

« ARKK ! Mes élèves parlent en anglais ! » : réflexions sur trois parcours professionnels et personnels

Monica Tang, Magali Forte and Isabelle Côté

Volume 35, Number 1-2, 2023

Marginalisations, dynamiques de pouvoir et contestations dans les francophonies canadiennes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107484ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1107484ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tang, M., Forte, M. & Côté, I. (2023). « ARKK ! Mes élèves parlent en anglais ! » : réflexions sur trois parcours professionnels et personnels. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 35(1-2), 268–298. <https://doi.org/10.7202/1107484ar>

Article abstract

Dans le cadre de cet article, trois chercheuses-praticiennes partagent une réflexion développée lors d'une étude de soi menée dans le contexte universitaire de la formation initiale à l'enseignement du/en français en milieu minoritaire. À travers des vignettes autoethnographiques et en pensant avec la théorie de la perspective bilingue du bilinguisme, elles expliquent comment elles en sont arrivées à mieux comprendre leurs réactions respectives par rapport à l'utilisation de l'anglais dans des contextes d'éducation en français. En adoptant une démarche réflexive, notamment au sujet d'un sentiment intense d'aversion (« ARKK ! ») ressenti lors du recours à l'anglais dans ces contextes d'éducation en français, les trois auteures expliquent comment elles ont réussi à mieux comprendre ce sentiment. C'est à travers leurs conversations entre amies critiques qu'elles ont notamment pu repenser leurs pratiques pédagogiques et les dynamiques internes d'une communauté professionnelle francophone hétérogène.

**«ARKK ! Mes élèves parlent en anglais!» :
Réflexions sur trois parcours professionnels
et personnels**

Monica TANG
Magali FORTE
Isabelle CÔTÉ

Simon Fraser University, Faculty of Education

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet article, trois chercheuses-praticiennes partagent une réflexion développée lors d'une étude de soi menée dans le contexte universitaire de la formation initiale à l'enseignement du/en français en milieu minoritaire. À travers des vignettes autoethnographiques et en pensant avec la théorie de la perspective bilingue du bilinguisme, elles expliquent comment elles en sont arrivées à mieux comprendre leurs réactions respectives par rapport à l'utilisation de l'anglais dans des contextes d'éducation en français. En adoptant une démarche réflexive, notamment au sujet d'un sentiment intense d'aversion (« ARKK! ») ressenti lors du recours à l'anglais dans ces contextes d'éducation en français, les trois auteures expliquent comment elles ont réussi à mieux comprendre ce sentiment. C'est à travers leurs conversations entre amies critiques qu'elles ont notamment pu repenser leurs pratiques pédagogiques et les dynamiques internes d'une communauté professionnelle francophone hétérogène.

Mots clés : bilinguisme, identité, formation des enseignants, francophonie, milieu minoritaire

Contexte

Dans le cadre de cet article qui s'inscrit dans un numéro thématique portant sur les expériences des différents groupes qui composent les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM), nous offrons une réflexion sur les dynamiques et les tensions qui animent la communauté hétérogène dans laquelle nous vivons et travaillons. La diversité qui caractérise notre communauté est reflétée tant dans les parcours uniques de nos instructeur-rices qui viennent de contextes sociaux, politiques et géographiques différents, que dans les parcours des étudiant-es qui s'inscrivent dans les programmes universitaires de notre institution, située en Colombie-Britannique. Les trois auteures de cet article sont impliquées, à divers degrés et dans des rôles différents, dans le programme de certification des enseignant-es, un programme post-baccalauréat qui est composé à la fois de cours et de stages pour les étudiant-es-maîtres (ÉM) qui en font partie. Notre institution offre un programme d'enseignement spécialisé qui porte le nom de Programme de Développement Professionnel (PDP) aux futur-es enseignant-es de¹ français qui œuvreront dans les programmes de Français de base, de Français intensif, d'immersion française (IF) et dans le programme francophone de la C.-B. Une partie considérable du PDP est offerte en français. Les ÉM acceptés dans la cohorte en français du PDP ont un éventail de compétences en français allant du niveau B1 au niveau C2 (selon les niveaux du Cadre européen commun de référence (CECR)). Cette cohorte comprend également des personnes dont le français est la langue dominante. Et au cours des cinq dernières années en particulier, les instructeur-rices impliqué-es dans la cohorte en français ont observé que les ÉM qui maîtrisaient moins bien le français étaient réticent-es à interagir avec les ÉM qui le maîtrisaient mieux.

Dans un rapport publié par le Commissariat aux langues officielles, Masson et al. (2019) soulignent les défis à relever pour répondre à la demande croissante d'éducateur-rices en français au Canada. Plusieurs problèmes qui rendent difficile le maintien en poste des enseignant-es dans les programmes d'enseignement du/en français y sont notés. Parmi eux sont mentionnés le manque de ressources pédagogiques en français et l'insuffisance des compétences

linguistiques et culturelles des enseignant-es embauché-es pour enseigner le/en français. Des recommandations ont ainsi été mises de l'avant par les auteur-es de ce rapport, dont celle de créer des opportunités supplémentaires de perfectionnement professionnel pour soutenir les enseignant-es en poste notamment dans les domaines de compétences langagières, culturelles et pédagogiques. Cependant, ce rapport ne s'attarde pas sur les défis importants et très particuliers que peut poser le fait d'enseigner dans une langue additionnelle. La possibilité (ou l'impossibilité) de ressentir un sentiment de légitimité en tant qu'utilisateur-riche de la langue française et un sentiment d'appartenance (ou de non-appartenance) aux communautés francophones semblent être autant d'éléments importants à prendre en compte tant dans la formation initiale que dans la formation continue de ces enseignant-es. Il faut également tenir compte du fait qu'en Colombie-Britannique, les possibilités d'utiliser le français en dehors de la salle de classe sont très limitées pour les apprenant-es puisque la communauté francophone de la Colombie-Britannique est l'une des plus petites du Canada anglophone (Statistique Canada, 2016). Par conséquent, l'étiquette pesante de "locuteur-riche non-natif-ive" se double souvent d'un manque d'opportunités d'expériences vécues en français en milieu minoritaire, ce qui contribue aussi à un fort sentiment d'insécurité linguistique (Wernicke-Heinrichs, 2013; Wernicke 2017).

Dans le programme de développement professionnel des futur-es enseignant-es de notre université, chaque année, ce sont environ 75 % des ÉM de la cohorte du PDP en français qui comptent le français comme langue additionnelle dans leur répertoire langagier (H. Lalancette, communication personnelle, mars 2019). À notre connaissance, peu d'études ont été menées sur les défis que rencontrent les enseignant-es et les ÉM L2/L² inscrit-es dans des programmes de formation à l'enseignement du/en français au Canada (Boutouchent, 2016; Sabatier, 2011; Wernicke-Heinrichs, 2013). Pourtant, sept provinces canadiennes en dehors du Québec offrent des programmes d'éducation en français qui mènent à une certification d'enseignement du/en français (Association des collèges et universités de la francophonie canadienne, s.d.). Par ailleurs, il est également important de souligner, comme l'ont fait Cavanagh et al. (2016), qu'il existe aussi un manque

d'études se concentrant sur le point de vue des formateur·rices œuvrant dans les programmes de formation initiale en milieu minoritaire francophone. Notre article propose ainsi d'aborder certains des défis rencontrés par les ÉM en contexte minoritaire en prenant un angle d'approche différent, à travers le filtre de l'expérience vécue des auteures, toutes trois impliquées dans leur programme de formation initiale en français.

Projet pilote CLIC 2019-2020 en formation initiale des enseignant·es

Pour soutenir la confiance et la compétence en français des ÉML+, le projet CLIC (Competency and Language Integrated to Content) a été piloté lors des semestres de l'automne 2019 et de l'automne 2020. Dans le cadre du premier semestre du PDP, l'institutrice, Monica Tang, a proposé deux tutoriels CLIC non crédités de trois heures par semaine aux ÉM membres de la cohorte qui avaient un niveau B1 ou B2 en français. Ces tutoriels ont visé deux objectifs majeurs :

1) soutenir les besoins d'apprentissage langagiers de ces ÉM,

et 2) encourager le développement d'une identité professionnelle positive et légitime en tant que futur·es éducateur·rices de français dans le système éducatif de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique.

Au début de ce projet pilote, l'occasion s'est présentée de participer à une initiative offerte à l'échelle de notre institution pour soutenir les instructeur·rices dans leur réflexion sur leurs pratiques d'enseignement en contexte plurilingue universitaire. Ce soutien a pris la forme d'un financement pour un·e assistant·e de recherche ainsi que d'un soutien méthodologique pour la conception et la réalisation d'une étude de soi³. C'est le processus de collaboration dans lequel se sont engagées les trois participantes à ce projet pilote - les trois auteures : Monica Tang, Magali Forte et Isabelle Côté - qui a inspiré cet article. Monica était l'institutrice des tutoriels CLIC auxquels ont participé les ÉM, tel que mentionné ci-dessus. Magali était l'assistante de

recherche engagée dans le cadre du projet et elle a également été engagée comme chargée de cours pour enseigner un des cours de la formation initiale de ces ÉM. Et Isabelle était impliquée en tant qu'institutrice dans la cohorte du PDP dans laquelle les ÉM étaient inscrit-es. Au cœur de cet article se trouve donc le récit de l'expérience itérative de réflexion sur les pratiques d'enseignement de Monica, de Magali et d'Isabelle, notamment en ce qu'elles touchent au recours à l'anglais dans le programme de formation des ÉM, et sur les ajustements apportés à celles-ci. Ce récit s'est construit au fil de notre collaboration à travers la méthodologie de l'étude de soi que nous décrivons dans la partie suivante.

L'étude de soi

Dès le début de ce projet pilote CLIC, nous nous sommes rendu compte que les pistes directrices préliminaires qui guidaient ce projet (Côté et al., 2020⁴) avaient le potentiel de nous amener à étudier un phénomène émergeant du contexte dans lequel était située Monica, à la fois en tant qu'institutrice et membre du groupe auquel elle enseignait, alors qu'elle réfléchissait à sa propre pratique. En effet, comme elle le décrit plus bas, Monica a grandi à Montréal, dans une famille immigrante, et a fréquenté l'école en français mais parlait surtout en anglais avec son frère et en cantonais avec ses parents. Son doctorat avait pour but de documenter la construction identitaire d'enseignant-es de français dont le français n'était pas une langue dominante. Son projet de recherche lui a ainsi permis de souligner le fait que certain-es de ces enseignant-es vivaient, à un moment donné de leur formation initiale ou de leur carrière professionnelle, une remise en question de la légitimité de leur identité linguistique en français, et donc par extension, de leur identité professionnelle en tant qu'enseignant-e de français (Tang, 2020). L'opportunité de mener ce projet pilote CLIC est donc arrivée à un moment propice, permettant ainsi à Monica de mobiliser certaines des théories avec lesquelles elle s'était familiarisée durant son parcours de doctorat ainsi que de discuter avec les ÉM de leurs identités et de développer certaines stratégies avec eux/elles. Comme Samaras (2011) l'explique en s'appuyant sur les travaux de Loughran (2004), l'étude de soi est

une méthodologie de recherche qui permet aux enseignant-es qui choisissent d'y avoir recours de mieux comprendre les points sur lesquels leurs parcours d'apprentissage personnels, leurs cultures et leurs pratiques professionnelles se rejoignent. Ainsi, cette méthodologie s'inscrit dans le domaine de la pratique réflexive (Schön, 1983) mais en dépasse également les prémices, comme le souligne Samaras (2011), en demandant que les praticien-n-es s'engagent aussi dans une forme de dialogue critique.

À travers l'étude de soi, toujours selon Samaras (2011), les chercheur-euses développent ainsi une meilleure compréhension d'eux/elles-mêmes en tant que praticien-n-es, d'un point de vue à la fois personnel et professionnel, en examinant de manière critique leurs propres pratiques avec leurs collègues et en se demandant quels changements ils-elles pourraient y apporter. C'est ainsi dans le cadre d'une étude de soi que Monica s'est demandé comment elle pouvait, en tant que formatrice des ÉM dans les tutoriels CLIC, les aider à mieux comprendre leurs identités de futur-es enseignant-es de français et de locuteur-rices de français (L+), et à trouver des moyens efficaces d'être en contrôle de leurs identités et de les transformer.

L'un des objectifs essentiels du paradigme plus large que constitue l'enquête du/de la praticien-ne réflexif-ive dans lequel s'inscrit notamment l'étude de soi est, selon Cochran-Smith et Lytle (2009), de construire une communauté d'enquête dans laquelle incertitudes et questions peuvent, d'une part, être articulées et rendues visibles et, d'autre part, servir de tremplins afin de générer de nouvelles idées et théories sur la pratique. C'est donc aussi à travers les conversations entre Monica, Magali et Isabelle, qui ont commencé dès l'automne 2019, que notre réflexion a évolué. Le fait que nous, les trois auteures de cet article, à la fois chercheuses et éducatrices, avons travaillé ensemble en tant que membres d'une équipe dans le cadre de ce projet pilote nous a permis de co-construire un espace dans lequel nous nous sommes senties en confiance et au sein duquel nous nous sommes mutuellement soutenues (Cochran Smith et Lytle, 2009). Cela a ainsi permis à Monica, d'une part, d'articuler et de nous présenter ses stratégies d'enseignement ainsi que les objectifs qu'elle se fixait, de semaine en semaine, en travaillant

avec les ÉM. Cela nous a également permis, d'autre part, d'explorer ensemble ce qui se passait dans les tutoriels (lors des discussions que Monica a eues avec les ÉM, par exemple) et ce que cela inspirait pour elle en termes d'actions pédagogiques. Ces observations sont venues nourrir notre réflexion sur nos positions au sein de ce projet ainsi que sur nos philosophies d'enseignement (en particulier en lien avec les représentations de l'anglais et son utilisation dans nos cours de français). Samaras (2011) souligne l'importance du rôle des ami-es critiques dans le cadre de toute étude de soi afin de discuter régulièrement de son enquête. Pour nous, ces discussions étaient essentielles pour mieux "comprendre et mettre au défi [nos] théories implicites à propos de l'enseignement et à propos de [nous]-mêmes en tant qu'enseignant[e]s" (Prud'homme et al., 2015, p. 6). Comme nous l'expliquerons plus bas en détail, c'est grâce au partage de nos expériences personnelles et professionnelles que nous avons nous-mêmes changé à travers ce projet. Nous offrons ainsi, à plusieurs reprises dans le cadre de cet article, des vignettes autoethnographiques (Ellis, 2020; Humphreys, 2005; Mizzi, 2010) qui ont une double finalité. D'une part, celles-ci soulignent et encadrent la posture réflexive (centrale dans toute dynamique d'étude de soi) qui a été la nôtre. D'autre part, ces vignettes permettent à nos lecteur-rices d'accéder à des informations personnelles qui expliquent les choix que nous avons faits à divers moments de nos carrières (dont ceux faits au cours de ce projet pilote). Humphreys (2005) partage lui-même sa réflexion au sujet de changements importants qui ont eu lieu durant sa carrière professionnelle en ayant recours à des vignettes autoethnographiques. Il explique que ces dernières lui ont permis de créer un dialogue réflexif avec ses lecteur-rices en posant un regard personnel sur sa pratique dans le cadre de son étude de soi. Le fait de pouvoir discuter ensemble de nos parcours personnels et, notamment, de nos rapports au français et à l'anglais, nous a permis de réfléchir de manière critique à nos pratiques pédagogiques en lien avec l'utilisation de ces langues dans nos salles de classe respectives⁵. Les vignettes que nous avons insérées dans le corps du texte qui suit sous forme d'encarts nous offrent ainsi l'opportunité de partager certains aspects de nos parcours personnels. Cette démarche dès lors dans une dynamique de déconstruction des frontières conventionnelles que l'on érige souvent, d'une part, entre les facettes personnelles, académiques et professionnelles

de nos identités et, d'autre part, entre auteur-es et lecteur-rices (Humphreys, 2005; Rosen, 1991).

Dans les réflexions qui suivent, nous revisitons des interactions que nous avons vécues et nous nous référerons également à des pratiques communes venant des contextes de l'IF et du Français de base (de la maternelle à la 12^e année), puisque nous avons travaillé pendant plusieurs années dans ces contextes et que ces pratiques sont souvent reproduites dans le contexte universitaire. C'est la dynamique d'échange à trois que nous avons vécue qui nous a poussées à chercher à comprendre comment certains aspects de nos identités de chercheuses-praticiennes et de nos divers contextes ont façonné nos perspectives, nos principes et nos choix, comme Mizzi (2010) le souligne en ayant recours lui aussi à des vignettes autoethnographiques.

Nos vignettes ethnographiques : trois parcours langagiers

Monica

J'ai grandi à Montréal dans une famille immigrante. Je suis allée à l'école en français, mais je parlais surtout l'anglais avec mon frère et le cantonais avec mes parents. J'ai appris le mandarin les dimanches à l'école chinoise. Connaître plusieurs langues est ce qui m'a permis d'être incluse dans plusieurs communautés linguistiques au cours de ma vie. Cependant, je sais aussi ce que c'est de se sentir exclue. Après 20 ans de cours de français, mon père n'a jamais pu passer du niveau débutant au niveau intermédiaire. Éventuellement, il a dû rentrer à Hong Kong quand j'étais adolescent-e pour se trouver du travail quand sa compagnie l'a mis à pied. Quand j'ai déménagé à Vancouver, on m'a offert un poste d'enseignement en français avant même que je ne commence mes études professionnelles, simplement parce que je parlais français.

Pour moi, la connaissance des langues est associée à l'ouverture de nombreuses portes, certes, mais aussi à un plaisir et à une fluidité entre communautés linguistiques. Quand j'interagis avec mes ami-es montréalais-es qui sont tous et toutes bilingues à des degrés variés, l'alternance entre l'anglais et le français est une grande source de plaisir. Ces alternances ne sont pas toujours le résultat de

ne pas connaître le mot dans une des langues, mais très souvent, il s'agit d'une agilité particulière et propre aux personnes bilingues et d'une grande source de joie pour moi.

Isabelle

J'ai grandi au Québec dans une famille francophone. Toute ma scolarisation à l'élémentaire, au secondaire et au Cégep s'est faite en français. Mon rapport avec l'anglais était assez limité à part des cours d'anglais langue seconde à l'école. Je n'avais pas d'affinité avec la langue par manque d'oreille et aussi de motivation puisque je n'avais jamais à utiliser cette langue dans mon quotidien. Ma perception des Anglais a été formée par les cours d'histoire à l'école, une histoire de conquête et de domination anglophone dans le contexte québécois. Dans les histoires familiales, les Anglais étaient dépeints comme des personnes seulement intéressées par le pouvoir et fondamentalement anti-québécoises. Par exemple, mon grand-père maternel racontait ne pas avoir eu accès au crédit bancaire quand il était plus jeune parce que les deux principales banques anglophones ne prêtaient pas aux Québécois. Ma mère, qui a été première assistante d'une directrice dans une grande papetière, nous racontait que tout le patronat était anglo-dominant, dont sa directrice. J'ai donc grandi avec le récit de l'importance de la résistance historique et aussi familiale à l'hégémonie anglophone.

Magali

J'ai grandi dans le sud de la France et suis arrivée à Vancouver, au Canada, au début de ma carrière d'enseignante afin de faire un stage de quelques mois dans plusieurs écoles d'IF. J'avais été formée pour enseigner l'anglais langue seconde en France et je venais d'y vivre une expérience plutôt désagréable au cours de laquelle une inspectrice du ministère de l'éducation m'avait reprochée, après avoir observé un de mes cours, de "gaspiller mon temps" à établir une relation de confiance avec mes élèves. Elle m'avait expliqué assez sèchement que je n'étais là que pour enseigner une matière (l'anglais) et non pour apprendre à connaître mes élèves. À Vancouver, à travers les stages que j'ai faits dans différentes écoles élémentaires et secondaires, je me suis rapidement rendu compte que la philosophie d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques pédagogiques qui en découlaient étaient bien différentes de celles que l'on m'avait présentées en France. Les relations de confiance, loin d'être vues comme un mal, y avaient toute leur place.

Penser avec la théorie (*Thinking with theory*)

En s'inspirant de théories issues de divers domaines de recherche, Mol (2002) insiste sur l'importance de développer une forme d'enquête qui considère la théorie non comme un cadre de référence statique mais plutôt comme «a practice that interferes with other practices» (p. 153). C'est cette vision dynamique de la théorie que nous adoptons ici. Certains concepts théoriques que Monica avait explorés dans le cadre de son projet de recherche doctorale ont également servi d'assises lors du projet pilote à deux égards. Premièrement, ces concepts lui ont permis d'expliquer différentes conceptions de l'identité aux ÉM inscrit-es dans les tutoriels qu'elle leur a enseignés et auxquels nous avons fait référence plus haut. Deuxièmement, ces concepts sont également devenus des tremplins afin de développer des pratiques pédagogiques différentes, tant pour Monica que pour Magali et Isabelle.

Jackson insiste elle aussi sur le fait que «theory is a doing, ... a practice, it's an activity. ...it's not an application, ... it's always already there, it's not coming from somewhere else, it's always already in the middle of whatever it is you are doing and are wanting to think about» (Mazzei et Jackson, 2020, s. p.) Du point de vue de Jackson et Mazzei (2018), certaines théories nous choissent, nous attirent, tout autant que nous les choisissons. Jackson et Mazzei (2018) nous encouragent ainsi à penser à ce que la théorie peut «faire», aux effets qu'elle peut avoir, au lieu de nous demander quelle théorie ou quel concept nous pourrions utiliser pour analyser nos données. Et elles nous invitent, par conséquent, à dépasser la posture analytique inductive qui est centrale dans la recherche qualitative conventionnelle :

we can never “inductively analyze” as conventional qualitative research ... would have us do. We need a thinking with theory process methodology ... a doing that proceeds from the middle of things – a new analytic practice that enters and exits sideways... made possible only by plugging in not merely concepts but an entire ontological and epistemological orientation. (p. 726)

Cette dynamique que ces deux chercheuses proposent sous le nom de “*thinking with theory*” mobilise l'idée de «brancher»

(Deleuze et Guattari, 1980) la théorie avec des idées, des données, des extraits de journaux, des récits narratifs, etc. C'est cette idée que nous avons décidé de mettre en pratique nous-mêmes dans le cadre de cet article, en "branchant" ensemble un concept théorique et des vignettes qui décrivent nos parcours en lien avec l'anglais et le français dans le monde de l'éducation et avec des idées qui ont émergé dans le cadre de nos discussions entre amies critiques. Nous n'adoptons pas, au sein de notre enquête de soi, une posture interprétative qui nous amènerait à présenter des extraits de données choisis et à les analyser en leur attribuant un sens dérivé de certains concepts et théories. Le fait de brancher une théorie ou un concept avec des idées et des moments vécus relève d'une approche spéculative que Spivak (2014) décrit de la manière suivante : «When we are reading the theory, we read it as a primary text, not as something we are going to apply, not instrumentalizing it, but for its own sake» (p. 77). En choisissant de procéder ainsi, nous rejoignons une partie du champ des études qualitatives qui, comme Jackson et Mazzei (2023) la décrivent, refuse l'interprétativisme et font le choix, depuis quelques décennies déjà, de mener des enquêtes informées par diverses théories poststructurelles, postmodernes, postcoloniales, etc.

Ci-dessous nous avons fait le choix de penser avec *un* des concepts théoriques qui ont été centraux dans le projet de recherche doctorale de Monica, dans la conception des tutoriels CLIC et dans nos conversations entre amies critiques : celui de la perspective bilingue du bilinguisme. D'autres théories (par ex., la théorie de l'investissement de Norton, 2000 et celle de l'identité négociée de Pavlenko et Blackledge, 2004) ont informé notre conversation et le travail d'institutrice de Monica mais ne font pas l'objet de cet article.

Penser avec une perspective bilingue du bilinguisme

Grosjean (2015) nous encourage à déconstruire certaines idées reçues concernant le bilinguisme et à adopter une définition réaliste qui parte des pratiques des locuteur·rices bilingues. Il suggère ainsi que l'on mette l'accent sur l'utilisation que les locuteur·rices bilingues font de leurs langues et il

s'appuie sur les exemples des nombreuses alternances qui se produisent (de manière volontaire ou non) lorsqu'on s'exprime en plusieurs langues. Selon Gajo (2001), il est possible d'avoir une perspective monolingue du bilinguisme, dans laquelle les langues sont considérées comme des entités séparées les unes des autres ou une perspective bilingue du bilinguisme, dans laquelle on reconnaît que les langues interagissent entre elles. Si Gajo (2001) œuvre en contexte européen, son explication au sujet des deux perspectives du bilinguisme a tout de même été éclairante pour expliquer, dans la recherche doctorale de Monica menée en contexte canadien, comment les enseignant-es bilingues pouvaient interpréter de deux différentes façons leur identité linguistique. L'explication des différences entre ces deux perspectives a permis à Monica de comprendre que le fait de comparer le degré de maîtrise de la L+ d'un-e locuteur-riche au degré de maîtrise de sa langue dominante est une manifestation d'une vision monolingue du bilinguisme. Cela lui a aussi permis de remarquer les conséquences de cette dynamique comparative qui crée en fait des obstacles à se considérer comme une personne bilingue légitime quand on ne maîtrise pas les deux langues de manière égale. L'idée que les deux langues ne sont pas hermétiquement séparées l'une de l'autre dans le cerveau d'une personne bilingue et qu'elles peuvent donc s'influencer est, en revanche, une interprétation de la perspective bilingue du bilinguisme dont parle Gajo (2001). Le contraste entre ces deux perspectives du bilinguisme a aidé Monica à se rendre compte que les langues coexistent généralement de façon harmonieuse dans sa tête à elle. L'idée qu'elles ne coexistent pas bien lui a ainsi semblée étrange. Cela lui a permis de comprendre que, pour d'autres, la relation entre les langues pouvait être perçue comme dissonante. Cette prise de conscience a eu des répercussions importantes sur nos pratiques pédagogiques et, par extension, sur les dynamiques entre collègues qui partagent des visions différentes du bilinguisme.

Isabelle

Un moment "Aha" pour moi, pour mieux comprendre ma vision monolingue du bilinguisme, est lorsque notre fils, à 4 ans, a écouté sa première chanson bilingue "Help Myself" de Gaëtan Roussel. À la maison, depuis tout petit, il avait été exposé à des chansons en

anglais ou en français, mais jamais à une chanson dans laquelle il y avait ces deux langues. La première fois qu'il a entendu "Help Myself", il a dit "c'est en anglais et en français, comme moi!". Il voulait que je rejoue la chanson en boucle pendant des semaines. Je me suis dit : "mais, c'est la première fois qu'il se voit représenté comme un tout".

Magali

Dans mon cours de maîtrise qui portait sur le plurilinguisme, la professeure nous a parlé d'une étude menée par Coste et Pasquier (1988) lors d'une leçon de biologie bilingue en italien et en français. Elle en a tiré l'exemple du terme "têtard" qui, en français, est basé sur la morphologie de la larve de grenouille, tandis qu'en italien, le terme "girino" (venant du verbe girare qui signifie tourner) désigne son aspect dynamique. Elle a ensuite souligné la richesse d'une vision du monde bilingue dans un cerveau qui aurait accès aux deux termes, en particulier lorsqu'on la compare à la vision du monde monolingue monochrome qui a "seulement" accès à l'un ou l'autre de ces termes. Je me suis rendu compte que, bien qu'ayant grandi en communiquant en deux langues, je n'avais jamais pris conscience des bénéfices que peuvent retirer les personnes bilingues lorsqu'elles mobilisent leurs langues ensemble de manière libre, et non de manière distincte et séparée.

L'impact de cette théorie sur nos pratiques pédagogiques

Une fois que Monica a compris qu'il pouvait y avoir deux façons d'imaginer l'organisation et le fonctionnement de ses langues, elle a pu en tirer des implications pour les jeunes en IF, et par extension, pour les ÉM du projet pilote CLIC. Par exemple, une pratique très commune dans les classes d'IF est d'adopter des politiques linguistiques monolingues qui excluent le recours à l'anglais (Cummins, 2007; Fleury, 2013). Souvent, ces politiques sont décrites de façon simplifiée à l'excès sans vraiment discuter de la possibilité de moments brefs où l'anglais pourrait être permis, ou même vu d'une manière bénéfique. La présence de ces politiques est l'expression d'une vision monolingue du bilinguisme. L'idée derrière cette pratique est que, pour optimiser l'apprentissage du français, il faut maximiser l'exposition au français, et, par conséquent, réduire autant que

possible la présence de l'anglais. Quand elle était enseignante en IF, Monica avait toujours eu du mal à imposer ces mêmes politiques linguistiques monolingues, et quand elle a appris que certain-es de ses collègues les imposaient de manière assez stricte et punitive, son malaise s'est intensifié. Mais malgré son inconfort, elle n'avait jamais confronté ou même discuté de ces idées qui lui semblaient être profondément ancrées dans une pédagogie immersive. Elle s'était convaincue que son malaise venait de ses expériences personnelles avec sa famille.

Monica

Ayant grandi dans une famille d'immigrants, mes parents nous imposaient le cantonais comme langue à la maison. Quand mon frère et moi nous exprimions en anglais, on nous réprimandait. La conséquence de cette règle n'était pas l'amélioration de mon cantonais, mais plutôt mon rejet de tout désir d'apprendre et de communiquer en cantonais. De plus, elle contribuait à un silence qui s'installait quand nos parents étaient dans la salle, bien que nous nous parlions en anglais en secret, tout comme les élèves le font souvent dans les classes d'IF. Par extension, il y a des conversations avec mes parents que je n'ai jamais osé ou pu avoir, puisque par définition, elles doivent se passer en cantonais, une langue que je maîtrise très peu.

Elle n'acceptait pas de recréer, dans l'environnement d'apprentissage de sa classe en IF, cette dynamique intimidante et décourageante qui pouvait nuire à la relation entre enseignant-e et élève. Elle s'est ainsi retrouvée confrontée à l'idée que cette règle de base en IF, qui semble être acceptée par beaucoup, la rendait profondément inconfortable. Mais se pouvait-il qu'elle soit une exception à cause de son expérience singulière avec le cantonais? Elle a donc hésité à partager sa philosophie personnelle avec d'autres collègues d'IF, de peur qu'ils-elles la jugent comme allant à l'encontre des principes d'une pédagogie immersive.

Magali

Lorsque j'ai eu la chance d'exercer le métier d'enseignante de français à Vancouver, deux ans après mon arrivée au Canada, ça a été au sein d'un programme de Français de base. Pour encourager l'utilisation exclusive du français, le programme en place employait

un système d'émulation qui consiste à distribuer des billets aux élèves qui ont fait l'effort de "parler seulement en français" pendant toute la durée du cours. Je me suis rendu compte que je n'étais plus capable d'ignorer les côtés négatifs de ce genre de système après quelques mois d'expérimentation avec mes élèves. J'ai remarqué que plusieurs élèves se faisaient un devoir de me signaler lorsqu'un-e de leurs camarades avait eu recours à l'anglais et cela me mettait profondément mal à l'aise. De telles dénonciations menaient en effet inmanquablement à des cris et des pleurs, à des sentiments évidents de honte, d'outrage, et de colère qui, de mon point de vue, nuisaient à la coconstruction d'une communauté saine et soudée dans notre salle de classe. Je ne comprenais pas comment d'autres enseignant-es de français pouvaient sacrifier leurs relations avec leurs élèves au nom de cette règle qui veut que l'on s'exprime seulement en français et que l'on s'insurge lorsque l'anglais est prononcé.

Pour Isabelle, en revanche, le raisonnement derrière les règles de l'utilisation du français était différent de celui de Monica et de Magali.

Isabelle

Je suis devenue enseignante en sciences humaines au secondaire en IF. Pour moi, c'était un devoir de créer "un espace 100 % en français" dans mes cours pour une maximisation de l'apprentissage de la langue, mais aussi comme un espace de résistance à l'hégémonie anglophone. Je ne discutais pas de manière explicite de ce deuxième aspect avec mes élèves parce que je pensais que cela allait un peu de soi avec mes collègues québécois-es. Lorsque les élèves parlaient en anglais en classe, ça me frustrait parce que je travaillais tellement fort pour créer un environnement en français. Pour moi, c'était un manque d'effort voire un manque de respect envers moi, l'enseignante.

Lorsque Monica a été impliquée dans le projet pilote CLIC, elle a osé prendre une décision qu'elle a jugée radicale pour ce contexte universitaire. Les tutoriels CLIC avaient pour but d'aider les ÉM à mieux s'intégrer à la cohorte en français en les outillant pour qu'ils-elles puissent mieux interagir oralement dans leurs classes en français. Toutefois, avant de pouvoir travailler sur la qualité de leur français, il a semblé important aux yeux de Monica de les accompagner dans une réflexion honnête sur leurs identités linguistiques. Elle a donc suggéré que, pendant les quinze premières minutes du cours, les défis langagiers vécus par les

ÉM durant la semaine seraient partagés en anglais. En offrant la chance de s'exprimer en anglais - pratique qui leur paraissait assez étrange, surtout pour les ÉM qui avaient été élèves dans le programme d'IF - Monica a établi le fait que l'anglais était une des deux langues légitimes et permises dans son cours, tout en continuant d'avoir comme but ultime de pouvoir bien communiquer en français. Cela dit, l'usage de l'anglais n'était pas arbitraire et illimité, une distinction qui était importante dans l'explication de sa décision.

Puisque le projet CLIC était associé à une étude de soi, Monica a eu l'occasion de discuter, réfléchir et de rédiger des rapports et même un manuscrit avec ses deux collègues et amies critiques, Magali et Isabelle. Lors de rencontres régulières qui visaient à discuter du progrès à la fois du projet CLIC et de la rédaction du manuscrit, deux moments de tension en particulier nous ont incitées à creuser davantage cette notion de politique linguistique monolingue. Ce sont ces deux moments qui font l'objet de la section suivante.

Des moments de tension

D'une manière générale, la décision que Monica avait prise d'utiliser l'anglais dans les tutoriels CLIC s'était faite de manière personnelle sans avoir eu besoin de consulter d'autres personnes. Mais même sans échanger avec des collègues universitaires, elle savait que l'usage de l'anglais dans un contexte d'éducation francophone constitue une source de tension qui est rarement discutée en profondeur. Cummins (2007) critique justement les approches pédagogiques monolingues auxquelles de nombreux programmes bilingues et d'immersion ont recours aux États-Unis et au Canada et qui excluent volontairement la langue dominante des étudiant-es, dans le but de limiter les "interférences" de cette dernière. Nous soutenons que c'est souvent ce type d'approche pédagogique monolingue que l'on retrouve dans les programmes d'éducation en français, de la maternelle à l'université dans notre contexte de la Colombie-Britannique, bien que la valeur d'un "tournant plurilingue" soit bien établie dans la recherche (Meier, 2017).

Ci-dessous, nous décrivons deux moments de tension qui ont suscité de vives réflexions pour notre équipe de chercheuses-praticiennes.

Un premier moment de tension a eu lieu alors qu'une instructrice qui travaillait avec les mêmes ÉM que Monica lui a demandé comment faire pour que les ÉM arrêtent de se parler en anglais durant ses cours en français. Pour elle, la présence de l'anglais était problématique et devait être éliminée. Sa question était un choc pour Monica, non parce que cette personne lui avait révélé un biais monolingue envers l'anglais, mais parce qu'elle lui avait posé cette question sur un ton qui révélait une émotion intense. Ce n'était pas une question pédagogique neutre comme si elle lui avait dit : « Mes élèves font beaucoup de fautes dans leurs réflexions en français. As-tu des outils de correction à leur suggérer? ». Derrière sa question sur l'usage de l'anglais se trouvait une frustration intense, une aversion face à un comportement complètement intolérable de son point de vue. Si Monica avait souvent été témoin de ce sentiment, ce n'est qu'en travaillant avec Isabelle et Magali qu'elle a pris le temps de l'étudier davantage. C'est ainsi que nous en sommes arrivées à nous référer à l'expression de ce sentiment d'aversion sous l'appellation « ARKK! ».

Un deuxième moment de tension est apparu quand Monica a expliqué à Isabelle et à Magali comment elle offrait la chance aux ÉM de partager en anglais au début des tutoriels CLIC pour soutenir leur identité bilingue. Mais cela nous a pris quasiment un an avant qu'on en discute ensemble, probablement, en partie à cause de sa nature controversée dans nos programmes.

Isabelle

Disons que lorsque Monica nous a dit que les étudiants de CLIC commençaient chaque séance avec un partage en anglais, j'ai eu une réaction « ARKK ! ». J'étais en effet très étonnée que, dans un programme de formation des enseignant-es en français, les séances de discussion commencent en anglais. Le type de questions qui me sont automatiquement venues en tête sont : "Mais quand est-ce qu'is-l-elles apprendront à discuter en français si, avec le peu de temps que nous avons, Monica le fait en anglais ? De quelles manières est-ce que cela modélise une pratique dans les programmes

de français ?" Toutefois, je n'ai rien dit à Monica parce que je savais qu'elle avait fait sa recherche doctorale sur la question de l'identité des enseignant-es dont le français est la L+ et j'ai décidé d'attendre avant de commenter parce que je lui faisais confiance comme collègue et comme amie. C'est cette relation de confiance qui m'a permis de lâcher prise et d'attendre pour en discuter plus tard. De plus, j'ai commencé à remarquer que les ÉM qui participaient aux tutoriels CLIC prenaient de plus en plus de risques en français dans le cours où tous les ÉM se retrouvaient ensemble (L+ et franco-dominants). J'ai donc décidé d'observer et de réserver mes jugements pour moi.

Moment d'échange honnête et authentique entre amies critiques

C'est quand Isabelle a partagé sa réflexion sur le choix que Monica avait fait d'utiliser l'anglais dans les tutoriels CLIC qu'elle a pris conscience d'une question importante à explorer à propos du rapport à l'anglais dans un programme d'éducation en français, d'une manière honnête et authentique. Cependant, sans cette relation de confiance entre « amies critiques », peut-être que la discussion aurait été évitée. Si le sujet de la place et du recours à l'anglais est toujours évité par les membres des différentes sous-communautés linguistiques (celle d'Isabelle - une communauté francophone L1 - et celle de Monica - une communauté de locuteurs-rices L+), cela devient alors une source de différence irréconciliable entre deux communautés et une raison pour laquelle la communauté plus large de l'éducation du/en français en milieu minoritaire est souvent divisée, à notre avis.

Ce n'est qu'un an après qu'Isabelle a su que Monica invitait les ÉM à partager en anglais en début de cours, qu'elle a partagé comment son interprétation de la décision prise par sa collègue a évolué. Bien qu'elle ait ressenti un sentiment d'aversion (« ARKK ! ») au tout début, l'ouverture d'esprit d'Isabelle lui a permis d'observer l'impact potentiel de ce moment de partage en anglais sur le degré de prise de risque des ÉM dans son cours avec le reste de la cohorte en français. Elle a noté que les ÉM qui passaient du temps dans les tutoriels CLIC osaient s'exprimer plus souvent en français qu'avant le début

du projet pilote CLIC, comme l'a d'ailleurs également remarqué Magali. À la suite de la lecture des travaux de réflexion soumis par ses ÉM qui suivaient les tutoriels CLIC, Isabelle s'est rendu compte que ce travail identitaire semblait avoir un effet positif sur leur confiance et sur leur sentiment de légitimité. Ceci a poussé Isabelle à se demander si sa perspective monolingue du bilinguisme (dans lequel les langues peuvent et doivent rester séparées) était contraire au modèle bilingue du bilinguisme qu'exploraient les ÉM (dans lequel les langues ne peuvent pas rester complètement séparées).

Monica a aussi partagé avec Isabelle et Magali son expérience avec l'institutrice qui lui avait demandé son avis sur le fait que les ÉM se parlaient en anglais dans son cours. C'est quand nous avons discuté à trois de la réponse de Monica à cette institutrice que nous avons émis cette hypothèse que cette réaction viscérale et intense semblait être ressentie plus souvent par des personnes qui viennent du Québec que d'ailleurs. Et nous ajouterions, plus particulièrement, par des personnes qui ont, depuis longtemps, eu à combattre l'hégémonie anglophone dans leurs communautés. C'est à la suite de l'émission de cette hypothèse que nous avons décidé de rédiger et de partager nos vécus entre nous, dans un premier temps, en nous concentrant tout particulièrement sur la manière dont nos expériences antérieures auraient pu contribuer au rapport unique que chacune d'entre nous a développé par rapport à l'anglais. La lecture des trois vignettes qui décrivent nos récits langagiers, présentées au début de cet article, a engendré de multiples connexions entre les théories qui ont servi de point de départ à la recherche sur la construction d'une identité linguistique légitime chez les ÉM, et nos observations au sujet des différences de réaction par rapport à la présence de l'anglais dans nos programmes d'éducation en français au sein de notre CFSM. Nous avons décidé de continuer à réfléchir à nos vécus et à nos choix individuels au sein d'autres vignettes, présentées ci-dessous.

Magali

Environ un an après mon arrivée à Vancouver, alors que je travaillais pour une compagnie de théâtre professionnel en français, j'ai participé à une table-ronde à l'occasion de laquelle se sont

discutés le fait français en Colombie-Britannique et les enjeux de sa préservation et de sa vitalité. Je me rappelle m'être rendu compte que je ne ressentais pas vraiment l'urgence de préserver le français envers et contre le statut hégémonique de l'anglais en milieu minoritaire. Si j'étais venue faire un stage professionnel en tant qu'enseignante à Vancouver, c'était, après tout aussi dans le but de vivre une expérience langagière et culturelle en anglais. Ce n'est qu'au fil des années que je me suis rendu compte que le fait de parler et de vivre en français au Canada, et notamment en contexte minoritaire, a une signification teintée par les luttes de pouvoir entre Francophones et Anglophones qui n'existent bien évidemment pas en France. C'est en devenant enseignante de français et en faisant ma maîtrise et mon doctorat en français en contexte minoritaire, et aussi lorsque mon fils est né à Vancouver, que j'ai peu à peu pris conscience que les privilèges dont je bénéficie aujourd'hui sont le résultat des politiques linguistiques qui ont été implantées pour protéger le français en contexte minoritaire.

Retour sur la théorie du bilinguisme après l'articulation du «ARKK!»

Depuis que nous avons articulé le phénomène «ARKK!», nous revisitons des échanges qui ont eu lieu durant nos parcours respectifs, en lien avec des membres de la communauté professionnelle des enseignant-es de français en les considérant d'un point de vue différent. C'est en pensant avec la théorie de Gajo (2001) que l'on a saisi l'importance d'identifier et de poser un regard critique sur la perspective monolingue du bilinguisme. C'est cette reconnaissance et cette mise en perspective qui nous ont amenées à mieux comprendre pourquoi la présence de l'anglais dans un contexte d'enseignement du/ en français en milieu minoritaire pouvait susciter ce sentiment «ARKK!» si fort chez certain-es enseignant-es mais pas chez d'autres. Nous constatons que certain-es collègues peuvent ressentir ce «ARKK!» quand l'anglais est permis ou toléré dans les classes d'IF, par exemple. Puisque dans cette vision monolingue du bilinguisme, les langues peuvent rester dans des contenants étanches et demeurer séparées, la présence de l'anglais se veut réduite le plus possible dans une classe d'IF. Il est possible que ce «ARKK!» trouve son origine, du moins, pour Isabelle et des personnes ayant eu un parcours similaire

au sien. Les dynamiques linguistiques propres au Québec et à son climat politique parfois très tendu font que les deux langues officielles ont du mal à coexister harmonieusement, surtout lorsque des Québécois francophones ont dû combattre une hégémonie anglophone afin d'éviter l'assimilation complète et afin d'exister. Il est important de noter que ces discours sur l'importance de combattre l'hégémonie anglophone perdurent car cette dernière demeure une réalité comme le souligne Roy (2020) qui s'intéresse aux origines des idéologies sous-jacentes à l'IF au Canada. La présence de l'anglais dans la classe d'IF pourrait signaler, du point de vue d'Isabelle, un danger bien réel : le français est menacé.

Isabelle

L'émotion du «ARKK!» est viscérale. C'est comme une émotion qui est vieille de presque de 200 ans. Elle me vient entre autres de la lecture du Rapport Durham (1839) dans lequel le gouverneur recommandait que la seule manière de régler le problème du Bas-Canada était d'assimiler les Francophones. C'est un « ARKK ! » qui me vient d'un souper d'Action de Grâce avec ma belle-famille anglophone quand, en parlant des Québécois, la grand-mère a dit, en se référant à la bataille des Plaines d'Abraham en 1759 : "It would have been more simple if they (Wolfe et son armée) would have just killed them all". En discutant avec Magali et Monica, on réalise que c'est un « ARKK ! » qui n'est pas nuancé, puisque viscéral. C'est un « ARKK ! » historique et aussi idéologique. J'ai pris conscience que cela n'a finalement rien à voir avec des questions de pédagogie avec nos élèves en salle de classe pour leur apprentissage du français comme L2 ou L+. Il faut donc se demander ce qui marche dans le contexte d'un programme de langue. Le but est l'apprentissage du français et de les rendre à un niveau B2 dans un programme d'IF. Le critère de réussite n'est pas un usage exclusif du français, mais la progression dans leurs compétences en français.

En revanche, pour Monica, dont le parcours n'est pas marqué par la lutte contre l'hégémonie anglophone, il est compréhensible que l'anglais soit accepté et même encouragé à certains moments dans une classe composée de personnes bilingues. Car, en réalité, la présence de l'anglais ne veut pas dire que l'apprentissage du français ne se fait pas. Monica juge que les deux langues peuvent coexister de manière harmonieuse dans la tête d'une personne bilingue et que le travail de l'enseignant-e est d'aider

les ÉM à trouver des stratégies pour gérer ces deux langues, et non d'en exclure une des deux (de manière temporaire ou non) pour eux/elles. De plus, cette perspective s'inscrit dans la vision de Cummins (2007) dans laquelle "[b]ilingual instructional strategies can promote identity investment... by encouraging [majority and minority students in bilingual/immersion programs] to express themselves through both of their languages" (p. 238). Dans le contexte du projet pilote CLIC, la permission de partager en anglais a pu rejoindre les ÉM à un niveau identitaire et pas seulement langagier, puisque ces ÉM ressentaient une appartenance plus forte à une communauté linguistique et culturelle anglophone (ou du moins à une communauté linguistique et culturelle bilingue) qu'à une communauté linguistique et culturelle francophone monolingue. De plus, selon Cummins (2007), cette idée que les deux langues doivent rester séparées pour permettre à la langue cible d'être développée n'est pas appuyée par la recherche. Au contraire, des pédagogies plurilingues et translangagières telles que celles mises de l'avant par García (2009), par exemple, en contexte d'éducation bilingue (anglais-espagnol) aux États-Unis avec des populations immigrantes minorisées, peuvent appuyer l'utilisation stratégique des langues autres que la langue cible.

Puisque les ÉM L+ ont rarement le droit de s'exprimer en anglais dans nos programmes d'éducation en français, même quand cela fait partie de leur identité linguistique bilingue, cela fait que leurs voix (en anglais comme en français) ne sont pas souvent entendues dans le contexte d'une cohorte en français. Mais ce qui est ironique ici, c'est que les ÉML+ forment la majorité de la cohorte (H. Lalancette, communication personnelle, 2019; Tang, Forte et Côté, 2022). Et quand le même ratio se retrouve au sein de la communauté professionnelle après la formation initiale, cela veut dire qu'une majorité d'enseignant-es de français œuvrent en fait dans leur L+. Toutefois, quand vient le temps de les écouter se prononcer sur nos programmes et sur les pratiques pédagogiques qui font sens pour nos élèves bilingues en contexte minoritaire, nous avons remarqué que c'est surtout la voix de la minorité franco-dominante qui se fait entendre. De plus, quand une partie importante de cette minorité qui se fait entendre a grandi dans un contexte québécois où l'hégémonie anglophone est une menace constante à l'existence du français, il est plus facile de comprendre pourquoi le « ARKK ! » prend

une place très importante dans les discours, et les pratiques de notre communauté sont difficiles à déloger. Nous postulons que ce «ARKK!» empêche certain-es enseignant-es de français de considérer des pédagogies et des politiques linguistiques qui peuvent aider les élèves et ÉM bilingues à trouver leur légitimité. Cummins (2007) explique que, dans le contexte canadien, “there has been virtually no policy-oriented discussion of the ‘two solitudes’ assumption in French Immersion programs. It is simply assumed that the two languages should occupy separate instructional and (cognitive) spaces” (p. 224). Cette difficulté à accepter de discuter de la place de l’anglais dans l’éducation en français n’est donc pas unique aux membres de notre équipe de recherche. Mais c’est grâce à une relation de confiance qui s’est établie entre nous trois à travers plusieurs collaborations professionnelles et grâce à une compréhension commune de la valeur et de l’importance de nos vécus, ainsi qu’à leur impact sur nos pratiques pédagogiques, qu’ensemble, nous avons pu faire avancer nos approches pédagogiques dans l’enseignement du/en français.

Magali

Lorsque Monica a partagé qu’elle encourageait les ÉM à s’exprimer en anglais à chaque début de cours, je me rappelle avoir pensé qu’elle faisait preuve de courage et que les ÉM avaient de la chance de l’avoir “de leur côté”. Dans mes cours de Français de base et dans les classes d’IF dans lesquelles j’ai travaillé comme suppléante, il m’arrivait souvent de ressentir des sentiments contradictoires lorsque mes élèves se mettaient à parler en anglais. Je pouvais voir leur bonheur d’exprimer leurs idées avec aisance en anglais mais je me sentais parfois honteuse de ne pas les avoir coupés plus tôt, avant qu’ils-elles ne “s’expriment trop en anglais”, et ce, surtout quand un-e collègue rentrait dans ma salle de classe et les entendait parler en anglais. Je n’avais jamais pensé à avoir une approche plus explicite, plus réfléchie quant à la place de l’anglais dans mon cours de/en français. Alors, quand Monica a partagé ce qu’elle faisait avec les ÉM, cela m’a inspirée à expérimenter avec des politiques langagières bilingues dans le cours de didactique d’enseignement du/en français que j’ai enseigné pendant que le projet pilote avait lieu.

Isabelle

Après plusieurs discussions avec mes deux collègues, je me suis rendu compte que j'imposais mon idéologie monolingue de locuteurs bilingues aux ÉM. C'était un peu un espace assez binaire de "tout ou rien". Je me suis aussi rendu compte que je ne leur donnais pas vraiment de voix dans leur propre apprentissage. Alors, j'ai décidé d'ouvrir de manière explicite un espace plus bilingue dans mes cours. Par exemple, au lieu de dire que "tous les travaux doivent être en français" j'ai changé ma manière de le présenter en leur disant que "les travaux doivent avoir le plus de français possible". Je me suis retrouvée avec des travaux bilingues, mais je voyais que les ÉM continuaient à faire des efforts et à se donner des objectifs langagiers. Je pense que cela les a aidés à se concentrer sur la langue tout en enlevant un stress important puisque qu'ils-elles partent de là où ils-elles sont dans leur parcours bilingue dans la CFSM.

Quand une émotion «ARKK!» est ressentie, il est difficile de penser à ce dont l'apprenant-e a besoin pour se voir comme étant un-e locuteur-ric(e) légitime du français. On veut tout faire pour qu'il-elle s'exprime en français, et on corrige ainsi ses fautes pour faire honneur à son apprentissage de la langue française. Mais susciter la volonté de s'exprimer en français malgré un sentiment d'insécurité est le résultat d'un investissement à long terme sur sa propre identité linguistique qui ne peut pas être imposée par des règlements ou encore moins, lorsqu'on doit faire face à un sentiment d'aversion exprimé par ses instructeurs-rices. Vivre ensemble dans la CFSM dans laquelle nous nous trouvons demande ce que l'on puisse ainsi adopter la perspective de tous, et de toutes les membres de cette communauté, en discutant des raisons de ces perspectives et en reconnaissant l'importance des voix de chacun-e, dans toutes leurs langues.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, notre but était de partager des moments clés de notre étude de soi portant sur l'utilisation de l'anglais dans les programmes de formation des enseignant-es de/en français. Ces moments nous ont fait prendre conscience d'enjeux importants et nous ont permis de réfléchir de manière critique et de mieux comprendre les ressentis de nos propres

expériences. Nous ne cherchons donc pas de résolution et n'offrons pas de recommandation afin d'éliminer ce sentiment d'aversion parce que, dans le contexte francophone minoritaire au Canada, ce "ARRK !" vient d'une histoire sociale, politique et culturelle complexe. Ce que nous avons appris, après deux ans de réflexion commune sur les questions du bilinguisme, c'est le fait que le "AARK !" a des implications pédagogiques qu'on ne peut continuer d'ignorer dans nos programmes de formation des enseignant-es en CFSM.

Notre réflexion vise ainsi non pas à blâmer les gestes posés et les ressentis d'autres enseignant-es ou formateur-rices œuvrant dans les programmes de français au sein de notre CFSM, mais plutôt de partager, de manière personnelle, ce que *nous* avons vécu, ressenti et compris. Nous espérons ainsi que ce partage, notamment dans le cadre de nos vignettes autoethnographiques, aura suscité des réactions et des sentiments similaires (ou autres) chez nos lecteur-rices, notamment chez celles et ceux qui œuvrent, en tant qu'instructeur-rices, dans d'autres CFSM. Nous espérons également que notre étude de soi les encouragera à réfléchir, d'une part, à leurs propres parcours et à leur relation avec le français et l'anglais et, d'autre part, à la manière dont cette relation influence leurs choix pédagogiques et favorise (ou non) l'inclusion de certaines personnes, de leurs perspectives et de leurs identités.

NOTES

1. En utilisant l'expression "futur-es enseignant-es **de** français", nous nous référons ici à celles et ceux dont la matière d'enseignement est la langue française et à celles et ceux qui enseignent d'autres disciplines (par ex., les sciences humaines ou les mathématiques) par le biais de la langue française, comme c'est la norme dans le programme d'IF ainsi que dans le programme francophone. Le sujet de leur enseignement n'est donc pas uniquement la langue française en fonction du contexte d'enseignement dans lequel ils-elles se trouvent.
2. La nomenclature existante qui nous permet de nous référer aux locuteur-rices d'une langue supplémentaire a été et continue d'être une source de débat entre les chercheur-euses et les praticien-nés. Nous en soulignons ici quelques exemples tout en expliquant les raisons pour lesquelles nous avons choisi de ne pas les utiliser.
 - 1) L'expression "locuteur-riche non-natif-ive" souligne, selon nous, une perspective déficitaire par rapport à l'idéal perçu du "locuteur-riche natif-ive" (Dabène, 1994 ; Rampton, 1990).
 - 2) Les termes "langue maternelle et langue seconde (L2)", qui soulignent l'influence d'un-e des parents et/ou l'ordre dans lequel les langues du répertoire d'un-e locuteur-riche ont été acquises pour décrire les langues utilisées, donnent lieu à des hypothèses et des discours limitants quant aux langues enseignées "par la mère", ou enseignées "en premier" (Dabène, 1994) (cf. également Canagarajah, 2015 sur ce point spécifique).
 - 3) Les termes "bi-/plurilingue" ou "pluricompetent" (*multicompetent*) (Cook, 1999 ; Luk et Lin, 2007), s'ils représentent mieux que les autres les capacités des locuteur-rices de langues additionnelles, ne permettent cependant pas de mettre en évidence le contraste entre la langue dominante et les langues additionnelles. Certain-es auteur-es utilisent également le terme "L2" afin de marquer cette distinction. Dans cet article, les auteures proposent le terme "L+" comme moyen de mettre en évidence le caractère non dominant de la langue cible - ici, le français - sans toutefois mettre l'accent sur l'ordre dans lequel les langues sont apprises. Lorsque des termes tels que "locuteur-rices natif-ives" sont utilisés dans cet article, ils sont placés entre guillemets pour signaler aux lecteur-rices que ce sont des termes qui ont été utilisés par d'autres auteur-es dans des contextes différents.
3. Ce soutien est venu d'un institut faisant partie de notre université dont le mandat est d'inspirer, de soutenir et d'améliorer la recherche portant sur tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

4. Les lecteurs-rices qui s'y intéressent peuvent en lire plus au sujet de ces pistes directrices préliminaires dans le rapport que nous avons écrit dans le cadre de ce projet pilote.
5. Monica était l'institutrice des tutoriels CLIC. Magali enseignait, pendant une partie du projet, un cours de didactique du français dans le cadre du PDP. Isabelle était à la fois formatrice dans le même programme comme mentionné plus haut, et enseignait aussi un cours de didactique des sciences humaines dans ce même programme.

RÉFÉRENCES

- Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (n.d.). *Collèges et universités de la francophonie canadienne*. Retrieved May 14, 2021, from <https://acufc.ca/formations/>
- BOUTOUCHENT, Fadila (2016) "Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel", *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, n° 1, p. 84-108. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24238>
- CANAGARAJAH, Suresh (2015) "Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities", *Applied Linguistics Review*, vol. 6, n° 4, p. 415-440. doi: 10.1515/applirev-2015-0020
- CAVANAGH, Martine, CAMMARATA, Laurent et BLAIN, Sylvie (2016) "Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants", *Canadian Journal of Education*, vol. 39, n° 4, p. 1-32.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn et LYTLE, Susan (2009) *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*, New York, Teachers College Press, 401 p.
- COSTE, Daniel et PASQUIER, Auguste (1988) "Principes et méthodologies", *Langues et savoirs, due lingue per sapere, Supplément à l'École Valdôtaine*, vol. 14, p. 13-26.

- CÔTÉ, Isabelle, TANG, Monica et FORTE, Magali (2020) *CLIC: A pilot project in PDP pre-service teacher education in the Faculty of Education (French module)*. Final report for Spring 2020. Institute for the Study of Teaching and Learning in the Disciplines (ISTLD).
- COOK, Vivian (1999) "Going beyond the native speaker in language teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 33, p. 185-209. <http://www.jstor.org/stable/3587717>
- CUMMINS, Jim (2007) "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms", *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, n° 2, p. 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- DABÈNE, Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 p.
- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix (1980) *Mille plateaux : Capitalisme et schizophrénie*, 2. Paris, Les Éditions de Minuit, 648 p.
- ELLIS, Carolyn (2020) *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*, New York, Routledge, 396 p. <https://doi.org/10.4324/9780429259661>
- FLEURY, Réginald (2013) "Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites", *Québec français*, vol. 168, p. 48-49. <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>
- GAJO, Laurent (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, 255 p.
- GARCÍA, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK, Wiley-Blackwell, 496 p.
- GROSJEAN, François (2015) *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel, 228 p.
- HUMPHREYS, Michael (2005) "Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes", *Qualitative Inquiry*, vol. 11, n° 6, p.840-860. doi: 10.1177/1077800404269425
- JACKSON, Alecia et MAZZEI, Lisa (2018) "Thinking with theory. A new analytic for qualitative inquiry", dans DENZIN, Norman et LINCOLN, Yvonna (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research*, 5e édition, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 717-737.

- JACKSON, Alecia et MAZZEI, Lisa (2023) *Thinking with theory in qualitative research*, 2e édition, New York, Routledge, 170 p.
- KOSHY, Valsa (2010) *Action research for improving educational practice. A step-by-step guide*. 2e édition, London, SAGE Publications, 176 p.
- LOUGHRAN, John (2004) "A history and context of self-study of teaching and teacher education practices", dans LOUGHRAN, John, HAMILTON, Mary Lynn, LABOSKEY, Vicki et RUSSELL, Tom (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, New York, Springer, p. 7-39.
- LUK, Jasmine et LIN, Angel (2007) *Classroom interactions as cross-cultural encounters: Native speakers in EFL lessons*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 264 p.
- MASSON, Mimi, LARSON, Elizabeth DESGROSEILLIERS, Paule, CARR, Wendy et LAPKIN, Sharon (2019) *Accéder aux possibilités : étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en français langue seconde au Canada*. Commissariat aux langues officielles/Office of the Commissioner of Official Languages. Retrieved May 14, 2021, from <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes-autres-rapports/2019/acceder-possibilites-etude-sur-difficultes-liees-loffre>
- MAZZEI, Lisa A., et JACKSON, Alecia Y. (2020, 19 novembre) Webinar with Lisa Mazzei and Alecia Jackson. *Post philosophies and the doing of inquiry* [Webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price; University of Missouri and University of Western Cape]. <https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars-2020-2021/>
- MEIER, Gabriela Sylvia (2017) "The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges, and a need for reflection", *Applied Linguistics Review*, vol. 8, n° 1, p. 131-161.
- MIZZI, Robert (2010) "Unraveling researcher subjectivity through multivocality in autoethnography", *Journal of Research Practice*, vol. 6, n° 1, p. 1-13. Retrieved November 12, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902228.pdf>
- MOL, Annemarie (2002) *The body multiple: Ontology in medical practice*, Durham, Duke University Press, 216 p.

- NORTON, Bonny (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, 1st edition, Harlow, Pearson Education, 176 p.
- PAVLENKO, Anita et BLACKLEDGE, Adrian (2004) *Negotiation of identities in multilingual contexts*, UK, Multilingual Matters, 360 p.
- PRUD'HOMME, Luc, BERGERON, Geneviève et FORTIN, Annabelle (2015) "Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi", *Formation et Profession. Revue Scientifique Internationale en Éducation*, vol. 23, n° 3, p. 3-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- RAMPTON, Michael (1990) "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance", *ELT Journal*, vol. 44, n° 2, p. 97-101. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/44/2/97/2797718?redirectedFrom=fulltext>
- ROSEN, Michael (1991) "Coming to terms with the field: Understanding and doing organisational ethnography", *Journal of Management Studies*, vol. 28, n° 1, p. 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1991.tb00268.x>
- ROY, Sylvie (2020) *French immersion ideologies in Canada*, Lanham, Lexington Books, 220 p.
- SABATIER, Cécile (2011) "La formation des professeurs de français de base en Colombie-Britannique : représentations, identités et empowerment", dans DE MEJÍA, Anne-Marie et HÉLOT, Christine (dir.), *Empowering Teachers Across Cultures/Enfoques críticos/Perspectives croisées*, Frankfurt, Peter Lang, p. 179-206.
- SAMARAS, Anastasia (2011) *Self-study teacher research*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 318 p.
- SCHÖN, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 384 p.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2014) *Readings*, London, Seagull Books, 182 p.
- Statistique Canada (2016) *Recensement de 2016. Thème du recensement de 2016 : Langue*. Retrieved May 14, 2021, from <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/rt-td/lang-fra.cfm>

- TANG, Monica (2020) *D'apprenant à enseignant: la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique*. [Unpublished doctoral dissertation]. Université Simon Fraser.
- TANG, Monica, FORTE, Magali, et CÔTÉ, Isabelle (2022) *Le 75% prend le micro : toutes les voix dans la francophonie* [Présentation dans le cadre d'un panel]. Privilèges et marginalisations dans la Francophonie, Colloque du CEFICO (Centre d'études franco-canadiennes de l'ouest), en ligne.
- WERNICKE-HEINRICHS, Meike (2013) *Authenticating "non-native speaker teacher" professional identity in French as a second language (FSL) education*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of British Columbia.
- WERNICKE, Meike (2017) "Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 73, p. 208-236.