

Les identités dans l'interstice : l'histoire de Papillon

Rachelle Gauthier

Volume 35, numéro 1-2, 2023

Marginalisations, dynamiques de pouvoir et contestations dans les francophonies canadiennes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1107483ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1107483ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gauthier, R. (2023). Les identités dans l'interstice : l'histoire de Papillon. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 35(1-2), 244–267. <https://doi.org/10.7202/1107483ar>

Les identités dans l'interstice: l'histoire de Papillon

Rachelle GAUTHIER
Faculté d'éducation
Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Depuis 1969, la loi sur les langues officielles a soutenu la création d'une frontière étanche entre les communautés francophones et anglophones au sein de l'imaginaire canadien (Roy, 2010). Ce faisant, le phénomène de contact entre la majorité anglophone et la/les minorité(s) francophone(s) est souvent représenté par la dichotomie «francophone/anglophone», qui crée des catégories linguistiques unitaires et fixes. Établie dans le discours en tant que relation binaire entre les «deux peuples fondateurs», cette fausse structure sociale découle des projets colonisateurs de l'Angleterre et de la France, alimente des tensions entre ces groupes, et exclut une multitude de voix autochtones et immigrantes.

Cette «frontière» est encore plus prononcée à l'intérieur du système scolaire francophone en milieu minoritaire, car le droit à l'instruction dans la langue officielle de la minorité est fondé

sur cette distinction entre anglophone et francophone dans la société canadienne. Cependant, puisque les écoles de langue française baignent souvent dans de contextes anglo-dominants, et que des changements sociodémographiques importants au sein des communautés francophones continuent à influencer la composition étudiante des écoles, l'idée d'une frontière entre ces deux groupes linguistiques est devenue désuète.

Une image qui correspond mieux aux rapports actuels entre ces groupes est celle d'une «zone de contact». Provenant de la pensée postcoloniale, cette notion est conceptualisée en tant que «tiers-espace» (Bhabha, 1994) entre groupes qui problématise l'idée de frontières solides. Ce faisant, le tiers-espace devient un site de tensions, de transformations et d'agentivité, où de nouveaux discours sociaux sont créés et où de nouvelles manifestations identitaires prennent forme.

Le tiers-espace en contextes minoritaires francophones?

Selon Bhabha (1994), le tiers-espace est une zone de contact culturelle qui est riche et complexe. À notre avis, dans le contexte spécifique à cette recherche, cette zone existe en lien avec, mais aussi indépendamment de la minorité francophone et de la majorité anglophone du Canada. Bien plus qu'un vide entre deux cultures liées par la géographie, une histoire tendue et des rapports de force inéquitables, le tiers-espace de ce contexte canadien est une zone importante qui mérite une exploration approfondie et une articulation juste. En considérant les écrits au sujet du tiers-espace provenant de champs d'études variées, nous proposons que les processus associés à cette zone de contact soient en branle en contextes minoritaires francophones aujourd'hui.

Cette prise de position se voit renforcée au quotidien par des exemples qui surgissent dans les médias sociaux et traditionnels au sein des contextes minoritaires francophones. Quelques-uns de ces exemples incluent : des débats prolongés au sujet des comportements linguistiques et de l'insécurité linguistique des jeunes francophones; la revendication continue pour des services, de l'infrastructure, de l'affichage et de la

visibilité de la langue française sur la place publique; des polémiques au sujet des facteurs constitutants de la diaspora acadienne et de son identité; des idéologies et des positions contestées par rapport au bilinguisme individuel et sociétal; des nouvelles expressions artistiques en musique, en poésie et en arts visuels qui semblent redéfinir les frontières de l'Acadie en offrant de nouvelles images de celle-ci; le mouvement jeunesse qui milite pour l'inclusion et une ouverture envers la différence; l'éclosion de nouvelles représentations identitaires sur la place publique, et j'en passe. Tous ces exemples découlent directement du fait que la minorité francophone est en contact continu avec la majorité anglophone et sont représentatifs des processus qui abondent à l'intérieur du tiers-espace, cette arène de contestation culturelle (Bhabha, 1994).

Toutefois, au-delà des situations notées, à notre avis, l'exemple emblématique du tiers-espace s'avère à être la transition marquante que vit l'école de langue française en milieu minoritaire francophone aujourd'hui. Celle-ci doit faire face à des défis sociodémographiques importants qui engendrent des changements considérables par rapport à la composition de son effectif scolaire et à la définition de son rôle face aux élèves chez qui l'anglais domine (Cormier, 2015; Gauthier, 2015-2016; Gauthier et Cormier, 2017; Levasseur, 2017; MacPhee, 2018). Compte tenu de ces tendances sociales qui influencent grandement le fonctionnement du système scolaire francophone, nous considérons que le tiers-espace se manifeste de plus en plus au sein de l'école de langue française, cette institution considérée la plus importante pour la survie de la minorité linguistique officielle (*Arsenault-Cameron c. ÎPE*, 2000; Buors et Lentz, 2009; Cormier, 2015; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Landry Allard et Deveau, 2010; Pilote et Magnan, 2008).

L'étude

Dans ce texte, nous présenterons les résultats d'une étude qualitative qui met en lumière le développement d'identités sociales au sein du tiers-espace (Bhabha, 1994; Hall, 1990) dans ce contexte canadien. Cette enquête narrative

(Clandinin et Connelly, 2000) a été effectuée à l'intérieur d'un conseil scolaire francophone dans une province atlantique du Canada. Elle avait comme but de comprendre le développement des identités sociales de jeunes qui vivent au croisement des deux communautés de langues officielles. Les participants étaient quatre jeunes anglo-dominants d'héritage francophone (Gauthier, 2015-2016), enfants issus des «générations perdues» (Denis, 2010-2011) qui, au moment de la collecte des données, traversaient au quotidien entre leurs contextes de vie anglophones (à la maison, dans leurs communautés) et francophones (à l'école de langue française).

Nous mettrons en lumière ici l'histoire de Papillon, une des quatre jeunes anglo-dominants d'héritage francophone qui ont participé à l'étude (Gauthier, 2015-2016). Nous avons choisi de mettre l'accent sur l'histoire de Papillon parce qu'elle se distingue quelque peu des autres. D'abord, son histoire se concentre sur sa décision de quitter le système francophone après la 9^e année, et ses réflexions par rapport à cette décision de grande importance nous offrent des indices au sujet de cette tendance répandue dans les écoles de langue française en contextes minoritaires aujourd'hui. Deuxièmement, tandis que les trois autres jeunes participants ont pu développer un sens d'appartenance à la communauté francophone à travers de leurs expériences à l'école, Papillon semble avoir vécu des contraintes qui ont nui à ce développement. En fait, son histoire met en lumière la possibilité de manifestations identitaires provenant de ce tiers-espace qui se situe « entre » les deux communautés de langues officielles au Canada.

Définition : un jeune anglo-dominant d'héritage francophone

Pour les fins de cet article, un jeune anglo-dominant d'héritage francophone (Gauthier, 2015-2016) est un élève qui a un héritage francophone, qui fréquente l'école de langue française en milieu minoritaire, qui n'a pas le français comme langue première, et pour qui les parents n'ont pas le français comme langue première. Dit autrement, les jeunes qui ont participé à l'étude font partie des «générations perdues» (Denis, 2010-2011). Selon Denis (2010-2011), ce sont «les personnes dont

les grands-parents parlaient le français, mais dont les parents ne le parlent pas ou ne l'ont pas transmise faute d'écoles de la minorité, d'appui communautaire, et d'autres facteurs systémiques qui contribuent directement ou indirectement au transfert linguistique» (Denis, 2010-2011, p. 17).

Malgré le fait que ce groupe est peu représenté dans la recherche en éducation en milieu minoritaire, nous possédons certaines informations à leur égard. D'abord, de façon anecdotique, nous savons que la présence de ces élèves dans les écoles de langue française augmente. Ils sont admis à l'école par le biais d'une clause grands-parents appliquée à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. De plus, leurs expériences scolaires s'insèrent dans le «caractère réparateur» de l'article 23, qui lui a été confié par la Cour Suprême en l'an 2000, lors de l'arrêt historique Arsenault-Cameron. Par son caractère réparateur, l'article 23 est devenu un outil d'aménagement linguistique qui vise la revitalisation des communautés minoritaires francophones (Cormier, 2015). À notre avis, si l'école de langue française est pour assumer de façon systémique ce rôle réparateur, il est important de bien comprendre les modalités inhérentes à ce processus. Il s'avère critique, entre autres, d'examiner ces réparations possibles de la perspective de jeunes et de familles qui y sont affectés et de réfléchir à comment l'école peut jouer pleinement son rôle dans le renouement culturel de familles qui ont subi les torts du passé en raison de l'idéologie assimilatrice des gouvernements provinciaux passés et présents (Cormier, 2005).

En ce moment, cependant, le système scolaire francophone, qui vise des buts éducatifs en matière de développement identitaire pour ses élèves afin d'assurer la pérennité de leurs communautés, vit un genre de tiraillement quant à la présence de familles et d'élèves anglo-dominants (Cormier, 2015; Chandler, 2017; Vachet, 2019). Ce débat, qui se manifeste dans les médias autant qu'à l'intérieur des murs de l'école, met en exergue la frontière entre ces deux communautés linguistiques officielles et dissimule la richesse et le potentiel de la diversité au sein de l'école de langue française en les réduisant à la formule «eux» versus «nous». En voulant contribuer une perspective inédite à ce débat, cette étude donne voix aux histoires de personnes anglo-dominantes d'héritage

francophone et offre un regard approfondi par rapport à leurs expériences dans le but de réduire l'écart qui existe entre les deux côtés de cette polémique au sein de l'école de langue française.

Cadre théorique

Provenant de la pensée postcoloniale, la notion du «tiers-espace» (Bhabha, 1994) problématise l'idée de frontières étanches entre groupes culturels et dérange les idées reçues sur les identités essentielles et unitaires. Cette zone de contact devient un terrain fertile à l'éclosion de nouvelles expressions identitaires, un lieu de transformation, de créativité et de résistance qui permet la subversion de rapports de force profondément ancrés dans la réalité incomplète de la pensée binaire.

L'étude s'inspire également de la réflexion de Stuart Hall (1990, 1991) sur le développement de l'identité sociale au sein d'une diaspora culturelle. Il avance l'idée que celle-ci se développe en fonction de deux axes qui opèrent simultanément: l'axe de la similarité et de la continuité, et l'axe de la différence et de la rupture. Une relation dialogique existe entre les axes, qui agissent comme des continuums et offrent aux gens une certaine connexion avec le passé (continuité), tout en reconnaissant les différences engendrées par l'histoire (rupture). Selon Hall (1990, 1991), l'individu se positionne à différents endroits le long de ces deux continuums tout au long de sa vie. De plus, l'interaction des axes de la continuité et de la rupture a le potentiel de créer un très grand nombre de possibilités identitaires, ce qui remet en question la fixité et la stabilité des frontières rigides d'une relation binaire telle que «francophone/anglophone». Pris ensemble, les théories de Bhabha et de Hall appuient la notion que le développement identitaire au sein du tiers-espace est changeant, complexe, et rempli de tensions, d'ambiguïtés et de questionnements.

Méthodes de collecte des données et analyse des données

Après les étapes d'approbation éthique et de recrutement, quatre jeunes âgés entre 14 et 16 ont accepté de participer à cette enquête narrative (Clandinin et Connelly, 2000). La méthode de collecte de données était principalement l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2004), et nous avons passé quatre rondes d'entrevue à travers lesquelles nous avons exploré les thèmes suivants : l'héritage francophone; le sens d'appartenance à la communauté francophone; la négociation identitaire; les attributs marqués et non marqués, et la fluidité identitaire. Nous avons passé 9 mois à recueillir les histoires des jeunes, tout en prenant des notes et en créant des textes préliminaires contenant les brins narratifs de chaque participant. À la fin de cette période, les détails des récits ont été validés avec les jeunes participants et l'analyse narrative des récits a été entamée.

Selon Clandinin et Connelly (2000), l'analyse narrative s'appuie sur les histoires comme moyen de savoir. Les histoires émergent au fur et à mesure que des données sont recueillies, puis sont encadrées et rendues grâce à un processus analytique. La phase analytique de cette recherche était itérative et comprenait deux niveaux d'analyse.

Le premier niveau d'analyse a porté sur les histoires individuelles des jeunes participants. En lisant et en relisant les données, nous avons généré des codes en faisant l'analyse thématique du contenu pour chacune des transcriptions en utilisant le logiciel NVivo 11 comme outil.

Lors de la deuxième phase de l'analyse, nous avons considéré l'ensemble des récits narratifs des participants afin de ressortir les similarités et les différences qui y étaient présentes. Ce faisant, nous étions en mesure d'identifier les trames narratives communes entre les histoires, ainsi que les interconnexions, les tensions, les continuités et les discontinuités des récits (Carson, *et al.*, 2017; Law et Chan, 2015). Le texte final de la recherche a été rédigé en considérant ces deux niveaux d'analyse.

Pour les fins de ce texte, l'histoire de Papillon sera présentée. Bien qu'elle ne soit pas plus importante que les autres histoires, l'histoire de Papillon sera mise en lumière ici, car elle fait preuve d'un questionnement identitaire profond que les autres jeunes ne semblaient pas vivre. Ce faisant, ses propos nous fournissent matière à réflexion quant aux négociations nécessaires lorsque l'on habite le «tiers-espace».

L'histoire de Papillon

Papillon était en onzième année au moment où les entrevues ont commencé et elle était au premier semestre de sa douzième année lors de notre dernière rencontre. Elle fréquentait une école de langue anglaise depuis la dixième année, ayant fait ses neuf premières années scolaires dans une école de langue française. Ce changement, d'un environnement francophone vers un environnement anglophone, a provoqué chez Papillon un conflit interne qui n'était pas facile à résoudre. C'était évident que Papillon avait réfléchi profondément par rapport à cette situation et par rapport à sa place dans le monde en ce qui a trait à son héritage acadien et à la langue française. Durant nos quatre rencontres, elle a su communiquer ses questionnements et ses réflexions avec éloquence et honnêteté. Ce qui suit est son histoire.

Papillon est une personne souriante et calme qui dégage un niveau de maturité très élevé pour ses seize ans. Elle prend au sérieux ses études et elle est impliquée dans plusieurs différents groupes et comités à l'école. Elle m'a parlé de sa participation au comité *Free the Children* qui planifie des collectes de fonds pour venir en aide aux gens de sa communauté. Elle m'a parlé aussi de la fanfare de l'école, où elle joue de la trompette. Elle aime faire partie de ces deux groupes, car elle est entourée de personnes qui partagent ses intérêts et ses sensibilités envers l'entraide. En plus de son implication à l'école, un emploi à temps partiel prend son temps après les heures scolaires. Devant la longue liste de choses qu'elle avait à faire, j'ai trouvé qu'elle était très généreuse d'avoir accepté de me rencontrer.

Au moment de nos rencontres, Papillon habitait avec sa famille. Elle m'a parlé d'abord de ses parents en les situant par rapport à leur capacité de parler français :

Um, oui, alors, ma mère a été, elle, dans l'immersion, um, pour son, comme de la première jusqu'à la douzième année. Mon père, il ne parle pas français du tout, um, je veux dire, comme il peut comprendre un peu, avec mon expérience à l'école et mon frère, il peut comprendre certains mots, but parle pas (inter. 1).

Elle m'a dit que son frère avait suivi un peu le même trajet qu'elle en ce qui a trait à sa scolarité. Ils ont tous les deux appris le français dans une garderie francophone et ont terminé plusieurs années à une école de langue française. La décision de fréquenter une école de langue anglaise pour ses études secondaires était un moment de grande importance pour Papillon, et cette décision figure grandement dans son histoire à cause de l'impact qu'elle a eu sur sa vie. Papillon en a parlé à plusieurs reprises durant nos conversations et ce sujet sera traité en profondeur plus loin dans le récit.

Pour ce qui est de sa famille élargie, Papillon m'a raconté que ses ancêtres des deux côtés de sa famille sont presque tous des Acadiens. Toutefois, la personne qui représente cet héritage le plus pour elle est sa grand-mère maternelle :

Um, ma grand-mère sur le côté de ma mère, elle a grandi en français. C'était sa première langue, mais elle l'a perdu un peu quand elle s'est mariée et qu'elle vivait en anglais. Pour ma grand-mère, c'était partie de sa vie, et elle est acadienne, et c'est très fort entre ses frères et sœurs, alors c'est quelque chose qu'ils apprécient beaucoup, et c'est, um, ça été dans ma vie, dans ce sens-là (inter. 1).

En fait, sa famille du côté de son père porte un nom acadien aussi, mais les liens à la culture acadienne et à la langue française de ce côté de la famille sont plus loin et difficiles à saisir :

Sur le côté de mon père, mon grand-père du côté de mon père, SA mère parlait français, qui est intéressant! Mon arrière-arrière-grand-mère. Elle parlait français, et

lorsqu'elle s'est mariée avec un (nom de famille acadien), qui ne parlait PAS français, elle a arrêté. C'est intéressant, j'ai comme des liens un peu partout, mais c'est des liens qui font presque pas de sens (inter. 1).

Lorsque j'ai demandé à Papillon de me parler de ses souvenirs d'enfance par rapport à son héritage, elle a abordé cette question en me parlant de la garderie francophone où elle a appris le français à un très jeune âge :

J'ai commencé à la garderie quand j'avais trois ans, je crois. Alors, parler en français ce n'est pas quelque chose que je me souviens d'avoir appris. Ma mère m'a raconté des histoires que, *um*, quand j'étais à la garderie et j'apprenais la langue, et j'arrivais à la maison, elle savait quelle enseignante était avec moi cette journée-là à cause de mon accent. Elle trouvait ça tellement drôle (inter 1).

Après la garderie, Papillon a commencé sa scolarité à l'école de langue française qui partage le même édifice avec la garderie dans un centre scolaire-communautaire. En fait, les autres souvenirs d'enfance reliés à son héritage relèvent des années qu'elle a passées là. Papillon a expliqué qu'elle a toujours associé ces choses à l'école.

Ses souvenirs de ses années à l'école de langue française sont très positifs pour plusieurs raisons. Papillon mentionne le fait que l'école était petite, et qu'elle a pu être impliquée dans plusieurs différentes choses à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. À travers son expérience à l'école de langue française, elle a pu découvrir son sens de leadership et son indépendance :

Je suis vraiment contente que j'ai pu grandir et développer à une école française, une école plus petite. Ça m'a vraiment laissé être moi-même (inter. 3).

Je participais à l'école. Comme, je jouais au volleyball, pis on avait des danses. On faisait des levées de fonds pour, *um*, on a été en (nom d'un endroit) en 9^e année, alors on avait toutes sortes de levées de fonds pour ça. J'étais dans des pièces de théâtres, comme, je faisais toutes sortes de choses comme ça (inter. 3).

Il est évident que Papillon a aimé son expérience à l'école de langue française, et que ses années de la première à la neuvième année lui ont permis de découvrir plusieurs facettes de sa personnalité. Cependant, lorsqu'est venu le moment de choisir une école secondaire, elle a pris la décision d'aller à l'école de langue anglaise. Selon Papillon, cette décision fut excessivement difficile :

À la 9^e année, quand il fallait que je décide si j'allais continuer complètement en français et aller à (*nom de l'école de langue française*), ou si j'allais aller à (*nom de l'école de langue anglaise*) et peut-être faire immersion ou rien du tout, um, c'était gros pour moi. Comme, je me sentais comme, j'ai fait tellement, j'ai pris tellement de temps, jusqu'à la 9^e année, essayer d'apprendre la langue et de faire beaucoup d'efforts pour avoir ce deuxième langage qui était si important, alors, c'était vraiment, comme vraiment une grosse décision pour moi. De choisir d'aller à (*nom de l'école de langue anglaise*) et de ne pas continuer en français. Um, et même quand ce que j'ai changé en onzième année de même pas faire l'immersion. Ça c'était un gros, c'est une grosse décision. Pis, il y a une partie de moi, comme je me sentais presque comme déçue de moi-même de pas avoir continué, de pas avoir, comme ma mère m'a mis dans ce langage là pour une raison, comme elle voulait que j'ai plus d'opportunités, que j'apprenne la langue, que j'ai plus, plus de connexion à mes ancêtres et, tout ça, puis, c'était une grosse décision pour moi, d'avoir arrêté de faire ça. Ouais (inter. 1).

Oui, je veux dire, on en a parlé beaucoup, comme à la 9^e année, quand je faisais cette décision-là. Je voulais pas comme, fermer des portes pour moi-même et arrêter de parler le français. Et je voulais pas perdre cette partie de moi, comme, qui était le français (inter. 1).

Il est évident que, pour Papillon, la décision de quitter le système francophone était non seulement une question pragmatique de choisir une institution scolaire. Cette décision englobait aussi des enjeux profondément identitaires :

Je pense que je me sentais un peu comme, um, quand ce que j'étais à (*nom de l'école de langue française*), que j'étais pas vraiment acadienne, mais j'étais pas vraiment anglophone non plus. Comme j'étais un peu au milieu. Je

sais pas, à la 9^e année quand j'avais besoin de prendre cette décision, de quelle école, je me sentais vraiment confuse parce que mon identité n'était pas complètement là, si j'étais acadienne ou si je n'étais pas (inter 1).

Ouais. Je veux dire, *um*, ça m'a rendu vraiment, comme déçue, dans un sens, quand j'ai quitté l'école française, parce que je me suis sentie que j'ai vraiment perdu ma connexion à ma langue et à la culture (inter. 3).

Les propos de Papillon suggèrent que la langue française occupe une place de grande importance dans sa vie. Bien plus qu'un simple outil de communication, cette langue fait partie de son identité. De ce fait, la décision de quitter le système francophone a engendré une sorte de crise identitaire chez elle, et elle est revenue souvent à cette période de sa vie durant nos discussions. En expliquant sa décision de changer de système, Papillon a été intransigente sur le fait que ce n'était pas parce qu'elle ne voulait plus parler français. Pour elle, les raisons étaient plus associées à son besoin d'élargir son cercle social et de vivre de nouvelles expériences :

À l'école de langue française, il n'y avait pas une grosse diversité de personnes, et c'est quelque chose que j'avais besoin, ah, dans ma vie. Comme, j'avais pas les options, pas les choix, pas l'indépendance, que j'avais dans une grosse école, qui juste, *just so happens to be*, comme, anglophone. Alors, c'était moins à propos de la langue que j'ai fait cette décision. C'était plus à propos de d'autres choses que moi j'avais besoin dans ma vie. Est-ce que j'aurais aimé continuer en français? Pour sûr! Mais c'était juste pas une option pour moi, comme personne (inter. 1).

Lors de notre deuxième conversation, qui avait comme thème la communauté francophone et le sentiment d'appartenance que Papillon ressentait envers celle-ci, la décision de changer d'école a pris beaucoup de place. De toute évidence, c'était un sujet qui interpellait énormément cette adolescente réfléchie et communicative. En creusant plus profondément les raisons qui ont motivé sa décision, Papillon est allée au-delà des facteurs sociaux qu'elle avait déjà mentionnés. En fin de compte, Papillon était motivée de changer de système scolaire non seulement à cause de ces facteurs, mais

aussi à cause d'un sens d'appartenance envers la communauté qui n'était pas vraiment là. En fait, malgré sa présence à l'école de langue française depuis l'âge de trois ans, elle révèle qu'elle ne s'est jamais considérée en tant que membre à part entière de la communauté francophone :

Oh, ça c'est difficile pour moi, en particulier, parce que j'étais à l'école en français de la maternelle, ou même plus jeune que ça, à la garderie, jusqu'à la 9^e année. Mais je crois qu'il y avait une grosse partie de moi qui ne sentais pas vraiment comme si j'étais de notre communauté francophone. Même si j'allais à l'école en français. Ça c'était difficile pour moi, spécialement en 7^e, 8^e, et 9^e année, *um*, puis j'avais beaucoup d'amis qui étaient partie de la communauté francophone (inter 2.).

Um, comme j'étais impliquée dans l'école, mais je ne sais pas si je le voyais d'une manière plus gros que ça, de, d'être impliquée dans ma communauté, ou dans la langue. Je le voyais plus juste, de la version de l'école (inter. 3).

Il y avait une partie de moi qui voulait vraiment être attachée à cette communauté. Mais je ne sais pas si j'ai vraiment arrivée à ce point-là, que j'étais attachée à cette communauté (inter. 2).

Puis c'est intéressant, puis j'ai beaucoup pensé à ça. *Um*, c'est peut-être maintenant parce que ça fait un couple d'années que j'étais à l'école en français, c'est peut-être changé mon opinion un peu, *um*, mais j'ai eu beaucoup de difficultés avec ça. Comme juste, de me sentir partie de la communauté. De faire partie de quelque chose comme plus gros que, *you know*, moi-même. *Um*, mais en même temps, j'étais comme, c'est la manière que c'est. Il y a une partie de moi qui voulait pas vraiment faire l'effort. Ou, même si je faisais l'effort, je sais pas si ça aurait fait grand-chose. Comme, tu sais, puis je sais pas qu'est-ce que l'effort, je sais même pas qu'est-ce que ça veut dire, je sais pas quel sorte d'effort j'aurais pu faire, dans un sens (inter. 2).

C'est difficile, comme, j'y pense souvent. J'ai adoré mon expérience à (*nom de l'école de langue française*), mais j'avais fini quand j'avais fini. En 9^e année j'étais prête pour autres choses. J'étais prête pour partir d'où j'étais. *Um*, et peut-

être que c'était à cause de la pression que je sentais dans le sens de « communauté », de la partie sociale de ma langue. J'adore la langue, mais je sais pas si j'adorais la culture qui venait avec cette langue (inter. 2).

Je demande à Papillon d'élaborer sur ce point, de me parler un peu plus du fait qu'elle ne s'est pas sentie comme membre de la communauté francophone. En fait, je cherche à comprendre les facteurs qui ont inhibé Papillon à développer un sens d'appartenance envers cette communauté. Pour elle, la réponse est complexe et difficile à exprimer. Toutefois, cette réponse semble découler en partie du fait qu'elle se percevait comme étant différente des autres en fonction de deux éléments spécifiques: la fierté envers la culture acadienne et le fait qu'elle vivait en anglais en dehors de l'école.

D'abord, pour ce qui est de la fierté, durant son temps à l'école de langue française, elle voyait bien qu'on associe beaucoup de fierté à «être acadien» et elle se questionnait beaucoup par rapport à son propre niveau de fierté :

Il y avait certaines situations que, pour sûr, que je me sentais différente. *Um*, et je peux même pas te dire quand ce que ces moments-là étaient. *Um*, quand ce que j'étais à l'école je me sentais pas différente, quand ce que j'étais dans mes cours, *you know*, à la cafétéria, toute ça. Je me sentais pas vraiment différente. Mais peut-être quand il y avait des événements de communauté, si c'était comme un, chais pas, quelque chose comme, un souper, il y avait différentes choses comme avec la (*nom du centre scolaire-communautaire*), à l'école. Peut-être que c'était plus ces temps-là que je me sentais, ouais. Quand il y avait des événements que ça célébrait la fierté, la culture, comme acadien, ou francophone, je pense je me sentais un peu à l'écart dans ce temps-là, mais moins quand ce que j'étais dans mes cours à l'école (inter. 2).

Je pense parce que je me sentais un peu à l'extérieur de la culture, comme la culture était vraiment, moi je le voyais comme être fier, comme il y avait beaucoup de fierté qui venait avec, *um*, qui venait avec t'associer comme acadien ou francophone. *Um*, et je, je me sentais pas cette fierté-là, alors, *um*, ouais (inter. 2).

Alors, je voyais beaucoup de fierté, je crois, dans ces moments, juste, *well*, de fierté, mais de culture aussi. Communauté, c'est ça. Dans ces moments-là, que peut-être c'est ces moments aussi que j'ai, *um*, je me sentais pas aussi, pas inclus, mais juste, fière, tu sais (inter. 2).

Pour Papillon, ce sentiment de ne pas être aussi fière de la culture acadienne que d'autres était renforcé par le fait qu'elle vivait en français à l'école et en anglais à l'extérieur de l'école. Selon elle, la clé d'entrée la plus importante à la communauté francophone est, d'abord, une famille francophone, et lorsqu'elle était à l'intermédiaire, elle ressentait cette différence de façon aiguë :

Et peut-être c'est plus parce que mes amis avaient au moins un parent qui se considérait francophone. Que le français était leur première langue, qui avaient des grands-parents qui parlaient français tout le temps (inter. 2).

J'aimais ça quand j'étais à l'école, pis je me sentais comme si je faisais partie de ça. Mais quand ce que je sortais de ces portes-là, c'était, comme, fini, presque. Mais pour eux autres c'était peut-être pas fini (inter. 2).

Um, je pense pour moi... et c'est même un peu ridicule à dire. Je me sentais dans ce temps-là un peu de comme, jugement. Juste parce que j'avais pas nécessairement la famille francophone, et *um*, c'était pas partie de ma vie à tous les jours en dehors de l'école. Peut-être que je me sentais comme, je sais pas, que c'était pas vraiment ma place. Et en même temps, je pense que c'était juste moi. C'est moi qui imaginais ce jugement, qui était pas vraiment là (inter. 2).

Pour Papillon, le fait de ne pas pouvoir s'identifier entièrement à la culture acadienne et à la communauté francophone était difficile à vivre puisqu'elle était entourée continuellement de cette communauté à l'école. En fin de compte, ce questionnement interne, qui a suivi Papillon durant ses années à l'intermédiaire, a mené en partie à sa décision de quitter le système scolaire francophone. Cependant, lorsque je lui demande si elle se sent plus incluse ou semblable aux autres à son école de langue anglaise, sa réponse me surprend.

Même après avoir changé d'école, Papillon vit le sentiment d'être un peu différente des autres, car elle est arrivée à son école secondaire d'une école de langue française, tandis que les autres sont tous arrivés d'une école de langue anglaise et ils se connaissent depuis longtemps :

J'ai beaucoup d'amis qui font des blagues à propos que je suis, comme, *you know, the French one, or whatever*. Et c'est correct. Parce que je suis venue de l'école en français et eux autres allaient tous à _____ ou _____ (*écoles de langue anglaise*). Ils se connaissaient avant, puis je suis juste, comme, arrivée d'une «chais pas où». Alors ils disent souvent des choses comme ça, mais je pense que c'est drôle et je roule mes yeux, puis chu comme, *like, whatever* (inter. 2).

C'est drôle, parce que chu plus identifiée comme française en dehors de la communauté francophone. *Yah, anyway...* (inter. 2).

Cette situation, de se sentir différente ou à l'écart, s'est reproduite à l'extérieur de l'école aussi. Ici, Papillon raconte une situation où elle s'est sentie différente des autres lorsqu'elle était dans la communauté anglophone, dans le voisinage chez elle :

Je me sentais pas vraiment... quand j'étais peut-être, comme, à une fête, quand j'étais plus jeune, avec une amie anglophone, puis les autres qui étaient là étaient toutes amies, ils allaient à l'école ensemble. Moi j'étais la seule qui allait à l'école française, *you know*. Alors, des fois je me sentais un peu différente, ou comme si c'était, um, comme vraiment séparé, les deux parties de ma vie. Um, et, ouais, peut-être que je me sentais un peu en dehors de ces groupes d'amis-là (inter 3).

Malgré le fait qu'elle a aimé son expérience à l'école de langue française, et qu'elle aime aussi sa nouvelle école, cette situation de vivre « deux vies différentes » a fait en sorte que Papillon ne se sent pas entièrement francophone ni anglophone:

C'est comme une question qui devrait être tellement facile! Es-tu ça ou ça? Et chuis comme, je sais pas! Je sais pas ce que je suis!! Chu pas anglophone, mais je me considère

pas francophone. *I guess* que je suis acadienne, je sais pas!!
Je sais vraiment pas! *I don't know* (inter. 2).

Je suis bilingue. Je sais pas si je dis que je suis acadienne
(inter. 2).

As-tu besoin d'avoir quelque chose comme un mot pour
te décrire? Je sais pas. C'est pas nécessaire pour moi, *you
know. I'm good. Like*, je peux parler français et je dis à tout le
monde que je peux parler français. C'est comme, *whatever,*
but je sais pas si j'ai besoin d'un titre (inter. 2).

Pour Papillon, alors, l'expérience de passer entre les
sphères anglophones et francophones au quotidien depuis l'âge
de trois ans semble avoir eu des effets divers et multiples quant à
son développement identitaire. D'une part, le fait d'être à l'école
de langue française lui a permis de découvrir et d'exploiter son
sens de leadership, de jouer un rôle important au sein de son
école et de développer une appréciation profonde de la langue
française. D'autre part, puisque Papillon se voyait naviguer
entre deux mondes séparés, dont celui de l'école et celui de la
vie à l'extérieur de l'école, elle semble avoir eu de la difficulté
à trouver entièrement sa place, en se situant plutôt «entre» les
deux mondes linguistiques et culturels.

Il faut quand même préciser que Papillon ne s'est pas
toujours sentie ainsi. Lors de notre dernière rencontre, lorsqu'elle
validait le fil conducteur et les détails de son histoire, elle a réagi
fortement lorsque je lui ai dit, en résumant nos discussions
antérieures, qu'elle ne s'est jamais sentie comme si elle faisait
partie de la communauté francophone. Elle trouvait que le
choix du mot «jamais» décrivait mal son sentiment. Les nuances
qu'elle voulait apporter à ce constat étaient importantes. Après
un moment de réflexion, elle m'a précisé que lorsqu'elle était à
l'école élémentaire, elle ne pensait pas aux enjeux identitaires
et à sa place dans le monde, donc durant ces années, c'était
très naturel d'aller à l'école de langue française et elle se sentait
bien. Ce n'était que pendant ses années intermédiaires que ces
questions ont pris de l'ampleur.

Elle m'a expliqué que lorsqu'elle était en 7^e, 8^e, et 9^e
années, elle a vu le personnel scolaire, les parents et les élèves

se mobiliser autour d'un projet scolaire de grande importance. De ce fait, Papillon a vu des manifestations accrues de la fierté acadienne et francophone chez les gens autour d'elle, ce qui lui a donné à réfléchir beaucoup à propos de son propre sentiment de fierté. En se comparant aux autres, Papillon a finalement conclu que si, pour «être Acadien» on devait afficher un certain niveau de fierté en tout temps, elle n'était peut-être pas assez «Acadienne» après tout :

Je ne comprenais pas ce que c'était, la définition d'être «Acadien», ou de faire partie de cette communauté. C'était, comme, *intimidating*. Je me suis dit «S'il faut être comme ça, *I don't know* si je suis ça» (inter. 4).

Au moment de notre dernière rencontre, Papillon m'a confié que toute cette situation lui semblait être très loin dans le passé, et qu'elle n'y réfléchissait presque plus. Elle m'a expliqué qu'elle avait d'autres priorités dans la vie, qu'elle se préparait à terminer la douzième année, et que sa première année d'études postsecondaires occupait beaucoup son esprit. Le conflit interne qu'elle ressentait si fortement voilà quelques années avait donc diminué de beaucoup. En ce qui a trait à la place que la langue française occupera dans sa vie dans l'avenir, Papillon demeure hésitante. Pour l'instant, elle pense peut-être suivre des cours de français, et elle est ouverte à l'idée qu'un jour elle fera l'effort de redécouvrir son lien avec la langue française :

Je ne veux jamais perdre ma langue. Je veux définitivement suivre des cours en français, pour maintenir la langue. Mais je pense à d'autres choses maintenant (inter. 4).

Discussion

Le portrait de Papillon met en lumière son identité en mouvance (Gérin-Lajoie, 2003). Durant notre temps ensemble, cette jeune femme a su exprimer son questionnement profond par rapport à son adhérence à un groupe culturel spécifique, tout en saisissant la nature changeante de ce processus. À mon avis, les propos de Papillon se situaient, au moment de nos rencontres, sur l'axe de la différence et de la rupture (Hall,

1990). Selon la définition qu'elle s'est donnée de la communauté francophone, Papillon ne pouvait pas être, ni devenir, membre à part entière de ce groupe en raison du fait qu'elle ne vivait pas en français à l'extérieur de l'école. Contrairement aux autres jeunes participants de l'étude, qui avaient développé un sens d'appartenance à leurs communautés francophones sous plus ou moins les mêmes conditions, Papillon s'est sentie à l'écart de sa communauté, n'ayant pas pu voir de similarités entre son vécu et celui des gens de son entourage. Tandis que les autres semblaient pouvoir vivre en tant que membre d'un monde qui englobait des aspects des deux communautés linguistiques et culturelles, Papillon semble avoir été dans l'impossibilité de s'identifier en tant que francophone ou anglophone.

Les expériences vécues de Papillon nous suggèrent que son identité sociale s'est développée à l'extérieur du binaire «francophone/anglophone». Grâce au va-et-vient quotidien entre ses deux milieux de vie, Papillon a été exposée à une variété de discours et de représentations de l'identité francophone qui n'étaient pas faciles à consolider. En fait, pour toutes et tous les jeunes participants, leurs manifestations identitaires «du milieu» étaient excessivement difficiles à articuler. En se distanciant du descripteur «anglophone», les jeunes utilisaient le mot «bilingue», mais ajoutaient des précisions à ceci : «Bilingue, non pas français», «bilingue, et je vais à une école française, pas l'école d'immersion», «bilingue, non pas anglophone».

Il est clair, alors, que les catégories arbitraires et limitées de «francophone» et «anglophone» n'étaient pas suffisantes pour que les jeunes puissent clairement articuler leur place dans le monde. Ces jeunes n'avaient pas le vocabulaire ni les idées partagées pour bien décrire le fait qu'ils vivaient au milieu de deux groupes culturels et linguistiques, car ce vocabulaire n'était pas présent au sein de leurs contextes de vie. Même au sein de la société canadienne plus large, le tiers-espace est caché en raison de la dominance idéologique des «deux peuples fondateurs» (Roy, 2010). Le sentiment de malaise qui est associé avec ce genre d'effacement (Rosiek et Hefferman, 2014) est présent, au moins chez Papillon, qui semble avoir vécu un genre de conflit identitaire avant de quitter l'école de langue française.

Conclusion

À la lumière de ces constats, une question se pose : si ces jeunes avaient eu l'occasion d'entendre et de partager des histoires provenant du tiers-espace, au lieu de naviguer entre les deux pôles incommensurables d'une relation binaire, est-ce qu'ils auraient pu trouver les mots justes pour décrire leur réalité? En guise de réponse à cette question, nous sommes de l'avis qu'un discours mettant en valeur le passage que vivent ces jeunes entre leurs deux contextes de vie aurait pu servir d'échafaudage important dans le développement de leurs identités sociales. Plus encore, nous proposons que le moment soit venu pour l'école de langue française de se pencher à l'élaboration de discours alternatifs au binaire «francophone/anglophone» qui permettraient la reconnaissance et le respect de manifestations identitaires diverses. Pour ces jeunes anglo-dominants d'héritage francophone, ainsi que pour d'autres au sein de l'école de langue française en milieu minoritaire, un vocabulaire plus juste et inclusif qui ne renforce pas le binaire est nécessaire pour refléter leurs vécus.

Puisque ces jeunes, ainsi que d'autres, se trouvent en proximité de l'articulation des différences culturelles et linguistiques en tout temps (Bhabha, 1994), leurs histoires nous offrent une lentille à travers laquelle nous pouvons percevoir le «tiers-espace», cette zone de contact entre deux langues et deux cultures. Nous suggérons qu'en veillant sur ces histoires, nous serons en mesure de cheminer vers une compréhension alternative des différences culturelles et d'imaginer un avenir qui n'est pas limité par des notions de différence et d'exclusion qui sont intrinsèquement liées à la relation binaire «francophone/anglophone» (Bhabha, 1994). En effet, Bhabha nous propose que la pensée binaire, peu importe le contexte, se donne à la reproduction d'une réalité incomplète qui renforce la division de pouvoir entre les «eux» et les «nous». Par ailleurs, il nous explique que de « voir le culturel non comme source de conflit (des cultures différentes), mais comme l'effet de pratiques discriminatoires (la production d'une différence culturelle comme signes d'autorité), modifie sa valeur et ses règles de reconnaissance » (Bhabha, cité par Cuillerai, 2010).

Avec le temps, est-ce que ces processus d'hybridation, représentés dans le cadre de cette étude par les expériences vécues des jeunes anglo-dominants d'héritage francophone, sauront changer les règles de reconnaissance entre les deux communautés de langues officielles au Canada? Avec une compréhension approfondie du tiers-espace, nous osons croire que le discours dichotomique «francophone/anglophone» cèdera de la place à un langage plus précis et inclusif. De plus, cette déconstruction théorique de la relation binaire «francophone/anglophone» s'applique, à notre avis, à d'autres situations de diversité culturelle et de plurilinguisme à l'intérieur de l'école de langue française en contextes minoritaires, ainsi qu'à la décolonisation des structures canadiennes en générale. Dans cette ère de réconciliation et de diversification, nous ne pouvons pas passer à côté de ce regard critique envers le binaire «francophone/anglophone» et envers la pensée binaire plus large. De toute évidence, cette « fausse ontologie » (Bhabha, 1994) fonctionne en limitant les expériences et les possibilités identitaires et en promulguant des pratiques discriminatoires.

Certes, ce rejet du binaire pourrait être considéré comme un affront aux écoles de langue française en milieu minoritaire, qui ont le fardeau énorme d'être l'institution la plus importante à l'épanouissement des communautés francophones en milieu minoritaire. Comment, alors, est-il possible de rejeter la relation binaire «francophone/anglophone» sans se laisser abandonner complètement aux forces hégémoniques qui sont à l'œuvre? À notre sens, la pleine réalisation du potentiel et de l'application du tiers-espace au contexte de l'éducation en milieu minoritaire est puissante et significative. En acceptant d'aller au-delà du binaire, nous suggérons que l'école de langue française ne soit pas réduite ou affaiblie. En critiquant ce binaire et en voulant s'ouvrir à d'autres réalités, nous estimons que l'école de langue française sera plus forte, plus juste, plus ouverte, plus autonome et plus en mesure de s'adapter aux changements qui lui sont imposés par la modernité et par le contexte sociodémographique qui l'entoure.

BIBLIOGRAPHIE

- Arsenault-Cameron c. Prince Edward Island* [2000] 1 R.C.S. 3 (CSC).
- BHABHA, Homi. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- BUORS, Paule, et LENTZ, François. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action. *Québec Français*, 154, 102–106.
- CARSON, Anna., CHABOT, Cathy., GREYSON, Devon., SHANNON, Kate., DUFF, Putu., et SHOVELLER, Jean. (2017). A narrative analysis of the birth stories of early-age mothers. *Sociology of Health and Wellness*, 39(6), 816–831. doi:10.1111/1467-9566.12518
- CHANDLER, Vincent. (2017, 22 mars). Les dommages causés par les réparations. *Astheure.com*. Récupéré le 7 février 2020 de <https://astheure.com/2017/03/22/les-dommages-causes-par-les-reparations-vincent-chandler/>
- CLANDININ, Jean, et CONNELLY, Michael. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CORMIER, Marianne. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/ Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité? *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 5, 100–121. doi:10.7202/1029109ar
- CUILLERAI, Marie. (2010). Le Tiers-espace : une pensée de l'émancipation? *Acta fabula*, 11(1) url : <http://www.fabula.org/acta/document5451.php>, page consultée le 20 septembre 2022.
- DENIS, Wilfred. (2010-2011). « Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté ». Une réflexion sur le cadre idéologique. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35–36, 15–46. doi:10.7202/100596ar

- GAUTHIER, Rachele. (2015-2016). De la périphérie au centre : une problématique pour la reconnaissance des individus anglo-dominants d'héritage francophone. *Francophonies d'Amérique*, 40-41, 213-231. DOI : 10.7202/1043704ar
- GAUTHIER, Rachele, et CORMIER, Marianne. (2017). *Moi, jouer?* Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone. *Éducation et francophonie*, 45(2), 47-66. <https://doi:10.7202/1043528ar>
- GÉRIN-LAJOIE, Diane. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, ON : Prise de parole.
- _____ (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- HALL, Stuart. (1990). Cultural identity in the diaspora. Dans J. Rutherford (dir.), *Identity, community, culture and difference* (p. 222-237). London, UK: Lawrence and Wishart.
- _____ (1991). Old and new identities, old and new ethnicities. Dans A. D. King (dir.), *Culture, globalization and the world system*, (p. 41-68). Basingstoke: Macmillan.
- HELLER, MONICA. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- LANDRY, Rodrigue., ALLARD, Réal. et DEVEAU, Kenneth. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Ottawa : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LAW, B. Y.-S., et CHAN, E. A. (2015). The experience of learning to speak up: A narrative inquiry on newly graduated registered nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 1837-1848. Doi: 10.1111/jocn.12805.
- LEVASSEUR, Catherine. (2017). « *Moi j'suis pas francophone!* » *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Canada.

- MACPHEE, Mary. (2018). *The experience of non-francophone parents with children in minority-language french schools in Prince-Edward-Island: A mixed methods study* (thèse de doctorat non publiée) Université de l'Île-du-Prince-Édouard, Charlottetown, Canada.
- PILOTE, Annie, et MAGNAN, Marie-Odile. (2008). L'école de la minorité francophone au Canada : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275–317). Montréal, QC : Fides.
- ROSIEK, Jerry, et HEFFERMAN, Julia, « Can't Code What the Community Can't See: A Case of the Erasure of Heteronormative Harassment », *Qualitative Inquiry*, vol. 20, n° 6, 2014, p. 726–733.
- ROY, Sylvie. (2010). Not truly, not entirely... Pas comme les francophones. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 541–563.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 122–151). Sherbrooke, QC : Éditions du CPR.
- VACHET, Benjamin. (2019, 21 juin). Anglicisation des écoles franco-ontariennes : Caza entre dans le jeu. *ONFR+*. Récupéré le 7 février 2020 de <https://onfr.tfo.org/anglicisation-des-ecoles-franco-ontariennes-caza-entre-dans-le-jeu/>