

Interrogation des pratiques pédagogiques de “bilittératie” des adolescents: Une étude de cas “f/Francophone”

Anne-Marie Caron-Réaume
Université de Toronto

L'étude de cas interroge les pratiques pédagogiques de bilittératie du cours de « Français, langue maternelle » et celles du cours « English » d'une école secondaire de langue française située en Ontario. Les observations en salle de classe, les « h/Histoires » des participants et l'étude des documents officiels démontrent des positionnements différents par rapport à l'enseignement et l'apprentissage des deux langues du programme scolaire, ainsi que par rapport à l'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours. L'examen des données a permis de reconstruire les effets des politiques linguistiques sur les adolescents de différentes générations à l'école secondaire de la région ciblée. Le concept du « troisième espace » est évoqué comme moyen pédagogique permettant d'unifier deux perspectives conflictuelles — le monolinguisme par rapport au bilinguisme — dans l'élargissement du répertoire linguistique de l'adolescent et la mise en œuvre de la politique linguistique en salle de classe.

Mots clés : éducation en milieu minoritaire, enseignement du français langue maternelle, plurilinguisme, contact des langues

This case study examines biliteracy teaching practices in the first-language French course and the English course in an Ontario French-language secondary school. Classroom observations, the participants' stories/histories and an examination of official documents illustrate the different positions of the two languages in the academic program with regard to teaching and learning, as well as to the use of language in everyday life. Data analysis allowed for the reconstruction of the effects of linguistic policies on adolescents of different generations in the secondary school of the target region. The “third space” concept is suggested as a teaching tool for bringing together two conflicting perspectives – monolingualism versus bilingualism – in broadening the adolescent's linguistic repertoire and establishing a linguistic policy in the classroom.

Key words: education in a minority environment, teaching French as a first language, multilingualism, language contact

INTRODUCTION

Depuis la fin des années 60, au Canada, les façons d'enseigner et d'apprendre le français et l'anglais à l'école sont sources d'intérêt pour les parents, les responsables de l'élaboration des politiques et les chercheurs qui s'intéressent au bilinguisme en éducation. La présente étude situe la problématique du développement de la littératie scolaire des adolescents « f/Francophones » à une école secondaire en milieu minoritaire de l'Ontario. La région concernée s'est graduellement transformée de premier centre de la colonisation française à l'Ouest de Montréal en territoire fragile à la périphérie de la francophonie ontarienne et canadienne. En 2004, elle compte 6,3 % de la population « f/Francophone » de l'Ontario se situant à la frontière des États-Unis et au carrefour des échanges internationaux de l'ALÉNA entre deux nations.

Depuis les années 1980, des études ethnographiques portant sur les événements (Heath, 1983) et les pratiques (Street, 1984) de littératie ont remis en question la nature même du concept comme, par exemple, la division absolue entre l'oralité et l'écriture, l'unicité du concept de littératie par rapport à la multiplicité des pratiques, la nature abstraite du concept de littératie par rapport aux pratiques situées dans leur contexte local à différents moments de l'histoire. De plus, des études ethnographiques relevant de l'interactionnisme sociolinguistique (Rampton, 1995) et de l'idéologie linguistique (Blommaert, 1999) ont mis en lumière les aspects sociaux, historiques et politiques qui étaient sous-jacents aux débats sur la nature et les variétés de la langue. Celles-ci ont mis de l'avant des notions sociolinguistiques telles que *l'alternance de code* et *crossing* qui ont contribué à démystifier des stratégies communicatives et identitaires à la base des énoncés spontanés des locuteurs-adolescents en milieu scolaire.

La présente étude ethnographique, réalisée en 2004, interroge les concepts de la langue maternelle et de la littératie *au singulier* dans le contexte de la mise en œuvre de la politique linguistique et de la gestion scolaire « f/Francophone » en Ontario. L'examen, au plan local, des pratiques pédagogiques des deux littératies du programme scolaire se veut une réflexion didactique sur l'articulation des langues et des littératies en contexte minoritaire francophone. L'étude vise à développer une compréhension réflexive des processus, des transformations et des effets

à long terme des pratiques pédagogiques formelles et informelles de bilittératie vécues par les adolescents « f/Francophones » en salle de classe du secondaire, et en marge de celle-ci. Ces pratiques comprennent les interactions en salle de classe axées sur l'apprentissage et l'enseignement formels de la langue à l'école secondaire participante. S'y ajoutent les interactions sociales qui valorisent ou dévalorisent l'individu « f/Francophone » dans sa communauté locale.

Les « d/Discours » des participants à l'étude en 2004 et des documents officiels consultés décrivent les « h/Histoires » de bilittératie vécues par les adolescents à différentes époques de l'évolution de l'éducation en langue française. Dans cet article, nous utilisons la figure symbolique « f/Francophone », « d/Discours » et « h/Histoire » comme représentation visuelle de la problématique étudiée et de la méthodologie utilisée. Le sens précis de cette métaphore visuelle est expliqué dans la section qui traite de la méthodologie de la recherche. L'étude se positionne dans la lancée des études ethnographiques critiques (Heller, 2002). L'utilisation du discours personnel dans le texte met en évidence le statut de chercheure-participante de l'auteure impliquée qui se distancie du discours scientifique, compris comme neutre, tant pour le sujet traité que pour la façon de rendre compte des données.

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA BILITTÉRATIE

Les théories et les concepts qui sous-tendent le cadre d'interrogation utilisé proviennent du débat sur la nature de la littératie, des cadres pédagogiques associés aux littératies ainsi que de la notion fixe de langue maternelle (Dabène, 1994) dans les contextes d'apprentissage plurilingues. Le cadre conceptuel situe les pratiques de bilittératie à l'intérieur de l'idéologie linguistique de la nation canadienne et de la communauté franco-ontarienne ainsi que des relations de pouvoir inégales. En ce sens, nous nous éloignons du modèle purement autonome de la littératie — pratique neutre de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de la parole, de la lecture et de l'écriture — perçue uniquement à titre de compétence cognitive de l'individu ayant peu de liens avec le contexte sociopolitique et les pratiques sociales environnantes (Collins & Blot, 2003). La perspective idéologique qui tient compte des pratiques de littératie multiples du milieu local (Street, 2003, 1983) sert d'appui à

l'interrogation de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de la parole, de la lecture et de l'écriture. Les configurations sociolinguistiques et politiques de bilittératie des différents sites et contextes de pouvoir sont examinées à la lumière de l'ethnographie critique (Hornberger, 2003).

L'étude s'appuie sur les données de recherches ethnographiques et sociolinguistiques du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (Heller, 1999 ; Labrie & Lamoureux, 2003; Mougeon & Beniak, 1991) qui font état des pratiques pédagogiques de certaines écoles élémentaires et secondaires de langue française en Ontario ainsi que de l'évolution du système éducatif depuis les années 1970. Au cadre des pratiques pédagogiques de bilittératie qui vise l'expertise scolaire dans une société en pleine mutation (Cummins, 2005, 2004, 1996) et la mise en valeur des littératies multiples au Canada français (Masny, 2000), nous ajoutons le « je f/Francophone », c'est-à-dire les réflexions personnelles de la chercheure portant sur le vécu et le ressenti intérieur – en tant qu'élève-adolescente, membre de famille, enseignante au programme compensatoire de l'école secondaire de langue anglaise des années 1960-1980, responsable de l'élaboration de politiques provinciales en éducation et chercheure franco-ontarienne (Caron-Réaume, 2007). Le programme compensatoire à l'école secondaire de langue anglaise, ci-après District High School (DHS), donnait droit aux élèves francophones de suivre un maximum de trois cours en français. C'est ce qui était appelé le programme bilingue.

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE CAS DE 2004

L'ethnographie critique et l'analyse du « d/Discours »

L'étude sonde les acteurs-participants, les interactions de la salle de classe, les programmes curriculaires, les politiques linguistiques et les situations de « bilittératie » à l'école secondaire à partir du cadre conceptuel expliqué précédemment. L'étude vise à contribuer à la compréhension des pratiques de « bilittératie » — la communication qui a lieu dans deux langues ou plus et qui se réfère à l'écrit/la littératie — de jeunes adolescents évoluant dans leur milieu à un moment particulier de leur histoire (Hornberger, 2003).

Comme marqueur de l'analyse critique du « d/Discours » dans l'étude, le « d » minuscule est juxtaposé au « D » majuscule pour représenter l'imbrication des discours spontanés de la vie quotidienne et de l'idéologie du Discours Officiel qui fait autorité en société (Gee, 1999). La figure symbolique « f/F » met l'accent sur la relation souvent défavorable qui est établie entre le « f » minuscule (le francophone titulaire des droits à l'instruction dans la langue minoritaire selon l'article 23 de la Charte Canadienne des droits et libertés de 1982) et le « F » majuscule (le francophone monolingue idéalisé en société et dans *Le Curriculum de l'Ontario*, 1999). Il en est de même pour les « h/Histoires » de tous les jours vécues à travers cet espace temporel et celles du matériel pédagogique des cours de français, langue maternelle et d'English à l'école. La diagonale des figures « d/D », « f/F » et « h/H » met en évidence la relation de pouvoir qui est inhérente aux différentes façons d'être, de parler, de lire et d'écrire le français et l'anglais dans le milieu particulier de l'école secondaire et la société locale. Ces figures illustrent la tension et la relation de pouvoir coercitive et/ou collaborative véhiculées par la pratique pédagogique de bilittératie formelle, en salle de classe, et informelle, en marge de celle-ci.

Les outils de l'analyse critique des données de bilittératie

Divers outils inspirés de l'interactionnisme de Goffman et de Gumperz — grille d'observation et d'analyse documentaire, entrevue semi-dirigée, notes d'observation, cadre d'analyse — ainsi que les tableaux de l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE, 2006) ont servi d'outils pour l'interprétation des données provenant des pratiques pédagogiques (Caron-Réaume, 2007, p. 324–341).

La grille d'observations des pratiques pédagogiques de bilittératie (Caron-Réaume, 2007, p. 324–325) est adaptée de la grille d'analyse interactionnelle inspirée de la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz (1989) et de l'interactionnisme symbolique de Goffman (1973). Elle fut élaborée au CRÉFO (2001) dans le cadre de divers projets de recherche ethnographiques. La grille permet de cibler les observations à partir de différentes composantes des interactions scolaires et sociales du cours d'English et celles du cours de français, langue maternelle, et ce, pendant les 40 jours d'observation et de prise de notes. La *métaphore théâtrale* de

Goffman, qui envisage les interactions de la vie sociale comme une scène de théâtre sur laquelle l'acteur mène une représentation de soi, sous-tend la grille d'observation et la notation des signes distinctifs des performances en salle de classe.

La transcription des notes de terrain se faisaient au jour le jour et racontaient le plus fidèlement possible les performances de bilittératie des acteurs - adolescents qui présentaient au public la *façade personnelle* — l'image qu'ils se donnaient d'eux-mêmes — dans le contexte interactif de la structure, l'organisation et le contenu particulier de chaque cours. Sont ainsi captés les éléments fins des interactions des divers acteurs qui sont confrontés aux exigences des tâches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation de la langue et de la littératie. Les paroles/dialogues, le ton de voix, les gestes, le statut, les attitudes et émotions exprimées ainsi que les vêtements/déguisements des acteurs-participants font donc partie intégrante des notes de terrain. Le sommaire des performances/des pratiques pédagogiques de bilittératie observées (Caron-Réaume, 2007, p. 342-347) est présenté afin de donner une vue d'ensemble, en mettant en exergue les contrastes, des thèmes, des patterns et des signes distinctifs observés dans chacun des deux cours.

Le deuxième outil, l'entretien semi-dirigé (Caron-Réaume, 2007, p. 326-328), est ancré dans les grands thèmes préétablis de l'étude de la bilittératie. La première question de l'échange visait à obtenir de l'information à propos de la trajectoire de la personne interviewée. En voici la formulation : « Parle-moi un peu de toi et de ton histoire personnelle (selon le cas) et professionnelle ». Les questions ouvertes permettent de recueillir des opinions les plus élaborées possibles. Les entretiens, enregistrés et retranscrits, ont servi de données pour établir un profil qui met en lumière l'histoire de vie et le positionnement de chaque acteur-participant. Quant à la grille d'analyse documentaire (Caron-Réaume, 2007, p. 335-336), celle-ci a permis l'analyse des documents officiels sur les Discours de bilittératie qui circulent dans les politiques linguistiques, les manuels, les programmes curriculaires, les archives de l'école et les médias locaux.

Le cadre d'analyse est décrit dans un tableau en trois colonnes (Caron-Réaume, 2007, p. 337-341) qui met en évidence les liens qui existent entre la problématique à l'étude, les méthodes/sources des données et la

façon d'en rendre compte. La première colonne reprend chacune des trois grandes questions sous-jacentes à l'interrogation des pratiques pédagogiques dans le contexte du cadre conceptuel de l'étude. La deuxième colonne y associe les données des « d/Discours » entendus/lus ainsi que les « h/Histoires » sociales racontées dans les entretiens et les documents officiels. Dans la troisième colonne, la chercheure justifie la sélection des données : elle décrit le choix des catégories d'analyse/thèmes qui émergent des données et démontre l'éclairage particulier que celles-ci apportent à l'interrogation. Le cadre analytique permet à la chercheure-participante de confronter les différentes versions des « h/Histoires » /des « d/Discours » et de constituer une interprétation composite des normes et pratiques de bilittératie ainsi que des façons d'être adolescent « f/Francophone » à l'école secondaire.

Les participants à l'étude

Les acteurs-participants de l'école secondaire ciblée — les 11 élèves de 9^e année observés en salle de classe avec leur enseignante de français langue maternelle et du cours d'English, ainsi que les 6 parents, les 6 enseignantes, les 4 administratrices et administrateurs interviewés — ont choisi de répondre à la lettre d'information expliquant l'étude. Ils ont consenti à participer aux entrevues et, dans certains cas, ils ont signé un formulaire de consentement autorisant l'observation. L'utilisation de pseudonymes assure l'anonymat des participants dans ce texte.

Dix des 11 élèves ont fréquenté les écoles élémentaires de langue française à partir de la maternelle en 1994. Les 5 adolescents — Lorraine, Camille, Lisa, Simon et Véronique — ont une mère « f/Francophone », le parent titulaire des droits à l'instruction selon l'article 23. Ils ont surtout fréquenté des écoles semi-rurales. Les 6 autres adolescents — Sean, Claudia, Matthew, Kevin, Emily et Zofia — ont surtout fréquenté l'école urbaine. Leurs parents ont des racines familiales allophones et/ou anglophones.

La majorité des professionnels de l'éducation interviewés — des enseignants de français/d'anglais au palier secondaire et les administrateurs du conseil scolaire — ont fait leurs études dans les écoles élémentaires et secondaires de la région de l'étude. C'est le cas, par exemple, de Julie, Anne et Megan. Par contre, trois de ces enseignantes — Chloé, Jo-

siane et Catherine — ont évolué comme adolescentes dans des centres de la francophonie canadienne et mondiale tels que la ville capitale du Canada, la ville capitale du Québec et deux villes influentes de la Belgique et la Suisse. Ils mettent en évidence les expériences et les positionnements variés des « f/Francophones » associés à l'éducation en langue française en 2004.

RÉSULTATS

Les trois sections qui suivent utilisent des données de l'étude pour décrire et analyser les patterns de bilittératie des adolescents « f/Francophones » de l'école secondaire de la région depuis la fin des années 60. Les données mettent en lumière les traces du soi-disant alphabétisme en français des « f/Francophones » — le savoir lire, écrire et parler en français des adultes qui ont subi les séquelles du Règlement XVII — (Budach, 2003 ; Wagner & Grenier, 1991) et les transformations des pratiques pédagogiques de bilittératie de langue maternelle à l'école secondaire de langue française. Les « h/Histoires » de bilittératie des participants mettent en relief les effets du pouvoir idéologique de la politique linguistique — pouvoir conçu comme force coercitive/conflictuelle ou comme force productive/collaborative. Les « h/Histoires » liées à l'école secondaire donnent un aperçu macro et micro des interactions imbriquées de la bilittératie. Elles sont ancrées dans les interactions interpersonnelles de l'adolescent « f/Francophone » en salle de classe et la politique linguistique de la société et de l'éducation au cours de la décennie qui s'inscrivent dans : 1) le programme d'éducation compensatoire à l'école secondaire de langue anglaise (DHS) de 1969-1979 ; 2) la politique linguistique du premier conseil scolaire autonome de langue française de 1998-2004 ; et 3) la politique linguistique des cours de français et d'English à l'école — deux cours de 9^e année qu'enseigne Chloé au début de l'année scolaire 2004-2005.

L'adolescent « f/Francophone » dans le système d'éducation compensatoire de 1969-1979

Les archives de la première école secondaire de langue française de la région et de nombreuses « h/Histoires » des participants à l'étude nous ramènent à cette époque du revirement dans l'idéologie dominante du

Canada qui avait privilégié l'anglais comme symbole d'allégeance à la Couronne britannique, comme langue de scolarisation de l'élite anglophone du milieu des affaires et de la politique ainsi que comme langue d'usage dans la vie de tous les jours. C'était la décennie de la remise en question du paradigme déficitaire du bilinguisme et de la non-valorisation de certaines variétés de langue non-dominantes telle que la langue régionale (par ex. le français parlé dans les différentes régions de l'Ontario) ou le sociolecte de différents groupes (par ex. le français parlé des adolescents, le français des classes sociales plus ou moins privilégiées). C'était la décennie dans laquelle la sociolinguistique décrivait les caractéristiques formelles de la langue véhiculaire en contexte de communication. Elle démystifiait les soi-disant carences du « dialecte » — langue non-dominante ayant peu de pouvoir en société — et exposait les préjugés et privilèges sociaux sous-jacents aux jugements défavorables posés sur leurs locuteurs.

L'Ontario adoptait de nouvelles lois éducatives en 1969 qui faisaient du français une langue d'enseignement au palier secondaire. Dans la région longtemps isolée et délaissée des Centres de pouvoir de la francophonie, le français devenait une langue d'enseignement ayant le même statut légal que l'anglais dans les écoles secondaires de langue anglaise (DHS). À la même époque, le Québec transformait son statut de province bilingue à celui de province unilingue signalant ainsi son intention de faire du français la langue privilégiée de l'aménagement linguistique de l'État et la langue de pouvoir social. En contrepoids, le Canada adoptait *La loi sur les langues officielles* et reconnaissait le statut égalitaire du français et de l'anglais dans les affaires de l'État. Ces changements dans les politiques linguistiques du monolinguisme et du bilinguisme officiel remettaient en question le *statu quo* et la place du « f/Francophone » dans la société canadienne.

De nombreux participants à l'étude parlent des pratiques pédagogiques de « bilittératie » qu'ils ont vécues dans les écoles secondaires de langue anglaise (DHS) durant la décennie de débats linguistiques et idéologiques qui a précédé la construction « forcée » de l'école secondaire de langue française en 1979. Catherine, actuel membre du personnel à l'école en 2004, décrit son expérience comme adolescente « f/Francophone » monolingue qui arrivait du Québec et terminait ses

études à l'école secondaire DHS. Elle a été obligée de suivre le cours d'English désigné pour les élèves anglophones de langue maternelle en ne maîtrisant que des notions de base de l'anglais comme langue seconde. Catherine, qui était prête à prendre les risques que comporte l'apprentissage d'une langue seconde, est rapidement devenue l'objet de risée.

En English [...] il fallait apprendre les mots et se lever en classe et donner la définition du mot ok [...] la première fois, je savais même pas comment, je l'ai fait, tout le monde a ri de moi dans la classe [...] la troisième fois, je me suis dit là ils riront pas de moi aujourd'hui, j'ai dit mon mot, puis j'ai massacré c'était l'enfer (rire) c'était même pas partout comme le mot, puis là il y en a un encore qui s'est mis à rire, je l'ai regardé [...] puis je lui ai dit, si toi tu peux me trouver le même mot en français et que tu peux te lever [...] puis le dire en français et que personne rit de toi là, ben là on est égal [...] tous les autres dans la classe [...] ont applaudi après ça là c'était fini [...] les gens réalisent pas, c'est dur apprendre le français, ben c'est pas plus facile apprendre l'anglais, [...] il y a toujours des risques à prendre quand on apprend une langue.

Ce passage décrit avec éloquence l'impact des interactions sociales qui rabaisent l'élève-adolescent dans son apprentissage de la langue et son identité linguistique. Les pratiques pédagogiques formelles et informelles de la salle de classe représentent ici en microcosme l'idéologie linguistique dominante de la société qui idéalise le locuteur de « langue maternelle » comme seul locuteur légitime. Aucune bouée pédagogique n'est mise en place pour permettre au locuteur-adolescent ayant des compétences de langue seconde de préserver le respect de son groupe de pairs. Le passage met en évidence que l'apprentissage d'une langue met souvent en jeu les relations de pouvoir sociales qui sont coercitives. Les moqueries d'élèves anglophones devant la compétence de langue seconde de Catherine ainsi que l'ordre sommaire de parler l'anglais « Speak White » dans les couloirs de l'école étaient liés à l'idéologie du monolinguisme dominant qui vise à subordonner et à réduire au silence les adolescents « f/Francophones » non-dominants dans la vie de tous les jours. En utilisant les ressources de l'anglais comme instrument d'intimidation, les adolescents du groupe linguistique dominant actualisaient l'agenda sociopolitique en salle de classe et dans les couloirs de DHS. Le Discours oppressif du monolinguisme anglais, dit une participante de la région,

pouvait être discriminatoire au point de refuser un emploi aux candidats qui avaient un accent français. Selon Catherine, qui s'est intégrée au sein d'une vieille famille « f/Francophone » de la région, certains de ses beaux-frères et belles-sœurs ont intériorisé l'idéologie dominante de la région se rangeant du côté des partisans de l'antibilinguisme et choisissant l'école de langue anglaise pour leurs enfants. Pourquoi parler, lire et écrire en français? Pourquoi dépenser de l'argent pour les panneaux bilingues routiers en Ontario quand « c'est pas bilingue au Québec »?

Le débat sur la construction de la première école secondaire de langue française, la qualité de l'éducation offerte en français et la construction d'un nouveau Canada qui reconnaissait le statut égal du français et de l'anglais n'était pas sans causer de remous pour d'autres parents « f/Francophones », originaires de la région, qui ont fréquenté les écoles secondaires de langue anglaise (DHS) lorsqu'ils étaient adolescents. Ceux-ci font allusion aux cours de « Special French » conçus pour les élèves « f/Francophones » et au phénomène ressenti des « 3 f/F » — le sentiment d'être *f/Francophone manqué*, le fait d'être sujet au *f/Fardeau de la peur* ainsi qu'aux *f/Forces* sociales sur lesquelles ils avaient peu de prise. Je lie ce phénomène des « 3 f/F » à la construction sociale de « l'analphabétisme » en français attribuable au peu d'accès aux ressources de langue française et au cadre déficitaire de l'expérience scolaire et sociale de l'époque. On peut se demander si la transition en 1979 du milieu déficitaire de DHS vers la nouvelle école, milieu privilégié pour la vie et l'apprentissage en français dans la région, changerait la dynamique du « d/Discours » oppressif du monolinguisme et de l'antibilinguisme de la région. Pendant les deux décennies suivantes, l'école secondaire de langue française évoluerait au sein d'un conseil scolaire de langue anglaise dans lequel le Comité consultatif de langue française et, par la suite, la Section de langue française, aurait un regard de plus en plus important sur la gestion des programmes et des services éducatifs offerts en français aux élèves « f/Francophones ».

L'élève - adolescent « f/Francophone » au sein des écoles de qualité gérées par le conseil scolaire de langue française de 1998-2004

L'élaboration d'une première politique d'aménagement linguistique (AL) répondant aux besoins éducatifs de la communauté éducative

« f/Francophone » au plan local/provincial accompagnait la mise en œuvre de la nouvelle gestion de l'éducation en langue française en 1998. La politique linguistique *AL* affichée sur le site Web du Conseil a ciblé l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation — l'amélioration de la culture scolaire et des relations humaines axées sur l'apprentissage des élèves dans chacune de ses écoles — pour mettre en place des changements éducatifs et des processus sociaux répondant au mandat de l'école de langue française (ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994) et contrecarrant le phénomène des « 3 f/F ».

À l'exception de Lorraine et Lisa dont la mère « f/Francophone » les a *forcées* à fréquenter l'école secondaire de langue française, les 6 parents et les 9 autres jeunes adolescents de l'étude ont mentionné que la qualité de l'éducation dispensée — les programmes scolaires, les nombreuses activités parascolaires telles la compétition sportive de haut calibre ou interscolaire, la participation à des camps de leadership de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne FESFO et le développement du bilinguisme — avait compté pour beaucoup dans leur choix d'y faire la transition. Il semble que la tradition établie par le premier directeur de l'école secondaire en 1979 et sa communauté se maintient dans le nouveau conseil scolaire. L'école de qualité est encore perçue comme une école communautaire dans laquelle les adolescents ont un rôle important à jouer. Les élèves développent leurs compétences sociales, la confiance et le leadership comme participants dans les activités de la communauté scolaire et la communauté élargie. Dans un marché éducatif fort compétitif pour la clientèle scolaire dans la région, l'école secondaire de langue française affiche un rendement académique et sportif remarquable qui fait les manchettes du quotidien de langue anglaise et l'hebdomadaire de langue française de la région.

Le père allophone de Matthew, ancien administrateur dans une école de langue anglaise, a remarqué qu'un changement positif s'était opéré dans la culture scolaire des écoles élémentaires de langue française et à l'école secondaire au cours de la dernière décennie:

You really do have to foster children and I see more of that being done in the French schools [...] there were smaller classes in the French school [...] teachers seem to get to know the children and spend a little more time with the children than they did in the

English schools, it wasn't always the case by the way [...] they allow the children to have more field trips more experiences in life more academic experiences more athletic experiences [...] more social experiences than they do on the English side and there is [...] a greater supervision by the staff than there is on the English side [...] it seems to me that the Board has allowed principals to be seen among the student population there as opposed to what has gone in the general population of schools.

Dans ce passage, le père de Matthew affirme que l'amélioration récente de la qualité de l'éducation dans les écoles de langue française repose avant tout sur la création des relations productives entre les enfants et l'apprentissage, entre les enseignants et les élèves, entre les membres de la direction et le personnel enseignant, et entre les écoles et les parents. Les trois parents aux racines allophones et anglophones valorisent l'acquisition du français comme langue seconde, ouvrant la voie à l'enrichissement personnel, au bilinguisme et à l'amélioration des chances d'emploi de leurs enfants à l'avenir. De plus, la mère de Claudia, qui ne parle pas français, met en valeur la politique inclusive du conseil scolaire qui encourage tous les parents à participer aux activités de l'école comme partenaire:

I wasn't on the French committee, I was on the [...] PAC, our parents' committee is in English, they conduct all the meetings in English, and then they have the « Conseil d'école », which is all in French [...] there's a representative from the « Conseil d'école » that comes to all of the PAC meetings and they take their notes and then they bring it over to the « Conseil d'école » [...] if you wanted to get in to volunteer in the classroom [...] to help for reading and stuff like that you have to be French-speaking [...] for food days and stuff like that I can go and volunteer.

Malgré la complexité et la négociation constante requise par la mise en œuvre d'une telle politique, la haute direction du conseil scolaire mentionne que tous les parents sont les premiers partenaires de l'école et de l'éducation de leurs enfants. Les applications de la politique d'aménagement linguistique pour l'amélioration des relations humaines axées sur l'apprentissage — les appuis donnés aux parents pour leur participation active à l'école; les cours d'apprentissage du français comme langue seconde offerts aux parents ayant peu de compétences en français; la formation aux modèles de communication efficaces pour les enseignants qui rencontrent les parents lors de la soirée des bulletins sco-

lares — tiennent compte de la réalité linguistique diversifiée de la très grande majorité des membres de la communauté scolaire à l'école secondaire et en général dans le conseil scolaire. De nombreuses activités parascolaires et périscolaires sont organisées dans différents domaines afin d'encourager les élèves à participer aux activités de la communauté élargie qui se déroulent en français, en anglais ou dans les deux langues. La mise en place d'activités et l'encouragement soutenu des divers enseignants et formateurs à participer — au Café, aux équipes sportives, aux voyages en France, à la collecte de dons pour les victimes du tremblement de terre au Guatemala, aux camps de leadership, aux rôles de leadership dans les cérémonies publiques devant la communauté élargie, à la présentation d'émission en partenariat avec Radio-Canada — créent une culture de compétence et de confiance chez les élèves favorisant ainsi le sens d'appartenance à la communauté « f/Francophone » diversifiée et à la communauté élargie. Les pratiques bilingues et « bilittératiées » font partie de la vie des activités scolaires et sociales en marge du cours de français et de l'école secondaire (Caron-Réaume, 2007, p. 224-269).

Des membres du personnel enseignant de l'école qui ont vécu les effets du programme compensatoire à DHS ou qui sont venus des centres de la francophonie canadienne durant les années 1970 mentionnent des effets productifs et transformateurs de la nouvelle gestion de l'éducation de langue française. Un de ces enseignants note le progrès qu'ont fait les élèves dans leur expression française dans différentes matières depuis 1979. Même si l'aisance est peu présente dans l'expression spontanée en français en 2004, dit-il, les adolescents choisissent mieux le vocabulaire et les expressions pour leurs travaux scolaires. Il note que la diphtongaison/le vernaculaire associé au français oral des vieilles familles de la colonisation tend à disparaître chez les élèves à l'école secondaire. Par contre, il semble qu'ils parlent rarement le français entre eux et dans les couloirs de l'école.

Les trois mères « f/Francophones » de la région décrivent les contradictions inhérentes au vécu minoritaire. Elles veulent que leurs enfants à l'école secondaire — Simon, Lorraine et Lisa — maintiennent l'usage oral du français afin de maintenir la communication avec les grands-parents acadiens et québécois qui comprennent très peu l'anglais:

ce serait différent si on était à Québec, ça serait tout en français ou au Nouveau-Brunswick la même chose, ça serait plus le français mais parce qu'on est dans cette région en Ontario, c'est juste l'anglais, moi, j'aimerais qu'i' continuent à parler le français mais on sait jamais, je sais qu'i' vont se forcer parce que mes parents parlent pas l'anglais trop trop [...] on sait pas si quand qu'i' sont morts si les enfants vont continuer [...] moi, j'va leur forcer à garder leur français mais comme j'ai dit ça va venir i' vont me dire : « Mom...on veut pas ».

Malgré que l'école de langue française appuie la motivation intégrative des parents « f/Francophones » par rapport au maintien du français chez leurs enfants/adolescents, ces mères doutent que le français ait un rôle actif à jouer comme langue de travail à l'avenir ou dans le domaine public « ici ». Les profils statistiques (Office des affaires francophones, 2005) démontrent qu'uniquement 13,1% de « f/Francophones » utilisent le français le plus souvent au travail dans la région comparativement à plus de 40% dans les régions de l'Est et le Nord-Est de l'Ontario. Dans ce contexte social, les mères craignent que leurs enfants refusent de maintenir l'usage du français à l'avenir. À la maison, l'anglais est la langue de communication habituelle avec le père qui est soit américain, italien ou anglophone. Le français est rarement utilisé en public avec la mère. Ainsi Simon, comme adolescent, dit que « ça ne roule pas » et que les autres vont penser qu'on parle d'eux.

Malgré ces tensions, les trois mères qui ont connu le programme compensatoire de l'école secondaire des années 1960-1970 mentionnent que l'école de langue française exerce un pouvoir transformationnel qui agit comme contrepoids au phénomène des « 3 f/F ». La mère de Lorraine, qui fait du bénévolat à l'école élémentaire, remarque que la peur de l'interaction avec l'école s'est allégée pour elle-même et sa fille Lorraine. La mère s'est habituée à utiliser le français à l'école, ce qui a influencé « ses façons de parler », sa confiance et sa compétence à communiquer dans différents contextes. Quand elle se rend à Montréal, elle dit ne plus chercher les mots français pour s'exprimer. Maintenant, elle trouve qu'il est normal de parler le français à l'école qui la valorise dans sa contribution comme bénévole.

La question historique du « Why should I? » /« Pourquoi parler et utiliser le français en public » continue à retentir à travers l'histoire des institutions de la région qui appuient peu l'accès du public au capital

linguistique et culturel d'expression française. La « force » invisible de l'idéologie linguistique monolingue qui agit en douceur dans la vie quotidienne dissimule les rapports de force et rend légitime l'ordre établi. C'est dans le contexte d'une telle dynamique des langues en société que nous avons choisi d'observer et de lire les pratiques et les performances de « bilittératie » des adolescents-participants de 9^e année dans les cours de langue de Chloé lors du premier semestre de l'année scolaire. Nous avons voulu démystifier les interactions et les relations interpersonnelles qui se jouaient en salle de classe afin de chercher des pratiques pédagogiques qui favorisent le mieux-être cognitif, social et personnel des adolescents ainsi que l'investissement dans les tâches scolaires et sociales qui ont lieu en français.

Les pratiques de « bilittératie » de l'adolescent « f/Francophone » et de Chloé, enseignante des deux cours de français et d'English de 9^e année

Les notes d'observation du cours de français et d'English de 9^e année captent les interactions répétitives et exceptionnelles des pratiques ainsi que les conceptualisations de « bilittératie » qui sont sous-jacentes aux deux programmes curriculaires et au matériel pédagogique. Les comportements observés dans les interactions en salle de classe, la vision de l'apprentissage et de l'enseignement « bilittératié » exprimée par les participants en entrevue et le rendement scolaire de ces adolescents en Français et en English, deux matières de « langue maternelle », donnent un aperçu des effets des politiques linguistiques et idéologiques conçues « ailleurs » pour la salle de classe « ici ».

Le scénario proposé pour l'apprentissage du français défini par le cadre idéologique de l'article 23, les attentes du Curriculum de l'Ontario et du Test provincial des compétences linguistiques en français (le TPCL) ainsi que le matériel pédagogique choisi pour les interactions pédagogiques en salle de classe de français sont sources de contradictions et de frustration pour les adolescents-participants et Chloé, l'enseignante. Les attentes du *Curriculum provincial de Français* 1999 et le matériel d'apprentissage décrivent l'idéal de la maîtrise de la langue selon la norme du modèle natif monolingue. Les attentes de performance monolingue en français entrent en confrontation avec les expériences linguistiques et culturelles de la grande majorité des jeunes adolescents et de

leurs interactions sociales en marge du cours de français. Quoique le français soit la langue d'enseignement et celle des disciplines du programme scolaire (sauf pour English), le rapport de l'école (Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation, 2006) indique que 74% des adolescents de l'école (les élèves de 9^e année de 2004) ayant complété le test provincial des compétences linguistiques parlent l'anglais, 16% parlent le français et l'anglais et 10% des élèves parlent uniquement le français à la maison. L'anglais est la langue de communication spontanée de ces adolescents « f/Francophones » dans le milieu social de la région en 2004 malgré le choix qu'eux et leurs parents ont fait de fréquenter l'école secondaire de langue française. Chloé tente de valoriser les deux langues soi-disant « maternelles » des adolescents de ses deux cours de 9^e année mais elle se voit prise dans la contradiction d'agir comme agent policier qui « force » l'usage du français et exclut l'anglais comme langue de communication dans l'espace idéologique du « français langue maternelle »:

je ne sais pas comment résoudre le problème moi-même, dans le sens que [...] l'idée qu'on parle le français, c'est toujours pour ne pas parler l'anglais [...] il faut valoriser les deux parce qu'en fait [...] c'est vraiment conflictuel — leurs parents souvent sont anglophones, la vie est en anglais, c'est vraiment nier une réalité de dire ben on parle le français, il faut pas parler l'anglais [...] alors de montrer qu'en fait les deux peuvent coexister [...] c'est toujours il faut pas parler l'anglais en salle de français, j'essaye de ne pas dire ça, j'essaye de ne pas dire ça mais je ne sais pas encore comment.

C'est le même pattern de résistance que les adolescents affichent de génération en génération à l'école secondaire avec leurs enseignants et avec leurs parents à la maison, ce qui peut créer des tensions difficiles à gérer au plan interpersonnel. Des professionnels de l'éducation de la région dont Julie, présentement enseignante de français à l'école secondaire, disent avoir eu les mêmes comportements à l'adolescence en 1979 que les élèves-participants du cours de Chloé. « C'est typique de le faire à l'inverse [...] vous êtes dans une école française là, vous allez parler français, ben "watch this" nous dit la mère de Simon qui a milité activement comme élève-adolescente dans une école de langue anglaise pour l'établissement de l'école secondaire de langue française durant les années 70.

Le Curriculum de Français (1999) conceptualise la compétence langagière sous-jacente à la littératie scolaire selon le modèle de compétence distincte qui exclut tout usage de l'anglais pour l'apprentissage. En contraste, *Le Curriculum d'English* (1999) mise sur le principe des compétences transversales complexes qui sous-tendent le développement intégré des langues et des littératies — le « common underlying proficiency » (CUP) que décrit Cummins (1996, 2004, 2005) et Moore (2006). Ce curriculum mise sur le principe du transfert des compétences acquises en français, la langue minoritaire, vers l'anglais, la langue dominante en société.

Dans le cours d'English, Chloé et les adolescents explorent des questions d'intérêt universel ou du monde de l'adolescence dans une atmosphère conviviale. Les élèves s'engagent cognitivement (« you're such good readers », leur dit Chloé) lorsqu'ils lisent silencieusement pendant vingt minutes. La très grande majorité d'adolescents contribuent avec humour et de façon spontanée et soutenue aux conversations d'apprentissage qui remettent en question les interprétations des textes traditionnels (« We make our destiny by our own actions ») et les mettent en relation avec leur vécu.

Les interactions en salle de classe d'English donnent beaucoup de place à l'examen des pratiques sociales et à la valorisation des variétés de langue des personnages imaginés des textes scolaires et ceux de la culture populaire de l'adolescence. Chloé encourage les élèves à prendre des initiatives, à prendre des risques, à s'exprimer, à aller au-delà de la surface du texte — à développer leur capacité à lire le texte scolaire en lien avec les phénomènes du monde qui les entourent, à exprimer leurs points de vue avec confiance et compétence et à agir dans la société. Chloé utilise toutes les occasions possibles pour souligner les ressemblances et les différences entre les langues et l'influence du français sur le vocabulaire des textes anglais. Elle sensibilise ainsi les élèves à la conscience langagière et encourage le transfert des compétences entre les langues. Les élèves par contre exigent qu'il y ait une séparation nette entre le français et l'anglais quand ils se trouvent dans le cours d'English. Quand Chloé suggère avec humour de faire usage des surtitres français quand ils visionnent une séquence du film *Elizabeth*, les élèves démontrent à haute voix qu'ils s'y opposent. Leur refus « No, this is English

class! » est en quelque sorte un reflet du modèle de compétences distinctes — le « *separate underlying proficiency* » (SUP) du cours de français et de l'idéologie monolingue qui entraîne la division dans le répertoire langagier de l'élève.

Par contraste, les pratiques pédagogiques du cours de français sont axées presque entièrement sur l'acquisition des connaissances langagières « neutres » et des formes de « Discours » littéraires/historiques — l'usage normé du français scolaire associé aux manuels, aux grammaires, aux dictionnaires, aux œuvres littéraires lointaines telles que *Jeanne fille du roys* et à la préparation au Test provincial des compétences linguistiques en français (TPCL). Malgré la volonté exprimée de Chloé d'enseigner son cours de français comme celui d'English et en utilisant l'humour, l'écart dans les dispositions et les compétences langagières spontanées des adolescents, les interdictions d'utiliser l'anglais dans le cours de français et les contraintes du matériel pédagogique utilisé et du Test provincial des compétences linguistiques en français (TPCL) posent problèmes pour la pratique.

La contrainte du Discours oppressif du monolinguisme et des attentes de performance du programme curriculaire suggère une structure de base pour les interactions qui est différente des conversations d'apprentissage en English. La structure de l'interaction ritualisée pour l'enseignement du français suit un pattern de *séquence d'élicitation* (Mehan, 1979) : Question de l'enseignante-Réponse de l'élève-Commentaire évaluatif de l'enseignante. Le sommaire des performances et des pratiques pédagogiques de bilittératie observées indiquent que l'interaction est généralement centrée sur le traitement d'un problème de langue au sens étroit du code et sur la compréhension de surface des textes étudiés. Comme déléguée de la politique linguistique du programme curriculaire et du manuel, Chloé devient le principal acteur qui traduit la vision idéologique de performance monolingue en structure d'apprentissage et d'enseignement. Elle doit ainsi parer aux déficiences perçues chez ses élèves qui ne démontrent pas les compétences langagières et littératiées attendues chez un adolescent monolingue évoluant dans un centre de la francophonie. Par contraste à la structure étayée du cours d'English, le pattern des interactions ritualisées du cours de français place l'acteur-

adolescent dans un rôle de dépendance à l'égard de l'apprentissage du français, langue maternelle.

Chloé tente de comprendre ce qui explique les différences de dispositions chez les adolescents qu'elle reçoit année après année dans les cours de langue à l'école secondaire

en anglais [...] ils rentrent en classe avec une attitude tellement positive et presque, du moment qu'on ait de quoi leur montrer ça accroche directement, en français il faut faire presque des acrobaties pour les intéresser et je comprends pas exactement // mais j'essaie de trouver des moyens, notamment le visuel X [...] j'avais demandé au début de l'année, question diagnostique, qu'est-ce que vous lisez en français? quel auteur est-ce que vous connaissez en français ? rien [...] quel film connaissez-vous en français? c'était des choses comme [...] des films de Disney mais qu'ils avaient vu en français [...] ça n'existe pas des bons films français, non c'est pas vrai, il y a de bons films français, alors [...] j'ai commencé là on n'a plus le temps, j'en ramène un avant Noël [...] on va en discuter [...] il y a toute une réticence vis-à-vis, on veut le français mais on le veut pas [...] et c'est une sorte de conflit continu.

Ce passage illustre l'ambivalence et l'impuissance des acteurs-adolescents face au français, langue maternelle qui les positionne comme locuteur f/Francophone natif — vision qui est aux antipodes de la réalité sociale qu'ils vivent en marge de l'école et de l'identité qu'ils se donnent en entrevue.

Le contraste entre le peu d'engagement cognitif initial observé chez les élèves-participants de 9^e année dans l'espace « sérieux » réservé au français et leur investissement dans les activités d'English est un indicateur de leur manque d'assurance comme apprenant et lecteur « f/Francophone » et des effets des deux visions contradictoires qui sont sous-jacentes au Curriculum de l'Ontario (1999) et aux relations de pouvoir sociales. L'espace coercitif du cours de français est rempli de contraintes pour la communication spontanée. Les élèves demandent « Do we have to, Madame? ». Ils répondent aux questions en peu de mots et affichent souvent un comportement de dépendance, d'impuissance qui semble appris ou hérité, ce qui rappelle le phénomène des « 3 f/F » exprimé par le vécu des mères « f/Francophones » d'ici — le sentiment d'être *f/Francophone manqué*, le fait d'être sujet au *f/Fardeau de la peur* ainsi aux *f/Forces* sociales sur lesquelles ils ont peu de prise.

Les acteurs-adolescents de l'étude démontrent leur sentiment d'impuissance face au paradigme déficitaire auquel ils font face. Malgré les directives de l'enseignante de parler français, les adolescents reviennent constamment à l'anglais et l'alternance de codes et ont un comportement enfantin qui contraste avec leur comportement dans le cours d'English. Kevin et Emily se lancent des crayons quand l'enseignante fait face au tableau; Lisa s'amuse à peigner les cheveux de l'élève qui est devant elle; Sean change de sujet sans raison quand il répond aux questions de l'enseignante; Zofia, Lorraine et Camille sont silencieuses à moins que Chloé leur pose une question. Lorsque Chloé offre à la classe l'occasion de se prendre en charge dans des groupes d'apprentissage collaboratif, on s'y oppose. Les adolescents sont enclins à user de subterfuges et à créer le désordre dans le cours de français. D'autres comportements indiquent que les élèves dépendent beaucoup de l'enseignante pour créer le sens des textes scolaires tels *Jeanne fille du roys* (« J'ai tout lu et j'ai rien compris » / « I understood a few syllables » / Comment dit-on en français?). Ils mobilisent peu de ressources personnelles pour leur apprentissage et leur engagement cognitif dans les différentes tâches du cours de français, telles par exemple la période de lecture silencieuse, est rarement soutenu.

Les observations en salle de classe de français et les profils des acteurs-adolescents démontrent que les connaissances des référents culturels, les expériences de la lecture et du visionnement des films ainsi que les interactions orales de la vie de tous les jours sont moindres en français qu'en anglais. Les adolescents se décrivent comme des bilingues et des plurilingues qui ont moins de compétences et de confiance en français qu'en anglais. Malgré leur ascendance « f/Francophone » d'ici, les 5 élèves de l'étude ayant une mère francophone disent ne pas savoir s'exprimer de façon spontanée comme locuteur natif monolingue. Lisa dit ne pas connaître le français vernaculaire « cool » que les adolescents « f/Francophones » d'ailleurs parlent. Quoique Camille démontre de l'intérêt pour le film québécois visionné, elle a eu du mal à comprendre le dialogue des personnages du film parce que le débit était trop rapide. Chloé associe le malaise de ses élèves bilingues du cours de français au manque d'expérience avec la langue et à la peur de perdre la face comme adolescent devant le groupe de pairs.

beaucoup se sentent frustrés à exprimer leurs idées de façon cohérente et ils ont [...] cette peur je suppose d'avoir l'air ridicule [...] de ne pas le dire correctement parce qu'il y a ceux qui connaissent et [...] de ne pas l'exprimer d'une façon de neuvième année [...] il y a évidemment toutes ces gênes [...] l'adolescent lui-même se sent pas toujours très bien dans sa peau, il se demande dans quel groupe est-ce qu'il appartient et il est continuellement [...] en train de juger, de se juger vis-à-vis toutes sortes de critères, puis [...] il y a encore la langue et donc ça devient énorme.

Les pratiques langagières et littératiées des adolescents « f/Francophones » sont-elles déficitaires si elles ne ressemblent pas au modèle idéalisé du locuteur natif d'un centre de la francophonie? L'accès de l'apprenant aux ressources du répertoire langagier bilingue/bilittératié facilite-t-il le processus d'apprentissage du français en milieu scolaire et agit-il comme pouvoir transformationnel qui diminue les traces du phénomène des « 3 f/F » dans le site de l'étude?

En dépit des dispositions des élèves bilingues dans le cours de français, les résultats au Test provincial des compétences linguistiques en français (TPCL) et en « numératie » régit par l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE) ont démontré qu'ils atteignent, voire qu'ils surpassent, la norme provinciale. Par ailleurs, à la fin du semestre à l'école en 2004, les notes finales des 11 adolescents de l'étude aux examens de français et d'English, deux cours dits « de langue maternelle », se situent soit au niveau, soit au-delà de la norme. Leurs notes à la fin des deux cours de langue sont quasi identiques dans les tâches de lecture et d'écriture. Cela confirme les résultats de recherches démontrant la corrélation entre les compétences de lecture pour deux langues scolaires dans différents contextes sociolinguistiques (Cummins, 1996). Pourtant, la collision des scénarios curriculaires, proposés pour l'apprentissage et l'enseignement du français et d'English, deux cours de « langue maternelle », dénote des visions idéologiques, théoriques et pédagogiques qui sont conflictuelles. Le contraste entre le peu d'engagement cognitif initial observé chez les élèves de 9^e année dans l'espace réservé au français et leur investissement identitaire dans les activités d'English est un indicateur des effets des deux visions contradictoires qui sont sous-jacentes au Curriculum de l'Ontario et aux relations de pouvoir dans la société. La section suivante explore les implica-

tions du concept du troisième espace comme moyen de valoriser les processus naturels de l'acquisition de la bilittératie que les participants à l'étude ont décrits.

DISCUSSION

Les implications pour des pratiques pédagogiques de « bilittératie » repensées dans un troisième espace

Le premier espace de l'apprentissage et de l'enseignement du français dans le Curriculum de Français de 1999 entre en conflit avec le deuxième espace anglais — le Curriculum d'English et les pratiques langagières et sociales des jeunes adolescents et de leurs parents en marge de l'école dans la société environnante. Quoique l'alternance de code et l'anglais soient bannis, ceux-ci font leur apparition comme expression spontanée ou comme acte de résistance dans le premier espace privilégié du cours de français.

La création d'un troisième espace (Moje et al., 2004) pour le développement des pratiques de « bilittératie » moins conflictuelles en salle de classe aurait l'avantage de créer une zone tampon qui valorise les ressources linguistiques et culturelles que l'élève bilingue possède. Cet espace sert de passerelle pour les jeunes adolescents qui évoluent entre les idéologies antagonistes du monolinguisme anglais de la société environnante et le monolinguisme français proposé dans le programme en salle de classe. Le troisième espace permettrait à l'adolescent de sauver la face et d'explorer de l'intérieur les processus de l'acquisition de la « bilittératie » qui lui sont propres.

Le troisième espace requiert de la sensibilité de la part des membres du personnel à l'égard des traces du phénomène des « 3 f/F » et des effets d'attitudes préjudiciables. Les jugements négatifs posés, nous dit Chloé, produisent souvent le silence ou l'incommunicabilité « ici » au lieu de la prise de risque et la réduction de la tension dans le cours de « Français langue maternelle » :

je reconnais que dans la région il y a toutes sortes de problèmes, à toutes sortes de niveaux // anglophones-francophones mais il y en a aussi parmi les francophones, alors en tant qu'Européenne ou d'origine européenne [...] la perception c'est évident que ça va des deux côtés, autant que mes étudiants font la remarque sur mon accent, il y a pas de doute, ma mère m'a directement dit l'accent canadien X [...] il y a aucun doute que ça entra-

ve toute communication possible et c'est désolant pour les francophones [...] je ne dis pas que ça existe pas chez les anglophones mais disons que c'est bien moins grave ou les distinctions d'accent sont moins soulignées que chez les francophones et le plus tôt que ça c'est exprimé de façon cohérente à tout le monde, le plus tôt que ça va soulager le tout [...] moi j'aborde directement la question en disant ça c'est mon accent, voici pourquoi mon accent, mais on ne s'en échappe pas, on est tous à l'intérieur d'une dynamique de langue [...] j'essaie de montrer, bon ben ça c'est pourquoi je parle comme ceci et d'essayer de rapprocher au lieu d'écarter.

Le Discours de la « norme » monolingue associé à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue et le contexte socio historique « d'ici » ont joué un rôle dans la création du phénomène des « 3 f/F ». Le modèle des pratiques pédagogiques de « bilittératie » du troisième espace prend position pour la facilitation du transfert bidirectionnel des compétences langagières qui se produit de toute façon et qui fait partie des conditions de réussite du développement « bilittératié » documentées dans les recherches et les exemples fournis par les participants de l'étude à l'école secondaire de langue française.

À l'instar d'autres chercheurs qui s'intéressent à la « bilittératie », Cummins suggère l'utilisation des pratiques pédagogiques monolingues dans chacun des cours de langues du programme scolaire. Cependant, il prend position pour l'ajout de stratégies d'enseignement bilingues qui sont complémentaires aux pratiques pédagogiques monolingues. Ces pratiques planifiées mettent l'accent sur l'enseignement du transfert des compétences transversales à la base du développement de la conscience langagière critique dans le contexte sociolinguistique particulier de la communication et l'idéologie linguistique de la société élargie. Le transfert qui s'opérationnalise d'une langue à l'autre demande qu'on y soit attentif pour créer une zone proximale du développement des compétences en français pour les jeunes adolescents qui sont sur le point de franchir le seuil du bilinguisme fonctionnel à l'école secondaire. Cette pratique complémentaire d'enseignement bilingue dans le cours de français constituerait le pendant de stratégies « bilittératiées » qui sont déjà visibles dans le cours d'English de Chloé. L'ajout de cette pratique bien rationalisée aurait le mérite de parer aux contradictions des politiques linguistiques environnantes, source d'ambivalence chez les élèves, et de valoriser/unifier le répertoire linguistique de ces adolescents qui

sont des bilingues ascendants. Snow (2005) utilise le mot ascendant afin de mettre en évidence la construction croissante de la bilittératie chez l'apprenant qui s'approche du bilinguisme fonctionnel. Les participants tels que Catherine et Lisa ont décrit les processus mentaux et les activités de traduction qui facilitaient leur apprentissage scolaire de la langue seconde du répertoire (le français vers l'anglais et/ou l'anglais vers le français). Cela comprenait par exemple, la négociation du sens à partir des expériences vécues en anglais et/ou en français, de la lecture critique des textes dans la version originale et sa traduction ainsi que de la consultation privée d'un expert « bilittératié » en qui on avait confiance.

Une autre pratique pédagogique du troisième espace qui est suggérée a trait au choix du matériel pédagogique utilisé pour qu'il soit situé dans la zone proximale du développement des compétences de l'adolescent. Il est difficile de faire le pont et de bâtir la confiance et la compétence de l'élève de 9^e année, nous dit Chloé :

quand l'écart entre la langue, le vécu et le roman sont tellement grands et qu'on n'est plus capable de rejoindre sans faire des contorsions extraordinaires [...] on décroche, alors qu'il y a des textes de haut niveau d'intérêt [...] pour les jeunes et qui sont dans un français beaucoup plus courant au lieu d'être du français littéraire [...] commencer avec ça en neuvième année [...] pas pour négliger les romans et les textes classiques évidemment mais de nouveau d'introduire des textes contemporains, vingtième siècle [...] même l'intégrer avec le cours d'histoire, le cours d'anglais [...] je crois que si on commence avec des textes d'aujourd'hui // développer leur vocabulaire et puis aller en arrière ».

Malgré les résultats exemplaires de l'école secondaire de langue française au Test provincial des compétences linguistiques en français (TPCL, 2006), l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE) note que les élèves démontrent qu'ils créent peu de liens entre leurs expériences personnelles et leur interprétation et leur production des textes en français. L'intégration du vécu de l'élève dans l'apprentissage du français, langue maternelle exigerait une politique linguistique autre que celle du monolinguisme « forcé » du Curriculum provincial et de l'espace d'apprentissage.

CONCLUSION

L'étude ethnographique a permis d'approfondir la compréhension des processus sous-jacents aux pratiques pédagogiques « bilittératiées » des adolescents de l'école secondaire située dans son milieu social. L'étude offre des pistes de réflexion aux chercheurs, aux responsables des nouvelles politiques linguistiques de l'éducation en langue française et aux didacticiens de langue maternelle au palier secondaire. Comme les réalités sociolinguistiques des écoles de langue française des différentes régions de l'Ontario sont diversifiées et complexes (Landry et al., 2007), il y a lieu de prendre en compte la perspective élargie du concept de langue maternelle ainsi que les répertoires diversifiés que démontrent les élèves à l'échelle locale. Cela ouvre la voie à des pratiques alternatives autres que celles du paradigme déficitaire et alimentent les forces productives à la base de l'acquisition de la « bilittératie » et le mieux-être de l'élève « f/Francophone » qui est sujet aux forces coercitives du monolinguisme sociétal qui « forcent » l'acquisition de la langue dominante comme seule langue maternelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. New York: Mouton de Gruyter.
- Budach, G. (2003). L'alphabétisation d'adultes en Ontario : la valeur du français entre identité culturelle et ressource économique. In M. Heller & N. Labrie (Eds.), *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation* (pp. 333-364). Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.
- Caron-Réaume, A.-M. (2007). *Interrogation of pedagogical practices of mother tongue biliteracy in French and English: A francophone case study*. Thèse de doctorat non publiée. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario/Université de Toronto, Canada.
- Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Association.
- Cummins, J. (2004). Using IT to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibili-

- ties. In C. Davison (Ed.), *Information technology and innovation in language education* (pp. 105-126). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. Retrieved December 29th 2006 from http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Dans *Références*. Paris : Hachette.
- Office de la qualité et de la responsabilité, 2006. *Résultats des écoles et des conseils scolaires*. Retrieved January 20th, 2006 from www.eqao.com
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociologie interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Labrie, N., & Lamoureux, S. (Eds.). (2003). *L'éducation de langue française: enjeux et processus sociaux*. Sudbury : Prise de parole.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007). Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario. Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation. Retrieved July 10 2009 from http://icrml.ca/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=29&Itemid=70&limit=12&limitstart=24
- Masny, D. (2002). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. In R. Allard (Ed.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et perspectives*, Moncton, Nouveau-Brunswick : Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation,

- Université de Moncton. Retrieved July 4 2002 from www.acelf.ca/publi/crde/articles/14-masny.html (Site confirmed July 4 2002).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1994). *Aménagement linguistique en français : guide d'élaboration d'une politique*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1999). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année : English*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1999). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année : Français*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Mougeon, R. & Beniak, É. (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario, Canada*. New York: Oxford University Press.
- Office des affaires francophones. (2005). *Les francophones en Ontario: profils statistiques, 2005*. Gouvernement de l'Ontario, Toronto. Retrieved May 14 2006 from www.ofa.gov.on.ca.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1-13.

Wagner, S. & Grenier, L. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale*. Ottawa: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Anne-Marie Caron-Réaume est chargée de cours à l'IEPO de l'Université de Toronto et chercheure autonome. Elle s'intéresse particulièrement à l'éducation francophone en milieu minoritaire.

Contact :

Anne-Marie Caron-Réaume

67 Bluffwood Dr, Toronto ON M2H 3L5

Phone: 416-494-9577

annemariecaronreaume@rogers.com