

L'enseignement du français et les minorités francophones dans les provinces canadiennes à majorité anglophone

Fritz Abel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Abel, Fritz. 1987. "L'enseignement du français et les minorités francophones dans les provinces canadiennes à majorité anglophone." *Multilingua* 6 (4): 379–97.
<https://doi.org/10.1515/mult.1987.6.4.379>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



L'enseignement du français et les minorités francophones dans les provinces canadiennes à majorité anglophone*

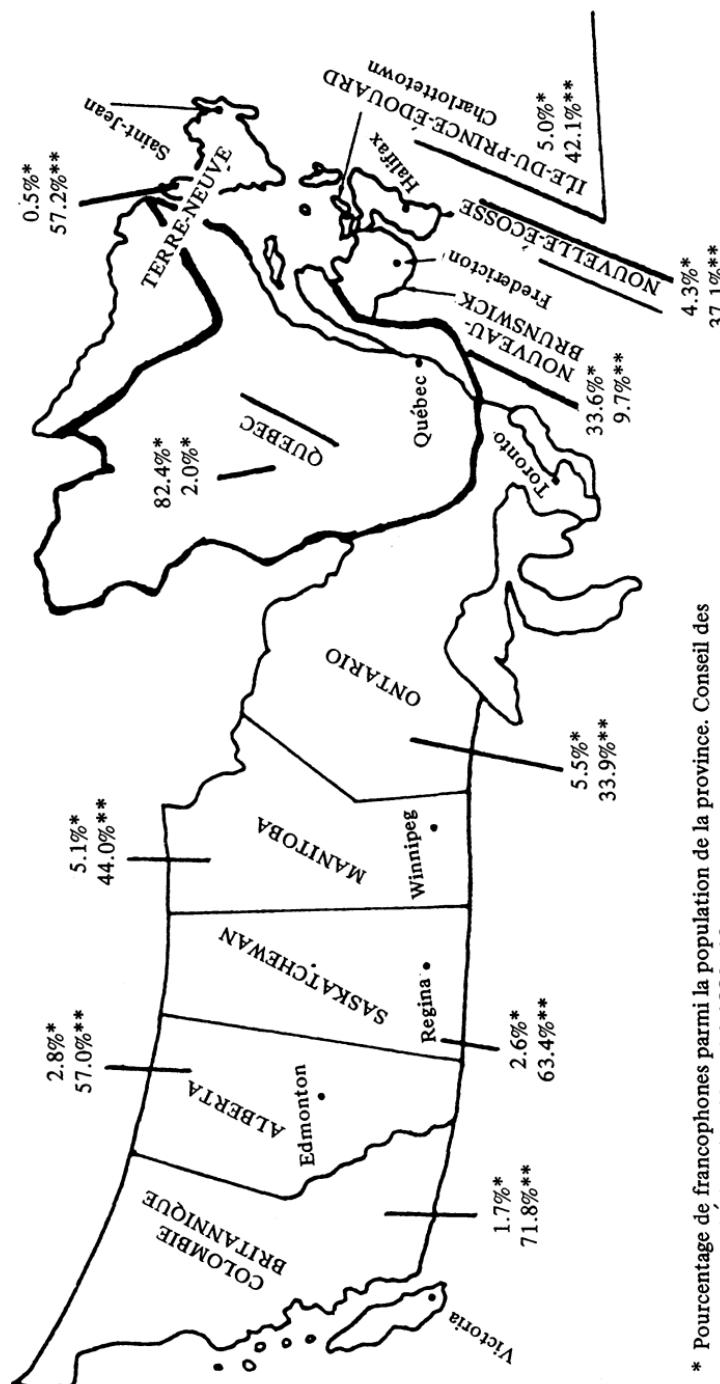
FRITZ ABEL

Résumé

L'étude publiée ici décrit la place occupée par la langue française dans les écoles des provinces canadiennes à majorité anglophone. Choisissant comme point de départ la loi sur les langues officielles du Canada (1969), elle traite (1) l'enseignement obligatoire d'une langue seconde au Canada, (2) l'évolution du nombre des élèves qui fréquentent l'enseignement du français langue seconde aussi bien comme matière obligatoire que comme matière facultative, (3) l'orientation des programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde, (4) l'enseignement proposé aux enfants des minorités francophones et finalement (5) les classes d'immersion française où des élèves en principe exclusivement non-francophones suivent l'enseignement des différentes matières scolaires en français. La situation décrite constitue un changement important par rapport à l'époque d'avant l'adoption de la loi sur les langues officielles. Tandis que certaines données, notamment l'afflux dans les classes d'immersion, confirment brillamment le succès de la politique linguistique du Canada, d'autres faits suscitent des commentaires plus réservés.

La loi sur les langues officielles du Canada (1969) et la situation du français

En 1969, une loi du parlement canadien a fait de l'anglais et du français les deux langues officielles du Canada. La nouvelle constitution canadienne de 1982 a confirmé de façon solennelle cette décision. Depuis 1969, partout dans ce pays immense entre l'Atlantique et le Pacifique, les francophones peuvent exiger d'être servis dans leur langue par les autorités fédérales et les sociétés d'État, comme par exemple les postes, les chemins de fer nationaux



* Pourcentage de francophones parmi la population de la province. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) 1983: 18sq.

** Pourcentage de francophones qui sont passés à l'anglais comme langue parlée à la maison. Commissaire aux langues officielles 1985: 189.

Tableau 1 : La francophonie canadienne en 1981.

ou les lignes aériennes d'Air Canada. L'égalité juridique de l'anglais et du français ne se limite donc pas à la province du Québec, habitée par à peu près un quart de la population canadienne, où 80 pour cent des habitants sont de langue maternelle française. Elle concerne de la même façon les neuf autres provinces canadiennes, où, à l'exception du seul Nouveau-Brunswick, les francophones ne constituent que moins de dix pour cent de la population et où de nombreux francophones utilisent même à la maison plutôt l'anglais que le français (voir Tableau 1).

La nécessité d'une loi fédérale sur les langues officielles et les motivations profondes de la loi de 1969 ne peuvent pas être discutées ici. A première vue, cette loi avait pour objectif essentiel de faire augmenter les chances de survie du français dans les provinces canadiennes à majorité anglophone. Le législateur fédéral cherchait entre autres choses à enrayer la tendance à l'anglicisation des minorités francophones. Cette intention de la loi s'oppose assez sensiblement à la politique scolaire traditionnelle de plus d'une province canadienne. Encore en 1952, une loi scolaire promulguée dans l'Alberta tendait sans trop de scrupules à transformer les élèves francophones en citoyens anglophones. Pour les deux premières années de la scolarité, elle admettait l'usage général du français comme langue d'enseignement, sauf pendant une leçon quotidienne d'anglais. Entre la quatrième et la neuvième année, par contre, l'enseignement en français devait se limiter à une leçon quotidienne, l'anglais étant en dehors de cette leçon la seule langue d'enseignement autorisée. Après la neuvième année, un enseignement dans une autre langue que l'anglais n'était possible qu'en dehors des cours obligatoires. Cet enseignement supplémentaire était payant. En Saskatchewan, avant 1968, au maximum une leçon quotidienne de français était autorisée. Au Manitoba, l'enseignement en français semble avoir été interdit entre 1916 et 1967. La politique linguistique entérinée par la loi fédérale sur les langues officielles constituait également un défi lancé aux Canadiens anglophones. Tant que ceux-ci pouvaient compter sur l'anglicization de leurs compatriotes francophones, rien ne les incitait à l'apprentissage du français. Lors du recensement de 1971, il n'y avait dans aucune des neuf provinces canadiennes à majorité anglophone plus de cinq pour cent d'anglophones sachant le français (Canada, Affaires extérieures 1985: 8). Les emplois pour lesquels, après la loi de 1969, la connaissance des deux langues officielles était exigée, étaient donc en pratique presque uniquement accessibles aux francophones, bien que ceux-ci ne forment qu'à peu près un quart de la population canadienne.

Personne ne s'étonnera que les Canadiens anglophones aient réagi à cet état de choses. On n'a sans doute encore jamais autant réfléchi à l'enseignement

du français langue étrangère ou seconde qu'au Canada pendant le dernier quart de siècle. Les efforts canadiens dans ce domaine ont suscité une quantité à peine imaginable de publications. L'analyse des cours de langue a pris un élan nouveau à partir de Mackey (1965), repris notamment par la thèse de Laforge (1972). De nouveaux cours de français et de nombreux tests évaluant le succès de ces cours ont été élaborés en particulier pour les personnels de la fonction publique. De nombreuses études empiriques ont été consacrées à la comparaison de différents types de cours. Le conditionnement du succès de l'enseignement par les attitudes et la motivation des apprenants n'a encore jamais été étudié avec autant de soin que par des recherches canadiennes entreprises pendant les dernières décennies. L'existence d'une didactique des langues institutionnalisée dans les établissements d'enseignement supérieur du pays a permis à Stern (1983) de rédiger une somme brillante de cette discipline. On imagine difficilement que ce livre ait pu être écrit à un autre moment dans un autre pays.

Tout cela est fort impressionnant. Néanmoins, un observateur européen, qui voit les choses forcément de très loin, ne peut s'empêcher de se demander si la connaissance du français dans les provinces canadiennes à majorité anglophone a vraiment fait des progrès depuis 1969. Certes, un bilan définitif n'est pas encore possible. Si l'on essaie cependant de faire le point pour une période allant à peu près jusqu'à 1984, on arrive à certains résultats plutôt étonnans. Notre exposé étudie l'enseignement du français dans les provinces canadiennes à majorité anglophone de cinq points de vue. Il traite

1. l'enseignement obligatoire d'une langue seconde au Canada
2. l'évolution du nombre des élèves qui fréquentent l'enseignement du français langue seconde
3. l'orientation des programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde
4. l'enseignement proposé aux enfants des minorités francophones
5. les classes d'immersion française.

Les limites de cette publication imposeront à notre exposé de nombreuses simplifications. Ce qui caractérise l'enseignement du français au Canada, ce sont à la fois des différences parfois extrêmes entre les diverses provinces et des tendances contradictoires à l'intérieur d'une même province. Nous ne pourrons nous occuper ici qu'exceptionnellement de tels contrastes.

L'enseignement obligatoire d'une langue seconde au Canada

Lorsque les auteurs du deuxième volume du *Rapport* de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme ont publié en 1968 leur analyse de la place occupée par l'anglais et le français dans le système scolaire canadien, l'enseignement du français langue seconde n'était obligatoire que dans trois des neuf provinces canadiennes à majorité anglophone, à savoir en Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick et dans l'Île-du-Prince-Édouard. En Colombie-Britannique, le cours obligatoire de français se limitait à une année scolaire, c'est-à-dire à 120 leçons approximativement. Au Nouveau-Brunswick, la seule province majoritairement anglophone où les francophones représentent plus de dix pour cent de la population, le cours obligatoire de français s'étendait sur six années scolaires. Dans l'Île-du-Prince-Édouard, la plus petite province canadienne, habitée en 1971 par seulement 111 000 personnes, le cours de français durait cinq ans. Pour l'essentiel, la situation décrite dans le rapport de 1968 semble être restée inchangée jusqu'à ce qu'en 1983 la province de l'Ontario ait rendu obligatoire pour tous les élèves un cours de français d'au moins trois années scolaires. Cette décision peut être considérée comme un tournant de la politique linguistique au Canada. En effet, d'après le recensement de 1981, plus du tiers de la population canadienne et près de 45 pour cent des anglophones canadiens habitent l'Ontario. Les mesures prises dans cette province concernent non seulement un nombre particulièrement élevé de personnes, elles constituent aussi presque automatiquement pour les autres provinces anglophones du Canada un modèle dont l'analyse s'impose et qui peut inciter à l'imitation. Il semble cependant qu'au moins jusqu'au début de l'année 1986 aucune des cinq autres provinces canadiennes à majorité anglophone n'ait instauré un enseignement obligatoire du français langue seconde. Au Québec, tous les élèves des écoles anglophones doivent suivre pendant toute leur scolarité obligatoire (onze ans) des cours de français langue seconde. Les élèves des écoles franco-phones du Québec de leur côté sont tenus à suivre des cours d'anglais langue seconde pendant au moins sept ans, dont trois ans à l'école primaire.

Le système scolaire canadien est essentiellement un système d'écoles uniques avec un tronc commun identique pour tous les élèves. On peut penser que seuls les élèves anglophones du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard acquièrent dans le cadre de l'enseignement obligatoire une connaissance du français semblable à la connaissance de l'anglais que l'on peut attendre chez un élève allemand à la fin de l'instruction générale obligatoire. Cette supposition néglige provisoirement le fait que

dans les provinces canadiennes à majorité anglophone de nombreux élèves suivent des cours de français facultatifs. A en juger à partir de l'organisation de l'enseignement des langues en Europe, on se serait attendu à ce que tous les élèves anglophones du Canada soient tenus à suivre un enseignement élémentaire obligatoire de la deuxième langue officielle de leur pays, afin d'acquérir de cette façon la possibilité d'un accès immédiat aux réalités franco-canadiennes. En France, dans les Collèges d'Enseignement Secondaire qui s'adressent comme les écoles secondaires du Canada à la quasi-totalité de la population scolaire, pratiquement tous les élèves suivent pendant plusieurs années l'enseignement de deux langues étrangères.

L'évolution du nombre des élèves suivant des cours de français langue seconde

L'évolution du nombre des élèves qui suivent dans les provinces canadiennes à majorité anglophone des cours de français langue seconde présente deux tendances contradictoires, selon que l'on considère l'enseignement secondaire ou l'enseignement élémentaire (Tableau 2). Dans les écoles secondaires, dont l'enseignement commence en général avec la septième année de la scolarité des élèves, la participation à l'enseignement du français a diminué de façon impressionnante depuis l'adoption de la loi sur les langues officielles. Dans toutes les provinces à majorité anglophone à l'exception de la Nouvelle-Écosse, entre l'année scolaire 1970/71 et l'année scolaire 1984/85, le taux des élèves de français langue seconde a baissé de près de dix pour cent, et souvent même de considérablement plus. En Saskatchewan, pendant l'année scolaire 1970/71, 68.9 pour cent des élèves des écoles secondaires anglophones suivaient l'enseignement du français, contre seulement 44.4 pour cent pendant l'année scolaire 1984/85. Une baisse semblable se constate aussi dans les provinces où l'enseignement du français est obligatoire pendant plusieurs années (Île-du-Prince-Édouard 1970/71: 83.0 pour cent, 1984/85: 63.0 pour cent; Nouveau-Brunswick 1970/71: 80.1 pour cent, 1984/85: 66.7 pour cent; Ontario 1970/71: 48.9 pour cent, 1984/85: 40.9 pour cent). Dans aucune des cinq provinces situées à l'ouest du Québec, l'enseignement du français n'a été suivi pendant l'année scolaire 1984/85 par plus de 50 pour cent des élèves des écoles secondaires anglophones. En Alberta, 29.1 pour cent des élèves seulement ont suivi cet enseignement. Par contre, quatorze ans plus tôt, pendant l'année scolaire 1970/71 dans deux de ces cinq provinces, on relevait encore

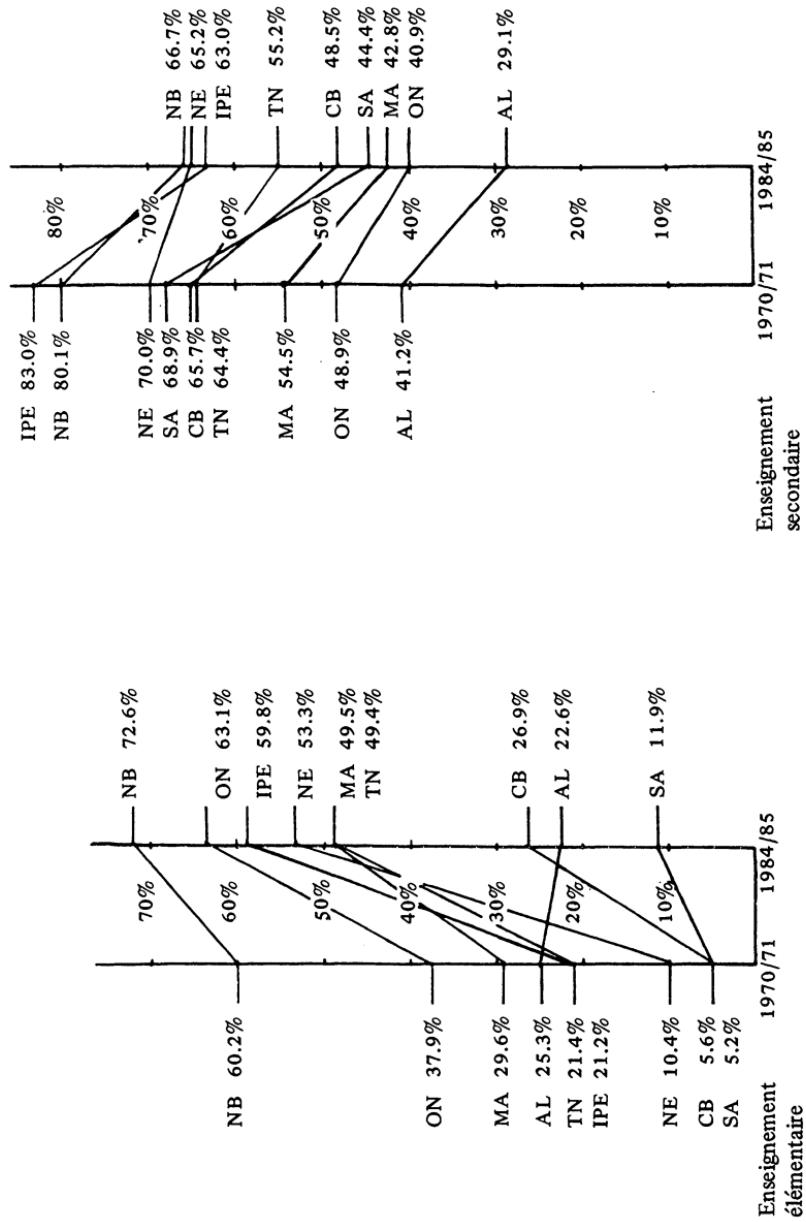


Tableau 2 : *Fréquentation de l'enseignement du français langue seconde pendant l'année scolaire 1970/71 et l'année scolaire 1984/85.*
 (Source: Commissaire aux langues officielles 1986: 243 ssq.)

des taux de participation dépassant 65 pour cent. Partant de l'hypothèse d'une distribution égale des élèves sur les différentes années de l'enseignement secondaire, on peut calculer une durée moyenne théorique des cours de français dans les écoles secondaires anglophones. Pendant l'année scolaire 1984/85, la durée moyenne théorique de ces cours a été de presque quatre ans dans les provinces du Nouveau-Brunswick, de Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard, tout en restant clairement en-dessous de trois ans dans les cinq provinces situées à l'ouest du Québec. En 1970/71, la durée moyenne théorique des cours de français dans les écoles secondaires anglophones était encore sensiblement plus longue.¹

Le recul du nombre des élèves qui fréquentent l'enseignement du français dans les écoles secondaires anglophones semble être dû essentiellement au fait que, depuis la fin des années soixante, la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire au Canada n'exigent plus des étudiants la connaissance d'une deuxième langue. La tendance à une plus grande ouverture de l'enseignement supérieur a donc favorisé une évolution contraire à la politique linguistique du pays. Ce fait aussi ne peut qu'étonner un observateur européen vivant dans un pays où l'enseignement supérieur n'est accessible qu'à des bacheliers qui ont suivi avec succès pendant au moins trois ans l'enseignement simultané d'au moins deux langues étrangères, et où la première de ces langues étrangères est en général enseignée pendant au moins sept ans.

Contrairement à l'évolution dans les écoles secondaires, l'évolution du nombre des élèves qui apprennent le français dans les écoles maternelles et les écoles primaires anglophones du Canada correspond à l'orientation de la politique linguistique du pays. Dans six des neuf provinces à majorité anglophone, l'enseignement du français a été dispensé pendant l'année scolaire 1984/85 au moins à peu près la moitié des élèves inscrits dans les écoles maternelles et les écoles primaires anglophones, tandis que pendant l'année scolaire 1970/71 cet enseignement n'atteignait que dans deux provinces plus de trente pour cent des élèves. Entre 1970/71 et 1984/85, le taux des élèves suivant des cours de français dans les écoles maternelles et les écoles primaires anglophones a progressé à Terre-Neuve de 21.4 à 49.4 pour cent, dans l'Île-du-Prince-Édouard de 21.2 à 59.8 pour cent, en Nouvelle-Écosse de 10.4 à 53.3 pour cent et en Ontario de 37.9 à 63.1 pour cent. A ces chiffres il convient cependant d'ajouter qu'en Saskatchewan l'augmentation a été bien plus modeste, de 5.2 à 11.9 pour cent et qu'il y a eu un léger recul en Alberta où en 1984/85 seulement 22.6 pour cent des élèves des écoles maternelles et des écoles primaires anglophones ont suivi un cours de français, contre 25.3 pour cent en 1970/71. Le calcul d'une durée moyenne théorique de l'enseignement

du français dans les écoles maternelles et les écoles primaires anglophones n'est pas possible puisqu'on ignore pendant combien de temps les élèves fréquentent l'école maternelle. D'une façon générale, la progression du nombre des élèves au niveau élémentaire atténue cependant sensiblement les résultats négatifs constatés pour l'enseignement secondaire. Pour de nombreux élèves des écoles anglophones du Canada, l'enseignement du français dure sans doute aujourd'hui aussi longtemps ou même plus longtemps que pour les élèves du début des années 1970. Il n'est pourtant pas certain que par rapport aux connaissances acquises à la fin de la scolarité, l'augmentation de l'enseignement du français au niveau élémentaire puisse compenser les pertes constatées dans les écoles secondaires, d'autant plus que les écoles maternelles et les écoles primaires consacrent au français un nombre d'heures proportionnellement moins élevé que les écoles secondaires.

L'orientation des programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde

Les programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde au Canada présentent une grande diversité. Le contraire eût été surprenant, étant donné la multiplicité des facteurs qui interviennent dans l'organisation de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde et les impondérables habituels de la coopération entre les responsables politiques de l'enseignement et les experts. Même au Canada, la didactique des langues est encore trop jeune pour disposer d'une doctrine en quelque sorte classique, qui marquerait l'ensemble des textes officiels. La situation générale n'est donc pas encore fondamentalement différente de celle que l'on constate en Europe. Dans de nombreux détails, l'influence positive des recherches didactiques est déjà sensible, par exemple dans des remarques sur les techniques d'apprentissage ou l'importance des dictionnaires pour le travail des élèves. La description des grandes orientations de l'enseignement continue cependant à refléter les hésitations habituelles. Dans certains textes, on cherche même en vain une information précise sur ce que doivent être les buts de l'enseignement. Une formule comme celle utilisée dans les *French Core Programs* arrêtés pour l'Ontario en 1980 '*to gain an appreciation of the French presence in Canadian life and the world*' (Ontario Ministry of Education 1980) est assez caractéristique. Au moins d'après les résumés des programmes officiels publiés en 1983 par le Conseil des ministres provinciaux de l'éducation, l'enseignement ne vise pas de façon prioritaire à faire acquérir aux élèves des capacités qui doivent

leur être disponibles parce que le français est la langue maternelle d'un quart de la population canadienne et parce que cette langue est la deuxième langue officielle de la confédération. D'après les textes mentionnés, la francophonie internationale n'est pas moins importante pour l'enseignement que les réalités franco-canadiennes. Comme dans la plupart des programmes officiels pour l'enseignement du français en Allemagne, où les conséquences linguistiques de l'intégration européenne sont presque toujours oubliées, on a l'impression que les auteurs des textes canadiens ne se sont pas demandés de façon très détaillée dans quelles situations les élèves allaient sans doute utiliser les connaissances qu'ils devaient acquérir dans leurs leçons de français. La capacité de s'exprimer oralement en français semble être le but le plus important de l'enseignement. L'acquisition de la capacité de lecture ne joue qu'un rôle secondaire. Les capacités de traduction, si utiles dans de nombreuses situations, ne sont que rarement évoquées. Malgré l'importance accordée à l'expression orale, les contacts entre anglophones et francophones qui doivent être préparés par l'enseignement ne sont cependant qu'assez rarement spécifiés. Cela est par exemple le cas quand les *French Core Programs* précisent que les élèves devraient apprendre à suivre un office religieux ou une conférence en français ou à écrire des instructions à un babysitter ou à interviewer des francophones de leur lieu de résidence.

Un autre déficit des programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde au Canada semble exister dans le domaine des contenus culturels de l'enseignement. Les programmes ne semblent comporter qu'exceptionnellement la description d'un minimum obligatoire de connaissances sur les francophones canadiens et leur civilisation, que les élèves devraient acquérir grâce à leurs cours de français. Le manuel *Le français international* (Rondeau et Vinay 1972), très répandu au Canada au début des années 1980, confirme cette impression. Il ne contient qu'assez peu d'informations sur la francophonie canadienne, ses relations avec la civilisation française et le nouveau départ qu'elle a pris depuis à peu près 1960. Certes, il ne faudrait pas sous-estimer les difficultés posées par la délimitation du contenu culturel d'un cours de langue. Il apparaît comme tout à fait significatif d'un état d'hésitation collective que même les programmes officiels arrêtés en 1981 pour l'enseignement du français langue maternelle dans les écoles secondaires du Québec ne contiennent aucune liste de textes ou de faits qui doivent être familiers aux élèves à la fin de leur scolarité. Néanmoins, l'exemple des programmes arrêtés en 1980 pour l'enseignement du français langue seconde en Alberta montre que la tendance prédominante ailleurs n'est pas sans alternative. Bien que les Franco-Albertains ne forment que moins de trois pour cent

de la population provinciale, ils constituent en tant que donnée culturelle le point de départ obligatoire de l'enseignement.

Les formules parfois vagues utilisées dans les programmes pour décrire les buts de l'enseignement et le caractère gratuit de certains de leurs énoncés concernant son contenu culturel rappellent presque inévitablement la métaphore des deux solitudes par laquelle on a cherché à décrire les relations, ou plutôt: le manque de relations, entre Canadiens anglophones et Canadiens francophones. Il faut se garder d'exagérer cette impression. Les plus importants déficits de la planification de l'enseignement du français langue seconde au Canada se trouvent sans doute ailleurs. Bien sûr, l'enseignement d'une langue ne peut pas choisir ses sujets au hasard. Les contenus qu'une langue peut exprimer correspondent en partie à des réalités culturelles dont il faut tenir compte dans la planification de l'apprentissage. De même, au moins une partie des exercices que l'on impose aux élèves devrait correspondre à des situations auxquelles les élèves seront sans doute exposés hors de la salle de classe. Néanmoins, tout cours de langue véritable doit aussi viser à rendre possible une communication authentique, c'est-à-dire des dialogues pendant lesquels les interlocuteurs surmontent eux-mêmes les limites de leur information et arrivent à des conclusions imprévisibles. L'unicité historique de la communication authentique ne peut pas être immédiatement préparée par un cours de langue. Les seuls contenus indispensables d'un tel cours sont les moyens d'expression linguistiques dont les élèves auront probablement besoin dans des situations de communication futures. Aucun observateur attentif de la situation actuelle de l'enseignement des langues ne sera surpris par la constatation que, sur ce plan, la planification de l'enseignement du français langue seconde au Canada suscite, comme celle de l'enseignement du français langue étrangère en Allemagne, d'assez sérieuses réserves.

Peut-on vraiment imaginer un cours de français où les pronoms sujets 'nous' et 'vous' ne doivent pas être enseignés avant la quatrième année (Québec, Français langue seconde, Primaire 1982)? Que faut-il penser d'un *advanced level course* de six ans pendant lequel les élèves n'apprennent ni le subjonctif ni le gérondif (Ontario Ministry of Education 1980)? Quelle est l'utilité d'un tel cours pour la communication avec des compatriotes francophones, si au bout de six ans on n'a même pas appris à former des phrases comme 'je suis content que tu sois venu' ou 'il est venu en courant'? Dans le manuel mentionné plus haut, au début de la dernière leçon du quatrième volume, les unités lexicales suivantes sont encore considérées comme inconnues aux élèves: 'faux/fausse', 'garder', 'malheureux', 'nature', 'nombre', 'plein', 'possible', 'quitter', 'se rappeler', 'simplement', 'terre', 'vie', 'vivre',

'vrai'. Un élève qui suit les cours de français pendant moins de quatre ans n'a qu'assez peu de chances d'apprendre ces unités lexicales.

L'importance réduite que les programmes attachent au contenu linguistique de l'enseignement se retrouve aussi dans leur position par rapport au français canadien. Il semble que la norme internationale, essentiellement européenne, du français constitue l'objet principal de l'enseignement, et ceci bien que le français familier en usage au Canada soit si éloigné de cette norme qu'il n'est pas toujours compréhensible pour des francophones européens. Néanmoins, l'enseignement prioritaire de la norme européenne paraît tout à fait acceptable pour ce qui est de l'usage productif du français par les élèves, puisque cette norme est généralement comprise par les francophones canadiens comme par les francophones européens. Par contre, en ce qui concerne les capacités de compréhension auditive, l'enseignement du français langue seconde au Canada ne peut en aucun cas négliger la spécificité du français canadien. Parmi les textes disponibles, seuls les programmes arrêtés en 1982 pour l'enseignement du français langue seconde dans les écoles primaires du Québec tiennent compte de ce fait, en distinguant clairement d'une part les contenus d'enseignement que les élèves doivent acquérir en vue de la production orale de textes français et d'autre part les contenus d'enseignement nécessaires à la compréhension auditive. Le silence des autres textes est cependant moins grave que l'on ne pourrait penser, puisque chaque professeur est dans une certaine mesure libre de choisir les variétés du français qu'il transmet à ses élèves. On peut penser qu'au moins la prononciation du français canadien occupe une place plus importante dans les salles de classe que dans les programmes. Sur le plan du vocabulaire, les choses ne seront sans doute pas trop différentes.

Pour conclure la partie de cet exposé consacrée aux programmes officiels pour l'enseignement du français langue seconde au Canada, quelques phrases concernant les priorités de cet enseignement semblent s'imposer, notamment dans la perspective d'un cours de français élémentaire obligatoire pour tous les élèves. La situation linguistique du Canada peut justifier l'établissement d'un tel cours même dans les quatre provinces où les francophones constituaient en 1981 moins de trois pour cent de la population. Dans la mesure cependant où pour la grande majorité des élèves un contact personnel avec des francophones est peu vraisemblable, le but prioritaire de l'enseignement, c'est-à-dire l'accès immédiat à des réalités franco-canadiennes, ne nécessite nullement que l'on entraîne tous les élèves à produire oralement ou par écrit des textes français. Rien n'empêche de limiter le but de certains cours à l'acquisition de la compréhension auditive et de la capacité de lecture, d'autant

plus que le décodage de textes français écrits est particulièrement facilité aux anglophones par le fait que la parenté génétique de l'anglais et du français se trouve mieux conservée dans l'orthographe historique de ces deux langues que dans leur prononciation. Un enseignement qui renonce à la production orale et écrite de textes français par les élèves gagnera beaucoup de temps pour l'écoute et la lecture de tels textes et par là-même pour une étude plus approfondie des réalités franco-canadiennes.

L'enseignement proposé aux enfants des minorités francophones

La politique linguistique du Canada n'a pas freiné l'anglicisation des francophones dans les neuf provinces majoritairement anglophones. Lors du recensement de 1981, dans six de ces neuf provinces, plus de 40 pour cent des personnes pour lesquelles le français était 'la première langue apprise et encore comprise' ont indiqué que l'anglais était pour eux la langue le plus souvent parlée à la maison (voir de nouveau Tableau 1). En Colombie-Britannique et en Saskatchewan, cela était même le cas pour plus de 60 pour cent des francophones. Dans presque toutes les provinces à majorité anglophone, les francophones ayant entre 5 et 19 ans étaient en 1981 moins nombreux parmi les personnes de leur classe d'âge que l'ensemble des francophones parmi la population provinciale. Ainsi par exemple au Manitoba l'ensemble des francophones constituait en 1981 5.1 pour cent de la population provinciale, tandis que les francophones ayant entre 5 et 19 ans ne formaient que 3.9 pour cent de leur classe d'âge. Souvent l'anglais devient donc la première langue pour les descendants des francophones anglicisés. La structure d'âge à l'intérieur de la population francophone dans les provinces à majorité anglophone peut illustrer la même évolution. Tandis qu'en 1981, les personnes ayant entre 5 et 19 ans constituaient en général à peu près un quart de la population provinciale, dans sept des neuf provinces canadiennes à majorité anglophone moins de 20 pour cent seulement de la population francophone avaient entre 5 et 19 ans. Dans toutes les provinces majoritairement anglophones, à l'exception de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, provinces voisines du Québec, la population francophone se reproduit de façon sensiblement plus lente que le reste de la population provinciale.

L'enseignement proposé aux enfants des minorités francophones est organisé différemment dans les différentes provinces. Au Nouveau-Brunswick, il existe un système scolaire francophone pratiquement autonome, comparable à celui du Québec. La Colombie-Britannique, l'Ontario et la Nouvelle-Écosse

ont prévu pour les enfants de parents francophones des écoles ou des classes particulières, qui doivent être établies si les parents d'un certain nombre d'élèves le demandent. En général, le nombre minimum requis est fixé assez bas. Dans d'autres provinces, comme par exemple en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba, les écoles francophones sont sans doute aujourd'hui encore également accessibles à des élèves non-francophones qui cherchent — comme les élèves des classes d'immersion française dont il sera question dans la dernière partie de cet exposé — à apprendre le français langue seconde de façon particulièrement approfondie en suivant les cours d'une école franco-phone. Pendant longtemps, la province de l'Alberta n'a même pas distingué d'un point de vue administratif les classes d'immersion française destinées aux non-francophones et l'enseignement prévu pour les enfants de la minorité francophone. Dans les provinces où les élèves non-francophones peuvent s'inscrire dans les écoles destinées à la minorité francophone, les élèves francophones constituent sans doute en général une minorité même à l'intérieur de leurs propres écoles. Leur anglicisation n'est guère moins probable que celle des élèves francophones qui suivent l'enseignement anglophone régulier de leur province. L'accès d'élèves non-francophones à l'enseignement organisé pour la minorité francophone semble être contraire à la constitution canadienne de 1982. La question a déjà occupé de nombreux tribunaux. Dans plus d'une province, le débat sur les langues scolaires s'est complètement retourné pendant les 40 dernières années. Tandis qu'il y a quelques décennies, les francophones luttaient pour le droit à l'enseignement dans leur langue, leur lutte s'oppose maintenant à l'afflux des élèves anglophones dans les écoles francophones.

Dans la mesure où des informations concernant le nombre d'élèves francophones dans les écoles de langue française sont disponibles, les chiffres font penser que les minorités francophones acceptent leurs écoles. Même dans les provinces où les francophones ne constituent que moins de cinq pour cent de la population, la grande majorité des élèves francophones ne semble pas quitter les écoles secondaires de langue française avant la fin de la scolarité pour se préparer dans une école anglophone à une vie professionnelle où l'anglais est omniprésent. Un tel degré de loyauté linguistique est particulièrement remarquable étant donné que jusqu'à présent seuls l'Ontario et le Nouveau-Brunswick semblent accorder à l'anglais et au français un statut d'égalité effective en tant que langues d'enseignement. Dans les autres provinces, les élèves des écoles francophones doivent réussir aux mêmes cours que les élèves des écoles anglophones. Les cours de français prescrits dans les écoles francophones constituent donc un supplément obligatoire qui limite

le nombre des options offertes, notamment à la fin de l'enseignement secondaire. On semble cependant discuter ça et là dans les minorités francophones de la place que la langue anglaise devrait occuper dans les écoles francophones. L'enseignement de l'anglais langue seconde y est obligatoire dans toutes les provinces. Comme l'Ontario est la seule province à majorité anglophone qui compte plus de trois millions d'habitants, l'élaboration autonome de programmes pour les écoles francophones constitue une charge assez lourde pour la plupart de ces provinces. Néanmoins, à l'exception de Terre-Neuve, aucune province à majorité anglophone ne semble avoir autorisé jusqu'à présent le recours à des programmes québécois dans les écoles de langue française.

Les classes d'immersion française

Les classes d'immersion française sont des classes, où des élèves en principe exclusivement non-francophones suivent l'enseignement des différentes matières scolaires en français. En général, dans les écoles maternelles et pendant les premières années de l'école primaire, l'enseignement se déroule pratiquement uniquement en français. Les élèves apprennent à lire et à compter non pas dans leur langue maternelle, mais en français. Entre la sixième et la neuvième année de la scolarité, les cours en français n'occupent plus en général qu'entre 70 pour cent et 50 pour cent du temps de l'enseignement. Après la neuvième année, en général moins de la moitié de l'enseignement se déroule en français. À côté des classes d'immersion précoce qui viennent d'être décrites, il existe aussi des classes d'immersion tardive, où l'usage du français comme langue d'enseignement commence plus tard, et des classes d'immersion partielle où les cours en français n'occupent qu'une partie plus réduite de l'enseignement. La plupart des élèves des classes d'immersion semblent quitter ces classes après la sixième année de leur scolarité pour suivre l'enseignement d'une école secondaire de langue anglaise. Les classes d'immersion actuelles proviennent essentiellement d'une initiative privée prise en 1963 par un groupe de parents d'élèves anglophones au Québec qui considéraient que l'enseignement habituel du français langue seconde n'aboutissait qu'à une connaissance tout à fait insuffisante de cette langue. Pour remédier à cette situation, les parents en question ont organisé sous leur propre responsabilité et à leurs frais un enseignement où le français était utilisé comme langue d'enseignement en dehors des cours de français proprement dits. La description fort positive du succès de cette expérience dans

une étude empirique détaillée parue en 1972 (Lambert et Tucker 1972) a suscité la création de nombreuses autres classes d'immersion française.

Entre temps, on ne compte plus les études et les rapports publiés sur les classes d'immersion française dans la plupart des provinces canadiennes. Le succès de ces classes auprès des parents canadiens repose en grande partie sur le prestige des recherches qui leur ont été consacrées. L'enthousiasme pour les classes d'immersion constitue aussi le moteur essentiel d'un mouvement de parents d'élèves très dynamique, qui s'appelle *Canadian Parents for French*. L'image des classes d'immersion qui prédominait au début des années 80 dans l'opinion publique canadienne peut sans doute être résumée par les assertions suivantes:

1. L'enseignement des classes d'immersion française n'a pas de conséquences négatives durables pour la maîtrise de l'anglais langue maternelle.
2. Les élèves non-francophones qui, à l'exception d'un cours d'anglais, ont suivi à partir du début de leur scolarité tous les cours uniquement en français ne se distinguent pas d'élèves francophones comparables pour ce qui est de la compréhension auditive et de la lecture de textes français. Par contre, leur production orale et écrite de tels textes n'atteint pas le niveau d'élèves francophones comparables.
3. Même les élèves qui n'ont pas participé à l'enseignement par immersion depuis le début de leur scolarité, ou qui ont suivi l'enseignement de plusieurs matières en anglais, arrivent grâce aux classes d'immersion en français à un niveau supérieur à celui des élèves qui n'ont fréquenté que les cours de français langue seconde traditionnels.
4. Les meilleurs résultats sont obtenus dans les écoles où aucune section de langue anglaise n'existe à côté des classes d'immersion française.
5. La participation aux classes d'immersion française ne produit pas d'effets négatifs pour l'évolution intellectuelle des élèves.
6. Les élèves qui ont suivi l'enseignement des classes d'immersion française à partir du début de leur scolarité, atteignent en général dans les matières *mathématiques, sciences et études sociales* le même niveau que les élèves qui ont suivi l'enseignement de ces matières en anglais.
7. Pour ce qui est des conséquences sociales et psychologiques des classes d'immersion, les recherches disponibles concernent également surtout des élèves ayant suivi cet enseignement à partir du début de leur scolarité. Ces élèves se conçoivent de façon positive. Ils se considèrent comme Anglo-Canadiens, tout en ayant moins de préjugés vis-à-vis des francophones que les élèves anglophones des écoles de langue anglaise.

En ce moment, les performances plutôt faibles des élèves des classes d'im-

mersion sur le plan de la production orale et écrite de textes français semblent susciter une attention particulière. Il est probable que de ce fait l'enseignement de la langue à proprement parler occupera une place de plus en plus importante dans les classes d'immersion.

Cela ne pourra que renforcer le succès des classes d'immersion française. Au Québec et au Nouveau-Brunswick, pendant l'année scolaire 1984/85 à peu près 15 pour cent des élèves des écoles non-francophones se trouvaient dans une classe d'immersion française. Dans l'Île-du-Prince-Édouard c'était le cas pour à peu près 10 pour cent, au Manitoba pour à peu près 6 pour cent et en Ontario pour presque 5 pour cent des élèves des écoles non-francophones. Etant donné que les classes d'immersion ne comptent qu'assez peu d'élèves dans les écoles secondaires, il est assez probable que dans plus d'une circonscription scolaire du Canada environ un quart des élèves anglophones suivent au niveau élémentaire un enseignement en français conçu spécialement pour eux en tant que non-francophones. Le succès des classes d'immersion confirme donc brillamment le succès de la politique linguistique du Canada, même s'il ne faut pas oublier que la popularité de ces classes peut s'expliquer aussi par le fait qu'elles constituent un élément élitiste dans un système scolaire en général plutôt égalitaire ni oublier qu'au moins jusqu'à l'année scolaire 1984/85 dans certaines provinces comme Terre-Neuve et la Nouvelle-Écosse, les classes d'immersion ne touchaient que très peu d'élèves.

Dans six des neuf provinces à majorité anglophone, les classes d'immersion française comptaient en 1984/85 beaucoup plus d'élèves que l'enseignement organisé pour les enfants des minorités francophones. Même si la situation de ces minorités reste précaire dans presque toutes les provinces, au moins les élèves des classes d'immersion et leurs parents ne semblent pas douter de l'avenir de la francophonie canadienne. Cela ne peut qu'encourager les Canadiens francophones à une loyauté encore plus ferme à l'égard de leur langue. Dans une perspective européenne, c'est surtout le succès des classes d'immersion française qui empêche actuellement de considérer le Canada comme un creuset où l'avenir n'appartiendrait qu'aux seuls anglophones. Étant donné les obstacles linguistiques qui freinent tant l'intégration européenne, les ministres de l'éducation de l'ancien monde auraient tout intérêt à se tenir au courant des expériences canadiennes et à observer avec une attention renforcée les quelques classes d'immersion qui existent déjà dans leurs pays.

Notes

- * Texte d'une conférence fait à Grainau le 21 février 1987 dans le cadre de la réunion annuelle de la société allemande d'études canadiennes. La conférence résume une étude détaillée de l'auteur (Abel 1987). Le texte de la conférence a été adressé début février 1987 aux institutions canadiennes suivantes: Bureau du Commissaire aux langues officielles. Secrétariat d'État du Canada – Langues officielles dans l'enseignement, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Gouvernement du Québec: Conseil de la langue française. La version publiée ici tient compte de quelques suggestions exprimées par Monsieur Creusot du Bureau du Commissaire aux langues officielles. L'auteur remercie M. Creusot et Mme Able très vivement de leur coopération.
- 1. Le calcul de la durée moyenne théorique des cours de français dans les écoles secondaires anglophones peut être illustré par l'exemple suivant: si les effectifs des différentes années de l'enseignement secondaire étaient égaux et si par exemple tous les élèves des écoles secondaires anglophones de Colombie-Britannique suivaient pendant une seule des cinq années de leur scolarité un cours de français ce cours toucherait 20 pour cent de l'ensemble des élèves. Comme pendant l'année scolaire 1984/85 48.5 pour cent des élèves ont suivi des cours de français dans les écoles secondaires de Colombie-Britannique, la durée moyenne théorique de l'enseignement du français dans ces écoles atteint presque deux ans et demi (2.43 ans). La Colombie-Britannique et l'Ontario sont les deux seules provinces canadiennes à majorité anglophone où l'enseignement secondaire ne s'étend que sur cinq années scolaires. Partout ailleurs, cet enseignement dure en principe six ans.

References

Abel, Fritz

1987 Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In Lothar Wolf (éd.), *Französische Sprache in Kanada* (= Schriften der philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Bd. 32). München: Vögel, 137–267.

Canada, Affaires extérieures

1985 *The French Fact in Canada* (= Reference series 65). Ottawa: Affaires extérieures.

Commissaire aux langues officielles

1985 *Rapport annuel 1984*. Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services.

1986 *Rapport annuel 1985*. Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services.

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme

1968 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* vol. 2: *L'éducation*. Ottawa: Roger Duhamel, Imprimeur de la Reine.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

1983a *L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les pro-*

- vinces et les territoires du Canada. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- 1983b *L'enseignement secondaire au Canada: guide de transfert des élèves* (4e édition). Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Foucher, Pierre
1985 *Constitutional Language Rights of Official-language Minorities in Canada*. Ottawa: Canadian Law Information Council and Minister of Supply and Services.
- Laforge, Lorne
1972 *La sélection en didactique analytique*. Québec: CIRB.
- Lambert, Wallace E. et Tucker, G. Richard
1972 *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Mackey, William F.
1965 *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Ontario, Ministry of Education
1980 *French Core Programs 1980: Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Divisions*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Rondeau, Guy et Vinay, Jean-Paul
1972 *Le français international*. Deuxième Version par Pierre Calvé, Claude Germain et al. Livre 1-6, 1979. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Stern, H.H.
1983 *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill et Lapkin, Sharon
1981 *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

The Canadian Modern Language Review

La Revue canadienne des langues vivantes

Anthony S. Mollica
Rédacteur en chef

Articles traitant de linguistique et de pédagogie, des critiques de livres, des annonces publicitaires et autre matériel didactique d'intérêt aux professeurs de langue française, anglaise, allemande, italienne, espagnole, langue seconde, à tous les niveaux d'enseignement, ainsi qu'aux enseignants des d'origines.

Abonnements:

- Personnel \$25.00 De soutien \$ 50.00
 Institutions \$35.00 Bienfaiteur \$100.00

(E.U. et outre-mer tarifs en devise américaine)

La voix du Canada dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Fondée en 1944.

Publiée régulièrement quatre fois l'an: en octobre, janvier, mars et mai. A l'occasion, on publie aussi un numéro thématique supplémentaire.
Faire parvenir le chèque ou mandat-poste au: Directeur administratif, CMLR/RCLV, 237, avenue Hellems, Welland, Ontario L3B 3B8 (Canada).
Un exemplaire de la revue sera expédié sur demande.



Ci-inclus mon chèque ou mandat-poste au montant de \$ _____ pour l'abonnement d'une année à *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review (RCLV/CMLR)*, 237, avenue Hellems, Welland, Ontario L3B 3B8 (Canada).

Veuillez commencer l'abonnement avec le numéro de octobre, janvier, mars, mai.

écrire en lettres moulées

Nom: _____

Adresse: _____

Ville: _____ Prov./Etat: _____

Code Postal: _____

Signature: _____

Date: _____

Veuillez faire parvenir cette carte avec votre paiement. Merci.