

Article

"Lived curriculum & identité linguistique : discours parallèles but intertwined"

Marina Doucerain

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 44, n° 3, 2009, p. 331-353.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/039944ar>

DOI: 10.7202/039944ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

LIVED CURRICULUM & IDENTITÉ LINGUISTIQUE: DISCOURS PARALLÈLES BUT INTERTWINED

MARINA DOUCERAIN *Concordia University*

ABSTRACT. The author uses an autobiographical approach to reinterpret her memories of being an immigrant and an English language learner and to probe how these memories are intimately involved in the process of becoming a science teacher. This reflexive process of “excavation” (Grumet, 1999) allows the writing of narratives that explore how words and language impact identity formation.

RÉSUMÉ. L’auteure emploie une approche autobiographique pour réinterpréter les souvenirs de son immigration et de son apprentissage de l’anglais comme langue seconde, ainsi que pour examiner la manière dont ces souvenirs sont intimement liés à la formation de son identité en temps qu’enseignante des sciences. Ce processus réflexif “d’excavation” (Grumet, 1999) permet l’écriture de narrations qui explorent l’impact des mots et du langage sur la formation de l’identité.

We start with narrative. It is necessary.

When these account are omitted from our scholarship, when we look elsewhere, anywhere, for our sources, our reasons and motives, we perpetuate and exaggerate our exile.” (Grumet, 1991, p. 84, p. 87)

In *Actual Minds, Possible Worlds*, Jerome Bruner (1986) asserted that narratives play an important role in how we make sense of the world and established the distinction between narrative and logico-scientific, or paradigmatic, modes of thought. The view that narratives are essential to life (Hardy, 1977) and one of the mind’s fundamental ways of knowing and processing information (Lodge, 1990), summarized by Brian Sutton-Smith’s (1988) qualification of the mind as a “narrative concern,” provides the background to a cognitive argument supporting Jerome Bruner’s claims. In the same line of thought, Hunter McEwan and Kieran Egan (1995) underscore the role of narratives in learning by stating that “we begin to learn something new with a story in mind” (p. xi), and Madeleine Grumet equates telling with knowing (2004). From a more phenomenological perspective, Hunter McEwan and Kieran Egan (1995) describe narrative as “embodied language” that refutes the traditional divorce of the self found in positivist texts. This turn to lived experience as

situated and contingent espouses a post-modern view of knowing that is partial, fragmented and local, but that is still knowing (Richardson & St. Pierre, 2005). In this theoretical framework, the narrator can only acknowledge that her narrative is both “enabled and constrained by a range of social resources and circumstances” (Chase, 2005, p. 657).

Pushing this argument one step further leads to considering language as but one of many “social resources” which, from a post-structuralist standpoint, is neither a transparent medium nor a reflection of social reality (Foucault, 1970; Derrida, 1974). Rather, language socially negotiates and creates social reality. As such, in narratives, language “constructs one’s subjectivity in ways that are historically and locally specific” (Richardson & St-Pierre, 2005, p. 961). A corollary to this role of narrative in constructing one’s subjectivity is the call to understand ourselves reflexively, a call that legitimates and frames narratives of the self, or autobiography, as a privileged way to locate the narrator’s “biographical experiences in larger historical and sociological contexts” (p. 966).

In the realm of education, theorists have also relied on autobiography to provide “representations of subjectivity for the public world” (Grumet, 2004, p. 91). William Pinar’s “currere” (2004), Barbara Kamler’s “re-location” (2001), Madeleine Grumet’s excavation (1981), or Claudia Mitchell and Sandra Weber’s “reinvention” (1999) are all approaches that seek to construct the self in relation to its larger educational context. A common characteristic of these narrative endeavors is “phenomenological bracketing” (Pinar, 2004), or “de-centering” (Huberman, 1995), whereby one distances oneself from past and future selves. These geographical shifts in the narrator’s mental landscapes – to use Maxine Greene’s topological metaphor (1978) – become a paradoxical exile that enables “a process of the ‘I’ meeting the ‘I’” (Greene, 1978, p.39). Yet, this meeting of the self cannot be an end in itself, lest autobiographical narratives be confined to self-scrutiny; it only paves the way to self-transformation, which, according to Teresa Wilson (2002), could only happen through this paradoxical exile. Claudia Mitchell and Sandra Weber view this process of self-transformation as a commitment to social change (1999), a belief largely shared by William Pinar (2004) when he describes autobiography as a “revolutionary act” that creates “passages out of and away from the stasis of the historical present” (p. 39). It would be illusory to think that this “revolutionary act” advocated by William Pinar leads to a unified, cohesive, and continuous self. Quite the contrary, William Pinar describes it as practicing “autobiographics of self-shattering,” a practice that acknowledges fissures and discontinuities in the self, and that leads to what Claudia Mitchell and Sandra Weber call “kaleidoscopic narratives.” In a beautiful metaphor of autobiography as self-shattering, Madeleine Grumet contends that “there in the interstices, where the pieces don’t quite meet, is where the light comes through” (1981, p. 122).

Thus, autobiographical narratives refute the existence of a unified self; they let multiple layers and multiple voices emerge through what becomes a com-

posite account of the self. I believe that the physical textual representation of an autobiographical narrative should attempt to reflect its “shattered” nature. So in “trying to find a form that enacts that there is never a single story” (Lather & Smithies, 1997, p. 220), let me represent what follows as a split multivoiced text, in respectful observance of researchers who used this format with the same purpose (Eisner, 1997; Lather & Smithies, 1997; Richardson, 1994; Sanders, 1999, all cited in Pillow, 2003).

Just as Patti Lather and Chris Smithies describe, let me “(practice) a kind of dispersal and (force) mobility of attention by putting into play simultaneously multiple stories that fold in and back on one another” (1997, p. 220).

The following narration and introspection adopt a post-structuralist perspective and draw on the autobiographical tradition briefly reviewed above. They do not seek definite answers to the questions that are asked – for how could fissures and discontinuities of the self yield anything definite? Rather, they wish to probe the changing nature of my identity and of lived curriculum, as both are continuously re-molded and rethought in the melting pot of daily life. As I engage in this reflexive process, the questions below serve as guides or as lenses that help focus my exploration.

- Quels sont les liens entre ma langue natale et ma langue adoptive ?
- Quelles relations ont su tisser en moi ces deux mondes aux horizons différents ?
- Quelles influences respectives ont eu – et continuent d’avoir – sur mon identité ces deux cultures aux discours et aux sensibilités souvent divergents ?
- De quels dialogues et affrontements suis-je le théâtre, alors que le français et l’anglais assurent la garde partagée de mon appréhension du monde et de sa signification?
- De quelle manière cette dualité a-t-elle façonné l’éducatrice et la femme que je suis ?
- Quels sont ma place et mon rôle dans une école d’immersion où les élèves s’expriment dans un français inventif et intempestif ?

Engaged in the process of “excavation,” Madeleine Grumet (1999) unearths the image of her father “bending over (her) textbooks at the dining table, covering them with deep red, durable paper, rolled up and carried home from work on the subway just for that purpose” (p. 25). This image of the past is as much a vivid recollection as one of the numerous chisels carving out Madeleine Grumet’s identity. My own memory is densely populated with such instances that influence every step I take, in a more or less conspicuous manner. Sometimes the link between the past and today is obvious, sometimes

it is lost in the interweaving meanders of identity construction. In both cases though, remembrances that I thought were long ago forgotten sporadically sneak through. They are called upon by my everyday encounters and experiences in the classroom, at other times they just infiltrate through the fractures and fissures of my present doubts and uncertainties.

Here they are on paper, these memories that cohabit and reshape the lived experience, roommates in this room of my own. Here they coalesce and evolve in parallel strands: the teacher and the learner, engaged in non-schizophrenic dialogue.

McGill University, Winter 2001. Small talk with a well-meaning student who specialized in investigating everyone's origin:

- Why did you choose to come to McGill, instead of UdM or UQAM?
- I wanted to learn English.

Université de Sherbrooke, automne 2003. Conseil amical d'un étudiant avisé :

- Si j'étais toi, je cacherais mon accent français. Le prof déteste les « maudits français », et ça risquerait de faire baisser ta moyenne.

Montreal's Academy,¹ job interview with the director of human resources:

- So, I see you're French from France... Surely your French must be good... Excellent, that's a real asset.

Montreal's Academy, automne 2006. Salle 312, classe de sciences sur les fluides :

- Madame, I don't get this taux d'écoulement thingy...
- Sit down Eva.² Je vais venir t'expliquer. En attendant, focus sur ton laptop.

These snapshot memories emerge as unexpected flagpoles among countless interactions. Together, they line the way to where I stood as a new science teacher, and where I begin my narration.

Montreal's Academy, 2007

• ... so if you need an idea for the science fair...

Neil giggled, with a large smile on his face.

- What? What's funny?
- Nothing, Miss. It's just the way you pronounce "idea." I mean, your English is really good, but it's just that word.
- What about it, how do you pronounce it?
- I-D-E-A

By that time, a couple of students had gathered around Neil; all were performing their best pronunciation of the word. I listened intently and carefully articulated again.

- I-D-E-E-R
- No Miss, I-D-E-A, but it's okay. It's just funny.

I went on with my dry explanation of what a science fair entitled, still cursing myself for not being able to pronounce that word.

Knock, knock, knock. I popped my head in Nathaly's office, knowing perfectly well that the staff meeting was about to start and that she had no time for my phonetic struggles; but I had to know.

- Nathaly, how do you pronounce "idea"?

She raised a dubious eyebrow and slowly uttered the problematic word:

- I-D-E-A
- Eye-Dee-A
- That's it! You have it.
- Eye-Dee-A. Eye-Dee-A. Thank you.

I left Nathaly's office in a highly spirited mood, and kept savoring the newly tamed word all the way to the auditorium. Eye-Dee-A. Eye-Dee-A.

- ...and the idea is to...
- Miss! You got it!
- Yes, I practiced a lot.

I smiled radiantly while half the class was clapping enthusiastically.

Je crois qu'ils étaient fiers de moi d'une certaine manière. Ou du moins, c'est ainsi que j'ai voulu interpréter leurs applaudissements. Après tout, j'avais persévéré pour être à la hauteur de leurs

« Tout exilé connaît au début les affres de l'abandon, du dénuement et de la solitude. Déchiré entre la nostalgie du passé et la dure condition du présent, il expérimente une souffrance plus « muette », plus humiliante, qui le tenaille : n'ayant qu'une connaissance rudimentaire de la langue de son pays d'adoption, il se voit réduit à un être primaire aux yeux de tous. Baragouinant des mots ou des phrases parfois approximatifs, incapable d'un récit clair et cohérent, il donne l'impression d'être dépourvu de pensées, voire de sentiments. » (Cheng, 2002, pp.28-29)

C'était dans la salle d'attente d'un médecin. Juste devant moi dans la file, une femme asiatique « parlait » avec la secrétaire. Ou plutôt, elle tentait d'obtenir une information à l'aide de signes et de mots hachés plus ou moins explicites. La secrétaire affichait une impatience et un dédain croissant ; la femme asiatique s'embrouillait dans ses explications. Quant à moi, je trépiginais derrière, j'avais chaud dans mon manteau, et j'allais être en retard. La pensée m'a traversée que cette femme était vraiment stupide ; elle semblait « incapable d'un récit clair et cohérent ». Je me suis demandé un instant comment on pouvait être aussi peu clair, en revoyant mentalement les innombrables asiatiques qui vous abordent en été, brandissant une carte annotée et pointant du doigt une adresse improbable.

J'avoue avoir eu ces pensées, et avoir eu honte ensuite. Comme ma mémoire a été courte dans cette salle d'attente. J'ai moi aussi été cet « être primaire aux yeux de tous », il y a quelques années.

□

C'est il y a quelques années qu'a commencé mon dialogue avec la langue anglaise, par hasard. Au détour d'un concours au lycée. Un matin d'hiver, notre

attentes, et pour gagner leur respect sur ma capacité à vaincre l'insolence d'un mot rétif. J'ai moi aussi été fière de moi ce matin-là. Fière de ne pas avoir nié ni caché une de mes faiblesses à mes élèves, fière d'avoir pour un instant transformé la barrière linguistique qui me sépare d'eux en un lien de complicité et en une occasion de rire ; fière aussi de leur donner une opportunité de célébrer mes progrès au lieu des leurs. Pour une fois, leur expertise faisait loi.

Oh, bien sur, ce n'est qu'un mot, un tout petit succès de rien du tout, mais il paraît qu'il faut reconnaître ses succès et s'en réjouir ; c'est du moins ce qu'affirment les bouillons de poulet pour l'âme et compagnie exposés sur les tablettes de Renaud-Bray. Alors j'avoue, je savoure encore la chaleur qui enveloppe le mot « *idea* », chaque fois que je le prononce.

¶

- C'est une vidéo d'environ 15 minutes. Vous n'avez pas vraiment besoin de prendre des notes, mais écoutez attentivement, parce que vous allez devoir répondre à quelques questions sur la vidéo.

Un doigt se lève. Je note intérieurement le valeureux effort d'honorer la règle n 1, « Respecter les autres », catégorie dans laquelle tombe la politesse de ne pas interrompre quelqu'une quand elle parle.

- Oui Doug ?
- Est-ce que le vidéo est en français ?
- Non, malheureusement, c'est en anglais. Je n'en ai pas trouvé en français.

Remous de satisfaction et de « yesss ! » étouffés. Je ne réplique pas, étant moi-même légèrement mal à l'aise avec ma conscience professionnelle.

- Je vais vous donner les questions avant de commencer la vidéo. Lisez-les attentivement, comme ça vous savez exactement quand noter les informations importantes.

S'ensuit évidemment un bruissement généralisé car trois ou quatre élèves n'ont pas de crayon, ni de stylo, ni quoi que ce soit d'ailleurs. Je distribue silencieusement les feuilles.

- Mais, Madame, les questions sont en français.
- Alors tu veux que nous traduise ce que ils disent dans le movie ?
- Mais pourquoi Madame ? Ça c'est difficile.

prof d'anglais nous a annoncé que le lycée organisait un concours d'anglais. Une rédaction, rien de plus; les deux meilleurs essais gagnaient une session de « Summer School » dans une école privée du Massachusetts. Aucun d'entre nous n'était vraiment convaincu, nous étions en première année et plutôt désavantagés par rapport aux seniors. Puis la prof a joué son argument massue : la rédaction aurait lieu pendant une période de math. La perspective d'échapper aux griffes de Mme Sanchez était autrement alléchante, nous avons tous signé.

Le sujet de l'essai était une citation de Mark Twain. Je ne me souviens plus des mots exacts, c'était une phrase dans le style « *Travels decrease narrow-mindedness and prejudice in people* ». Je me souviens avoir regardé les mots « *narrow-mindedness* » et « *prejudice* » pendant un long moment. Je les ai écrits et ré-écrits sur ma feuille, je me les suis répétés à voix basse, espérant d'une certaine manière qu'ils allaient ainsi me livrer leurs secrets. En désespoir de cause, je leur ai attribué un sens, basé sur un savant procédé d'élimination, d'associations de sons et de déductions. J'ai fait de mon mieux, et puis j'ai quitté la salle rapidement pour profiter d'une demi-heure de liberté avant la classe suivante.

¶

Je n'aimais pas spécialement l'anglais au lycée, les mots me semblaient manquer de saveur, ils sonnaient vide. J'associais l'anglais à ces chansons creuses américaines qui dominaient les ondes et ravissaient une catégorie de personnes que, dans mon intransigeance adolescente, je jugeais stupides. L'anglais ne

- Je sais, je suis vraiment désolée. Mais je dois poser les questions en français. Vous allez voir, ce n'est vraiment pas difficile. La vidéo est facile, et les mots sont quasiment les mêmes en français. Faites de votre mieux.
- Si il est un mot que nous savons pas en français, est-ce que nous le mettre en quotation mark en anglais ?
- Est-ce que nous pouvons répondre en anglais si nous ne savons pas en français ?

Je réfléchis une seconde. I'm torn. Normalement, selon les règles instaurées par l'administration de l'école, je ne devrais pas accepter d'anglais à l'écrit. Ceci dit, normalement, je ne devrais pas donner de document en anglais non plus. Le problème, c'est qu'il n'y a pas de United Streaming en français. Personnellement, ça m'est égal s'ils répondent en anglais. De toutes façons, à quoi bon se leurrer ? Sans aller aussi loin que Hector Hammerly (1982, cité dans Rebuffot, 1993) quand il parle d'une « interlangue fautive, criblée d'anglicismes et d'erreurs » (Rebuffot, 1993, p. 93), je sais très bien que leurs réponses en français allongeraient mon temps de correction au moins de moitié.

- OK. Mais essayez autant que possible d'écrire en français.

Le OK les a rassurés je crois, ils ont retrouvé leur sourire et Amber semble moins paniquée. Je tamise la lumière en murmurant « Chuuut ! » d'un air faussement sévère, et je démarre la projection.

Assise au fond de la classe, je regarde pensivement l'écran où un pont s'écroule avec en narration de fond un homme qui parle de « applied forces ». Je me demande une fois de plus pourquoi l'administration a choisi d'enseigner les sciences 7 et 8 en français. Les sciences, entre toutes les matières !

Quand on me demande ce que j'enseigne, je réponds que je suis prof de sciences. On me demande ensuite à quels niveaux j'enseigne ; je réponds dûment à la question, et la conversation proceeds (oui, je sais, un mot anglais en plein milieu d'une phrase en français. Pourtant, j'ai tenté d'arrêter ma pensée, de me creuser le cerveau pour trouver le mot approprié en français, mais je ne l'ai pas trouvé. Je ne connais pas d'expression plus justement dosée, plus parfaitement circonscrite pour décrire cette situation. « Proceeds » reflète parfaitement ma pensée, il a la couleur et la taille nécessaire, tant pis si c'est en anglais.). À chaque

se comparait aucunement à l'allemand, que j'adorais. Je me délectais des sonorités rudes et chantantes de l'allemand, de ses constructions de phrase où le verbe se plaçait à la fin et dont le sens se trouvait transformé par un tout petit suffixe. Je me souviens avoir copié Die Lorelei en belles lettres dans mon agenda.

Mais Dieu sait pourquoi, un peu de hasard, un peu d'indulgence du jury, je me suis retrouvée un matin dans la cour du lycée avec mon copain qui s'est jeté sur moi en me félicitant. J'avais gagné le premier prix, me cria-t-il. J'ai mis quelques instants à comprendre, je n'y croyais pas trop, jusqu'à ce que je voie mon nom sur le tableau d'affichage.

J'ai paniqué pendant les quelques mois qui ont suivi. La bibliothèque possédait quelques livres bilingues. Ces livres où le texte original se trouve sur la page de droite, et la traduction des mots difficiles sur la page de gauche. Il y avait un recueil de nouvelles qui s'intitulait « The Umbrella », ou « The Umbrella man », je ne sais plus. J'ai détesté ce livre. Une des nouvelles, je crois, mettait en scène l'arrivée d'un voyageur dans une auberge qui réalise à la fin que tous les animaux étaient morts et empaillés. J'ai oublié le nom de l'auteur, les noms des personnages et la majorité de l'histoire, mais je me souviens du mot « tucked ». Pourquoi ce mot, comme un écueil dans la mémoire, est-il resté intact ? « Tucked », tout comme « prejudice » et « narrow-mindedness » ont gardé la saveur de notre première rencontre. « Tucked » est encore sur le bout de ma langue, je le prononce avec les lèvres serrées, avec un peu de dégoût et un brin d'horreur.

fois, je marque une pause, et me retire en moi-même pour délibérer. Ai-je été parfaitement exacte dans ma réponse ? Est-ce que j'enseigne réellement les sciences ? Or am I a French teacher that happens to choose scientific topics for my French lessons? Instead of lengthy analyses of *Le Petit Nicolas* or *Les Contes du Chat Perché*?

¶

• ... Tu ne réalises peut-être pas, mais cette feuille représente des heures de travail pour la personne qui l'a écrite. En la déchirant et en la jetant par terre, c'est faire preuve d'un manque de respect inacceptable... (s'ensuit un chapelet de remontrances moralisatrices que je m'efforce de faire dans un français aussi simple et châtié que possible). As-tu quelque chose à dire à ce sujet ?

- Euh... Qu'est-ce que tu veux dire ?
- Et bien, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais dire sur le fait que tu as déchiré et piétiné cette feuille ?
- Euh... Est-ce que je peux le dire en anglais ?
- Bien sûr.
- I'm sorry...
- Do you think it's enough to be sorry?
- No...
- So what do you think might happen next?
- mmm... a detention?
- How would that solve the problem?
- It would be a punishment, so that I learn a lesson.
- And what would happen after that? Just because I give you a detention, you would become a "perfect" student?

Notre échange – ou plutôt ma maladroite tentative d'engager un dialogue disciplinaire – s'est poursuivi quelques instants de plus, jusqu'à ce que je réalise que mon discours se répétait en boucle. À dire vrai, je ne savais pas quelle mesure prendre, ni quelle suite donner à cette affaire, mais je voulais lui faire comprendre qu'un tel comportement était inacceptable. Je me retrouverais probablement le lendemain dans le bureau de Michael, à lui demander ce que je devrais faire selon lui.

Pourquoi Anthony avait-il tenu à s'excuser en anglais ? Ignore-t-il les mots français réservés à

Un chat mort et empaillé était « tucked » dans les bras de cette affreuse femme.

¶

Je suis arrivée à Boston le 2 juillet au soir, avec Béatrice, la seconde grande gagnante du concours. Il faisait nuit, et personne ne nous attendait, contrairement à ce qui était prévu. Nous avons parcouru le Logan Airport en long et en large, à la recherche d'une personne et d'une petite pancarte avec nos noms, comme on voit dans les films. Nous n'avons jamais trouvé cette personne. Il était bientôt minuit, et nous n'avions pas assez de change pour téléphoner en France. Nous avons mis nos pièces en commun, ces pièces si étranges qui se ressemblaient toutes, et avons tenté d'appeler Northfield Mount Hermon, l'école où nous devions nous rendre. Quelqu'un a finalement décroché, et c'est à ce moment que nous avons réalisé la futilité de notre entreprise. Nous avons pris le combiné à tour de rôle, nous avons hoché la tête, nous avons baragouiné une explication, jusqu'à ce nous ayons épuisé notre réserve de pièces et que la ligne coupe. Nous nous sommes regardées, consternées : nous n'avions pas compris un traître mot.

En arrivant à l'école cette nuit-là, après des heures de communication en langage des signes, je me souviens avoir compris le mot « room mate », et avoir prononcé le mot « sleep ».

Tous les étudiants ESL avaient été rassemblés dans un gymnase pour écrire un test d'aptitude en anglais. Quelqu'un a donné des instructions orales, je n'ai rien compris, et j'ai conclu que la seule chose logique à faire dans cette situation était de remplir la feuille de

cet usage ? Ce serait surprenant ; aucun élève de 8^{ième} année en langue maternelle ou littérature ne connaît pas les mots « Excuse-moi ». Était-il moins humiliant pour lui de le dire en anglais ? Était-ce une manière de se distancer de ma diatribe, diatribe que lui avais assénée en français ? L'anglais lui servait-il dans ce cas d'armure pour se protéger d'une langue qu'il ne maîtrise pas et qui lui est hostile ? Dur à dire.

Et de mon côté, pourquoi avais-je continué mes réprimandes en anglais, une fois qu'Anthony ait choisi de s'excuser dans cette langue ? Je sais pertinemment qu'il comprend mieux l'anglais, et que pour établir un dialogue avec Anthony, je dois m'exprimer en anglais. Était-ce comme lui tendre la main, lui montrer par un signe linguistique que j'acceptais enfin de me mettre à son niveau et d'entendre ce qu'il avait à dire ?

Répondre oui à ces deux dernières questions impliquerait alors que mon choix initial de réprimander Anthony en français recelait une raison autre que celle d'utiliser la langue officielle du cours de sciences. Cela impliquerait que je me suis servi du français comme d'un outil pour châtier et rabaisser Anthony dans une certaine mesure. C'est dur à admettre, je n'aime pas rabaisser les élèves, mais je dois avouer qu'Anthony m'avait profondément énervée et déçue ce jour-là. Au fond, j'ai peut-être utilisé la langue pour donner plus de poids et plus de froideur tranchante à mes réprimandes. Je me demande si un tel usage est légitime.

||

When I stepped into the Memorial Gym, the entire assembly was silent and waiting for the Headmaster and the student council. I was late. I tiptoed, so that my high heels would not clap on the floor. I found an empty seat nearby and sat down. Very soon, the Headmaster along with the student council entered the room and took their place on the central podium. Mr. Sherman, the Headmaster invited us to stand up and sing the national anthem, as we do every Tuesday. We stood up while the band was playing the first notes of "O Canada."

Pourquoi cet infime détail dans ma vie quotidienne continue-t-il de m'impressionner ? Peut-être la solennité anglaise du moment se détache-t-elle avec contraste de l'irrévérence française qui a bercé mes années de collège et lycée. Adolescents, nous aurions ri et gloussé à l'idée de chanter l'hymne

questions posée devant moi. J'ai fait de mon mieux, et ai rendu ma copie. Pendant l'heure qui a suivi, je me suis appliquée à reproduire exactement les actions de la majorité du groupe. Nous nous sommes tous retrouvés dehors, au soleil, et j'en ai déduit qu'il fallait attendre, probablement les résultats du test. Je me suis donc assise et ai attendu. Pour mon plus grand malheur, les autres élèves semblaient être d'humeur sociale. J'ai souri, j'ai répondu à toutes les questions par Yes, ou par No, en prenant un air inspiré, et en implorant intérieurement les puissances supérieures de me rendre invisible.

Quand le groupe est retourné à l'intérieur du gymnase, j'ai suivi. Un homme sur l'estrade s'est adressé à nous. Puis il a sorti une feuille et a commencé à lire une liste de noms. J'ai compris que ces élèves étaient invités à sortir de la salle. Alarmée au début, je me suis vite rassurée: je ne comprenais rien, mais je n'étais pas si mauvaise à l'écrit, je ne pouvais pas faire partie de cette liste. J'ai regardé sortir ces quelques élèves un à un. Je me demandais avec compassion quel genre de malheur allait s'abattre sur eux quand il m'a semblé entendre mon nom. « Michèle Annielle », a répété l'homme sur l'estrade.

Je me suis levée et suis sortie. J'ai eu à cet instant un violent désir de m'enfuir, d'appeler ma mère et de pleurer. J'ai ravalé mes sanglots en espérant lâchement que Béatrice soit aussi de la liste. Je ne voulais surtout pas qu'elle puisse rire de moi et de ma note pitoyable à ce test d'aptitude. J'ai regardé fixement la porte, priant pour que Béatrice apparaisse, mais après quelques minutes, l'homme de l'estrade s'est profilé

national. De telles démonstrations d'esprit de corps dans une salle pleine d'austères boiseries restaient pour nous une bonne blague... ou un décor à la Harry Potter.

□

Il était midi cinquante, l'heure du café. Michael Lipnar venait de congédier les élèves de la salle à manger et il restait une bonne vingtaine de minutes avant la prochaine période. Midi cinquante est un instant privilégié où il fait bon s'installer dans la salle des profs, se loger dans un des sofas moelleux et lire les premières pages de la Gazette – même si la Gazette est à mon sens l'outil de propagande libérale par excellence – pour se donner l'impression que l'on a le temps devant soi. Bien évidemment, c'est aussi l'heure du papotage autour du bar et des cafetières.

Le clan des français était d'ailleurs réuni autour de l'ilot central, tasse de café en main, bruyant et animé. Je m'armai de ma propre tasse et les rejoignis. Il était question de « cleavage », sujet fréquemment abordé par l'administration de l'école. Tout « cleavage » – zone sensible du bas de la gorge qui laisse deviner une séparation entre les deux seins – est formellement prohibé à l'école et passible de sanctions sévères. Je dois avouer que « cleavage » est un joli mot : discret, délicat, à saveur victorienne. Évidemment, c'est également une source de plaisanteries sans fin pour un québécois, et à fortiori pour un français. JP et Damien semblaient d'ailleurs prendre un malin plaisir à critiquer le puritanisme du concept. Carole riait à gorge déployée. Puis, comme la conversation ne comptait que des francophones, le sujet a rapidement dérivé sur l'utilisation et la couleur des soutiens-gorge. Puis sur l'assortiment du soutien-gorge avec la culotte. Et enfin sur le but de faire de tels assortiments.

- Moi, aucune de mes culottes n'est assortie avec mes soutiens-gorge. Tu te rends compte le prix ! Si tu veux acheter les coordonnés, c'est une fortune.
- Moi non plus j'ai pas de soutien-gorge assorti...
- Ah ah ah ! Ben tiens, tu m'étonnes JP. Je suis sûre que ta femme t'aimerait avec un soutien-gorge pourtant !
- Moi j'en ai quelques uns d'assortis. Mais je les mets pas toute la semaine. Juste les vendredi ou

dans l'encadrement et j'ai compris que Béatrice ne serait pas de ce petit groupe d'exclus.

L'homme de l'estrade s'est mis à nous parler en souriant et à distribuer une feuille à chacun de nous. C'était une liste de cours divers et variés, allant de l'histoire européenne contemporaine à la chimie organique.

Je devais avoir l'air particulièrement confuse, car l'homme de l'estrade est venu s'asseoir à côté de moi. Il m'a parlé lentement, très lentement. Il a articulé et répété ces mots qui m'échappaient, jusqu'à ce que je comprenne enfin. Je n'avais pas échoué le test. En fait, j'avais tellement bien réussi qu'on me proposait de prendre n'importe quel cours de mon choix au lieu d'ESL. Il m'a suggéré « Academic Writing », j'ai acquiescé. J'ai souri, remercié, et me suis ruée sur un téléphone pour appeler mes parents.

La prof d'« Academic writing » était une jeune femme rousse, aux cheveux courts et bouclés. Elle représentait pour moi l'archétype féminin américain. Elle portait des Teva, un short et un T-shirt. Elle ne se maquillait pas, et s'adressait à ses élèves comme à des amis. « Guys », disait-elle avec naturel quand elle commençait une phrase. J'ai cru tout d'abord que ce mot lui était propre, qu'il était l'expression de sa simplicité et cordialité, puis j'ai réalisé que c'était un des mots les plus usités du langage américain.

J'ai été légèrement déçue qu'il ne soit pas uniquement le fruit de l'originalité d'Emma, mais « guys » est resté pour moi l'emblème du choc culturel entre l'Amérique et l'Europe. J'ai mis six ans à lentement apprivoiser ce mot, à l'enfiler et le reposer comme un

samedi, parce que là, on sait jamais... Ça peut être utile.

Carole lança cette dernière phrase tout haut, puis s'esclaffa après, accompagnée par tout le groupe de francophones. Nous riions tous à pleins poumons, sans retenue. Carole en rajouta pendant quelques minutes, avant de quitter la salle.

My difficulties to come up with the abundance of words required to describe the weather at length, my going blank when small talk is needed, all of these vanish when talking with Carole. Words come to me spontaneously, and I seem to be in the right place. It is as if we had known each other for ages. Is it because she is French? Is it because we share a common legacy and a common background of cultural references? We don't necessarily draw upon these references, but it is there, potent, available to tap into, framing a common way of thinking and of communicating.

Had I been in the same staffroom some years ago, I would have laughed whole-heartedly without even thinking about it. I would not have cast a glance at the older Anglophone teachers sitting on the sofa. Nor would I have been able to read their silent disapproval. I have since learned the standards of English "bienséance" though. I have learned not to be too loud and not to mention intimate matters in public. I have also learned that things can be shocking. I have slowly been impregnated by the remnants of Victorian conventions and by puritan social behavior. I can now fully appreciate the meaning of "proper," and of "behave yourself." Maybe that is why I can no longer feel perfectly at home with Carole, or with anyone who speaks and laughs so loudly for that matter.

¶

Patricia était debout devant le Smartboard, elle faisait face à une quarantaine d'élèves de septième année bruyants et entassés. Elle s'appêtait à donner un tutoriel pour l'examen de Noël.

- OK, alors nous avons des élèves de Mme Annielle, et certains de mes élèves. Est-ce qu'il y a des élèves de Mr. Stiffler dans la salle ?

Aucune manifestation des élèves de Mr. Stiffler.

- Parce que s'il y a des élèves de Mr. Stiffler, on va faire le tutoriel en anglais, sinon on va le faire en français.

Brouhaha et vague de protestations.

vêtement étrange, jusqu'à ce qu'il devienne comme une seconde peau et que je ne sache plus interpellier ma classe autrement que par « guys ».

Nous étions trois à avoir réussi le test d'aptitude et à avoir choisi Academic writing. Nous pouvions toujours changer d'avis après une classe d'essai, si nous trouvions cela trop difficile. À la fin du premier cours, Emma s'est tourné vers nous et nous a parlé un petit moment. Évidemment, je n'ai rien compris, mais j'ai vu les deux autres élèves secouer la tête d'un air de refus. Emma a tout répété lentement ; elle me demandait si je souhaiter rester ou retourner en ESL. « I want to try. I stay. »

C'est ainsi qu'ont commencé « les affres de l'abandon, du dénuement et de la solitude ». Pendant deux mois, j'ai appris à parler avec moi-même, à me regarder en face. J'ai fait connaissance avec le silence, ce silence immense et étrange fait de ma propre « mueteté ».

Le dernier jour, le jour d'émission des notes, tous les élèves furent rassemblés dans l'auditorium pour la remise des prix, ou « awards ». Les lauréats étaient appelés l'un après l'autre à monter sur l'estrade, recevoir leur prix et une poignée de main du directeur. Je les enviais, bien sûr, mais j'avais avec moi une profonde satisfaction : celle d'avoir fait de mon mieux et d'avoir travaillé autant que possible pour l'obtenir. C'était la première fois dans ma vie que quelque chose d'académique n'était pas facile.

« Michèle Annielle », on venait d'appeler mon nom ! C'est le souffle coupé que je suis montée sur l'estrade recevoir une poignée de main du directeur et un papier cartonné bleu. « Director's Award

- Mais Madame, est-ce que tu peux le faire en anglais quand même ?
- Oui, parce qu'on veut vraiment comprendre...
- I'm with Mr. Stiffler, Miss.
- OK, alors je vais parler en anglais, mais on va utiliser le vocabulaire spécifique en français et en anglais, pour pas que vous soyez perdus. OK ? So it will be a bilingual tutorial. So, let's start with the efficacité structurale, or structural efficiency. For Mme Annielle's and Mr. Stiffler's students, did you guys learn about the method of the triangle?
- Yes.
- Yes.
- Yes, but can we go over it again, I don't get the masse portée maximale.
- Sure, and we'll do word problems, because they are more tricky.
- But Miss, I don't wanna do word problems in English, because I'll understand them in English, but then they'll be in French on the exam. And that's the problem.
- Yeah, that's true. It's the words that are the problem.

La question des "word problems" semblait susciter un débat animé. Les élèves hésitaient sur la méthode la plus efficace pour leur assurer un A à l'examen de Noël.

- Guys, keep quiet. We don't have that much time, and I want to get through the whole structural efficiency. I'll do the word problems in both languages.

The teacher in front of the Smartboard could have been me. This teacher accepted the task of teaching science in French as an additional burden. She knew then that it entailed hours of translation from English resources, more difficulties to convey scientific concepts to students, and touchy juggling back and forth between both languages. This teacher is now facing pressure from the administration because class averages are too low. This teacher and I spent hours writing a December exam that would not draw too much on conceptual linguistic skills. We realized after correcting these exams that students fared poorly because it relied too heavily on mathematic formulas. We are now wondering what a linguistically easy and mathematically not too challenging science exam should look like.

It might be comforting to know that I am not the only teacher in this immersion boat for whom teaching material is an issue. Remembering his experience as

for Academic Excellence », c'est ce qui était écrit sur le papier bleu. J'avais obtenu un A dans mes deux cours, et mes deux profs m'avaient nommée pour cette récompense.

Pendant les deux années qui ont suivi, j'ai continué ma lente approche de la langue anglaise, comme on observe du coin de l'œil un lac mystérieux et un peu inquiétant. Je me suis parfois risquée à tremper le bout du pied dans ses eaux, la température restait froide.

Mes deux mois dans le Massachusetts avaient toutefois atténué mon désintérêt pour l'anglais, et je demandai des livres en anglais pour Noël. N'importe lesquels, puisque je n'en connaissais aucun. Ma mère passa probablement un long moment devant les rayons de Vaurard, la librairie locale de notre ville de province (c'était déjà un miracle qu'ils aient des ouvrages en anglais), et finit par choisir « Heart of Darkness » et « A passage to India ». Pourquoi ceux-là ? Elle-même ne saurait le dire. Mon premier contact en solo avec la littérature anglaise fut donc par les mots de Conrad.

"The sea-reach of the Thames stretched before us like the beginning of an interminable waterway. In the offing the sea and the sky were welded together without a joint, and in the luminous space the tanned sails of the barges drifting up with the tide seemed to stand still in red clusters of canvas sharply peaked, with gleams of varnished sprits. A haze rested on the low shores that ran out to sea in vanishing flatness. The air was dark above Gravesend, and farther back still seemed condensed into a mournful gloom, brooding motionless over the biggest, and the greatest, town on earth." (Conrad, 1899, p.1)

Je dois avouer aujourd'hui ne pas avoir compris la moitié de ses mots la première fois où je l'ai lu, et par conséquent ne pas

an immersion teacher, Jacques Rebuffot (1993) writes that “he had to re-write entire sections of manuals that had been designed and written for francophone students, in order to make the material more easily understandable for his immersion students” (p. 185, author’s translation). Anne-Marie De Mejia (2002) raises similar issues, but she also touches on the sensitive core of the problem when she writes that “it should be noted that producing material requires time and dedication on the part of the teachers concerned and that this needs to be recognized at an institutional level” (p. 289). What remains to be discussed is what “institutional recognition” means: time, money, both, a medal presented during the end-of-the-year closing ceremony, a pat on the back?

¶

- Madame, ça va sonner. C’est le temps de packer upper.
- Ok guys, packez uppez. Mais n’oubliez pas de finir la feuille d’exercices pour la prochaine fois.

Anyone sitting in my science classroom would certainly find evidence of numerous lexical and grammar deviations in my students and my own use of the French language. I am willing to admit that the new word “packer upper” might be construed as a horrifying example of how my grade 8 students and I butcher our respective languages. Granted. But I prefer to see it as a wonderful example of how being together and interacting with one another in our grade 8 classroom lead us to hybridize languages in order to build our own lived curriculum and class culture.

“Lorsque des enfants apprennent une langue seconde dans des contextes où ils sont coupés de ceux qui parlent cette langue, leurs productions sont rarement conformes aux productions des locuteurs natifs, qu’elles ne sont pas la traduction exacte de la langue première, qu’elles diffèrent de la langue qu’on veut apprendre de façon systématique, et, enfin, que les formes de leurs énoncés ne sont pas le fruit du hasard.” (Selinka, Swain & Dumas, 1975, cited in Rebuffot, 1993, p. 78)

Selinka, Swain and Dumas thus describe what they call an “interlanguage,” which is neither French nor English, but a hybrid that is created by and sometimes only understood by those who “talk immersion” (Lyster, 1987, in Rebuffot, 1993, p.100). While I must agree with Roy Lyster’s point on the intelligibility of some of my students’ utterances for any Francophone outside of immersion, I must also share the responsibility – and blame? – for the development of this “interlanguage.” My own use of the French language is changing day after day. I end up using words and sentences that I would never had dreamed of inventing before. I sometimes hybridize English and French out of sheer fatigue,

m’être rendue plus loin qu’une trentaine de page, mais j’ai adoré ma descente dans son texte. Il me sembla pénétrer un autre univers, aux couleurs diffuses et éthérées. Ces mots inconnus aux consonances troubles remplissaient le texte comme autant de personnages légèrement inquiétants ; ils lui conféraient une certaine magie et un attrait indéniable. Je me suis délectée des mots « welded », « gleams », « haze », « mournful », « gloom », « brooding » et « varnished », ignorant leur sens mais me refusant à utiliser le dictionnaire, pour ne pas détruire leur étonnant pouvoir. Ces mots, quelque puisse être leur rôle dans le texte, évoquèrent pour moi et continuent d’évoquer un tableau de Turner, grandiose et inquiétant.

J’ai passé bien des heures en face de mon lac aux eaux froides, aussi frustrée que contemplative, l’oubliant parfois pour continuer à vivre en français.

La littérature française n’offrait pas de mystère ni de dépaysement, mais elle continua de me façonner en m’offrant d’innombrables personnages pour exprimer mes pensées confuses, donner un sens à mes exaltations, ou débroussailler un chemin quand mes propres pas étaient en manque d’identification. Les mots français avaient été pendant dix-huit ans et étaient encore à cette époque les seuls à me définir parfaitement, à être moi. Tout particulièrement les mots de Proust.

« À cette époque de la vie, on a déjà été atteint plusieurs fois par l’amour ; il n’évolue plus seul suivant ses propres lois inconnues et fatales, devant notre cœur étonné et passif. Nous venons à son aide, nous le faussons par la mémoire, par la suggestion. En reconnaissant un de ses symptômes, nous nous rappelons, nous faisons renaître les autres. Comme nous

when it seems that my own brain is no longer functioning properly. More often though, I do it for the sake of practicality: it is just easier and more efficient to hybridize languages in order to get across to my students the scientific concepts studied. Surely I could rephrase endlessly and obtain similar results, but such practices would require oblivion to the eternal pressure to “get through the curriculum.”

¶

Je m’apprête à transférer la copie de Max de la montagne « non corrigé » au monticule « corrigé » quand mon annotation en rouge en dessous de la réponse de Max retient mon attention.

¶

« Nomme un modèle qui t’est familier et donne une différence et une similarité entre ce modèle et ce qu’il représente. » (3 points)

Un petit camion en plastique. Similarité : il roule et il a les mêmes couleurs. Différence : il est en plastique et pas en métal.

Ce que tu décris ici est une maquette, pas un modèle.

J’ai réfléchi de longs instants à la réponse de Max. Elle est logique ; elle reflète parfaitement ce qu’un modèle signifie pour Max : un modèle réduit, une maquette. Il ne connaît d’ailleurs probablement pas le mot maquette. De son point de vue, c’est donc une réponse juste. Malheureusement pas du mien. J’avais pourtant insisté longuement sur ce concept en classe. J’avais expliqué en long, en large et en travers ce que signifiait le mot modèle. Dois-je en déduire que personne n’a prêté attention à mes explications soigneuses ? Ils avaient pourtant l’air d’écouter. Ou bien leur réalité du mot modèle est-elle si profondément ancrée dans leur manière d’appréhender le monde qu’une exposition de vingt minutes à une définition différente est incapable de leur faire entendre raison ? Comment suis-je donc supposée combattre quatorze ans de schémas cognitifs où un modèle est un avion miniature en plastique ?

“[...] bilinguality should be conceptualised on an additivity-subtractivity continuum which is the resultant force of two independent factors, that is, valorisation and cognitive functioning. [...] In the case of additive bilinguality a relatively high number of form-function mappings occur with many of these having two forms mapped onto one function. [...] In this case the bilingual child might develop a more complex set of form-function mappings than his monolingual counterpart, which

possédons sa chanson, gravée en nous tout entière, nous n’avons pas besoin qu’une femme nous en dise le début [...] pour en trouver la suite. Et si elle commence au milieu [...] nous avons assez l’habitude de cette musique pour rejoindre tout de suite notre partenaire au passage où elle nous attend. » (Proust, 1913, p.114)

Je me rappelle encore lire ce passage comme une révélation. Tous ces sentiments et états d’âme indéfinis qui s’agitaient en moi, encombrants et indociles, se trouvaient soudain parfaitement circonscrits et exprimés dans l’espace de quelques phrases. Les mots de Proust venaient existentialiser mon ressenti mieux que ma propre pensée n’aurait su le faire ; ils contribuaient à délimiter et unifier mon moi adolescent.

Proust est resté pour moi la quintessence de l’esprit et de la pensée française portés à leur plus haut niveau, mais il est culturellement « intransportable ». Aussi sont venus les jours où ses mots, dans un contexte montréalais, n’ont plus défini mon identité divisée, mes conflits linguistiques et ma solitude d’exilée.

D’aucuns argueront que les Québécois parlent français, et que la différence culturelle entre un Québécois et un Français est minime ; je maintiens le contraire. J’ai le souvenir de discussions où je ne prononçai pas un mot car les conventions sociales m’étaient inconnues et incompréhensibles, de rires collectifs où je forçai mon hilarité pour ne pas paraître ennuyeuse, et de publicités télévisées probablement hilarantes si j’avais su reconnaître les références culturelles.

Soudain tout avait explosé, tout ce que je me savais être n’était plus qu’un lointain souvenir dououreux. La France, les livres que

accounts for the cognitive advantages. On the other hand, in subtractive bilinguality the function that is to be mapped on is missing in the first place; as form-function mapping has not happened, it becomes difficult to map a new form onto absent or at best underdeveloped functions." (Hammers & Blanc, 2000, pp.108-109)

This model of bilinguality provides an explanation of why students might fail to internalize concepts in second language education when their first language is "devalorized" in the larger social landscape. I believe it probably applies to numerous allophones in Quebec who are struggling with French in Classes d'accueil (see Allen, 2006 for a study on the topic), but it cannot account for the difficulties that my students are facing. Their L1, English, is by no means "devalorized" but they still cannot "map new L2 forms" to go beyond the descriptive level. As soon as students need to explain a more complex phenomenon they switch back to English, even though they still incorporate specific vocabulary words in French inside their English-structured thought.

□

- I'm sorry, but I don't quite get how the groups are organized. You say that Patricia and yourself teach in French, but Karen teaches the same grade 8 in English.

- Yes, exactly, but we can't use Karen's group as a control group for language, because they don't have the same level as the other groups. There would be a strong bias.

- How does that happen? Why are they weaker?

- All right, let me explain what's the dynamics of language in this school then. At the beginning of the year, students take a placement test in French. The best students have to take science and geography in French, and students that are too weak in French form a class that takes science and geography in English. But what happens is that these students are actually weaker in all subjects, so overall, they are the weakest group, the BOBO.

- The BOBO?

- Yes, that's what they call themselves.

BOBO, langue maternelle et littérature... Bien plus qu'un résultat de test d'aptitude, bien plus qu'un professeur de français différent, c'est toute une hiérarchie sociale au sein de l'école qui est contenue et codifiée dans ces niveaux de français. Hiérarchie instaurée par l'administration, perpétuée par les enseignants, et renforcée par les

j'avais lu en primaire, la manière de draguer un gars, Obispo encombrant les ondes de la radio, les canons de l'habillement féminin, tout cela s'éloignait davantage à chaque saison. Toute ma connaissance sociale était devenue inutile, je devais tout réapprendre.

Ce n'est que bien plus tard que j'ai découvert « Lost in translation », d'Eva Hoffman et que j'ai cru lire dans ses mots le récit de ma propre immigration:

"(This) radical disjoining between word and thing is a desiccating alchemy, draining the world not only of significance but of its colors, striations, nuances – its very existence. It is the loss of a living connection." (Hoffman, 1989, p.107)

Comme Eva Hoffman, il m'a fallu trouver d'autres mots pour donner un sens à mes expériences et me façonner une identité morcelée et amalgamée. J'ai cherché des mots qui sauraient décrire ma solitude quotidienne à McGill dans une langue que je comprenais de mieux en mieux mais ne parlais pas, ma solitude culturelle dans un monde glacé où rien n'évoquait en moi le moindre souvenir ; mais des mots qui sauraient aussi peindre la convergence de ces solitudes et de ces influences.

□

"Athanas's lined, walnut-colored face was still soft with recollections when the dinner bell rang. On his way to the dining room he remembered how he had once dreamed in a vague way of bringing back something of the spirit of revolutionary France to the older, wintry, clerical Norman France of Quebec. Be he had not done it. Probably nobody could do it. On the other hand, if the spirit of France could not grow here, surely the spirit of the new world could. After all, the French in Canada were also North Americans." (MacLennan, 1945)

élèves. Nul ne saurait dire d'où vient l'appellation « BOBO », mais ce mot venu de nulle part et listé dans aucun dictionnaire est le récipiendaire d'une signification complexe et profonde. Plus qu'un assemblage aléatoire de quatre lettres, c'est une construction sociale dont le sens a été inventé et négocié par une micro-société, en l'occurrence une communauté scolaire. Si je n'étais attristée par la ségrégation contenue dans ce simple mot aux consonances enfantines, je m'émerveillerais de contempler le processus de construction du langage à l'œuvre. BOBO est un excellent exemple de la manière dont la langue construit au lieu de refléter la réalité sociale.

¶

• Guys, I have a favor to ask. I need a couple of students to validate a questionnaire in French. It just means that you have to come for half an hour, read the questions, and tell me if they make sense or not, what I should change, and if you understand them. It's really not long, and that would help me a lot.

- What's it for, Miss?
- For my research project at McGill.
- You said it's in French?
- Yes, I need volunteers who can read French relatively well. Around 10 volunteers.
- Miss, I'd do it, but I'm just in BOBO French, so I don't think that's a good idea if I do it. You'd better ask these Littérature guys.
- Really? Amy, can you do it after school?
- Sure. I can also ask Morgan, she's in Langue Maternelle, so that's OK.
- Good, thanks. Eileen, would you mind coming as well?
- But I'm BOBO too!
- You know, I really don't mind if you don't speak French that well.

This form of language segregation is based on the same premises than racism and other "isms." It sets different standards and different expectations than for the rest of the students. It works on a deficiency model where teachers and administrators expect these BOBO students to fare poorly on exams and to have more discipline issues. The BOBO level is used as a bottom limit referential: "If a BOBO can do it, then anyone can." Sadly, this segregation

J'ai lu « Two Solitudes » par hasard, peut-être un peu à cause de son titre : le livre ne coûtait qu'un dollar dans une vente à McGill, et l'auteur portait le même nom que la bibliothèque où j'allais parfois m'asseoir. Le hasard voulut donc que MacLennan soit le premier à mettre en mots mes déchirements et à me faire entrevoir que je n'étais pas condamnée à voir mon identité annihilée. J'ai progressivement pris confiance en l'idée que vivre n'était pas ma seule option en Amérique du Nord, je pouvais aussi être. Avec un peu de temps. Et beaucoup d'efforts.

¶

J'ai donc décidé d'« apprendre » la culture québécoise et la culture anglophone du Québec. Je n'y ai mis ni ordre ni méthode, j'ai juste tenté de recréer de manière consciente et volontaire les innombrables liens qui tissent l'identité d'une personne, des premières comptines de la petite enfance aux publicités saturées de références historico-socio-culturelles.

J'ai pioché au hasard sur les rayons de littérature anglaise et québécoise, à la recherche de noms qui sonnaient familier, j'ai passé de longues heures à lire l'histoire du Québec. J'ai marché dans les rues de Montréal, encore et encore, pour que les noms et les odeurs deviennent familiers, pour que naissent en moi ces attentes et cette connaissance de ce qui nous attend au prochain coin de rue, cette anticipation d'infimes détails qui fait que l'on se sent chez soi.

L'appropriation d'un lieu ou d'un état se fait pour moi par la lecture et l'écriture : un amalgame réinterprété des narrations littéraires d'autrui. Un élément ne fait partie de mon identité après l'avoir vécu que parce que je l'ai écrit, ou

based on the level of French proficiency is a side effect of bilingual programs and French immersion. Whoever was not able to follow science or geography in a second language was relegated in the BOBO class. In that sense, bilingual education based on the enrichment model – what one would call a valuable endeavor – is at the origin of streaming and of a form of “ableism.” I am unsure of what the solution should be. Should the administration get rid of bilingual programs altogether? Should we incorporate these “BOBO” students in bilingual classes even if their level of French proficiency does not allow them to follow? And if nothing were to change, how do teachers help alleviate the stigma of being a “BOBO”?

- Anne-Sophie, c’est toi qui a Harry, Nick, Adam et Jason dans ta classe de français ?
- Non, je les ai pas. Ils sont en « Littérature » ? Parce que moi j’ai les huitièmes littérature, je suis chanceuse cette année.
- Je sais pas en quoi ils sont, je crois qu’en sciences, littérature et langue maternelle sont mélangés. Qui est-ce qui enseigne aux langues maternelles alors ?
- JP ou Damien, je suis pas sûre. Peut-être plutôt JP, parce que Damien a de la misère avec son groupe, alors il doit avoir les BOBO.

□

“Immersion education in Canada has, from its beginning in Montreal in 1965 to the present, been powerfully promoted by parents (...). The first immersion classroom in 1965 owed much to parent initiation. Since then, the Canadian Parents for French organization has been a powerful pressure group for the recognition and dissemination, evolution and dispersion of immersion education.” (Baker, 2006, pp. 305-306)

This very positive attitude toward French immersion programs depends greatly on the level of governance one is looking at. Parents and the school administration do envision French as an additional tool available to achieve success in life. They have a positive attitude toward bilingual programs, which they see as enrichment for their children and students.

In parallel, immersion programs can be perceived as a threat by Francophones who were historically the only French-English bilinguals in Canada (Heller, 1999). By giving access to this cultural and linguistic capital to Anglophones, immersion programs alienates Francophones in a certain way.

ressenti à nouveau à travers les mots de quelqu’un d’autre. J’ai donc fait la connaissance de Saint-Henri en lisant Gabrielle Roy et du Vieux-Montréal en lisant le Roman de Julie Papineau.

De fil en aiguille, au fil des années, je suis peu à peu devenue canadienne, une « hyphenated Canadian ». Je ris maintenant naturellement quand quelqu’un raconte une blague, et je suis capable de répondre aux questions de Cranium.

“But the English, working sporadically and generally for money, never planning anything, had inherited the continent by default when the politicians around the French king had decided to write off the Saint Lawrence area as so many acres of snow and ice. After that, the French who were left in Canada had seemed unable to discover any common purpose except to maintain their identity. How they had done it was a miracle. But the purpose had also been like a chain around their neck, making them cautious, conservative, static.” (MacLennan, 1945)

À mon avis, les mots de MacLennan se sont malheureusement avérés... Malgré mes efforts et mes essais répétés pour faire disparaître mon accent français, je n’ai jamais réussi à me sentir acceptée au sein de la communauté québécoise francophone « pure laine ». Basée sur ma propre expérience, j’ajouterais « fermé » à « cautious, conservative, static ». J’avoue en avoir conçu du ressentiment et avoir renoncé.

La culture québécoise francophone continue certainement de modeler mon identité d’une certaine manière, mais j’ai quitté Saint-Bruno pour NDG, et refusé de travailler pour la CSDM.

□

Je suis rentrée en éducation à McGill il y a deux ans et quelques mois, pour les simples

Some teachers teaching in French to Anglophone students wish one would stop this bilingual nonsense and revert everything back to English. Their argument is that concepts have to be watered down too much in order to address the linguistic challenges they are facing and that they are lacking time and support to develop the necessary learning materials for immersion students.

Students curse French as a mark-lowering factor and a hindrance from their understanding. Their attitude is one of opposition, reluctance and impatient endurance (they know they will eventually move up to grade levels taught in English). I realize that it is one of my responsibilities to change the attitude and atmosphere surrounding French in the classroom, but I fail to know how.

□

- I just want to understand why my son has a C in science, when he always had an A before.
- Well, there are several factors that might come into play. Had Sammy already taken science in French before?
- No, but...
- You know, the French aspect can be a pretty big hurdle for some students and maybe that's why...
- I don't see what you mean, my son is in Langue maternelle, he has no problem understanding it. He's good in French, that's not the issue.
- Oh, I don't mean he's not good in French, not at all. I'm sure he's excellent, but there is a big difference between being good in a French class and using French to express scientific ideas and to explain a scientific phenomenon. It's very different to have your thought structured in French in another topic, and it's sometimes difficult for some students. Even if they're excellent in their Langue maternelle class.

The situation that Sammy and my other immersion students are facing is well described by Josiane Hammers and Michel Blanc (2000) as a case where "a child has learned his highly valorised L1 for all functions, including literacy-related ones, and receives his schooling via an L2 without having much contact with people who speak that language" (p.132). This description is good characterisation of immersion programmes in Canada and in Quebec (De Mejia, 2002; Rebuffot, 1993; Swain & Johnson, 1997).

raisons qu'aucune autre université n'acceptait de créditer tous mes cours de sciences et que l'enseignement seul offrait des horaires de travail et des vacances compatibles avec un enfant en bas âge. J'ai donc commencé ce programme pour les plus mauvaises raisons possibles, sans autre attente que celle d'obtenir un emploi assez rapidement. Je m'étais habituée au désert social des années du B.Sc. et n'espérais aucun changement non plus dans ce domaine.

Well, I guess life had something different in store for me...

J'ai rencontré à McGill des personnes qui sont devenues des amis. J'ai découvert tout au fond de moi une véritable passion pour l'enseignement. Et j'ai du apprendre à parler anglais ; comprendre ne suffisait plus.

Je me souviens encore de mon premier stage. Je me suis retrouvée face à un groupe d'adolescents parlant à toute vitesse un langage bien différent de celui auquel j'étais habituée. Les élèves interagissaient et m'interpellaient sans que je sois capable de répondre assez rapidement. Mes mots s'emmêlaient, s'égarait, et mon cerveau luttait frénétiquement pour fournir une réponse sans plus qu'une seconde ou deux de délai. Une seconde ou deux, je l'ai très rapidement compris, est une éternité quand il s'agit d'intervenir dans le dialogue d'une classe du secondaire. J'ai paniqué, je n'allais jamais y arriver ! J'ai alors résolu d'enseigner en français après la graduation.

À la fin de la première session, tous les étudiants d'éducation durent passer un test d'aptitude en anglais, pour obtenir le permis d'enseignement. Nous étions tous

Interestingly, Anne-Marie De Mejia (2002) argues that these immersion programmes are typical examples of bilingual education based on an enrichment model, a claim that is supported by Josiane Hamers and Michel Blanc's (2000) description of enrichment as "normally designed for majority-group children, (aiming) at developing an additive form of bilinguality" (p.322).

Yet, to contend that the enrichment model is framing my practice would be an over-statement. I would like it to be, but I find myself at cross-roads, trying to accommodate students whose only concern is to get an A (whatever the language might be) and my own professional conscience that would like to see French as an enrichment.

This personal dilemma is even further amplified by contradictory conclusions regarding the potential benefits of immersion. Indeed, immersion programs are supposed to develop an additive form of bilinguality, but ironically, after describing the case where "a child has learned his highly valorised L1 for all functions (...) and receives his schooling via an L2 without having much contact with people who speak that language" (p. 132), Josiane Hamers and Michel Blanc (2000) conclude that "there are neither positive nor negative consequences from his bilingual education, but he is likely to remain dominant in L1" (p. 132).

□

"Elitist bilingualism often serves the interests of the dominant power group and upper class membership. A knowledge of two languages may have high cultural and economic value, allowing access to privileged groups or high status positions and power. Elitist bilingualism derives from choice. Folk bilingualism is often by necessity or compulsion. A person may become bilingual in order to survive. [...] The distinction between folk and elitist bilingualism is important because it highlights the motives of children during and upon entry to bilingual schooling. [...] For one child, the motive may be to achieve high status in society. For another child, the motive may be for security and survival. For one, full commitment to bilingualism may be induced through prospective economic and social rewards. For another, commitment may be lacking due to the imposition of bilingualism and where there are no or few perceived useful advantages of bilingualism." (Baker, 1988, p. 47)

I can easily image the motives of parents upon their child's "entry to bilingual schooling": elitist pride and great expectations might best define them. However, watching my students and listening to their interactions day after day, I question their motive. It may not be "for security and survival" (even though sometimes pressure from parents

un peu nerveux, après tout, il y avait de notre avenir d'éducateurs. Un étudiant particulièrement désagréable, sachant que j'étais française, me demanda :

- You really think you're gonna pass this test?
- I hope so...

Hébété, c'est tout ce que j'ai trouvé à répondre. Bien sûr, ce soir là, je me suis mentalement repassé la scène des dizaines de fois, élaborant des réponses percutantes et cinglantes à cette espèce d'idiot condescendant. Ce soir-là, j'ai aussi pris une résolution : non, je n'allais certainement pas enseigner en français. Cela prendrait le temps et les efforts que cela prendrait, mais j'allais continuer et continuer jusqu'à ce que je maîtrise parfaitement l'anglais. I won't let go until I completely master it.

I went through the last two years with this promise to myself in mind. I'm not there yet, I haven't succeeded so far, but I have improved. And what I could never have dreamed to happen actually came true: I got a very much sought-after job in English and French. I now teach in English, and don't have a one second delay when answering students.

□

« Une langue prend en charge notre conscience et nos affectivités. Et à un degré plus haut, elle est ce par quoi l'homme est à même de se dépasser en accédant à une forme de création, puisque toutes nos créations, au sens large, sont un langage. [...] C'est bien au moyen de notre langue, que nous nous découvrons, que nous nous révélons, que nous parvenons à nous relier aux autres, à l'univers des vivants, à quelque transcendance à laquelle certains d'entre nous croient. » (Cheng, 2002, p. 10)

leaves us teachers to wonder about the psychological security of some children), but it is most likely neither to “achieve high status in society,” if the society is meant at large. From my observations, the reason for these students to enter bilingual programs is a subtle mix of parental pressure and loath to fall into the BOBO category. What are in this case the “useful advantages of bilingualism,” and do these motives promote a positive attitude toward second language acquisition? I do not know. I just feel more and more that there is a need for a different model of bilingual education: a model that might be specific to Quebec English schools but that would take into account all these variables and contradictions that I mentioned before.

¶

- I wanted to talk to you both about our last department heads meeting. And also, I've been talking with Michael, about class averages in grade 7 and 8.

- I know, what you're gonna say, Michael already mentioned it to me. Parents find that class averages are too low, and Michael wants us to bump them up. Is that right?

- Well, sort of. Yeah, it's true that parents are expressing some concerns about it. The bottom line, Michael told me, is “how can we change the program so that kids are not failing science?”

- The answer isn't that difficult. Actually, there are two options: either we switch middle school science back to English, or we dumb it down. And honestly, we're already dumbing it down a lot. I don't wanna water the program down so much that we end up teaching nothing, just so that Michael is happy.

- No, no, it's not about dumbing down the scientific concepts... Rather, how can we simplify the language component of it, so that the French is not such a big hurdle?

- You know, we already removed as many word problems as possible, but there's no way, you need the language to learn something. And we've already talked with the French department, they have their own program to follow, so we can't really outsource anything.

- (me) And there's no way they will switch it back to English? That'd be the easiest way.

- No, or at least, not at the moment. They need some French in the curriculum, and we happen to have the most bilingual staff in science. And

J'ai découvert François Cheng lors d'un de mes retours en France. Son parcours m'a fascinée, émerveillée. Arrivé en France à la fin de l'adolescence, ne parlant pas un mot de français, il a entrepris entre le français et le chinois un dialogue qui l'a façonné tout au long de sa vie. Il fait aujourd'hui partie de l'Académie Française, haute instance littéraire regroupant les grands auteurs français.

François Cheng est le modèle que je souhaite suivre : modèle où le dialogue entre deux langues et deux cultures enrichit l'homme et l'éducateur.

J'aspire moi aussi à « me dépasser en accédant à une forme de création » en anglais.

Qui sait ? Un jour peut-être.

NOTE:

“Travel is fatal to prejudice, bigotry, and narrow-mindedness, and many of our people need it sorely on these accounts. Broad, wholesome, charitable views of men and things cannot be acquired by vegetating in one little corner of the earth all one's lifetime.” (Twain, 1869)

Words came back through the years, lonely fragments but oddly faithful to the original quote.

As for this horrifying story of stuffed animals, I found it to be “The Landlady,” in “The Umbrella Man” (Dahl, 1998). What a surprise, when looking for it, to realize that it did exist, not only as a distant remembrance in my imagination.

there's pressure from parents to maintain a high French content.

- Then, I don't really see a solution. All we can do is get rid of the more hardcore science and have a more "global awareness," "environmental science" program. That'd be in line with the QEP, and kids wouldn't be failing so much. But Michael has to understand that it's the first time these kids take real science. Of course they have a hard time, it's new and quite abstract.
- I know, and I totally understand, I'm just telling you what Michael said.

"There may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive growth." (Cummins, in Baker, 1988, p.25)

As controversial and contested as it might be, here is probably the answer to some of my questions, as to why my students need to structure their thought in English as soon as they need to go beyond the descriptive level. Why does this not feel empowering? Maybe because Jim Cummins' statement is as large and vague as the famous Québécois conclusion "Ce qui fait que c'est ça." What is this threshold, and do we evaluate it? I doubt administrators even considered these questions when deciding to have certain subjects taught in French. Rumors run that the science department teaching staff was one of the most francophone, and that this alone was at the origin of our bilingual program in science. So much for cognitively sound reasons to teach science in French.

So what do I do next? How do I teach science without sacrificing French, and vice-versa? What balance do I need to strike in order to be fair to my students while meeting my mandate as a teacher and remaining true to myself?

Now has come the time to conclude, and I feel I offered more questions than answers to my own questions. I would like to believe that I somewhat succeeded in defining the curriculum as I live it along with my own linguistic identity, but this belief is short-lived. Endeavoring to delineate my self within the margins of paper just made me realize how manifold and multifaceted the self really is. Many more than two columns would be needed, and many more words to shape these columns.

One of my initial intents was to define myself as an educator too; here again I cannot help but feel the vanity of such a goal and appreciate the randomness of my actions as an educator. I wished to teach according to well-defined principles and to a solid philosophy of education; by requiring us to write such a philosophy, several courses at McGill lead me to believe that teaching could be clear-cut. Unfortunately, I realize

more and more that most of what I do and say in the classroom is neither thoughtful nor grounded in theory. It just happens as the product of inspiration and instinct. It springs out of that flawed and contingent person that I am. It springs out of what I am, not what I think.

NOTES

1. A pseudonym.
2. All names are pseudonyms.

REFERENCES

- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *The International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon - Philadelphia, USA: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue*. Paris, France: Desclée de Brouwer - Presses littéraires et artistiques de Shanghai.
- Conrad, J. (1899). *Heart of darkness*. Public domain, USA: Project Gutenberg. Retrieved December 24th, 2007 from http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=216387&pageno=1
- Dahl, R. (1998). *The umbrella man and other stories*. USA: Viking Children's Books.
- De Mejia, A.-M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Derrida, J. (1974). *Of grammarology* (G. C. Spivak, Trans.). Baltimore, MD: John Hopkins University Press. (Original work published in 1967)
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books. (Original work published in 1966).
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Grumet, M. (1981). Restitution and reconstruction of educational experience: An autobiographical method for curriculum inquiry. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies: A radical approach* (pp. 115-130). London: Croom Helm.
- Grumet, M. (1991). Curriculum and the art of daily life. In G. Willis & W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of curriculum inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (pp.74-89). New York: State University of New York Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. In M. Meek, A. Warlow, & G. Barton (Eds.), *The cool web* (pp. 12-33). London: Bodley Head.
- Heller, M. (1999). Heated language in a cold climate. In J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in Translation: A life in a new language*. New York: Penguin Books. (p.107)

- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. In K. Egan & D. Nadaner (Eds.), *Imagination and education* (pp. 127-165). New York: Teachers College Press.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Lather, P. & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lodge, D. (1990). Narration with words. In H. Barlow, C. Blakemore, & M. Weston-Smith (Eds.), *Images and understanding* (pp. 141-153). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MacLennan, H. (1945). *Two solitudes*. Canada: William Collins Sons and Co. Canada Ltd.
- McEwan, H., & Egan, K. (Eds.) (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Mitchell, C., & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. Philadelphia: Falmer Press.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Pinar, W. F. (2004). *Autobiography: A revolutionary act. What is curriculum theory?* (pp. 35-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Proust, M. (1913). *Du côté de chez Swann*. Public domain, USA: Project Gutenberg. Retrieved December 24th, 2007 from http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1361&pageno=114
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel, Inc.
- Richardson, L., & St-Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutton-Smith, B. (1988). In search of the imagination. In K. Egan & D. Nadaner (Eds.), *Imagination and education* (pp. 69-90). New York: Teachers College Press.
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain, *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Twain, M. (1869). *Innocents abroad*. Public domain, USA: Project Gutenberg. Retrieved December 24th, 2007 from http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=73333
- Wilson, T. (2002). Excavation and relocation: Landscapes of learning in a teacher's autobiography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 18(3), 75-88.

MARINA DOUCERAIN is a doctoral student in the Special Individualized Program at Concordia University. She seeks to integrate social psychology and applied linguistics approaches to study issues of language and identity in immigrant populations. Her research is inspired by her own experience as an immigrant and by the vibrant multicultural community in Montreal, where she currently lives with her husband and her daughter.

MARINA DOUCERAIN est une étudiante au doctorat dans le Programme sur mesure à l'université Concordia. Elle cherche à intégrer le domaine de la psychologie sociale à celui de la linguistique appliquée pour étudier les questions de langue et d'identité au sein des populations immigrantes. Sa recherche est inspirée par sa propre expérience en temps qu'immigrante ainsi que par la vibrante communauté multiculturelle de Montréal où elle réside actuellement avec son mari et sa fille.