

## Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

## Tensions around the teaching of plural literacies in a minority environment

## Tensiones en torno a la enseñanza de alfabetismos digitales plurales en medio minoritario

Diane Dagenais

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littératie, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043526ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043526ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5–21.  
<https://doi.org/10.7202/1043526ar>

### Article abstract

The balance of power between languages became evident when adopting an educational innovation aimed at developing plural literacies in an elementary school class in a minority Francophone environment. The classroom teacher and ESL teacher collaborated on bilingual story production activities using the *ScribJab* digital tool. Interactions in this class were observed, photographed and filmed in an ethnographic study during story production, and students and teachers were interviewed about their reactions to the innovation. The study is based on research that reveals the flexible and fluid nature of plural literacies, which consist of a mixture of codes, linguistic varieties, and modes of expression. Theoretical discussions on the connections between language and power as well as writings on multilingualism, plural literacies, multimodality and language policies have also enriched this work. In this article, we propose an ethnographic account of the tensions and contradictions caused by the coexistence of languages that are traditionally separated during bilingual production activities in a minority school context.

# Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

**Diane DAGENAIS**

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

## RÉSUMÉ

Le rapport de force entre les langues est devenu évident lors de l'adoption d'une innovation pédagogique visant le développement des littératies plurielles dans une classe du primaire en milieu francophone minoritaire. La titulaire de classe et l'enseignante d'anglais langue seconde ont collaboré dans des activités de production d'histoires bilingues à l'aide de l'outil numérique *ScribJab*. Les interactions dans cette classe ont été observées, photographiées et filmées dans une étude ethnographique pendant la production des histoires et les élèves et les enseignantes ont été interviewés sur leurs réactions à l'innovation. L'étude s'appuie sur les recherches qui révèlent la nature flexible et fluide des littératies plurielles, lesquelles sont constituées d'un mélange de codes, de variétés linguistiques et de modes d'expression. Les discussions théoriques sur les liens entre la langue et le pouvoir ainsi que les écrits sur le plurilinguisme, les littératies plurielles, la multimodalité et les politiques linguistiques ont aussi enrichi ce travail. Nous proposons dans cet article un récit ethnographique sur les tensions et les contradictions provoquées par la cohabitation des langues, traditionnellement séparées, durant les activités de production bilingue en contexte scolaire minoritaire.

**ABSTRACT**

**Tensions around the teaching of plural literacies in a minority environment**

Diane DAGENAIS - Simon Fraser University, British Columbia, Canada

The balance of power between languages became evident when adopting an educational innovation aimed at developing plural literacies in an elementary school class in a minority Francophone environment. The classroom teacher and ESL teacher collaborated on bilingual story production activities using the *ScribJab* digital tool. Interactions in this class were observed, photographed and filmed in an ethnographic study during story production, and students and teachers were interviewed about their reactions to the innovation. The study is based on research that reveals the flexible and fluid nature of plural literacies, which consist of a mixture of codes, linguistic varieties, and modes of expression. Theoretical discussions on the connections between language and power as well as writings on multilingualism, plural literacies, multimodality and language policies have also enriched this work. In this article, we propose an ethnographic account of the tensions and contradictions caused by the coexistence of languages that are traditionally separated during bilingual production activities in a minority school context.

**RESUMEN**

**Tensiones en torno a la enseñanza de alfabetismos digitales plurales en medio minoritario**

Diane Dagenais - Universidad Simón Fraser, Colombia-Británica, Canadá

La relación de fuerza entre las lenguas se ha puesto de manifiesto con la adopción de una innovación pedagógica cuyo objetivo era el desarrollo de alfabetismos digitales plurales en una clase de primaria en medio francófono minoritario. La maestra y la profesora de inglés como segunda lengua colaboraron en actividades de producción de cuentos bilingües con la ayuda de la herramienta digital *ScribJab*. Las interacciones en la clase fueron observadas, fotografiadas y filmadas en el cuadro de un estudio etnográfico durante la producción de cuentos y los alumnos y las maestras fueron entrevistadas sobre sus reacciones ante la innovación. El estudio se apoya en las investigaciones que ponen de manifiesto la naturaleza flexible y fluida de los alfabetismos digitales plurales, los cuales están constituidos por una mezcla de códigos, variedades lingüísticas y modos de expresión. Las discusiones teóricas sobre las relaciones entre la lengua y el poder así como los escritos sobre el plurilingüismo, los alfabetismos plurales, la multi-modalidad y las políticas lingüísticas, también enriquecieron este trabajo. En este artículo proponemos una descripción etnográfica de

las tensiones y las contradicciones provocadas por la cohabitación de lenguas tradicionalmente separadas, durante las actividades de producción bilingüe en contexto escolar minoritario.

---

## INTRODUCTION

Dans les milieux minoritaires francophones, les enseignants et les enseignantes qui travaillent auprès d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses peuvent avoir des réponses variées à leur apporter. Ils peuvent adopter des stratégies allant dans des directions différentes pour renforcer le développement des compétences en français. Ceux qui craignent que le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves nuise à l'apprentissage de la langue minoritaire peuvent chercher à interdire les autres langues à l'école. En suivant une autre logique, ceux qui connaissent les recherches montrant que la valorisation des langues et des cultures familiales sert à renforcer l'apprentissage de la langue scolaire (Armand, 2011; Cummins et Early, 2015) peuvent tenter d'intégrer en classe les pratiques plurielles acquises en famille et dans la communauté. Celles-ci comprennent des compétences de communication dans plusieurs langues et modes d'expression, tels que l'écrit, l'oral, le visuel et le gestuel (Dagenais, 2012). La reconnaissance des littératies plurielles devient toutefois compliquée dans les écoles qui se sont investies historiquement dans la reproduction des connaissances monolingues autorisées, la standardisation des normes linguistiques et la valorisation de la langue écrite comme étant la plus haute forme d'expression. Quand les enseignants ou enseignantes permettent à leurs élèves de puiser dans les langues qui les entourent (Moore et Sabatier, 2015), ce choix pédagogique peut susciter des tensions, particulièrement en milieu minoritaire où il est interprété soit comme un manque d'engagement à maintenir la langue française, soit comme une forme de résistance à des normes monolingues considérées comme restrictives.

## PROBLÉMATIQUE

Dans ce qui suit, nous proposons une discussion des pratiques observées dans une classe du primaire au moment d'introduire une innovation visant le développement des littératies plurielles à l'école francophone. La titulaire de la classe et l'enseignante d'anglais langue seconde ont collaboré au projet pour permettre à leurs élèves de produire des histoires bilingues à l'aide de l'outil numérique *ScribJab* (voir [scribjab.com](http://scribjab.com)). Nous nous attardons dans cet article sur la problématique de l'ouverture aux littératies plurielles dans un contexte de séparation des langues. Pour commencer, nous exposons le cadre théorique qui oriente notre recherche afin de situer notre discussion des activités de production dans une perspective influencée par les

écrits sur les liens entre langue et pouvoir ainsi que par les développements dans l'étude du plurilinguisme, des littératies plurielles, de la multimodalité et des politiques linguistiques. Par la suite, nous présentons le contexte scolaire examiné ici, l'outil *ScribJab* et l'approche ethnographique que nous avons employée sur le terrain. Nous décrivons comment les enseignantes ont, par moments, privilégié le contact des langues et comment, à d'autres occasions, elles ont eu recours à la séparation des langues correspondant à la politique établie dans leur école. Une analyse plus détaillée de la mise en place de cette innovation a été présentée ailleurs (Dagenais, Toohey, Bennett Fox et Singh, 2017). Nous revenons néanmoins ici sur les observations à l'école francophone afin d'approfondir la réflexion sur les tensions et les contradictions vécues dans l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire.

## CADRE THÉORIQUE

Les dynamiques de pouvoir entre les groupes dominants et les groupes minoritaires ont été examinées par des chercheurs qui s'inspirent d'une perspective critique pour étudier les langues et les discours (Heller, 2002, 2007). Ces chercheurs proposent que les discours s'inscrivent dans des rapports de force au sein des institutions, y compris dans les écoles, où les inégalités sont reproduites et où certains groupes sont marginalisés en raison de leurs appartenances linguistiques et culturelles. En proposant de voir les discours comme des processus idéologiques, ces auteurs montrent comment ils servent d'instruments de contrôle pour maintenir les hiérarchies dans les milieux où certaines formes d'expression sont valorisées plutôt que d'autres. Leurs analyses permettent de dépister les sources de tensions dans les pratiques linguistiques adoptées localement dans le quotidien.

Comme nous l'avons expliqué ailleurs (Dagenais, 2012), la perspective critique s'inscrit dans une tradition de recherche bien établie (Pennycook, 2001). Elle a été reprise dans le domaine de l'éducation et appliquée à l'étude des littératies depuis quelques décennies déjà. Le modèle idéologique de la littératie proposé par Street (2003) s'inspire de la perspective critique en s'opposant à une vision autonome de la littératie comme habileté neutre. Il est fondé sur la supposition que les pratiques de littératie sont inextricablement liées aux structures de pouvoir, qu'elles sont interprétées différemment par les divers groupes et qu'elles varient selon les conditions matérielles et sociales prévalant sur le plan local. Les études qui reposent sur ce modèle, regroupées sous le terme « pédagogies critiques » (*critical pedagogies*) par Norton et Toohey (2004), visent à proposer des pistes éducatives plus équitables pour les élèves d'origines diverses. Elles réinvestissent à l'école les formes d'expression variées adoptées par les jeunes à la maison et dans la communauté, lesquelles ont été traditionnellement écartées à l'école, afin de s'en servir comme outils d'apprentissage.

Selon la notion de multimodalité proposée par Kress (2003), la communication est vue comme un processus sémiotique composé de plusieurs formes d'expression, y compris la langue orale et écrite. Les êtres humains ont depuis toujours eu recours à de multiples modes d'expression, mais plusieurs ont été éclipsés, d'après Kress, à la suite de l'invention de la presse à imprimer, le texte occupant dorénavant une place prépondérante dans la société et dans les écoles. Pour Kress, la multimodalité est redevenue évidente avec l'apparition des nouvelles technologies grâce auxquelles les images fixes et mobiles s'affichent avec des graphies, des sons et de la musique de façon alternée ou simultanée, et ce, dans une ou plusieurs langues. Depuis que les outils numériques sont devenus plus accessibles, les jeunes usagers peuvent s'engager plus facilement dans la production multimodale où ils peuvent combiner les langues et les modes d'expression. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs chercheurs (Kalantzis et Cope, 2012; Hoechsmann et Poyntz, 2012; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) signalent que les élèves doivent être mieux préparés à comprendre les messages véhiculés aujourd'hui dans les divers médias, à les critiquer et à en produire eux-mêmes pour participer à la société « technologisée ».

Depuis longtemps, les recherches en sociolinguistique documentent les aspects hybrides et multidimensionnels des pratiques linguistiques chez les personnes bilingues et les plurilingues (Deprez, 1994; Grosjean, 1982). En proposant la notion de compétence plurilingue, Coste, Moore et Zarate (1997/2009) ont expliqué comment un individu peut posséder des compétences dans plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, à des degrés divers, et les gérer pour communiquer « langagièrement » et interagir culturellement avec les autres. Les projets pédagogiques qui s'insèrent dans cette lignée ont montré qu'en plus d'être acquises en milieu familial et communautaire, ces compétences peuvent être développées à l'école dans des activités portant sur l'analyse systématique de la diversité linguistique et culturelle (Armand, 2008; Candelier, 2003).

Ces dernières années, les recherches sur le plurilinguisme se sont multipliées et plusieurs approches ont été adoptées, dont une perspective écologique axée sur la prise en compte de toutes les langues dans l'environnement (Hornberger, 2003), une vision hétéroglosse (García, 2008) selon laquelle les relations entre de multiples pratiques langagières sont examinées, le bilinguisme flexible centré sur le locuteur et sur les langues en tant que ressources sociales (Blackledge et Creese, 2010) et le « translanguageing » (García et Li Wei, 2014) focalisé sur les allers-retours entre les différentes langues et les modes de communication. Prises ensemble, ces recherches ont contribué à remettre en question la supposition que les apprenants développent des compétences parallèles ou séparées dans les langues de leur répertoire. Elles permettent de voir la langue comme un système ouvert et de considérer le bilinguisme et le plurilinguisme en termes de mélanges de codes, de variétés et de modes d'expression.

À la lumière de ces travaux, les approches d'enseignement axées sur la norme linguistique ont perdu leur pertinence, car il est devenu évident qu'elles ne correspondent

pas aux répertoires communicatifs divers et fluides d'une population scolaire plus hétérogène (Creese, Blackledge et Takhi, 2015). D'après Fuller (2015), les idéologies linguistiques à l'école basées sur une norme monolingue n'admettent pas la possibilité que les plurilingues puissent être compétents dans plus d'une langue et elles supposent que les discours plurilingues sont déviants et ont besoin d'être réparés.

Les idéologies sur lesquelles reposent les politiques linguistiques du système scolaire ont été exposées dans les recherches sur les pratiques et les discours des acteurs sociaux (Ricento, 2006; Shohamy, 2006). Plutôt que d'examiner uniquement les politiques linguistiques officielles des institutions, ces études cherchent à appréhender l'expression locale des politiques linguistiques à partir des discours et des actions au quotidien. Dans ces recherches, la théorie critique offre un outil heuristique puissant pour comprendre comment les discours sur la langue comme entité fermée, constituée de frontières fixes, peuvent légitimer certaines formes d'expression plutôt que d'autres (monolingues vs plurilingues) et construire des catégories sociales (monolingues = bons élèves. En adoptant cette perspective sur les politiques linguistiques dans leurs recherches récentes menées en milieu francophone minoritaire, Brisson (2017) et Levasseur (2017) ont trouvé que des discours scolaires axés sur la valorisation du monolinguisme et la séparation des langues à l'école avaient un impact observable sur les interactions entre enseignants et élèves autour des langues. Comme nous le montrerons plus loin, nous avons aussi examiné dans notre recherche la manière dont les politiques linguistiques de l'école s'exprimaient dans les discours et les actions des enseignants.

Les recherches citées ci-dessus (Deprez, 1994; Grosjean, 1982; Moore, 2006) ont donc permis de voir que les pratiques bilingues et plurilingues sont multidimensionnelles, hybrides et flexibles. Une perspective critique a été utilisée pour analyser la façon dont des dynamiques de pouvoir sous-tendent les rapports entre les langues et pour expliquer la marginalisation des compétences bilingues et plurilingues (Fuller, 2015; Norton et Toohey, 2004; Pennycook, 2001, entre autres). À la lumière de ces travaux, la langue a été reconceptualisée comme un système ouvert, les chercheurs reconnaissant que plusieurs langues et modes sémiotiques sont impliqués dans la communication chez les bilingues et plurilingues. S'appuyant sur ces recherches, Cenoz et Gorter (2015), parmi bien d'autres, ont rejeté les discours sur la langue comme entité fermée, composée de frontières imperméables, remettant en question les politiques linguistiques et les approches pédagogiques qui privilégient une norme monolingue.

## MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTE

Grâce à une subvention de Simon Fraser University, nous avons entrepris une étude pilote dans deux écoles pour comprendre à quelles pratiques les enseignantes et les élèves avaient recours pendant qu'ils travaillaient avec l'outil *ScribJab*. À la fois un site web accessible sur ordinateur et une application iPad, *ScribJab* permet aux utilisateurs de lire et de créer des histoires numériques (textes, illustrations et enregistrements audio) en deux langues (soit en français ou en anglais avec une autre langue, soit dans les deux langues officielles). C'est aussi un espace où ils peuvent communiquer au sujet de leurs histoires avec des lecteurs, en plus d'écouter et de lire les histoires produites par les autres. À l'automne 2017, plus de 300 histoires avaient été publiées sur *ScribJab* dans plus de 20 langues. De nouvelles publications paraissent continuellement. Cet outil a grandement attiré l'attention des personnes bilingues et plurilingues, des parents, des enseignants, des bibliothécaires et des chercheurs qui considèrent que c'est un moyen unique et novateur de soutenir les littératies plurielles (Cummins, 2014; Hélot, Sneddon et Daly, 2014).

Les deux écoles du projet étaient situées dans des quartiers de classe moyenne et servaient une clientèle scolaire économiquement, linguistiquement et culturellement hétérogène de la région métropolitaine de Vancouver. Une classe d'anglais langue seconde dans une école secondaire anglophone constituait un terrain de recherche, tandis que l'autre était une classe de 6<sup>e</sup> année dans une école primaire francophone. L'école francophone avait une population d'environ 400 élèves de 56 langues d'origines différentes. Dans cette école, l'attente du personnel était que le français soit la langue de communication en classe pour tous les élèves, sauf dans les cours d'anglais, comme l'explique plus loin l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe. Quelques extraits de données provenant de cette classe sont rapportés dans leur globalité dans cet article, car ils illustrent la manière dont le contact des langues peut être marqué par des tensions et des contradictions dans les milieux minoritaires francophones. Ces données soulèvent des questions sur les enjeux en place quand l'enseignement des littératies plurielles et l'ouverture à la diversité linguistique se heurtent à des politiques de séparation des langues.

Une approche ethnographique a été employée pour recueillir les données sur le terrain sur une période de six semaines. Nous avons rédigé des notes de terrain et pris des photos sur les interactions entre les élèves et les enseignantes pendant la production des histoires bilingues et nous avons aussi filmé le déroulement de ces activités. Nous avons interviewé les enseignantes et les élèves informellement tout au long des activités. Nous avons également effectué des entretiens semi-structurés avec les enseignantes au début et en fin de production et avec les élèves en petits groupes au terme du projet.

Pour analyser les données et rédiger le récit ethnographique qui suit, nous nous sommes inspirées des écrits récents sur l'analyse des données qualitatives à l'ère



post-codage (voir St-Pierre et Jackson, 2014, dans le numéro spécial de *Qualitative Inquiry* intitulé *Qualitative Data Analysis After Coding*). Ces écrits soulignent l'importance de se pencher plus explicitement sur les réactions physiques et affectives au vécu sur le terrain de recherche. En nous alignant sur ces perspectives, nous avons examiné les notes de terrain, les transcriptions des entrevues, les photos et les vidéos pour identifier les moments qui nous semblaient puissants, car ils étaient marqués par des intensités que nous avons ressenties sur place et en revisitant les données. En cherchant à comprendre les dynamiques entourant l'enseignement des littératies plurielles, nous avons été menées dans une analyse de ces moments à interroger les politiques linguistiques et les discours sur les meilleures pratiques linguistiques à privilégier à l'école francophone, en nous demandant quels effets ils ont pu avoir sur les enseignants dans ce contexte. Nous nous sommes limitées dans cette étude à documenter les discours et les pratiques observées sans viser à adopter la logique positiviste de représentation du «réel».

Mis à part les élèves arrivés récemment de pays où ils n'ont pas eu de contact préalable avec l'anglais, tous les enfants de la classe francophone avaient des niveaux de compétence assez élevés dans les deux langues officielles. Plusieurs d'entre eux parlaient aussi d'autres langues à la maison comme l'arabe, le vietnamien, le lingala, le swahili, l'éwé, le mandarin et le japonais. Comme signalé plus haut, les élèves ont travaillé sur *ScribJab* avec leur titulaire de classe, Josée (des pseudonymes sont utilisés pour les enseignantes), et leur professeure d'anglais langue seconde, Celie. Participait aussi à ces activités de production d'histoires une aide pédagogique, Nora, qui parlait l'anglais, le français et l'arabe. Nora apportait un soutien aux élèves présentant des besoins particuliers ainsi qu'à ceux qui étaient débutants dans l'apprentissage de l'anglais. Chaque élève avait accès à un ordinateur Apple qui lui avait été fourni au début de l'année.

Josée et Celie avaient suivi des cours de maîtrise sur les littératies plurilingues et multimodales donnés dans une université autre que la nôtre. Nous avons pris contact avec ces enseignantes, qui avaient exprimé le souhait de travailler avec *ScribJab*. Après avoir obtenu les permissions des autorités institutionnelles pour mener la recherche, à notre première visite à l'école nous avons été accueillies par Josée et la directrice. Celle-ci a manifesté son soutien pour le projet en montrant la copie de notre proposition de recherche sur son bureau qu'elle avait lu et signé.

Josée a expliqué dans un courriel, quelques semaines plus tard, comment elle voyait la politique linguistique de son école :

*Nous sommes une école francophone, alors les élèves doivent parler en tout temps français pendant les heures de classe, sauf pendant les cours d'anglais évidemment. La récréation se passe dans la langue de leur choix, mais ils sont très fortement encouragés à parler français.*

## DISCUSSION

### Les pratiques bilingues

Les activités de production se sont déroulées durant les cours de français, puis elles ont continué sans interruption pendant les cours d'anglais qui avaient lieu tout de suite après dans le même local. Josée travaillait seule avec les élèves sur leurs productions durant les cours de français et Celie et Nora se joignaient à elle pour soutenir les élèves pendant la période d'anglais. Le type de soutien offert par les enseignantes est décrit plus loin.

Au début de la première activité de production, Josée a annoncé aux élèves qu'ils allaient créer des histoires bilingues. Elle leur a dit que leurs textes devaient avoir pour titre *Un jour dans ma vie d'un superhéros* en ajoutant :

*Si votre superhéros, par exemple, est d'origine arabe et il veut toujours dire un mot en arabe, c'est correct... ou si votre superhéros veut toujours dire un mot en japonais, il peut. Ça, c'est pas grave de mêler des langues. Pourvu que le gros soit en français et en anglais, vous pouvez mixer d'autres langues.*

L'enseignante a ainsi souligné que les élèves devaient écrire leurs histoires en français et anglais, mais qu'ils pouvaient, s'ils le voulaient, insérer quelques mots en d'autres langues, pourvu que la plus grande partie du texte soit dans une langue officielle. On peut imaginer que Josée a insisté pour que les langues officielles prennent une place plus importante dans les histoires, puisqu'il s'agit des langues d'enseignement dans les cours de français et d'anglais où se déroulait la production bilingue. Josée a aussi expliqué aux élèves qu'ils pouvaient écrire d'abord dans la langue officielle dans laquelle ils étaient « *plus forts* », puis traduire leur histoire. En fait, selon nos observations, les langues non officielles ont été présentes seulement à l'oral pendant les activités de production. Et si nous avons bien entendu quelques mots d'arabe et d'espagnol échangés entre les élèves, nous n'avons pas vu d'exemples de ces langues dans les histoires. Il est possible, cependant, que les langues non officielles aient figuré plus largement dans les échanges en notre absence.

Dès le premier jour du travail sur *ScribJab*, les enseignantes se sont engagées dans des interactions orales bilingues avec les élèves pour offrir des explications et relire les textes produits par ces derniers. Par exemple, pour attirer l'attention des élèves vers Celie qui voulait leur donner des consignes sur la production des textes, Josée a parlé anglais en disant : « *Okay - shhhh, sweeties, I am the French teacher, helping you in French, but Celie needs to talk to you regarding what you are doing right now. So let's pause.* » Celie a enchaîné en demandant : « *Okay, so can you ferme your capots [d'ordinateur] really quick?* »

Cette pratique s'apparente à l'alternance codique (*code-switching*), un phénomène de passage d'une langue à l'autre chez les bilingues et les plurilingues, bien documenté dans les études sociolinguistiques (Gajo et Steffen, 2015). Les recherches sur l'alternance codique ont inspiré le développement des approches où le plurilinguisme figure comme ressource à mobiliser au profit de l'apprentissage des langues et des matières scolaires (Moore, 2006). D'après Gajo et Steffen (2015), l'alternance codique est didactisée et peut prendre plusieurs formes à l'école à des niveaux micro (dans les conversations locales), *méso* (dans les langues qui apparaissent dans la classe en séquence ou en parallèle, de façon planifiée ou non) et *macro* (dans la répartition de diverses langues selon les espaces temporels ou disciplinaires). La présence de deux langues en parallèle au niveau *méso* se rapproche, selon Gajo et Steffen (2015), du « *translanguaging* » décrit par García (2008). Plus récemment, García et Li Wei (2014) ont caractérisé le « *translanguaging* » non seulement par la mise en parallèle de deux ou plusieurs langues en classe, mais aussi par les allers-retours fluides entre elles et entre plusieurs modalités d'expression.

Selon nous, la pratique adoptée par les enseignantes au niveau *méso* dans l'extrait ci-dessus correspond à une forme hétéroglosse du parler bilingue présente dans la communauté, mais rarement acceptée à l'école francophone. Les enseignantes n'ont pas expliqué pourquoi elles avaient mélangé le français et l'anglais dans leur discours, mais elles ont signalé en entrevue que c'était la première fois qu'elles collaboraient à une activité pédagogique partagée. On peut imaginer qu'elles voulaient ainsi s'aligner sur les enfants en montrant leur propre bilinguisme et signaler que leur partenariat allait se distinguer des pratiques normalement adoptées par les enseignants dans ce contexte.

Pendant que les enfants travaillaient sur leurs productions, Josée, Celie et Nora circulaient dans la classe pour réagir aux textes des élèves elles avaient recours à diverses pratiques d'alternance codique. Parfois, elles parlaient avec un élève dans la langue du texte de l'enfant et à d'autres moments elles passaient d'une langue à l'autre en lisant un texte écrit dans une langue donnée. Donc, à certains moments, l'enseignante de français réagissait à un texte en anglais et, à d'autres, c'est l'inverse qui se passait. Ces allers-retours ont été observés à plusieurs reprises dans la classe francophone, ainsi que l'indique l'extrait suivant montrant comment Celie a parlé anglais avec un élève pendant qu'ils corrigeaient ensemble son texte en français :

Celie lit le texte en français sur l'écran : « Il était un fois le 30 Décembre. »

Élève : *I think it's* [inaudible].

Celie : Décembre, *what's what's going on?...*

Celie : *Décembre, it's very English what you've written.*

Élève: *No.*

Celie: *Yes, the spelling is correct. The first letter, what's going on with the first letter ? Should it be a capital «d»?*

Élève: *Yes.*

Celie: *In English.*

Dans cet échange, l'enseignante attire l'attention de l'élève sur l'orthographe du mot «Décembre» dans son texte en français (*Should it be a capital «d»?*). À la fin de l'extrait, elle signale que ce mot s'écrit avec une majuscule en anglais. Notons que, dans leurs interactions autour des textes, les enseignantes semblaient s'attendre à ce que les productions écrites respectent une norme monolingue et que les traces des autres langues devaient être effacées, contrairement à ce qu'elles-mêmes et les élèves faisaient à l'oral. Elles supposaient apparemment que la présence du contact des langues à l'écrit représentait un transfert négatif à éviter, ainsi que le présumant certains chercheurs (Cenoz et Gorter, 2015). Donc, le parler bilingue et le «translanguaging» étaient tolérés à certains égards durant la production des histoires, mais ils n'étaient pas acceptés dans les écrits des élèves.

Par ailleurs, lorsque les enseignantes attiraient l'attention des élèves sur les influences des autres langues dans leurs textes, elles les invitaient à faire des comparaisons qui nous ont paru fort intéressantes sur les similitudes et les différences entre les langues. À titre d'exemple, Josée a donné le conseil suivant à l'ensemble de la classe concernant la production des versions française et anglaise des histoires :

*Vous allez voir une grosse différence si vous écrivez en anglais ou en français, [en] français ça prend toujours plus de mots... Tu prends un livre qui a été traduit en français, tu vas voir... ça prend plus de place. Alors si vous commencez à écrire en anglais... arrangez-vous pour avoir un p'tit peu moins de mots parce que, quand vous traduisez en français, c'est sûr que vous allez en avoir plus.*

Ce commentaire n'appelait pas nécessairement d'autres comparaisons, pas plus qu'il ne visait forcément à stimuler une discussion plus poussée sur les variétés linguistiques. Quoique ces commentaires comparatifs soient sporadiques et très courts, à certains égards ils ressemblaient aux activités d'éveil aux langues (Armand, 2008; Candelier, 2003) dans lesquelles les élèves entreprennent une analyse systématique de plusieurs langues.

## La séparation des langues

Les enseignantes ont adopté un discours bilingue, et elles ont pratiqué certaines formes d'alternance codique de niveau *méso* dans les interactions orales en classe au début du projet. Cependant, la séparation des langues a été maintenue dans les productions écrites :

*Josée: Okay, vous faites pas des histoires, la même histoire en anglais [et] français dans le même texte par exemple. Le «code-switching» on va essayer de le [elle écarte ses mains pour montrer la séparation].*

La séparation des langues a été réinstallée aussi dans les échanges à l'oral quand Josée a annoncé que, dorénavant, les enfants devaient indiquer dans quelle langue ils voulaient recevoir des rétroactions à l'oral sur leur texte. Elle a dessiné deux cases au tableau, avec les titres «*English*» et «Français» écrits au-dessus de chacune, en expliquant que les élèves devaient inscrire leur nom sous la langue correspondant à celle de leur texte et que l'enseignante de cette langue allait réagir à leur travail. Considérée comme la meilleure approche par beaucoup d'enseignants, de directions d'école et de parents impliqués dans les écoles francophones, la séparation des langues vise à protéger la langue française dans les milieux où l'anglais domine. De telles pratiques ne sont pas limitées aux milieux francophones minoritaires; on les retrouve dans des contextes plurilingues ailleurs dans le monde où l'on suppose que le bilinguisme peut nuire au maintien de la langue minoritaire (Cenoz et Gorter, 2015).

Dans cette classe, la cohabitation de l'anglais et du français allait de toute évidence à l'encontre de la politique de l'école, et cela semble avoir provoqué des tensions chez les enseignantes qui naviguaient dans des eaux inconnues. Il faut noter qu'à part leur programme de maîtrise, à notre connaissance les enseignantes n'avaient pas reçu de formation explicite sur la didactisation de l'alternance codique. Leur incertitude a sans doute mené à l'installation d'une situation bien particulière où les langues étaient présentes en parallèle et selon un mode séquentiel. Ainsi, on entendait dans cette classe les deux langues officielles pendant que les trois éducatrices travaillaient simultanément côte à côte, soit en français ou en anglais de façon monolingue avec les élèves pour réagir à leurs productions. En même temps, les élèves ont continué à pratiquer le parler bilingue entre eux, pendant que leurs interactions monolingues avec les enseignantes (une enseignante, une langue) alternaient d'une langue à l'autre selon la locutrice adulte. De plus, ils pratiquaient une forme d'alternance séquentielle à l'écrit, car ils écrivaient leurs histoires dans une langue avant de la traduire à l'autre.

Étant donné l'importance de la séparation des langues à l'école, nous avons demandé à Josée en entrevue comment elle pensait que ses collègues réagiraient à sa collaboration avec la professeure d'anglais :

Chercheure : *Et comment réagissent vos collègues à l'idée que vous travaillez ensemble, le prof d'anglais puis le prof de français?*

Josée : *On est chanceux... c'est encouragé... c'est sûr qu'on a toujours à lutter justement contre ce principe-là de l'anglais c'est l'anglais, le français c'est le français et on veut pas mélanger. Mais les enfants réagissent bien, avec moi ils parlent seulement français et avec le prof d'anglais ils parlent seulement anglais. C'est clair dans leur tête, peu importe la période.*

Notons que sa réponse allait dans plusieurs directions. D'abord, elle a affirmé que la collaboration était encouragée, ensuite elle a fait allusion à une lutte contre la politique linguistique menée par certains. Pour terminer, elle a rapporté que les enfants « réagiss[ai]ent bien » à l'innovation, car ils ne mélangeaient pas les langues, ni dans leurs interactions avec les enseignantes ni « dans leur tête ». Les contradictions dans ce discours semblent bien refléter ce que nous avons observé au cours de l'observation sur le terrain, dans le sens où les pratiques linguistiques adoptées par les enseignantes paraissent correspondre, par moments, à une forme de résistance à la politique linguistique de séparation des langues et, à d'autres moments, elles s'alignaient sur celle-ci.

Selon nos observations, les enfants étaient ravis de s'exprimer dans les deux langues durant la production sur *ScribJab*. Nous avons observé tout au long de ce projet un haut niveau de concentration chez les élèves. Ils se sont engagés avec un enthousiasme visible dans ce projet, et ce, en dépit des interactions très bruyantes et des problèmes techniques auxquels ils ont été continuellement confrontés. Ils ont raconté en entrevue qu'ils avaient trouvé ce projet amusant, car c'était la première fois qu'ils avaient l'occasion de faire valoir leurs compétences dans les deux langues officielles et leurs habiletés de traduction en créant des histoires bilingues.

## CONCLUSION

Nous avons montré par cette étude comment un enseignement des littératies plurielles, ouvert au contact des langues, s'est heurté à la politique linguistique de séparation des langues et a été marqué par des approches contradictoires. Au début de la production des histoires bilingues, les enseignantes ont adopté un parler bilingue et pratiqué l'alternance codique dans leurs échanges avec les élèves. Par la suite, elles ont réinstallé la séparation des langues dans les productions et dans les échanges entre enseignantes et élèves.

Si ces activités ont été bien reçues par les élèves, nous tenons à souligner qu'elles semblent avoir placé les enseignantes dans une position délicate, car le parler bilingue et l'alternance codique en classe allaient à l'encontre de la politique linguistique à l'école. Il faut reconnaître que l'évolution d'une nouvelle perspective sur

l'apprentissage des langues axée sur l'ouverture au bilinguisme et au plurilinguisme et la mise en place de pédagogies correspondantes peuvent poser un dilemme sérieux pour les enseignants du milieu minoritaire. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les innovations pédagogiques sont marquées par l'incertitude et elles peuvent mener à des approches contradictoires quand le parler bilingue et l'alternance codique sont tolérés à certains moments, mais éliminés en faveur du monolinguisme à d'autres.

Les politiques linguistiques pèsent sur les pratiques scolaires, comme l'ont montré Brisson (2017) et Levasseur (2017), et elles limitent ce que les enseignants et les élèves peuvent faire, bien que les acteurs du milieu aient toujours une certaine marge de liberté pour résister aux mesures restrictives et trouver des moyens de les contourner. À notre connaissance, la compétence professionnelle des enseignantes avec qui nous avons travaillé et leur attachement à la langue française n'ont pas été remis en question. Toutefois, on peut facilement imaginer que les enseignants désireux d'explorer des approches bilingues et plurilingues ailleurs ne seraient pas nécessairement à l'abri des critiques formulées par ceux qui voient dans le bilinguisme une menace au maintien de la langue minoritaire.

Se pose alors la question suivante : comment favoriser l'enseignement des littératies plurielles et soutenir les enseignants qui accueillent toutes les langues parlées par les enfants, y compris l'anglais, dans le milieu minoritaire où la résistance à la domination de l'anglais fait partie de la raison d'être de l'école? Les enjeux sont énormes et nous ne prétendons pas avoir de réponses finales, bien qu'il soit évident à la lecture de ce texte que nous penchons vers l'ouverture à la diversité. En nous appuyant sur les recherches qui montrent que le détour vers les autres langues des élèves favorise l'apprentissage de la langue scolaire, nous croyons que la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006; Gajo et Steffen, 2015) mérite d'être explorée en milieu minoritaire. Il se peut que certaines formes d'alternance codique soient mieux adaptées que d'autres à ce contexte. Il faudrait aussi considérer le mérite des pédagogies qui reconnaissent le parler bilingue et permettent aux élèves d'utiliser certains types de « *translanguaging* » (García et Li Wei, 2014).

La vitalité linguistique doit demeurer un objectif primordial pour assurer la survie de la communauté francophone minoritaire. En même temps, celle-ci doit trouver des moyens de s'adapter aux changements démographiques de sa population scolaire en faisant avancer des approches pédagogiques qui correspondent aux développements des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Nous craignons avec d'autres (Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 2006) que, si l'école francophone n'accepte pas que les élèves puissent avoir des affiliations et des pratiques linguistiques diverses, elle risque de perdre ces jeunes au profit des établissements où ils peuvent s'exprimer plus librement. Nous ajouterons qu'elle risque aussi de s'aliéner les enseignants qui cherchent à soutenir ces élèves en misant sur des innovations dans lesquelles le contact des langues et des formes d'expression est facilité et considéré comme une ressource dans l'apprentissage.



## Références bibliographiques

- ARMAND, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le langage et l'homme*, 46(2), 55-72.
- BLACKLEDGE, A. et CREESE, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Londres: Continuum.
- BRISSON, G. (2017). *Plurilingual and pluricultural subject positioning of plurilingual students in a Francophone minority school in British Columbia* (thèse de doctorat non publiée). University of British Columbia, Vancouver, Colombie-Britannique, Canada.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- CENOZ, J., et GORTER, D. (dir.). (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- CREESE, A., BLACKLEDGE, A. et TAKHI, J. K. (2015). Communicative repertoires in the community language classroom. Resources for negotiating authenticity. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (p. 159-176). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22.
- CUMMINS, J. et EARLY, M. (dir.). (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, R.-U.: Trentham Books.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.
- DAGENAIS D., TOOHEY, K., BENNETT FOX, A. et SINGH, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: *ScribJab* in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282.



- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- FULLER, J. (2015). Language choices and ideologies in the bilingual classroom. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education : Between language learning and translanguaging* (p. 137-158). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- GAJO, L. et STEFFEN, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.
- GARCÍA, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O. et WEI, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke, R.-U. : Palgrave MacMillan.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Ont. : Prise de parole.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- HELLER, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2<sup>e</sup> éd.). Londres : Continuum.
- HÉLOT, C., SNEDDON, R. et DALY, N. (dir.). (2014). *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. Stoke-on-Trent, R.-U. : Trentham Books.
- HOECHSMANN, M. et POYNTZ, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- HORNBERGER, N. (dir.). (2003). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, R.-U. : Multilingual Matters.
- KALANTZIS, M. et COPE, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, R.-U. : Routledge.

- LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (2012). *Enjeux épistémologiques et pragmatiques de la littératie médiatique multimodale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEVASSEUR, C. (2017). «Moi j'suis pas francophone!»: Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- MOORE, D. et SABATIER, C. (2015). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.
- NORTON, B. et TOOHEY, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERREGAUX, C., DE GOUMÈNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (dir.). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Suisse: CIIP.
- RICENTO, T. (2006). Theoretical perspectives in language policy. An overview. Dans T. Ricento (dir.), *An introduction to language policy: Theory and method* (p. 3-23). Malden, MA: Blackwell.
- SHOHAMY, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.
- ST. PIERRE, E. A. et JACKSON, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719.
- 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), 77-91.