

Le point sur la situation spécifique du français langue seconde dans l'Ouest canadien

par

Claude Germain

Université du Québec à Montréal (UQÀM)

et

Joan Netten

Memorial University of Newfoundland

RÉSUMÉ

Les auteurs font tout d'abord une distinction conceptuelle entre précision-savoir (une connaissance adéquate de la langue), précision-habilité (l'habileté à utiliser adéquatement la langue) et aisance à communiquer (l'habileté à combiner avec facilité les diverses composantes de la langue dans une situation authentique de communication). À partir de cette distinction, ils exposent la nature des apprentissages propres aux trois principaux régimes pédagogiques en français langue seconde (FL2) présentement en vigueur au Canada: le français de base (précision-savoir surtout), l'immersion (aisance surtout) et le français intensif (précision-habilité et aisance surtout). Ensuite, ils décrivent la situation du FL2, pour chacun de ces régimes pédagogiques, dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens, en faisant la distinction entre le pourcentage d'élèves inscrits en FL2 et le pourcentage d'élèves *admissibles* à l'apprentissage du FL2. Puis, ils examinent la situation spécifique du FL2 dans l'Ouest canadien en mentionnant en particulier les résultats d'expériences récentes d'implantation du français intensif dans deux des provinces de l'Ouest, la Saskatchewan et l'Alberta. Dans ces deux provinces, les résultats obtenus, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont tout à fait satisfaisants et comparables à ceux obtenus jusqu'ici dans les autres provinces. Ils terminent en faisant référence au récent *Plan d'action pour les langues officielles* (2003) du gouvernement fédéral, en insistant

sur le fait que l'immersion seule ne saurait permettre l'atteinte des objectifs fixés pour 2013: des mesures de redressement s'imposent, notamment en français de base, comme cela se fait déjà avec le français intensif.

ABSTRACT

First of all, the authors establish distinctions between three concepts: accuracy-knowledge (knowledge of how the language works), accuracy-skill (ability to use the language correctly) and fluency (ability to combine with ease the various components of the language in an authentic communication). On the basis of these distinctions, the type of learning which takes place in the three principal French second-language (FSL) programs in Canada is explained: core French (primarily accuracy-knowledge), immersion (primarily fluency) and intensive French (primarily accuracy-skill). Next, current enrolment in each type of FSL program is given, distinguishing between the percentage of students enrolled in the programs (15 % in immersion and 85% in core French) and this percentage when compared to the total of those eligible for enrollment (49 %, 8 % of whom are in immersion and 41 % in core French). Then the situation in Western Canada for the teaching of FSL is examined, with a brief analysis of the reasons for the decreased participation in FSL programs in Western Canada as compared to the Atlantic provinces. Reference is also made to the results of the recent implementation of intensive French in two of the western provinces, Saskatchewan and Alberta. In these two provinces the results obtained in both oral and written French are very satisfactory, and comparable to those obtained up to now in other provinces. Finally, the recent plan proposed by the federal government, *Action Plan for the Official Languages* (2003) or *Dion Plan*, is mentioned, highlighting the fact that immersion programs alone will not enable the federal government to reach its objectives for 2013; other measures will be necessary, notably those which will improve core French, which is the purpose of the introduction of intensive French.

Nous ferons tout d'abord une distinction conceptuelle entre *précision-savoir*, *précision-habilité* et *aisance à communiquer*. Cette distinction nous permettra d'exposer la nature des apprentissages propres aux trois principaux régimes pédagogiques en français langue seconde (FL2) présentement

en vigueur au Canada: le français de base, l'immersion et le français intensif. Ensuite, nous exposerons la situation du FL2, pour chacun de ces régimes pédagogiques, dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens, en faisant la distinction entre le pourcentage d'élèves inscrits en FL2 et le pourcentage d'élèves *admissibles* à l'apprentissage du FL2. Puis, nous examinerons la situation spécifique du FL2 dans l'Ouest canadien en mentionnant en particulier les résultats d'expériences récentes d'implantation du français intensif dans deux des provinces de l'Ouest. Nous terminerons en faisant référence au récent *Plan d'action pour les langues officielles* (Gouvernement du Canada, 2003).

LES COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION: PRÉCISION-SAVOIR, PRÉCISION-HABILETÉ ET AISANCE

Selon nous, apprendre aux élèves à communiquer signifie leur apprendre à utiliser la langue avec précision et avec aisance à la fois (Netten et Germain, en préparation). Telles sont, à notre avis, les deux composantes fondamentales de toute communication. Par précision nous entendons, soit la *connaissance* adéquate que possède un individu de la langue (la *précision-savoir*), soit l'*habileté* à utiliser adéquatement la langue dans une situation authentique de communication (la *précision-habileté*). Par aisance, nous entendons l'habileté à combiner avec facilité les diverses composantes de la langue dans une situation authentique de communication. Il faut mentionner, toutefois, que la précision-habileté ne présuppose pas la précision-savoir, contrairement à une opinion très largement répandue, compte tenu du fait qu'un savoir ne saurait se transformer en habileté (Paradis, 1994; 2004) et que l'aisance n'est pas simplement un phénomène phonétique de surface, comme on le croit habituellement, mais bien un phénomène beaucoup plus profond, c'est-à-dire la capacité pour un locuteur de faire des liens, non conscients, entre les éléments langagiers nécessaires à la communication: liens non seulement entre les sons et les syllabes, entre le lexique, la morphologie et la syntaxe, mais également entre les énoncés et le message à transmettre et entre les énoncés et la situation socioculturelle de communication, etc. (Germain et Netten, à paraître).

LES CARACTÉRISTIQUES DES PRINCIPAUX RÉGIMES PÉDAGOGIQUES EN FL2 AU CANADA

Cette distinction conceptuelle étant faite, nous sommes maintenant en mesure de caractériser les principaux régimes pédagogiques en FL2 au Canada, en appréciant les types d'apprentissage propres à chacun d'eux. Jusqu'à tout récemment, le Canada ne comptait, essentiellement, que deux principaux régimes pédagogiques destinés à l'apprentissage du FL2: le français de base et l'immersion¹. Toutefois, depuis 1998, il existe un troisième type de régime pédagogique, destiné avant tout à pallier les lacunes du français de base: le français intensif.

1. Le français de base

Le régime pédagogique du français de base se caractérise par de brèves périodes quotidiennes de 30 ou 40 minutes consacrées à l'apprentissage du FL2, soit un total d'environ 90 heures par année. L'étude du français de base débute généralement en quatrième année (élèves de 9 ans) et se termine après la neuvième année (élèves de 14 ans).

Dans le régime pédagogique du français de base, la conception sous-jacente de la langue est que cette dernière est vue, d'abord et avant tout, en tant qu'*objet d'étude* plutôt que comme une habileté à communiquer. Sur le plan du mécanisme d'apprentissage, la conception sous-jacente, implicite, est que, pour arriver à communiquer en FL2, il faut tout d'abord acquérir un savoir sur la langue – le plus souvent, sous la forme de règles de grammaire – après quoi ces règles sont appliquées dans le cadre d'exercices plus ou moins décontextualisés, puis, éventuellement, réutilisées dans des situations relativement limitées. Quant aux activités didactiques qui caractérisent l'enseignement donné en salle de classe, il s'agit souvent d'activités d'étude, visant à l'acquisition d'un savoir explicite sur la langue, suivies d'activités de pratique (Calman et Daniel, 1998)².

Résultat: les élèves en français de base réussissent à développer un savoir sur la langue (une précision-savoir dans notre terminologie) mais ont peu de précision-habileté et ne peuvent arriver à développer leur habileté à communiquer, du

moins, pas au cours de leur scolarité au primaire, c'est-à-dire pas avant la sixième année.

2. L'immersion

Le régime pédagogique de l'immersion (précoce, moyenne ou tardive) se caractérise par l'apprentissage du français par le biais des matières comme les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, etc. En général, on peut dire que l'immersion, qui est surtout offerte dans les grands centres urbains, demeure un régime pédagogique relativement sélectif ou auto-sélectif, dans la mesure où l'apprentissage simultané de deux matières (le français et les mathématiques, par exemple, ou le français et les sciences, etc.) est parfois trop exigeant pour certains élèves sur le plan cognitif.

Dans le cas de l'immersion, la conception sous-jacente de la langue est qu'elle est vue d'abord et avant tout en tant que *moyen d'enseignement*, servant à faire apprendre, en même temps, les diverses matières scolaires. Et la conception sous-jacente de l'apprentissage est que la langue s'acquiert en tant que compétence implicite. Dans l'enseignement proprement dit, les activités didactiques privilégiées sont des activités d'emploi, c'est-à-dire d'utilisation effective de la langue. Toutefois, il importe de mentionner que les explications données en classe portent, dans la très grande majorité des cas, non pas sur la langue elle-même, mais bien sur la matière enseignée au moyen de la langue seconde; de plus, comme le révèlent les études empiriques sur la question, la correction des erreurs, pourtant cruciale pour le développement de la précision-habileté, ne porte, la plupart du temps, que sur les erreurs dans la matière enseignée et non sur les erreurs dans la L2 (Rebuffot, 1993). La langue occupe donc la seconde place.

Résultat: les élèves en immersion ont une bonne compréhension globale des messages et arrivent à se comprendre entre eux, en développant une sorte de «classolecte», mais ont de la difficulté à se faire comprendre à l'extérieur par des francophones, à cause du grand nombre d'erreurs dans leur production orale, portant notamment sur le genre (*le / la*), le nombre, la contraction (*de la; à le*), le temps des verbes, certaines constructions syntaxiques (*penser de = to*

think of), etc. (Rebuffot, 1993). De façon générale, on peut dire que les élèves en immersion sont exposés à un niveau trop élevé d'input, qui devient alors ce que nous pourrions qualifier d'*input incompréhensible*: I + 3 ou I + 4, au lieu de I + 1, par analogie avec la terminologie de Stephen Krashen (1981). On peut donc dire que les élèves en immersion réussissent à développer une grande aisance à communiquer, mais ont une précision-habileté quelconque et peu de précision-savoir.

3. Le français intensif

Ce sont les lacunes relevées en français de base (absence d'aisance et peu de précision-habileté) et en immersion (précision-habileté qui laisse à désirer) qui nous ont incités à élaborer³ et à implanter un nouveau type de régime pédagogique, le français intensif, visant au développement à la fois de la précision-habileté et de l'aisance. Le français intensif a été expérimenté pour la première fois en 1998 à Terre-Neuve-et-Labrador; il est maintenant implanté dans six provinces canadiennes, comme on le verra plus loin. Le français intensif se caractérise par des périodes intensives et consécutives d'apprentissage du FL2 au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire (en cinquième ou en sixième année – élèves de 10 ou 11 ans). Autrement dit, durant la première moitié de leur année scolaire, les élèves se consacrent presque exclusivement à l'apprentissage du français, à raison d'environ 70 à 75 % du temps quotidiennement, ce qui représente un total d'environ 350 heures par année (comparativement au 90 heures habituelles, en français de base). Au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire, les élèves retournent au régime pédagogique du français de base, c'est-à-dire qu'ils ne consacrent plus qu'environ 10 % du temps, quotidiennement, à l'apprentissage du français⁴. De plus, le français intensif se veut non sélectif, puisqu'il est offert à tous les types d'élèves que l'on trouve habituellement dans un système scolaire.

Le français intensif est fondé sur une approche axée sur la littératie: dès le début, les élèves apprennent non seulement à communiquer oralement en français, mais également à lire et à écrire. Seul le français est utilisé par l'enseignant et, graduellement, par les élèves eux-mêmes, surtout dans le travail en groupes, notamment dans les activités qui leur sont

proposées dans le cadre de la pédagogie du projet. Les élèves doivent accomplir des tâches de plus en plus exigeantes et complexes sur le plan cognitif et utiliser la langue dans des situations authentiques de communication.

En français intensif, d'une part, la langue est conçue d'abord et avant tout en tant que véritable *moyen de communication* et non en tant qu'objet d'étude comme c'est le cas en français de base. D'autre part, à la différence de l'immersion, seule la langue est enseignée, et non les matières scolaires en recourant à la langue. La conception sous-jacente de l'apprentissage est que la langue s'acquiert en tant que compétence implicite, non consciente, alors que le rôle du savoir explicite, conscient, est considéré comme négligeable dans l'apprentissage de la communication orale. Du point de vue de l'enseignement, les activités didactiques sont, essentiellement, des activités d'emploi, et les stratégies d'enseignement privilégiées sont les activités d'interaction ou de négociation, ainsi que la correction des erreurs langagières.

Résultat: à l'oral, les nombreux tests d'entrevue individuelle administrés aux élèves (N = 587) montrent qu'après cinq mois, ceux-ci réussissent à communiquer en français avec une certaine spontanéité. À l'écrit (Société GRICS, 1995), ils obtiennent des résultats semblables à ceux des Québécois francophones de la troisième année (élèves de 8 ans), ce qui est considéré comme tout à fait satisfaisant. Autrement dit, les élèves issus du français intensif, en sixième année, après cinq mois d'apprentissage, développent une aisance à communiquer et atteignent un niveau tout à fait acceptable de précision-habileté. Toutefois, ils développent peu leur précision-savoir, dont ils n'ont pas besoin pour communiquer oralement, comme le montre Michel Paradis (1994; 2004).

LA SITUATION DU FL2 DANS LES PROVINCES ET TERRITOIRES CANADIENS

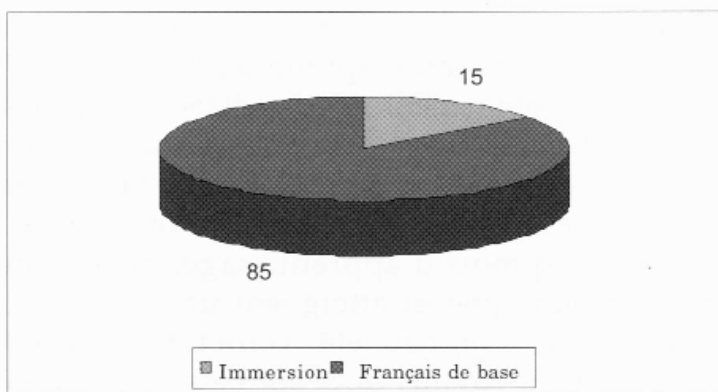
Ces précisions étant faites, il convient maintenant de dresser un tableau de la situation du français langue seconde (FL2) dans les provinces et territoires canadiens, de manière à pouvoir mettre en évidence, par la suite, la spécificité de la situation du FL2 dans l'Ouest canadien.

1. En français de base et en immersion

Si l'on compare la répartition des élèves de FL2 entre le régime pédagogique du français de base et celui de l'immersion, on constate que la très grande majorité des élèves anglophones canadiens sont inscrits en français de base. En effet, dans l'ensemble du Canada, seulement 15 % des élèves anglophones qui apprennent le français sont inscrits en immersion, qui est surtout offerte dans les grands centres urbains; par ailleurs, 85 % des élèves anglophones qui apprennent le français sont inscrits en français de base (figure 1) – (d'après *Canadian Parents for French*, 2003).

Figure 1

Pourcentage d'élèves inscrits en immersion et en français de base au Canada (2001-2002)
(d'après *Canadian Parents for French*, 2003)

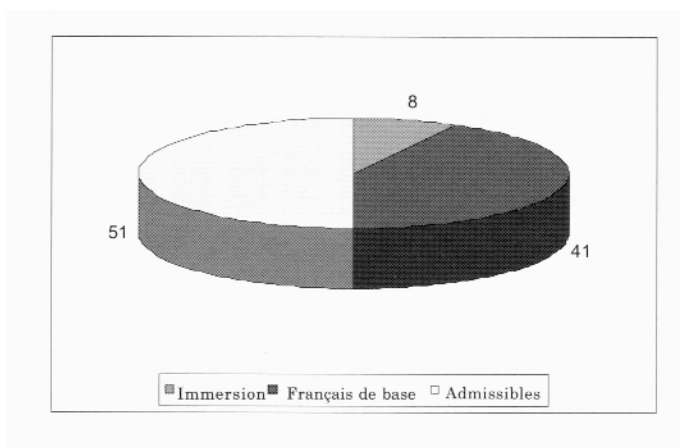


Toutefois, si on examine la situation par rapport au nombre d'élèves *admissibles*⁵ à l'apprentissage du FL2 au Canada, le tableau est quelque peu différent. En effet, comme l'apprentissage du FL2 n'est obligatoire de la première année jusqu'à la fin du secondaire que dans deux provinces, le Québec et le Nouveau-Brunswick, il s'ensuit que, dans plusieurs provinces, bon nombre d'élèves anglophones et allophones canadiens n'ont pas l'occasion d'apprendre le

français. Dans la plupart des provinces, l'apprentissage du FL2 n'est pas «obligatoire» mais tout simplement «recommandé»; aussi, dans l'ensemble des provinces et des territoires canadiens, sauf dans les cas du Québec et du Nouveau-Brunswick, s'il y a apprentissage du français, cet apprentissage ne débute, en règle générale, qu'en quatrième année et se poursuit jusqu'à la huitième ou la neuvième année. C'est ce qui fait que, si on met en comparaison le nombre d'élèves effectivement *inscrits* en FL2 avec le nombre d'élèves qui sont *admissibles* à l'apprentissage du FL2, on se rend compte que ce n'est que la moitié des élèves canadiens qui ont l'occasion d'apprendre le français; par rapport à l'ensemble des élèves admissibles, seulement 8 % des élèves sont en immersion, comparativement à 41 % en français de base (figure 2).

Figure 2

Pourcentage des élèves admissibles à l'apprentissage du FL2
au Canada (2001-2002)
(d'après *Canadian Parents for French*, 2003)

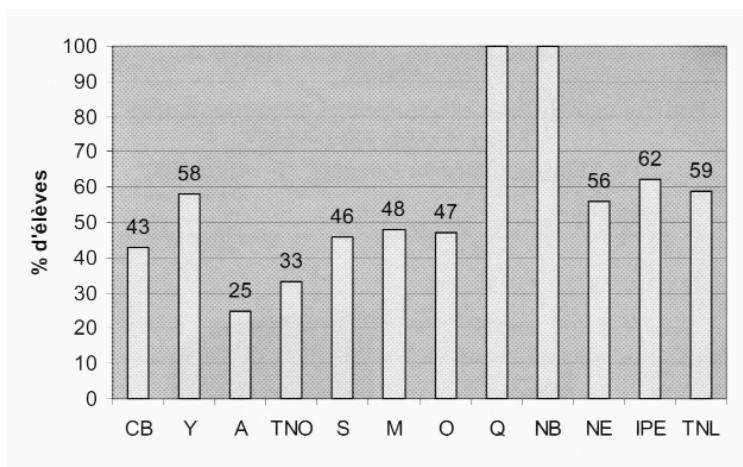


Afin d'examiner de plus près la situation, il suffit de se reporter à la figure 3, qui indique la répartition, dans les provinces et territoires, du pourcentage des élèves effectivement inscrits en FL2 (français de base et immersion).

Le pourcentage d'élèves inscrits et d'élèves admissibles ne coïncide que dans les deux seules provinces où l'apprentissage du français, en tant que L2, est obligatoire. Mais, là où l'apprentissage du français n'est pas obligatoire, la proportion des élèves qui apprennent le FL2 est beaucoup plus faible, notamment en Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Figure 3

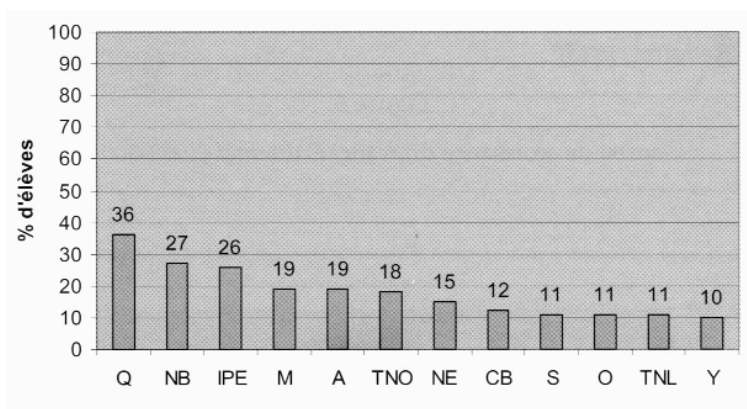
Pourcentage des élèves inscrits en FL2 (français de base et immersion): répartition dans les provinces et territoires canadiens (2001-2002)



Quant au nombre d'élèves inscrits spécifiquement en immersion, il varie considérablement selon les provinces (figure 4). C'est le Québec qui compte la plus grande proportion d'élèves inscrits en immersion (36 % – immersion précoce et immersion tardive confondues), suivi du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard (27 % et 26 % respectivement). Mais, en Colombie-Britannique, en Saskatchewan, en Ontario, à Terre-Neuve-et-Labrador et au Yukon, ce pourcentage oscille entre 10 et 12 % seulement.

Figure 4

Pourcentage des élèves inscrits en immersion dans les provinces et territoires canadiens, en ordre décroissant (2001-2002)



2. En français intensif

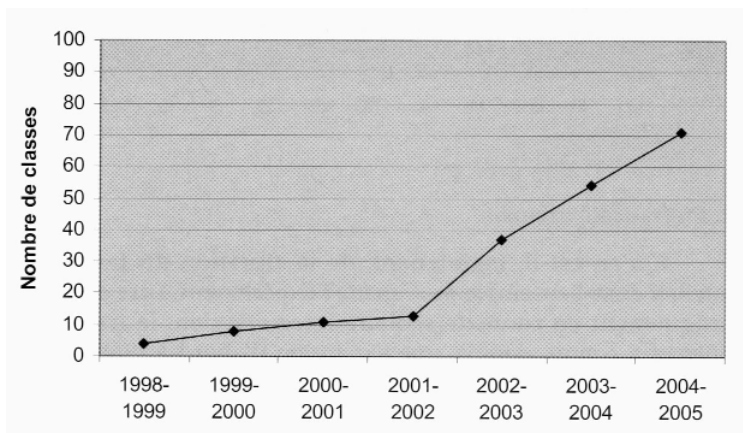
Qu'en est-il, maintenant, de la situation du français intensif dans l'ensemble du Canada? Expérimenté à ses débuts uniquement en contexte scolaire terre-neuvien, le français intensif a connu, depuis, une expansion d'abord à l'intérieur même de Terre-Neuve-et-Labrador, puis dans d'autres provinces canadiennes. C'est ainsi que, dès l'année scolaire 2002-2003, ont débuté quelques classes de français intensif dans les provinces du Nouveau-Brunswick (en cinquième année car, dans cette province, les classes du primaire se terminent en cinquième plutôt qu'en sixième année)⁶, de la Nouvelle-Écosse et de la Saskatchewan; l'année suivante, en 2003-2004, ont débuté deux classes de cinquième année, en français intensif, en Alberta. Puis, en septembre 2004, a débuté l'expérimentation du français intensif dans quatre classes, en Colombie-Britannique, avec, cette fois, non seulement des élèves anglophones mais aussi des élèves d'origine asiatique (classes multi-ethniques), dont le français est alors

l'apprentissage d'une troisième langue (afin de mieux apprécier l'expansion que connaît le régime pédagogique du français intensif au Canada, voir tableau 1).

Afin de mieux apprécier la courbe de croissance du français intensif en contexte scolaire canadien, consulter la figure 5, qui n'est pas sans rappeler la courbe de croissance des classes d'immersion au cours des premières années de leur implantation, c'est-à-dire de 1965 à 1970 environ (Rebuffot, 1993)⁷.

Figure 5

Courbe de croissance du français intensif (1998-2004)



Même s'il s'agit de débuts relativement modestes, il est permis de croire que le français intensif va graduellement modifier le portrait, en quelque sorte, du FL2 au Canada, compte tenu du très grand intérêt manifesté par les provinces dans lesquelles le français intensif n'est pas encore implanté, ainsi que du désir des provinces déjà impliquées de poursuivre l'implantation de ce régime pédagogique dans d'autres classes ou d'autres conseils scolaires.

Tableau 1
Expansion du français intensif au Canada: nombre de classes et d'élèves (1998-2005)

	Terre-Neuve		N.-Brunswick		Sask.		N.-Écosse		Alberta		Col. brit.		TOTAL	
	cl.	él.	cl.	él.	cl.	él.	cl.	él.	cl.	él.	cl.	él.	cl.	él.
1998-1999	4	110											4	110
1999-2000	8	221											8	221
2000-2001	11	267											11	267
2001-2002	13	330											13	330
2002-2003	29	802	4	106	2	28	1	16					36	952
2003-2004	40	1 089	8	186	2	35	3	66	2	45			55	1 421
2004-2005	35	986	19	495	3	70	4	88	2	46	4	104	67	1 789
Total	140	3 805	31	787	7	133	8	170	4	91	4	104	194	5 090

LA SITUATION SPÉCIFIQUE DU FL2 DANS L'OUEST CANADIEN

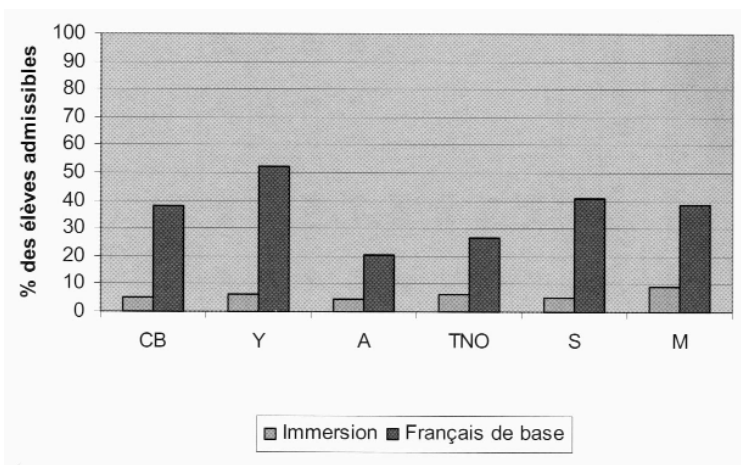
Après avoir brossé le tableau de la situation du FL2 pour l'ensemble du Canada, nous examinerons maintenant plus particulièrement la situation spécifique dans les provinces de l'Ouest canadien.

1. Le français de base et l'immersion dans l'Ouest canadien

Si l'on compare la répartition des élèves de FL2, dans l'Ouest canadien, entre le régime pédagogique de l'immersion et celui du français de base, on constate que la tendance suit celle de l'ensemble du Canada: par rapport aux élèves admissibles à l'apprentissage du FL2 (42 % des élèves admissibles apprennent le français, dans l'ensemble des provinces et territoires de l'Ouest), la très grande majorité des élèves qui apprennent le FL2 sont en français de base (environ 36 %) alors qu'une minorité est en immersion, à peine 6 % (figure 6).

Figure 6

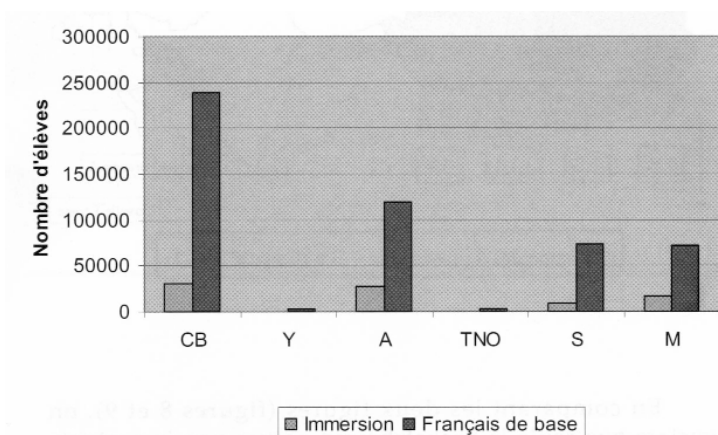
Pourcentage d'élèves inscrits en FL2 (français de base et immersion) par rapport aux élèves admissibles, dans les provinces et territoires de l'Ouest (2001-2002)



Il convient toutefois de faire remarquer qu'il ne s'agit ici que de pourcentages. Afin de corriger une possible «illusion» dans les interprétations (concernant le Yukon, par exemple), il importe d'examiner aussi les effectifs réels, qui tiennent compte de l'importance numérique de chaque province ou territoire (figure 7). On constate alors que c'est la Colombie-Britannique qui a le plus grand nombre d'élèves inscrits en FL2, suivie de l'Alberta, puis du Manitoba et de la Saskatchewan, ce qui est relativement proportionnel à la population totale de chacune de ces provinces et territoires.

Figure 7

Nombre d'élèves inscrits en FL2 (français de base et immersion) dans l'Ouest canadien (2001-2002)

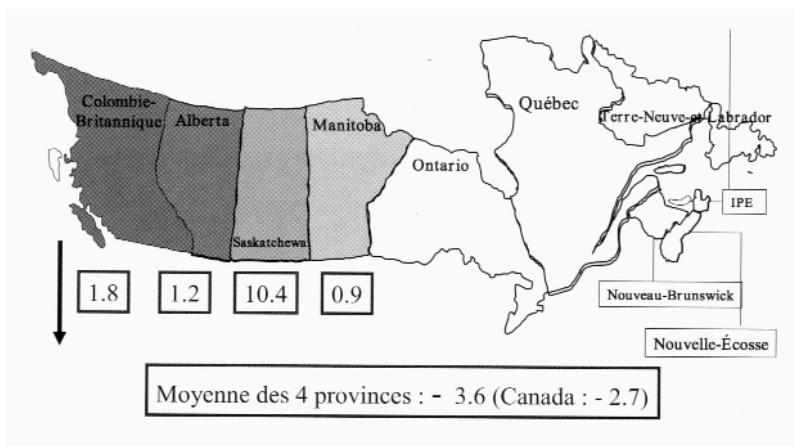


Si l'on examine l'évolution des inscriptions sur trois années consécutives (1999-2002), en règle générale, le français de base a connu une baisse relativement importante dans l'ensemble du Canada (-2,7 %) alors que l'immersion a connu une légère hausse dans la très grande majorité des provinces (+1,5 %). Dans les provinces de l'Ouest ces deux tendances s'accroissent: la diminution du nombre d'élèves en français de

base est plus grande que dans l'ensemble du Canada (-3,6%, comparativement à -2,7 % pour l'ensemble du Canada), et, inversement, l'augmentation du nombre d'élèves en immersion est plus grande que dans l'ensemble du Canada (+2,6 %, comparativement à +1,5 % pour l'ensemble du Canada) (figures 8 et 9). Comment expliquer ce phénomène?

Figure 8

Taux de variation du pourcentage des élèves inscrits en français de base dans les provinces de l'Ouest (1999-2002)

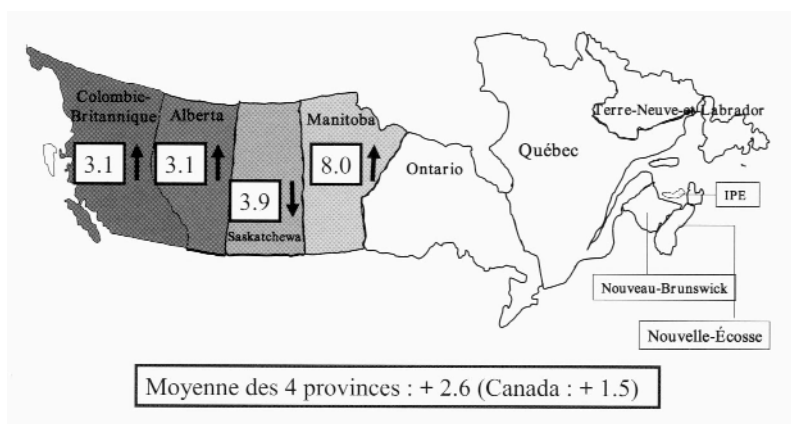


En comparant les deux figures (figures 8 et 9), on constate que seule la Saskatchewan accuse une importante baisse dans ses effectifs, à la fois en français de base (-10,4 %) et en immersion (-3,9 %). Le phénomène s'explique, semble-t-il, par une décroissance graduelle de l'ensemble de la population de cette province. En effet, d'après Statistique Canada, depuis 1999, alors que la population a continué à croître dans les provinces et territoires de l'Ouest, celle de la Saskatchewan est en constante diminution (près de 2 %), et la diminution du nombre d'élèves ne fait que refléter pareille tendance, comme on peut le constater en comparant le tableau

2 et la figure 10. Comme la très grande majorité des personnes qui quittent cette province ne sont pas des autochtones (qui ont par ailleurs plutôt tendance à rester), il en résulte une augmentation graduelle de la proportion des autochtones. Or, ces derniers ne s'intéressent qu'à la survie de leur langue et de leur culture, ainsi qu'à l'apprentissage de l'anglais, la langue de la majorité: ils ne manifestent pratiquement aucun intérêt pour l'apprentissage du français.

Figure 9

Taux de variation du pourcentage des élèves inscrits en immersion dans les provinces de l'Ouest (1999-2002)



Inversement, dans le cas du Manitoba, il est possible que la forte croissance des élèves en immersion (+8 %), entre 1999 et 2002, s'explique par le fait qu'au cours des années antérieures, ce nombre était très peu élevé de sorte que la mise sur pied de quelques nouvelles classes seulement, en raison de l'augmentation de la population au cours de cette période, 1,7 % entre 1999 et 2003 (tableau 2), se traduit par un pourcentage relativement élevé d'élèves en immersion, notamment en immersion tardive. Mais, il est possible que

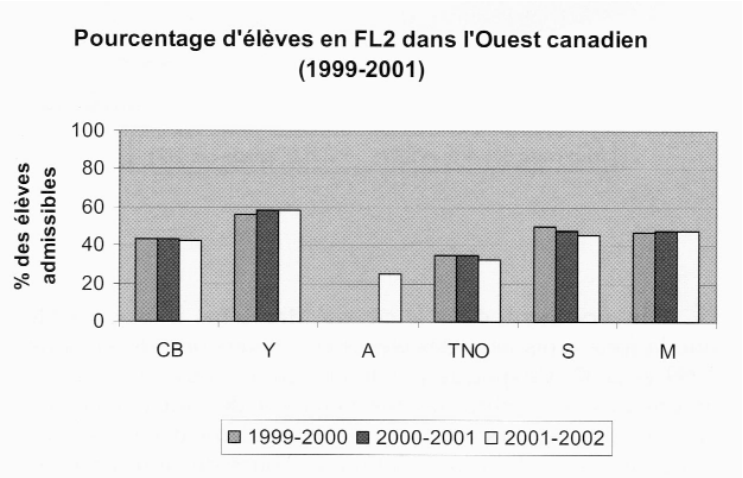
Tableau 2

Évolution de la population des provinces et territoires de l'Ouest canadien (1999-2003)

	1999	2000	2001	2002	2003
CB	4 011 300	4 039 200	4 078 400	4 115 000	4 146 600
Y	30 800	30 400	30 100	30 100	31 100
Alb.	2 953 300	3 004 900	3 056 700	3 114 400	3 153 700
TNO	40 700	40 500	40 800	41 400	41 900
Sask.	1 014 700	1 007 800	1 000 100	995 500	994 800
Man.	1 142 500	1 147 400	1 151 300	1 155 500	1 162 800

Figure 10

Évolution du pourcentage d'élèves en FL2 dans l'Ouest canadien (1999-2001)⁸



d'autres facteurs – que, pour notre part, nous ignorons – doivent être également pris en compte dans la mesure où, par exemple, la plus forte augmentation de la population dans l'Ouest, au cours de la même période, s'est produite en Alberta (+6 %) alors que cette augmentation ne s'est pas traduite par une augmentation proportionnelle du nombre d'élèves qui apprennent le français. Il faut dire que c'est en Alberta que l'on trouve le plus faible pourcentage d'élèves qui apprennent le français, lequel, n'étant pas obligatoire, attire peu d'élèves en immersion ou en français de base, même chez les nouveaux venus. Toutefois, même si le français n'est pas jusqu'ici une priorité dans cette province, la situation est maintenant en train de changer. En effet, en 2006-2007, l'apprentissage d'une autre langue va devenir obligatoire de la quatrième année jusqu'à la neuvième année. Les sept langues mentionnées comme pouvant être choisies par les élèves sont: le français (FL2), l'espagnol, l'allemand, l'ukrainien, le chinois, le japonais et le cri – ou même, toute autre langue répondant à des besoins locaux. Il faut y voir, malgré tout, un regain d'intérêt, dans cette province, pour la question linguistique, ce qui est peut-être la marque d'un changement d'attitude dans l'opinion publique, même si le français n'est toujours considéré que comme une langue comme les autres, sans statut particulier.

De façon plus générale, comment peut-on expliquer que le FL2 soit effectivement moins répandu dans l'Ouest que dans l'Est du Canada? À notre avis, une bonne partie de l'explication est d'ordre historique. En effet, au cours des mouvements migratoires à travers les diverses provinces et territoires, historiquement, ce sont surtout des francophones et des anglophones qui ont été amenés à peupler l'Est du Canada jusqu'en Ontario, inclusivement (Mougeon, 1998).

Par contre, dans le cas des provinces des prairies (Manitoba, Saskatchewan et Alberta), au début du XX^e siècle, suite à une vaste politique de recrutement de la part du gouvernement fédéral, au cours de laquelle il n'était nullement question de la présence au Canada de «deux peuples fondateurs», ce sont surtout des personnes venues de l'Europe centrale (Ukrainiens, Polonais, etc.) qui ont immigré dans ces provinces. Au début, toutefois, il semble bien que ces

nouveaux immigrants étaient prêts, tout simplement, à «s'assimiler» et à devenir *Canadians* à part entière, jusqu'aux années soixante. Mais, c'est alors qu'il y a eu une sorte de prise de conscience de leur identité d'origine, suite aux nombreuses questions soulevées, au milieu des années soixante, dans le cadre de la *Commission Laurendeau-Dunton* sur le bilinguisme et le biculturalisme. En outre, comme la population francophone de l'Ouest était très restreinte et comme l'usage du français était banni dans les écoles publiques (Mackey, 1998; Mougeon, 1998), comment ces immigrants auraient-ils ressenti le besoin d'apprendre cette langue, alors qu'au début, ils ne désiraient apprendre que l'anglais? Mais, par la suite, avec la reconnaissance officielle du français qui, à leurs yeux, était pourtant une langue parlée par moins de personnes qu'eux, ils ont commencé à penser qu'ils auraient intérêt à faire reconnaître et respecter également leur langue et leur culture. Ainsi, dans les provinces des Prairies, surtout à partir des années soixante, plusieurs parents, provenant surtout de l'Europe centrale, ont été intéressés d'abord et avant tout à faire respecter leurs coutumes, associées à leur langue d'origine, bien avant de s'intéresser à apprendre le français qui présentait peu d'intérêt réel pour eux (Denis, 1998; Frideres, 1998).

Le cas de la Colombie-Britannique est relativement particulier car, cette fois, le mouvement migratoire est plutôt venu de l'Ouest. Toutefois, contrairement à ce qui s'était passé quelques décennies plus tôt dans le cas des provinces des Prairies, il n'y a eu, cette fois, aucun incitatif à l'immigration de la part du gouvernement fédéral. Deux cas sont à distinguer. Chez les immigrants en provenance de l'Asie (Chinois, Japonais, Coréens), après les années soixante, il semble que bon nombre de personnes étaient déjà sensibilisées à la présence, au Canada, de deux peuples fondateurs et à l'existence de deux langues officielles; certaines ont alors manifesté un intérêt pour l'apprentissage du français comme troisième langue. Chez les immigrants en provenance de l'Inde et du Pakistan, la situation est quelque peu différente: on comprend que ce soit la langue anglaise qui a habituellement été la L2 de prédilection, surtout dans les cas où ces immigrants connaissaient déjà cette langue, qui avait été celle de leur conquérant, le Royaume-Uni. Le français,

dans ce cas, ne pouvait alors qu'occuper une troisième place, d'autant plus qu'il y avait déjà une certaine résistance au bilinguisme provenant surtout des anglophones de souche britannique déjà établis dans cette province. En Colombie-Britannique, le *Multiculturalism Act of British Columbia* (1993) accorde une égale importance à toutes les cultures et à toutes les langues des gens qui vivent dans cette province (Amérindiens, Inuit, Métis, Asiatiques, etc.). Il n'est nullement question de «bilinguisme» dans les documents officiels de cette province; il n'est partout question que de «multiculturalisme».

Ainsi, au moment de la proclamation de la politique du gouvernement fédéral sur les langues officielles (*Loi sur les langues officielles*, 1969), on assiste à une certaine résistance de la part des provinces de l'Ouest canadien, qui revendiquent plutôt le respect de leur langue et de leur culture d'origine, ce qui aboutit, en 1971, à l'élaboration d'une politique fédérale sur le «multiculturalisme», qui allait devenir la *Loi sur le multiculturalisme*, en 1988. Encore de nos jours, on voit les conséquences de cette attitude dans les politiques des divers ministères de l'Éducation des provinces de l'Ouest: une place relativement égale est accordée au français ainsi qu'à l'allemand, à l'ukrainien, au chinois, au japonais, etc. On comprend, dans les circonstances, que l'importance accordée au français, comme langue seconde, soit moins importante que dans les provinces du Centre et de l'Est du Canada, en dépit des efforts du gouvernement fédéral visant à accorder une place de choix, du moins dans les institutions de son ressort, au français et à l'anglais.

2. Le français intensif dans l'Ouest canadien

Qu'en est-il, alors, de la situation du français intensif dans l'Ouest canadien? Le français intensif qui, rappelons-le, a débuté en 1998 à Terre-Neuve-et-Labrador, est maintenant implanté dans six provinces canadiennes dont trois, récemment, dans l'Ouest canadien: la Saskatchewan (depuis 2002), l'Alberta (depuis 2003) et la Colombie-Britannique (depuis 2004).

En Saskatchewan, les élèves des deux classes de sixième année qui ont expérimenté le français intensif (à Saskatoon)

n'avaient eu aucun apprentissage du français au cours des années antérieures. Ils étaient donc de vrais débutants en FL2. L'expérimentation a été reprise l'année suivante avec deux nouvelles classes de sixième année et les mêmes enseignantes. Par ailleurs, en Alberta, les élèves des deux classes (de cinquième année, cette fois) qui ont expérimenté le français intensif avaient auparavant étudié pendant un an le français de base. En 2002-2003 et 2003-2004, les élèves des six classes expérimentales de la Saskatchewan et de l'Alberta ont été évalués (N=108), tant en production orale qu'en production écrite. Pour l'oral, des tests d'entrevue individuelle ont été administrés aux élèves, et ceux-ci ont été classés sur une échelle adaptée de l'ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), dont le niveau le plus bas (*Novice Low*) correspond à 11. La moyenne obtenue en production orale, pour les six classes de ces deux provinces, est de 13,6 c'est-à-dire que les élèves sont en mesure de communiquer avec une certaine spontanéité, ce qui constitue un résultat très encourageant dans la mesure où il s'agit d'une différence significative, comparativement au niveau de départ (11 ou 11,5, c'est-à-dire l'utilisation de quelques mots isolés seulement). Là encore, comme cela avait été constaté dans le cas d'une province des Maritimes, le fait que certains élèves aient eu, auparavant, un an en français de base, n'a eu aucun impact sur les résultats.

Pour mesurer la production écrite (N=108), un test de composition libre sur un sujet donné (Société GRICS, 1995) a été administré aux élèves des six classes expérimentales. Les élèves peuvent écrire une composition au même niveau que les francophones québécois de la troisième année. Quand on évalue l'aisance et la précision séparément, les élèves sont comparables aux élèves québécois francophones de la quatrième année (4,4) en aisance et aux élèves de la troisième année (3,3) en précision, ce qui est considéré comme tout à fait satisfaisant. De plus, aux dires des personnes interrogées, dans le volet qualitatif de la recherche, l'estime de soi et la motivation des élèves ont grandement été développées, et il n'y a eu aucun effet négatif sur l'apprentissage de la langue première et des autres matières réorganisées (comprimées), même chez les élèves plus faibles.

Ainsi, en Saskatchewan et en Alberta, les résultats obtenus en français intensif, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont tout à fait satisfaisants et comparables aux résultats obtenus jusqu'ici dans les autres provinces qui en ont fait l'expérience. Mais, il faudra attendre la fin de l'année scolaire 2004-2005 pour connaître les résultats en cinquième année, en Colombie-Britannique (en milieu anglophone et pluri-ethnique). Vraisemblablement, le français intensif sera aussi implanté en septembre 2005 dans quelques classes du Manitoba et, peut-être même, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest.

CONCLUSION

Dans son récent *Plan d'action pour les langues officielles*, mieux connu sous le nom de son promoteur, l'Honorable Stéphane Dion (ou *Plan Dion*), le gouvernement fédéral s'est fixé comme objectif de faire passer, d'ici 2013, de 24 à 50 % le pourcentage de jeunes Canadiens âgés de 15 à 19 ans qui connaissent l'autre langue officielle: «Actuellement, 24 p. cent des jeunes Canadiens âgés de 15 à 19 ans connaissent l'autre langue officielle. L'objectif du Plan d'action est de porter cette proportion à 50 p. 100 d'ici 2013» (Gouvernement du Canada, 2003). Or, si les résultats obtenus jusqu'ici en immersion sont encourageants, même si les élèves communiquent avec beaucoup d'aisance mais peu de précision-habileté, il reste que ce régime pédagogique ne s'adresse qu'à 15 % des élèves qui apprennent le FL2 au Canada et qu'un effet de plafonnement paraît être plus ou moins atteint alors que le français de base, qui permet un développement limité de la précision-habileté et très peu d'aisance, s'adresse à 85 % des élèves qui apprennent le FL2. C'est pourquoi des mesures de redressement s'imposaient, notamment en français de base.

En ce sens, le régime pédagogique du français intensif, qui s'adresse à tous les types d'élèves, paraît répondre adéquatement à certaines lacunes du français de base (notamment l'absence d'aisance) et de l'immersion (notamment l'absence de précision-habileté). Une de ses grandes caractéristiques est qu'il s'adresse à tous les types d'élèves, quelles que soient leurs aptitudes, leurs attitudes, leurs habiletés ou leur motivation. En ce sens, le français intensif apparaît de plus en plus comme une troisième voie prometteuse pour l'apprentissage du FL2 en milieu canadien,

permettant aux élèves d'apprendre à communiquer à la fois avec aisance et précision-habileté. C'est vraisemblablement ce qui fait qu'il suscite maintenant un très grand intérêt dans tout l'Ouest canadien. C'est donc un développement à suivre.

NOTES

1. Le régime pédagogique des classes d'accueil, au Québec, est destiné aux enfants des immigrants, afin de les préparer à intégrer les classes régulières de français après environ un an d'apprentissage de la langue. Toutefois, comme il s'agit d'un cas particulier puisque ces classes ne sont situées, en très grande majorité, qu'en milieu montréalais, nous n'en traiterons pas ici.
2. Les activités didactiques sont de trois types (Pambianchi, 2003; Stern, 1992): des activités d'étude, de pratique et d'emploi. Les *activités d'étude* visent au développement d'un savoir sur le système de la langue, en faisant appel, le plus souvent, à un métalangage (par exemple, une activité décontextualisée portant sur les différentes formes d'un verbe au conditionnel). Les *activités de pratique* consistent en exercices décontextualisés et non authentiques, comme dans le cas d'un exercice à trous. Quant aux *activités d'emploi*, elles consistent à favoriser le recours à l'utilisation de la langue à des fins de communication authentique.
3. De fait, une première expérimentation en français intensif a été faite dès 1975, puis en anglais intensif l'année suivante, à la Commission scolaire des Mille-Îles, en banlieue nord de Montréal, grâce à l'initiative de la conseillère pédagogique de cette commission scolaire, Lise Billy (1980). Toutefois, cette première tentative en français intensif n'a duré que quelques années, pour des raisons qu'il serait trop long d'exposer ici. Par contre, l'anglais intensif a continué à se développer au Québec jusqu'à nos jours.
4. Pour plus de précisions sur le français intensif, se référer au numéro thématique de *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, février 2004, consacré précisément au «français intensif au Canada».
5. Par élèves *admissibles*, il faut entendre «tous les élèves sauf ceux dont le français est la langue maternelle» (*Canadian Parents for French*, 2003).
6. En septembre 2004, a débuté une expérimentation en français intensif dans six classes de quatrième année, dans la région de Moncton (Nouveau-Brunswick).
7. En Europe, au pays de Galles, ont débuté en septembre 2003 quelques classes de gallois intensif, en sixième année, inspirées de notre modèle de français intensif.

8. Malheureusement, nous ne disposons pas de données pour l'Alberta, pour les années 1999-2000 et 2000-2001.

BIBLIOGRAPHIE

- BILLY, Lise (1980) «Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion», *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, vol. 36, n° 3, p. 422-433.
- CALMAN, Ruth et DANIEL, Ian (1998) «A board's-eye view of core French: The North York Board of Education», dans LAPKIN, Sharon (dir.) *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies*, Toronto, University of Toronto Press.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (2003) *L'État de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2003*, Ottawa, Canadian Parents for French, 68 p.
- DENIS, Wilfrid (1998) «Language in Saskatchewan: Anglo-hegemony maintained», dans EDWARDS, John (dir.) *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 425-441.
- FRIDERES, James (1998) «Language in Alberta: Unilingualism in practice» dans EDWARDS, John (dir.) *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 443-459.
- GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan (à paraître) «La précision et l'aisance en FLE / FL2: définitions, types et implications pédagogiques», *Marges linguistiques*.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2003) *Le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa, Bibliothèque nationale du Canada, 92 p.
- KRASHEN, Stephen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 150 p.
- MACKEY, William F. (1998) «The foundations», dans EDWARDS John (dir.) *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 13-35.
- MOUGEON, Raymond (1998) «French outside New Brunswick and Quebec», dans EDWARDS. John (dir.) *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 226-251.
- NETTEN, Joan et GERMAIN, Claude (en préparation) «Accuracy and Fluency».
- PAMBIANCHI, Gabriella (2003) «Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes», thèse (doctorat), Montréal, Université du Québec à Montréal, 458 p.

- PARADIS, Michel (1994) «Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism», dans ELLIS, Nick (dir.) *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London, Academic Press, p. 393-419.
- (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Philadelphia, John Benjamins, 293 p.
- REBUFFOT, Jacques (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 228 p.
- SOCIÉTÉ GRICS (1995) *Évaluation de la compétence en écriture*, Montréal, GRICS [Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires]. 165 p. [accompagné d'un guide *Les instruments pour établir le profil d'un scripteur*, 95 p.]
- STERN, Heinrich H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 404 p. [compilé et édité à titre posthume par Patrick ALLEN et Birgit HARLEY]