Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 1 - 105

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25497

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25497

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Table des matières

Étude de corpus - Regards croisés sur « l'Autre » 4
Geneviève Bernard Barbeau, Université Grenoble Alpes et
Nadine Vincent, Université de Sherbrooke

Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique 9
Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Il était une fois… l'« Autre » :
aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise 29
Paméla Vachon, CRIFUQ, Université de Sherbrooke

La publicité gouvernementale québécoise *Ma langue, une fierté qui s'entend* :
entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité 48
Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et
Virginie Guérin, Université du Québec à Trois-Rivières

Les *ayants droit* (à l'éducation dans la langue de la minorité) dans l'espace médiatique acadien :
de notion juridique à objet de débat 61
Laurence Arrighi, Université de Moncton

Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique…
Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence 87
Clémence Bideaux, Université du Québec à Trois-Rivières

Titre: Étude de corpus - Regards croisés sur « l'Autre »

Auteures: Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 3 - 7

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25498

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25498

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Étude de corpus
Regards croisés sur « l'Autre »

Collectif dirigé par Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et
Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

« La folie, c'est de faire toujours la même chose et de s'attendre à un résultat différent »
- citation attribuée à Albert Einstein

Le point de vue sur un sujet donné peut sembler univoque si l'on consulte toujours le même type de discours. Que l'on parle de chambre d'écho, d'algorithme ou simplement d'habitudes tenaces, il est courant que l'on étanche sa soif toujours à la même source. Pourtant, pour nuancer sa pensée et favoriser le dialogue, il suffirait bien souvent de prendre un pas de recul et de changer de lunettes. C'est pour tester cette hypothèse que nous avons souhaité étudier un thème sensible à travers cinq corpus différents.

C'est à la figure de l'« Autre » que ce collectif est consacré. Si ce thème a déjà fait l'objet de travaux en sciences humaines et sociales, et notamment en sociolinguistique et en analyse du discours (Boudreau, 2013 ; Määttä, Suomalainen et Tuomarla, 2021), nous souhaitons ici l'aborder sous l'angle de la multiplication des points de vue et du croisement des données et des approches théoriques et méthodologiques. C'est donc moins la notion même d'altérité qui nous intéresse que la comparaison et la confrontation de la façon dont différents acteurs sociaux la mobilisent et la construisent, voire la détournent et la récupèrent : par quels moyens et en recourant à quelles stratégies sociodiscursives ? à quelle fin ? avec quels effets ?

Qu'il s'agisse des discours portant sur les groupes linguistiques ou culturels en présence sur un même territoire, ou encore des débats sur l'immigration, l'identité de genre ou la neurodiversité, la notion d'altérité fait sans cesse l'objet de discussions dans l'espace public, lesquelles mènent souvent à des dérives pouvant conduire à l'affrontement et à la polémique, voire à la haine (Lorenzi Bailly et Moïse, 2021). À l'inverse, dans certains discours, la notion d'altérité peut aussi servir à valoriser l'acceptation de la différence et l'expression de la solidarité (Lemoine, Mietkiewicz et Schneider, 2016 ; Desbos et Desbat, 2021).

Dans ce collectif, chaque intervenante aborde la question à partir d'un corpus précis où il est attendu que la figure de l'Autre soit traitée différemment.

Nadine Vincent explore la notion d'altérité dans le discours lexicographique. À travers quelques dictionnaires disponibles en ligne, elle se penche sur la description des emplois *l'autre*, *étranger*, puis sur différents mots au cœur des articles de cette publication : *handicap, nous, ayant droit, neurotypique* et *neurodiversité*. Ces comparaisons permettent d'établir si les dictionnaires jouent leur rôle idéalisé de sources objectives ou s'ils sont porteurs de préjugés ou de bienveillance en fonction de l'époque ou du lieu où ils sont produits.

Paméla Vachon s'intéresse à la représentation des personnes handicapées dans un corpus d'une vingtaine d'œuvres québécoises de littérature jeunesse. En plus des types de handicaps mis en récit, elle détermine si ceux-ci sont considérés comme des atouts, des manques ou de simples caractéristiques, si les personnages concernés sont présentés ou non comme des victimes, et si les histoires élaborées cherchent à sensibiliser le lectorat à des réalités nouvelles, à lui permettre de se reconnaitre ou à l'inviter à agir.

Geneviève Bernard Barbeau et **Virginie Guérin** prennent comme objet d'étude la campagne publicitaire gouvernementale *Ma langue, une fierté qui s'entend*, diffusée en 2021, qui visait à valoriser le français au Québec. Adoptant une approche sociolinguistique critique de l'analyse du discours, elles démontrent comment s'opère la construction de groupes – le *nous* et l'*autre* – et réfléchissent aux enjeux d'invisibilisation et d'instrumentalisation qui en émergent.

Laurence Arrighi étudie les fluctuations du concept d'*ayant droit* (à l'éducation dans la langue de la minorité) dans un corpus journalistique constitué des articles parus de 1984 à 2023 dans le quotidien acadien du Nouveau-Brunswick *L'Acadie nouvelle*. Elle mesure comment une notion juridique pourtant clairement balisée peut changer de référent, devenir polysémique, et même polémique, au fil du temps et en fonction des débats qui animent une société.

Dans l'article de **Clémence Bideaux**, la perspective est inversée et c'est le groupe majoritaire qui devient « l'Autre ». Au moyen d'une analyse de discours d'articles de blogues et de vidéos YouTube de personnes neuroatypiques, elle constate que ce nouveau regard sur l'autre et, par conséquent, sur soi, permet de se réapproprier une identité et de s'attribuer un pouvoir souvent confisqué.

Références

Boudreau, Annette (2013), « La langue et l'interculturel. Éléments de réflexion autour d'une (socio) linguistique de l'altérité », dans Mourad Ali-Khodja, Denise Merkle, Jean Morency et Jean-François Thibault (dir.), *Territoires de l'interculturalité*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 53-70.

Desbos, Ophélie et Anouchka Desbat (2021), « La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité », *Éducation*, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692263/document.

Lemoine, Lise, Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider (2016), « L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent? », *Enfance*, n° 2, p. 231-245.

Lorenzi Bailly, Nolwenn et Claudine Moïse (2021), *La haine en discours*, Lormont, Bord de l'eau.

Määttä, Simo, Karita Suomalainen et Ulla Tuomarla (2021), « Everyday discourse as a space of citizenship: the linguistic construction of in-groups and out-groups in online discussion boards », *Citizenship Studies*, n° 25, vol. 6, https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968715.

Sommaire

Présentation – Geneviève Bernard Barbeau et Nadine Vincent

Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique – Nadine Vincent

Il était une fois… l'« Autre » : aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise – Paméla Vachon

La publicité gouvernementale québécoise « Ma langue, une fierté qui s'entend » : entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité – Geneviève Bernard Barbeau et Virginie Guérin

Les ayants droit (à l'éducation dans la langue de la minorité) dans l'espace médiatique acadien : de notion juridique à objet de débat – Laurence Arrighi

Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique… Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence – Clémence Bideaux

Titre: Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique

Auteure: Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 8 - 27

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25500

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25500

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique

Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Résumé : Dans cet article, nous comparons le traitement accordé à certains mots du champ sémantique de l'altérité (*l'autre, nous, étranger, ayant droit, handicapé, neurotypique, neurodiversité*) dans quelques dictionnaires généraux du français disponibles en ligne (*Dictionnaire de l'Académie française, Trésor de la langue française informatisé, Petit Robert 2026, Usito* et *Wiktionnaire*). Ce corpus lexicographique permettra d'évaluer si les dictionnaires, sources idéalisées, sont porteurs de connotations positives ou négatives pour un vocabulaire au cœur des débats de plusieurs sociétés francophones.

Mots-clés : Altérité, dictionnaires, francophonie, connotation, neutralité.

Abstract: In this article, we compare the treatment given to certain words in the semantic field of otherness (*l'autre, nous, étranger, ayant droit, handicapé, neurotypique, neurodiversité*) in several general French dictionaries available online (*Dictionnaire de l'Académie française, Trésor de la langue française informatisé, Petit Robert 2026, Usito* and *Wiktionnaire*). This lexicographic corpus will allow us to evaluate whether dictionaries, idealized sources, carry positive or negative connotations for a vocabulary at the heart of debates in several French-speaking societies.

Keywords: Otherness, dictionaries, French-speaking countries, connotation, neutrality.

Introduction

Quand on s'interroge sur une notion ou sur une réalité, on a parfois encore le réflexe de consulter une source d'autorité que l'on juge fiable, que l'on idéalise comme étant neutre : le dictionnaire. Mais celui-ci est-il vraiment objectif? De nombreuses études ont démontré qu'il était porteur des valeurs d'une société, y compris dans ses aspects les plus inavouables : sexisme, racisme et autres discriminations et idéologies (Beaujot, 1989; Boulanger, 1998, 2001; Lehmann, 1981, 1989; Kottelat, 2009 et 2010, etc.). De même, des chercheurs ont signalé que les dictionnaires attestent en priorité les usages des groupes sociaux dominants (voir notamment Girardin, 1979).

> [L]a description du lexique n'est pas une procédure simplement linguistique mais aussi culturelle. Les informations que véhiculent les dictionnaires sont conformes à un modèle socioculturel bien précis qui coïncide le plus souvent avec la culture et l'idéologie des classes dominantes. […] Cela signifie qu'à côté de son rôle de linguiste, le lexicographe se doit d'assumer aussi la tâche de garant des normes de la société. (Felici, 2014 : 224)

En partant de la notion d'altérité, au cœur de nombreux débats actuels dans les sociétés occidentales, nous étudions ici quelques emplois dans différents dictionnaires disponibles en ligne[1] et qui représentent aussi bien une variation diatopique (*Usito*, dictionnaire québécois, et *Le Petit Robert 2026* [PR], dictionnaire français) que diachronique (les différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française* [DAF] de 1694 à 2024), des dictionnaires en un volume ou plus ambitieux (le *Trésor de la langue française informatisé* [TLFi]), faits par des lexicographes professionnels ou collaboratifs (le *Wiktionnaire*).

Nous commençons l'exploration du champ sémantique de l'altérité par deux notions centrales du domaine : *l'autre* et *étranger*; par la suite, nous tiendrons compte des sujets retenus dans les autres articles de cette publication et analyserons les traitements lexicographiques des mots *handicap, nous, ayant droit, neurotypique* et *neurodiversité*. Ces différentes comparaisons nous permettront d'établir si les dictionnaires de notre corpus semblent neutres ou subjectifs, et s'ils émettent des idéologies liées aux mots à l'étude.

1. *L'autre*

Commençons par observer comment est traité le concept de l'autre dans notre corpus lexicographique. Nous nous penchons ici sur le nom masculin précédé d'un déterminant défini, parfois considéré comme une notion philosophique et synonyme d'*autrui* : *l'autre*.

1. Les articles lexicographiques reproduits dans ce texte correspondent aux versions disponibles sur chacun des sites le 31 juillet 2025.

Tableau 1 : Description de *l'autre* désignant autrui dans les dictionnaires de notre corpus

DAF, 6e édition (1835)	*Les autres*, Les autres personnes en général, autrui. *Il est plus aisé d'être sage pour soi que pour les autres. Vous rejetez toujours la faute sur les autres. Il se méfie toujours des autres.*
DAF, 9e édition (1986-2025)	Spécialement. *Les autres*, autrui. *Accepter le genre de vie des autres. Il a toujours tendance à rejeter la faute sur les autres.*
TLFi (1971-1994)	*L'autre* : — *PHILOS.* Contraire du Même : ● 52. ... autrui, c'est l'autre, c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi... SARTRE, *L'Être et le Néant*, 1943, p. 285. ● 53. ... pendant son travail, l'esprit se porte et se reporte incessamment du Même à l'Autre; et modifie ce que produit son être le plus intérieur, par cette sensation particulière du jugement des tiers. VALÉRY, *Introd. à la poét.*, 1938, p. 18.
PR 2026	Nom masculin **L'AUTRE** PHILOS. Ce qui n'est pas le sujet, ce qui n'est pas moi, nous. « *L'autre est indispensable à mon existence* » (Sartre). → **autrui** ; **altérité**.
Usito	N. m. Ce qui n'est pas moi, ce qui est l'opposé de moi. *L'autre nous est parfois d'un grand réconfort.*
Wiktionnaire	(*Moderne*) (*Philosophie, Politique, Sociologie*) Toute personne appartenant à une culture différente. — **Note** : *Il est alors toujours au masculin singulier, avec article défini, et parfois la majuscule et/ou les guillemets* : ***l'autre***, ***l'Autre***, ***l'« autre »***. […] *le nationalisme canadien serait ouvert sur le monde, accueillant à la diversité culturelle et moderne, alors qu'au contraire le nationalisme québécois carburerait à la peur de l'autre, se nourrissant d'une volonté de repli ethnique, et portant en lui les traces d'une certaine intolérance*. — (Danic Parenteau, « " Le Canada est fait, maintenant il faut faire les Canadiens ! " Essai sur le processus de construction identitaire national canadien », in *Argument*, vol. 19, no 2, printemps-été 2017, page 91) *Peut-on accueillir l'« autre » si on ne sait qui on est, où on est et comment on est devenu ce qu'on est ? On accueille quelqu'un quelque part, dans une situation sociale, politique, économique, historique, géographique, linguistique, etc., concrète, qui existe déjà, d'où on émane et dont il est tout simplement impossible de faire le deuil sans en même temps faire le deuil de qui on est […].* — (Sébastien Mussi, *Le nous absent*, Liber, Montréal, 2018, page 51) → voir *nous*

Présent dans tous les dictionnaires de notre corpus, *l'autre* n'apparait cependant dans le DAF qu'à la 6e édition (1835) et du 19e siècle à aujourd'hui, il n'est traité qu'au pluriel comme synonyme d'autrui : *les autres*. Sa description demeure identique dans la 7e (1878) et la 8e édition (1932-1935). Si la définition, minimale, apparaît neutre (« Les autres personnes en général, autrui. »), les exemples construits envoient plutôt l'image des autres comme étant des personnes potentiellement problématiques dans l'œil de celui qui regarde, avec lesquelles on est moins sage qu'avec soi-même, dont on se méfie « toujours » ou sur lesquelles on rejette « toujours » la faute, ce dernier cas paraissant cependant cibler davantage celui qui juge que ceux qui sont jugés (*Vous rejetez toujours la faute sur les autres*).

La présence de l'adverbe *toujours* dans deux exemples sur trois donne une impression d'immuabilité à la connotation. Celle-ci est pourtant corrigée dans la 9e édition (1986-2024) où seul survit de cette série de trois exemples une variante du dernier (*Il a toujours tendance à rejeter la faute sur les autres*) auquel est ajouté un autre exemple visant clairement à exprimer de la tolérance (*Accepter le genre de vie des autres*).

Tous les autres dictionnaires de notre corpus traitent *l'autre* au singulier. L'indicateur spécifiant qu'il s'agit d'une notion propre au domaine de la philosophie apparaît dans le TLFi et est repris dans *Le Petit Robert 2026* et dans le *Wiktionnaire*. Cette spécialisation n'est pas mentionnée dans le dictionnaire *Usito*. Le TLFi définit l'autre comme étant « Contraire du Même » et illustre cet emploi par deux citations, non connotées, l'une de Jean-Paul Sartre et l'autre de Paul Valéry. Le PR et *Usito*, deux dictionnaires contemporains de taille comparable, proposent des définitions équivalentes (« Ce qui n'est pas moi ») et présentent des exemplifications à connotation positive : dans le PR, une citation de Sartre, plus expressive que celle du TLFi : « *L'autre est indispensable à mon existence* », et dans *Usito*, un exemple construit altruiste : *L'autre nous est parfois d'un grand réconfort*. Enfin, le *Wiktionnaire* se distingue en ajoutant une notion collective à un concept individuel, en définissant *l'autre* comme étant « Toute personne appartenant à une culture différente ». Les citations sont sous le signe de l'inquiétude et font état de la peur de l'autre et de la difficulté de l'accueil de l'autre quand on ne se connait pas soi-même. Alors que ce dictionnaire collaboratif se veut panfrancophone, les deux citations analysées proviennent de publications québécoises, laissant supposer que le rapport à l'autre est au Québec plus délicat ou plus débattu qu'ailleurs. C'est aussi la seule source de notre corpus qui indique que *l'autre* peut s'écrire avec un *a* majuscule ou entre guillemets : *l'Autre* ou *l'« autre »*, procédés typographiques qui créent une distance supplémentaire entre soi et la personne ainsi désignée, ou entre l'auteur et le concept pour la mise en relief par l'utilisation de guillemets.

Ce premier segment nous permet de constater que la perception de l'autre semble s'être améliorée au fil du temps dans les dictionnaires professionnels : de méfiante dans les éditions du DAF du 19e et du 20e siècle, la notion est devenue plutôt neutre dans le TLFi, a gagné en ouverture dans la dernière édition du DAF et est clairement présentée sous un jour positif dans les dictionnaires actuels que sont le PR et *Usito*. Le *Wiktionnaire* fait bande à part en supposant, autant dans la définition que dans les citations proposées, l'existence d'une identité collective basée sur une culture commune et qui relèguerait à l'altérité toutes les personnes ne partageant pas cette culture. Notons enfin que dans la grande majorité des dictionnaires consultés, c'est *moi* qui s'oppose à *l'autre* ou *aux autres*. Le PR ajoute la possibilité d'un *nous* (« Ce qui n'est pas nous ») et le *Wiktionnaire* oppose implicitement un groupe, porteur d'une culture commune, à tous les individus ne la partageant pas. Cette conception de l'autre nous amène à explorer la perception de l'étranger dans les dictionnaires de notre corpus.

2. *Étranger*

Alors que *l'autre* opposait un individu (plusieurs dans le DAF) à une seule personne, le nom *étranger* oppose une ou plusieurs personnes à une famille, à une communauté, à une collectivité. De plus, tout comme *l'autre* dans le *Wiktionnaire*, le nom *étranger* se définit par exclusion : c'est une personne qui n'appartient pas à un groupe donné. Nous ne nous attarderons pas au sens géographique du mot, qui se répète d'un dictionnaire à l'autre (« qui est d'un autre pays, d'une autre nation; qui n'est pas d'un pays donné, d'une nation donnée »), mais nous nous concentrerons sur le sens identitaire, qui lui varie en fonction de l'ouvrage consulté.

Tableau 2 : Sens identitaire du nom *étranger*, *étrangère* désignant une personne dans les dictionnaires de notre corpus

DAF 1re édition (1694)	Ceux qui ne sont pas d'une famille, d'une Compagnie, d'une Communauté. *Il a donné son bien à des estrangers pour l'oster à ses parents. Il ne faut pas communiquer les secrets de la Compagnie à des estrangers*.
DAF 9e édition (1986-2024)	Personne qui n'appartient pas à un groupe donné. *Dans ce village, on ne parle guère aux étrangers. Nous voulons rester entre nous, ne laissez entrer aucun étranger.* Par analogie. *Il se comporte en étranger parmi nous. Vous n'êtes pas un étranger pour moi.*
TLFi (1971-1994)	Celui, celle qui n'est pas familier(ière) d'un lieu qui ne fait pas partie d'une collectivité donnée. • Sans doute elle [Gervaise] avait confiance en madame Boche; seulement ça la mettait hors d'elle de voir une étrangère s'installer dans sa chambre, ouvrir ses tiroirs, toucher ses affaires. (Zola, *Assommoir*, 1877, p. 472)
PR 2026	Personne qui ne fait pas partie ou n'est pas considérée comme faisant partie de la famille, du clan ; personne avec laquelle on n'a rien de commun. *« Un étranger vêtu de noir Qui me ressemblait comme un frère »* (Musset). → **inconnu**. *Ils se vouvoient devant les étrangers.* → **tiers**. *Se sentir un étranger parmi les hommes. « L'Étranger »*, roman de Camus.
Usito	Inconnu, personne peu familière, qui ne fait pas partie d'une collectivité donnée. *Ne parle pas aux étrangers! « On lave son linge sale en famille. Pas comme ça, devant les étrangers »* (A. Major, 1964).
Wiktionnaire	Personne qui n'appartient pas à une famille, un groupe social … *Il a donné son bien à un étranger pour l'ôter à ses parents.* *Il est brouillé avec toute sa famille et ne voit que des étrangers.* *Nous voulons rester entre nous, ne laissez entrer aucun étranger.*

Une rapide comparaison des différents ouvrages de notre corpus permet de constater que le noyau dont est exclu l'étranger varie d'un dictionnaire à l'autre, et pas forcément en fonction de l'époque, du public cible ou du lieu de diffusion. Dans les définitions, la première édition du DAF identifie qu'un étranger n'est pas « d'une famille, d'une Compagnie, d'une Communauté » (1694). On se réfère ici

au sens de compagnie qui désigne une « réunion, [un] groupe de personnes que rapprochent des habitudes ou des goûts communs » (DAF, 1694). Dans la neuvième édition du DAF, on résume cette appartenance dont est exclu l'étranger à un « groupe donné » (1986-2024). Signalons qu'au 17e siècle, dans le DAF, ce sens d'*étranger* est au pluriel « Ceux qui ne sont pas… ». Il ne passera au singulier qu'au 19e siècle, à partir de la sixième édition (1835). Dans le TLFi, en plus de la non-appartenance à une collectivité, on ajoute la non-familiarité à un lieu. C'est la seule source de notre corpus qui ajoute cette dimension spatiale. *Usito* mentionne aussi l'exclusion d'une collectivité donnée, alors que le *Wiktionnaire* parle plutôt d'une famille, d'un groupe social. Que l'on identifie le noyau d'appartenance à une famille, une compagnie, un groupe ou une collectivité, les définitions sont descriptives (donc neutres) et relativement équivalentes. Le PR se démarque en précisant que l'étranger « ne fait pas partie ou n'est pas considéré comme faisant partie de la famille, du clan ». Deux particularités ici : d'abord la subjectivité, la perception. Un membre de la famille, du clan peut être évincé, rejeté du groupe et devenir un étranger pour et par ceux qui étaient les siens. Ensuite l'utilisation du déterminant défini. On ne parle plus d'*une* famille, d'*une* collectivité, mais de *la* famille, *du* clan, faisant de ce noyau d'appartenance un référent unique, déterminé.

Mises à part les quelques nuances identifiées dans les définitions, c'est plus clairement dans l'exemplification que les connotations du mot étranger se manifestent. On constate l'existence de trois rapports distincts envers l'étranger : 1) il ne faut pas lui parler, ne pas lui révéler de secret, ne pas lui donner accès à son intimité, ne pas laver son linge sale devant lui (DAF, TLFi, *Usito, Wiktionnaire*); 2) on se sent parfois plus près de lui que des membres de son propre clan (PR, *Wiktionnaire*); il peut être utilisé pour punir les membres de son propre clan, pour marquer une rupture avec eux (DAF, *Wiktionnaire*). Notons qu'exceptionnellement, le *Wiktionnaire* illustre ce sens à l'aide d'exemples construits plutôt que de citations comme il en a l'habitude, ce qui s'explique en partie par le fait que les trois exemples présentés proviennent de la 8e édition du DAF[2]; il est aussi la seule source à témoigner des trois perceptions de l'étranger.

Après l'examen de deux mots au cœur du vocabulaire de l'altérité, *l'autre* et *étranger*, intéressons-nous aux cas plus spécifiques abordés dans les autres articles de cette publication.

3. *Handicap*

Dans son étude sur la désignation de l'autre dans la littérature jeunesse québécoise, Paméla Vachon s'est concentrée sur la thématique du handicap et des personnes qui en sont affectées.

Nous aurions naturellement porté notre analyse sur le nom *handicapé*, *handicapée*, mais tous les dictionnaires de notre corpus présentent des définitions relationnelles et définissent une personne

2. Rappelons que la « 8e édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (DAF) a été intégré au Wiktionnaire dès 2006, suite au passage dans le domaine public de l'ouvrage. » https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Dictionnaire_de_l'Académie_française

handicapée comme étant « affectée », « atteinte » d'un handicap ou « en situation de » handicap. De même, sous le nom, les exemples se ressemblent d'un dictionnaire à l'autre : *handicapé visuel, auditif. Handicapé moteur, physique, mental. Sports pratiqués par les handicapés.* Enfin, l'entrée du mot *handicapé* semble assez récente en français. Selon le TLFi, sa première attestation, participe passé de *handicaper*, daterait de 1854 (étymologie reprise par *Usito*), alors que le PR indique plutôt 1957, et suppose qu'il dérive de *handicap*. Cela explique qu'il n'apparaît que dans la neuvième et dernière édition du DAF.

Exceptionnellement, plutôt que d'analyser un nom désignant un être humain, nous porterons donc notre comparaison sur le nom *handicap*, bien sûr dans son sens médical plutôt que sportif. D'ailleurs, quelques dictionnaires accompagnent le sens retenu de l'indicateur MÉD., spécifiant qu'il s'agit d'un terme de spécialité, sans doute pour le distinguer de son sens sportif, le sens médical étant assurément passé dans la langue courante.

Tableau 3 : Sens médical du nom *handicap* dans les dictionnaires de notre corpus

DAF 9e édition (1986-2024)	▪ Spécialement. Infirmité, déficience accidentelle ou naturelle, passagère ou permanente, qui entrave l'activité physique ou mentale. *Cette blessure risque d'entraîner un handicap important.*
TLFi (1971-1994)	MÉD. Déficience physique ou mentale. *L'enfant handicapé, atteint de plusieurs handicaps n'a-t-il pas droit à une attention spéciale? (...) l'institution des jeunes aveugles de Nancy (...) vient d'ouvrir une nouvelle section pour enfants aveugles et déficients visuels graves surhandicapés (...). Les critères d'admission sont le handicap visuel (handicap principal), associé à d'autres handicaps physique, mental, psychologique* (*L'Est républicain*, 27 mai 1979, p. 6).
PR 2026	(v. 1950) « Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Journal officiel). *Personne, élève en situation de handicap. Il « souffrait d'un handicap qui n'était pas visible sur le cliché, un bras atrophié à la suite d'un choc »* (M. Dugain). *Handicap moteur. Handicap sensoriel, visuel, auditif. Handicap mental.* → **déficience** (intellectuelle), **retard**. *Handicap psychique. Handicap invisible. Dimension sociale, environnementale du handicap. Handicap léger, lourd, profond, sévère. Discrimination du handicap.* → **validisme**.
Usito	MÉD. Déficience physique ou mentale. → **infirmité**, **invalidité**. *Handicap mental, physique. Handicap auditif, visuel, moteur. Handicap léger, sévère*.

Wiktionnaire	*(Médecine) (Par extension)* Désavantage physique ou mental subi par une personne. – *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* — (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 - art. 2 (V) JORF 12 février 2005, France) – *Le handicap est dit « congénital » lorsqu'il existe depuis la naissance.* – *Le handicap est plus ou moins lourd selon le type de fonction rendue impossible.* – *Le handicap moteur affecte principalement les mouvements.* – *Le handicap peut être sensoriel s'il affecte au moins l'un des cinq sens de l'homme. Il existe donc le handicap auditif (les sourds), le handicap visuel (les aveugles) et le handicap psychique.*

Trois des cinq dictionnaires de notre corpus (DAF, TLFi et *Usito*) utilisent le mot *déficience* (physique ou mentale) pour définir le handicap. Le *Wiktionnaire* préfère le mot *désavantage*, qui semble peu précis pour décrire un terme de médecine. À l'inverse, le PR, qui ne met pas d'indication de domaine, se distingue en proposant comme définition un extrait d'une loi adoptée en 2005 en France pour baliser la notion de handicap. Le *Wiktionnaire* reprend ce passage en citation.

Qu'ils le considèrent comme un terme de médecine et le définissent sobrement ou le circonscrivent de façon plus législative, les dictionnaires semblent accorder au mot *handicap* un traitement scientifique qui se veut objectif. L'exemplification est à l'avenant, se veut descriptive et dénuée de prise de position, mais les citations laissent percevoir des jugements de valeur (on est *atteint, affecté* par un handicap, on en *souffre*). Seuls le TLFi et le PR font allusion aux droits des personnes handicapées ou à la discrimination dont elles pourraient être l'objet.

4. *Nous*

Dans leur article, Geneviève Bernard Barbeau et Virginie Guérin analysent une publicité du gouvernement du Québec, qui, en faisant la promotion de la langue française, identifie un « nous » québécois qui suppose par opposition un « autre » qui en serait exclu. Nous nous penchons ici sur cette notion identitaire que peut prendre le pronom *nous* et vérifions sa présence et son traitement dans les dictionnaires de notre corpus.

Tableau 4 : Traitement du sens identitaire de *nous* dans les dictionnaires de notre corpus

DAF 8e édition (1932-1935)	*Nous* se dit souvent pour désigner une Collectivité dont fait partie la personne qui parle, qu'il s'agisse de l'humanité, d'un pays, d'une province, d'une famille, ou encore de gens ayant en commun des idées, des croyances, une formation, des habitudes, etc. *La Grèce et Rome nous ont apporté la civilisation. L'administration que l'Europe nous envie*. *Chez nous*, À la maison, dans notre province, dans notre pays. FAM., *Nous autres*, Nous, de notre côté, Nous, tant que nous sommes de personnes du même côté, du même avis, du même rang. *Vous allez jouer, nous autres nous allons à la promenade. Vous désirez une grande opulence, nous autres nous sommes contents d'avoir le nécessaire.*
DAF, 9e édition (1986-2024)	*Nous* désigne au sens large une collectivité à laquelle appartient la personne qui parle, qu'il s'agisse de l'humanité, d'un pays, d'une famille, ou encore de gens ayant en commun des idées, des croyances, une formation, des habitudes, etc. *La Grèce et Rome nous ont apporté la civilisation. Ce passé que l'Europe nous envie.* ▪ Spécialement. *Chez nous*, à la maison, dans notre famille, dans notre province, dans notre pays. *Venez donc dîner chez nous ! Chez nous, les saisons sont très marquées.* ▪ FAM. *Nous autres*, nous qui sommes du même côté, du même avis, du même rang. *Vous allez jouer ; nous autres, nous allons nous promener. Vous en jugez ainsi, nous autres sommes d'un avis différent.*

TLFi (1971-1994)	**2.** [Désigne une collectivité plus large dans laquelle s'inclut le locuteur, notamment province, quartier, pays, patrie; *nous = je + ils* collectif] *Nous devons à Napoléon notre Code criminel, qui, plus que le Code civil (...) sera l'un des plus grands monuments de ce règne si court (BALZAC, Splend. et mis.*, 1846, p.379). *Êtes-vous du pays? Notre langue, Monsieur, est si belle, que, lorsque nous l'entendons en pays étranger, cela nous fait tressaillir* (MÉRIMÉE, *Carmen*, 1847, p.35). *Ce sont les yeux de l'autorité qui ont « flanché », comme nous disons à Ménilmontant* (FRAPIÉ, *Maternelle*, 1904, p.77). 3. [Désigne l'humanité en général, la condition humaine, le locuteur et ses contemporains; *nous = je + tu* (ou + *vous*) + *il(s)* + *tous*; dans ce sens, peut servir de régime à *on*] *Dans quel temps vivons-nous!* (BALZAC, *Illus. perdues*, 1843, p.610). *À partir d'un certain âge, les enfants nous échappent* (GIDE, *Faux-monn.*, 1925, p.1114): ● 2. Nous ne sommes pas plus forts que la vie. Interrogeons-la docilement; il ne convient pas de l'interrompre dès que nous avons saisi une, et une seule, de ses paroles: elle a encore beaucoup à nous dire, et nous beaucoup à en apprendre. HUYGHE, *Dialog. avec visible*, 1955, p.102. Sous AUTRE [Précédé des pron. pers. *nous* ou *vous* : pron. déterminés comme *le*, qu'ils supplantent en l'intégrant (en y substituant une idée de 1re ou 2e pers.)] *Nous* ou *vous* + autres (suivis ou non d'un subst.) indiquent l'appartenance à un groupe dont nous faisons (ou vous faites) partie et qui, ainsi mis en évidence, s'oppose à un autre groupe. **a)** *Adjectif* : ● 41. Nous autres femmes, nous n'avons que faire des gens d'esprit. BARRÈS, *Mes cahiers*, t. 3, 1903-1904, p. 85. **b)** *Pronom* : ● 42. — Bon appétit, là-haut, cria l'homme; nous autres, on dîne. SCHWOB, *Le Livre de Monelle*, 1894, p. 55. **Rem.** Ces tours sont fam.; en revanche le tour *eux* autres* est populaire.
PR 2026	(XVIe) *nous autres*, marque une distinction très forte ou s'emploie avec un terme en apposition. « Nous autres, compatriotes de Napoléon » (Mérimée). « Nous autres Français », ouvrage de Bernanos.
Usito	FAM. (complément du pronom) *nous autres* ou *vous autres* ou *eux autres*. Sert à marquer l'opposition du groupe représenté par un pronom par rapport à un autre groupe. *Nous autres on va gagner et eux autres ils vont perdre. « Tu sais, je suis encore petite et je ne serai jamais capable de parler aussi bien que vous autres les grandes personnes »* (L. Bersianik, 1979).

Wiktionnaire	Se dit **nous** \nu\ *masculin et féminin identiques pluriel* souvent pour désigner une collectivité dont fait partie la personne qui parle, qu'il s'agisse de l'humanité, d'un pays, d'une province, d'une famille, ou encore de gens ayant en commun des idées, des croyances, une formation, des habitudes, etc. – *La Grèce et Rome nous ont apporté la civilisation.* – *L'administration que l'Europe nous envie.*
	nous autres \nu.z‿otʁ\ *masculin et féminin identiques, pluriel* 1. *Nous*, par opposition à *vous*. — Note : Pronom de la première personne du pluriel exclusif. – *Ah ! si nous avions été là, nous autres, de tous ces Allemands qui sont entrés en France pas un ne serait sorti vivant. Nos draks, nos feux follets les auraient conduits dans des fondrières.* — Alphonse Daudet, *Les fées de France*, dans *Contes du lundi*, 1873, Fasquelle, collection Le Livre de Poche, 1974, page 150) – *Vois-tu, mon cher confident… pour nous autres pauvres gentilshommes qui ne voulons pas émigrer, on vit trop mal chez l'étranger… nous n'avons qu'un parti à prendre, c'est de nous déblasonner et de donner des gages à la Révolution… — (La France dramatique au dix-neuvième siècle ; Renaissance, Carte blanche, comédie en un acte*, 1839, page 62) – *Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles.* — (Paul Valéry, « La Crise de l'esprit », dans *Variété I et II*, Folio Essais, page 13) – *Examinons-nous bien nous autres hommes et surtout Français du dix-neuvième siècle.* — (Victor Cousin, « Préface », *Fragments philosophiques*, Sautelet, 1826, page VI) – *Vous devriez, au lieu de faire le jeu de ce gringo (le gringo, c'était moi), lui faire passer l'arme à gauche et vous joindre à nous autres.* — (Charles Wiener, *Amazone et Cordillères*, dans *Le Tour du monde*, publié par Édouard Charton, 25e année, Librairie Hachette, 1884, p. 396) – *Nous autres, amateurs de point & click, sommes la noblesse du jeu vidéo. Fidèles aux traditions depuis les temps anciens, seuls capables de discerner le beau dans les bouillies de pixels, gardiens autoproclamés de la sainte relique de LucasArts.* — (Perco, Loco Motive, Le sourire du Wagon, Canard PC, 10 décembre 2024)

Le sens du pronom *nous* qui identifie les groupes d'appartenance du locuteur est absent du *Petit Robert* et d'*Usito*, et dans le *Wiktionnaire*, il n'est que la reproduction exacte de la description que l'on trouve dans la 8e édition du DAF (1932-1935), où ce sens apparaît pour la première fois. C'est donc une acception qui est reconnue depuis une centaine d'années, mais que les lexicographes des

trois sources où l'on s'attend à trouver les descriptions les plus précises pour un sens aussi délicat aujourd'hui n'ont pas trouvé pertinent de décrire ou d'actualiser. Pour comprendre la portée de ce *nous*, il faut s'en remettre à des dictionnaires du 20e siècle, parfois avec des citations du 19e siècle.

Pour ce sens, le DAF et le TLFi s'entendent que *nous* désigne une collectivité à laquelle s'identifie le locuteur sans que l'interlocuteur soit explicitement inclus ou exclu. Le DAF juxtapose toutes les appartenances dans un même sens (de l'humanité à un groupe de personnes partageant des idées ou des habitudes), alors que le TLFi fait deux sens selon que *nous* désigne une notion identitaire et donc distincte (province, quartier, pays, patrie) ou une notion commune (l'humanité, la condition d'humain). Dans l'usage, pour savoir s'il s'agit d'un *nous* inclusif ou exclusif, et s'il est exclusif pour savoir qui est *l'autre*, il faut analyser chacun des contextes comme un univers en soi. Les exemples du DAF sont francocentrés et basés sur un esprit comparatif, voire compétitif (*La Grèce et Rome nous ont apporté la civilisation. Cette administration* (8e édition), puis *Ce passé* (9e édition) *que l'Europe nous envie*), alors que les citations du TLFi sont plus factuelles bien qu'aussi exclusivement françaises; de plus, elles datent de 1846, 1847 et 1904. Difficile donc pour cet emploi du pronom *nous* de trouver des traitements analysables avec un regard contemporain et qui s'appliqueraient au contexte québécois.

Par ailleurs, toutes les sources attestent *nous autres* (le TLFi et *Usito* le traitent sous *autre*, alors que le *Wiktionnaire* en fait un article distinct), où le *nous* est clairement exclusif et place le locuteur et son interlocuteur dans deux camps opposés.

5. *Ayant droit*

Dans la présente publication, le texte de Laurence Arrighi porte sur la notion d'*ayant droit* au Nouveau-Brunswick. Selon son étude, le sens de ce nom n'est pas stable dans l'usage, les personnes désignées et les droits qui leur sont reconnus variant selon les idéologies ou objectifs politiques des locuteurs. Ces fluctuations de sens sont absentes des dictionnaires consultés, où la description d'*ayant droit*, terme souvent présenté comme synonyme ou complémentaire d'*ayant cause*, est juridique et minimale.

Tableau 5 : Traitement du nom *ayant droit* dans les dictionnaires de notre corpus

DAF 6e édition (1835)	Celui qui a droit ou qui est intéressé à quelque chose. Il ne s'emploie guère qu'au pluriel. *Chacun des ayants droit*.
DAF 9e édition (1986-2024)	DROIT Personne qui tient son droit d'une autre appelée *Auteur*. Syn. d'*Ayant cause*.

TLFi (1971-1994)	[sous ***ayant(-)cause***]: Synon. cour. ***ayant droit***. Toutefois Lemeunier 1969 le définit ainsi « Personne ayant les mêmes droits que la personne qu'il représente : l'acquéreur est l'ayant droit du vendeur pour les droits que ce dernier avait quant à l'immeuble acheté ». Plus gén. Personne qui a des droits à faire valoir. « Cela fait six mois, au moins, que la machine est détraquée, que 400 000 lettres d'ayants droit restent stockées dans des sacs, fautes de temps et de moyens pour pouvoir les ouvrir… » (*L'Est Républicain*, 19 janv. 1973, p. 1, col. 6).
PR 2026	DR. Personne ayant acquis d'une autre un droit. → **ayant cause**. ◆ Personne qui a des droits à qqch. *Les ayants droit à une prestation*.
Usito	DR. Personne à qui ont été transmis les droits et les obligations d'une autre personne, appelée *auteur*. ⇒ **ayant cause**
Wiktionnaire	Bénéficiaire indirect d'un droit en raison de sa situation juridique, fiscale, financière, ou d'un lien familial avec le bénéficiaire direct de ce droit. – *Les relations sociales qui résultent de ces travaux d'aménagement hydro-agricoles communautaires définissent souvent des groupes sociaux antagonistes : le groupe des ayants droit à l'eau et celui des exclus (les non ayants droit à cette ressource).* — (Ahmed Benali, *Aménagement étatique, gestion sociale de l'eau et dynamiques institutionnelles dans la PMH au Maroc: réflexions à partir du cas du Ghiss*, Presses univ. de Louvain, 2006, page 36) – *En cas de perte sans nouvelles, il est dû aux ayants droit du marin, outre les salaires échus jusqu'aux dernières nouvelles, un mois en sus, si le marin était payé au mois, la moitié des salaires afférents à la traversée d'aller ou de retour au cours de laquelle le sinistre a eu lieu, si le marin était payé au voyage.* — (Article 45, *Code du travail maritime*, France, 2009)

Le terme *ayant droit* apparaît dès 1835 dans le DAF (6e édition) et semble alors ne s'employer qu'au pluriel. Son usage au singulier se généralise par la suite. La majorité des sources consultées considèrent que *ayant droit* est un terme du domaine juridique et qu'il désigne une personne qui possède, qui a acquis ou à qui on a transmis un ou les droit(s) d'une autre personne. La définition est large, peut s'appliquer à plusieurs contextes et les dictionnaires sont avares en exemplification. Seuls le TLFi et le *Wiktionnaire* proposent des citations, ce qui permet d'avoir une idée des situations où le mot peut s'appliquer. Si l'on ne se fie qu'aux sources de notre corpus, on comprend que les ayants droit écrivent parfois des lettres, peuvent bénéficier de prestations, des salaires dus à un défunt, de ressources (le *Wiktionnaire* présente une citation où l'accès à l'eau est en jeu). Il ne semble y avoir ici de la part des lexicographes ni subjectivité ni parti pris.

6. *Neurotypique – neurodiversité*

Dans son article, Clémence Bideaux inverse la lunette et analyse la façon dont les personnes autistes considèrent les personnes neurotypiques. Voyons ce que disent les dictionnaires de notre corpus des termes *neurotypique* et *neurodiversité*. Ces deux termes étant attestés en français depuis le début du 21e siècle, il n'est pas étonnant qu'ils soient absents du TLFi. Ils sont aussi absents du DAF, dont la dernière édition a pourtant été complétée en 2024. Pour ces deux mots, notre comparaison ne portera donc que sur le traitement qu'en font trois dictionnaires : *Le Petit Robert 2026*, *Usito* et le *Wiktionnaire*.

Tableau 6 : Traitement du mot *neurotypique* dans les dictionnaires de notre corpus

DAF	absent
TLFi (1971-1994)	absent
PR 2026	Qui présente un fonctionnement neurologique considéré comme normal. ▫ N. *Les neurotypiques*. ▫ N. f. NEUROTYPIE.
Usito	Se dit d'une personne qui ne présente pas de trouble du spectre de l'autisme. – N. *« les autistes n'ont pas les mêmes déclencheurs d'émotions que les neurotypiques »* (*Québec Science*, 2015). ◆ PAR EXT. Se dit d'une personne qui ne présente aucun trouble neurodéveloppemental, tel un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention. – N. *Un neurotypique, une neurotypique*.
Wiktionnaire	1. (*Psychologie*) Personne qui n'est pas autiste. *Je ne suis pas préparé à ça : pour moi, le neurotypique va bien, il est sociable, il n'a pas de problèmes, il sait se repérer dans le monde et se débrouiller tout seul.* — (Romain Brifault, *Ma différence est ma force*, 2018) 2. (*Par métonymie*) Personne dont le fonctionnement cérébral est considéré comme normal.

Pour le terme *neurotypique*, qui peut être utilisé comme adjectif et comme nom, deux définitions sont proposées : l'une qui permet de désigner une personne dont le fonctionnement neurologique ou cérébral est « considéré comme normal » (PR et *Wiktionnaire*) et l'autre qui, par opposition, permet de désigner une personne qui « n'est pas autiste » (*Wiktionnaire*) ou qui ne « présente pas de trouble du spectre de l'autisme » ou, par extension de sens, « aucun trouble neurodéveloppemental » (*Usito*). L'enjeu ici tourne bien sûr autour de la notion de « normalité » et les dictionnaires qui y ont recours s'assurent de précéder le mot *normal*, qui peut porter à interprétation, par la formule d'objectivation « considéré comme » (PR et *Wiktionnaire*). L'on peut comprendre que le *Wiktionnaire* et *Usito* indiquent deux définitions, le sens du mot *neurotypique* ayant évolué avec le temps, comme l'indique le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française (OQLF).

> Les termes *personne neurotypique* et *neurotypique* ont d'abord été créés par des gens du milieu de l'autisme pour désigner les personnes qui ne sont pas autistes. Le sens de ces termes s'est par la suite étendu pour y inclure toutes les personnes qui n'ont pas de troubles neurodéveloppementaux. (OQLF, 2019)

Quant à l'exemplification, elle est minimale. Le PR s'est contenté d'un exemple construit, au pluriel, pour illustrer l'utilisation du mot comme nom : *« Les neurotypiques »*. Les deux autres sources ont recours à des citations, scientifique, pour *Usito*, et signée par un auteur lui-même porteur du syndrome d'Asperger[3], pour le *Wiktionnaire*. Les lexicographes ont donc clairement tenté d'éviter toute affirmation qui aurait pu être associée à de la discrimination.

Voyons maintenant ce que les dictionnaires disent de *neurodiversité*, mot créé pour remplacer la notion de normalité.

Tableau 8 : Traitement du mot *neurodiversité* dans les dictionnaires de notre corpus

DAF	absent
TLFi (1971-1994)	absent
PR 2026	Diversité des fonctionnements neurologiques que l'on trouve chez l'être humain (→ **neuroatypique**, **neurotypique**).
Usito	Diversité des fonctionnements neurologiques et cognitifs au sein de l'espèce humaine. – SPÉCIALT Notion assimilant les troubles neurodéveloppementaux, particulièrement l'autisme, à des manifestations normales de la diversité neurologique humaine. *« la diversité, c'est aussi la neurodiversité, et les employeurs auraient tout avantage à faire une plus grande place aux gens qui ont un TDAH, de la douance, qui sont autistes, dyslexiques ou ont le syndrome de Gilles de la Tourette »* (*La Presse plus*, 2021). *« L'autisme est une part de la neurodiversité humaine. C'est un fonctionnement cérébral différent qui a tout à fait sa place dans le monde et qui nécessite un accompagnement peut-être différent »* (*Le Journal de Québec*, 2017).
Wiktionnaire	1. Variabilité neurologique de l'espèce humaine. – *Des animations autour de la neurodiversité seront également proposées.* (Saint-Cloud magazine, novembre 2022, page 33) 2. Mouvements sociaux visant à faire reconnaître et accepter cette différence. – *La notion de neurodiversité existe depuis plusieurs années sans être nommée ainsi. L'initiation du mot « neurodiversité » est attribué à une autiste militante, Judy Singer, dans les années 1998-1999. Le journaliste Harvey Blume a utilisé ce terme publiquement en 1998.* — (*La neurodiversité* sur neurodiversite.com)

3. Ainsi qu'on le présentait lors de la sortie de son livre en 2018. https://informations.handicap.fr/a-livre-romain-brifault-11360.php

Le traitement du PR se limite à une définition, sans exemplification, avec renvoi aux mots *neurotypique* et *neuroatypique*. Le dictionnaire *Usito* s'avance davantage, proposant une première définition comparable à celle du PR puis dégageant une autre acception, plus spécifique, et qui présente la neurodiversité comme une nouvelle normalité. Les deux citations qui suivent, provenant de deux hebdomadaires québécois, prônent l'acceptation des différents troubles neurodéveloppementaux, le besoin d'accompagnement des personnes qui en sont atteintes et les bénéfices qu'auraient les employeurs à les engager davantage. Quant au *Wiktionnaire*, après une première définition neutre et une citation qui atteste le mot plutôt que d'en préciser l'emploi, il propose une seconde définition, peu convaincante d'un point de vue lexicographique, mais qui vise à situer la notion de neurodiversité dans une dimension plus militante, ainsi qu'en témoigne la citation qui l'accompagne.

Conclusions

Quand les lexicographes décrivent des emplois sensibles, ils ont souvent des décisions difficiles à prendre. Doivent-ils proposer un traitement minimal visant la neutralité, quitte à priver les usagers d'informations utiles, ou tenir compte des idéologies, débats et préjugés qui circulent dans la société au risque de sembler prendre parti? Même en tentant d'être objectifs, ils émettent parfois des valeurs qui ne sont pas universelles et qui peuvent être contestées. Pour les quelques mots étudiés ici, nous pouvons constater qu'ils optent en général pour une position se voulant neutre ou bienveillante. Les définitions visent l'objectivité, et c'est l'exemplification, notamment les citations, qui porte à l'occasion une charge subjective. Dans cet exercice d'équilibriste, aucun des dictionnaires étudiés ne s'illustre plus que les autres. Ils présentent tous quelques descriptions exemplaires, quelques audaces et quelques traitement plus faibles.

Ainsi, le mot *ayant droit*, du domaine juridique, est traité de façon sobre, presque technique, et peu éclairante. Seuls le TLFi et le *Wiktionnaire* ajoutent des citations qui permettent de mieux comprendre les implications du terme grâce à des mises en contexte. Les mots pouvant être associés à des enjeux de discrimination, *handicap, neurotypique* et *neurodiversité*, sont quant à eux traités avec prudence. Les définitions sont neutres ou nuancées. Si on mentionne un concept délicat comme la normalité, on s'assure d'une mise à distance en précisant qu'un état est « considéré comme normal ». Les exemples se limitent à illustrer des cooccurrents techniques, et quand on recourt aux citations, c'est soit pour attester un usage, soit pour prendre la défense des groupes minoritaires (voir la citation du TLFi pour *handicap* et les citations d'*Usito* pour *neurodiversité*). Rappelons que *neurotypique* et *neurodiversité* sont absents du DAF et du TLFi, ce qui limite à trois les sources comparées pour chacun de ces termes.

Les traitements les plus diversifiés touchent les mots à dimension identitaire (*l'autre, étranger, nous*). *L'autre* et *nous* sont deux notions qui pourraient s'opposer. Pourtant, bien que *l'autre* soit présent dans tous les dictionnaires de notre corpus (dès 1835 dans le DAF), le *nous* d'appartenance n'est pas attesté par les deux sources professionnelles les plus actuelles : le PR et *Usito*, et le *Wiktionnaire* ne fait

que reproduire la description de la 8e édition du DAF. Ce silence déçoit puisque cet emploi du pronom *nous* est couramment utilisé dans l'espace public et souvent l'objet de débats sémantiques : qui *nous* désigne-t-il? De plus, il est présent dans la définition de l'autre du PR (« ce qui n'est pas moi, nous ») et sous-entendu dans la définition du *Wiktionnaire* où l'autre appartiendrait « à une culture différente ». Les exemplifications du DAF et du TLFi ne nous éclairent pas davantage, étant francocentrées et peu actuelles (la plus récente citation du TLFi, pour ce sens, remonte à 1904). Pour *l'autre*, l'exemplification des différents dictionnaires est très variée. Signe des temps, les exemples des 6e, 7e et 8e éditions du DAF présentent l'autre avec un brin de méfiance, alors que la tolérance et l'acceptation sont dominantes dans la 9e édition. Quant au PR et à *Usito*, ils s'éloignent aussi de la neutralité en valorisant l'autre. Au 21e siècle, seul le *Wiktionnaire* porte un regard suspect sur l'autre (évoquant la peur de l'autre, et un malaise face à l'accueil de l'autre), dans deux citations issues de publications québécoises. Enfin, les connotations associées au mot *étranger* sont aussi fluctuantes d'un dictionnaire à l'autre. Dans les définitions, l'étranger est généralement décrit comme une personne qui n'appartient pas à une collectivité (famille, groupe, communauté, etc.). Le PR se distingue en ajoutant qu'on peut exclure quelqu'un d'un groupe d'appartenance, qu'on peut en faire un étranger en ne le « considérant pas comme faisant partie » du groupe. Le TLFi précise quant à lui qu'on peut être étranger à un lieu. C'est ici aussi dans l'exemplification que les connotations apparaissent. Dans notre corpus, on peut se méfier de l'étranger (en évitant de lui parler, de lui confier des secrets), on peut s'y reconnaître plus que parmi les siens ou on peut lui accorder des privilèges destinés à exprimer une rupture avec les siens.

De la bienveillance aux préjugés, les dictionnaires, à travers le temps et à travers l'espace, diffusent des instantanées de la langue et des valeurs des sociétés qu'ils représentent. Ils constituent donc d'excellents corpus pour des études en sociolinguistique, dans un discours qu'il reste parfois encore à décoder.

Dictionnaires du corpus

Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française*, de la 1re (1694) à la 9e édition (2024). [En ligne : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9N0740]

Le Petit Robert 2026, Éditions Le Robert, Paris, 2025. [Disponible en ligne sur abonnement]

Trésor de la langue française informatisé, mise en ligne du TLF (1971-1994), sous la direction de l'ATILF, du CNRS et de l'Université de Lorraine. [En ligne : http://www.atilf.fr/tlfi]

Usito (depuis 2013), dictionnaire général de la langue française sous la direction d'Hélène Cajolet-Laganière, de Pierre Martel et de Chantal-Édith Masson, avec le concours de Louis Mercier [site Web]. Université de Sherbrooke. [En ligne : https://usito.usherbrooke.ca]

Wiktionnaire (depuis 2004), dictionnaire collaboratif, Fondation Wikimédia. [En ligne : https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil]

Références

Beaujot, Jean-Pierre (1989) « Dictionnaires et idéologies », dans Franz-Josef Hausmann (dir.), E*ncyclopédie internationale de lexicographie*, Berlin : De Gruyter.

Boulanger, Jean-Claude (1998) « À propos de l'arrimage entre le dictionnaire et la néobienséance », dans Denise Deshaies et Conrad Ouellon (dir.), *Les linguistes et les questions de langue au Québec : points de vue*, Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique, p.160-171.

Boulanger, Jean-Claude (2001) « L'enchâssement du discours de la néobienséance dans le dictionnaire : un contre-exemple de polynomie interne », dans Claudine Bavoux et François Gaudin, *Francophonie et polynomie*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, coll. Dyalang, p. 141-176.

De Felici, Roberta (2014) « Mots et expressions tabous dans les dictionnaires de langue française » dans Giovanni Dotoli et Celeste Boccuzzi (dir.), *La révolution du dictionnaire (XIXe – XXIe siècles)*, Hermann, p. 223-238.

Girardin, Chantal (1979) « Contenu, usage social et interdits dans le dictionnaire », *Langue française*, no 43 (Dictionnaire, sémantique et culture, sous la dir. de Simone Delesalle et Alain Rey), p. 84-99.

Kottelat, Patricia (2009) « Lexicographie et clichés doxiques : la permanence de stéréotypes sexistes dans un dictionnaire d'apprentissage contemporain, le Robert Junior 99 », dans *Studi e Ricerche, Quaderni del Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Comparate dell'Università di Torino*, no 4, Alessandria : Edizioni dell'Orso, p. 165-185.

Kottelat, Patricia (2010) « Définitions lexicographiques et idéologie : ambiguïtés discursives dans les définitions des races, traces de permanence de stéréotypes racistes? », *Publif@rum*, no 11 *Autour de la définition*.

Lehmann, Alise (1981) *Analyse du discours lexicographique : le corps sexué dans le* Petit Larousse illustré *de 1906 à 1980*, thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Lehmann, Alise (1989) « Les représentations idéologiques dans le discours du dictionnaire. Diversité des lieux et des procédures », *Lexiques*, p. 106-112.

OQLF (2019) « Personne neurotypique », *Grand dictionnaire terminologique*, La Vitrine linguistique, Gouvernement du Québec. [en ligne : https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26552661/personne-neurotypique]

Titre: Il était une fois… l'« Autre » : aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise

Auteure: Paméla Vachon, coordonnatrice à la recherche, Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ), Université de Sherbrooke

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 28 - 46

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25501

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25501

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Il était une fois… l'« Autre » : aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise

Paméla Vachon, coordonnatrice à la recherche
Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ)
Université de Sherbrooke

Résumé : Dans un contexte sociétal où les discours sur la différence prennent une place croissante, cet article propose une étude exploratoire de la représentation de l'altérité à travers la thématique du handicap dans la littérature jeunesse québécoise. En s'appuyant sur un sous-corpus de vingt ouvrages issus du corpus CLIQ-Jeunesse du Fonds de données linguistiques du Québec, l'analyse se penche sur les questions suivantes : qui est cet Autre, comment en parle-t-on et quel rôle joue la littérature jeunesse dans la construction de la compréhension de l'altérité ? Les résultats montrent que la figure de l'Autre est incarnée par la personne handicapée, représentée à travers une grande diversité de situations, dans des œuvres conçues pour faire découvrir aux lecteurs les réalités du handicap, soit majoritairement des œuvres *fenêtres* (Bishop, 1990). Malgré une évolution dans les représentations actuelles des personnages avec un handicap, les récits demeurent majoritairement centrés sur la déficience et mettent de l'avant la figure de « victime » (Joselin, 2020). La représentation du handicap dans la littérature jeunesse s'inscrit dans une démarche pédagogique, visant à sensibiliser un jeune lectorat aux réalités complexes de l'altérité tout en transmettant des valeurs d'empathie, de tolérance et de solidarité.

Mots-clés : altérité, littérature jeunesse, handicap, corpus, linguistique

Abstract: In a societal context where discourses on difference are becoming increasingly important, this article presents an exploratory study of the representation of otherness through the theme of disability in Quebec children's literature. Based on a sub-corpus of twenty books from the CLIQ-Jeunesse corpus of the Fonds de données linguistiques du Québec, the analysis addresses the following questions: who is this Other, how is it represented, and what role does children's literature play in shaping our understanding of otherness? The results show that the figure of the Other is embodied by the disabled person, represented through a wide variety of situations, in stories designed to introduce readers to the realities of disability, mostly through *windows* books (Bishop, 1990). Despite an evolution in current representations of characters with disabilities, most stories remain centered on the impairment and emphasize the figure of the « victim » (Joselin, 2020). The portrayal of disability in children's literature is part of a pedagogical approach aimed at raising young readers' awareness of the complex realities of otherness, while transmitting values of empathy, tolerance and solidarity.

Keywords: otherness, children's literature, disability, corpus, linguistics

1. Poser un regard sur l'Autre : introduction

Dans un contexte où les discours sur la différence et la diversité occupent une place croissante dans les espaces sociaux et médiatiques, il s'avère pertinent d'interroger la manière dont l'altérité est construite et représentée dans divers types de textes. La notion d'altérité, de ce qui est autre, distinct, occupe une place importante dans les discours politiques, médiatiques et littéraires où elle peut susciter tout autant la polémique que favoriser les échanges ouverts.

Dans le cadre de cet article, nous avons réfléchi à la notion d'altérité à partir d'un corpus de littérature jeunesse québécoise. Cet objet d'étude offre un angle particulier, notamment en raison des caractéristiques du champ littéraire et du public auquel il s'adresse.

1.1. Choix du type de discours et du corpus

La littérature jeunesse est un champ littéraire à part entière. Parce qu'elle s'adresse à un public précis, il est important et approprié d'étudier son utilité et ses influences en contexte social. Après tout, ce sont ces ouvrages qui croisent d'abord le chemin des penseurs de demain. « [L]'aspect fondamental de la littérature jeunesse réside dans son caractère pédagogique, qu'il soit explicatif ou moral : l'objectif est souvent d'inculquer des valeurs » (Jutras, 2021). Laurendeau *et al.* (2013) affirment que ce type de littérature est également approprié pour le développement de l'ouverture à la différence et à la diversité. De plus, il appert que la littérature jeunesse joue un rôle de transmission de savoirs, entre autres en tant qu'outil pédagogique, puisqu'elle tient lieu de ressource complémentaire pour l'acquisition de connaissances variées notamment en classe de primaire (Jutras, 2021).

Cet article analysera principalement trois aspects liés à ce type de textes littéraires. Tout d'abord, nous identifierons qui est cet Autre dont il est question. La littérature jeunesse initie l'enfant à la découverte de soi et à l'ouverture aux autres (Desbos et Desbat, 2021). Pour ce faire, de multiples thèmes sont abordés où sont évoquées les différences entre les humains à travers des métaphores et des mots choisis afin de les illustrer et de les expliquer aux jeunes lecteurs. Cette littérature est souvent chargée de significations et de messages, dissimulés ou apparents (ASPH, 2014) et les réflexions ainsi que les perceptions des enfants évoluent et se façonnent à partir de cette parole et de la façon dont elle est traitée. Il s'agira du second aspect étudié. Ainsi, nous analyserons les stratégies discursives mobilisées par les autrices et les auteurs à travers leurs textes pour comprendre comment est construite l'image de l'Autre. En dernier lieu, nous nous pencherons sur le rôle joué par la littérature jeunesse dans la construction de la compréhension de l'altérité chez les jeunes lecteurs.

Nous avons utilisé comme corpus d'analyse le corpus de littérature jeunesse québécoise CLIQ-Jeunesse[1], dont nous sommes une des créatrices avec les professeurs Wim Remysen et Hélène Cajolet-Laganière. Ce corpus, créé dans le cadre du projet de Fonds de données linguistiques du Québec[2] (FDLQ), offre une vitrine sur plus de 370 œuvres littéraires rédigées par près de 200 autrices et auteurs du Québec et publiées depuis les années 1960[3]. Le FDLQ, développé à l'Université de Sherbrooke, est une plateforme numérique conçue pour conserver et faire découvrir le patrimoine linguistique et culturel québécois, tant dans ses déclinaisons territoriales que ses dimensions historiques et actuelles. Cette plateforme recense des dizaines de corpus textuels, oraux, métalinguistiques et dialectologiques.

Un premier survol de l'ensemble des textes du corpus jeunesse a fait émerger une diversité de thèmes touchant à l'altérité : immigration, handicap, identité de genre, orientation sexuelle, etc. Afin d'avoir un échantillonnage plus précis de données et d'exemples dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons ciblé plus particulièrement le discours sur le handicap parce que ce thème était celui qui était présent dans le plus grand nombre de textes du corpus. Dans le même sens, Lemoine et al. (2016) affirment que la littérature jeunesse permet d'observer un large panorama relativement bien documenté de certains handicaps. Nous avons ainsi créé un sous-corpus à partir de l'ensemble CLIQ-Jeunesse en sélectionnant les œuvres abordant la thématique du handicap, que l'incapacité qui en découle soit « motrice, visuelle, auditive, intellectuelle [ou liée] à la parole, au langage, à d'autres sens, à des fonctions organiques, à un trouble du spectre de l'autisme [ou] à un trouble grave de santé mentale » (Gouvernement du Québec, 2025). Cette sélection a été possible grâce au fait que les textes sont lemmatisés et consultables en fonction de différentes clés de recherche sur la plateforme du FDLQ. Également, la consultation d'un fichier Excel comprenant les métadonnées (auteur, édition, sous-genre, mots-clés, niveau scolaire, etc.) des œuvres a permis de faire un premier tri grâce aux mots-clés suivants, et à leurs dérivés, associés aux histoires : *handicap, déficience, trouble, incapacité, maladie, malade, malformation, marginal, différence, défi, deuil, visible, invisible, mental, cognitif, physique, psychique, psychologique, visuel, sensoriel, moteur, sens, musculaire, spectre, dépendance* et *dépression*. Nous avons par la suite lu les œuvres dans leur entièreté afin de nous assurer qu'elles formaient un sous-corpus pertinent. Le sous-corpus est composé de 20 ouvrages[4] de natures variées (18 romans, une bande dessinée et un album), écrits par 15 autrices et auteurs différents, entre 1991 et 2019 (majoritairement dans les années 2000) et publiés dans six maisons d'édition. Ces ouvrages traitent de divers handicaps tels que la déficience visuelle, la dystrophie musculaire et l'autisme pour

1. La fiche descriptive du corpus CLIQ-Jeunesse est disponible à cette adresse : https://fdlq.recherche.usherbrooke.ca/corpus/corpus-litterature-jeunesse-quebecoise-cliq-jeunesse.html.
2. Plus de détails sur ce projet se trouvent sur la page d'accueil du site : https://fdlq.recherche.usherbrooke.ca/.
3. Le corpus étant en constante évolution, les données sont à jour en date de mars 2026.
4. La liste complète des ouvrages se trouve à l'annexe 1.

un public de 6 à 17 ans, soit les élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, selon le classement du répertoire *Constellations*[5] produit par le ministère de l'Éducation du Québec.

2. Qui est l'Autre, comment en parle-t-on et quel rôle joue la littérature jeunesse dans la perception de cette altérité ?

Afin d'étudier notre sous-corpus, nous avons dressé une liste de critères d'analyse basée sur des outils tirés des recherches de Laurence Joselin (2020), soit sa grille d'analyse thématique des personnages avec un handicap et sa classification des représentations des personnages avec un handicap dans la littérature jeunesse, et des travaux de Rudine Sims Bishop (1990), soit les notions d'œuvres « miroirs, fenêtres et portes ». Enfin, dans le but d'étayer le plus exhaustivement possible les trois aspects étudiés, nous avons ajouté quelques critères, par exemple : est-ce que le personnage handicapé est le protagoniste ou un personnage secondaire ? Est-ce que la vision du handicap est négative, positive ou neutre à travers l'histoire ? Est-ce que le handicap est présenté comme un manque, un atout ou une simple caractéristique ? Etc. Les images des œuvres littéraires, lorsqu'il y en avait, n'ont pas été conservées ; elles n'ont ainsi pas été analysées, car il s'agit d'une étude linguistique qui se concentre essentiellement sur le texte. C'est à partir de ces pistes d'analyse que nous tracerons les contours de l'Autre, que nous déterminerons la façon dont en parle le sous-ensemble de littérature jeunesse québécoise et que nous observerons comment cette littérature façonne la perception de l'altérité chez son public cible[6].

2.1. Qui est l'Autre ?

À partir des choix de mots dans les œuvres et de la façon dont sont présentés les personnages handicapés dans leur environnement par rapport aux autres personnages, nous avons pu déterminer que l'Autre est le plus souvent la personne handicapée, et ce, dans 19 des 20 œuvres du sous-corpus. Le Gouvernement du Québec (2025) définit ainsi une personne handicapée : « [t]oute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. » Voici d'abord un extrait d'*Au carrefour* de Jean-François Sénéchal, où le « nous » est opposé au « monde normal » et exclu de l'univers télévisuel. Ce « nous », aussi appelé « monde en retard », réfère aux personnes ayant une déficience intellectuelle, et désigne notamment le personnage principal, Christopher Asselin, et sa conjointe.

5. *Constellations* est un répertoire commenté de 13 628 livres, en date de mars 2026, destinés aux jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Ce répertoire est pensé pour le personnel scolaire et rassemble des œuvres provenant d'auteurs du Québec, du Canada et d'ailleurs dans la francophonie et le monde : https://constellations.education.gouv.qc.ca/.

6. Un tableau résumant les traits les plus distinctifs qui brossent le portrait de l'Autre et la façon dont on en parle se trouve en annexe 2.

> Je trouvais ça pas juste, parce que je voyais tout le temps du monde en retard un peu partout, mais jamais à la TV ou dans les films. Je suis sûr que les déficients pourraient faire rire ou faire pleurer, comme dans les beaux films d'amour que t'aimes. Comme ça, le monde normal saurait qu'on est capables de faire n'importe quoi, pis peut-être qu'il serait moins découragé pour nous autres. (2018 : 246)

À l'inverse, dans *Neuro* de François Gravel, ce sont les intervenants d'un centre de recherche fictif qui sont les « Autres » et non le personnage principal et ses acolytes qui sont tous autistes et surdoués. Ici le « nous » réfère à Louis, le protagoniste handicapé, ainsi qu'à ses trois camarades de classe. Il s'agit de la seule œuvre où l'altérité est représentée par des personnages sans handicap :

> […] ils n'ont pas de temps à perdre avec nous c'est pareil pour nous quatre il se passe trop de choses dans notre cerveau et c'est vraiment plus intéressant que ce que les gens nous disent alors on se tait et on pense. (2019 : 24-25)

La figure de l'altérité est majoritairement celle du personnage avec un handicap dans les œuvres étudiées, mais a-t-elle généralement un rôle principal ou secondaire ? Nous retrouvons une différence moins marquée ici alors que dans 11 œuvres sur 20 le personnage handicapé est au second plan tandis qu'il est le protagoniste dans 9 œuvres sur 20. Les personnages handicapés sont donc minoritairement représentés comme ayant le rôle principal dans les histoires analysées et comme étant le point tournant autour duquel gravitent tous les autres personnages. Afin d'étayer ce portrait de l'Autre, jetons un œil aux caractéristiques physiques et aux types de handicaps de ces personnages ainsi qu'à leurs représentations dans la littérature jeunesse.

2.1.1. Caractéristiques physiques et types de handicaps

Les personnages handicapés sont principalement des hommes ou des garçons (13 personnages sur 21)[7]. Sur le plan de l'apparence physique, ces personnages ne présentent pas de traits communs marqués. Ils ne font généralement pas l'objet de descriptions négatives de la part de la narration ou des autres personnages, sauf lorsqu'ils se déprécient eux-mêmes. Par ailleurs, leur apparence constitue un aspect peu détaillé dans les œuvres.

Ce sont majoritairement des adultes (11/21) qui sont représentés dans les œuvres et il y a une représentation similaire entre les enfants (0 à 11 ans) (6/21) et les adolescents (12 à 17 ans) (4/21). Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de différence entre le fait que le personnage handicapé soit un enfant ou un adolescent et le fait qu'il soit un protagoniste ou un personnage secondaire. Il y a toutefois plus de personnages secondaires (7/11) que de protagonistes (4/11) chez les adultes.

7. Afin d'éviter un doublon dans nos statistiques, nous n'avons considéré qu'une seule fois les caractéristiques (âge, genre, aide technique, etc.) du personnage de Christopher Asselin présent dans deux œuvres de Jean-François Sénéchal, soit *Le boulevard* (2016) et *Au carrefour* (2018), car il s'agit d'une suite de livres présentant le même personnage évoluant avec le même handicap. Ainsi, sur un total de 20 œuvres, 21 personnages handicapés différents (et non 22) font leur apparition.

Ajoutons que la totalité des personnages sont réels, aucun n'est issu du monde de la fiction (animaux ou objets anthropomorphisés, créatures ou monstres inventés, comme on en trouve souvent dans la littérature jeunesse). C'est une technique couramment utilisée pour adoucir une réalité et nous aurions cru en retrouver dans notre sous-corpus, mais ce n'est pas le cas, peut-être en raison de la taille tout de même réduite du sous-corpus ou encore dans une tentative de normaliser ce qui entoure le sujet des handicaps.

Les handicaps[8] se divisent en deux grandes catégories, soit les handicaps invisibles, incluant les handicaps cognitifs, mentaux et psychiques, et les handicaps visibles, c'est-à-dire les handicaps moteurs et sensoriels (visuels et auditifs). Les œuvres du sous-corpus présentent cinq handicaps moteurs, trois handicaps sensoriels, quatre handicaps mentaux, trois handicaps cognitifs et deux handicaps psychiques. Il y a donc une légère prédominance de la représentation des handicaps invisibles, par rapport aux handicaps visibles. En excluant les répétitions de certains handicaps parmi les personnages, soit la déficience intellectuelle (2/21), la déficience visuelle (3/21) et la dépression (2/21), on compte 17 handicaps différents[9] présentés dans le sous-corpus : alzheimer, autre trouble de la mémoire, anémie falciforme, autisme, bégaiement, déficience intellectuelle, déficience visuelle, dépendance (alcoolisme), dépression, dystrophie musculaire, maladie pulmonaire, malformation d'un bras, mutité, paraplégie, schizophrénie, surdité, trisomie 21. Un seul personnage possède plusieurs handicaps, soit une jeune fille vivant avec une surdité et une mutité ; ces deux handicaps ont été comptabilisés séparément.

De plus, à peine 5 personnages sur 21 ont recours à une aide technique servant à répondre à un besoin spécifique, soit une canne pour la déficience visuelle (3/21) ou un fauteuil roulant pour un handicap moteur (2/21). Parmi les autres types d'aide, on retrouve une interprète en langue des signes (1/21), de la médication (1/21), un suivi en psychiatrie (2/21) ainsi qu'un séjour en centre de désintoxication (1/21). Au bout du compte, 10 personnages sur 21 n'ont recours à aucune forme d'aide qui soit mentionnée dans leur histoire.

8. La terminologie utilisée dans cet article quant à la dénomination des handicaps, des déficiences et des incapacités (p. ex. dystrophie musculaire, schizophrénie, trouble sensoriel, psychique, mental, moteur ou cognitif, etc.) se base sur celle utilisée par les autrices et auteurs des livres jeunesse retenus dans le sous-corpus ainsi que sur les recherches des chercheuses et chercheurs consultés (voir bibliographie). Les catégories englobantes *visible* et *invisible* proviennent de l'Office des personnes handicapées du Québec (2024). Nous sommes consciente qu'il existe d'autres termes pour décrire ces réalités, et ce, autant au Québec qu'ailleurs dans la francophonie.

9. L'anorexie et l'anxiété peuvent aussi être considérées comme des handicaps au Québec si elles entraînent des incapacités significatives et persistantes. Telle que définie par le Gouvernement du Québec (2025), « [u]ne incapacité significative présente un certain degré de gravité. Elle n'est toutefois pas significative lorsque la personne ne rencontre plus d'obstacles en utilisant une aide technique […]. Une incapacité persistante est une incapacité dont on ne peut prévoir la disparition. À l'inverse, une incapacité qui survient à la suite d'une maladie ou d'une blessure dont les effets disparaîtront n'est pas considérée comme étant persistante. » En nous basant sur ces considérations, nous avons décidé d'écarter quatre œuvres du sous-corpus, soit deux œuvres avec chacune un personnage ayant un trouble alimentaire (anorexie) et deux œuvres avec chacune un personnage ayant un trouble d'anxiété, où les troubles n'entraînaient pas des incapacités significatives ni persistantes.

2.1.2. Représentations

Maintenant explorons les représentations des personnages avec un handicap selon la classification de Joselin (2020) qui se divise en cinq catégories :

- « Victime » : bouc émissaire subissant de la maltraitance, des injures et des moqueries ;
- « Vertueux » : personnage passif et sans malice faisant preuve de patience et de résignation ;
- « Super-héros » : personnage dont le handicap est compensé par des aptitudes extraordinaires, inaccessibles aux personnages non handicapés, et qui réalise des actions dépassant le cadre du vraisemblable ;
- « Autonome » : personnage dont la quête d'autonomie n'est pas entravée par le handicap ;
- « Ordinaire » : personnage possédant les mêmes préoccupations que les personnages non handicapés à travers une histoire réaliste.

Dans le sous-corpus, nous trouvons 12 « victimes », aucun « vertueux », un « super-héros », quatre « autonomes » et deux « ordinaires ». À noter qu'il y a aussi deux personnages pour lesquels le récit appartient à la fois aux catégories de victime et d'autonome.

Afin de préciser d'autant plus le paysage des représentations des personnages avec un handicap, nous avons ajouté un critère d'analyse, à savoir si le handicap est présenté comme un manque, un atout ou une simple caractéristique. Nous avons par la suite croisé les données de la classification précédente avec ce nouveau critère. Le premier constat est qu'une très forte majorité des handicaps sont présentés comme un manque. C'est le cas pour 13 des 21 personnages. À l'inverse, seulement un personnage voit son handicap présenté comme un atout et trois comme une simple caractéristique, donc comme quelque chose qui a plus ou moins d'importance dans le déroulement de l'histoire. Finalement, le handicap de quatre personnages est considéré à la fois comme un manque et un atout.

Nous remarquons à travers le croisement des deux derniers critères que pour les 12 personnages classés comme des victimes, le handicap résulte principalement en un manque pour dix d'entre eux, comme l'illustre cet exemple du roman *L'hirondelle noire* de Sylvain Meunier :

> Il faut dire que, à l'école, Ramicot n'y va pas souvent ces temps-ci. Ça, c'est à cause de sa maladie. Elle s'appelle « Anémie ». « Anémie Falciforme », pour être exact. […] elle lui donne un corps trop petit pour sa tête et des douleurs épouvantables dans les hanches. Il parvient à peine à se déplacer. Il a l'air d'un extraterrestre oublié par son vaisseau. Et les transfusions sanguines sont épuisantes. (2006 : 8, 10-11)

Pour les deux autres personnages, le handicap est considéré comme un manque et un atout en même temps comme dans cet exemple tiré du roman *Les onze ans fulgurants de Pierre-Henri Dumouchel* de Simon Boulerice :

> Quel manque d'originalité : Lyra se fait insulter parce qu'elle est sourde et muette. […] Elle a un atout sur les autres : ses mains sont plus agiles que la moyenne. […] Tu n'es pas comme Lyra, maman. Tu as la chance de pouvoir utiliser ta voix, toi. (2016 : 29, 65, 114)

D'ailleurs, pour les deux personnages à la fois « victimes » et « autonomes », il s'agit également d'un manque, sans que l'histoire ne soit trop centrée sur l'incapacité liée au handicap, à l'instar de cet extrait de *Klonk, tome 1 : Klonk ou comment se débarrasser des adolescents* de François Gravel :

> Certains garçons de ma classe se moquaient parfois de lui, alors il se méfiait. […] Sa tête touchait presque le pupitre, mais il arrivait à écrire aussi vite que les autres. […] Klonk n'était pas capable de jouer au hockey mais, à part ça, il était normal. (2018 [1993] : 56, 61, 63)

En ce qui a trait à l'unique personnage « super-héros », son handicap est principalement un atout, mais également un manque comme l'illustre ce passage de *Neuro* de François Gravel :

> Au début ils voulaient seulement m'aider à reconnaître mes émotions pour ça je dois dire que je ne suis pas très doué mais pour calculer oui. Ils avaient raison de vouloir m'aider mais grâce aux électrodes ils ont vite compris que je voyais les chiffres en couleurs et que je pouvais faire des calculs aussi vite qu'un ordinateur et même plus […] ils se sont alors aperçus que oui c'était vrai j'avais un talent extraordinaire pour les calculs […]. (2019 : 10)

La représentation des quatre personnages dits « autonomes » est la plus variée. Dans le sous-corpus, le handicap est un manque pour l'un d'entre eux, un atout pour un autre, une simple caractéristique pour le suivant et simultanément un manque ainsi qu'un atout pour le dernier. Cela dépend de la perception même du personnage handicapé et de sa vision de la vie, à l'exemple de cet extrait de *Les yeux noirs* de Gilles Tibo où la déficience visuelle est perçue comme un atout :

> J'ai remplacé mes deux yeux qui ne fonctionnent pas par trente-trois autres. Personne ne le sait. J'ai caché des yeux dans mes mains, dans mes pieds, dans mon nez, dans ma bouche et, surtout, dans mes oreilles. […] Dans ma tête, un tiroir s'ouvre avec le plan exact du chemin à parcourir. Je pourrais me rendre à l'école tout seul. Mes parents ne veulent pas, ils me trouvent encore trop jeune. (2012 [1999] : 9, 27-28)

Enfin, pour les deux personnages qualifiés d'« ordinaires », leur handicap n'est qu'une simple caractéristique, comme en témoigne cet exemple de l'album *Florence et Léon* de Simon Boulerice :

> Florence tombe à la renverse et Léon s'affale de tout son long. La prof de natation se confond en excuses.
>
> – Je suis désolée, monsieur, je ne vous avais pas vu !
>
> – Pas de souci ! Je ne vous avais pas vue, moi non plus ; j'ai de petits problèmes aux yeux !
>
> […]
>
> – Eh bien, moi, j'ai de petits problèmes aux poumons !
>
> (2016 : 14-15)

Nous avons été étonnée par la présence prédominante des « victimes » dans le sous-corpus alors que nous prévoyions une vitrine plus importante pour les personnes handicapées autonomes ou ordinaires. D'ailleurs, cela va de pair avec la suite de l'analyse. Quoi qu'il en soit, si on compare nos résultats avec le constat suivant de l'Association socialiste de la personne handicapée[10], on peut tout de même observer à travers notre sous-corpus une différence, voire une amélioration dans l'image de la personne handicapée, autant dans la diversité des handicaps que dans la diversité des représentations. Il y a fort à parier que l'époque actuelle influe sur le fait que la personne handicapée se laisse moins souvent marcher sur les pieds dans les récits :

> Ainsi jusqu'au début du XX^{ème} siècle, l'image emblématique du héros déficient a été celle du pauvre petit orphelin souffreteux, porteur d'une déficience motrice ou visuelle, souvent martyrisé par des garnements ou des adultes peu scrupuleux, et sauvé par un courageux personnage valide. (ASPH, 2014)

Bien que nous nous éloignions de cette perception réductrice, les représentations observées n'en sont toutefois pas toutes si lointaines.

2.2. Comment en parle-t-on ?

Examinons maintenant la façon dont sont dépeintes les réalités des personnages handicapés à travers les notions d'œuvres « miroirs, fenêtres et portes » de Bishop (1990) tout en portant une attention particulière à la vision globale du handicap dans chaque œuvre à savoir si elle est négative, neutre ou positive. Cela nous permettra de compléter le tableau et de mieux comprendre de quelle façon sont décrits ces personnages.

2.2.1. Entre miroirs, fenêtres et portes

Le concept d'œuvres « miroirs, fenêtres et portes » de Rudine Sims Bishop (1990) sert notamment à expliquer l'importance de la diversité dans les livres, principalement pour un lectorat en bas âge. Cette métaphore explique ainsi qu'une littérature uniforme, c'est-à-dire une littérature qui ne met en scène qu'un type de personnage, peut avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des enfants qui ne ressemblent pas aux personnages représentés. De même cela peut entraîner des conséquences négatives sur l'ouverture aux autres des enfants qui n'ont pas accès à de nouvelles représentations permettant d'élargir leurs horizons.

Les œuvres dites *miroirs* représentent des livres dans lesquels le lectorat est concerné par l'enjeu du récit, par exemple un handicap, et peut se reconnaître lui-même, car c'est sa réalité (culturelle, physique, langagière, etc.) qui est représentée. Notre sous-corpus en compte 5 sur les 20 qui le composent. Tel qu'illustrée précédemment avec l'exemple du roman *Neuro* (Gravel, 2019 : 24-25), une des cinq œuvres *miroirs* diffère du classement en présentant la réalité des personnes handicapées

10. Désormais nommé Esenca, cet organisme belge se définit comme le syndicat des personnes en situation de handicap, de maladie grave, chronique et invalidante.

comme étant la norme dans le contexte de l'histoire. Afin d'exemplifier le concept de *miroir* des quatre autres œuvres de ce type, voici un extrait du roman *Le boulevard* de Jean-François Sénéchal dans lequel Christopher Asselin, le protagoniste avec une déficience intellectuelle, poursuit sa quête d'affirmation de soi en énumérant ses qualités et celles de sa conjointe, Chloé, qui a le même handicap, dans un discours assumé à la première personne :

> Madame Julie est fière de Chloé, parce qu'il paraît qu'elle est un exemple pour le monde en retard comme nous autres. Moi aussi, je suis fier d'elle. Elle fait plus d'affaires que beaucoup de monde normal, Chloé, c'est une designer professionnelle, pis une bonne vendeuse, en plus. C'est sûr que Brigitte l'aide pour l'argent, mais elle se débrouille bien pareil. Oui, je suis sûr que tu l'aimerais, Chloé, parce qu'elle a beaucoup d'idées pis qu'elle est sérieuse, même si elle rit souvent. C'est la meilleure pour faire de la soupe, en plus qu'elle aime les grilled cheese avec des pickles, comme moi. C'est vrai qu'elle est en retard, mais je pense que c'est mieux de même, parce que sinon, elle serait peut-être pas aussi bonne.
>
> Pour te rassurer, tu pourrais même parler à Brigitte. Elle te dirait comment sa fille est fine avec moi pis comment je suis un bon gars. Elle te dirait que je l'aide pour plein d'affaires, qu'une chance que je suis là. Tu verrais comment Brigitte est contente de moi pis que c'est pas si pire que ça, deux personnes en retard qui sortent ensemble. (2016 : 277-278)

Dans le sous-corpus, nous comptons une forte majorité d'œuvres *fenêtres*, soit des livres destinés à faire découvrir et comprendre une réalité qui n'est pas connue de tous les lecteurs et qui est donc celle d'un Autre. Elles représentent la majorité des œuvres analysées, soit 15 d'entre elles. Toutes ces œuvres dépeignent la réalité de personnages handicapés, qu'ils soient protagonistes ou non, comme dans ce passage du roman *Guillaume* de François Gravel :

> Les autres élèves n'avaient pas l'air fâché, eux non plus, mais quelques-uns, qui étaient nouveaux dans le quartier, se tournaient vers Guillaume et lui jetaient des regards curieux. Ils ne voulaient pas se moquer de lui : ils n'avaient jamais vu quelqu'un qui bégayait, tout simplement, et ils cherchaient à comprendre ce qui était arrivé. […] Si vous aviez rencontré Guillaume quand il était enfant, il y a très longtemps de cela, il aurait eu beaucoup de mal à vous parler. Il préférait se taire, même s'il aurait eu des choses intéressantes à dire. Et c'est précisément pour cela que j'ai envie, aujourd'hui, de vous raconter son histoire. (1995 : 15-16)

Enfin, les œuvres *portes* sont celles qui permettent non seulement de voir une nouvelle réalité, mais aussi de traverser vers celle-ci à travers une prise de conscience pouvant mener à une mise en action du lectorat. Bien que ce type d'œuvres se retrouve dans d'autres thèmes du corpus CLIQ-Jeunesse tels que les changements climatiques, l'intimidation et la santé mentale[11], nous n'en comptons aucune dans les œuvres étudiées ici.

11. Différents enjeux de santé mentale liés au monde de l'adolescence sont mis de l'avant dans *J'ai mal et pourtant ça ne se voit pas* (2018) de Lucile de Pesloüan où le lectorat est invité à prendre action en contactant différentes ressources pour soi ou pour un proche en situation de détresse à la fin de l'album.

La majeure partie des œuvres de littérature jeunesse étudiées servent donc à décrire l'Autre et à favoriser une meilleure compréhension de sa réalité chez un public qui n'est toutefois pas invité à être un acteur de changement. Cet Autre voit également dans une moindre mesure sa réalité reflétée à travers les récits miroitant ses propres expériences.

2.2.2. Vision globale

À partir du texte des œuvres retenues, nous avons relevé les différents passages décrivant la personne avec un handicap ou le handicap lui-même ainsi que les événements qu'entraînent le handicap afin d'établir si la vision globale du handicap est négative, neutre ou positive. Les mots utilisés, leur sens et leur connotation, comme certaines formulations (*souffrir de x handicap*), des surnoms péjoratifs tels que *mongol*, des qualités valorisées comme l'intelligence, ou encore des éléments du mode de vie tels qu'un cercle social étendu et bienveillant, servent à cerner la perception de cette diversité. Ces choix linguistiques s'articulent avec les thèmes secondaires abordés, tels que les enjeux de santé mentale, la persévérance ou d'autres réalités humaines.

En tenant compte de ces différentes pistes d'analyse, il apparaît que la majorité des œuvres du sous-corpus, soit 11 sur 20, présentent une vision globalement négative du handicap. Le roman *Un terrible secret* de Ginette Anfousse en offre un exemple particulièrement représentatif :

> Je pense aussi que j'aurais pu avoir le courage de lui dire que Francis n'était pas une 100 watts, à peine une lampe de poche, peut-être même une veilleuse ! Bref, qu'il souffrait de trisomie 21. […] Peur parce que ce jour-là, j'ai compris ce qui arrivait à tous ceux qui n'avaient rien pour se défendre dans la vie. […] Et pendant que les autres poussaient mon frère dans la rue en hurlant quelque chose comme : « Vas-y, le mongol, même toé, t'es capable !… », j'ai vu mon frère hésiter, prendre sa tête à deux mains et s'élancer pour rejoindre Manon Dubé. (2005 [1991] : 72, 134)

Bien que plus rares, certaines œuvres adoptent une perspective positive, comme c'est le cas dans deux livres du sous-corpus. L'extrait tiré de *Les yeux noirs* de Gilles Tibo, où la déficience visuelle du personnage principal est dépeinte comme une force, illustre cette approche valorisante :

> J'ai deux gros yeux dans les oreilles. Ils me permettent de voir tout ce qui se passe autour de moi : le vent qui souffle dans les arbres, les oiseaux qui chantent, les robinets qui coulent. Je vois aussi la musique, la belle musique qui me berce et me caresse. […] J'ai des yeux cachés dans les mains et au bout de chaque doigt, dans les pieds et au bout de chaque orteil. Ce qui donne vingt-quatre yeux. Avec mes pieds et mes orteils, je reconnais la texture du tapis, du bois, du ciment ou de l'herbe. (2012 [1999] : 9, 11)

Il est intéressant de mentionner qu'aucune œuvre n'adopte un traitement strictement neutre du handicap. Toutefois, six d'entre elles le présentent à la fois sous un jour négatif et neutre, comme si cette condition, bien que parfois lourde et contraignante, pouvait aussi faire partie de la normalité ou s'avérer peu gênante dans certaines situations. Ce double regard se manifeste dans *Une lettre pour Nakicha* de Marthe Pelletier, comme en témoigne le passage suivant :

> Aujourd'hui encore, il parvient à ouvrir la porte du chalet et à descendre la rampe, chargé comme un navire marchand. […] La dystrophie musculaire est sans pitié. Elle grignote la force de ses membres et l'habileté de ses mains. Elle gruge son indépendance et sa confiance en lui. Elle broie ses rêves et ses projets. Elle lui vole son avenir… (2003 : 32, 38)

Enfin, une seule œuvre propose une évolution de la perception initialement négative du handicap vers une représentation plus positive. Cette transformation accompagne le développement du personnage principal, dont le parcours de résilience le fait passer du jeune garçon condamné au brillant inventeur d'un système d'écriture novateur à l'usage des aveugles : le braille. Voici l'exemple tiré de *L'histoire de Louis Braille* de Danielle Vaillancourt :

> À cette époque, de nombreuses légendes et croyances populaires accordaient des pouvoirs maléfiques aux aveugles. […] Toucher un aveugle pouvait, paraît-il, enlever la vue. On craignait leur présence, on les évitait. […] Grâce à l'acharnement de Louis Braille et à sa détermination, des milliers d'aveugles peuvent lire, écrire, sortir de l'ignorance et de la noirceur dans lesquelles ils étaient enfermés. (2001 : 17, 78)

En somme, l'analyse des vingt œuvres révèle une prédominance des représentations négatives du handicap, présentes dans plus de la moitié du sous-corpus. Les visions positives restent marginales, tandis que quelques récits proposent une approche nuancée ou évolutive. La vision globale du handicap dans chacune des œuvres semble principalement influencée par la manière dont le personnage en situation de handicap perçoit lui-même sa condition et son rapport à la vie. Elle est également façonnée par la qualité de ses interactions avec les membres de sa communauté, qu'il s'agisse de la famille, des amis ou de l'entourage scolaire ou professionnel.

Nous nous attendions à un portrait globalement moins négatif ou, à tout le moins, plus neutre. C'est d'autant plus frappant qu'il s'agit d'œuvres destinées à un jeune public. Cela dit, il ne s'agit pas non plus de supposer que la littérature jeunesse, sous prétexte qu'elle s'adresse à un lectorat allant de 6 à 17 ans, doive nécessairement présenter le handicap sous un angle systématiquement adouci ou idéalisé. Une telle approche serait réductrice et priverait les enfants et les adolescents d'un accès à la complexité des expériences humaines alors que les autrices et les auteurs cherchent justement, à travers des œuvres principalement de type *fenêtre*, à transmettre cette diversité de parcours, de perceptions et de vécus. Ces constats invitent désormais à s'interroger sur l'apport de la littérature jeunesse dans l'appréhension de l'Autre.

2.3. Quel rôle joue la littérature jeunesse dans la perception de l'altérité ?

Précisons d'emblée que notre démarche en entreprenant cette recherche ne visait pas à considérer les ouvrages de littérature jeunesse comme des textes d'expertise, d'autant que leur vocation première n'est pas de servir de manuels destinés à transmettre des connaissances scientifiques. Il importe de nuancer également le rôle pédagogique de cette littérature. Si elle constitue bien un vecteur de transmission de savoirs, elle ne transmet pas uniquement des connaissances factuelles. Dans le cas de

la présente étude, les œuvres littéraires participent davantage à la construction de représentations sociales de l'altérité qu'à l'enseignement de notions sur les handicaps, notamment par le biais des récits de type *fenêtre* qui permettent de découvrir des réalités parfois moins connues du lectorat. Ces œuvres constituent ainsi une ressource complémentaire à l'acquisition de connaissances en contexte scolaire (Jutras, 2021). En effet, ces œuvres participent activement à la sensibilisation des jeunes aux réalités des handicaps, les invitant à réfléchir à leur propre identité et à celle des autres. Elles leur offrent également des mots pour penser et nommer des réalités parfois délicates, ouvrant ainsi un espace de dialogue sur des questions sensibles (Cartellier et Ramero, 2024 ; ASPH, 2014).

L'utilisation de livres pour enfants et adolescents constitue un moyen pertinent pour aborder des notions complexes telles que l'altérité et la solidarité, en allant au-delà de la simple définition des termes afin de faciliter une compréhension plus profonde de ces concepts (Desbos et Desbat, 2021). Les valeurs portées par la littérature jeunesse ne sont jamais neutres : elles reflètent, tout autant qu'elles façonnent, les normes et les idéaux de la société dans laquelle elles s'inscrivent. Les œuvres du sous-corpus illustrent cette dynamique en mettant de l'avant des valeurs de solidarité, de tolérance, de respect de la diversité et de compassion, particulièrement signifiantes au stade de développement du lectorat visé. En ce sens, la notion d'altérité, incarnée ici par la personne handicapée, devient un outil servant à promouvoir des valeurs d'acceptation et d'ouverture (Lemoine *et al.,* 2016 ; Desbos et Desbat, 2021).

La manière dont le handicap est représenté dans la littérature jeunesse reflète des intentions éducatives, sociales et culturelles. Ces œuvres cherchent à transmettre certaines valeurs et à encourager une meilleure compréhension, plus humaine et inclusive, de l'altérité chez les jeunes lecteurs.

3. Au-delà du regard : conclusion

L'analyse du sous-corpus de vingt ouvrages issus du corpus CLIQ-Jeunesse permet d'abord de cerner qui est cet Autre représenté dans la littérature jeunesse québécoise : il s'agit presque toujours de la personne handicapée, dépeinte à travers une diversité de réalités motrices, sensorielles, cognitives, mentales et psychiques. La figure de l'altérité demeure fréquemment associée à une vision négative, et ce, même si certaines œuvres proposent des personnages possédant des parcours singuliers empreints de résilience, une vie relationnelle riche ou des ressources d'aide variées.

Quant à la manière dont on parle de cet Autre, les récits adoptent majoritairement une posture centrée sur les difficultés, les obstacles sociaux ou les différences perçues. La majorité des personnages sont représentés comme des « victimes », ce qui maintient un schéma axé sur la souffrance et le manque. Quelques œuvres offrent toutefois des représentations plus nuancées ou valorisantes, allant du handicap présenté comme une simple caractéristique au véritable atout, et illustrent la possibilité d'un regard moins négatif. Néanmoins, l'ensemble du sous-corpus montre que les discours

littéraires sur le handicap demeurent encore largement tributaires d'une vision de l'altérité comme étant déficiente lorsqu'étudiée à travers le thème du handicap.

Enfin, le rôle joué par la littérature jeunesse dans la construction de la compréhension de l'Autre apparaît central. Ces œuvres, principalement de type *fenêtre*, exposent un jeune lectorat à des expériences humaines variées et contribuent à façonner leur perception du handicap et, plus largement, de la différence. Elles sensibilisent, nomment des réalités parfois invisibles ou mal comprises, et transmettent des valeurs d'ouverture, de tolérance et de solidarité. En cela, elles participent à la formation des normes et des idéaux de la société dans laquelle l'altérité s'intègre, même si les représentations restent inégales dans leur capacité à dépasser les stéréotypes.

La portée de nos résultats demeure limitée en raison de la taille du sous-corpus, de l'absence de comparaison avec des corpus issus d'autres contextes culturels et du choix d'un seul thème, celui du handicap. Ces éléments restreignent la généralisation des observations et invitent à des analyses élargies afin de mieux comprendre la représentation de l'altérité dans son ensemble.

Nos observations contribuent cependant à éclairer la manière dont la littérature jeunesse participe aux dynamiques discursives entourant la représentation de l'altérité dans le paysage culturel québécois.

Bibliographie

Association socialiste de la personne handicapée. (2014). *La représentation du handicap dans la littérature de jeunesse* (Esenca). https://psychaanalyse.com/pdf/LA%20REPRESENTATION%20DU%20HANDICAP%20DANS%20LA%20LITTERATURE%20DE%20JEUNESSE%20-%202014-ETUDE%20(28%20pages%20-%20274%20ko).pdf

BISHOP, Rudine Sims (1990) « Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors », *Perspectives: A Review Journal of the Cooperative Services for Children's Literature*, vol. 6, nº 3, p. ix-xi.

CARTELLIER, Eléonore et Chiara RAMERO (2024) « Comment la littérature de jeunesse parle du handicap et de la différence aux enfants », *The Conversation*, https://theconversation.com/comment-la-litterature-de-jeunesse-parle-du-handicap-et-de-la-difference-aux-enfants-214744.

DESBOS, Ophélie et Anouchka DESBAT (2021) « La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité », *Éducation*, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692263/document.

Gouvernement du Québec. (2025, 20 juin). *Définition du terme Personne handicapée*. Office des personnes handicapées du Québec. https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/participation-sociale-personnes-handicapees/definition-personne-handicapee

JOSELIN, Laurence (2020) *Personnages de papier : les représentations franco-italiennes du handicap dans la littérature de jeunesse*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre.

JUTRAS, Marie (2021) *La variation linguistique racontée aux enfants : développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec*, [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke], Savoirs UdeS https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18973.

LAURENDEAU, Pierre, Louise LAVOIS et Diane RICHER. (2013). *La littérature jeunesse pour faire réfléchir sur les différences* [table ronde]. Centre québécois de ressources en littérature pour la jeunesse (CQRLJ), Bibliothèque et Archive nationales du Québec.

LEMOINE, Lise, Marie-Claude MIERKIEWICZ et Benoît SCHNEIDER (2016) « L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent ? », *Enfance*, nº 2, p. 231-245.

Office des personnes handicapées du Québec. (2024, octobre). *Express-O, volume 18, numéro 6*. Gouvernement du Québec. https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/cyberbulletins-de-loffice/express-o/volume-18-numero-6-octobre-2024.html

Annexe 1

Liste des ouvrages constituant le sous-corpus de 20 œuvres issues du corpus CLIQ-Jeunesse du Fonds de données linguistiques du Québec.

ANFOUSSE, Ginette (2005) [1991], *Un terrible secret*, Montréal, La courte échelle.

APOSTOLSKA, Aline (2006), *Les contes de la ruelle, tome 1 : Les voisins pourquoi*, Montréal, Québec Amérique.

BOULERICE, Simon (2016), *Florence et Léon*, Montréal, Québec Amérique.

BOULERICE, Simon (2016), *Les onze ans fulgurants de Pierre-Henri Dumouchel*, Montréal, Bayard Canada Livres.

BRITT, Fanny (2016), *Louis parmi les spectres*, Montréal, Éditions de la Pastèque.

DES ROCHES, Roger (2014), *Boîtamémoire*, Montréal, La courte échelle.

DUMOULIN, Amélie (2015), *Fé aime Fé*, Montréal, Québec Amérique.

ÉMOND, Louis (2013) [1992], *Taxi en cavale*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur.

GRAVEL, François (1995), *Guillaume*, Montréal, Québec Amérique.

GRAVEL, François (2018) [1993], *Klonk, tome 1 : Klonk ou comment se débarrasser des adolescents*, Montréal, Québec Amérique.

GRAVEL, François (2019), *Neuro*, Montréal, Québec Amérique.

HÉBERT, Marie-Francine (2003), *Le ciel tombe à côté*, Montréal, Québec Amérique.

MEUNIER, Sylvain (2006), *L'hirondelle noire*, Montréal, La courte échelle.

PELLETIER, Marthe (2003), *Une lettre pour Nakicha*, Montréal, La courte échelle.

PELLETIER, Marthe (2004), *Un royaume inventé*, Montréal, La courte échelle.

POULIN, Andrée (2010), *Miss Pissenlit*, Montréal, Québec Amérique.

SÉNÉCHAL, Jean-François (2016), *Le boulevard*, Montréal, Leméac Éditeur.

SÉNÉCHAL, Jean-François (2018), *Au carrefour*, Montréal, Leméac Éditeur.

TIBO, Gilles (2012) [1999], *Les yeux noirs*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur.

VAILLANCOURT, Danielle (2001), *L'histoire de Louis Braille*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur.

Annexe 2

Tableau résumant les traits les plus distinctifs pour brosser le portrait de « l'Autre » et de la façon dont on en parle dans le cadre de cette étude exploratoire. Certains critères d'analyse, comme le fait que les personnages soient réels ou fictifs, n'ont pas été conservés, par souci d'espace et de clarté, puisque les résultats ne s'avèrent pas significatifs.

Auteur (Année) *Titre*	Qui est l'Autre?	P. handicapé protagoniste/ secondaire	Âge / Genre	Handicap / Catégories	Manque, atout, simple caractéristique	Représentation	Vision du handicap	Œuvre miroir, fenêtre, porte
Ginette Anfousse (2005 [1991]) *Un terrible secret*	p. handicapé	secondaire	adolescent / m	trisomie 21 / mental, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Aline Apostolska (2006) *Les contes de la ruelle, tome 1 : Les voisins pourquoi*	p. handicapés	secondaire	adulte / f	alzheimer / mental, invisible	manque	victime	négative et neutre	fenêtre
		secondaire	adulte / m	alzheimer / mental, invisible	manque	victime		
Simon Boulerice (2016) *Florence et Léon*	p. handicapés	protagoniste	adulte / f	déficience visuelle / sensoriel, visible	simple caractéristique	ordinaire	négative et neutre	miroir
		protagoniste	adulte / m	maladie pulmonaire / moteur, visible	simple caractéristique	ordinaire		
Simon Boulerice (2016) *Les onze ans fulgurants de Pierre-Henri Dumouchel*	p. handicapé	secondaire	enfant / f	surdité et mutité / sensoriels, visibles	manque et atout	victime	négative et neutre	fenêtre
Fanny Britt (2016) *Louis parmi les spectres*	p. handicapé	secondaire	adulte / m	dépendance (alcoolisme) / mental, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Roger Des Roches (2014) *Boîtamémoire*	p. handicapé	secondaire	adulte / f	dépression / psychique, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Amélie Dumoulin (2015) *Fé aime Fé*	p. handicapé	secondaire	adulte / m	dépression / psychique, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Louis Émond (2013 [1992]) *Taxi en cavale*	p. handicapé	protagoniste	adolescente / f	paraplégie / moteur, visible	manque et atout	victime	négative	fenêtre

François Gravel (1995) *Guillaume*	p. handicapé	protagoniste	adolescent / m	bégaiement / cognitif, invisible	manque	victime et autonome	négative	fenêtre
François Gravel (2018 [1993]) *Klonk, tome 1 : Klonk ou comment se débarrasser des adolescents*	p. handicapé	secondaire	enfant / m	malformation d'un bras / moteur, visible	manque	victime et autonome	négative	fenêtre
François Gravel (2019) *Neuro*	p. sans handicap	protagoniste	enfant / m	autisme / cognitif, invisible	manque et atout	super-héros	positive	miroir
Marie-Francine Hébert (2003) *Le ciel tombe à côté*	p. handicapé	secondaire	enfant / f	déficience intellectuelle / mental, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Sylvain Meunier (2006) *L'hirondelle noire*	p. handicapé	protagoniste	enfant / m	anémie falciforme / moteur, visible	manque	victime	négative	miroir
Marthe Pelletier (2003) *Une lettre pour Nakicha*	p. handicapé	secondaire	adolescent / m	dystrophie musculaire / moteur, visible	manque	autonome	négative et neutre	fenêtre
Marthe Pelletier (2004) *Un royaume inventé*	p. handicapé	secondaire	adulte / f	trouble de la mémoire / cognitif, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Andrée Poulin (2010) *Miss Pissenlit*	p. handicapé	secondaire	adulte / f	schizophrénie / psychique, invisible	manque	victime	négative	fenêtre
Jean-François Sénéchal (2016) *Le boulevard*	p. handicapé	protagoniste	adulte / m	déficience intellectuelle / mental, invisible	simple caractéristique	autonome	négative et neutre	miroir
Jean-François Sénéchal (2018) *Au carrefour*	p. handicapé	protagoniste (doublon)	adulte / m (doublon)	déficience intellectuelle / mental, invisible (doublon)	simple caractéristique (doublon)	autonome (doublon)	négative et neutre	miroir
Gilles Tibo (2012 [1999]) *Les yeux noirs*	p. handicapé	protagoniste	enfant / m	déficience visuelle / sensoriel, visible	atout	autonome	positive	fenêtre
Danielle Vaillancourt (2001) *L'histoire de Louis Braille*	p. handicapé	protagoniste	adulte / m	déficience visuelle / sensoriel, visible	manque et atout	autonome	négative à positive	fenêtre

Titre: La publicité gouvernementale québécoise *Ma langue, une fierté qui s'entend* : entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité

Auteures: Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Virginie Guérin, Université du Québec à Trois-Rivières

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 47 - 59

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25502

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25502

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La publicité gouvernementale québécoise *Ma langue, une fierté qui s'entend* : entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité

Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et
Virginie Guérin, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé : À l'automne 2021, alors que les débats entourant un projet de loi visant à modifier la Charte de la langue française battent leur plein, le gouvernement québécois diffuse une campagne publicitaire intitulée *Ma langue, une fierté qui s'entend*. En nous inscrivant dans une approche sociolinguistique critique de l'analyse du discours, notre objectif est de montrer comment s'opère la construction de groupes dans cette campagne publicitaire et de réfléchir aux enjeux d'invisibilisation et d'instrumentalisation qui en découlent.

Mots clés : Discours publicitaire, langue, Québec

Abstract: In the fall of 2021, while debates surrounding a bill aimed at amending the *Charter of the French Language* were in full swing, the Quebec government launched an advertising campaign entitled *Ma langue, une fierté qui s'entend (My Language, a pride that can be heard)*. Adopting a critical sociolinguistic approach to discourse analysis, the aim of this paper is to examine how the construction of groups is carried out in this advertising campaign, and to reflect on the issues of invisibilization and instrumentalization that result from it.

Key words: Advertising discourse, language, Quebec

Introduction

À l'automne 2021, alors que les débats entourant un projet de loi visant à modifier la Charte de la langue française (loi 101) battent leur plein, le gouvernement québécois, dirigé depuis 2018 par la Coalition Avenir Québec (CAQ), diffuse une campagne publicitaire intitulée *Ma langue, une fierté qui s'entend*. Composée de trois publicités audiovisuelles, d'une publicité radiophonique et d'affiches diffusées sur des panneaux publicitaires et sur les réseaux sociaux, cette campagne met en avant différentes raisons qui devraient pousser la population québécoise à ressentir de la fierté pour sa langue en intégrant des notions relatives, entre autres, à l'histoire, à la culture et à la diversité. Pour l'agence à l'origine de la campagne publicitaire, c'est

> en mariant habilement des vidéos d'archives et des scènes de la vie quotidienne, des têtes d'affiche québécoises et des citoyen·nes d'horizons variés, des moments passés et des réalités présentes [que l'agence] Cartier a peint une image vivante, diverse et inspirante de la langue française au Québec. Une image qui résonne de fierté et qui donne envie de se mobiliser.

Les publicités audiovisuelles et radiophonique mettent en scène une locutrice qui pose la question « Qu'est-ce qui nous unit, nous définit ? » et qui y apporte une réponse : « Une langue. Ma langue », le tout au son d'un battement de cœur. S'ensuit une série d'énoncés et d'images qui mettent en scène le Québec et son histoire, sa population et la façon dont elle s'illustre, notamment à l'international. Ces différents éléments viennent illustrer le *nous* dont il est question dans l'amorce et qui est présenté comme rassemblé autour d'une même langue. Or, l'existence d'un tel *nous* suppose forcément celle d'un *autre* qui sinon en est exclu, du moins n'en fait pas partie intégrante. En nous inscrivant dans une approche sociolinguistique critique de l'analyse du discours (Heller, 2023), nous visons à montrer comment s'opère la construction de groupes – le *nous* et l'*autre* – dans cette campagne publicitaire et de réfléchir aux enjeux d'invisibilisation et d'instrumentalisation qui en émergent.

Considérations théoriques et méthodologiques

Commençons par aborder brièvement la notion de genre discursif afin de circonscrire le corpus à l'étude. Le genre constitue, selon Maingueneau, « [l'unité] de base de l'activité discursive » (2021a : 56). Son identification révèle un ensemble d'informations essentielles à l'analyse, puisqu'il obéit à « un ensemble de conditions de réussite […] d'ordres divers » (Maingueneau, 2021b : 41), telles que la finalité, les rôles de l'instance énonciative, le lieu et le moment de l'énonciation, le support matériel, l'organisation textuelle ou encore les ressources linguistiques mobilisées. Reconnaître le genre d'un discours permet donc d'en orienter l'interprétation : un discours journalistique, par exemple, ne se lit pas selon les mêmes critères qu'un discours publicitaire, chacun répondant à des conditions de réussite spécifiques. Les genres ne prennent toutefois pleinement sens que lorsqu'ils sont « intégrés dans des unités de rang supérieur, des types de discours [, qui] désigne[nt] des pratiques discursives attachées à un même secteur d'activité, des groupements de genres stabilisés par une même finalité

sociale » (Maingueneau, 2021b : 56). Ainsi, le genre publicitaire peut relever aussi bien d'un discours commercial que politique et doit se conformer aux caractéristiques propres au type auquel il se rattache. C'est précisément le cas du corpus que nous analysons ici : un discours de type politique portant sur la langue française, mais matérialisé à travers le genre publicitaire. Cette combinaison n'est pas rare, bien au contraire : la publicité emprunte certains éléments lexicaux à la politique et, inversement, la politique recourt aux techniques de vente utilisées par la publicité (Barbet et Desmarchelier, 2012). De plus,

> des logiques analogues rapprochent les discours publicitaire et politique : ce sont deux types de « discours d'influence » ou « persuasifs », dont l'objectif est d'agir sur les destinataires, consommateurs ou électeurs (Ghiglione, 1989, p. 9) ; ils répondent en commun à des impératifs de séduction, cherchent à capter l'attention dans le temps court d'une campagne, à provoquer des réflexes d'identification, à rassembler sans trop les froisser des publics ; ils peuvent jouer sur l'émotion pour « susciter une complicité affective » (Albouy, 1994, p. 159) et feignent fréquemment […] le dialogisme interlocutif (Adam, Bonhomme, 2007, p. 39 ; Desmarchelier, 2005). (Barbet et Desmarchelier, 2012 : 7)

Cependant, « si les techniques de promotion sont comparables, les fonctions visées, les acteurs concernés et les biens échangés sur les deux marchés ne sont pas de même nature » (Barbet et Desmarchelier, 2012 : 8). Alors que le discours publicitaire cherche à vendre dans le but de générer des gains monétaires, le discours politique, même lorsqu'il se présente sous forme de publicité, tente plutôt de convaincre et revêt donc une dimension symbolique plutôt que matérielle. L'intérêt pour le discours politique d'emprunter au genre publicitaire réside dans le fait que « pour certains citoyens, la publicité traditionnelle (particulièrement celle qui est télévisée[1]) représente leur seule source d'information politique » (Brault, 2020 : 16). Les publicités politiques ont d'ailleurs fait l'objet de bon nombre d'études, mais ces dernières se concentrent surtout sur les publicités politiques en contexte électoral (voir notamment, pour le Québec, Monière, 1992, 1998 et Brault, 2020 ; pour la France, Barbet, 2012 ; pour les États-Unis, Quentin, 2020) et délaissent, pour la plupart, les publicités gouvernementales en contexte non électoral (pour un rare exemple d'analyse de publicité gouvernementale sur la langue, voir Meier et Schwarze, 2014). Les deux types de publicités diffèrent toutefois : dans le premier cas, l'objectif est de se faire élire et d'obtenir le pouvoir, alors que dans le second, le pouvoir est déjà assuré (pour un certain temps du moins) et il s'agit plutôt de convaincre du bien-fondé de mesures promues ou d'idéologies véhiculées par le gouvernement en place. Les travaux portant sur les publicités électorales permettent néanmoins de relever certaines généralités concernant la publicité politique, notamment en ce qui a trait à la manière dont elle se construit discursivement : elle s'appuie, en règle générale, sur des stéréotypes (Maingueneau, 2021b), elle véhicule un message simple constitué de phrases courtes (Monière, 1998) et elle mise sur la stratégie de répétition pour favoriser la rétention de ce message (Monière, 1992).

1. Cette affirmation devrait peut-être aujourd'hui être nuancée, alors que l'importance accordée aux contenus télévisuels diminue au profit des contenus en ligne.

Suivant ces considérations théoriques, nous avons procédé à la transcription et à la description visuelle des trois versions de la publicité audiovisuelle, à la transcription de la publicité radiophonique ainsi qu'à la collecte des affiches publicitaires. Ce premier dépouillement a permis de constater que la plupart des éléments audios et visuels mobilisés dans la campagne publicitaire sont repris intégralement d'une publicité à une autre, d'une version à une autre, ou ne sont que légèrement réorganisés ou reformulés, sans que le sens en soit modifié. Cette constatation n'a rien d'étonnant considérant qu'« en publicité, la rétention du message dépend en partie de sa répétition [et qu'en ce sens] le contenu des publicités n'est pas entièrement différent ou original » (Monière, 1992 : 9). Ainsi, à quelques exceptions près, chaque élément présent dans les versions de 15 et de 30 secondes de la publicité audiovisuelle, dans la publicité radiophonique et sur les trois affiches publicitaires découle, d'une façon ou d'une autre, de la publicité audiovisuelle de 60 secondes. Nous considérons alors cette dernière comme la version de base de la campagne publicitaire puisque son contenu est le plus riche et varié, les autres versions en constituant des résumés ou encore des pièces détachées. L'analyse que nous présentons ici porte donc sur cette version audiovisuelle de 60 secondes, dont voici la transcription :

> Qu'est-ce qui nous unit, nous définit ? Une langue. Ma langue. Que chacun aime à sa façon. Ma langue est plurielle, elle prend toutes sortes d'accents, d'expressions, de couleurs. Elle brasse des affaires, ma langue. Elle exporte, enseigne, nourrit, commerce beau temps mauvais temps. Et dit « bonjour ». Elle s'affiche et passe par toutes les émotions, car ma langue aime et sait se faire aimer. Ma langue, ce n'est pas qu'une langue, c'est l'hiver. Unique en Amérique, elle est la somme de nos petites et grandes victoires. Ma langue se tient debout. Et devant. Elle ne demande de permission à personne, parce qu'elle n'oublie jamais qui elle est, ni d'où elle vient. Ma langue est fière. Et ça s'entend ici comme ailleurs. Vivante et libre. Avec tout notre avenir devant elle. Et surtout, ma langue dit tout de moi. Qui je suis et ce que nous serons.

Nous verrons maintenant comme ce discours publicitaire participe à la construction d'un endogroupe, mais également d'un exogroupe.

Analyse

Rappelons qu'à la question d'introduction, « Qu'est-ce qui nous unit, nous définit ? », l'énonciatrice fournit la réponse « Une langue », introduite par un déterminant indéfini, *une*. Le recours à un tel déterminant est courant lors de l'apparition de nouveaux référents dans le discours et peut être interprété de manière générique (en désignant plutôt une classe générale d'objets, de concepts ou d'individus) ou spécifique (en désignant un objet, un concept ou un individu en particulier). La réponse « une langue » peut tout aussi bien être interprétée des deux façons : elle peut signifier que l'objet « langue » peut servir de vecteur d'unification et de définition pour les groupes sociaux, tout comme elle peut signifier que le *nous* dont il est question dans la publicité peut être diversifié sur plusieurs aspects, mais qu'une langue donnée en constitue le principal vecteur d'unification. C'est ce deuxième sens qui doit ici être retenu puisque l'énonciatrice opère immédiatement un changement de déterminant en

passant du déterminant indéfini *une* au déterminant possessif *ma* pour accompagner le nom *langue* (« Une langue. Ma langue »). De façon à personnaliser la publicité afin que chaque membre du groupe puisse s'y retrouver, le *nous* (collectif) décrit dans la publicité est composé de divers *je* (individuel) qui ont tous la même langue en commun.

Deux stratégies liées au syntagme nominal *ma langue* sont récurrentes : la répétition et la personnification. La première est caractéristique du genre publicitaire en général : plus un segment est répété, plus la rétention du message sera efficace. Ainsi, le syntagme *ma langue* est répété à de multiples reprises tout au long de la publicité, et ce, autant à l'oral (douze fois) qu'à l'écrit (sept fois). La personnification, quant à elle, « consiste à attribuer à une chose abstraite ou concrète et inanimée les traits, les propriétés d'un être vivant réel, personne ou animal » (Ricalens-Pourchot, 2005 : 152). Cette figure est abondamment exploitée dans la publicité et se reflète notamment dans le choix des verbes utilisés en association avec la langue française qui est dépeinte comme une personne qui pose des actions (« elle brasse des affaires ma langue », « elle exporte, enseigne, nourrit, commerce », etc.) et éprouve des sentiments (« ma langue aime », « ma langue est fière », etc.). Cette manière de représenter la langue vise à créer une certaine proximité avec les destinataires ainsi qu'à accroître la valeur et l'importance qu'ils et elles pourrait lui accorder.

Si la langue dont il est question n'est jamais nommée de manière explicite, il n'existe aucune ambiguïté quant au fait qu'il s'agit du français : l'énonciation se fait en français, les inscriptions textuelles présentes dans la publicité sont dans cette langue et la publicité est diffusée au Québec, dont la langue officielle est le français. Dès lors émerge un élément de réponse à la question de départ : le *nous* dont il est question est rassemblé autour du français. Ce qui le caractérise (et le définit) est le fait de parler cette langue.

L'énonciatrice poursuit en précisant « que chacun aime à sa façon » cette langue ; autrement dit, chaque individu composant le *nous* est libre d'aimer et d'utiliser la langue française de la manière qui lui convient. Cet amour pourrait tout aussi bien se traduire par une utilisation constante ou occasionnelle : la langue française peut agir à titre de langue maternelle ou de langue seconde, l'important est d'en faire l'usage. Cette conception de l'utilisation de la langue française, d'ailleurs à la base du modèle de nation dit intégrationniste ou encore sociopolitique (voir notamment Oakes, 2004 ; Corbeil, 2007), est renforcée par la répétition du syntagme *ma langue* par des personnes de différentes origines et dont l'accent donne à penser que le français n'est pas la langue première. Ce faisant, la publicité met en scène un réel investissement du français par les locutrices et les locuteurs : peu importe leur langue maternelle, toutes et tous parlent du français comme de leur langue. Le *nous* de la publicité est donc défini par le fait de parler français, mais plus encore, d'en faire sa langue – autrement dit, de se l'approprier, notamment d'un point de vue émotionnel, identitaire, ce que rappelle le battement de cœur que l'on entend au tout début.

L'énonciatrice poursuit : « Ma langue est plurielle, elle prend toutes sortes d'accents, d'expressions, de couleurs », avec une insistance marquée par la superposition du mot *plurielle*, qui apparaît à neuf reprises – le recours à l'écrit pour soutenir l'oral visant, tout comme la stratégie de répétition, à accroître la rétention du message (Monière, 1998). Outre la diversité ethnoculturelle et linguistique abordée plus tôt, cet énoncé insiste principalement sur la variété québécoise du français : au même moment, on voit s'afficher une quinzaine d'expressions québécoises, la plupart appartenant à la variété familière, comme *attache ta tuque, mouiller à boire debout, vite sur ses patins* et *le gars des vues*.

Plusieurs affirmations témoignent de la valorisation de la variété québécoise, dont la légitimité a été obtenue au fil du temps et à la suite de la mise en place de différentes mesures politiques. Sans revenir en détail sur l'histoire du Québec, rappelons que le français n'a pas toujours été dans une position favorable et que le Québec a dû mettre en place une série de lois pour y remédier (voir notamment Corbeil, 2007). Les luttes linguistiques qui y sont rattachées sont mentionnées à plusieurs reprises dans la publicité : « Elle est la somme de nos petites et grandes victoires » (qui ont fait du français québécois une langue « prospère », « vivante et libre », qui « s'affiche » et qui « sait se faire aimer »), « Ma langue se tient debout » (énoncé également inscrit textuellement et dont le sens est visuellement renforcé par la typographie du mot *debout* qui passe d'une typographie italique à une typographie romaine, illustrant le résultat des « petites et grandes victoires » évoquées par l'énonciatrice : la langue française a déjà été en mauvaise posture, mais elle a su se redresser), « Elle n'oublie jamais qui elle est, ni d'où elle vient », le tout accompagné d'images de personnes et d'événements associés à des grands changements sociaux au Québec, notamment autour de la Révolution tranquille : Expo 67, qui a eu lieu à Montréal et qui a en quelque sorte permis à la population québécoise de faire voir au monde entier sa nouvelle identité alors en pleine transformation, ou encore les anciens premiers ministres Jean Lesage, Robert Bourrassa et René Lévesque, qui ont contribué à façonner le Québec moderne.

Outre ce regard sur le passé, la publicité est aussi tournée vers le futur. Elle se conclut ainsi : la langue française a « tout notre avenir devant elle. Et surtout, ma langue dit tout de moi. Qui je suis et ce que nous serons ». Ces propos sont renforcés par l'image d'un couple dont l'homme pose sa tête sur le ventre de la femme enceinte, ce qui évoque la transmission générationnelle de la langue. Cette conclusion établit un lien très clair entre langue et identité, présentées comme allant de pair : le *nous* parle français, c'est au cœur de son existence et de son avenir. Ce faisant, elle incarne d'une certaine manière l'idée selon laquelle

> les identités sont en relation avec des questions qui gravitent autour de l'utilisation des ressources de l'histoire, du langage et de la culture dans le processus de « devenir » plutôt que d'« être », donc pas tant dans le sens de « qui sommes-nous » ou « d'où venons-nous », que dans celui de ce que nous pourrions devenir, comment nous avons été représentés et comment cela intervient sur la manière dont nous nous représentons nous-mêmes (Moore et Brohy, 2013 : 293).

La publicité présente par ailleurs le français comme outil de profit. À l'oral, l'énonciatrice dépeint le français comme permettant de « brasser des affaires », d'« exporter », d'« enseigner », de « nourrir » ou encore de « commercer », et ce, aussi bien au Québec qu'ailleurs dans le monde (« ça s'entend ici comme ailleurs »). Présenter le français comme rentable vise à contrer en quelque sorte la perte de vitesse du français comme unique langue de travail au profit de l'anglais ou du français et de l'anglais à égalité, notamment dans la région montréalaise (Statistique Canada, 2021).

Visuellement, la publicité déborde d'images associées à la culture québécoise : spectacles musicaux et festivals (le Festival de musique émergente de Rouyn-Noranda, les Francos de Montréal, le Festif ! de Baie-Saint-Paul), pièces de théâtre (*J'aime Hydro* de Christine Beaulieu), films (*La Guerre des tuques*), personnalités artistiques (le cinéaste Xavier Dolan ou la chanteuse Céline Dion) ou sportives (la patineuse artistique Joannie Rochette ou le hockeyeur Jean Béliveau). Ces événements et personnalités ont marqué le Québec de différentes façons et constituent une source de fierté pour plusieurs. Il n'est donc pas étonnant que le gouvernement mobilise leurs succès pour promouvoir la langue française et en faire une langue de la réussite et de la reconnaissance, notamment à l'international. La fierté constitue ici un outil argumentatif et idéologique puissant, comme l'ont montré Monica Heller et Alexandre Duchêne (2012), et le discours de fierté influence les destinataires en exploitant leurs sentiments. On le note d'ailleurs très bien dans le corpus : pour renforcer le sentiment d'appartenance au *nous*, la publicité est centrée sur une forte dimension pathématique. On l'observe d'abord par l'entremise de l'énonciatrice qui affirme que la langue française « est fière » et qu'elle « passe par toutes les émotions, car [elle] aime et sait se faire aimer », puis par le contenu visuel qui renforce les propos de l'énonciatrice, d'une part, en inscrivant le titre *Ma langue, une fierté qui s'entend* à la fin de la publicité et en exhibant des éléments qui participent à construire le sentiment de fierté des Québécoises et des Québécois et, d'autre part, en affichant l'énoncé « Ma langue est une histoire d'amour ». Cela participe à créer un *nous* qui non seulement partage une langue et l'investit, mais aussi qui est réuni autour de références communes, notamment sur le plan historique et culturel, moteur de cohésion et de fierté.

Outre les éléments déjà mentionnés, on note la mise en scène de certaines pratiques linguistiques (notamment d'expressions propres à la variété québécoise de français, comme nous l'avons évoqué plus tôt), qui pour reprendre les mots de Moïse, McLaughlin, Roy et White (2006 : 93), « s'affirment à la fois comme produit à exploiter, comme valeur d'authenticité […] et comme élément de reconnaissance au sein du groupe ». On observe aussi la présence du hockey, souvent présenté comme sport national du Québec, et la mise en scène des grands territoires et des paysages (principalement des régions plus éloignées et à plus forte raison des paysages hivernaux). Cela a conduit à une image typique – voire stéréotypée – du Québec ; c'est ici l'authenticité québécoise que l'on pourrait dire traditionnelle qui est mise en scène.

Toutefois, on note aussi, dans la publicité, une place à la diversité, concept qui, pour citer Marie-Cécile Naves (2012), « synthétise, sans doute de façon euphémisée, l'idée de pluralisme des cultures, des origines, des religions, des genres et des orientations sexuelles » (p. 96). L'autrice ajoute qu'autrefois « essentiellement [vue] comme une menace pour l'unité de la nation » (p. 96), la diversité revêt désormais « une connotation positive, porteuse de paix et de tolérance » (p. 96) et qu'elle apparaît, en ce sens, comme un outil idéologique puissant. Le gouvernement a donc tout intérêt à faire paraître le Québec comme une société ouverte et accueillante. C'est d'autant plus vrai que les débats qui ont lieu avant et pendant la diffusion de la campagne publicitaire, notamment autour de nouvelles mesures plus restrictives que le gouvernement souhaite mettre en place concernant la langue, l'immigration et le port de signes religieux, ont été particulièrement vifs et ont parfois mis à mal cette image d'ouverture (Nadeau et Potvin, 2025).

Le gouvernement profite donc de cette campagne publicitaire pour redéfinir les composantes de l'identité québécoise afin qu'elle apparaisse plus inclusive. La diversité ethnoculturelle, à l'avant-plan, est mise en scène par une distribution de figurantes et de figurants aux origines diverses, notamment dans différentes configurations amoureuses et familiales. Le fait d'entendre des locutrices et des locuteurs aux accents différents et qui laissent deviner une langue maternelle autre que le français, comme on l'a vu, témoigne de la diversité linguistique. Cela va de pair avec le principe d'interculturalisme et de français comme langue commune d'usage public, qui est au cœur de la politique linguistique québécoise. Soulignons toutefois que dans les discours publics sur la situation linguistique québécoise, à plus forte raison lorsqu'il est question de ce qui est présenté comme un déclin du français, l'accent est surtout mis sur l'importance de la langue maternelle. Par exemple, à la suite des recensements de la population menés par Statistique Canada, c'est principalement la diminution ou non du nombre de francophones natifs et natives qui fait l'objet de discussions dans l'espace public, et moins la connaissance du français ou son rôle comme langue de travail (Remysen et Bernard Barbeau, 2021). En ce sens, dans la publicité, les différentes langues maternelles sont mises à profit, mais il n'en demeure pas moins que dans les faits, lorsqu'il est question de la vitalité du français au Québec, c'est l'indicateur de la langue maternelle qui est le plus souvent invoqué (Remysen et Bernard Barbeau, 2021). Enfin, dans une autre perspective, la diversité sociale est très présente dans la publicité : une place importante est accordée aux différents groupes d'âge, des familles hétéro et homoparentales sont mises en scène, des personnes occupant des emplois variés et représentant par le fait même différentes appartenances socioéconomiques sont mises de l'avant, tout comme le sont des personnes en situation de handicap.

Malgré ce caractère inclusif, on note certains éléments qui contribuent à tracer des frontières entre les appartenances. Par exemple, la diversité religieuse est absente de la publicité. Cette absence n'est pas étonnante dans la mesure où le gouvernement caquiste a fait de la laïcité un de ses chantiers prioritaires, notamment en proclamant, en 2019, la Loi sur la laïcité de l'État, qui interdit le port de signes religieux aux personnes en position d'autorité dans le cadre de leur emploi, par exemple au personnel enseignant. Ainsi, faire place à la diversité religieuse dans la publicité aurait été au mieux

incohérent avec la politique gouvernementale, au pire une forme d'instrumentalisation des groupes religieux. Il n'en demeure pas moins que les personnes qui parlent français ne sont pas représentées comme faisant partie du *nous* mis de l'avant dans la publicité dès lors qu'elles portent un signe religieux visible. Par ailleurs, les références à la culture québécoise, les personnalités publiques, culturelles, les œuvres littéraires et cinématographiques évoquées dans la publicité restent presque exclusivement celles de personnes blanches qui ont le français comme langue première. Autrement dit, si la publicité donne à voir et à entendre des personnes de différentes origines et de différentes langues, les images emblématiques de la culture québécoise telle qu'elle fait l'objet de profit, de fierté et de reconnaissance, restent plutôt uniformes.

Néanmoins, dans l'ensemble, c'est un *nous* plutôt inclusif et divers qui est mis en scène dans la publicité. Or, ce portrait idéalisé est mis à mal dès lors qu'on le confronte avec certaines décisions politiques du gouvernement sur le terrain. Citons à titre d'exemple la suspension puis l'abolition (suivies de sa réouverture temporaire) du Programme de l'expérience québécoise (PEQ), programme d'immigration québécois visant à accélérer l'obtention de la résidence permanente canadienne pour les personnes venant de l'international et ayant obtenu un diplôme québécois ou possédant une expérience de travail au Québec et respectant certains critères, dont une importante maîtrise du français La décision de mettre fin au PEQ a été perçue par plusieurs personnes comme une incohérence entre, d'une part, l'importance qu'accorde le gouvernement à la question linguistique et sa volonté de favoriser le français en recrutant des travailleuses et travailleurs francophones à l'international et, d'autre part, le traitement qui leur est réservé après leur arrivée au Québec, comme l'exprime un candidat au programme : « Avec la fin du PEQ, on se prive d'une immigration qui est déjà francophone et qui pourrait aider à maintenir le fait français sur l'île de Montréal, où la langue française est menacée, donc je ne comprends pas la logique de cette décision[2] ». De la même façon, le mouvement *Le Québec, c'est nous aussi*[3], groupe pour la défense des droits et des conditions de vie des personnes immigrantes au Québec, s'est particulièrement mobilisé pour dénoncer l'abolition du programme, contribuant du même fait à rappeler – comme son nom l'indique – qui fait partie du *nous* québécois.

Conclusion

À la suite de cette étude de cas, plusieurs questions subsistent, notamment quant à la place effective de la diversité dans un tel discours publicitaire politique. Ce questionnement dépasse d'ailleurs le cadre de ce seul cas pour s'inscrire dans une réflexion plus large sur la communication politique contemporaine. Comme le souligne Naves, « la diversité est devenue un instrument du libéralisme économique et politique ; elle fait figure de storytelling, autrement dit de récit collectif » (p. 95). Dès lors, il importe de s'interroger sur les finalités et les intentions véritables qui sous-tendent cette mise

2. https://information.tv5monde.com/international/cest-vraiment-inhumain-au-quebec-la-fin-dun-programme-dimmigration-souleve-la-controverse-2807661

3. https://lqcna.ca/

en avant de la diversité. En d'autres termes, dans quelle mesure cette ouverture affichée – ou cette (re) définition du *nous* visant à en élargir les frontières – se traduit-elle concrètement dans les discours, et plus encore, dans les pratiques et les politiques effectives ? L'exemple du PEQ illustre le décalage entre discours et action, et renforce l'hypothèse d'une instrumentalisation de la diversité.

Références

BARBET, Denis (2012), « Les emprunts discursifs entre politique et publicité. Des échanges inégaux », *Mots*, n° 98, p. 15-30.

BARBET, Denis et Dominique DESMARCHELIER (2012), « Au croisement de deux mondes », *Mots*, n° 98, p. 5-13.

BRAULT, Marie-Hélène (2020), *Analyse des publicités politiques traditionnelles des principaux partis durant la campagne électorale québécoise de 2014*, mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

CORBEIL, Jean-Claude (2007), *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, Québec Amérique.

DUCHÊNE, Alexandre et Monica HELLER (dir.) (2012), *Language in late capitalism: pride and profit*, Londres, Routledge.

HELLER, Monica (2023), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Lyon, ENS Éditions.

MAINGUENEAU, Dominique (2021a), *Discours et analyse du discours : une introduction*, Paris, Armand Colin

MAINGUENEAU, Dominique (2021b), *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.

MEIER, Franz et Sabine SCHWARZE (2014), « Régionalisation, identité et normes linguistiques dans une perspective contrastive : Bavière et Québec », dans Katja SARKOWSKY, Rainer-Olaf SCHULTZE et Sabine SCHWARZE (dir.), *Migration, Regionalisation, Citizenship : Comparing Canada and Europe*, Wiesbaden, Springer, p. 253-270.

MOÏSE, Claudine, Mireille MCLAUGHLIN, Sylvie ROY et Chantal WHITE (2006), « Le tourisme patrimonial : la commercialisation de l'identité franco-canadienne et ses enjeux langagiers », *Langage et société*, n° 118, p. 85-108.

MONIÈRE, Denis (1998), *Votez pour moi. Une histoire politique du Québec moderne à travers la publicité électorale*, Montréal, Fides

MONIÈRE, Denis (1992), « Le contenu de la publicité télévisée des partis politiques au Québec », *Politique*, n° 22, p. 5-23.

MOORE, Danièle et Claudine BROHY (2013), « Identités plurilingues et pluriculturelles », dans Jacky SIMONIN et Sylvie WHARTON (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 289-315.

NADEAU, Frédérick et Maryse POTVIN (2025), « *Loi sur la laïcité de l'État* (loi 21) dans la presse écrite québécoise. Instrumentalisation des minorités et récit de la nation », dans Maryse POTVIN, Frédérick NADEAU, Stéphanie TREMBLAY, Marie-Ève CARIGNAN et Mathieu COLIN (dir.), *Polémiques publiques, médias et radicalités discursives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 235-273.

NAVES, Marie-Cécile (2012), « Comment le marketing politique et publicitaire construit la mythologie de la diversité », *Mots*, n° 98, p. 95-102.

OAKES, Leigh (2004), « Le français comme “langue publique commune” au Québec », *Globe*, vol. 7, n° 2, p. 155-176.

QUENTIN, Janel (2020), *Personnalisation et marketing politique dans les campagnes présidentielles américaines du XIX^e siècle : la naissance de la culture des campagnes populaires*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

REMYSEN, Wim et Geneviève BERNARD BARBEAU (2021), « Langue(s), catégorisation et légitimité : les discours médiatiques entourant le recensement de 2016 sur les langues officielles au Canada », dans Laurence Arrighi et Émilie Urbain (dir.), *Retour en Acadie : penser les langues et la sociolinguistique à partir des marges. Hommages à Annette Boudreau*, Québec, Presses de l’Université Laval, p. 157-182.

RICALENS-POURCHOT, Nicole (2005), *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin.

STATISTIQUE CANADA (2021), *Parlant de travail : les langues de travail à travers le Canada*, https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021010/98-200-x2021010-fra.cfm (page consultée le 21 juin 2025).

Titre: Les *ayants droit* (à l'éducation dans la langue de la minorité) dans l'espace médiatique acadien : de notion juridique à objet de débat

Auteure: Laurence Arrighi, Université de Moncton

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 60 - 85

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25505

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25505

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Les *ayants droit* (à l'éducation dans la langue de la minorité) dans l'espace médiatique acadien : de notion juridique à objet de débat

Laurence Arrighi, Université de Moncton

Résumé : Dans cette contribution, je m'intéresse au cheminement de la notion d'*ayant droit* (à l'école dans la langue de la minorité) à travers un corpus de presse (de 1984 à 2023, dans le quotidien acadien du Nouveau-Brunswick, L'*Acadie nouvelle*). Je montre qu'alors que le texte légal est très clair quant au statut d'ayant droit, dans le discours, cette notion s'est au moins partiellement « dévoyée ». Elle s'est « altérisée », et alors qu'elle est avant tout un désignant « endonymique » (référant aux membres du groupe), elle devient plus souvent qu'autrement un désignant « exonyme » faisant référence aux personnes assimilées (au moins partiellement) au groupe anglophone, qui choisissent ou pourraient choisir l'école en anglais. La place des enfants de ces dernières personnes au sein de l'école de la minorité est alors l'objet de tension mais aussi d'espoir. On note à la fois une volonté d'accueil, et un certain « rejet » au motif qu'une trop grande présence d'élèves anglicisants dans les écoles nuit au développement éducatif de celles et ceux auxquels les parents ont transmis le français. Ce débat, pour circonscrit qu'il soit, illustre bien comment l'autre est construit discursivement et comment son référent est mouvant.

Abstract: In this paper, I examine the evolution of the concept of right-holder [ayant droit in the text] (to attend school in the minority language) through a corpus of press articles (from 1984 to 2023, in *L'Acadie nouvelle,* an Acadian daily newspaper in New Brunswick,). I demonstrate that while the legal text is very clear regarding the status of ayant droit, in discourse, this concept has been at least partially misappropriated. It has become othered, and while it is primarily an endonymic term (referring to members of the group), it more often than not becomes an exonymic term referring to people who are (at least partially) assimilated into the English-speaking group, who choose or might choose to attend school in English. The position of these children within the minority school is a source of both tension and hope. There is both a desire to welcome them and a certain rejection on the grounds that too many English-speaking students in the schools harms the educational development of those whose parents have passed on French to them. This debate, however limited it might be, clearly illustrates the discursive construction of the Other, and the fluidity of its referent.

Depuis plusieurs décennies, le Canada bâtit une politique linguistique de reconnaissance et de réparation envers l'une de ses communautés linguistiques, le groupe francophone, dont les membres considérés comme appartenant aux « peuples fondateurs » se sont vu concéder, à la suite de longues luttes, une série de droits, accommodements et privilèges.

Dans ce cadre-là, une politique scolaire complexe régit par la *Charte canadienne des droits et libertés* (l'article 23 de cette charte) détermine qui voit garantir le droit, en termes légaux, à l'éducation de ses enfants dans la langue de la minorité. Cette population, celle formée par ceux appelés des *ayants droit*, est devenue l'objet d'enjeux et de discours, nombreux, enchevêtrés, parfois contradictoires.

En contexte francophone minoritaire, l'interprétation de l'article 23, sa mobilisation dans les politiques scolaires, son instrumentalisation militante, une certaine judiciarisation des questions linguistiques, et peut-être avant tout des considérations démographiques ont mené à faire de la notion légale d'*ayant droit* un objet discursif bien au-delà de la sphère juridique. La notion est parfois mal comprise et donc mobilisée de façon erronée dans bien des discours. Elle s'avère notamment une façon de désigner un groupe bien plus circonscrit que celui ciblé dans la loi.

C'est à une histoire discursive de la notion au sein de l'espace médiatique acadien du Nouveau-Brunswick qu'est consacrée cette contribution. Mes données sont extrêmement homogènes dans la mesure où elles sont toutes extraites des pages du seul quotidien francophone de la province, L'*Acadie nouvelle*. Ce journal a été dépouillé de sa première parution le 7 juin 1984 et jusqu'au 31 décembre 2023 ce qui permet de suivre l'évolution de la couverture médiatique sur le sujet et de voir comment l'appréhension de cette question a pu évoluer.

En définitive, cette notion juridique d'*ayant droit* soulève des tensions et engendre des discours que je me propose d'éclairer. Dans un but de contextualisation primordiale pour comprendre le débat, je présente sommairement le terrain sur lequel il se déploie. Cette partie permet de comprendre les propos relevés dans le corpus. Je présente ensuite le corpus, sa composition mais aussi ses modes de constitution. Pour finir, je me penche plus avant sur la circulation et la mobilisation de la notion d'*ayant droit*, afin de montrer comment le référent d'un désignant (même quand il a fait l'objet d'une définition juridique) est mouvant dans le discours et peut être saisi pour en désigner un autre, en l'occurrence ici celui qui n'est pas encore dans le groupe … mais dont on souhaite (ou non) qu'il le rejoigne.

1. Pour comprendre le discours étudié

> « La question de l'école est l'une des plus anciennes revendications des communautés francophones canadiennes vivant en situation minoritaire. Il est même possible d'affirmer que cette question a largement structuré leur être collectif » (Thériault, 2003 : 47).

1.1 Les droits scolaires au Nouveau-Brunswick

Bien que le droit à l'instruction dans la langue de la minorité doive supérieurement se conformer aux principes de la *Charte canadienne des droits et liberté*, qui émane du gouvernement fédéral du Canada, la présente étude se consacre à la seule province du Nouveau-Brunswick. Ce choix se justifie notamment du fait que l'éducation est une compétence provinciale, que chaque province et territoire possède sa propre histoire, mène ses propres politiques et a traité de façon différente ses minorités linguistiques de langues officielles[1]. De plus, ces dernières n'évoluent pas toutes dans des contextes analogues et ne font pas face aux mêmes défis.

Le Nouveau-Brunswick compte environ 30 % de francophones[2] soit alentours de 230 000 personnes[3]. En pourcentage, nous avons affaire à la plus grande communauté francophone en situation minoritaire du Canada. Les francophones de cette province, tels ceux des autres provinces de l'Atlantique, forment un groupe implanté historiquement (le groupe acadien) mais minorisé non seulement linguistiquement mais aussi politiquement, socialement, culturellement. Toutefois, le groupe a revendiqué de longue date des droits, notamment et de façon remarquablement soutenue, des droits à l'instruction dans sa langue tout en faisant face à diverses tentatives d'assimilation notamment par le biais de l'école. Ce n'est finalement qu'à partir de 1964[4] que les francophones de la province accèdent à l'éducation en français – et non bilingue – de la première à la 12e année (Couturier LeBlanc, Godin et Renaud, 1993).

1. Au Canada, la législation actuelle reconnait l'anglais et le français comme langues officielles. Il n'en demeure pas moins que le pays possède de nombreuses langues autochtones qui peinent à recevoir reconnaissances et soutiens (Boily, 2022). Il existe aussi au Canada des communautés issues d'immigrations anciennes ou plus récentes qui forment des groupes linguistiques et culturels vigoureux.

2. Comprendre ce terme pose déjà un défi définitionnel. Alors que dans la majorité des situations, être francophone renvoie à une compétence : celle de pouvoir utiliser le français pour communiquer, au Canada être francophone renvoie avant tout à une identité (voir Violette 2006; Arrighi 2013; Boudreau 2016). Cette note a son importance dans l'économie de ce travail comme on le verra plus loin.

3. « En 2021, 229 325 résidents du Nouveau-Brunswick (30,0 % de la population) avaient le français comme seule première langue officielle parlée, et 5 040 résidents (0,7 %) avaient le français et l'anglais comme premières langues officielles parlées » (Auclair *et al.* 2023 : 4).

4. Aux mêmes dates, les anglophones bénéficiaient depuis fort longtemps d'un enseignement complet unilingue dans leur langue. À l'échelle des Maritimes, les Acadiens du Nouveau-Brunswick sont largement mieux lotis que ceux de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard qui eux n'atteindront pleinement une telle situation qu'au début du 21e siècle (ce dont le corpus fait mention).

Les droits scolaires des francophones du Nouveau-Brunswick vont être au moins symboliquement renforcés en 1969, lorsque concomitamment le gouvernement fédéral et celui de la province se déclarent officiellement bilingues. En 1982, le droit à l'éducation dans sa langue pour les groupes de langue officielle en situation minoritaire est garanti constitutionnellement par la *Charte canadienne des droits et libertés* enchâssée dans la Constitution. Un an plus tôt, en 1981, avec sa *Loi reconnaissant l'égalité des communautés de langues officielles*, la province du Nouveau-Brunswick instaure le principe de la dualité linguistique, notamment dans le domaine de l'éducation, partant de là, la gestion de la question scolaire est divisée en deux branches au ministère en charge, une anglophone et l'autre francophone[5]. Le territoire de la province est découpé en districts. Le recoupement géographique est aussi linguistique. Actuellement, il y a trois districts scolaires francophones et quatre districts scolaires anglophones dont les territoires recouvrent l'intégralité de la province et qui se superposent puisque, au sein de cette province comme au sein du pays tout entier (avec de notables exceptions), la population francophone est répartie de façon relativement irrégulière plutôt que de former une population homogène bien circonscrite à un territoire.

Les écoles sont désormais francophones ou anglophones par opposition aux écoles bilingues, seule forme d'enseignement offerte aux francophones durant longtemps. C'est parce que les écoles bilingues ont été tenues pour responsables de l'assimilation linguistique de la minorité que la mise sur pied d'écoles unilingues a été un long combat[6] des minorités francophones partout au pays (Couturier, LeBlanc, Godin et Renaud, 1993).

1.2 Qui fréquente quelle école ?

À partir de la situation qui vient d'être décrite, on comprend que ce sont bien les établissements scolaires qui sont désignés anglophones ou francophones, et non leur public. De prime abord, on peut penser que comme les enfants n'apprennent pas à parler à l'école mais bien avant, les enfants anglophones sont scolarisés au sein d'une école relevant d'un *Anglophone School District*, les francophones au sein d'une école d'un district scolaire francophone et que les bilingues auraient un choix

5. Voir l'article 4.4 https://lois.gnb.ca/fr/document/lc/E-1.12%20/#:~:text=4(3)Sauf%20en%20ce,la%20langue%20officielle%20du%20district.

6. Certainement cette lutte est parfois mal comprise dans la mesure où actuellement, en plusieurs points du monde, le plurilinguisme est valorisé, au moins discursivement. Or « le rapport que les communautés ethnolinguistiques entretiennent avec la pluralité linguistique est souvent révélateur de leur situation majoritaire ou minoritaire. Préoccupées par la défense de leur langue et de leur culture, se sentant en permanence menacées par l'assimilation, les minorités sont en effet souvent attirées par les discours vantant […] l'homogénéité linguistique des territoires, ou à défaut des institutions […] Cependant, les minorités n'en sont pas moins souvent amenées à devenir *de facto* plurilingues, le poids économique et symbolique de la langue majoritaire étant tel qu'il favorise inévitablement le bilinguisme (voire dans un second temps l'assimilation des locuteurs du groupe minoritaire). À l'inverse, […] [les] groupes majoritaires […] [font] la promotion d'une idéologie du plurilinguisme, tout en investissant le moins possible dans la langue minoritaire. Les minorités linguistiques sont donc souvent des minorités plurilingues qui s'effraient de leur propre plurilinguisme, tandis que les majorités témoignent de discours très favorables au bilinguisme, tout en restant irrémédiablement monolingues. (Hambye, 2009 : 29)

à faire. De fait, il existe une politique scolaire fondée sur les compétences linguistiques des enfants. Toutefois, les choses ne sont pas aussi systématiques et plusieurs cas particuliers se présentent. L'un de ces cas, celui qui m'intéresse ici, est le cas des enfants qui indépendamment de leur compétence linguistique (voire de celles de leurs parents) ont un parent ayant droit et qui sont alors usagers potentiels de l'école dans la langue de la minorité quelle que soit leur compétence effective dans cette langue.

Alors que la notion d'*ayant droit* est restée longtemps absente des discours sur l'école, on va voir qu'au tournant des années 2000 s'opère un changement discursif et que la question du public des écoles devient un sujet de préoccupation.

Un point s'impose pour bien comprendre la notion d'*ayant droit*. En fait, l'accès à l'école dans la langue officielle de la minorité doit être pensé comme le devoir des gouvernements. Ils se doivent d'offrir (sous certaines conditions d'effectifs) cet accès à un groupe bien particulier : les enfants de citoyens canadiens ayant reçu leur instruction dans la langue de la minorité au Canada. Cela n'implique pas que l'école doive rejeter tous les enfants qui ne répondent pas à ce profil, ce qu'elle ne fait pas d'ailleurs. Toutefois, les gouvernements ne sont pas sommés (et légalement imputables) de mettre en place toutes les conditions matérielles dont l'institution scolaire aurait besoin pour accommoder les enfants de personnes qui ne sont pas des ayants droit[7]. Concrètement, lorsque l'école en français accueille des enfants d'immigrants, francophones ou non francophones[8], elle ne peut pas mettre de l'avant cette population pour obtenir plus de subsides aux termes de la loi. Si elle décidait d'accepter en son sein des enfants anglophones de parents non ayants droit, il en irait de même. En revanche, lorsqu'elle accueille des enfants de citoyens canadiens ayant reçu leur instruction dans la langue de la minorité au Canada, que ces parents aient perpétué la langue ou non, que leurs enfants soient « complétement » francophones ou peu ou pas francisés, elle peut réclamer des moyens pour se faire[9] (des écoles, du personnel, etc.).

Ainsi, l'école dans la langue de la minorité a certainement un intérêt (en termes financiers) à recruter ces élèves putatifs (les enfants des ayants droit) même s'ils sont anglophones, ce qu'on lui reproche parfois[10]. On verra plus loin avec des extraits de corpus que l'accueil du majoritaire (l'enfant anglophone ou anglodominant) peut être controversé. Mais au-delà de la recherche de financement, il y

7. Ce que montre en partie le combat de la commission scolaire francophone du Yukon qui entend recruter des non ayants droit et réclamer du financement en leur nom (cette affaire est largement couverte dans le corpus lors de l'année 2017).

8. Ce que l'école francophone fait, au nom du principe de la compétence linguistique pour les premiers, pour des motifs de vitalité de la communauté pour les seconds.

9. Ainsi lorsque la communauté francophone de Moncton revendiquera son école secondaire en français, c'est le poids des ayants droit qui sera mis de l'avant : « Selon l'avis juridique préparé par Me Doucet, il y aurait plus de 875 ayants droit, c'est-à-dire des élèves, pour une école secondaire francophone à Moncton » (Thériault, 4 mai 2001).

10. Ce sera notamment l'objet d'une grande controverse médiatique en Nouvelle-Écosse (voir Arrighi et Anderson, 2026).

a aussi un intérêt « supérieur » à accueillir ces enfants : la conservation voire le développement du groupe francophone; c'est l'argument vitalitaire. En effet, lorsque des parents répondant aux critères de la loi comme ayants droit, mais peu francophones en pratique et/ou qui, pour diverses raisons, ont jusque-là élevé leur enfant en anglais, veulent se prévaloir de ce statut ou sont convaincus (notamment par des opérations de promotion) de s'en prévaloir pour inscrire cet enfant dans une école francophone, c'est potentiellement un francophone de gagné. Le raisonnement est le suivant : l'école francisera cet enfant qui ne l'a été que peu ou pas par ses parents et probablement espère-t-on deviendra-t-il francophone et participera-t-il à la vitalité du groupe. Il deviendra à son tour comme parent un ayant droit à l'école en français, statut qu'il perdrait s'il ne fréquentait pas une école en français. Dans la mesure où l'école dans la langue de la minorité a un rôle de perpétuation du groupe (ce que la jurisprudence autour de l'article 23 a fait clairement ressortir), il est logique qu'elle accueille ces personnes sorties du « droit chemin » mais susceptibles d'y retourner et qui sinon basculeraient définitivement du côté anglophone.

1.3 Le rôle réparateur de l'école

Si les questions relatives à l'école, notamment l'accès à une éducation en français, ont été et demeurent des enjeux particulièrement vifs, c'est parce que l'institution scolaire est considérée comme l'une des institutions clés, si ce n'est l'institution clé, chargée de produire et de reproduire la francophonie canadienne. Plusieurs fois cela est rappelé dans le corpus :

> « Plus une communauté a des institutions et plus elle les contrôle, plus ses chances de survie sont grandes », explique-t-il [le professeur Landry]. Si certaines institutions sont primordiales à la conservation du fait français, comme celles du secteur de l'éducation, M. Landry estime que les médias et les établissements « politico-sociaux », comme les hôpitaux, sont également très importants. « Quand on ne peut pas avoir toutes les institutions, il y en a qui sont quand même cruciales. L'école et tout ce qui touche la scolarisation est évidemment d'une importance capitale. » (Ricard, 1er avril 2002)

> Le manque d'espace complique - ou freine - aussi le recrutement des ayants droit, ces enfants dont un parent est francophone et l'autre est anglophone. Si elle persiste, la situation aura des conséquences néfastes sur l'ensemble de la communauté acadienne dans sa lutte contre l'assimilation. L'école est un lieu d'acquisition de l'identité francophone. Plus nous réussirons à attirer d'ayants droit, plus nos chances seront grandes d'assurer la survie de notre culture. (Chiasson, 4 juin 2009)

L'école assure un soutien institutionnel inestimable à la vitalité linguistique du groupe et lui fournit un lieu de socialisation (Landry et Allard, 1999; Cormier, 2015). Elle offre à la minorité un lieu « clos et protégé » où la langue française et le groupe qui la parle sont censés s'épanouir, un espace sécuritaire en somme. En définitive, l'école est vue à la fois comme la bouée, le rempart et le fer de lance de la francophonie canadienne en milieu minoritaire.

Pour autant, aussi importante que soit l'obtention d'un réseau d'écoles en français d'un océan à l'autre, aussi patent que soit le rôle de l'école dans le maintien et l'épanouissement de la communauté minoritaire, « l'école ne peut jouer son rôle si les enfants n'y sont pas » (Cormier, 2015 : 105). Or, au moins depuis les années 2000, la francophonie canadienne fait face à des défis démographiques. Un faible taux de fécondité, une population vieillissante, un taux d'assimilation plus ou moins important font planer un défi sur la francophonie à venir :

> la réalité démographique au Nouveau-Brunswick est loin d'être favorable. Le nombre d'élèves francophones dans la province va diminuer dans les prochaines années. Partout au pays, une trop grande proportion des ayants droit ne sont pas inscrits à une école francophone. (Babineau, 17 avril 2001)

Dans les rangs des enfants admissibles (dont les parents ou l'un des parents sont des ayants droit), tous sont loin de fréquenter l'école en français. Si on se fie au rapport Martel (2001), il y avait au moment de la publication de ce rapport une sous-utilisation des écoles des communautés francophones, une sous-utilisation qui perdure :

> La rentrée scolaire 2014 ne fera sans doute pas exception. Encore une fois, trop d'enfants de parents ayants droit ne seront pas inscrits à une école francophone. Une tendance qui met en péril l'avenir des communautés francophones en situation minoritaire. […] donnée inquiétante : le choix de l'école française n'est exercé que par la moitié[11] des parents ayants droit. (Chaput, 2 septembre 2014)

C'est cette situation qui pousse le gouvernement fédéral (avec le « plan Dion » en 2003) à se fixer l'objectif d'une plus grande participation de la population cible, celle définie par l'article 23 de la Charte (Dalley et Saint-Onge, 2008). En 2006, une étude nationale (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2006) révèlera que se sont au niveau pancanadien environ 50 % des enfants admissibles à l'école de langue française qui n'y sont pas inscrits. Toutefois, les données manquent, et l'un des derniers enjeux plusieurs fois mis en discours face à la question des ayants droit se situe justement dans leur dénombrement et identification. On les compte et recompte souvent tout au long du corpus quelle que soit la décennie :

> La proportion des enfants des ayants droit issus de couples exogames (francophones-anglophones) inscrits à l'école de langue française serait de 30 % au N.- B. et le nombre de familles exogames devrait continuer sa progression à la hausse. (Gagnon, 15 juin 2009)

> Le 17 février, le conservateur Joël Godin a proposé un amendement pour obliger le gouvernement fédéral à dénombrer les ayants droit plutôt qu'estimer leur nombre. En cours de débat, sur recommandation de hauts fonctionnaires, le libéral Marc Serré a proposé le sous-amendement d'« estimer avec les outils nécessaires » le nombre d'ayants droit, ne forçant plus le fédéral à fournir des chiffres exacts. « Les minorités francophones vont perdre parce que ce ne sera pas une surestimation, mais une sous-estimation [du nombre d'ayants droit] » a déclaré le député Godin, irrité. (Lombardo, 25 février 2023)

11. Ici il faut préciser que c'est le chiffre pancanadien et non néo-brunswickois; ce dernier serait de l'ordre de 20 % (cette donnée est fournie dans l'article).

L'école dans la langue de la minorité fait aussi face à des enjeux pédagogiques. Cette école a en effet été pensée pour une population d'origine ethnique franco-canadienne, qui avait déjà le français comme langue d'usage avant son entrée à l'école (Heller, 1987). Or, le maintien et le développement de la francophonie canadienne implique la récupération d'un maximum d'enfants d'ayants droit, quelles que soient leurs compétences linguistiques et celles de leurs parents. L'école dans la langue de la minorité ne peut pas seulement compter sur une clientèle homogène dont le français, langue de scolarisation est en même temps langue de socialisation[12].

C'est dans ce contexte que la mobilisation de la notion juridique d'*ayant droit* dans le discours de la presse quotidienne de la communauté m'a intéressée.

2. Les origines de la recherche, les données et la méthode

2.1 Aux origines de cette recherche

L'intérêt pour cette recherche émane d'une attention portée à l'utilisation courante qui est faite de la notion ou plutôt de l'étiquette d'*ayant droit* dans mon environnement de vie et de travail et de discussions avec des parents et collègues autour de la langue de scolarisation de nos enfants, de la langue de leurs camarades de classe, etc. Il est apparu une compréhension ni toujours stable ni toujours semblable de cette notion. Lectrice de médias régionaux, j'ai aussi pu noter certains usages délicats de ce désignant dans des textes d'opinion mais aussi des genres journalistiques plus factuels, tels des articles d'actualité ou des reportages. Ce qui m'a interpelée, c'est notamment une série de glissements pragmatico-sémantiques. Minimalement, le terme se met souvent à désigner directement les enfants en âge scolaire et non leurs parents alors que les ayants droit se sont légalement toujours les parents et jamais les enfants. Sur cet aspect, le texte juridique est très clair :

> Les titulaires des droits de l'article 23 de la Charte ne sont pas les enfants, même si la norme d'application est celle de la langue d'instruction de l'enfant; mais les parents, citoyens canadiens, répondant à l'une des trois conditions énumérées à l'article 23 (*Van Vlymen* (*Van Vlymen v. Canada (Solicitor General)* (2004), 189 C.C.C. (3d) 538) au paragraphe 16; *Solski* aux paragraphes 29 et 32). (Gouvernement du Canada, 2022)

Un autre glissement, plus important, réside dans le fait qu'un groupe d'ayants droit, des Canadiens qui ont le français comme langue maternelle, langue d'usage et qui l'ont transmis à leur enfant, appliquent cette étiquette aux autres qu'eux, notamment à ceux et celles dont les enfants ont l'anglais

12. Il faut encore noter que le maintien et le développement de la francophonie canadienne en milieu minoritaire passe aussi par la capacité à séduire et retenir les enfants de migrants francophones qui ne partagent pas la même histoire et la même relation avec la langue française (Violette, 2015). L'attraction d'allophones est aussi un enjeu qui est parfois mis en discours à l'occasion d'évènements notables (tel l'accueil des réfugiés et réfugiées de Syrie en 2014-2015). Ces populations ne sont pas aux termes de la loi des ayants droit.

comme langue maternelle ou langue d'usage mais qui peuvent se prévaloir aux termes de la loi du statut d'ayant droit. De nombreuses attestations, dans la partie suivante, montreront cela.

Il est sans doute temps de s'arrêter sur le texte de loi. Comme tout texte légal, qui a de plus fait l'objet d'une importante jurisprudence, l'article 23 est complexe.

Disposition

Langue d'instruction

23. (1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,

ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

Continuité d'emploi dans la langue d'instruction

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

Justification par le nombre

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

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Dispositions similaires

Les provinces et territoires mettent en œuvre l'article 23 dans leur droit interne au moyen de dispositions législatives et règlementaires.

FIGURE 1 : EXTRAIT DE L'ARTICLE 23[13]

13. Source : https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html

On note bien que la compétence linguistique de l'enfant au moment où il est accueilli à l'école n'est en aucun cas un paramètre pertinent au regard de la loi.

Un aspect soumis à l'interprétation est l'objectif de cet article. Sur ce point, les textes légaux et notamment la jurisprudence sont assez clairs. Par ce dispositif, le gouvernement vise à « maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues » (Gouvernement du Canada, Mahé c. Alberta[14]). Toujours selon le législateur « l'article 23 est destiné à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle » (*ibid.*); une importante jurisprudence appuie cette interprétation[15]. L'article 23 se veut aussi un « outil pour combattre l'assimilation » (*ibid.*). Toujours selon le législateur, « les écoles ont le devoir d'essayer de combattre l'assimilation, […] [et] le gouvernement [doit] agi[r] promptement afin d'empêcher l'assimilation […] De plus, il faut agir promptement pour empêcher l'assimilation et éviter que des générations de titulaires de droits perdent leurs droits » (*ibid*.). Le caractère caduc de ce statut si une génération ne s'en prévaut pas devient aussi un enjeu.

L'importante jurisprudence qui accompagne l'article 23 témoigne de la difficulté rencontrée par certaines communautés dans la mise en place des dispositions prévues par la loi. Les combats pour obtenir des écoles notamment dans les provinces voisines - la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard où vivent aussi des populations acadiennes - ont marqué l'imaginaire collectif. L'*Acadie nouvelle*, quotidien néo-brunswickois, en a notamment largement rendu compte (voir *infra*).

De tels combats ont sans doute contribué à populariser cette notion juridique et plus largement tout l'apparat législatif entourant le droit à l'école dans la langue de la minorité.

2.2 Les données : modalités croisées de la recherche

En raison de sa portée, des attentes qu'il suscite, des interprétations que l'on peut en faire, en raison aussi du rôle crucial dévolu à l'école en milieu francophone minoritaire au Canada, l'article 23 et ses dispositions, et en l'occurrence la notion d'*ayant droit*, ne sont pas restés uniquement des objets du discours juridique mais sont devenus aussi des objets discursifs communs.

Ici, c'est l'utilisation « commune » de la notion d'*ayant droit* qui retient mon attention. Puisque je cherche à illustrer son usage dans le discours social, c'est sur les médias, et plus précisément sur la presse écrite que je me fonde. Le choix de données médiatiques est congruent avec mon objectif.

14. https://decisions.scc-csc.ca/scc-csc/scc-csc/fr/item/580/index.do

15. *Mahe* au paragraphe 35; *Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques* (*Man.*) (*Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques* (*Man.*), [1993] 1 R.C.S. 839) à la page 79; *Arsenault-Cameron* (*Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard*, [2000] 1 R.C.S. 3) aux paragraphes 26-27; *Doucet-Boudreau* (*Doucet-Boudreau c. Nouvelle-Écosse (Ministre de l'Éducation)*, [2003] 3 R.C.S. 3) au paragraphe 28; *CSF de la C-B* au paragraphe 127).

Ces données ouvrent une porte sur le discours social. Leur caractère diachronique donne aussi accès à des prises de position face au changement social. Cette clé explicative – comprendre un discours sur la langue en lien avec l'appréhension que se font les discoureurs de changements sociaux – est particulièrement opportune.

Dans cette optique, l'adoption d'une perspective diachronique – puisque L'*Acadie nouvelle* a été dépouillée depuis sa parution sur presque 40 ans – a sans doute contribué à éclairer cette lecture. L'*Acadie nouvelle* est le seul organe de presse qui parait sur une base journalière en français dans la province, et plus largement dans tout l'espace maritime. Sa couverture est provinciale. Le dépouillement du quotidien s'est effectué de plusieurs façons et puisque les modalités de la recherche ont eu une incidence non seulement sur les documents collectés mais aussi sur leur interprétation, j'en donne ici certains détails. D'une part, j'ai eu recours à un dépouillement électronique grâce à la combinaison de deux bases de recherche. Dans un premier temps, j'ai recouru à Eureka. Si cette base de données compile des documents médiatiques depuis 1980 et y donne accès jusqu'à la veille du jour de la recherche, L'*Acadie nouvelle* n'y est recensée que depuis le 30 juin 1999 ce qui a fourni à ma recherche un premier *terminus a quo*. Cette recherche, fructueuse comme on le verra, a été menée avec le recours au mot clé « ayant droit ». J'ai toutefois voulu savoir ce qu'il en était antérieurement. J'ai donc débuté une recherche manuelle qui s'est étendue du 2 janvier 1995 au 30 juin 1999. Cette recherche en archives à partir des exemplaires imprimés a été particulièrement chronophage. J'ai repéré, lu et copié tous les textes qui traitaient de la question de l'école au sein de la province (ainsi que dans les autres provinces maritimes). J'ai recueilli de nombreux textes mais aucun ne mentionnait les ayants droit. Malgré toute l'attention mise à ce dépouillement, il m'était difficile d'être assurée que la notion était absente du discours médiatique d'alors. Toutefois, la mise sur le marché très récente d'une nouvelle base de données recensant les années manquantes de L'*Acadie Nouvelle*, à savoir le site Newspaper.com[16] m'a permis de repousser *terminus a quo* de 1999 à 1984 et surtout a démontré hors de tout doute l'absence de circulation de cette notion durant ces années-là.

Les données sont donc issues de deux types de dépouillement : électronique et systématique à partir d'un mot clé mais aussi manuelle et « flottante » à partir des journaux eux-mêmes en archives pour certaines années. Ce mélange permet de saisir les gains (en termes de temps et de systématicité) que procure la recherche électronique à partir d'une base de données interrogeable par mot clé mais aussi certaines limites : ce que l'on gagne en temps et en précision, on le perd en contextualisation. Dans un texte déjà daté, Krieg (2000) prend la peine de rappeler à l'analyste du discours médiatique que le « journal » tel qu'il se présente à lui n'en est pas tout à fait un. « Le journal est, si l'on peut dire, dénaturé. Ce n'est pas à l'objet sémiotique «journal» que l'analyste a affaire, mais à un ensemble de textes qui, sous des formes diverses, en tiennent lieu. » (Krieg, 2000 : n.p.) Égrainant ensuite les différentes évolutions techniques qu'a connu la recherche à partir de la presse, elle rappelle :

16. https://www.newspapers.com

> En passant du journal à la photocopie d'articles […], l'analyste perd de vue la mise en page et le contexte événementiel construits quotidiennement par chaque édition du journal […] En passant du journal au microfilm, le centre et la périphérie du journal changent de place [le microfilm étant un espace à une seule dimension]. […] la topographie du journal [aussi] a changé. […] En passant du journal au cédérom ou aux archives en ligne […] les valorisations graphiques, la composition du texte […], et les illustrations voisines du texte […] s'évanouissent aussi de l'appréhension immédiate. […] il ne reste plus du journal qu'un matériel purement verbal, guère plus qu'une chaîne de caractères. Or, [l]es formes matérielles à travers lesquelles les textes sont offerts au lecteur affectent directement les processus de coconstruction du sens et l'interprétation. (Krieg, 2000 : n.p.)

Le temps investi aux archives s'est consacré à des années charnières dans la mesure où c'est à la fin de cette période que débute la carrière médiatique de la notion d'*ayant droit*. Cette recherche a permis de saisir dans quel contexte événementiel et plus largement social la notion pouvait être mobilisée ou non.

2.3 Résultat de la collecte

La recherche a permis de collecter 172 documents présentant le mot clé *ayant droit*. Il faut d'emblée noter que l'intégralité de ces 172 documents se trouve dans la portion du corpus allant du 30 juin 1999 au 30 juin 2023 (la section obtenue grâce à Eureka). Le dépouillement des années antérieures, en partie manuel puis numérique grâce à Newspaper.com n'a pas permis de retrouver antérieurement à 1999 de mention de ce terme, appliqué au contexte de la recherche[17].

Ne disposant pas de comparant ou d'unité de mesure, il m'est difficile de dire si cette couverture de 172 articles démontre, à partir du moment où le sujet émerge, une attention médiatique relativement faible ou inversement forte. Toutefois, si on met ces 172 documents sur 24 ans en regard de l'absence de mention pour les 15 années précédentes, le résultat est en soi significatif. De plus, la perspective diachronique adoptée révèle l'attention médiatique continue accordée à cette question depuis son émergence en 1999. Les articles consacrés à ce sujet s'étalent sur toute la période suivante. On peut noter aussi, et de façon tout à fait remarquable, que cette attention est irrégulière et fait l'objet de « pics de médiatisation » (Véron, 1981) comme en font état les données chiffrées ci-dessous :

17. En effet la locution *ayant droit* est aussi apparue à la grandeur du corpus pour désigner d'autres réalités, notamment celles des ayants droit aux sens d'héritiers, héritières, souvent aussi dans le contexte des droits d'auteur. Il est toutefois intéressant de noter que bien que cette recherche n'ait pas spécifié le domaine de l'éducation par l'ajout d'un autre mot clé (type école, éducation, *francophone, article 23*, …), très peu de textes recueillis comportant le mot clé *ayant droit* l'employaient pour un autre sujet.

1999 : 1 texte	2005 et 2006 : 0 texte	2012 : 5 textes	2018 : 11 textes
2000 : 6 textes	2007 : 6 textes	2013 : 3 textes	2019 : 5 textes
2001 : 4 textes	**2008 : 19 textes**	2014 : 2 textes	2020 : 8 textes
2002 : 2 textes	2009 : 7 textes	**2015 : 16 textes**	2021 : 11 textes
2003 : 6 textes	**2010 : 15 textes**	2016 : 9 textes	2022 : 5 textes
2004 : 3 textes	2011 : 11 textes	2017 : 11 textes	2023 : 6 textes

FIGURE 1 : NOMBRE DE TEXTES PAR ANNÉE DE 1999 À 2023



FIGURE 2 : REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DU NOMBRE DE TEXTES PAR ANNÉE DE 1999 À 2023

Ces pics de médiatisation se comprennent lorsqu'on les met en regard avec l'actualité. L'importance du critère d'actualité pour voir surgir une thématique dans la presse n'est plus à démontrer, il faut un « élément nouveau qui créée ou modifie une situation d'intérêt public » (Sormany, 2000 : 69) pour faire une nouvelle[18]. À cet égard, la période allant de 1999 à 2023 ne manque pas de tels événements. Des moments clés pour l'éducation en français dans la province ponctuent en effet les années post-2000 du corpus. Ainsi, un premier pic en 2008 correspond à la mise sur pied de la Commission sur

18. Il y a en effet toujours un lien avec l'apparition ou la résurgence d'un sujet et son « potentiel d'actualité ». Comme le notent Chauviat et Hugol-Gential dans leur étude de la médiatisation d'un tout autre sujet, les pics de médiatisation observables « s'inscrivent dans une logique de construction de l'événement médiatique marquée par son « potentiel d'actualité » » (2023 : 130). Dans ce contexte, « la couverture médiatique se meut en « chambre d'écho » des événements qui secouent le paysage politique du moment et confère au sujet une visibilité accrue qui lui permet de capter de nouveaux publics » (2023 : 130). C'est aussi en termes de concurrence évènementielle que je propose d'interpréter en partie, mais pas seulement, l'absence de ce sujet dans les années précédentes (voir *infra*).

l'école francophone, une consultation publique de grande envergure initiée par le gouvernement de l'époque afin de soutenir et renforcer l'éducation en français dans la province[19]. En 2010, il est largement question de la construction d'une nouvelle école francophone dans Moncton-Nord, l'école Le Sommet. On évoque alors à plusieurs reprises que les 35 % d'enfants de parents ayants droit « de la région de Moncton-Nord qui ont choisi l'école anglaise ont maintenant une autre option » (Pedneault, 25 aout 2010). En 2015, il est à nouveau question de la construction d'une école (l'École Champlain, toujours à Moncton). Cette fois, on évoque les 30 % des élèves qui sont des ayants droit anglophones et qu'il faut franciser (Delattre, 22 mai 2015).

Qu'il y ait des parents ayants droit qui choisissent de mettre leurs enfants dans le système anglophone, que des enfants d'ayants droit soient anglophones ou anglodominants, devient le prisme majeur sous lequel est envisagée la notion d'*ayant droit*, si bien que ce désignant en vient à en référer (presque) uniquement à ce type de profil.

3. Le trajet d'un référent ou comment une étiquette s'applique peu à peu à l'autre

3.1 Émergence de la notion

À la fin des années 1990, la question de la clientèle des écoles francophones semble, si l'on se fie aux données issues de L'*Acadie nouvelle*, être un non-sujet dans l'arène médiatique. Quand on parle de l'école à cette époque-là, comme l'a montré la recherche manuelle dans le quotidien acadien durant les années 1995-1999 qui précèdent l'apparition de la notion, il est alors largement question de la lutte pour l'obtention d'écoles et de leur autogestion. Cela rappelle que si le droit à l'éducation dans la langue de la minorité est garanti depuis 1982, sa mise en place n'est pas allée sans un certain nombre de défis. Au tournant du millénaire, ces questions « matérielles » sont encore d'actualités, tout en semblant en passe d'être surmontées à l'échelle de la province. Ainsi, un article datant du 10 aout 1998 et sous-titré « Le NB critiqué pour la nouvelle loi scolaire – Les francophones gèrent leurs écoles mais il reste encore à faire » débute ainsi : « [L]es francophones gèrent leurs écoles dans toutes les provinces et tous les territoires du pays, mais l'article 23 de la Charte des droits et libertés sur l'instruction dans la langue de la minorité n'est pas respecté dans son intégralité » (Young, 10 aout 1998). On y rappelle plus loin (en citant le Commissaire aux langues officielles d'alors) que :

> Aujourd'hui, l'édifice est clairement visible. Dans toutes les provinces, la gestion scolaire est enfin établie sur des fondations solides – du moins pour ce qui est des structures de l'encadrement de l'éducation -, même si dans certains cas, ce qui existe n'est pas encore parfaitement conforme aux exigences de l'article 23 et dans plusieurs cas, le financement demeure inadéquat. (Young, 10 aout 1998)

19. https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/nouvelles/communique.2008.07.0983.htmlle

Cette année-là, les pages de L'*Acadie nouvelle* ont traité d'un combat de parents acadiens de Summerside à l'Île-Prince-Édouard qui se sont rendus jusqu'en Cour suprême pour obtenir une école en français. Un éditorial datant du 29 avril rappelle ce combat, ses enjeux et mentionne bien l'article 23 :

> Pour la communauté francophone de Summerside, la situation est critique : les jeunes s'assimilent à un rythme apeurant. Et le seul moyen de freiner vraiment cette tendance est l'implantation d'une école française à proximité […] [L]a province de l'Île-du-Prince-Édouard demeure malheureusement l'une des seuls au pays qui continue de s'acquitter lamentablement de son obligation constitutionnelle de garantir aux francophone l'enseignement dans leur langue […]. Le 9 janvier 1997, le juge J.A. DesRoches donnait raison aux parents qui invoquaient l'article 23 de la Charte canadienne des droits et des libertés et la décision rendue en Cour suprême dans l'affaire Mahé. Moins d'un mois plus tard, la province portait la décision en appel en remettant plusieurs points en litige, dans les restrictions financières. Voilà. Nous l'aurions compris. Pour une question de dollars, les droits fondamentaux des francophones sont ainsi bafoués. (Couture, 29 avril 1998)

Ainsi, comme on le voit, on se bat pour le respect des lois. L'article 23 (dont on énonce le titre en long, et qu'on prend la peine de présenter, preuve qu'il n'est peut-être pas encore familier au lectorat) est bien mobilisé mais non pour traiter de la question du public potentiel des écoles. On lutte encore pour en obtenir : plus d'école à Moncton où la population acadienne ne cesse de grossir ou des écoles plus proches pour les Acadiens de l'Île (cette lutte se poursuit tout au long des décennies du corpus). On lutte aussi pour les gérer[20].

Dans ce paysage discursif, l'année 1999 marque un tournant. La notion apparait discrètement. Dans un article bilan publié le 30 décembre : on rappelle que 1999 aura été « une année charnière pour l'Acadie » qui a notamment accueilli le Sommet de la francophonie mais « au-delà de ces grands évènements historiques, du progrès reste à faire en matière de gestion scolaire », et le journaliste de continuer : « l'article 23 de la Charte des droits et des libertés, vous connaissez ? » pour évoquer les luttes pour des écoles en français dans les provinces voisines de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard et rappeler que pendant que les gouvernements de ces provinces tergiversent « des jeunes ayants droit s'assimilent à un rythme constant » (Couture, 30 décembre 1999). Dans le corpus, c'est la première fois que l'on mentionne ces ayants droit et d'emblée on s'intéresse à cette portion que l'on perd, qui s'assimile.

Cette année-là voit aussi la mise en place du Réseau d'appui aux ayants droit qui deviendra le Réseau des ayants droit[21] dont la mission est « d'étudier la question des ayants droit dans la province et identifier des pistes de solution ». Ce réseau se penche résolument sur la question du public de l'école dans la langue de la minorité. On pose alors la question du public des écoles et on s'interroge :

20. Ce droit de gestion est parfois mis à mal par certaines réformes scolaires.

21. Voir https://afpnb.ca/a-propos/reseau-des-ayants-droit

les écoles francophones font-elles le plein de leur public putatif ou pour le dire autrement où sont les ayants droit ?

3.2 Où sont les ayants droit ?

Savoir si tout le public potentiel des écoles francophones les fréquente devient une préoccupation qui prend de l'ampleur. Antérieurement (voir *supra*), on a pu penser que des questions de locaux et de proximité pouvaient jouer un rôle majeur dans les choix scolaires des parents, mais d'autres questions commencent à être posées : quels choix font les parents ayants droit indépendamment de ces critères ? Comment rejoindre ces parents (et d'abord comment les repérer) puis les convaincre ?

> […] il n'y a aucune façon de comptabiliser le nombre d'enfants d'ayants droit qui se dirigent vers le système anglophone dès la maternelle. « Je voudrais absolument savoir ces chiffres-là pour pouvoir communiquer avec ces familles et les inviter à venir chez nous. Je voudrais aussi leur expliquer les avantages de s'inscrire dans une école française », commente-t-elle [une directrice d'école]. Nous allons toujours travailler à la rétention de nos élèves, mais nous allons concentrer nos énergies au niveau du recrutement. (Hachey, 30 aout 2003)

Il faut noter qu'au-delà du cadre législatif, la chercheuse en sciences de l'éducation Marianne Cormier rappelle que la « lutte pour les écoles homogènes francophones s'est faite dans une quête de légitimité «interne et externe» » (2015 : 102-104). Autrement dit, il a fallu certes convaincre les gouvernements que les groupes de langues officielles en situation minoritaire avaient des droits. Mais, il faut encore convaincre les membres des groupes visés que c'est une bonne chose que de se prévaloir de ce droit, une fois obtenu[22]. Ainsi, la lutte pour obtenir puis remplir les écoles dans la langue de la minorité n'a pas seulement était légale, elle a aussi été (et demeure) symbolique et discursive. Au sein du groupe, la chercheuse nous rappelle que les militants et militantes pour l'école en français :

22. La communauté francophone du Nouveau-Brunswick ne dispose pas de mesures légales empêchant l'assimilation volontaire aussi efficaces que ce qui existe au Québec. Mais contrairement à ce que l'on croit souvent (et qui est même affirmé dans le corpus : « Contrairement au Québec, les communautés francophones en situation minoritaire n'ont pas à leur disposition d'instruments de coercition pour forcer qui que ce soit à inscrire leurs enfants dans leurs systèmes scolaires. (Ouellette, 25 février 2015)), il existe de longue date des mesures visant à favoriser la compétence linguistique de l'enfant comme premier critère d'admission ou de refus dans l'un des deux systèmes (réf dans le corpus). Cette mesure n'impacte pas les enfants d'ayants droit bilingues ou anglodominants toutefois.

> ont dû convaincre leur propre groupe minoritaire qu'il est juste et approprié d'exiger l'institution scolaire [puisqu'à] force de vivre sous la subordination et la domination coercitive exercées par la majorité, un groupe minoritaire peut en venir à internaliser le discours oppressif et critique, ce qui peut le mener à dévaloriser ses propres écoles. Cet historique d'oppression peut provoquer de l'ambivalence identitaire qui, à son tour, risque d'engendrer une certaine aliénation envers l'école et l'effort éducatif (Cormier 2015, 103[23]).

Il n'est pas anodin qu'un réseau se mette en place pour encourager les ayants droit à se prévaloir de leur droit. Peu à peu, le sujet apparait et l'expression avec et durant les années 2000, c'est un nouveau combat que l'on voit poindre : après la lutte pour les écoles et leur gestion, on passe à la lutte pour recruter tous les élèves qui sont aux termes de la loi de potentiels usagers de l'école en français. Cette évolution discursive reflète une évolution plus large : des écoles ont été obtenues[24], le rôle de l'éducation dans le maintien et l'épanouissement de la communauté minoritaire n'est plus à démontrer. Ainsi, pour ces raisons justement, l'école doit « rencontrer son public ». Toutefois, face à des enjeux sociodémographiques (taux de fécondité à la baisse, vieillissement de la population, assimilation toujours opérante), le nombre d'enfants potentiels semble diminuer. Il faut alors recruter plus large. Et, une façon de recruter est de s'assurer qu'on fait le plein de tous les potentiels usagers au terme de la loi. C'est dans ce contexte que les ayants droit deviennent un enjeu :

> Dans la région de Fredericton, il n'y a que la moitié des ayants droit qui choisissent l'école française. Ce sont des élèves que l'on perd à tout jamais vers les écoles anglaises. (Pedneault, 20 mai 2010)

> Il y a au moins 75 % des ayants droit dans notre région de Hampton jusqu'à Rothesay et Sussex aussi qui vont dans des écoles anglophones. C'est de l'assimilation, et ce n'est pas acceptable (Murat, 23 septembre 2010)

> « On a eu plusieurs recensements depuis l'Arrêt Mahé. On a perdu des générations d'écoliers parce que Statistique Canada a négligé de poser les bonnes questions. On n'a pas besoin d'entendre qu'on va peut-être le faire, mais que c'est une obligation et que c'est par un recensement respectant la Charte » (député de Sudbury cité dans Dubé, 13 mars 2017)

23. À Summerside, cette question a divisé la communauté (Cormier 2015), en Nouvelle-Écosse aussi (LeBlanc, 2021). Cormier rappelle aussi la lutte pour la légitimité externe continue, le « groupe majoritaire peut avoir de la difficulté à comprendre les besoins de la minorité et ne perçoit pas toujours pourquoi elle aurait besoin d'un traitement différent. Dans la perspective de l'idéologie assimilatrice qui a perduré longtemps et qui se perpétue du côté de la majorité sinon officiellement, de toute évidence socialement, il est préférable de traiter tout le monde de la même manière » (Cormier 2015 : 103).

24. Notons néanmoins que toutes les conditions matérielles ne sont pas toujours remplies, le manque de financement pour les écoles francophones, des mesures qui pourraient leur être défavorables continuent à être contestées au nom de l'article 23. Pour contester la Politique 409 adoptée par le gouvernement en 2016 visant à étudier la viabilité des écoles, le juriste Michel Doucet rappelle : « la population scolaire francophone du Nouveau-Brunswick est en décroissance. La communauté francophone ne peut se permettre de perdre des enfants d'âge scolaire en raison de décisions prises uniquement pour des considérations budgétaires. […] Le ministre de l'Éducation doit […] se rappeler que c'est l'égalité réelle qui sous-tend le régime de l'article 23 et que l'égalité réelle exige qu'il tienne compte, dans ses politiques et programmes, des besoins particuliers de la communauté minoritaire » (Doucet, 22 janvier 2016).

À travers les médias, on peut voir qu'à partir du nouveau millénaire on assiste à ce qui semble être une prise de conscience et une nouvelle antienne : la « perte » d'élèves qui pourraient légalement venir dans « nos » écoles mais qui ne les fréquentent pas. Les districts scolaires en particulier au sud du Nouveau-Brunswick - qui est majoritairement anglophone - vont mener de véritables campagnes pour recruter (« dénicher ») ces enfants perdus :

> Selon Mme LeBlanc, la hausse [des élèves du DSF-Sud] s'explique notamment par la campagne de valorisation de l'école de langue française menée par le District scolaire 1 pour aller chercher plus d'ayants droit. (Ébacher, 12 juin 2008)

> « ça devient des urgences parce qu'on perd trop d'enfants d'ayants droit dans ces régions qui vont s'assimiler à la majorité anglophone », explique le président du conseil [scolaire du district], Ernest Thibaudeau (Pedneault, 9 juin 2010)

> le District scolaire francophone Sud doit mener ses propres études pour dénicher les ayants droit sur son territoire. (Roy-Comeau, 13 mai 2017)

Les titres des coupures de presse citées et le contenu des extraits sont révélateurs de ce sentiment. Il y a « urgence » à recruter ces élèves qui « échappent » aux écoles et qui ce faisant « vont s'assimiler à la majorité anglophone ». Mais pour cela il faut les identifier.

3.3 Qui sont les ayants droit ?

Lors de cette production discursive sur les ayants droit, il est intéressant de voir à qui va être assignée cette étiquette. On l'a vu elle est appliquée le plus souvent directement aux enfants et non à leurs parents ce qui est incorrect d'un point de vue légal, mais surtout cette étiquette va être appliquée majoritairement et même presque quasi exclusivement à ceux des enfants qui sont à risque d'être « perdus » : puisqu'ils ne sont pas ou n'iront pas à l'école en français ou ne pratiquent pas cette langue. *Ayant droit* devient le nom de ceux qui ne sont pas déjà socialisés en français, qui parlent anglais et/ou qui sont issus d'un couple exogame (autre notion qui connait alors une promotion discursive importante) :

> Le programme de francisation est offert dans toutes les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Il s'adresse aux ayants droit, soit des enfants issus de familles exogames (où un parent est francophone), et est offert dès la maternelle […] (Sivret, 11 mars 2008)

> « Certains enfants pensent en anglais parce que c'est ça leur vie. » […] Selon elle [directrice de l'École des Bâtisseurs à Fredericton], […] il arrive à l'occasion que les enfants parlent en anglais entre eux à l'école […]. Plus de 50 % des élèves de son école seraient des ayants droit. (Ébacher, 15 avril 2008)

> Dans le District scolaire 1 (Sud-Est), par exemple, l'augmentation du nombre d'élèves qui ne parlent pas le français dans les classes de maternelle devient un problème préoccupant, qui demande des ressources humaines et financières particulières. Ces enfants d'ayants droit, comme on les appelle, arrivent en nombre record (Chiasson, 4 décembre 2009)

> Académie-Assomption compterait environ 40 % d'enfants d'ayants droit, c'est-à-dire qu'un des parents parle le français. [Une intervenante] dit que sans cet établissement, plusieurs de ces enfants vont intégrer une école anglophone. (Seymour, 13 novembre 2015)

On parle des francophones et des ayants droit comme si les deux désignations ne se recoupaient pas :

> Ce conseil n'est pas le représentant du ministère de l'Éducation ni du district scolaire, mais bien des parents francophones et des ayants droit. (Henrie, 15 avril 2016)

Face à cette volonté d'aller chercher tout le public potentiel, de récupérer tous ces enfants, il y a beaucoup d'attentes, mais il a aussi beaucoup de craintes. Ils font notamment parfois planer la peur d'une anglicisation de l'école ce qui appuie l'observation que dans le discours un ayant droit ce n'est pas un francophone …

> Ce lien évident entre la langue et l'identité explique notre crainte de voir trop d'anglophones ou d'ayants droit arriver trop massivement dans une école française et fragiliser cette identité (Le Bouthillier, 31 juillet 2008)

> […] on craint d'avoir à accueillir dans nos écoles l'an prochain une flopée de petits anglophones, qu'on appelle les « ayants droit » (Nadeau, 1er avril 2008)

> La probabilité de voir davantage d'ayants droit […] pourrait être un aspect positif de cette décision […]. Le danger d'angliciser les cours d'écoles serait l'envers de la médaille (Ébacher, 7 avril 2008)

> La population francophone subit les effets combinés du déclin des naissances, de l'exode et de l'assimilation. Nous devons accueillir les enfants des ayants droit à bras ouverts dans nos écoles, malgré les contraintes que cela occasionne. (Chiasson, 4 décembre 2009)

La représentante au Commissaire aux langues officielles en Atlantique participe au débat sous forme d'une lettre ouverte :

> Il est vrai que les enfants anglophones des ayants droit posent des problèmes particuliers dans le système scolaire francophone en ce qui a trait à l'influence qu'ils peuvent exercer sur une utilisation grandissante de l'anglais dans les écoles francophones, toutefois, la Charte leur donne accès aux écoles francophones.
>
> Un jour, il est à espérer que ces enfants intégreront la communauté francophone.

> Une maternelle française pour répondre aux besoins spécifiques des enfants anglophones d'ayants droit m'apparait une initiative heureuse qui répond aux exigences de la *Charte* et qui assure une intégration de ces enfants dans le système scolaire francophone sans fragiliser davantage la situation du français dans les écoles francophones. (Renault, 11 février 2000).

On assiste alors parfois à de vraies joutes discursives. D'un côté il y a ceux qui appartiennent souvent au monde de l'École (administrateurs, directeurs, chercheurs) qui sont persuadés que le maintien et le développement de la francophonie canadienne passent désormais par la récupération d'un maximum de monde : ce qui veut dire recruter des enfants dont le français n'est pas la langue d'usage ou l'unique langue d'usage ou la langue la mieux maitrisée et qui plaident pour « accueillir le majoritaire dans l'école du minoritaire ». D'un autre côté, il y a parfois des parents que l'on peine à convaincre que c'est une idée opportune, ce dont témoigne les propos cités ci-dessus. Pour les uns comme pour les autres, l'ayant droit c'est l'autre et non lui-même. Celui que d'une manière ou d'une autre il faut accommoder et qui n'est pas tout à fait nous.

Conclusion

L'analyse diachronique (1984-2023) de la couverture médiatique autour de la question des ayants droit à l'éducation dans la langue de la minorité dans le contexte acadien du Nouveau-Brunswick a permis de mettre en lumière l'évolution des normes de représentations de la question.

Cette contribution a accordé une large place au contexte car la question de l'éducation en langue française au Nouveau-Brunswick (et plus largement au sein des communautés francophones en situation minoritaire) ne peut se comprendre à la fois dans sa mise en place, dans son état présent, dans son évolution ainsi que dans les discours que l'on tient à son endroit que dans le cadre des rapports de force linguistiques des communautés de langues officielles en situation minoritaire à l'échelle du Canada.

Ce rapport de force linguistique est notamment démolinguistique, ainsi la question de recrutement des enfants dans « leurs » écoles est un enjeu pour les institutions francophones et au-delà pour les communautés toutes entières. Le discours public se fait l'écho de ces préoccupations. Cet écho nous montre comment ces préoccupations évoluent avec le temps. En lien direct avec la thématique du présent volume, le discours public nous montre comment une notion peut être « altérisée ». Ce processus qui ressort dans le discours illustre encore une fois le caractère labile des étiquettes linguistiques, il montre également que ce qu'être francophone veut dire au Canada ne va pas de soi. Cette étude de cas reconfirme encore, si besoin est, que l'« altérité se définit dans la relation à l'autre, et, en même temps, elle est un pan constitutif de la construction de soi. » (Renaut, 2023 : 116).

L'analyse proposée ici mériterait certainement d'être raffinée, pour noter des disparités dans les discours étudiés, selon l'actualité, selon l'identité du discoureur notamment. Étudier le trajet de cette notion devenue étiquette dans d'autres contextes francophones minoritaires serait aussi pertinent. Enfin, voir si elle est mobilisée, comment, à quelles fins et pour désigner qui au sein de la communauté anglo-québécoise serait aussi approprié.

Références

Corpus

BABINEAU, Janice (17 avril 2001) « L'Université de Moncton de moins en moins acadienne », L'*Acadie nouvelle*, p. 13.

SEYMOUR, Béatrice (13 novembre 2015) « Bathurst Est : une jeune fille craint l'assimilation », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

CHAPUT, Lucien (2 septembre 2014), « Pourquoi choisir l'école de la minorité ? », L'*Acadie nouvelle*, p. 5.

CHIASSON, Gaétan (4 juin 2009) « Des besoins pressants », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

CHIASSON, Gaétan (4 décembre 2009) « Une question d'équité », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

COUTURE, Pierre (29 avril 1998) « Le combat continue », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

COUTURE, Pierre (30 décembre 1999) « Un combat à finir », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

DELATTRE, Simon (22 mai 2015) « Premières pelletées de terre pour la nouvelle école Champlain », L'*Acadie nouvelle*, p. 5.

DOUCET, Michel (22 janvier 2016) « La fermeture des écoles et la Charte canadienne des droits et libertés », L'*Acadie nouvelle*, p. 14-15.

DUBÉ, Jean-Pierre (13 mars 2017) « Ayants Droit - Statistique Canada s'engage à poser les bonnes questions en 2021 », L'*Acadie nouvelle*, p. 5.

ÉBACHER, Jessica (7 avril 2008) « Le risque d'angliciser les cours d'écoles », L'*Acadie nouvelle*, p. 3.

ÉBACHER, Jessica (15 avril 2008) « Ici, on parle français », L'*Acadie nouvelle*, p. 7.

ÉBACHER, Jessica (12 juin 2008) « District scolaire 1 : d'autres roulottes seront ajoutées », L'*Acadie nouvelle*, p. 10.

GAGNON, Charles-Antoine (15 juin 2009) « Il faut promouvoir le droit à l'éducation en français, croit Gino LeBlanc - Le commissaire dévoile son rapport aujourd'hui », L'*Acadie nouvelle*, p. 5.

HACHEY, Steve (30 aout 2003) « Dans le sud de la province : diminution des transferts d'élèves vers le système anglophone », L'*Acadie nouvelle*, p. 5.

HENRIE, Marc (15 avril 2016) « Plus qu'un combat pour sauver une école », L'*Acadie nouvelle*, p. 14.

LE BOUTHILLER, Claude (31 juillet 2008) « Le tintamarre anglais », L'*Acadie nouvelle*, p. 13.

LOMBARDO, Inès (25 février 2023) « Langues officielles: des modifications pour des francophones minoritaires abandonnées », L'*Acadie nouvelle*, p. 21.

MURAT, Philippe (23 septembre 2010) « Les libéraux promettent une école francophone à Quispamsis », L'*Acadie nouvelle*, p. 4.

NADEAU, Jean-Marie (1er avril 2008) « Immersion et santé : des enjeux de société », L'*Acadie nouvelle*, p. 13.

OUELLETTE, Roger (25 février 2015) « Le pouvoir d'attraction », L'*Acadie nouvelle*, p. 6.

PEDNEAULT, Marjorie (20 mai 2010) « Des centaines d'élèves perdus aux écoles anglophones », L'*Acadie nouvelle*, p. 3.

PEDNEAULT, Marjorie (9 juin 2010) « Aucune priorité, mais trois urgences », L'*Acadie nouvelle*, p. 7.

PEDNEAULT, Marjorie (25 aout 2010) « École de Moncton-Nord : les travaux débuteront sous peu », L'*Acadie nouvelle*, p. 9.

RENAULT, Jeanne (11 février 2000) « Belle initiative », L'*Acadie nouvelle*, p. 12.

RICARD, Philippe (1er avril 2002) « La survie du français dans le Sud-Est est liée à la force des institutions », L'*Acadie nouvelle*, p. 6.

ROY-COMEAU, Mathieu (13 mai 2017) « Ces élèves qui « échappent » aux écoles francophones du Sud », L'*Acadie nouvelle*, p. 4.

SIVRET, Mélanie (11 mars 2008) « Les ayants droit sont ceux qui ont un parent ou même un grand-parent francophone », L'*Acadie nouvelle*, p. 7.

THÉRIAULT, Stéfan (4 mai 2001) « Le ministre de l'éducation, Elvy Robichaud, le confirme encore - Pas d'école francophone à Moncton avant 2003 », L'*Acadie nouvelle*, p. 6.

YOUNG, Huguette (10 aout 1998) « Le NB critiqué pour la nouvelle loi scolaire – Les francophones gèrent leurs écoles mais il reste encore à faire », L'*Acadie nouvelle*, p. 13.

Travaux cités

ARRIGHI, Laurence (2013) « Un bagage linguistique diversifié comme capital humain : esquisse d'un (nouveau) rapport aux langues en Acadie », *Revue de l'Université de Moncton*, nº 44-2, p. 7–34. https://doi.org/10.7202/1030999ar

ARRIGHI, Laurence (2020) « Identité et éducation : Une analyse critique d'un guide pédagogique à l'usage d'une minorité linguistique : *En préparation pour le prochain CMA*», *Recherches sociographiques*, nº 61-1, p. 57-81. https://doi.org/10.7202/1075900ar

ARRIGHI, Laurence et Grace Anderson (2026) « De l'école en français comme objet de discours dans l'espace acadien : du débat à la polémique au sein du webzine collaboratif *Astheure*. » *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, nº 27. https://doi.org/10.7202/1122484ar

AUCLAIR, Nicolas, Catherine FRIGON et Gabriel ST-AMAND [STATISTIQUES CANADA] (2023) *Faits saillants sur la langue française au Nouveau-Brunswick en 2021*, Ottawa, Gouvernement du Canada, https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2023015-fra.htm

BOILY, Ann-Sophie. (2022) *La place des langues autochtones à l'adoption du projet de loi C-91 : analyse critique du discours à visée décoloniale, Mémoire* de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

BOUDREAU, Annette (2016) *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Garnier.

CHAUVIAT, Aude, et Clémentine HUGOL-GENTIAL (2023) « Du menu « laïque » au menu « écolo ». Analyse de la couverture médiatique autour de l'introduction de menus végétariens dans les cantines scolaires », *Mots. Les langages du politique*, nº 133-3, p. 121-140.

CORBEIL, Jean-Pierre, Claude GRENIER et Sylvie LAFRENIÈRE [STATISTIQUES CANADA] (2006) *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

CORMIER, Marianne (2015) « Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité ? » *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, nº 5, p. 100–121. https://doi.org/10.7202/1029109ar

COUTURIER LEBLANC, Gilberte, Alcide GODIN et Aldéo RENAUD (1993) « L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992 », dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes : études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, p. 543-585.

DALLEY, Phyllis et Hélène SAINT-ONGE (2008) « Choix scolaires de couples exogames au Yukon », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.) *Francophonie – Minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 121-142.

GOUVERNEMENT DU CANADA (2022) « Article 23 – Droit à l'instruction dans la langue de la minorité », https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html

HAMBYE, Philippe (2009) « Plurilinguisme et minorisation en Belgique : d'étranges rapports aux langues "étrangères" », *Langage & société*, nº 129-3, p. 29-46. https://doi.org/10.3917/ls.129.0029.

HELLER, Monica (1987) « L'école de langue française et la collectivité francophone en milieu minoritaire », dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Moncton, Centre de recherches en linguistique appliquée.

KRIEG, Alice (2000) « Analyser le discours de presse », *Communication*, nº 20-1, p. 75-97.

LANDRY, Rodrigue et Réal ALLARD (1999) « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.

LEBLANC, Mélanie (2021) *Dans l'accent de la Baie – Se construire Acadien dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse*, Sudbury, Prise de parole.

MARTEL, Angéline. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Commissariat aux langues officielles, Ottawa.

RENAUT, Laurène (2023) « Altérité », dans Nolween Lorenzi Bailly et Claudine Moïse (dir.), *Discours de haine et de radicalisation*, Lyon, ENS Éditions, p. 115-125.

SORMANY, Pierre (2000) *Le métier de journaliste*, Montréal, Boréal.

THÉRIAULT, Joseph-Yvon (1981) *Acadie coopérative et développement acadien : contribution à une sociologie d'un développement périphérique et à ses formes de résistance*, thèse de doctorat, ÉHÉSS, Paris

THÉRIAULT, Joseph-Yvon (1984) « État, ethnie et démocratie : réflexions sur la question politique en Acadie », *Canadian Review of Studies in Nationalism*, nº 2-11, p. 201-218.

THÉRIAULT, Joseph-Yvon (2003). « De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en haut à l'école d'en bas », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et prospectives*, [Québec], ACELF, et [Moncton], CRDE.

VÉRON, Éliséo (1981) *Construire l'événement : Les médias et l'accident de Three Mile Island*, Paris, Minuit.

VIOLETTE, Isabelle (2006). Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone : réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions. *Francophonies d'Amérique*, nº 21, p. 13-30. https://doi.org/10.7202/1005362ar

VIOLETTE, Isabelle (2015). L'immigration francophone comme marché : luttes et tensions autour de la valeur des langues officielles et du bilinguisme en Acadie, Canada. *Anthropologie et Sociétés*, nº 39-3, p. 115-133. https://doi.org/10.7202/1034762a

Titre: Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique… Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence

Auteure: Clémence Bideaux, Université du Québec à Trois-Rivières

Publication: Regards croisés sur « l'Autre »

Dirigée par : Geneviève Bernard Barbeau, LIDILEM, Université Grenoble Alpes et Nadine Vincent, LexiQcorpus, Université de Sherbrooke

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke

Collection : LexiQcorpus

Année: 2026

Pages: 86 - 105

ISBN: 978-2-7622-0371-4

URI: https://hdl.handle.net/11143/25506

DOI: https://doi.org/10.17118/11143/25506

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique… Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence

Clémence Bideaux, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé : Nous nous intéressons dans cet article au renversement de l'altérité d'un point de vue de la neurodiversité, et plus spécifiquement du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Nous montrons comment l'Autre renverse la position qui lui est habituellement assignée, au moyen d'une analyse de discours de billets de blogues francophones de personnes autistes. Ces billets visent à présenter les neurotypiques et leurs particularités sociocommunicationnelles ainsi que la communication entre neurotypiques et personnes autistes. La norme y est pointée à travers la figure du neurotypique, en opposition à celle du neuroatypique. Nous postulons que ces discours à teneur humoristique, tournant en dérision voire parodiant le discours sur les neuroatypiques permettent aux personnes autistes d'affirmer leur identité et de se réattribuer un pouvoir souvent confisqué. Cela dit, le caractère stéréotypé et caricatural de la description de l'Autre, neurotypique, participe parfois au renforcement de certaines idées reçues sur le TSA.

Mots-clés : Trouble du spectre de l'autisme, altérité, blogues, parodie, analyse de discours

Abstract: This article explores the reversal of otherness from the perspective of neurodiversity, with a particular focus on Autism Spectrum Disorder (ASD). We examine how the "Other" subverts the position typically assigned to them, through a discourse analysis of French-language blog posts written by autistic individuals. These posts aim to present neurotypical people and their sociocommunicative traits as well as communication between neurotypical and autistic people. In these writings, the norm is questioned through the figure of the neurotypical in contrast to the neuroatypical people. We argue that these humorous and often parodic narratives, which mock or parody dominant discourses on neuroatypicals, allow authors to reclaim their identity and reassert a power that has often been denied them. However, the stereotypical and caricatured depiction of the neurotypical "Other" can at times contribute to reinforcing certain misconceptions about ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, otherness, blogs, parody, discourse analysis

Introduction

Des termes comme *neuroatypique* ou *neurodivergent* désignent habituellement un Autre au fonctionnement cognitif se distinguant de la norme, alors assigné à une marge. Parmi ces fonctionnements distincts, on retrouve par exemple le trouble du spectre de l'autisme (TSA), le trouble de l'attention avec (ou sans) hyperactivité (TDAH) ou encore les troubles dys — comme la dyslexie, la dyspraxie ou la dysorthographie (Clouder *et al.*, 2020).

Nous abordons ici le renversement de l'altérité, où des personnes autistes[1], neuroatypiques[2], incarnant traditionnellement l'Autre dans leur fonctionnement cognitif (d'où *atypique* de *neuroatypique*, qui sort de la norme, typique, en opposition à neuro*typique*) donnent à entendre leur voix en contexte numérique. Leur discours, parfois humoristique et parodique, pointe la norme avec la figure du neurotypique. Ces personnes affirment également leur identité autiste en s'inscrivant dans le paradigme de la neurodiversité (Bertilsdotter Rosqvist *et al.*, 2020). Or, identité et altérité sont inséparables, puisque l'identité va « de pair avec la prise de conscience de soi. Mais cette prise de conscience, pour qu'elle se fasse, a besoin de différence, de différence vis-à-vis d'un autre que soi. Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire » (Charaudeau, 2009 : 15).

En ce sens, sur des sites internet personnels ou des blogues, des personnes neuroatypiques, en l'occurrence autistes, renversent le modèle de domination. Elles se réapproprient leur image à travers un discours dans lequel la norme est pointée, stigmatisée (Danjean et Steuckardt, 2025). Ce retournement de la figure de l'Autre, comparable au retournement du stigmate (Gruel, 1985), illustre le concept du « problème de la double empathie[3] » (Milton, 2012), selon lequel le décalage social qui s'installe entre les personnes autistes et les neurotypiques est à double sens, réciproque.

Dans une perspective critique (Fowler *et al.*, 2018), ou selon une orientation critique d'analyse de discours (Maingueneau, 2021), nous postulons que ce changement de regard sur l'Autre et, par là, sur soi pour les personnes autistes, permet, au-delà d'une meilleure intercompréhension entre neuro(a)typiques, de se réapproprier une identité et de se réattribuer un pouvoir souvent confisqué au moyen de l'humour, tournant en dérision voire parodiant le discours sur les neuroatypiques. À l'image d'une

1. Nous employons le syntagme *personne autiste*, recommandé par une association québécoise de personnes autistes, Aut'Créatif (2015), et dont les recommandations sont suivies par des spécialistes du domaine, notamment par le docteur Laurent Mottron et son équipe. La même recommandation ressort du sondage du Groupe de recherche pour les adolescents et adultes autistes (GRAADA) (Fecteau et Cloutier, 2023).

2. Toutes les personnes autistes sont neuroatypiques, mais toutes les personnes neuroatypiques ne sont pas autistes puisque cela inclut par exemple le TDAH et la dyscalculie (Usito : https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/neurotypique [page consultée le 7 juillet 2025]).

3. « *Double empathy problem* » dans l'article de Milton (2012). Pour l'auteur, il s'agit d'un problème dans le sens où il existe un décalage (« *a disjuncture* ») perceptif qui s'applique dans les deux sens : si les personnes autistes ont de la difficulté à saisir les états mentaux des personnes neurotypiques, ces dernières ont également de la difficulté à cerner l'expression des émotions des personnes autistes. Ce concept s'oppose à la vision d'une théorie de l'esprit déficitaire qui serait le seul fait des personnes autistes.

renégociation de l'éthos, la différence ici mise en miroir permet « de se mettre en position avantageuse [grâce à une] prise de pouvoir par la langue » (Amossy, 2010 : 163-164). En effet, en tant que relation, que *rapport à*, l'altérité relève d'un point de vue, qui peut être déplacé, d'une question de norme qui demeure relative et dynamique.

Nous nous intéressons donc au retournement du rapport de norme et, par-là, à un renversement de l'altérité dans le discours de personnes autistes sur les neurotypiques[4]. Nous verrons qui est cet Autre, comment s'opère le renversement, quels rapports à la norme il implique, quels procédés sociodiscursifs sont mobilisés et les effets de ce renversement de l'altérité. Cet article nous permettra également de voir comment, à travers la présentation de données de nature différente, nous pouvons réfléchir à la mise en discours de la figure de l'Autre.

Présentation du corpus

Notre corpus comporte sept documents numériques obtenus avec le mot-clé *#neurotypique* (le signe # témoignant d'une volonté d'indexation sous ce terme de leurs écrits par les auteurs) sur le moteur de recherche Google, sélectionnés dans l'ordre de leur apparition dans les résultats. Nous nous sommes limitée à ce nombre de documents pour des raisons de faisabilité dans le cadre d'une analyse qualitative. Partant que le terme *neurotypique* stigmatise la norme en raison de ses origines militantes (Danjean et Steuckardt, 2025), il relève d'un usage qui la remet en question.

Nous avons ainsi retenu les documents suivants[5] :

a) « Guide de communication avec les neurotypiques », signé par aaSSfxxx[6] sur le site *Autism'Squad* (sans date). Ce site web est à visée informative, « tenu par une équipe de personnes autistes, qui parlent d'autisme, aux autistes et à tous ceux qui souhaitent s'informer, ou comprendre le spectre autistique, sans misérabilisme, avec sérieux et humour[7] ». L'article en question constitue un guide sur la communication des neurotypiques du point de vue d'une personne autiste.

b) « Autiste versus neurotypique – 10 trucs pour mieux se comprendre », signé par Valérie Jessica Laporte sur son blogue *Bleuet Atypique* et datant de 2016. Ce billet de blogue se pré-

4. C'est ainsi qu'elles sont présentées par la plupart des internautes de notre corpus. Toutefois, *neurotypique* n'est pas l'antonyme strict d'*autiste*, mais bien de *neuroatypique*. Nous parlons ici de personnes autistes, car la neuroatypie englobe d'autres formes de neurodivergences qui sont exclues de notre corpus. *Alliste* est l'antonyme d'*autiste* (Alliance canadienne de l'autisme, 2025), mais les auteurs en question dans cette étude n'y recourent pas. Dans l'usage, *neurotypique* est souvent opposé à *autiste* (voir par exemple l'article du dictionnaire en ligne *Usito* ou encore l'article de Danjean et Steuckardt, 2025).

5. Nous les nommerons désormais par le nom de leur auteur ou par le nom du site dans le cas d'un document anonyme.

6. Après la présentation de notre corpus, nous référons aux internautes par leur pseudonyme ou par leur prénom.

7. http://web.archive.org/web/20241107120638/https://autism-squad.fr/ [page consultée le 7 juillet 2025]. Nous avons utilisé *Web archive* pour y accéder, le site étant indisponible en date du 7 juillet 2025.

sente comme un guide destiné aux personnes neurotypiques comportant 10 conseils pour « prendre soin des personnes autistes qui [les] entourent ». Sur son blogue, elle raconte « l'autisme de l'intérieur[8] ».

c) « Le syndrome neurotypique », diffusé par Aube Labbé sur le site *Le trouble du spectre de l'autisme-TSA* en 2014, un « site d'information et d'accompagnement en lien avec le trouble du spectre de l'autisme — TSA et les conditions qui peuvent lui être associées[9] ». Ce site comporte aussi des billets de blogue plus personnels où Aube partage son quotidien et celui de ses enfants. Si cette dernière partage ce texte, elle précise qu'elle n'en est pas l'autrice d'origine : « Il était chez Nathalie, qui l'a reçu d'une amie, qui elle l'a trouvé sur un forum. Bref! Ce texte circule, mais nous n'arrivons pas à en trouver l'auteur. Soit, je vous le partage aujourd'hui à mon tour parce qu'il est tellement vrai[10]. »

d) « Qu'est-ce qu'un NT[11]? », publié de manière anonyme sur le site *Institut Français d'Études de Neuro-Typicité* (désormais IFENT) (sans date). Il ne s'agit pas d'un blogue, mais d'un site ouvertement parodique qui reprend le principe d'un site anglophone qui n'est plus maintenu en ligne : « En 2015, nous avons découvert l'existance [sic] de Institute for the Study of the Neurologically Typical à travers le site de son fondateur : Pr Muskie. […] Nous avons alors décidé d'ouvrir la faculté française de ce vénérable Institut. La faculté anglaise ayant cessé son activité, nous avons repris le flambeau[12] ».

e) « Le syndrome neurotypique NT ! (subversif) », signé par Alainpecquerie et publié sur son blogue *Autiste en liberté* en 2016. Alainpecquerie ne contextualise pas son texte autrement que par son titre contrairement à d'autres auteurs étudiés. Il brosse un portrait des neurotypiques en reprenant une partie des codes médicaux, mais s'en distingue davantage que des textes comme celui de Aube ou de l'Institut Français d'Études de Neuro-Typicité. Sur son blogue, il propose « un autre regard sur le monde[13] ».

f) « Neurotypique », sur le blogue éponyme *Aspi de A À Z* en 2014. L'autrice partage un « lexique à l'usage de ceux qui cherchent à [la] comprendre[14] ». Dans le premier billet de son blogue, elle explique avoir besoin de partager ses réflexions à l'écrit. Ce texte se rapproche grandement de celui partagé par Aube. Il s'agit d'y présenter « Le Syndrome Neurotypique[15] » sous forme de présentation médicale (définition, symptômes, tendances, traitement, critères diagnostiques). Le caractère humoristique du texte est explicité au début et à la fin du texte. L'autrice précise qu'elle a recopié ce texte trouvé ailleurs sur internet.

8. https://bleuetatypique.com/ [page consultée le 7 juillet 2025].
9. https://spectredelautisme.blogspot.com/ [page consultée le 7 juillet 2025].
10. https://spectredelautisme.blogspot.com/2014/11/syndrome-neurotypique.html [page consultée le 7 juillet 2025].
11. Abréviation pour *neurotypique*.
12. https://www.espta.fr/ifent/ [page consultée le 7 juillet 2025].
13. https://alainpecquerie.wordpress.com/ [page consultée le 7 juillet 2025].
14. https://aspergirl.canalblog.com/ [page consultée le 7 juillet 2025].
15. https://aspergirl.canalblog.com/archives/2014/04/22/29713286.html [page consultée le 7 juillet 2025].

g) « La neurotypie vue par Tristan Yvon, Autiste Asperger », signé par Tristan Yvon sur le site *Hop'toys le blog* en 2021. *Hop'toys* propose à la vente des outils et du matériel pédagogique et dispose également d'un blogue. Dans cet article, une personne autiste propose son regard sur les neurotypiques : communication, interactions sociales, intérêts spécifiques, sensorialité, mais également capacités d'anticipation et de planification.

Ces documents numériques relèvent de genres discursifs différents, parmi lesquels deux guides axés sur les compétences sociales et la communication (aaSSfxxx et Valérie), quatre parodies du discours sur l'autisme et en particulier du discours diagnostique (Aube, Alainpecquerie, Aspi de A À Z et IFENT), qui témoignent d'une circulation[16] d'un discours parodique source, non identifié, de par leur proximité (avec parfois des copies évidentes de certains passages), et un article de blogue à part de ces deux genres (Tristan), mais qui apporte toujours un changement de point de vue sur l'Autre. Ce corpus, certes hétérogène, permet de montrer la diversité des lieux employés pour renverser le point de vue et considérer les neurotypiques comme incarnant l'Autre.

Par ailleurs, la méthode de constitution de notre corpus renvoie à des documents dont certains datent de plus de 10 ans. Loin de signifier que le sujet n'est plus porteur, cela illustre que ces discours circulent aujourd'hui ailleurs que sur des sites personnels ou des blogues, et davantage sur les réseaux sociaux. Nous avons toutefois préféré recourir à un moteur de recherche traditionnel, parce que cela ne nécessite pas, pour les internautes, de disposer d'un compte (au contraire de la plupart des réseaux sociaux), et parce que les utilisateurs emploient généralement un moteur de recherche pour leurs interrogations (bien que les usages évoluent avec l'IA générative). Cette méthode illustre donc ce qu'un internaute obtiendrait comme résultats s'il cherchait ce mot-clé sur un tel moteur de recherche. Malgré cette limite méthodologique, notre corpus permet d'étudier un discours sur la neurodiversité qui s'inscrit dans une temporalité plus longue.

Cadre analytique

L'énonciation

Pour notre analyse, nous avons recours au cadre de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009) en examinant particulièrement les subjectivèmes (les traits affectifs, axiologiques et modalisateurs). Cette subjectivité nous intéresse ici pour comprendre ce que les auteurs autistes de notre corpus expriment à l'égard des neurotypiques. Parmi les subjectivèmes, qui s'inscrivent dans un continuum objectivité-subjectivité et qui comprennent par exemple des verbes *(détester*, *désirer*) et des substantifs (*imbécile*, *bizarrerie*), nous nous sommes particulièrement intéressée aux adjectifs pour leur capacité à qualifier directement l'Autre. Il existe ainsi des adjectifs objectifs (*célibataire*, *rouge*), « qui s'efforce[nt]

16. Selon Paveau (2019), les dispositifs technodiscursifs favorisent une telle circulation.

de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 103[17]) et des adjectifs subjectifs (affectifs [*drôle*, *angoissant*], évaluatifs axiologiques [*beau*, *mauvais*] ou non axiologiques [*grand*, *froid*]). Les affectifs « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 122). Les évaluatifs, quant à eux, « impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 124). Ce qui distingue les axiologiques, c'est le jugement de valeur qui est porté. Le contexte est central dans l'analyse, car « même les adjectifs non marqués en langue peuvent s'axiologiser dans certaines conditions d'emploi » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 133). Aussi, pour repérer les subjectivèmes, l'analyste doit se fier au contexte, qui va « se charger de spécifier la valeur axiologique du terme » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 133). Nous avons porté une attention particulière aux axiologiques pour saisir les représentations véhiculées sur l'Autre, neurotypique, par les auteurs autistes de ce corpus parce qu'ils permettent également aux énonciateurs de parler d'eux-mêmes (Kerbrat-Orecchioni, 2009).

Le discours parodique

Compte tenu de la nature parodique de certains textes de notre corpus, il importe de considérer quelques éléments théoriques. Machado (2013) qualifie le discours parodique de transgressif et provocant vis-à-vis de son objet. Rappelons en outre que la parodie est un phénomène polyphonique (Bakhtine, 1998) qui comporte une dimension argumentative (Amossy, 2012) tout en demeurant ludique (même dans le cas des parodies plus sérieuses ou discrètes) (Machado, 2013). Elle entretient aussi des liens étroits avec l'ironie, qui participe de son caractère subversif. Pour être comprise comme telle, la parodie demande un partage de connaissances et de culture entre ceux « qui la produisent et […] ceux qui l'interprètent » (Machado, 2013 : 122). En effet, la parodie nécessite l'interprétation d'un texte 1 dans un texte 2 qu'il transforme dans une optique de rupture. Elle requiert donc la prise en compte du contexte, tout comme l'analyse des axiologiques.

Analyse

L'Autre, ce n'est plus soi

Le rapport à l'Autre

Les différents documents analysés ont en commun de changer de point de vue puisque lorsqu'il est question d'autisme, c'est sur les marges, sur l'atypique, que le regard porte habituellement. En effet, le point de vue sur l'autisme est traditionnellement extérieur, neurotypique, voire alliste. En ce sens,

17. Édition numérique. Le numéro de page pourrait ne pas correspondre à d'autres versions puisqu'il varie selon la taille de la police et de l'écran.

dans le billet de blogue de Tristan, comme on peut le voir ci-dessous, l'auteur explicite le manque de regards de personnes autistes sur la neurotypie, et c'est ce manque qu'il cherche à combler.

> 1. Les personnes dites neurotypiques sont les personnes au fonctionnement "typique", autrement dit "standard", généralement considéré comme "normal". Dans notre jargon, nous utilisons souvent l'adjectif "neurotypique" pour qualifier les personnes non autistes, ou plus largement n'ayant aucun trouble neurodéveloppemental. Il existe de nombreuses analyses neurotypiques sur l'autisme, mais l'inverse est finalement plus rare (Tristan).

Il pointe le besoin d'un renversement de la différence, d'un autre point de vue qu'il met en place au moyen de la rédaction de cet article de blogue. Il explicite également que ceux qui représentent traditionnellement la norme, ce sont les neurotypiques, et que la figure de l'Autre est habituellement incarnée par la personne autiste. Les guillemets illustrent une prise de distance par rapport à la norme que l'auteur cherche à revoir. Ce changement de point de vue permet de dédramatiser le discours sur l'autisme : ce qui est pointé, marqué, stigmatisé chez les personnes autistes constitue parfois ce qui manque aux neurotypiques pour justement mieux fonctionner. Comme on peut le lire dans le second extrait, et comme le souligne le substantif *soulagement* intensifié par l'adjectif *grand*, il y a des éléments positifs à apprendre des personnes autistes.

> 2. je trouve très amusant qu'ils apprécient les aménagements sensoriels qu'on sollicite parfois. [...] De nombreux neurotypiques m'ont affirmé ressentir un grand soulagement rien qu'en diminuant l'ambiance sonore à leur boulot. Comme quoi, s'adapter aux personnes autistes a parfois du bon ! (Tristan).

Bien que l'auteur nuance en mentionnant que les difficultés rencontrées peuvent varier en intensité selon les individus, ce changement de regard permet une valorisation de soi en tant que personne autiste, comme en témoigne l'idée de rigueur que l'auteur associe à son fonctionnement, en opposition aux axiologiques négatifs attribués à l'Autre.

Chez aaSSfxxx, tout comme chez Tristan, l'usage des guillemets (« socialement acceptable ») relativise le rapport à la norme. Le point de vue, c'est celui de personnes autistes sur la communication des neurotypiques. Là où ce sont habituellement les façons de faire ou d'être des personnes autistes qui sont décrites, ce sont ici celles de personnes neurotypiques qui sont abordées.

> 3. Cet article essaiera donc de fournir les éléments clés du fonctionnement neurotypique, afin de permettre aux personnes autistes d'interagir de manière "socialement acceptable" avec les neurotypiques en cas de besoin (obligation de fréquenter des neurotypiques dans un cadre scolaire ou professionnel par exemple) (aaSSfxxx).

Bien que aaSSfxxx renverse le rapport à la norme en changeant de regard, il souligne que les normes valorisées sont bien celles définies par les neurotypiques. Toutefois, l'internaute ne leur accorde pas davantage de valeur, il s'agit davantage d'adaptations pour s'intégrer en société, notamment par « obligation de fréquenter des neurotypiques », et éviter certaines formes de violences (rejet par les pairs, moqueries, harcèlement scolaire, difficultés d'embauches sont des exemples donnés par l'in-

ternaute). L'objectif est de mieux comprendre le neurotypique et son fonctionnement pour s'adapter, de donner des clés pour communiquer de manière adaptée aux neurotypiques. Bref, il s'agit d'une stratégie de survie.

L'article de Valérie, comme on le voit ici, s'inscrit aussi dans une nécessité de mieux être, de mieux vivre avec l'Autre.

> 4. Voici le super aide-mémoire, selon mon point de vue asperger, un outil pour faciliter les échanges et créer des liens. Le petit manuel du parfait neurotypique qui veut prendre soin des personnes autistes qui l'entourent (Valérie).

Toutefois, au contraire de l'article de aaSSfxxx, l'adaptation et les efforts sont dans son cas demandés à l'Autre, le neurotypique. La démarche n'est pas ici celle de l'intégration de la personne autiste dans une société majoritairement neurotypique[18], mais bien l'adaptation de la personne neurotypique aux personnes autistes, comme le suggère l'axiologique positif *parfait* complétant *neurotypique*. L'autrice décrit son fonctionnement autistique et s'adresse à l'Autre afin de le guider dans la conduite à adopter avec elle (ou d'autres personnes autistes). En outre, dans le cas de Valérie, le changement de regard ne se fait sans dévoiler une part de vulnérabilité : elle s'ouvre pour expliciter son fonctionnement et les conséquences de certains actes ou discours, comme ci-dessous. Elle exprime la « honte d'exister » que peuvent engendrer de bonnes intentions chez les neurotypiques (ici, un avertissement pour éviter un contact physique) et explique au moyen d'un syntagme nominal axiologiquement marquée (« bête de cirque ») le malaise profond que cela suscite chez elle.

> 5. Ne crie pas devant tout le monde : "*Ne la touche pas !!! Elle n'aime pas ça !!!*" (situation vécue) parce que j'aurai alors l'impression d'être une bête de cirque et j'aurai carrément honte d'exister. On prend ça *cool*, si j'ai un problème, j'en ai un, et puis c'est tout (Valérie).

Ce changement de point de vue permet aussi une démonstration d'agentivité : ce ne sont plus les professionnels du milieu qui expliquent le fonctionnement d'une personne autiste, mais bien une personne autiste qui dicte ses limites à un Autre, neurotypique.

Quant aux textes qui reprennent de manière parodique le discours médical psychiatrique ou psychosocial sur l'autisme (Aube, Alainpecquerie, Aspi de A À Z et IFENT), ils servent la critique de l'Autre en soulignant ses défauts avec des syntagmes qui prennent une valeur négative dans ce contexte et qui visent à souligner ce que les auteurs, comme dans l'exemple ci-dessous, perçoivent comme des défauts et des valeurs superficielles (« illusions de supériorité » et « obsession du conformisme ») pathologisés par l'adjectif *atteinte* et le substantif *trouble*.

18. L'intégration renvoie à une simple présence dans un milieu donné alors que l'inclusion « implique une appartenance pleine et entière à la communauté » (Plaisance *et al.*, 2007 : 160).

6. Qu'est-ce qu'un NT? Il s'agit d'une personne atteinte du syndrome de neurotypicité qui est un trouble neurobiologique caractérisé par des préoccupations sociales, des illusions de supériorité et une obsession du conformisme (IFENT).

L'étrange, le hors-norme, le marginal, c'est ici l'Autre, qui est de surcroit dévalorisé.

Les caractéristiques communicationnelles de l'Autre

Dans les différents documents de notre corpus, qu'ils soient parodiques ou non, les auteurs autistes donnent à voir une description située de l'Autre, notamment en ce qui concerne la communication et les codes sociaux, qui constituent par ailleurs un élément de la dyade autistique[19].

7. La manière de communiquer est également importante auprès des neurotypiques. Le but premier de la communication chez les neurotypiques est d'entretenir un lien social plutôt qu'échanger des informations. [...] La politesse est également un concept important aux yeux du commun des mortels. [...] Il existe d'autres règles de politesse plus ou moins bizarres (aaSSfxxx).

Ci-dessus, l'axiologique négatif *bizarres* vient placer l'étrangeté du côté de la norme traditionnelle neurotypique bien que la bizarrerie soit nuancée par le modificateur *plus ou moins*. La dimension sociale de la communication est mise en avant, en opposition à une dimension plus informationnelle qui serait quant à elle attribuée aux personnes autistes. L'étrangeté rattachée aux règles de politesse valorisées par les neurotypiques permet de comprendre pourquoi il peut être difficile pour les personnes autistes de s'y conformer.

Dans l'exemple qui suit, les axiologiques négatifs sont également associés à la communication neurotypique : *compliqué, catastrophique, illogique, contradictoire, déplorable*, ou encore les substantifs *anarchie* et *masochisme*, sans oublier les modificateurs qui intensifient la description déjà péjorative de la communication du groupe incarnant l'altérité : *la plus totale*, *ridiculement*, *zéro*. L'Autre apparait donc comme un être à la communication désorganisée et illogique.

8. Les interactions verbales ou non verbales chez les neurotypiques relèvent de l'anarchie la plus totale. [...] tout cela est ridiculement compliqué. Je reste souvent perplexe devant le masochisme des neurotypiques qui entretiennent des systèmes aussi complexes [...] Organisation catastrophique et illogique, aucune anticipation fiable, consignes contradictoires et rigueur zéro, pour une efficacité déplorable (Tristan).

19. La dyade autistique, qui désigne les domaines de difficultés des personnes autistes dans une perspective diagnostique, comporte « les interactions sociales et la communication ; des comportements, des activités et des intérêts restreints ou répétitifs. » (Autisme Québec, s.d., https://autismequebec.org/fr/l-autisme-et-les-tsa/9) [page consultée le 3 septembre 2026].

On retrouve ci-dessous l'idée de dissimulation avec « l'idée de tout maquiller » : la communication neurotypique manque encore ici de clarté, mais aussi de pertinence, et est d'ailleurs présentée péjorativement comme une *manie métalinguistique*, substantif renvoyant à la psychiatrie, et à l'obsession et à la bizarrerie[20].

> 9. C'est quoi l'idée de tout maquiller et de ne pas transmettre LA bonne information ? C'est tellement compliqué cette manie que les gens ont de tout emballer sous des couches de non-pertinence (Valérie).

Il s'agit ici de la caractéristique également donnée par aaSSfxxx, comme on l'a vu plus haut, concernant l'opposition entre une communication sociale et une communication informationnelle, cette dernière étant associée aux personnes autistes. Cette caractéristique est d'ailleurs renforcée par les majuscules du déterminant *la* qui viennent intensifier le besoin (non satisfait) d'information unique, juste, claire ou encore univoque. En ce sens, l'axiologique positif *bonne* modifie quant à lui *information* (il y aurait ainsi une bonne et une mauvaise information, l'Autre ayant, selon l'internaute, tendance à communiquer la dernière). En outre, l'autrice emploie l'axiologique négatif *compliqué* pour qualifier la communication neurotypique du point de vue des personnes autistes. Il y aurait donc une communication autiste claire qui s'opposerait à une communication neurotypique ou alliste obscure et inutilement complexe. Avec cette critique de la communication neurotypique, c'est encore le problème de la double empathie décrit par Milton (2012) qui est illustré.

En somme, même lorsque ce sont les particularités communicationnelles de l'Autre neurotypique qui sont décrites, cela renseigne aussi sur la façon dont les personnes autistes envisagent leur propre manière de communiquer, en opposition. En effet, parler de l'Autre, notamment en « fai[sant] usage d'axiologiques, c'est dans une certaine mesure "parler de soi" » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 119).

L'Autre dans le discours parodique : parodie de la description de l'autisme

Nous identifions plusieurs documents (Aube, Alainpecquerie, Aspi de A À Z et IFENT) comme relevant de la parodie puisqu'ils transgressent le rapport à la norme et sont provocants (Machado, 2013) tout en revêtant une dimension ludique qui s'installe ici au moyen de l'humour. La polyphonie et l'humour de la parodie sont notamment illustrés par la création lexicale du « syndrome neurotypique » (Aube, Alainpecquerie, Aspi de A À Z) et du « trouble neurotypique » (IFENT) sur le modèle du syndrome d'Asperger et en opposition au terme *neuroatypique*. En requérant le partage de références communes pour être comprise, la parodie instaure de la connivence entre les lecteurs initiés et renforce son aspect ludique. Le renversement du rapport à la norme et l'altérisation des neurotypiques permet ainsi de créer ou de consolider un sentiment de communauté. De plus, les internautes autistes de notre corpus portent un regard critique sur le comportement des neurotypiques (manières d'agir ou de penser), entre eux ou envers les personnes autistes. Le discours parodique permet en ce

20. Usito : https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/manie [page consultée le 14 janvier 2026].

sens aux internautes de dénoncer, bien que de façon humoristique, la dimension située du point de vue médical sur l'autisme, en l'occurrence exogène.

Dans ces documents parodiques, les grandes catégories thématiques du discours descriptif ou diagnostique du TSA sont appliquées aux neurotypiques. Par exemple, là où l'on lit « Critères diagnostiques du F84.0 [299.00] Trouble autistique » APA, 2003 : 87) dans la quatrième édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*[21] (*DSM-IV*), on peut lire « Critères de diagnostic pour 666.00 Trouble neurotypique » (IFENT) dans un des textes parodiques. Nous soulignons d'ailleurs ici le nombre choisi pour référer aux neurotypiques, qui renvoie à la dimension parodique et humoristique du texte, permettant au passage une critique de ce groupe.

Déjà, d'un point de vue formel, plusieurs textes reprennent plus ou moins fidèlement la liste pour décrire les critères diagnostiques du syndrome ou du trouble neurotypique. Le *DSM-IV* présente comme critère :

> 10. 2. altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants (APA, 2003 : 87)

là où, par exemple, Aube partage :

> 11. A. Altération qualitative de la communication comme le témoigne au moins un des éléments suivants (Aube).

On peut constater la ressemblance des deux extraits, les différences se limitant à quelques détails (critère en seconde position dans *DSM-IV* là où il s'agit du critère A chez Aube, absence d'une virgule chez cette dernière, substitution du *en* par un *le*).

En outre, les auteurs des textes parodiques décrivent le comportement des neurotypiques avec des termes souvent utilisés pour définir l'autisme ou prennent le contrepied des critères descriptifs de l'autisme pour les attribuer aux neurotypiques. Ainsi, la communication non verbale, présentée comme altérée chez les personnes autistes (exemple 12), s'oppose à une approche obsessionnelle de ce type de communication chez les neurotypiques (exemple 13) :

> 12. altération marquée dans l'utilisation, pour régler les interactions sociales, des comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes (APA, 2003 : 87, 98).

21. La version traduite de la cinquième édition est parue en 2015, mais la similitude entre notre corpus et la quatrième édition laisse penser que c'est plutôt cette dernière qui incarne le texte source de la parodie. Par exemple, en comparaison aux extraits 10. 2. et 11, on lit dans le *DSM-V* : « Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés » (APA, 2015 : 54).

> 13. Obsession marquée de comportements non-verbaux [sic], vagues, indéfinissables, propres à chaque personne tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles et/ou les gestes (Aube).

Les altérations des personnes autistes telles que décrites dans le *DSM-IV* se transforment ainsi en une incapacité des personnes neurotypiques. Voire, ce sont les capacités des neurotypiques (en opposition aux altérations qualitatives des capacités des personnes autistes telles que décrites dans le *DSM-IV*) qui sont stigmatisées et notamment qualifiées d'obsessionnelles à plusieurs reprises et par différents internautes, comme l'illustrent les exemples suivants.

> 14. Une flagrante capacité de faire des amitiés entre pairs (p. ex., avoir un intérêt obsessionnel à faire des amitiés entre pairs avec d'autres neurotypiques ; malgré l'intérêt de se faire des amis, comme mentionné plus haut, démontrer un manque de compréhension pour ceux qui sont différents et une rigidité obsessionnelle pour la convention sociale, par exemple, rechercher constamment l'attention positive tout en se gardant le droit de se moquer ou de rire des autres alors même si ces autres restent impassibles ou muets) (IFENT).

> 15. Obsession marquée de comportements non-verbaux, vagues, indéfinissables, propres à chaque personne [...]. Incapacité à établir des relations avec les pairs possédant un autre mode de fonctionnement sans faire abstraction d'une interprétation l'amenant directement à une carence affective excessive (Aspi de A À Z).

L'altérisation des neurotypiques et la parodie du discours médical, en pathologisant la norme (en faisant de la neurotypie un handicap, un trouble ou un syndrome), permettent une resignification : on peut comprendre que les internautes autistes considèrent blessantes les catégories qui leur sont habituellement attribuées. En ce sens, l'« inversion ou [la] renégociation sémantique et axiologique [permettent] un effet réparateur » (Paveau, 2019 : 111-112).

Ainsi, l'Autre est notamment décrit comme bizarre et menteur. Sa communication est constamment qualifiée par des axiologiques négatifs qui relèvent de l'obscurité, de l'incohérence, de l'inconstance et de l'étrangeté (*vagues, indéfinissables* dans les exemples 13 et 15, dont les similitudes illustrent la circulation du discours parodique, ce dont témoignent aussi les auteurs dans la présentation de leur billet). L'inconstance des normes communicationnelles a également été pointée dans les autres textes de notre corpus (voir section précédente). Les auteurs critiquent la complexité jugée inutile des codes sociaux et de la communication ou encore la futilité de certaines conversations pourtant valorisées socialement (le *small talk*). L'étrangeté associée aux neurotypiques passe par une préférence pour les lieux surpeuplés, bruyants, par un besoin impérieux de sociabilité, une absence de perception des détails, un manque d'intérêt pour ses besoins sensoriels, etc. Bref, en plus d'être étrange dans ses préférences et ses goûts, l'Autre se voit attribuer des défauts, dont des défauts moraux tels que la paresse et la tromperie.

La parodie du discours médical passe aussi par l'emprunt de formes typiques de ce genre discursif. La distance et l'objectivité sont mises en scène par l'emploi de formes impersonnelles, l'absence de *je* malgré la pratique personnelle et intime du blogue et la narration à la troisième personne. Toutefois, l'énonciation porte bien la trace de la subjectivité de l'énonciateur, que ce soit au moyen de l'humour ou de l'emploi d'axiologiques. On le voit dans l'exemple 16, où l'axiologique *heureux* est attribué aux neurotypiques, alors que le substantif *masse*, revêtant déjà un caractère péjoratif dans ce contexte, est quant à lui modifié par l'axiologico-affectif *grouillante*, qui témoigne de la répulsion de l'auteur et donc de sa subjectivité.

> 16. Le NT est heureux dans la masse grouillante. [...] Souvent accompagné de déficience sur le plan de la réflexion. Le neurotypique ne peut rester seul plus de 5 minutes et encore moins silencieux. [...] Des études médicolégales ont montré que le cerveau des NT était notablement plus petit que celui des personnes avec autisme (Alainpecquerie).

Cet exemple véhicule l'image d'un neurotypique prenant du plaisir là où l'auteur trouve la situation abjecte. Son point de vue est valorisé par le caractère transgressif de la parodie (sa perspective est présentée comme la norme) qui permet l'élaboration d'une critique. L'image du neurotypique qu'il partage est également celle, toujours négative, d'un individu complètement désintéressé de tout travail intellectuel, un être superficiel. La description de l'Autre est ainsi souvent accompagnée d'un nombre important d'axiologiques négatifs. En ce sens, le discours d'Alainpecquerie se distingue des autres textes, car en plus de parodier les professionnels de l'autisme, il brosse un portrait à charge des neurotypiques. Il pousse aussi le retournement à son paroxysme en établissant une hiérarchie où les personnes autistes ne seraient pas seulement égales aux neurotypiques, mais plutôt supérieures. Cette supériorité est illustrée ci-dessus par la taille du cerveau, présentée ici comme étant plus importante chez les personnes autistes[22].

La figure de l'Autre chez ce blogueur est fortement péjorative, voire méprisante. Au-delà de la parodie, c'est même une satire du neurotypique qui semble se dessiner puisque ce genre discursif « développe une rhétorique du mépris » (Angenot, 1978 : 261). Ce texte s'inscrit dans une dimension pamphlétaire (Angenot, 1978), avec son maximalisme, son absence de modération, son renversement total de la doxa au moyen du pathos et de la théâtralité, qui s'illustre aussi bien par la ponctuation expressive que par les choix lexicaux et les figures de style, comme ci-dessous :

> 17. Tel un steak de second choix, il [le neurotypique] se fait rôtir pendant 3 semaines pour finalement repartir avec la tête encore plus vide qu'avant d'arriver, si tant est que ce soit possible (Alainpecquerie).

22. En réalité, il n'en est rien (Sacco, Gabriele et Persico, 2015), mais cela sert le propos de l'auteur en associant volume du cerveau et intelligence.

Dans cet exemple, en plus d'être dévalorisé, l'Autre est de surcroit déshumanisé au moyen du syntagme nominal *steak de second choix*, auquel il est comparé, et du verbe axiologiquement marqué *se faire rôtir*, qui renvoie à une activité que l'auteur juge dégradante et dénuée d'intérêt (bronzer), et à l'animalité de la viande qui cuit.

Procédés discursifs accompagnant l'altérisation des neurotypiques

L'explicitation de l'humour

Il semblerait que les auteurs tiennent à ce que le lecteur, dont l'Autre neurotypique, ne se méprenne pas sur ses intentions. En ce sens, les textes parodiques explicitent la dimension parodique, humoristique du genre. Si certaines parodies miment plus ou moins fidèlement le discours source notamment basé sur le *DSM-IV-TR* (2003) ou la dixième *Classification internationale des maladies* (CIM, 1993)[23] de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), toutes comportent une mention destinée au lecteur et guidant son interprétation. On retrouve ainsi des termes programmatiques dans le titre comme *subversif* (Alainpecquerie) ou des indications sur l'orientation que doit prendre la lecture, « le contenu de ce site est une parodie. Il ne faut pas le prendre littéralement » (exemple 17) ; « à prendre avec humour, s'il-vous-plait » (exemple 18) ; parfois sous forme d'injonction, « souriez ! » (Aube). Les indications concernant le sens du texte sont encore plus détaillées et explicites dans l'extrait suivant où il est question de parodie et même d'une injonction (« il ne faut pas ») à interpréter le texte au second degré.

> 17. La croyance répandue selon laquelle les personnes avec les troubles du développement sont sans humour est souvent erronée. Stephen Bauer
>
> NB : Le contenu de ce site est une parodie. Il ne faut pas le prendre littéralement (IFENT).

Dans l'exemple suivant, l'autrice invite son lectorat à comprendre son billet de blogue à l'aune de l'humour, et cette demande est de surcroit accentuée par l'adverbe *s'il-vous-plait* et la ponctuation expressive (point d'exclamation). C'est une demande faite au lectorat sur laquelle l'autrice insiste.

> 18. Je recopie ci-dessous un texte trouvé sur internet. Je n'en connais malheureusement pas l'auteur. A prendre avec humour, s'il vous plait ! (Aspi de A À Z).

En somme, si l'incitation à l'interprétation non littérale de ces textes est présente, il en va de même pour l'explicitation du dispositif humoristique. L'image de la personne autiste à la compréhension littérale peut expliquer cette prise de précaution ; les auteurs autistes pourraient craindre que leur texte soit pris au premier degré (Beaud, 2011). De telles précautions peuvent aussi minimiser le risque

23. La 11e édition est parue en 2022, donc les internautes ne pouvaient y faire référence. Le *DSM-V* est quant à lui paru en 2013 en anglais et en 2015 en français, comme mentionné dans la note 21. Les articles reprenant de près le *DSM* datant 2014 et de 2016, on comprend que le discours source provienne plutôt du *DSM-IV-TR* (soit une version révisée ici, en français).

d'attaque ou de critique potentielles de la part de l'Autre, d'autant plus que le genre discursif de la parodie va, selon l'auteur du texte de l'exemple 17, à l'encontre des idées reçues sur l'autisme, en l'occurrence l'absence d'humour. Il sous-entend que les lecteurs neurotypiques pourraient penser que, venant d'une personne autiste, le texte ne peut pas comprendre de second degré.

Les guides : prescription et argumentation

Les deux guides affichent un discours prescriptif qui s'explique par leur genre même. À ce titre, dans l'article rédigé par aSSfxxx, l'emploi des verbes *falloir, valoir* et du futur dictent les conduites à adopter ou au contraire à éviter pour communiquer efficacement avec les neurotypiques, comme on peut le lire ci-dessous. Au-delà de la dimension prescriptive, une partie importante de cet article s'attèle à décrire ce qui est considéré comme typique des comportements sociocommunicatifs des neurotypiques.

> 19. il vaut mieux éviter de parler de ses centres d'intérêt (connu sous le terme "infodumper") avec des personnes qui ne sont pas ouvertes à ce genre de discussions. Les conversations informelles et "standardisées" seront à privilégier (aaSSfxxx).

Dans le guide de Valérie, les phrases affirmatives et l'impératif confèrent un ton péremptoire au discours de l'autrice. D'un point de vue argumentatif, elle s'affirme en laissant peu de place à la contradiction, comme le suggère l'extrait suivant.

> 20. Me préfères-tu angoissée et stressée à paniquer pour des choses qui te semblent des détails ? Non. Alors, ne me rappelle pas cinquante fois à l'ordre pour que je revienne, je suis en pause et c'est un besoin (Valérie).

En effet, on s'oppose difficilement à la vertu, alors il est délicat de rejeter la proposition de l'autrice lorsqu'elle exprime ses limites sur le modèle de la condition : ne pas vouloir son mal-être/son malheur (*angoissée*, *stressée*, *paniquer*) implique de ne pas tenir une conduite X, mais plutôt Y. En outre, le présentatif, employé à de nombreuses reprises dans le texte, va également en ce sens en donnant un caractère définitif et essentialisant au discours de l'autrice : « C'est comme ça et c'est tout » ; « Il prend toute la place, c'est comme ça » ; « C'est non! » ; « C'est tellement compliqué ». Chez cette autrice, il n'est pas question de négocier avec l'Autre, c'est à l'Autre qu'elle demande de s'adapter. Il s'agit de comprendre *sa* réalité et *sa* norme.

Le guide de Valérie se distingue par l'emploi de l'impératif, sur le modèle « fais X, ne fais pas Y », de questions et des phrases courtes, sur le modèle de l'exemple 21. L'autrice donne des consignes aux neurotypiques proches de personnes autistes, voire elle leur dicte la conduite à adopter pour être un « parfait neurotypique » (en miroir, on comprend qu'il existe donc aussi des neurotypiques imparfaits, donc négatifs pour les personnes autistes).

21. Tu ne sais pas ? Demande. Tu veux comprendre ? Demande. Tu hésites ? Demande. Je le sentirai si tu as un malaise et si je ne sais pas pourquoi, je serai mal. Je ne serai pas insultée de tes interrogations. Mais laisse-moi répondre (Valérie).

L'emploi de l'impératif peut suggérer une affirmation de soi, une reprise de pouvoir dans l'interaction avec l'Autre pour limiter ses propres difficultés. L'importance des questions rhétoriques pour structurer les consignes à suivre et les réponses courtes données par l'autrice donnent l'effet d'une conversationnalisation et laissent penser qu'elle cherche à convaincre l'Autre en se rapprochant de lui par un effet de dialogue. Par-là, elle impose un principe coopératif au lecteur qu'il ne peut pas rejeter.

Dans les guides que nous avons analysés, le renversement de l'altérité et le genre discursif du guide permettent d'agir sur la situation de communication pour la rendre plus facile à vivre. Si cela se fait parfois au prix d'une dépense conséquente en énergie selon aaSSfxxx, cela réattribue tout de même un pouvoir aux personnes autistes, notamment celui d'éviter les situations négatives (comme le suggère le substantif négatif *hostilité*), voire de harcèlement, tel que mentionné dans l'exemple qui suit.

22. Ces conseils devraient permettre une communication plus "fluide" avec les neurotypiques lorsqu'on ne peut pas les éviter, sans s'attirer leur hostilité (et risquer d'entrer dans des situations de harcèlement, dont les mécanismes feront bientôt l'objet d'un autre article) (aaSSfxxx).

Cela dit, l'adaptation de la personne autiste aux neurotypiques dans la perspective du guide rédigé par aaSSfxxx s'inscrit, dans une certaine mesure, dans les groupes ou ateliers de développement des habilités sociales souvent destinés aux personnes autistes, à la différence toutefois, que cela est ici du point de vue de la personne autiste (aaSSfxxx) et non de personnes neurotypiques.

Conclusion

Parler de l'Autre, le décrire, revient aussi à parler de soi par extension puisque l'Autre n'existe pas sans un point de comparaison. En ce sens, la description stéréotypée et caricaturale des neurotypiques, qui est notamment présente dans les parodies inspirées en particulier du *DSM-IV*, véhiculent et renforcent des stéréotypes sur l'autisme, notamment ceux d'une personne autiste organisée, hyper pragmatique et cultivée, portée sur les activités intellectuelles et toujours sans détour dans son discours. Dans ces textes, où des précautions sont prises pour expliciter la démarche humoristique des internautes, les stéréotypes véhiculés, s'ils sont parfois positifs, n'en demeurent pas moins des stéréotypes et donnent une vision figée et homogène de l'autisme, qui peut d'ailleurs exclure certaines personnes pourtant bien concernées. À l'inverse de cette tendance homogénéisante, le blogueur Tristan inscrit son regard dans l'idée de *spectre* de l'autisme, avec une variété de profils, des plus bavards aux plus introvertis. Il tombe ainsi presque dans un relativisme des traits autistiques en cherchant et en questionnant ce qu'il y a de si différent, par exemple, entre la passion d'un neurotypique pour une activité et un intérêt spécifique chez les personnes autistes. Les guides communicationnels, dans

une visée plus prescriptive qu'humoristique en comparaison aux discours parodiques, permettent de parler de l'Autre en plaçant le neurotypique en marge et, par-là, réaffirment une identité autiste via le retournement du stigmate. Ces guides offrent un autre point de vue sur la norme en abordant les manières de communiquer des neurotypiques (aaSSfxxx), mais permettent aussi aux neurotypiques d'avoir les clés nécessaires pour s'adapter aux personnes autistes plutôt que l'inverse (Valérie). Ce corpus, certes hétérogène, donne à voir une variété de regards sur l'Autre, les neurotypiques, au moyen du retournement du point de vue traditionnel, de même qu'une diversité de regards sur l'autisme.

Bibliographie

ALLIANCE CANADIENNE DE L'AUTISME (2025) *Guide de terminologie en autisme*. https://autismalliance.ca/fr/ressource/guide-de-terminologie-en-autisme/

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003) *DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Issy-les-Moulineaux, Masson.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2015) *DSM-V. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Issy-les-Moulineaux, Masson.

AMOSSY, Ruth (2010) *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, Presses universitaires de France.

AMOSSY, Ruth (2012) *L'argumentation dans le discours*, Malakoff, Armand Colin.

ANGENOT, Marc (1978) « La parole pamphlétaire », *Études littéraires*, nº 11, vol. 2, p. 255-264. https://doi.org/10.7202/500462ar

AUT'CRÉATIFS (2015) *Raconter l'autisme autrement. Recommandations pour la terminologie de l'autisme dans les médias*. https://autcreatifs.com/tag/terminologie/

AUTISME QUÉBEC (s. d.) *L'autisme et les TSA*. https://autismequebec.org/fr/l-autisme-et-les-tsa/9

BAKHTINE, Michail Michajlovič (1998) *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil.

BEAUD, Laurence (2011) « Sur la littéralité autistique. Langage et communication sociale à l'épreuve de la métaphore », *Glossa*, nº 110, p. 26-48.

BERTILSDOTTER ROSQVIST, Hanna, Nick Chown et Anna Stenning (2020) *Neurodiversity studies. A new critical paradigm*, Milton Park, Taylor et Francis. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/39438

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, Pierre Martel et Chantal-Édith Masson (2025-06-21 dernière mise à jour du contenu), *Dictionnaire Usito*. https://usito.usherbrooke.ca/

CHARAUDEAU, Patrick (2009) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan.

CLOUDER, Lynn, Mehmet Karakus, Alessia Cinotti, María Virginia Ferreyra, Genoveva Amador Fierros et Patricia Rojo (2020) « Neurodiversity in higher education. A narrative synthesis », *Higher Education*, nº 80, vol. 4, p. 757-778. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6

DANJEAN, Élora et Agnès Steuckardt (2025) « Quand les néologismes stigmatisent la « normalité ». Le cas de neurotypique », Dans Vincent Balnat et Christophe Gérard (dir.), *Neologica, Néologie et militantisme*, nº 19, p. 141-156. https://doi.org/10.48611/ISBN.978-2-406-18580-2.P.0141

FECTEAU, Stéphanie et Isia Cloutier (2023) *Diversité de paroles : Résultats du sondage*. https://www.graada.org/s/1-Fecteau-et-Cloutier-Resultats-au-sondagepptx.pdf

FOWLER, Roger, Bob Hodge, Kress, Gunther et Tony Trew (2018) *Language and control*, London, Routledge.

GRUEL, Louis (1985) « Conjurer l'exclusion. Rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés », *Revue française de sociologie*, nº 26, vol. 3, p. 431-453. https://doi.org/10.2307/3321743

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2009) *L'énonciation*, Malakoff, Armand-Colin.

MACHADO, Ida Lúcia (2013) *Parodie et analyse du discours*, Paris, L'Harmattan.

MAINGUENEAU, Dominique (2021) *Discours et analyse du discours : Une introduction*, Malakoff, Armand Colin.

MILTON, Damian (2012) « On the ontological status of autism: The 'double empathy problem' », *Disability & Society*, nº 27, vol. 6, p. 883-887.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2008) CIM-10/ICD-10, *Classification internationale des maladies 10e révision*. https://icd.who.int/browse10/2008/fr

PAVEAU, Marie-Anne (2019) « La resignification. Pratiques technodiscursives de répétition subversive sur le web relationnel », *Langage et société*, nº 167, vol. 2, p. 111-141. https://doi.org/10.3917/ls.167.0111

PLAISANCE, Éric, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon et Cornelia Schneider (2007) « Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, nº 37, vol. 1, p. 159-164. https://doi.org/10.3917/nras.037.0159

SACCO, Roberto, Stefano Gabriele et Antonio M. Persico (2015) « Head circumference and brain size in autism spectrum disorder. A systematic review and meta-analysis », *Psychiatry Research. Neuroimaging*, nº 234, vol. 2, p. 239-251

Corpus

AASSFXX (s.d.) « Guide de communication avec les neurotypiques », *Autism'Squad*. https://autism-squad.fr/bien-etre/guide-de-communication-avec-les-neurotypiques/

ALAINPECQUERIE (2016, 25 septembre) « Le syndrome neurotypique NT! (subversif) », *Autiste en liberté*. https://alainpecquerie.wordpress.com/2016/09/25/le-syndrome-neurotypique-nt-subversif/.

ASPI DE A À Z (2014, 22 avril) « Neurotypique », *Aspi de A À Z*. http://aspergirl.canalblog.com/archives/2014/04/22/29713286.html

INSTITUT FRANÇAIS D'ÉTUDES DE NEURO-TYPICITÉ (s.d.) « Qu'est-ce qu'un NT? », *Institut Français d'Études de Neuro-Typicité*. https://www.espta.fr/ifent/

LABBÉ, Aube (2014, 13 novembre) « Le syndrome neurotypique », *Le trouble du spectre de l'autisme*. https://spectredelautisme.blogspot.com/2014/11/syndrome-neurotypique.html

LAPORTE, Valérie Jessica (2016, 7 juillet) « Autiste vs neurotypique – 10 trucs pour mieux se comprendre », *Bleuet Atypique*. https://bleuetatypique.com/2016/07/07/autiste-asperger-versus-neurotypique-10-trucs-pour-mieux-se-comprendre/

YVON, Tristan (2021, 18 février) « La neurotypie vue par Tristan Yvon, Autiste Asperger », *Hop'Toys le blog*. https://www.bloghoptoys.fr/la-neurotypie-vue-par-tristan-yvon-autiste-asperger