

**L'harmonie de la musique et l'identité linguistique :
l'a/r/tographie avec des futurs enseignants**
**Harmonizing Music and Linguistic Identity: A/r/tography with
Student Teachers**

Gail Cormier

Volume 55, Number 3, Fall 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1083433ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1083433ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this note

Cormier, G. (2020). L'harmonie de la musique et l'identité linguistique :
l'a/r/tographie avec des futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue
des sciences de l'éducation de McGill*, 55(3), 718–725.
<https://doi.org/10.7202/1083433ar>

Article abstract

By adopting an a/r/tography lens, this text will explore the relationship between music, linguistic identity and education. Through my experiences teaching high school French immersion classes and later my transition to teaching at the Faculty of Education, I will explore the risks and possibilities associated with this methodology. Bringing music into the classroom through a/r/tography can contribute to a heightened interest in the French language and a reinforcement of the francophone identity among students. My own identity journey shows the diversity of dynamic spaces in the field of education and presents the potential for positive exchanges within these spaces for the development of linguistic identity among future teachers and professors.



L'HARMONIE DE LA MUSIQUE ET L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE : L'A/R/TOGRAPHIE AVEC DES FUTURS ENSEIGNANTS

GAIL CORMIER *Université de Saint-Boniface*

RÉSUMÉ. En employant l'a/r/tographie, ce texte tissera le lien entre la musique et l'identité linguistique en éducation. À travers mes expériences en tant qu'enseignante du français au niveau secondaire en milieu minoritaire francophone au Canada et comme professeure à la Faculté d'éducation, j'évoque les possibilités de l'a/r/tographie et les risques de cette méthodologie. Exploiter la musique au moyen de l'a/r/tographie peut susciter un intérêt envers la langue française chez les élèves et les étudiants, pour ensuite contribuer à la valorisation de l'identité francophone. Ce parcours identitaire linguistique raconte la diversité des espaces dynamiques de l'enseignement et le potentiel d'échanges positifs dans ces espaces pour l'identité linguistique des futurs enseignants et des professeurs.

HARMONIZING MUSIC AND LINGUISTIC IDENTITY: A/R/TOGRAPHY WITH STUDENT TEACHERS

ABSTRACT. By adopting an a/r/tography lens, this text will explore the relationship between music, linguistic identity and education. Through my experiences teaching high school French immersion classes and later my transition to teaching at the Faculty of Education, I will explore the risks and possibilities associated with this methodology. Bringing music into the classroom through a/r/tography can contribute to a heightened interest in the French language and a reinforcement of the francophone identity among students. My own identity journey shows the diversity of dynamic spaces in the field of education and presents the potential for positive exchanges within these spaces for the development of linguistic identity among future teachers and professors.

L'art est souvent perçu comme étant un geste posé pour l'artiste qui, à travers l'expérimentation, crée quelque chose de nouveau et prend le risque que ce ne soit pas apprécié (Poorsoltan, 2012). Enseigner, et plus particulièrement l'enseignement en milieu minoritaire francophone (l'enseignement du français au Canada à l'extérieur du Québec), est aussi un geste posé. Comme pour l'artiste, l'identité linguistique de l'enseignant est en exposition, ce qui comprend parfois un risque, surtout lorsque l'insécurité linguistique se ressent de plus en plus chez les élèves. L'identité linguistique de l'enseignant est non seulement vue et vécue mais fait face aussi à la critique. De plus, les

enseignants en milieu minoritaire sont responsables du développement linguistique de leurs élèves. Il n'existe pas un seul chemin qui mènera véritablement à une identité linguistique bien ancrée chez tous les élèves, mais que des pistes potentielles à suivre. Afin de décrire une piste possible vers le développement langagier et identitaire des élèves et des futurs-enseignants à travers la musique, j'emploierai l'a/r/tographie. L'a/r/tographie valorise la relation entre l'artiste, le chercheur, et l'enseignant. La recherche en a/r/tographie se concentre sur les pratiques en éducation et dans les arts, c'est-à-dire la relation conjointe entre la création et l'enseignement des arts (Irwin, 2013; Prendergast et coll., 2009). Entre autres, certains chercheurs ont jumelé alors des pratiques artistiques à leur recherche, telles que la poésie (Leggo et coll., 2011; Prendergast et coll., 2009) ou la métaphore (Boulton et coll., 2017). En particulier, ces derniers emploient l'a/r/tographie afin de mieux décrire les transformations identitaires de futurs-enseignants. Il est à préciser que devenir a/r/tographe est un voyage à travers et dans le temps, un processus créatif et dynamique (Irwin, 2013). En retraçant dans le temps mon parcours personnel en éducation tout en portant une attention particulière à la relation entre la musique et l'identité linguistique, j'explorerai les retombées pédagogiques et les risques de l'a/r/tographie en enseignement en milieu minoritaire. En premier lieu, je décrirai mes premières expériences en tant qu'enseignante du français dans un programme d'immersion française. Par la suite, je présenterai la manière dont j'ai intégré la musique dans un cours universitaire lors de ma première année à la Faculté d'éducation. À travers ma transformation identitaire, toujours influencée par l'harmonie entre la musique et l'enseignement, j'espère pouvoir évoquer la possibilité des espaces dynamiques de l'enseignement (Irwin, 2013) et le potentiel d'échanges positives dans ces espaces pour l'identité linguistique des futurs enseignants et des professeurs.

DEVENIR ENSEIGNANTE

Mon premier poste en enseignement au Manitoba était dans une école secondaire d'immersion française et j'avais la responsabilité d'enseigner des cours d'anglais et de français. J'ai rapidement vu une grande différence entre les deux matières. Notamment, je devais consacrer beaucoup de temps et d'énergie à faire parler les élèves en français dans le cours de français. La théorie, mais aussi mon expérience, m'ont montré les inconvénients de certains dispositifs pour encourager les élèves à communiquer dans la langue ciblée. Un système de prix ou de punitions mène possiblement à une production orale en classe plus élevée, mais ne contribue pas véritablement à susciter un intérêt pour la langue. Bien qu'il soit préférable que les élèves développent une motivation intrinsèque vers l'utilisation de la langue, c'est-à-dire parler français parce qu'on veut le parler au lieu de le parler pour plaire à l'enseignant (Carreira, 2011), je dois dire qu'en désespoir, j'ai essayé une

variété de stratégies. À titre d'exemple, lorsque j'entendais un élève parler en anglais, il ou elle devait se lever, sortir de la classe et là revenir en disant « Bonjour Mme Cormier, je suis ici pour parler le français ». Avec cette stratégie, je faisais le rappel du comportement voulu en m'assurant qu'ils produisaient au moins une phrase complète en français. Même si j'ai obtenu quelque succès avec cette stratégie, c'était probablement plus en raison du fait que les élèves du secondaire trouvaient cela humiliant de devoir se lever devant la classe et de devoir parler. Avec le recul, je n'ai probablement eu aucun effet positif sur leur niveau d'anxiété quant à la production orale, sentiment bien connu chez plusieurs élèves des programmes d'immersion française (MacIntyre et coll., 2011). En effet, le problème était que je voulais qu'ils parlent français – mais je ne leur donnais pas le goût de le parler.

Le semestre suivant, j'ai vite réalisé que le français était le moindre de mes soucis. J'ai eu énormément de difficulté avec la gestion de classe, au point où je m'inquiétais plus pour ma propre sécurité et celle de mes élèves que du français parlé en classe. Sans nécessairement faire le lien entre le français parlé, l'identité linguistique et mes choix pédagogiques, je cherchais en premier lieu à survivre et à rendre mon enseignement dynamique et engageant autant que possible. Dans ces conditions, j'étais prête à prendre des risques : conjuguant au milieu minoritaire francophone, qui, selon moi, est un terrain propice à l'expérimentation, je pouvais mettre à profit cette situation en créant des nouvelles pédagogies et en développant des relations harmonieuses et durables avec mes élèves (Howard et coll., 2018). En milieu minoritaire, le simple acte de parler français en public est un choix qui se fait remarquer et qui s'ouvre à la critique. De la même façon, enseigner une langue ayant un statut minoritaire est oser enseigner différemment.

Voici alors mon geste pédagogique : je voulais tout simplement intégrer la musique dans mes cours de français. Ma première inspiration de cette intégration vient d'un musicien franco-manitobain, mon mari. Ayant cet exemple de quelqu'un qui affirmait son identité linguistique, qui devait justifier son choix de faire la musique « juste » en français, je me suis dit que la musique pourrait être un moyen efficace de partager l'identité francophone dans toutes ces formes et facettes (Field, 2008). Mon objectif principal en intégrant la musique de manière quotidienne dans ma classe d'immersion au secondaire était d'exposer les élèves à une variété de musiques, de styles, et de régions ou de pays francophones. Ainsi, chaque « mercredi en musique » je présentais une chanson d'un artiste francophone d'une région différente accompagnée d'une activité pédagogique qui visait différentes composantes de la langue, allant de la compréhension écrite et orale à la production écrite et orale à travers, entre autres, le champ lexical et l'analyse de vidéoclips. Bien que l'objectif principal ne fût pas de communiquer en français, je constate, rétrospectivement, que c'était justement ce genre d'activité qui était bien reçue par les élèves et qui ne demandait pas énormément d'interventions, telles que

« en français, s'il-te-plaît ». D'autant plus, quand un élève de la 10^e année dit « Mme, regarde, j'ai mis la chanson que tu as jouée en classe sur mon iPod », tu te dis peut-être que l'intégration de la musique en classe peut avoir un impact positif sur le développement langagier et identitaire des élèves, et peut même contribuer à un climat de classe plus harmonieux.

DEVENIR PROFESSEURE

Plusieurs années plus tard, une fois arrivée à l'université à la Faculté d'éducation, je voulais partager quelque chose de pratique avec mes étudiants. En fin de compte, un des défis pour les enseignants en immersion française est justement de motiver les élèves à utiliser la langue française. C'était au sein du cours intitulé *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion* que j'ai voulu encore une fois intégrer la musique.

Un des objectifs de ce cours est que les étudiants se situent face aux visées culturelles de l'éducation française en milieu minoritaire et de l'immersion française. Essentiellement, qu'ils soient conscients des référents culturels francophones multiples, et qu'ils fassent un cheminement personnel et professionnel tout en explorant le rôle des programmes d'immersion et francophone, ainsi que les enjeux historiques et contemporains de la francophonie au Manitoba. Pour leurs élèves, les futurs enseignants seront des modèles langagiers. Il est donc nécessaire qu'ils explorent leur propre identité linguistique et leur rapport avec la francophonie au sens large. Il est à noter que ce cours est obligatoire pour les étudiants à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface, ce qui n'est pas le cas ailleurs dans la province. Peut-être est-ce encore un exemple de la créativité qui surgit d'un besoin réel en milieu minoritaire. D'autant plus, ce cours est unique, parce qu'il est coenseigné, typiquement par un spécialiste en *Français langue première* et un autre en immersion française. Peu importe le parcours personnel des étudiants et peu importe le milieu scolaire dans lequel ils envisagent d'enseigner, ils doivent comprendre leur propre identité linguistique pour ensuite pouvoir enseigner la langue. Il est important qu'ils réfléchissent à leurs propres choix identitaires et ceux de leurs futurs élèves. Pour un cours universitaire, donné sur une période de onze semaines, c'est un objectif ambitieux, pour lequel il n'existe pas une seule façon de l'atteindre. Avec une pléthore de thèmes et de choix pédagogiques possibles, pourquoi alors cet arrimage entre la musique et l'identité linguistique? Les études qui m'interpellent indiquent que l'identité est complexe, dynamique et ayant plusieurs facettes (Field, 2008; Norton, 2008). En pensant aux étudiants à la Faculté d'éducation, l'identité linguistique de chacun est réellement complexe, dynamique, et contient plusieurs facettes, quoi qu'il existe certaines similarités d'une personne à l'autre. Leur identité linguistique est composée de différents parcours éducationnels et d'une variété d'expériences vécues. Mais comment valoriser toute cette diversité? Ma réponse était la musique. Il paraît que les humains y

sont en effet très sensibles, et peu importe leur culture ou origine, ils sont capables d'identifier la fonction émotive d'un extrait, indiquant la nature universelle de la musique (Mehr et coll., 2018). Ainsi, pour moi la musique est devenue un moyen d'exprimer la diversité des identités linguistiques qui occupaient l'espace de ma classe et une façon de s'unir en apprenant ensemble (Irwin, 2013).

Cet espace libre et riche en identités linguistiques peut certainement inspirer la créativité. Toutefois, la manière traditionnelle et magistrale de donner des cours universitaires ne l'inspire et ne l'encourage pas nécessairement. En raison de cela, même si je voulais présenter des référents culturels musicaux et des activités en lien avec ces derniers, j'avais peur que les étudiants ne me prennent pas au sérieux, qu'ils ne trouvent pas les activités utiles, ou qu'ils se questionnent sur l'utilité de passer du temps de classe à écouter des chansons. Je devais les préparer pour affronter les défis réels de l'enseignement en milieu minoritaire, alors aurais-je dû me concentrer plus sur les méthodes et théories pédagogiques? Ces doutes sont un sentiment commun chez les enseignants qui essaient quelque chose de nouveau en classe. Ils peuvent ressentir de l'anxiété face aux plaintes possibles venant des parents (Howard et coll., 2018), ou dans mon cas, des étudiants-mêmes. Ainsi, essayer quelque chose qui dévie de la norme comporte un certain risque pour la réputation de l'enseignant. Or, j'ai fait de la recherche pour prouver les bienfaits de l'intégration de la musique en classe, notamment pour la production et la compréhension orales (Goldberg, 2012; Kim et Choy, 2008; Trinick, 2012). Ainsi, au début de chaque cours, je présentais une chanson et une activité pédagogique en lien avec celle-ci. Encore une fois, j'ai fait un effort de présenter une diversité d'artistes et de styles de musique. Je désirais écrire une chanson avec eux : j'y ai réfléchi longuement et j'avais planifié que le dernier cours soit réservé à l'écriture d'une chanson qui résumerait leurs apprentissages. Cependant, je changeais constamment d'idée. En fin de compte, j'ai pris le risque et le même exercice a été fait avec deux groupes. En groupe classe, ils ont d'abord fait un remue-méninge du vocabulaire important du cours, puis ils ont écrit les paroles d'une chanson en vue de la présenter à l'autre professeure. J'ai choisi une chanson-modèle, et ils ont réécrit les paroles pour en faire leur propre chanson. Pour l'écriture, il se sont sous-divisés en petits groupes et ont collaboré pour arriver au produit final. Le résultat était alors deux chansons qui suivaient la même musique, mais qui avaient différentes paroles. Un groupe a même ajouté une danse et une étudiante s'est portée volontaire pour diriger la classe avec la chorégraphie.

Le fait de créer une chanson était une façon de collaborer et de vivre une expérience ensemble, mais surtout un exemple de l'a/r/tographie. En prenant un risque, j'ai rendu cette expérience possible, mais les étudiants ont eux-aussi pris un risque et j'espère qu'ils seront prêts à faire cela avec leurs propres élèves. En somme, la prise de risque authentique implique la croissance et le

développement et avant tout l'acceptation de soi (Howard et coll., 2018). Puisqu'un des objectifs principaux du cours est une réflexion sur sa propre identité linguistique, je souhaite que ce risque ait suscité une réflexion au sujet de leur propre identité. À refaire cette activité, j'aurais dû développer un travail réflexif qui demanderait aux étudiants de dessiner ce lien entre l'a/r/tographie, la prise de risques en éducation et leur identité linguistique, afin de mieux comprendre leurs expériences vécues.

CONCLUSION

En réponse à mon anxiété face à essayer quelque chose de nouveau, j'avais fait de la recherche pour justifier mes choix pédagogiques. Cependant, les étudiants ne m'ont jamais questionnée ouvertement sur les bienfaits de la musique, ou sur la raison pour laquelle j'avais choisi d'intégrer la musique dans ce cours. Les questions étaient surtout de nature pratique : « où trouves-tu toutes ces chansons en français? ». Un an après le cours, lorsque les étudiants faisaient leur stage final et enseignaient à temps plein, les questions par rapport à la musique continuaient. Ceci m'indique que l'expérience était non seulement durable pour plusieurs d'entre eux, mais qu'ils trouvaient l'utilisation de la musique en classe utile et qu'ils voulaient reproduire cette expérience avec leurs élèves. Ainsi, les référents culturels auxquels ils ont été exposés lors du cours se sont insérés dans leurs pratiques pédagogiques personnelles et sont devenus pour leurs élèves une représentation harmonieuse de leur identité linguistique et professionnelle. Je peux donc dire que le résultat était positif : les deux groupes avaient écrit une chanson et tout le monde l'avait chantée.

Les étudiants n'ont jamais su à quel point le choix de faire cette activité m'a tourmentée. Je suis fière du processus et surtout du fait que j'aie pris un risque et que j'aie osé faire les choses différemment : en effet, j'ai la ferme conviction que lorsqu'on est en milieu minoritaire, il faut impérativement oser. Je ne suis pas une artiste et si je suis devenue a/r/tographe, c'est parce que la langue, le temps et l'identité sont continuellement en interaction l'un avec l'autre et que l'a/r/tographie attire l'attention vers ces espaces dynamiques (Boulton et coll., 2017). Cette harmonie entre la musique et l'identité linguistique que je ressens est certainement le résultat de mes expériences variées en éducation dans des espaces dynamiques et divers. Avant (ou après) tout, je suis une enseignante qui a à cœur sa propre identité linguistique. Ainsi, je cherche et je présente les artistes musicaux même dans des cours universitaires parce que « l'artiste, par son œuvre, contribue à interroger et à faire évoluer la culture, à la rendre vivante et contemporaine. Il exprime sa vision du monde teintée par son cheminement identitaire et ses expériences culturelles » (Association canadienne d'éducation de la langue française, 2011, p. 21). Et si l'artiste fait cela à travers son œuvre, imaginez ce que l'enseignant peut faire à travers son œuvre.

RÉFÉRENCES

- Boulton, A., Grauer, K., et Irwin, R. L. (2017). Becoming Teacher: A/r/tographical inquiry and visualising metaphor. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 200–214. <https://doi.org/10.1111/jade.12080>
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.009>
- Field, R. F. (2008). Identity, community, and power in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol.5, p. 1539–1551). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_117
- Goldberg, M. R. (2012). *Arts integration: teaching subject matter through the arts in multicultural settings* (4^e éd.). Pearson.
- Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K., et Schuman, L. (2018). Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers' experiences of risk-taking. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 850–864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Kim, J., et Choy, D. (2008). Learning to toot your own horn: Preservice teachers integrating music into a childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 405–423. <https://doi.org/10.1080/02568540809594636>
- Leggo, C., Sinner, A. E., Irwin, R. L., Pantaleo, K., Gouzouasis, P., et Grauer, K. (2011). Lingering in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/09518391003641908>
- MacIntyre, P. D., Burns, C., et Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>
- Mehr, S. A., Singh, M., York, H., Glowacki, L., et Krasnow, M. M. (2018). Form and function in human song. *Current Biology*, 28(3), 356–368.e5. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.12.042>
- Norton, B. (2008). Identity, Language Learning, and Critical Pedagogies. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol.5, p. 1811–1823). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_138
- Poorsoltan, K. (2012). Artists as entrepreneurs. *International Journal of Entrepreneurship*, 16, 77.
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C., et Irwin, R. L. (2009). A haiku suite: The importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11(3), 303–317. <https://doi.org/10.1080/14613800903144262>
- Trinick, R. M. (2012). Sound and sight: The use of song to promote language learning. *General Music Today*, 25(2), 5–10. <https://doi.org/10.1177/1048371311402066>
- Association canadienne d'éducation de la langue française. (2011, septembre). *Des enfants en art: La contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*. https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/Trousse-Fiches_Des-Enfants-En-Arts.pdf

GAIL CORMIER est professeure adjointe à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface au Manitoba. Ses domaines de recherche sont l'éducation des langues, la littératie, le milieu minoritaire, le paysage linguistique et le paysage linguistique scolaire. Sa recherche doctorale, intitulée « Portraits of French Secondary Education in Manitoba », a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines, Canada (CRSH) à travers de la bourse Joseph-Armand-Bombardier. Elle est trilingue et a également œuvré comme enseignante de langues au secondaire au Manitoba. gcormier@ustboniface.ca

GAIL CORMIER is an Adjunct Professor at the Faculty of Education at the Université de Saint-Boniface in Manitoba. Her research focuses on language education, literacy, minority contexts, linguistic landscapes and schoolsapes. Her doctoral thesis, entitled "Portraits of French Secondary Education in Manitoba", was supported by the Social Sciences and Humanities Council of Canada (SSHRC) through the Joseph Armand Bombardier Scholarship. She is trilingual and also taught languages at the secondary level in Manitoba. gcormier@ustboniface.ca

Remerciements: L'auteure tient à remercier la professeure Madeleine Asselin pour son appui et encouragement lors de l'enseignement du cours *Éducation française en milieu minoritaire francophone et d'immersion*. Sans son esprit ouvert, je n'aurais jamais osé arrimer la musique au cours.

Acknowledgements: The author would like to thank Professor Madeleine Asselin for her support and encouragement during the course *Éducation française en milieu minoritaire francophone d'immersion*. Without her open-mindedness, I never would have dared to connect music to the course.