

LANGUE et société

NUMERO SPECIAL

N° 12 Hiver 1984

L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF

Le Canada anglais se dote d'un instrument efficace pour soutenir la gageure du bilinguisme

Méthode novatrice d'apprentissage des langues secondes, « l'immersion » a donné naissance à une génération de jeunes Anglophones qui n'ont pas à rougir de leur français. Les voies et les étapes de cette quasi-révolution nous sont ici retracées par des parents, des éducateurs, des administrateurs scolaires et des chercheurs qui ont tous été dans le feu de l'action.

revue d'information et d'opinion, est une publication trimestrielle du Commissaire aux langues officielles, Max Yalden. Elle a pour objet d'alimenter la réflexion et de servir de tribune pour l'examen des grandes questions linguistiques qui se posent au Canada et à l'étranger.

Les opinions exprimées ne reflètent pas nécessairement celles du Commissaire et n'engagent que leurs auteurs.

Comité consultatif

Nick Ardanaz

Principal de l'école élémentaire Kennedy, Colombie-Britannique.

Henry Best

Recteur de l'université Laurentienne, Ontario.

Jean-Denis Gendron

Directeur du Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'université Laval, Québec.

John Godfrey

Recteur de l'Université de King's College, Nouvelle-Écosse.

John Gray

Chef du bureau d'Ottawa du Globe and Mail, Ontario.

Manon Vennat

Vice-président à l'administration et Chef du contentieux, AES Data Ltée, Québec.

Bernard Wilhelm

Professeur titulaire, Université de Regina, Saskatchewan.

Langue et société est une réalisation de la Direction de l'information du Bureau du Commissaire aux langues officielles. Directrice: Christine Sirois; production: Roslyn Tremblay.

Les lecteurs sont invités à faire part de leurs commentaires et suggestions à la rédaction, à l'adresse suivante: Rédacteur en chef, Bureau du Commissaire aux langues officielles, Ottawa, Canada K1A 0T8, tél.: (613) 995-7717.

Le Bureau du Commissaire se fera un plaisir de fournir des exemplaires gratuits de la revue sur simple demande.

La reproduction des articles est autorisée à condition que la source en soit citée intégralement.

©Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1984

Imprimé au Canada

ISSN 0709-7751

COMMISSAIRE AUX LANGUES
OFFICIELLES
COMMISSIONER
OF OFFICIAL LANGUAGES



**L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF
EN FRANÇAIS**

Numéro spécial préparé
sous la direction du professeur
H.H. (David) Stern

L'immersion : une expérience singulière

H.H. Stern

4

Une famille se bilinguise...

Judy Gibson

8

L'enseignement immersif au secondaire

Claire Mian

12

Les piliers du nouveau bilinguisme

André Obadia

17

Et les universités alors !

Marjorie Bingham Wesche

22

Les systèmes scolaires mis au défi

W. Russell McGillivray

28

Trois dans deux

Ellen Adiv

32

Un reflet de notre diversité culturelle

James Jones

35

À la recherche de l'égalité linguistique

Viviane Edwards

41

Tout ce qui brille...

Gilles Bibeau

46

Faisons le point

Sharon Lapkin and Merrill Swain

50

Mais apprennent-ils vraiment le français ?

Birgit Harley

57

Le pourquoi de sa réussite

Stephen D. Krashen

64

L'immersion et le pluralisme culturel

Dominique Clift

68

L'enseignement immersif en français, percée canadienne en didactique des langues

Depuis sa création en 1979, *Langue et Société* a abordé un nombre impressionnant de dossiers. Dans tous les cas, nous nous proposons d'attirer l'attention de nos lecteurs sur la pluralité et la richesse de notre vécu linguistique. C'est pourquoi nous nous sommes efforcés d'être aussi éclectiques que possible.

Nous nous rendons cependant bien compte qu'il est impossible de traiter de certaines questions et réalisations linguistiques dans le cadre d'un, de deux, voire de trois articles. Traiter par exemple de l'enseignement immersif en français supposait bien davantage. Nous avons donc décidé de consacrer ce douzième numéro de *Langue et Société* à cette innovation pédagogique qui, plus que toute autre réalisation, aura sans doute contribué à modifier le climat linguistique au Canada au cours des quelque vingt dernières années.

Aussi sommes-nous très reconnaissants au professeur H.H. Stern d'avoir accepté de le prendre en charge. Ancien directeur du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, expert en didactique des langues étrangères internationalement reconnu et sommité en matière d'enseignement immersif, le professeur Stern a su réunir treize collaborateurs de haute qualité qui nous apportent sur l'immersion autant de points de vue et de perspectives.

Les professionnels du bilinguisme et de la politique linguistique ont sans doute l'impression que l'enseignement immersif en français n'a plus de secrets pour personne. Mais la réalité est tout autre. Malgré son essor remarquable, seul un petit nombre de jeunes

ont accès et pour la plupart des Canadiens – à l'exception de ceux qui sont étroitement liés à l'enseignement des langues – cela relève encore du mystère. Nous espérons que ce numéro contribuera à les éclairer.

Percée canadienne inégalée en didactique des langues, « l'immersion » a attiré chez nous des chercheurs de nombreux pays. Pour les Canadiens, au-delà de sa signification purement pédagogique, l'enseignement immersif aura été une révélation en matière de changement social. Le mérite en est dû non seulement aux parents intéressés et aux associations comme la Canadian Parents for French, mais aux enseignants, aux commissaires d'écoles et aux agents compétents des divers ministères de l'Éducation qui ont eu la sagacité et le courage de s'engager dans cette voie avec un dynamisme impressionnant. Évidemment, ce régime fait l'objet de contestations non dénuées de fondement, que l'on parle de sa valeur pédagogique ou de son efficacité en tant qu'instrument de rapprochement entre les deux communautés de langues officielles. Le professeur Stern en a dûment tenu compte, comme vous le verrez à la lecture de ce numéro. Quoi qu'il en soit, il est indéniable que l'enseignement immersif a profondément modifié le climat linguistique du pays et continuera de marquer la vie de bien des Canadiens.

Puisse ce numéro, qui nous apporte les vues, les réflexions et les conclusions d'un groupe impressionnant de personnes qui ont participé activement à cette expérience, éclairer et aider nos lecteurs.



Maxwell Yalden

*Méthode novatrice d'apprentissage des langues secondes,
« l'immersion » a donné naissance à une génération
de jeunes Anglophones qui n'ont pas à rougir de leur français.
Les voies et les étapes de cette quasi-révolution
nous sont ici retracées par des parents, des éducateurs,
des administrateurs scolaires et des chercheurs.*

L'immersion : une expérience singulière

H.H. STERN



Expert en didactique des langues étrangères, sommité en matière d'enseignement immersif, boursier Killam, conseiller linguistique, H.H. (David) Stern est professeur émérite au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Fondateur du Centre, il en fut directeur de 1968 à 1981. Son dernier ouvrage s'intitule *Fundamental Concepts of Language Teaching*.

Le présent numéro de *Langue et société* a pour thème unique l'immersion en français. Cette forme novatrice d'enseignement bilingue qui a tellement influé, dans notre pays, sur le débat linguistique et le climat socio-politique ne saurait laisser indifférents nos lecteurs qui, sûrement, s'intéressent à la politique des langues, à l'éducation langagière, voire au bilinguisme canadien.

Si l'enseignement immersif résulte d'une situation propre au Canada, sa valeur et sa signification ne connaissent pas de frontières. L'expérience acquise ne pourra que profiter à d'autres collectivités bilingues et à la didactique de l'enseignement des langues secondes un peu partout dans le monde.

« Immersion » est un terme devenu familier pour nombre de familles et d'éducateurs du Canada anglais, mais non sans doute à l'ensemble de nos lecteurs. Aussi convient-il de le définir tout de suite¹.

L'immersion en français a pris naissance dans les systèmes scolaires anglo-canadiens. Elle découle d'un effort résolu pour vaincre les difficultés et les vieilles inhibitions qui y faisaient obstacle à l'acquisition du français. Les classes immersives s'adressent en conséquence aux enfants qui ont l'anglais ou une langue autre que le français pour langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents.

Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. Nous examinerons ici l'immersion sous divers aspects, dont l'origine, la clé et l'étendue de ses succès.

L'enseignant : locuteur français d'origine

L'enseignant, d'une manière générale, est un locuteur français d'origine ; sinon, il doit posséder une maîtrise comparable de la langue. Il s'exprime en français, mais demeure bien conscient de s'adresser à des non-Francophones. Il cherche à amener ses élèves en douceur à l'usage du français. En maternelle ou en première année, il est seul à parler en français au début, mais les élèves y viennent dans les contacts avec lui, puis de plus en plus entre eux par la suite. Dans l'immersion dite « totale », qui fait bien entendu exception pour l'anglais comme matière, l'enseignement est dispensé uniquement en français une année entière, voire deux ou trois. Subséquemment, le bilinguisme s'instaure de façon progressive. Dans celle qualifiée de « partielle », les cours en français et en anglais s'équilibrent davantage dès le début.

On trouvera dans l'article de Lapkin et Swain, page 52, un tableau qui illustre trois types classiques d'immersion. L'immersion longue commence à la maternelle, en première ou en deuxième année ; l'immersion de durée moyenne, en quatrième ou en cinquième ; l'immersion courte, en sixième ou en septième. Ces deux derniers cycles sont précédés ordinairement de quelques années d'enseignement traditionnel du français.

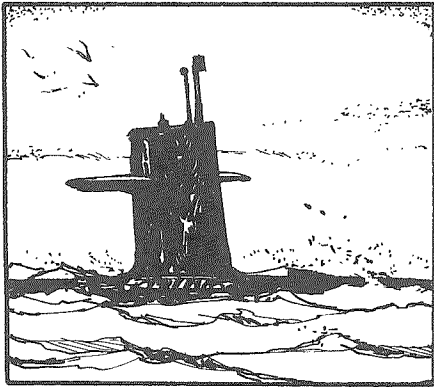
L'enseignement immersif est libre, c'est-à-dire offert comme option parallèlement au cours ordinaire en anglais. Il constitue le plus souvent un cycle particulier dans une

école anglophone. Il y a aussi des « centres d'immersion » dans certaines localités où l'immersion en français occupe tout l'établissement.

La méthode immersive a été mise à l'épreuve en 1965 dans une école de la région montréalaise, la St. Lambert Elementary School, à l'initiative d'un groupe de parents (page 50). Elle s'est répandue dans tout le Canada au cours des dix années qui ont suivi. Le nombre des élèves inscrits atteindrait aujourd'hui les 115 000². (Voir le tableau page 7).

D'autres méthodes plus classiques

Signalons cependant que d'autres méthodes, plus classiques, d'enseignement du français en tant que



L'immersion peut être partielle

matière parmi d'autres se sont également répandues ; elles appartiennent toutes à la catégorie dite « français de base » ou « programme cadre de français ». De fait, la grande majorité des enfants de l'élémentaire et du secondaire s'initient au français de cette façon. De là sans doute le reproche que l'on fait à l'immersion d'avoir introduit un élément d'élitisme dans les écoles canadiennes. On retrouvera ce thème dans quelques articles du présent numéro³.

Certains systèmes scolaires ont adopté une voie médiane, soit le cours de français enrichi, qui assure en cette langue l'enseignement d'une autre matière, donc un contact plus long avec le français dans une ambiance quasi immersive. Injustement peut-être, le programme cadre

de français a souffert dans l'estime publique de la comparaison avec l'immersion. Aussi, l'on s'est demandé récemment s'il ne devrait pas s'accompagner d'activités qui offriraient à tous les élèves quelques-uns des avantages de la méthode immersive, plus fructueuse et plus prestigieuse. Ce n'est cependant pas notre propos dans cette livraison⁴.

Ajoutons par ailleurs que les systèmes scolaires francophones n'ont pas, en général, adopté l'immersion pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. C'est que la question linguistique se pose en des termes bien différents pour le Canada français. Deux articles seulement abordent le problème sous cet angle. Il ne faudrait pas en conclure que nous lui accordons moins d'importance qu'aux sujets que nous avons choisi de traiter. L'un fait état, ce qui était prévisible, de l'enseignement immersif au Nouveau-Brunswick ; l'autre, qui couronne ce numéro de *Langue et Société*, nous fait entendre une voix du Québec. Bref, étant donné le thème auquel nous nous attachons ici, la difficile question de la formation langagière des Francophones ne pouvait faire l'objet de toute l'attention qu'elle mérite.

Les mérites et les problèmes

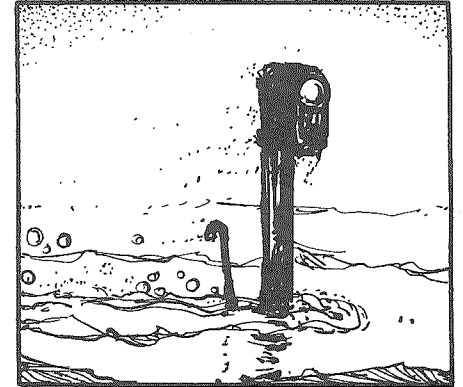
Quoi qu'il en soit, deux décennies d'enseignement immersif nous ont beaucoup appris sur ses mérites et ses problèmes. D'ailleurs, il a fait l'objet depuis ses débuts de beaucoup de recherche — probablement plus que toute autre innovation pédagogique⁵.

Pour ce qui est du présent numéro, il reflète non seulement cette recherche, mais l'expérience acquise par les parents, les enseignants, les administrateurs, voire les élèves eux-mêmes. Il s'agit d'une sorte de bilan et d'une interrogation sur les voies de l'avenir.

Judith Gibson, de Vancouver, exprime le point de vue de la mère de famille qui a des enfants en immersion. Claire Mian rend compte de son expérience comme titulaire d'une

classe d'immersion dans une école secondaire de la banlieue torontoise. André Obadia, premier président de l'Association canadienne des professeurs d'immersion, expose les difficultés de cet enseignement et de la formation des maîtres. Russell McGillivray se place dans la perspective d'un administrateur scolaire qui s'occupe de l'immersion depuis des années.

Marjorie B. Wesche examine les répercussions de cette méthode sur l'enseignement des langues à l'université. Elle rend compte en outre d'une expérience immersive prometteuse où des Francophones apprennent l'anglais et inversement des Anglophones le français.



... ou totale

Les deux articles suivants portent sur l'application graduelle de cette méthode à d'autres langues. Ellen Adiv, agent de recherche à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, décrit la double immersion pratiquée par une école de Montréal dans un cadre trilingue. À Edmonton, James Jones, responsable de l'enseignement des langues secondes dans les écoles publiques de la ville, traite de la méthode immersive mise au service des minorités ukrainienne, allemande, hébraïque, chinoise et arabe.

Les retombées socio-politiques de l'immersion prennent de multiples formes dans les divers milieux de ce vaste pays. Viviane Edwards, coordonnatrice des services de langue seconde au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, fait une

étude des conséquences juridiques, sociales et éducatives de l'immersion dans cette province atlantique officiellement bilingue.

Ce qu'en pensent les universitaires

Nous donnons ensuite la parole à des universitaires connus qui ont réfléchi longuement sur l'immersion. Gilles Bibeau, ne se laissant pas emporter par les courants élogieux, parfois trop empreints d'émotivité, soulève divers points critiques et pose des questions pertinentes qu'on ne saurait éluder. Certains arguments qu'il fait valoir reviennent d'ailleurs chez deux autres spécialistes. Sharon Lapkin et Merrill Swain, chercheurs très en vue depuis nombre d'années en la matière et auteurs récents d'un bilan de dix années de recherche sur l'immersion en Ontario⁶, résument leurs principales conclusions et suggèrent de nouvelles interrogations. Leur texte est assorti d'intéressantes observations par des élèves des cours immersifs.

Birgit Harley, partageant peut-être certains doutes énoncés par Gilles Bibeau, se demande dans quelle mesure ces élèves apprennent le français. Elle examine les degrés de compétence atteints par divers groupes d'enfants, mais en s'appliquant sans cesse à demeurer équilibrable et objective.

Stephen Krashen, spécialiste américain de grand renom en linguistique appliquée, a passé récemment un congé sabbatique à l'Université d'Ottawa. Ayant pu observer de près l'immersion, il en traite dans une perspective internationale et donne une appréciation théorique de sa signification pour la didactique de l'enseignement des langues.

Enfin, Dominique Clift, journaliste et observateur de la vie politique canadienne, expose sa réflexion sur l'enseignement immersif dans le contexte du pluralisme culturel et des tensions entre régionalisme et centralisme qui marquent la vie sociopolitique du Canada contemporain.

Au terme de ce survol, il nous semble que le présent numéro de *Langue et*

Société pourra aider le lecteur à se former une opinion assez précise de l'immersion au Canada, ainsi qu'à comprendre les réalisations et les possibilités de cet enseignement et les difficultés auxquelles il se heurte.

NOTES

1. Le sujet a été traité dans le numéro 5 de *Langue et Société* en 1981 sous le titre de « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante », pp. 3-6.
2. Pour l'historique de l'immersion et les recherches à son sujet, voir W.E. Lambert et G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment* (Rowley, Mass. Newbury House, 1972), et en particulier l'annexe A « Parents as Change Agents in Education: The St. Lambert Experiment » par O. Melikoff. Pour sa part, H.H. Stern analyse la diffusion que l'enseignement immersif a connue, les années suivantes, dans « French Immersion in Canada: Achievements and Directions », la *Revue canadienne des langues vivantes*, numéro 34, pp. 836-854, mai 1978. Pour une étude plus récente concernant le Canada, voir le numéro de mai 1983 de *Dialogue*, bulletin publié par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

3. G.E. Burns et P. Olson ont étudié les incidences sociales des cours immersifs dans une région du Canada, soit le Nord de l'Ontario; voir *Implementation and Politics in French Immersion*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1981.
4. Durant les dix dernières années ou à peu près, les mérites et les lacunes du « français de base », du « français enrichi » et de l'immersion en français ont souvent été débattus. Une étude poussée sur ce sujet a été effectuée vers 1975, voir H.H. Stern, M. Swain, R.D. Swain, R.J. Friedman, B. Harley et S. Lapkin, *Three Approaches to Teaching French*, Toronto, Ministère ontarien de l'Éducation, 1976. Voir également « Alternative Programs for Teaching French as a Second Language in the Schools of the Carleton and Ottawa School Boards », préparé sous la direction de B. Harley, et le numéro spécial de la *Revue canadienne des langues vivantes*, novembre 1976. Un récent numéro de *Dialogue*, vol. 2, n°. 1, nov. 1983, porte aussi sur le « français et l'anglais de base » au Canada.
5. Pour un compte rendu complet de la recherche sur l'immersion, voir Lambert et Tucker, *op. cit.*; M. Swain et S. Lapkin, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*; Clevedon, Avon, R.-U. : Multilingual Matters, 1982; F. Genesee, « Bilingual Education of Majority Language Children: The Immersion Experiment in Review », *Applied Psycholinguistics*, 1983, numéro 4, pp. 1-46.
6. Voir le titre de l'ouvrage dans la note 5.

Effectifs des programmes d'immersion en français des écoles primaires et secondaires, 1982-1983

Province	Population scolaire ^a	Élèves inscrits	%
Terre-Neuve	142 394	819 ^b	0,6
Île du Prince-Édouard	25 203	1 644	6,5
Nouvelle-Écosse	174 505	869	0,5
Nouveau-Brunswick	99 684	8 759 ^b	8,8
Québec	136 429 ^b	17 472	12,8
Ontario	1 694 528	53 982	3,2
Manitoba	194 287	7 580	3,9
Saskatchewan	200 643	3 287 ^b	1,6
Alberta	440 174	12 122 ^d	2,8
Colombie-Britannique	498 836	7 756	1,6
Yukon	4 524	128 ^b	2,8
Territoires du Nord-Ouest	12 760	102	0,8
MDN (Europe) ^c	2 687	408	15,2
Total	3 626 654	114 928	3,2

^a Ne comprend pas les élèves inscrits dans les écoles où la langue d'enseignement est le français.

^b Données fournies par le ministère de l'Éducation.

^c Les élèves des classes d'immersion du ministère de la Défense nationale du Canada (MDN) sont comptés parmi les effectifs des provinces.

^d Estimation (80% des élèves des écoles où le français est la langue d'enseignement).

Source: Statistique Canada, à moins d'indication contraire.

**Programmes
 d'immersion
 en français**

Nombre d'élèves inscrits aux programmes d'immersion en français, classes où ces programmes sont assurés et nombre d'écoles les dispensant, selon les provinces^a, en 1976-77, 1978-79, 1980-81 et 1982-83.

		Élèves inscrits	Classes	Écoles
TERRE-NEUVE	1976-1977	56	M et 1	1
	1978-1979	193	M à 4; 6 à 8	5
	1980-1981	392	M à 5; 7 à 8	5
	1982-1983	819 ^b	M à 10	10
ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD	1976-1977	304	1 à 3; 7	6
	1978-1979	820	1 à 5; 7 à 9	13
	1980-1981	1 280	1 à 11	14
	1982-1983	1 644	1 à 12	16
NOUVELLE-ÉCOSSE	1976-1977	46	P; 6 et 7	2
	1978-1979	363	P à 8	10
	1980-1981	590	P à 7	12
	1982-1983	869	P à 12	15
NOUVEAU-BRUNSWICK	1976-1977	2 504	M à 8	32
	1978-1979	3 763	M à 9	35
	1980-1981	5 532	M à 12	47
	1982-1983	8 759 ^b	M à 12	81
QUÉBEC^c	1976-1977	d	d	d
	1978-1979	d	d	d
	1980-1981	18 000	M à 11	d
	1982-1983	17 472 ^b	M à 11	d
ONTARIO	1976-1977	12 363	M à 8	156
	1978-1979	15 042	M à 8	160 ^b
	1980-1981	17 119	M à 8	180 ^b
	1982-1983	53 982	M à 13	359
MANITOBA	1976-1977	1 290	M à 8	14
	1978-1979	2 521	M à 10	21
	1980-1981	4 286	M à 12	32
	1982-1983	7 580	M à 12	50
SASKATCHEWAN	1976-1977	338	M à 8	2
	1978-1979	1 208	M à 12	13
	1980-1981	1 603	M à 12	14
	1982-1983	3 287 ^b	M à 12	30
COLOMBIE-BRITANNIQUE	1976-1977	862	M à 7	10
	1978-1979	2 094	M à 10	24
	1980-1981	4 368	M à 12	45
	1982-1983	7 756	M à 10	72
TOTAL	1976-1977	17 763		233 ^e
	1978-1979	26 004		281 ^e
	1980-1981	53 170		335 ^e
	1982-1983	102 168		633 ^e

^a L'Alberta, qui ne différencie pas les programmes d'immersion en français des programmes destinés aux Francophones, n'apparaît pas dans ce tableau.

^b Données fournies par le ministère de l'Éducation.

^c Comme dans les autres provinces, les programmes d'immersion en français s'adressent exclusivement aux enfants de langue maternelle autre que le français.

^d Les données ne sont pas disponibles.

^e Ne comprend pas le Québec.

Bien qu'impressionnée par les progrès de ses deux enfants, une mère de Port Coquitlam, en Colombie-Britannique, met en garde parents et enseignants contre la complaisance. À ses yeux, l'enseignement immersif n'est pas encore la panacée.

Une famille se bilinguise...

JUDY GIBSON



Judy Gibson est membre fondateur et ancienne présidente de la section de Canadian Parents for French de Colombie-Britannique et a été, de 1978 à 1981, membre du Conseil national d'administration. On lui doit quelques articles sur les programmes de français obligatoire et les programmes d'immersion en français, qui ont paru dans les publications de l'association.

Depuis sept ans l'immersion fait partie de notre vie. En effet notre petite famille s'y est fait comme d'autres s'habituent aux cours de musique, aux récitals et aux séances matinales d'entraînement au hockey.

Mon mari et moi avons été mis sur la piste de ce régime pédagogique par une voisine enthousiaste. Elle nous a expliqué que les élèves apprenaient le français sensiblement de la même façon qu'ils acquièrent leur première langue, c'est-à-dire en s'en imprégnant auditivement et en en faisant usage dans le quotidien. De la maternelle à la deuxième année toutes les matières sont enseignées en français; il en est de même pour la troisième année sauf en ce qui a trait à la langue maternelle (soit l'anglais). De la quatrième à la douzième année (secondaire V) la moitié du programme est dispensé en français. Cela nous semblait une méthode beaucoup plus naturelle et surtout moins pénible pour acquérir une langue seconde que la traditionnelle demi-heure quotidienne qui ne nous avait légué à mon mari et moi que les rudiments de la grammaire française. Il va donc sans dire que notre habileté à converser dans la langue de Molière était quasi nulle...

Lorsque notre fille, Erin, nous a demandé de fréquenter la même école que son amie Julia où elle pourrait apprendre des chansons françaises, car elle en connaissait déjà la version anglaise, nous avons commencé à songer sérieusement à l'inscrire à un cours immersif. Au cours

d'une réunion d'information publique nous avons pris connaissance des résultats positifs de recherches effectuées à l'échelle nationale et avons appris que notre district scolaire n'en était pas à ses premières armes dans le domaine. Rassurés, nous avons décidé de tenter l'expérience.

La connaissance d'une langue seconde, surtout sans contrepartie négative, serait sans conteste un avantage pour nos enfants. Qu'ils en fassent usage pour travailler, pour voyager ou simplement pour avoir accès à un éventail plus vaste de documentation et d'oeuvres littéraires, Erin et son jeune frère Garth auront acquis une compétence précieuse. Nous espérons aussi que ce « bain de culture étrangère » stimulerait leur curiosité et leur apprendrait la tolérance et la compréhension d'autrui. Si nous n'avions pas les moyens de voyager, nous pourrions au moins leur ouvrir une fenêtre sur le monde.

La motivation des parents

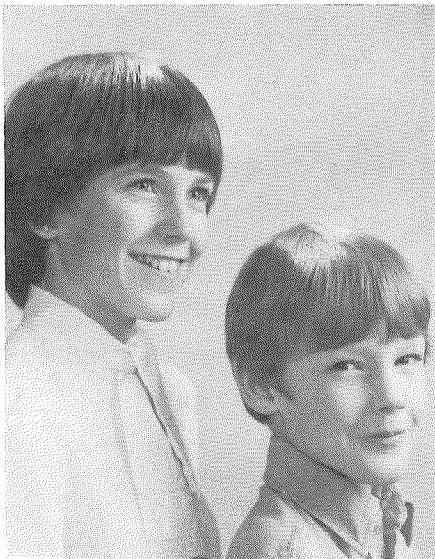
Les facteurs qui incitent les parents à inscrire leurs enfants en classe d'immersion longue sont nombreux. Le plus évident est le désir, pour une raison ou une autre, de voir son enfant développer sa compétence en français, mais c'est rarement le seul motif. Certains craignent que la maternelle traditionnelle ne pose aucun défi pour un enfant de cinq ans qui sait déjà lire. D'autres croient qu'elle ne présentera aucun intérêt après deux ans de prématernelle.

Nombre de parents sont aussi convaincus que les élèves des écoles secondaires n'acquièrent pas des capacités d'expression et de développement suffisantes. Peu disposés à envoyer leurs enfants à l'école privée, ou étant dans l'impossibilité de le faire, ils profitent d'un programme offert dans le cadre du système public, qui, de par sa nature, devrait mettre l'accent sur ces aspects de l'enseignement. Quelques familles préféreraient que leurs

enfants apprennent la langue ancestrale, par exemple l'allemand ou le japonais. Si de tels cours ne sont pas dispensés, alors le français fera l'affaire. La connaissance d'une autre langue, quelle qu'elle soit, est utile. Qui sait ? Peut-être ces enfants seront-ils encouragés à acquérir une troisième, voire une quatrième langue.

Dans bien des cas la maternelle est perçue comme une période d'essai. Après tout, l'enfant peut toujours être inscrit dans un programme anglais traditionnel à la fin de l'année, et ce sans problème.

Au mois de mars toutefois, il suffit en général d'une heure passée en compagnie des élèves pour convaincre le



Erin et Garth

plus sceptique des parents de l'utilité des cours immersifs. Dans certains cas, comme celui de mon mari, cela peut même être une leçon d'humilité. Alors que les enfants répondaient au professeur spontanément et convenablement, tantôt en anglais tantôt en un français aux accents plein de charme, force lui était de constater qu'il n'avait pas, pour sa part, compris un seul mot de ce qu'elle avait dit. Peu importe leurs attentes initiales, à la fin de la première année la majorité des parents souhaitent que leurs enfants continuent leur apprentissage rapide et apparemment sans effort du français.

Si nos enfants ont la chance de participer à cette expérience, c'est que nous étions au bon endroit au bon moment. Deux ans auparavant, soit en 1974-1975, le centre d'immersion le plus près était à 20 kilomètres de la maison, dans le même district scolaire mais dans une autre municipalité. À l'époque, en Colombie-Britannique, l'enseignement immersif était dispensé dans seulement six écoles, soit dans les districts de Vancouver, Victoria et Coquitlam.

C'était d'ailleurs une denrée tout aussi rare dans les autres provinces. Étant donné que les chances que des voisins nous renseignent sur l'immersion étaient très minces et toute aussi mince la probabilité que le dossier d'information d'ailleurs incomplet, vienne à notre attention (on pouvait se le procurer le jour des inscriptions à la maternelle soit au comptoir, soit auprès du directeur à condition d'en connaître l'existence), Erin et Garth auraient très bien pu être unilingues par défaut.

Les classes immersives en français au Canada ont vu le jour — à la demande et à l'instigation des parents et non des enseignants — dans le milieu des années 60. Depuis le programme n'a cessé de s'étendre, essor qui est, dans une large mesure, attribuable aux efforts des parents membres de l'association des Canadian Parents for French (CPF).

À la recherche de la qualité

Créée en mars 1977 par 35 parents des quatre coins du pays, la CPF est une association bénévole qui regroupe plus de 6 500 familles travaillant à accroître les possibilités d'apprentissage du français langue seconde, qu'il s'agisse de cours de français de base ou enrichi, de régimes d'enseignement immersif ou d'activités hors programme.

La CPF travaille aux échelons national, provincial et local pour garantir que des programmes de qualité supérieure seront accessibles aux élèves éventuels de cours immersifs. Malgré le succès phénoménal de la méthode immersive, nombre de commissions scolaires refusent de

l'adopter. Mais aujourd'hui, grâce à la CPF, les familles qui s'y intéressent ont à leur portée documentation et témoignages. Conférences, colloques et manuels offrent aux parents (et aux enseignants) des résultats de recherches, des statistiques, des renseignements pratiques et, surtout, le soutien moral dont ils ont besoin.

Notre famille a découvert les bienfaits de l'immersion par hasard. Mais aujourd'hui notre bibliothèque locale et notre centre de loisirs affichent en français l'horaire des contes, des cours d'artisanat et même du hockey intérieur. Initiative que nous devons à notre section des Canadian Parents for French. Des parents ayant des enfants en classe immersive prennent la parole aux réunions organisées par les prématernelles en coopérative et le district scolaire. Les écoles, les cliniques et les « comités d'accueil » diffusent tous de l'information sur l'immersion. Des articles traitant de ce sujet sont publiés dans la presse locale. Il est difficile de trouver un parent au sein de notre collectivité qui ne soit pas au courant du programme. Grâce aux efforts de la CPF, des Canadiens de toutes les couches de la société sont maintenant renseignés sur le programme de cours immersifs en français.

Nous avons inscrit Erin à ce programme en nous appuyant sur le résumé des recherches effectuées, la recommandation d'une voisine et l'intime conviction qu'elle en bénéficierait. Maintenant, avant de prendre une décision, les parents peuvent consulter un ouvrage publié par la CPF et intitulé *So You Want Your Child to Learn French!* Une fois leurs enfants inscrits en classes immersives, ils peuvent obtenir la brochure *How To Be an Immersion Parent*. Ils recevront aussi des bulletins les tenant au fait des nouveautés, des résultats de recherches et leur proposant des idées et des activités enrichissantes hors programme. Lorsqu'une famille déménage elle peut recourir à l'annuaire de la CPF pour trouver une nouvelle école.

Il va sans dire que la demande croissante pour les cours immersifs en français découle de leur succès.

La publicité du bouche à oreille est encore la meilleure. La création d'un groupe de soutien national comme les Canadian Parents for French n'a fait qu'accélérer le processus, permettant ainsi à des milliers de familles de faire un choix averti — car elles ont bel et bien le choix.

Régime pour parents énergiques

La décision d'inscrire Erin et Garth au programme de cours immersifs a changé nos habitudes. Par exemple, l'école qu'ils fréquentent est à plus de trois kilomètres de la maison. Lorsque Garth était à la maternelle, je devais faire l'aller et le retour trois fois par jour. En septembre Erin devra prendre deux autobus pour se rendre à l'école secondaire offrant ce régime pédagogique. Mais je connais des parents qui voyagent quinze fois plus loin, jour après jour, année après année, parce qu'ils tiennent à ce que leurs enfants apprennent le français. Et que dire de ceux qui ont des enfants dans trois écoles différentes.

Les transports ne facilitent pas les activités parallèles au programme. Néanmoins, mes enfants déjeunent avec leurs camarades de classe et participent aux activités prévues pour l'heure du midi. Ils rencontrent des enfants du voisinage aux réunions des guides et aux matchs de soccer. Ils ont des copains dans les quatre coins de la ville — amis non seulement parce qu'ils sont voisins mais parce qu'ils ont des intérêts communs. Il va sans dire que le kilométrage de la voiture et le nombre d'enfants invités aux anniversaires s'en trouvent accrus. L'immersion n'est certes pas un régime pour les parents paresseux !

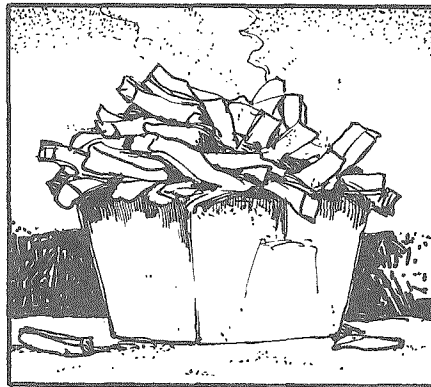
Non plus est-il pour ceux qui manquent d'assurance. Il peut être décourageant d'être repris, patiemment mais fermement, par un enfant de six ans lorsqu'on tente de faire valoir un français légèrement « rouillé ».

Les devoirs peuvent aussi poser un problème : une équation est une équation, mais une règle de grammaire... Il est très étrange de devoir recourir au professeur pour

comprendre sa conversation avec votre enfant.

Nous tentons de multiplier les contacts avec le milieu francophone en dehors des heures de cours : camps d'été, cinéma, pièces pour enfants et Francofête. Nous encourageons Erin et Garth à choisir des livres français, sans trop de succès je dois dire. Ayant appris à lire dans les deux langues à quelques semaines d'intervalle, le vocabulaire anglais leur est beaucoup plus familier. Toutefois ils ont vite fait de comprendre que je suis plus tolérante dans le cas d'émissions de télévision en français, qu'il s'agisse de dessins animés ou de la *Patrouille du Cosmos*.

Du tic



Enrichissement pour la famille

Le fait d'avoir des enfants en classe d'immersion incite de nombreux parents à prendre des cours de français. Le rendement de l'enfant ranime leur désir d'acquérir une langue seconde. Certains parents veulent aider avec les devoirs. Un nombre croissant d'Anglophones, qui en d'autres circonstances n'auraient pas été tentés de le faire, ont des échanges avec des Francophones et participent à des événements culturels français (les enfants font souvent office d'interprètes). Le résultat : un enrichissement pour toute la famille.

Le fait d'avoir des frères ou des soeurs dans des écoles anglophones ne semble pas favoriser un climat de tension ou de rivalité. Dans bien des cas, ces enfants sont incités à s'inscrire en immersion courte.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les conflits dans la cour d'école sont rares. Les établissements qui offrent à la fois des programmes traditionnels et des cours immersifs (communément appelées écoles à deux régimes pédagogiques) font des efforts pour intégrer les deux groupes par le biais d'une participation mixte à des assemblées, des excursions et des clubs. Nombre de directeurs reconnaissent l'opportunité de favoriser coopération et bonne entente entre les deux groupes « distincts ». Les élèves du programme immersif eux-mêmes s'efforcent de créer un climat harmonieux. Erin dit qu'ils ne parlent pas français à la récréation afin de ne pas être impolis envers



... au tac

ceux qui ne comprennent pas la langue. Aux railleries de « French Fries » ils répondent gaiement par « English Muffins ».

Les élèves et diplômés du secondaire qui ont participé à un programme d'immersion longue referaient l'expérience et n'hésitent pas à le recommander. Ils auraient aimé voir plus de sujets enseignés en français et discuter plus souvent avec des Francophones. Leurs commentaires viennent étayer les préoccupations exprimées par de nombreux parents quant à l'avenir du programme.

Voici quelques-unes des mesures qui s'imposent :

- fixer des objectifs précis et mesurables pour les cours immersifs aux fins de recherche et de prise de décision;

- établir les conditions optimales pour la formation linguistique, y compris les méthodes pédagogiques, le nombre et la nature des sujets à être enseignés en français et le contexte scolaire (à deux régimes pédagogiques ou en immersion totale);
- former un nombre suffisant de professeurs compétents;
- assurer l'accès à des services orthopédagogiques comme à des activités enrichissantes;
- éliminer les listes d'attente, les loteries et toutes autres formes de contingentement dans les cas où l'accès au cours immersif est restreint;
- élargir l'éventail des sujets enseignés en français au secondaire;
- convaincre les universités de dispenser certains cours en français;
- obtenir des gouvernements fédéral

et provinciaux un engagement à long terme en matière d'immersion;

- accroître les possibilités d'interaction de nos enfants, surtout ceux de la sixième à la douzième année, avec des Francophones par le biais d'échanges ou d'autres activités hors programme intéressantes et stimulantes.

Aujourd'hui, c'est précisément le succès phénoménal de l'enseignement immersif qui risque de nuire à son progrès. En effet, parents et enseignants, favorablement impressionnés, pourraient très bien relâcher leur vigilance et perdre de leur zèle. Nous devons insister pour que la qualité et le pourcentage d'enseignement en français soient maintenus, voire accrus, et surtout ne consentir à aucun compromis soi-disant opportun qui saperait éventuellement le

dynamisme du programme. Des groupes comme les Canadian Parents for French doivent demeurer actifs et prévenir les dangers très réels de la suffisance. Si les cours immersifs continuent à satisfaire aux critères stricts que nous imposons, peut-être léguerons-nous à nos petits-enfants le don d'une langue seconde.

Et mes enfants alors ? Erin, 12 ans, veut apprendre l'espagnol. Elle envisage une carrière d'agent de bord ou de guide où elle pourra se servir des trois langues. Garth, 9 ans, a l'intention de devenir programmeur et songe à élaborer des programmes spécialement conçus pour les classes immersives. Dans un avenir plus rapproché, ils espèrent économiser suffisamment d'argent pour amener leurs parents visiter le Québec, où ils seront sans doute d'excellents guides et interprètes.

OH! CANADA 2

L'enfance,
 moment sans pareil pour
 l'acquisition d'une langue seconde . . .
 surtout quand on en fait
 un jeu!

Oh! Canada 2
 une trousse bilingue comprenant
 une bande dessinée, des activités et un jeu,
 réalisée par le Bureau
 du Commissaire aux langues officielles
 pour les jeunes de 8 à 12 ans.

On peut se procurer gratuitement cette trousse
 en écrivant à la Direction de l'information,
 Bureau du Commissaire aux langues officielles, 66, rue Slater, Ottawa (Ontario) K1A 0T8.
 Prière d'indiquer si l'on écrit à titre personnel
 ou au nom d'un groupe.

Le programme immersif du Lawrence Park Collegiate a été établi avec soin et, si la dotation des postes d'enseignants fait encore problème, les difficultés de croissance ont bel et bien été surmontées.

L'enseignement immersif au secondaire

CLAIRE MIAN



Née en Égypte de parents italiens, Claire Mian a appris le français, l'italien et l'anglais dès son enfance. Diplômée de McGill et de l'Université de London, elle a enseigné à l'Université de Montréal avant de rejoindre le personnel du Lawrence Park Collegiate Institute en 1975. Elle a été chargée de cours dans les programmes de français langue seconde à l'Université de Toronto et à York.

Toronto ne compte, à l'heure actuelle, qu'une école secondaire offrant l'immersion en français, le Lawrence Park Collegiate Institute, situé dans le secteur nord de la ville. C'est le prolongement du programme d'immersion longue que le conseil scolaire de Toronto a amorcé à l'école primaire locale en 1971, en réponse aux demandes pressantes de parents.

Lawrence Park est un quartier de classe moyenne, largement anglo-saxon, qui peut sembler de prime abord se prêter mal à une initiative du genre. Pourtant, bien informée, cette communauté a très rapidement perçu les avantages du bilinguisme. Elle a compris aussi, forte de l'expérience de Montréal et d'Ottawa, que l'acquisition d'une langue seconde devait commencer tôt et se faire d'une façon intensive. Motivés par des facteurs politiques aussi bien que personnels, ces parents ne pouvaient ignorer que le bilinguisme pouvait bien devenir une condition d'accès au marché du travail canadien. Ils estimaient aussi que l'acquisition de l'autre langue officielle servirait à préserver l'unité canadienne et contribuerait à l'épanouissement personnel. Le programme fut donc ouvert à tous les enfants de la collectivité, sans la moindre sélection.

Mais quel était le bagage français des élèves acceptés à l'école secondaire offrant l'immersion en français. Les trois premières années, le cours suivi à l'élémentaire s'était déroulé exclusivement en français ; en quatrième,

40 minutes étaient consacrées chaque jour aux disciplines langagières en anglais ; en cinquième, on passait à 60 minutes. La place de l'anglais s'élevait progressivement à la moitié de la journée de la sixième à la huitième. À leur entrée à l'école secondaire, les élèves possédaient donc en général les capacités suivantes :

- bonne compréhension orale leur permettant de saisir les énoncés français dans beaucoup de matières ;
- facilité d'expression orale, malgré certaines inexactitudes ;
- compréhension de textes pouvant être fort complexes et porter sur des sujets très divers. Aptitude à lire des nouvelles et des romans de difficulté moyenne ;
- aptitude à composer, à prendre des notes et à faire des résumés, malgré certaines erreurs ;
- connaissance de certains aspects culturels de la France et du Canada français, et réceptivité à l'égard des Francophones.

De plus, les enfants désiraient ardemment apprendre le français, ce qui en faisait d'excellents sujets. Ils manifestaient une énergie et une créativité débordantes... et épuisantes. Comme à l'école primaire on avait attaché beaucoup d'importance à l'écoute et à l'expression, les élèves étaient particulièrement forts à l'oral. Il s'agissait donc, au secondaire, de développer leur aptitude à lire et à écrire, et de pousser leur compétence générale pour qu'ils soient bilingues au terme du cours.

Les matières enseignées en français

Lawrence Park a établi avec soin son programme immersif. Quatre critères ont été retenus pour déterminer

les matières à enseigner en français : les vœux des élèves et de leurs parents, exprimés lors de sondages et de réunions publiques, les résultats de travaux de recherche, les modèles observés dans les systèmes scolaires d'Ottawa-Carleton et les ressources humaines de l'établissement. Les élèves de la première vague et leurs parents ont réclamé instamment le maximum de français possible, point de vue appuyé par la recherche. Toutefois, l'expérience acquise dans la région d'Ottawa avait appris aux administrateurs que, même si les familles avaient d'abord souhaité que presque toutes les matières fussent enseignées en français, les élèves hésiteraient à suivre plus de trois ou quatre cours dans la langue seconde pendant une année, ce nombre tombant même à deux dans les classes supérieures. Quant aux ressources humaines, elles demeurent l'élément le plus difficile à prévoir et à maîtriser.

L'immersion était une innovation pour Lawrence Park, mais non les cours spéciaux de français. En effet, quatre ans plus tôt, l'école avait mis sur pied un programme de français enrichi, qu'on pourrait aussi qualifier d'immersion « partielle courte » ; cela avait créé un précédent en incitant d'autres services que celui des langues modernes à s'intéresser à l'enseignement du français. Pour le ministère de l'Éducation, les programmes « enrichis » n'exigent l'enseignement que d'une seule autre matière en français ; alors que dans le cas de l'immersion, il y a partage à égalité entre les deux langues. L'obligation d'offrir quatre cours en français à chaque niveau aurait eu des répercussions profondes sur la structure d'une école secondaire anglaise. Le programme d'immersion fut donc organisé comme suit : en neuvième année, les élèves étudiaient le français, l'histoire et les mathématiques, les arts étant facultatifs. Dans le premier groupe, 75 pour cent des élèves ont suivi les quatre cours en français. En 1982, l'école en a ajouté un cinquième, facultatif également, soit l'éducation physique et l'hygiène. En dixième, les élèves devaient étudier le français, l'histoire ou la géographie, les mathématiques,

l'option éducation physique et hygiène étant ajoutée en 1983. En onzième, les matières à étudier seraient le français, l'histoire ou la politique, les mathématiques ou la physique, et en douzième, le français, l'histoire et les mathématiques ou la chimie. En treizième, l'école offrirait le français et l'histoire, mais à titre facultatif. Cette structure était nouvelle pour le secondaire et malgré sa conformité aux vœux exprimés par les élèves et aux exigences linguistiques du programme, elle présentait des inconvénients, sur lesquels nous reviendrons plus tard. À la fin de la douzième, les élèves devaient recevoir un certificat de bilinguisme, délivré par le conseil scolaire de Toronto, attestant qu'ils avaient obtenu 12 crédits dans des cours donnés en français sur les 27 exigés pour le diplôme d'études secondaires de l'Ontario. On s'inspirait ainsi d'Ottawa en attribuant aux élèves un symbole de réussite.

Les cours de français et de sciences sociales inclus dans le programme étaient qualifiés d'« enrichis », en raison de la quantité et de la qualité du travail attendu des élèves. En mathématiques, les élèves n'avaient accès au cours enrichi que si le justifiaient leurs connaissances de la matière, et non seulement leur compétence en français. Pour les arts, ainsi que pour l'éducation physique et l'hygiène, on n'a pas senti la nécessité d'une désignation spéciale. Autre point à noter : pour les cours facultatifs et le cours de sciences sociales au niveau supérieur, les élèves en immersion devaient se mêler à ceux du cours de français enrichi. Sinon idéale du point de vue linguistique, cette solution permet de remédier au problème des classes peu nombreuses et de mêler socialement les deux groupes. Elle a sûrement amélioré les résultats des élèves du cours de français enrichi.

Les défis à relever : multiples et difficiles

Les principaux défis qu'ont posés la création et l'expansion du programme immersif ont été l'établissement des cours, le financement et la dotation des postes d'enseignants. Le ministère n'avait, par exemple, pas

de guides pédagogiques à proposer pour les cours immersifs de français. Les enseignants de Lawrence Park ont donc effectué des recherches à Ottawa, à Montréal et à l'école secondaire Étienne-Brûlé de North York ; ils ont passé beaucoup de temps à observer leurs futurs élèves pendant que ces derniers étaient en septième et huitième année et ils ont discuté avec les professeurs et avec des conseillers du conseil scolaire de Toronto. Enfin, ils utilisèrent des périodes libres supplémentaires pendant l'année et signèrent des contrats à court terme d'établissement de programmes pour rassembler pendant l'été tous les éléments qu'ils avaient réunis, les adapter et concevoir des programmes acceptables.

Le cours immersif de français comprend plusieurs éléments : langue et grammaire, littérature, culture, exercices audiovisuels et lectures libres. Les trois premiers occupent les deux tiers des cours, tandis que les deux autres se déroulent en dehors des heures de classe, parallèlement à d'autres cours et activités. C'est ainsi que les élèves ont formé un groupe de conversation française et un ciné-club, assistent à des pièces de théâtre et mangent dans des restaurants français ; ils participent à toutes sortes d'échanges, pendant l'année scolaire et l'été, avec des jeunes du Québec, de Suisse et de France ; enfin, l'établissement emploie des moniteurs/monitrices pour leur faire faire des exercices supplémentaires de conversation française. Une caractéristique du cours est que l'on utilise le français comme s'il s'agissait de la langue maternelle des élèves. On n'y parle jamais anglais et la difficulté des romans lus et des compositions demandées équivaut à celle des cours de langue et de littérature anglaises du même niveau. Élèves et professeurs communiquent toujours entre eux en français, en classe ou à l'extérieur.

En ce qui concerne l'histoire et les autres sciences sociales, l'on pouvait s'inspirer des guides pédagogiques du ministère, mais il s'agissait de trouver des textes et du matériel audiovisuel qui respectent celles-ci et

correspondent au niveau de compétence en français des élèves. Depuis deux ou trois ans, l'on trouve beaucoup plus de livres d'histoire en français, ce qui signifie que les professeurs ne sont plus obligés, comme auparavant, de rédiger leurs textes. Mais étant donné le rythme auquel sortent les publications et l'expérience que nous accumulons, il faut constamment effectuer des mises à jour.

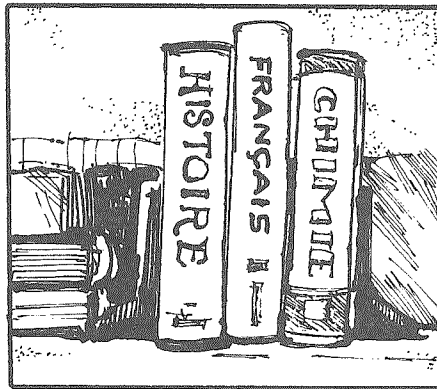
Principales pierres d'achoppement

Ce facteur et les frais de démarrage élevés du programme font de l'immersion une entreprise coûteuse. Après avoir entendu pendant quatre ans des demandes de fonds accrus pour le programme de français enrichi, le conseil scolaire se montre désormais relativement généreux, spécialement pour la création de classes nouvelles. Mais ce n'est que cette année, au moment où le premier groupe d'élèves en immersion entre en douzième, que l'on a adopté une formule souple et à long terme. La principale pierre d'achoppement a été la définition d'une « classe ». Pour le conseil, cela désigne simplement un groupe d'une trentaine d'élèves. Mais selon l'école, il faut multiplier ce nombre par le nombre de matières enseignées, chacune exigeant des textes et du matériel audiovisuel spéciaux. Il a aussi fallu obtenir des fonds pour la Bibliothèque et le Centre de ressources qui mettent à la disposition des élèves la documentation nécessaire pour leurs travaux de recherche et des livres pour leurs loisirs.

La dotation des postes constitue une préoccupation constante. Les autorités se sont demandé s'il fallait exiger des enseignants à la fois Francophones et spécialistes. Évidemment, l'idéal eut été qu'ils possèdent ces deux qualités, mais il fallait tenir compte de la réalité ontarienne. Elles ont donc décidé de réclamer que seuls les professeurs de français soient francophones, les autres devant être spécialisés dans leur domaine et maîtriser le français presque comme les locuteurs d'origine. La première année du programme, les professeurs de français,

d'histoire et d'arts se trouvaient déjà à l'école : les deux premiers avaient été embauchés pour enseigner dans le programme de français enrichi, et le troisième — qui avait appris le français par lui-même — avait par la suite manifesté le désir de se joindre au programme.

Le professeur de mathématiques avait été muté d'un autre poste au sein du conseil scolaire. Dans les deux ou trois années qui ont suivi, plusieurs autres personnes ont été affectées au programme, de sorte que maintenant 12 enseignants sur 75 y sont rattachés, bien que seulement deux travaillent exclusivement en français. Ces personnes faisaient déjà partie de l'effectif ou encore ont été embauchées pour combler des vacances créées par suite de mutations, de départs ou de promotions. Le corps



En matière d'immersion

enseignant du programme d'immersion de Lawrence Park, dont 50 pour cent est francophone, est maintenant devenu un groupe cosmopolite qui comprend des collaborateurs originaires de France, du Québec, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, d'Égypte, de Grèce et d'Italie.

Il ne fait aucun doute que la superposition des programmes d'immersion et de français enrichi a transformé l'école. Les enseignants qui n'y participaient pas directement ont fait preuve d'une tolérance empreinte de réserve. Ils s'inquiétaient en effet pour leurs emplois et craignaient que la taille réduite des classes et le caractère facultatif de certains cours du programme immersif ne limitent les cours facultatifs

anglais à un créneau réduit avec des effectifs beaucoup plus nombreux. Ils accusaient souvent le programme d'être élitiste et prétendaient que, dans certains cas, l'apprentissage de la matière serait sacrifié en faveur de l'acquisition du français. Mais c'est la sécurité d'emploi qui suscitait de toute évidence les plus grandes craintes. Les administrateurs de l'école ont eu beau déclarer à maintes reprises que l'expansion se ferait autant que possible au fur et à mesure qu'il y aurait des postes disponibles, chacun savait que les mouvements de personnel ne se produisent pas exactement dans les domaines voulus. Il n'existe pas de solution toute faite pour ce problème ; cependant, un effort de planification à long terme, attentif et pondéré — incluant le recyclage des enseignants désireux de se perfectionner en français — a permis jusqu'ici de perturber le moins possible le personnel.

L'établissement de l'horaire : de la pure acrobatie

Préoccupation primordiale, l'établissement des horaires a tenu parfois de la pure acrobatie, étant donné les quelque 150 matières offertes. L'élève en immersion qui devait prendre de trois à cinq cours facultatifs (dont plusieurs n'étaient donnés qu'une fois par jour) était assez limité dans l'agencement de ses autres cours. Ce manque de souplesse s'est évidemment repercuté sur les élèves du programme anglais régulier. On a ajouté 0,5 enseignant à la formule de dotation et cela a pallié la difficulté, sans toutefois l'éliminer. Outre le jonglage difficile avec les cours, l'administration, le service d'orientation et les secrétaires de l'école ont dû apprendre un vocabulaire et tout un ensemble de règles ayant trait aux cours requis. Pour tenter d'aider les intéressés, on a nommé un coordonnateur des programmes de français chargé de faciliter les rapports entre l'administration, les divers départements offrant des cours en français et les élèves.

Quant à l'accusation d'élitisme, elle est assez difficile à réfuter et est peut-être en partie fondée pour l'instant. Mais, compte tenu de la

croissance phénoménale des programmes immersifs dans toutes les couches socio-économiques de la ville et de la province, elle sera de moins en moins justifiable. Enfin, peu de personnes ont exprimé la crainte que les matières enseignées en français ne soient pas bien transmises; d'ailleurs, il aurait été assez facile de dissiper cette crainte puisque les programmes ont été établis par des spécialistes, sous la surveillance de chefs de départements et suivant les lignes directrices prescrites. De plus, des examens communs administrés tant aux élèves en immersion qu'aux autres ont démontré que dans les cours immersifs, le français était essentiellement la langue d'enseignement et ne constituait pas le sujet de chaque cours.

Les préoccupations du corps enseignant rattaché au programme étaient d'un autre ordre. Les professeurs s'interrogeaient sur le lien entre la grammaire, la littérature et la culture dans les cours de français et sur le rapport entre ceux-ci et toutes les autres matières. Ils se lançaient dans de longues et parfois pénibles discussions sur le choix des romans à chaque niveau : comment trouver des textes rédigés dans une langue acceptable et présentant des thèmes intéressants et valables ? Comment trouver l'équilibre entre les littératures française et canadienne-française, moderne et classique ? Pourquoi *Eugénie Grandet* déplaisait-il aux élèves de 9^e tandis que *Le Cid* faisait les délices de la 11^e ? Les erreurs que persistent à faire les élèves sur certains points de base, surtout à l'écrit, tracassent aussi les enseignants.

Il est à notre avis exagéré d'affirmer, comme les détracteurs des programmes d'immersion, que les élèves apprennent à y massacrer la langue au nom du bilinguisme « fonctionnel » ; mais nous n'allons pas prétendre avoir trouvé la formule qui assure à la fois la spontanéité et la correction de l'expression.

Le problème le plus épineux est celui de l'évaluation. Nous avons mis au point, pour nos propres fins, des méthodes qui tiennent

compte des objectifs, du contenu et des méthodes du cours, et les notes données revêtent une signification véritable pour les élèves et leurs parents. Il s'agit maintenant que ces notes soient comprises par les milieux extérieurs, par exemple par les responsables de l'admission dans les universités. On nous accuse à tort de gonfler de 10 à 15 pour cent les notes des élèves en immersion. Pourtant, l'université ne se donne même pas la peine, dit-on, de prendre connaissance de nos rapports sur la nature des cours. Se pourrait-il que ces élèves soient pénalisés pour avoir suivi un programme plus exigeant ? Il est intéressant de noter que les Canadian Parents for French ont organisé récemment une conférence en Ontario sous le thème de l'enseignement universitaire bilingue pour les Anglo-Ontariens. Ce n'est que lorsque les universités auront établi leurs propres programmes immersifs que l'on commencera à se rendre compte des réalisations de nos diplômés.

Le personnel du programme immersif s'est aussi demandé si les cours donnés en français étaient les bons et s'ils suffisaient. Le contenu linguistique des cours d'art et d'éducation physique est-il acceptable ? Il semble, d'après nos observations, que nous ayons réussi, jusqu'ici, à faire en sorte que les cours demeurent intéressants tout en ayant un plus grand contenu linguistique que leurs équivalents anglais. Faut-il enseigner les mathématiques et les sciences en français alors que l'anglais devient de plus en plus la langue internationale de la technique ? Encore une fois, il semble, d'après nos observations, qu'il se fasse un grand transfert de terminologie entre l'anglais et le français, mais les élèves eux-mêmes ont tendance à ne pas prendre ces matières en français en 11^e et 12^e années. Pour ces raisons, et d'autres encore, il faudra de toute évidence réexaminer le programme, puisque la première promotion va bientôt être diplômée.

Comme experts, les professeurs d'immersion ont par ailleurs une tâche très lourde. Ils doivent dans l'ensemble préparer plus de cours et d'examens que leurs collègues. En outre, l'école accueille fréquemment des visiteurs et reçoit de nombreuses demandes de résumés de cours et de matériel de la part d'autres établissements et de conseils scolaires. Les parents manifestent aussi beaucoup d'intérêt et exercent parfois de fortes pressions parce que leurs enfants sont dans un programme expérimental : ils veulent être rassurés, c'est bien compréhensible, sur les progrès accomplis.

Mais il s'agit là de douleurs de croissance, qui sont plus que compensées par la grande satisfaction de participer à une initiative valable, qui donne des résultats. Les élèves sont capables de s'exprimer librement, même si ce n'est pas toujours correctement, et les réactions des Francophones lors de séjours au Québec, ou encore des visiteurs, nous confirment que nos élèves maîtrisent relativement bien le français. Il faut reconnaître que leur volonté de se perfectionner et de respecter un engagement pris à l'âge de cinq ans est vraiment admirable. Entre la 9^e et la 10^e année, le taux d'abandon est nul; par la suite, il n'est que très faible. Le rendement aux épreuves et aux examens ainsi que le nombre de prix et de récompenses décrochés sont supérieurs à la moyenne dans les matières enseignées tant en anglais qu'en français.

Quant aux activités et sports parascolaires, il ne fait aucun doute que les élèves des programmes immersifs y participent avec enthousiasme et succès. Bref, ils sont membres à part entière de Lawrence Park même si, dans certains secteurs de l'école et avec certains enseignants et camarades, ils vivent en français.

Les avantages du programme pour l'école apparaissent de plus en plus clairement. En cette époque où l'on assiste à une baisse des inscriptions, les participants à l'immersion constituent une clientèle précieuse et de

haut calibre. Grâce aux subventions fédérales et provinciales, Lawrence Park a pu se constituer une collection impressionnante de livres et de matériel audiovisuel en français, qui sont mis à la disposition non seulement des élèves des classes immersives mais de tous les élèves des cours de langue. Le programme a aussi permis d'enrichir la cinémathèque française du conseil scolaire de Toronto. En outre, les méthodes pédagogiques insistent sur le fait que tout professeur, en plus d'inculquer des connaissances spéciales, enseigne aussi la langue, que ce soit le français ou l'anglais, et cela peut avoir des retombées favorables sur tous les départements de l'établissement. La première promotion du programme immersif recevra au printemps de 1984 son Certificat de bilinguisme, ce qui marquera la fin de la phase initiale du programme au niveau secondaire. La seconde, celle de la consolidation, est déjà entamée. Elle inclura un examen approfondi du programme, et élèves, enseignants et parents seront invités à évaluer les réussites et les échecs qui ont jalonné les quatre dernières années. Nous suivrons de très près les projets de carrière et d'études universitaires de nos diplômés ainsi que les plans des universités elles-mêmes, puisque cela nous guidera dans la modification et l'amélioration de notre programme. Le succès de l'immersion à l'élémentaire et l'intérêt manifesté pour cette initiative dans l'enseignement comme à l'extérieur nous convainquent que ces programmes sont établis en permanence et que le défi à relever est d'en accroître l'efficacité. Pour l'instant, nul ne doutera qu'ils réalisent leur objectif principal : à leur sortie de l'école secondaire, des jeunes issus de milieux exclusivement anglophones sont compétents dans les deux langues officielles. Nous souhaitons que le bilinguisme serve non seulement à enrichir leur vie personnelle, mais à leur permettre de faire une contribution importante à la cause de l'unité nationale que poursuivent tous les Canadiens.

LECTURES SUR L'IMMERSION

Bibeau, G. *L'éducation bilingue en Amérique du nord*. Montréal, Guérin, 1982.

Burns, G.E. et P. Olson. *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Canadian Education Association. *French Immersion and School Boards: Issues and Effects*, Toronto, C.E.A., 1983.

Dialogue: Bulletin sur l'enseignement de l'anglais et du français, langues secondes. Vol. 1, no 4 (mai 1983). Ce numéro est consacré à l'immersion. Peut être obtenu du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 252, rue Bloor Ouest, Pièce 5-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5.

CPF Immersion Registry. Ottawa, CPF.

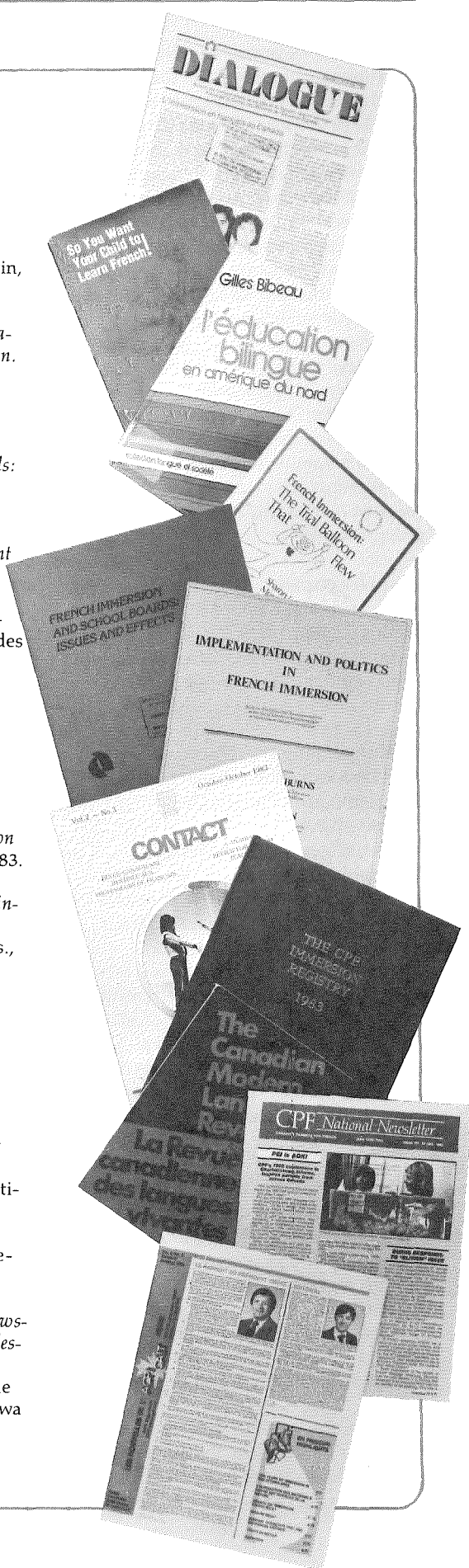
Lapkin, S., M. Swain et V. Argue. *French Immersion: The Trial Balloon that Flew*. Toronto, OISE Press, 1983.

Lambert, W.E. et G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1972.

Mlacak, B. et E. Isabelle, (eds.) *So You Want Your Child to Learn French: A Handbook for Parents!* Ottawa : Canadian Parents for French, 1979.

Swain, M. et S. Lapkin. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon., Multilingual Matters, 1982.

Les revues qui publient périodiquement des articles sur l'immersion sont : *La Revue Canadienne des langues vivantes*; *CPF National Newsletter*; *Contact : Revue canadienne destinée aux professeurs de français*, et *ACPI/CAIT Newsletter*. Bureau de poste d'Alta Vista, C.P. 8843, Ottawa (Ontario) K1G 3H8.



Solidement appuyés par les parents, les professeurs de l'enseignement immersif attendent des universités qu'elles reconnaissent officiellement cette discipline et mettent sur pied des programmes d'études en conséquence.

Les piliers du nouveau bilinguisme

ANDRÉ A. OBADIA



André A. Obadia est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser où il s'occupe des programmes de français obligatoire et de la formation des professeurs d'immersion. Son domaine de recherche actuel recoupe l'analyse des modèles de discours chez les jeunes en programme d'immersion et les aspects socio-linguistiques de l'immersion au Canada.

Le métier d'enseignant n'est pas une sinécure... Passer six à sept heures par jour avec une trentaine de jeunes pour leur inculquer des connaissances tout en pourvoyant à leurs besoins sociaux et émotifs est une tâche redoutable. Pourtant, certains professeurs semblent tenir mieux le coup que d'autres, et surtout, ne jamais perdre le dynamisme et l'enthousiasme à toute épreuve qui les animent. Il s'agit des « professeurs de classes immersives ou d'immersion », désignation qui devient de plus en plus courante au Canada.

Cela fait maintenant une vingtaine d'années que l'on parle ici d'immersion en français, méthode relativement nouvelle pour rendre les jeunes Anglophones bilingues. Après les nombreuses analyses décrivant les résultats remarquables obtenus, il est temps de réfléchir sur le rôle de ceux qui sont presque toujours restés dans l'ombre, que ce soit pendant les remous socio-politiques et administratifs qui ont accompagné (et qui accompagnent encore) les débuts du programme, ou pendant la période d'euphorie contagieuse des parents devant les effets bénéfiques de ce type de scolarisation.

Conscients des responsabilités qui leur étaient confiées, les professeurs des classes d'immersion ont su courber l'échine pour laisser passer l'orage ou s'effacer lorsque les chercheurs canadiens, parmi les plus éminents, leur faisaient part de leurs travaux « d'un océan à l'autre ». Aujourd'hui encore, rares sont les chercheurs qui étudient

les problèmes de ces artisans de l'ombre, leurs tâches, leurs difficultés, leurs besoins, leurs inquiétudes et leurs joies.

Pourtant, dès l'introduction de ce régime pédagogique, la réussite du programme a reposé principalement sur l'enseignant. Les premières générations d'enfants qui ont commencé leur maternelle en français sans connaître un mot de cette autre langue officielle étaient peut-être dépayés, mais n'étaient certainement pas les seuls à se retrouver « dans le bain ». Très conscient du défi et des aléas de cette formule toute nouvelle et, dans sa forme actuelle, peut-être unique au monde, l'enseignant se sentait plus « immergé » encore.

Il devenait tout d'un coup le point de mire de parents anglophones attendris et inquiets, et d'administrateurs condescendants, mais plutôt incrédules. On lui donnait une classe sans lui fournir la moindre directive pédagogique précise, sans qu'il ait reçu de formation spécialisée.

Comme il était souvent lui-même bilingue, il savait en son for intérieur que l'objectif visé était réalisable. Son principal souci était son groupe d'enfants et ce qu'il fallait lui enseigner. Il savait que l'expérience pouvait réussir, il le sentait.

Mais, comment allait-il s'y prendre ? Quels outils utiliserait-il ? Les programmes et les manuels des écoles françaises du Québec ? Ceux des classes de français de base où le jeune Anglophone fait de 15 à 30 minutes de français par jour ? La première formule semblait difficile, surtout pour le début de l'année, la seconde, trop rigide, trop monotone pour utiliser un tel schéma tout au long de l'année scolaire. Il n'y avait qu'une solution, celle que connaissent bien les vétérans de cette époque, et peut-être à un degré moindre encore ceux d'aujourd'hui¹. Il fallait se

river à sa table de travail, préparer une bonne quantité de café et passer de longues heures à établir ses buts et ses objectifs, sa répartition annuelle et ses leçons quotidiennes. Pour ces pionniers obscurs, les nuits blanches n'étaient pas rares.

Les programmes d'études : un mouvement dynamique

Les conseils scolaires qui disposaient d'un coordonnateur ou d'un conseiller pédagogique ont remué ciel et terre pour essayer de faciliter la tâche des enseignants. Ceux de Montréal et d'Ottawa-Carleton notamment ont abattu un travail phénoménal, menant des recherches fébriles et rédigeant sans relâche, créant un cursus de toutes pièces. Et grâce à des fonds supplémentaires du Secrétariat d'État, des programmes d'études hâtivement rassemblés ont commencé à voir le jour. On est loin des quelques feuilles des premières années, puisque les conseils s'enorgueillissent maintenant de volumes de 500 à 1 500 pages complétés par du matériel pédagogique original. Après une période d'attente prudente, les maisons d'édition

commencent à s'intéresser à la montée du bilinguisme, phénomène typiquement canadien, du moins dans les écoles primaires et secondaires. Les revues professionnelles annoncent déjà des publications (livres ou textes) utilisables dans les classes d'immersion.

D'ailleurs, ces maisons d'édition devraient de plus en plus, si elles ont ces classes comme public cible, s'inspirer des expériences vécues dans les classes d'immersion plutôt que de celles fréquentées par les Francophones. En effet, on s'aperçoit de plus en plus que les difficultés et les besoins linguistiques diffèrent sensiblement entre les classes pour Francophones et les classes d'immersion.

Le professeur des classes immersives est aujourd'hui soutenu dans sa tâche par des parents beaucoup plus informés et organisés, dont bon nombre sont membres d'une association de parents connue sous le nom de Canadian Parents for French (CPF). (Voir

l'article de Gibson dans ce numéro.) Ces parents veillent attentivement à l'éducation de leurs enfants et sont de précieux alliés. À l'instar de la CPF, les titulaires de cours immersifs ont formé leur propre association, l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), qui réunit aujourd'hui quelque 1 200 membres. Des associations provinciales de l'ACPI commencent à se créer, ce qui va permettre de resserrer la communication entre tous les membres. Il n'est que d'assister aux congrès annuels de ces deux organisations pour constater le sérieux, le dynamisme et l'optimisme des participants. Les premières années de tâtonnement sont dépassées. Le professeur n'est plus seul. Que de chemin parcouru en moins de vingt ans ! Quel tour de force !

Cette réussite est l'oeuvre d'enseignants qui, au début, n'avaient rien, ni formation spécialisée, ni matériel pédagogique. C'est dire ce que l'on pourra réaliser quand on aura tous les atouts en main.

Programme de formation des enseignants de français langue seconde à l'Université Simon Fraser

	Classes d'immersion ou classes pour Francophones	Français de base	
		École primaire	École secondaire
401 Stage d'observation et enseignement préliminaire (2 mois)	La plus grande partie du temps se déroule dans des classes immersives ou dans des classes pour francophones	La plus grande partie du temps est passée dans des classes anglaises avec observation de quelques classes de français	La plus grande partie du temps est passée dans des classes de français
402 Cours (2 mois)	3 cours en français 1 cours en anglais	1 cours en français 2 cours en anglais	1 cours en français 2 cours en anglais
405 Enseignement pratique (4 mois)	Se fait entièrement en français	On augmente la fréquence d'enseignement de classes de français	La plus grande partie du temps est passée dans des classes de français
404 (4 mois)	2 cours en français 2 cours en anglais	1 cours en français 3 cours en anglais	1 cours en français 3 cours en anglais

Enseignants et parents vont-ils peu à peu perdre leur bel enthousiasme au fil des années ? Cela aura-t-il un effet sur les élèves ? C'est difficile à prédire. Mais chose certaine, on croit toujours avec ferveur à cette méthode, qui a de plus en plus d'adeptes dans les petites villes. Sociologiquement parlant, il est intéressant de noter les retombées de l'« immersion » des enfants sur les familles. Certains parents se mettent à suivre des cours de français, à visiter des endroits où l'on parle français et à se rapprocher des Francophones. Nous avons d'ailleurs entrepris une enquête à ce sujet au Canada.

Le titulaire des classes immersives :

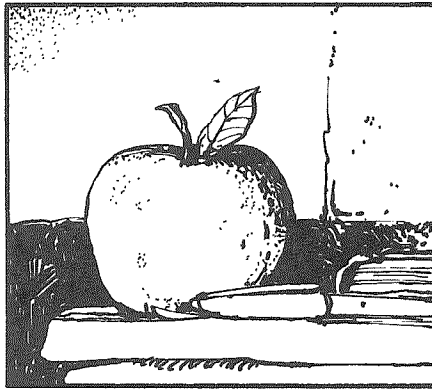
un personnage-orchestre

Qu'est-ce qu'un « professeur d'immersion » ? D'où vient-il ? Quelle formation a-t-il reçue ?

Bien que ce ne soit pas une condition *sine qua non*, ils/elles sont généralement des Francophones canadiens. On en trouve d'origine française d'Europe, d'Afrique ou d'autres pays francophones. Mais il y a aussi de plus en plus d'Anglophones, du Canada ou d'ailleurs, qui se consacrent à cette tâche. Ils reflètent donc assez fidèlement la mosaïque canadienne.

D'après une étude récente², on obtient la ventilation nationale suivante des professeurs : 73 pour cent de langue française, 20 pour cent de langue anglaise, 5 pour cent d'Allophones et 2 pour cent se réclamant des deux langues officielles. La plus forte concentration des Anglophones se retrouve en Colombie-Britannique (40 pour cent) et en Ontario (33 pour cent), la plus faible étant au Québec (3 pour cent) et en Saskatchewan (5 pour cent).

Cette étude, où plus de 400 questionnaires ont été dépouillés, révèle aussi que 44 pour cent des titulaires de classes d'immersion avaient entrepris leurs études pédagogiques en français, 28 pour cent en anglais et 27 pour cent dans les deux langues.



La pomme de concorde

Les postes d'enseignants, devenus rares aujourd'hui, continuent d'attirer les candidats bilingues qui, grâce à ces nouveaux programmes, voient augmenter leurs chances de trouver un emploi. Détenant une moyenne de 1,9 en diplôme universitaires ou brevets d'enseignement, les enseignants de l'étude citée comptent 9,4 années d'expérience, ce qui est surprenant par rapport à la moyenne nationale qui est de 12,5 années (Statistique Canada, 1981-1982). Étant donné la nouveauté de ce régime pédagogique au Canada, on se serait attendu à moins, mais elle semble attirer des enseignants d'expérience qui exerçaient jusqu'ici dans d'autres domaines.

Lorsqu'on les compare à l'âge moyen au primaire et au secondaire, ces professeurs sont plus jeunes. Quatorze pour cent ont 25 ans et moins, contre 4 pour cent à l'échelle nationale pour la même tranche d'âge (Statistique Canada, 1981-1982). Soixante-quatre pour cent ont 35 ans ou moins, contre 42 pour cent pour l'ensemble du corps professoral. La majorité d'entre eux (69 pour cent) enseignent toute la journée à des élèves qui ont commencé l'immersion soit entre la maternelle et la 3^e année (81 pour cent), soit entre la 4^e et la 6^e (10 pour cent) ou encore en 7^e ou 8^e (8 pour cent).

Les méthodes de formation des enseignants ne sont pas encore bien arrêtées. Il va de soi qu'il ne suffit pas de bien maîtriser la langue française. Si l'on accepte notre définition que « l'immersion à

l'école est un moyen d'éduquer un enfant principalement dans une langue autre que sa langue maternelle »³, on convient que ce n'est plus une classe habituelle de « langue étrangère », mais un enseignement qui englobe le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant. Il faut donc un éducateur complet, un pédagogue qui a reçu une formation générale et spécialisée et non un simple professeur de langue.

Trois ou quatre distinctions essentielles

Il est important ici de distinguer le rôle du professeur de français de base de celui, bien différent, du professeur de classes d'immersion.

Le premier s'efforce, à raison de 15 à 30 minutes quotidiennes, d'enseigner les rudiments de la langue à sept ou huit classes, c'est-à-dire à environ 250 élèves par jour. Il veut leur apprendre à communiquer oralement et, à un degré moindre, à lire et à écrire. Il essaie de créer des situations où l'élève est appelé à utiliser un nombre de structures relativement limité et un vocabulaire aussi fonctionnel que possible. Le rythme de la leçon, la motivation et l'attention des enfants doivent être constamment soutenus. La variété est un élément clé et l'enseignant est constamment sur le qui-vive. Il veille à son débit, son vocabulaire doit rester à la portée des enfants. Il lui faut aussi de l'imagination, un sens de l'humour, et beaucoup de patience et... de réalisme quant aux objectifs linguistiques qu'il peut atteindre.

La situation du professeur des classes immersives au cycle primaire (pour le cycle secondaire, voir l'article de Mian, dans ce numéro) est tout autre. D'abord, il n'enseigne qu'à une trentaine d'élèves avec lesquels il travaille toute la journée. Son objectif dépasse celui de l'enseignement de la langue française pour englober celui de matières telles que les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc. La langue seconde devient un véhicule naturel de communication dans toutes les activités

de la journée. L'élève se rend dans toutes les activités. L'élève se rend très vite compte qu'il peut aisément manipuler une autre langue, qu'il l'enrichit et l'améliore de jour en jour dans un cadre réel. Cette langue permet en effet d'apprendre des équations algébriques, l'histoire de la Confédération, le principe des vases communicants et le relief du Canada. Elle devient un outil de travail, instrument axé sur le contenu de la matière plutôt que sur la langue. Pour l'élève comme pour l'enseignant, l'horizon s'élargit avec les jours. Le premier maîtrise de plus en plus la langue et le second oublie avec le temps qu'il s'adresse à des Anglophones. Les résultats linguistiques obtenus dans une classe d'immersion sont plus tangibles, donc plus satisfaisants et plus encourageants pour l'enseignant et pour l'élève que ceux obtenus dans une classe de français de base traditionnelle.

La formation : encore beaucoup d'improvisation

La majorité des professeurs des classes d'immersion proviennent de facultés d'éducation française ou anglaise qui préparent leurs étudiants à enseigner dans la langue maternelle des enfants. Les cours de didactique des langues secondes (français ou anglais) viennent généralement se greffer à cette période de formation.

Une étude⁴ sur la formation des professeurs d'immersion révèle que 36 pour cent des facultés offrent déjà un ou plusieurs cours spécialisés pour les professeurs, et que 16 pour cent, à l'ouest de l'Ontario surtout,

ont l'intention de les imiter d'ici cinq ans. Cependant, le temps consacré à l'immersion par rapport aux cours de formation classique varie de 9 pour cent dans un établissement, à 67 pour cent dans un autre, preuve qu'il y a encore beaucoup d'improvisation et un manque évident d'organisation.

Quant au temps consacré aux stages pédagogiques, il varie aussi, d'une semaine à six mois. Ces stages peuvent faire partie de ceux de l'année de formation classique, ou être pris comme stages supplémentaires. Le nombre d'élèves-maîtres se destinant à l'immersion au Canada est passé de 428 en 1979 à 790 en 1982, une augmentation de 84,6 pour cent ! Cinquante-six pour cent des facultés prévoient un accroissement des effectifs, et 50 pour cent, une augmentation des professeurs chargés de leur formation.

Qu'il s'agisse de la durée des études, du nombre et du contenu des cours ainsi que de la prolifération des élèves-maîtres, les écarts constatés reflètent paradoxalement une certaine lenteur, due peut-être à une perte de souffle de la part des facultés et des ministères d'éducation chargés de la formation et de la sanction officielle des brevets d'enseignement.

D'après l'étude déjà citée², les professeurs des classes d'immersion ont trouvé que les cours qui se rapportaient à la méthodologie et aux techniques ainsi que les stages pédagogiques étaient « les plus valables et les plus utiles ». L'enseignement et la méthodologie en immersion venaient aussi en tête dans la section du

perfectionnement, donc parmi les professeurs en exercice. Plus spécifiquement, ils aimeraient en apprendre davantage sur les centres d'activités, l'orthopédagogie, l'enseignement de l'expression orale et de la lecture. Sur une liste de 33 sujets, l'ordinateur occupe le 14^e rang et la linguistique, le 29^e seulement !

Un modèle unique à Simon Fraser

La formation des enseignants en français langue seconde (immersion ou français de base) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Simon Fraser est tout à fait unique au Canada, non seulement pour la structure du corps enseignant, qui remonte à la création de l'université en 1965, mais aussi pour la division des douze mois de formation professionnelle. Le corps enseignant se compose de :

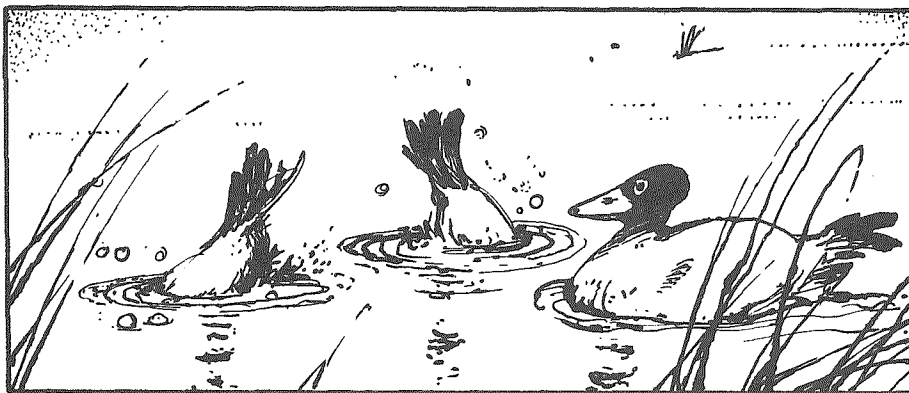
- professeurs, dont le rôle est semblable à celui de tout autre universitaire ;
- assistants pédagogiques détachés de leur conseil scolaire pour un an ou deux, qui assument des tâches de nature surtout didactique et d'encadrement des élèves-maîtres au niveau primaire ou secondaire. Chaque assistant encadre une douzaine d'étudiants ;
- maîtres d'application, qui reçoivent chacun un ou deux stagiaires dans leur classe.

Marquée par ce trio, la formation de l'élève-maître s'effectue dans un climat d'échanges continus formant un cycle dynamique théorie et pratique — dont bénéficient également les trois autres participants.

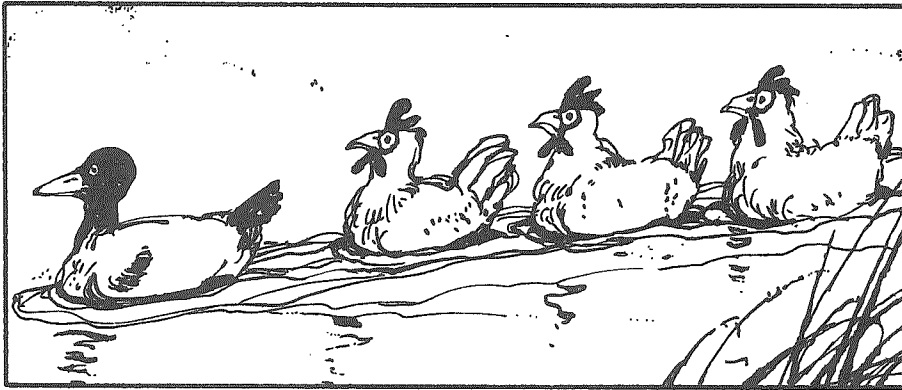
Les douze mois de formation

Globalement, l'année se divise en six mois de cours et en six mois de stages pédagogiques.

Cours 401 : Dès le mois de septembre, après une semaine d'orientation à la faculté, l'élève-maître se trouve plongé en salle de classe, une vraie, pendant deux mois environ. C'est une véritable « immersion » pédagogique ; d'ailleurs le terme revient fréquemment pendant cette période. Ces premiers mois permettent à



Il faut se mouiller...



Suivez le guide

l'étudiant de déterminer s'il est vraiment dans sa voie et, de retour à l'université, de relier certains concepts théoriques à un vécu récent. Le stagiaire qui se prépare à l'enseignement immersif en français aura également l'occasion de passer environ 25 pour cent de son temps dans des classes anglaises.

Cours 402 : L'étudiant va maintenant suivre pendant environ deux mois une série de cinq cours, dont trois en français, qui traitent des éléments fondamentaux de pédagogie générale, de pédagogie spéciale et de psychologie.

Cours 405 : Quatre mois de stage pédagogique. L'étudiant, sous la supervision de l'assistant pédagogique et du maître d'application, enseigne pendant quatre mois dans une classe d'immersion française ou, au choix, dans une classe française composée de Francophones. (Voir le tableau indiquant la répartition des cours pour une année.)

Cours 404 : De nouveau à l'université pour quatre mois d'études.

À la fin de son année, l'élève-maître aura passé environ 80 pour cent de son temps en cours de pédagogie (en français) traitant de l'immersion et en stages en classes d'immersion françaises. Le reste du temps est consacré à des cours pédagogiques en anglais.

Quiconque veut s'inscrire en immersion doit subir une entrevue orale avec le professeur de faculté (seuls sont acceptés ceux qui font preuve d'une très bonne maîtrise,

équivalant à celle d'un Francophone) et passer une épreuve écrite. Les candidats à l'enseignement du français de base doivent également se soumettre à des tests d'entrée.

Ce programme diffère quelque peu de celui de la plupart des universités, où les cours et les stages consacrés à l'enseignement immersif viennent se greffer sur la formation classique, habituellement sous forme de période de spécialisation. À l'Université Simon Fraser, cette formation fait partie intégrante de l'année de préparation de l'étudiant.

Il faudrait que l'on arrive très bientôt à coordonner tous les efforts, en s'adaptant à ce nouveau concept de « professeur d'immersion », que certains formateurs de professeurs de langue ont encore du mal à saisir.

Compte tenu des recherches et de l'expérience acquise, les spécialistes sont de plus en plus convaincus que la préparation pédagogique devrait constituer une formation en soi et non un rapiéçage hâtif. Elle aurait sa propre structure, philosophique et pédagogique, tout comme la formation classique pour les écoles anglaises ou françaises. L'immersion en français, telle qu'on la connaît au Canada, est un moyen très efficace qui a fait ses preuves et mérite aujourd'hui, sous l'angle de la formation des enseignants, de recevoir ses lettres de créance.

Ce n'est évidemment pas la seule formule pour rendre des élèves bilingues, mais elle semble correspondre aux souhaits des parents et

aux objectifs des éducateurs. Elle satisfait également les élèves. Qu'ils commencent en maternelle ou en septième année, ils ne cachent pas leur fierté et sont reconnaissants envers leurs parents de leur avoir donné l'occasion de maîtriser leur langue maternelle comme tout autre Anglophone de leur âge et, en plus, de manipuler avec aisance l'autre langue officielle du Canada.

À l'instar du sculpteur qui vient de dégrossir sa pierre, il s'agit maintenant de figurer l'oeuvre, une oeuvre dont on n'a pas encore vu toutes les répercussions, mais dont les premiers effets laissent présager une meilleure harmonie dans la société canadienne.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Tâche très lourde, la rédaction des programmes d'études passe graduellement de l'école primaire à l'école secondaire. À ce stade, la chose se complique parce que la nature et le contenu des matières offertes en français aux élèves des classes immersives des écoles secondaires tendent à varier d'une province à l'autre. Outre le français, l'histoire et la géographie sont les matières qui y sont généralement enseignées. On espère que la création prochaine d'un Réseau canadien d'information linguistique contribuera à une meilleure communication et à un plus grand échange entre les différents conseils scolaires (voir « Réseau canadien d'information linguistique/Canadian Information Network » dans *Contact, Revue canadienne destinée aux professeurs de français* 2-1, février 1983). Voir aussi l'article de Mian dans ce numéro.
2. Obadia André, Robert Roy, Brian Saunders, Rhoda Tafler et Florence Wilton, *Étude nationale sur la formation et le perfectionnement du professeur d'immersion française*, Association canadienne des professeurs d'immersion, novembre 1983.
3. Cette définition fut proposée dans mon article « Programme d'immersion : croissance phénoménale et pénible » publié dans la *Revue canadienne des langues vivantes* 37-2, janvier 1981, pp. 269-282. Voir également dans cet article les obstacles qu'on oppose habituellement à la création de classes d'immersion.
4. Voir une des premières études sur la formation des professeurs de classes d'immersion au Canada, intitulée *A survey of teacher training in French immersion in Canada* par Diane Coulombe, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, 1983.

Un nombre de plus en plus grand de diplômés de l'enseignement immersif frappent à la porte des universités. Certaines ont répondu à leur appel, dont l'Université d'Ottawa.

Et les universités alors!

MARJORIE BINGHAM WESCHE



Le professeur Marjorie Bingham Wesche est chef de la recherche et de l'évaluation à l'Institut des langues vivantes de l'Université d'Ottawa. Ses travaux portent surtout sur le bilinguisme, l'apprentissage des langues secondes et l'évaluation; elle a signé bon nombre d'articles sur ces sujets. Le professeur Wesche coordonne le projet décrit dans l'article ci-dessous.

Les programmes de cours immersifs en français font désormais partie de l'enseignement canadien. Et, très novateurs, ils se répercutent d'au moins trois façons sur les universités canadiennes.

Tout d'abord, celles-ci accueilleront dans les années à venir un nombre croissant d'Anglophones possédant une compétence fonctionnelle en français. La plupart voudront conserver leur acquis, voire l'enrichir. Poussés par le désir d'une égale aisance dans les deux langues ou même celui de s'intégrer à un milieu francophone, certains fréquenteront des établissements de langue française ou bilingues¹. Mais, pour des raisons d'argent et de distance, la plupart ne pourront se permettre ce choix; en outre, ils préféreront peut-être poursuivre leurs études dans des établissements anglophones par souci de leur identité culturelle ou du fait d'une spécialisation.

Ainsi que le démontrent des enquêtes récentes effectuées à l'Université Carleton ou menées par les Canadian Parents for French (section de Calgary)², les élèves des cours immersifs ou des cours de français de base exercent une pression croissante auprès des universités anglophones pour qu'elles assurent des moyens plus variés, plus avancés et plus vivants d'apprendre le français; il s'agirait entre autres de dispenser les cours en français dans certaines disciplines comme complément aux programmes de lettres traditionnels. Les universités commencent tout juste à répondre à ces besoins³.

La deuxième influence s'exerce principalement sur les facultés d'éducation et a trait à la formation de professeurs de français pour l'enseignement immersif. Dans nombre de régions, les universités sont déjà soumises à de fortes pressions en faveur de cours destinés à des professeurs en exercice ou préparant leur licence. L'enseignement immersif exige une très bonne maîtrise du français — comme peut en posséder par exemple un Francophone d'origine — et une préparation pour enseigner telle matière aux élèves de l'autre langue. Les professeurs maîtrisant le français comme un locuteur d'origine ou à peu près ne se trouvent pas en nombre suffisant pour satisfaire les besoins de certaines régions; de plus, il leur faut une formation pédagogique dans la discipline en question et en fonction d'élèves qui ont une compétence minimale en français. Généralement, les cours traditionnels de préparation à l'enseignement de la langue seconde ne peuvent répondre à ces nouveaux besoins. Aussi des programmes prometteurs sont-ils en voie de création⁴.

Quant à la troisième influence, elle n'est pas aussi immédiate ni aussi manifeste que les deux premières, mais elle pourrait bien être la plus importante à long terme. Il s'agit de tout ce qu'implique la méthode immersive pour l'enseignement de la langue seconde dans les universités. Est-ce qu'elle peut s'appliquer aux cours de langue? Est-ce que les succès obtenus peuvent se reproduire auprès d'étudiants forcément plus âgés? Est-ce qu'on peut apprendre une langue par l'intermédiaire d'une discipline complexe et hautement spécialisée? Y aura-t-il progrès dans la maîtrise de la langue seconde si l'étudiant ne peut suivre qu'une faible partie de ses cours dans cette langue?

La suite du présent article sera consacrée à ce dernier point. Nous examinerons d'abord les principales caractéristiques de l'immersion pour ensuite rendre compte d'expériences récentes suivant lesquelles les principes de l'enseignement immersif pourraient, semble-t-il, être

appliqués par les universités dans le cadre de leurs programmes traditionnels.

L'immersion en français : un succès incontestable

L'immersion, qui compte parmi les grandes innovations pédagogiques de notre époque, fait l'objet des recherches les plus poussées. Elle a à son crédit un double succès : l'acquisition appréciable de la langue seconde ; une étude aussi fructueuse des autres matières que dans la langue première, et parfois davantage. Mais à quoi tiennent ces résultats ?

Les premières expériences ont eu pour mobile principal la conviction que l'acquisition d'une deuxième langue devait commencer dès le plus jeune âge, période « critique » pour la formation du langage. On considérait comme essentiel que l'enfant prenne un bain prolongé de langue seconde grâce à des échanges avec un locuteur d'origine. Si possible, la langue seconde serait utilisée dans les autres activités et dans l'étude d'autres matières, plutôt que de faire l'objet même de l'enseignement.

Aussi le programme novateur de Saint-Lambert, et les autres modelés sur lui, prévoyaient-ils un enseignement à temps plein par des instituteurs francophones dès la maternelle, l'anglais n'y étant introduit qu'après plusieurs années. L'enseignement du français n'est pas pour autant banni, mais il n'est qu'une matière parmi d'autres ; les élèves l'apprenant par ailleurs « subsidiairement » à l'occasion des cours de mathématiques, d'arts, etc.

L'immersion se caractérise aussi par l'importance accordée aux capacités auditives et par la création d'un milieu protégé où tous les élèves ont en commun le handicap d'une « compétence » minimale dans la langue des cours. L'anglais demeure leur langue commune pour les échanges sociaux et pour l'appui affectif qu'ils s'accordent mutuellement.

Cet enseignement doit aussi, bien sûr, recourir à des adaptations pédagogiques et langagières par rapport à

la norme en usage pour les cours dispensés à des Francophones d'origine du même âge. À mesure que les élèves parfont leur compétence en français, l'enseignant donne de plus en plus ses cours comme s'il s'adressait à des Francophones. Cette démarche va de la structuration minutieuse des tâches quotidiennes au recours généreux à la gestuelle et au contexte immédiat, sans compter nombre d'adaptations et de répétitions dans l'emploi du langage⁵. L'enseignement immersif comporte donc, au mieux, ce que Krashen appelle « le contenu compréhensible », et cela à un niveau dépassant légèrement les capacités langagières de l'apprenant (voir l'article de Krashen). Ajoutons que les cours immersifs de bon rendement sont dispensés, en général, à des enfants dont la langue première est celle de la communauté ambiante, ce qui assure le progrès continu dans cette langue⁶.

Bien des formules ont été éprouvées et évaluées : cours pour adolescents, cours pour l'école maternelle, variation dans le temps consacré à la langue maternelle et à la langue seconde, variation dans les milieux socio-économiques d'origine et diversité des langues enseignées. Il y a eu constance notable dans les résultats obtenus. Les élèves de l'enseignement par immersion atteignent des niveaux de compétence en langue seconde considérablement plus élevés ; ils ne sont pas sensiblement désavantagés à long terme en ce qui concerne leur langue maternelle et les autres matières ; d'une manière générale, ils ont une attitude plus positive à l'égard de la langue et de la culture secondes.

Quels sont les points essentiels parmi tous ceux qui précèdent ? D'après les théories touchant l'acquisition de la langue seconde, si un début plus précoce et des contacts intenses et prolongés peuvent déterminer le degré de maîtrise ultime de la langue seconde, les conditions *essentiels* au progrès sont les suivantes (voir Krashen) :

- ambiance langagière et contacts avec un locuteur d'origine dans un cadre où la langue seconde est

instrument de communication plutôt qu'objet d'étude ;

au début, création d'un milieu protégé où l'enseignant pratique les adaptations de langage et d'activité nécessaires pour faire passer le message aux élèves non rompus à la langue seconde. On s'attache surtout aux capacités réceptives, s'inspirant de l'étape où, chez les tout jeunes enfants, l'aptitude à comprendre précède de quelques mois la communication intelligible.

On estime que les adaptations effectuées par l'enseignant contribuent de deux façons à l'acquisition de la langue. D'abord, elles créent une attitude affective favorable, les élèves parvenant à comprendre ce qui se dit ; elles réduisent l'anxiété et renforcent la confiance en soi ; elles assurent une plus grande ouverture au contenu communiqué. En fournissant un modèle de la langue cible qui soit correct, mais itératif, simplifié et limité d'une certaine façon, il aide les élèves à découvrir et à intérioriser les modèles de base de la phonétique, de la formation de mots, de la grammaire et de la structure du discours, de même que la gestuelle appropriée.

C'est précisément à ce côté protégé de l'immersion qu'on a reproché récemment de limiter la langue seconde à un « dialecte » de salle de classe, de « fossiliser » certaines erreurs grammaticales⁷. Il est vrai que le contact avec la langue seconde demeure confiné — comme d'ailleurs au cours des années ultérieures d'immersion où les élèves n'auront peut-être encore que leur professeur, leur matériel pédagogique et leurs condisciples sur lesquels se modeler — et que leurs capacités expressives risquent de plafonner à un certain moment. Pour s'exprimer couramment et comme les locuteurs d'origine dans divers créneaux de la langue cible, il leur faudra, éventuellement, la « submersion ». Néanmoins, d'après d'abondantes recherches, un milieu qui fournisse un contenu compréhensible est nécessaire à l'acquisition de la langue ; or, pour être intelligible aux premières étapes, ce contenu doit

s'écarter des normes ayant cours chez les locuteurs d'origine. Les cours immersifs doivent être considérés comme une étape initiale assurant le milieu d'appui et le langage accessible dont ont besoin les élèves débutants et de niveau intermédiaire ; une fois que ceux-ci seront assez forts et ne pourront plus bénéficier du milieu protégé, ils pourront passer aux milieux de submersion et poursuivre ainsi leur progrès.

L'université : le milieu s'y prête-t-il ?

Pour l'université, il s'agit de savoir si ce type d'enseignement peut être fructueux auprès d'étudiants forcément plus âgés. Bien sûr on peut citer des cas où une discipline est enseignée dans une langue seconde — par exemple les cours avancés de littérature dispensés aux étudiants qui ont pris la langue seconde comme matière principale ou les programmes de formation des professeurs de langue, mais il s'est fait peu de recherche pour établir si ces cours contribuaient à la maîtrise de la langue seconde et, le cas échéant, dans quelle mesure. Jusqu'ici, seules quelques études établissent des progrès parallèles dans la maîtrise de la langue seconde et dans une autre matière. Nous citerons notamment un cours de formation de cinq mois pour des professeurs d'anglais francophones au Québec où l'enseignement était dispensé en anglais⁸ uniquement, et un cours en atelier protégé pour des immigrants du Québec où on donnait en français⁹ une formation touchant le travail et les moyens de subsistance.

Pour la catégorie des adolescents, on a fait une étude analogue d'un cours secondaire bilingue au conseil scolaire d'Ottawa où les élèves anglophones faisaient en français la moitié des matières de la neuvième à la onzième (du secondaire II au secondaire IV). Ces élèves, comme dans les deux cas mentionnés plus haut, progressaient de façon satisfaisante dans les diverses matières et réalisaient des améliorations mesurables dans la maîtrise du français¹⁰. Ces trois programmes, qui s'adressaient à des élèves plus âgés qu'en immersion

longue et courte, comportaient encore un bain prolongé de langue seconde.

Le programme de l'Université d'Ottawa

Le programme expérimental mis sur pied à l'Université d'Ottawa en 1982¹¹, différait de ceux examinés plus haut en ce qu'il comportait moins de 40 heures de cours. Il avait pour objet de fournir aux étudiants de niveau intermédiaire en français ou en anglais — comme langue seconde — le moyen de passer du cours de langue proprement dit aux cours donnés dans les autres disciplines aux locuteurs d'origine, dans cette université bilingue. Suivant ce programme, un groupe d'étudiants anglophones et un groupe d'étudiants francophones faisaient le second semestre d'introduction à la psychologie (Introduction to Psychology) dans des sections protégées où les inscriptions étaient réservées à des usagers de la langue seconde. Donnés dans leur langue maternelle par les professeurs de psychologie de l'université, ces cours permettaient aux deux groupes d'étudiants de couvrir le même domaine que dans l'enseignement ordinaire et de se présenter au même examen final, proposé dans les deux langues à tous les étudiants inscrits.

Les adaptations pédagogiques pour les étudiants dont la connaissance de la langue est limitée sont diverses : large place accordée aux exposés écrits, attention spéciale aux capacités perceptives (audition et lecture), emploi de questionnaires hebdomadaires sur le contenu de la matière enseignée plutôt que le contrôle par des travaux de recherche. Les professeurs de psychologie étaient secondés respectivement par un professeur de français et un professeur d'anglais qui enseignaient environ 15 minutes par cours (bi-hebdomadaire) de une heure et demie. Ce bref enseignement ne portait pas précisément sur la grammaire, mais tendait à aider les étudiants à lire et à prendre plus efficacement des notes, à élucider divers points du cours et leur fournissait en outre l'occasion d'exprimer leurs idées dans une atmosphère détendue¹².

De plus, l'analyse des enregistrements magnétoscopiques de cours de psychologie dispensés aux sections protégées et aux sections dans la langue maternelle a révélé que les enseignants effectuaient inconsciemment de nombreuses adaptations langagières dans les sections protégées. Par exemple, le langage des cours, tout différent entre professeurs anglophones et professeurs francophones, comportait un vocabulaire et une syntaxe nettement plus simples, accusait une structure des idées plus explicite et présentait nombre d'autres traits qui le distinguaient des exposés à l'adresse des locuteurs d'origine¹³.

L'enseignement d'une langue par l'intermédiaire d'une autre discipline à l'université — et dans une moindre mesure au secondaire — semble dépasser le niveau de l'immersion auprès des jeunes élèves dans la *mesure* où les étudiants sont exposés à des modèles conçus pour les locuteurs d'origine. Cela tient à la nature de l'enseignement universitaire. Pour l'essentiel, le professeur fait un cours, et parfois le complète de films ou d'un exposé par un invité ; l'étudiant écoute. Un élément important de ce cours consiste dans la lecture prescrite aux étudiants de textes rédigés pour des locuteurs d'origine. Durant le cours donné par le professeur de langue, selon la formule de l'Université d'Ottawa, il y a généralement plus d'interaction dans la classe, mais le professeur assure la quasi-totalité du discours, demeurant ainsi la source principale de l'apport langagier. Si, sous ce régime, les étudiants ne s'exercent guère à la conversation, ils reçoivent en bonne proportion le donné du locuteur d'origine ; ils sont donc moins exposés à l'influence de la langue seconde parlée par les camarades que dans les programmes scolaires de cours immersifs.

De nombreux tests auprès des 45 élèves du programme expérimental et des classes de contrôle au début et à la fin du second semestre de 1983 ont été consacrés à trois questions :

- Est-ce que les étudiants ont appris autant en psychologie qu'au

premier semestre et autant que les étudiants qui reçoivent dans leur langue l'enseignement des mêmes professeurs ?

- Est-ce que leur compétence en français ou en anglais s'est accrue et s'est-elle améliorée autant que chez leurs homologues des cours ordinaires de langue ?
- Ont-ils acquis plus de confiance dans l'emploi de leur deuxième langue et était-il plus probable qu'ils en fassent usage hors de la classe ?

Les réponses à ces questions

Les épreuves ont établi que les étudiants des sections protégées avaient réussi aussi bien au dernier examen de psychologie et pour l'année scolaire qu'au premier semestre, et dans l'ensemble un peu mieux que les étudiants des groupes de contrôle du secteur général. Ils ont progressé sensiblement dans la langue seconde — à peu près autant que les étudiants de même compétence dans les bons cours de français ou

d'anglais, langue seconde, d'une durée de 45 heures. Et contrairement aux étudiants en langue qui n'avaient pas évolué, ils ont déclaré, eux, être plus conscients de leur compétence dans la langue seconde et ressentir moins d'anxiété quant à son emploi dans la vie courante.

Les observations des étudiants à la fin du cours montraient également que la plupart éprouvaient une grande satisfaction à « faire quelque chose d'authentique » dans la langue seconde et la pratiquaient plus que jamais auparavant hors de la classe¹⁴. Les étudiants des classes protégées ont donc, pour l'essentiel, été avantagés sans contrepartie négative. Ils maîtrisaient la matière au programme et, ce faisant, développaient leur compétence dans la langue seconde et leur confiance en soi dans son utilisation. Ce résultat a été acquis sans étude de la grammaire ni beaucoup d'exercices en expression. Il apparaît donc que les cours universitaires peuvent être structurés et dispensés de façon que les étudiants soient exposés au rayonnement d'une langue seconde compré-

hensible dans un milieu favorable, pour qu'ils s'attachent au sens plutôt qu'à la forme et accroissent sensiblement leurs capacités langagières.

Comme pour l'immersion, on devra pousser plus loin l'expérimentation afin de déterminer 1) les niveaux de compétence langagière qui permettront aux étudiants de profiter au maximum de pareil enseignement, 2) les matières qui s'y prêtent, 3) quelle proportion de l'enseignement langagier doit faire partie du programme et 4) combien de temps la « protection » sera nécessaire pour que les étudiants puissent suivre sans désavantage les cours universitaires destinés à des locuteurs d'origine¹⁵.

Il y a aussi intérêt à établir si les diplômés de l'enseignement immersif et les diplômés de l'école secondaire bilingue auront besoin de cours de transition de ce genre ou pourront passer immédiatement à des cours destinés à des locuteurs d'origine. De fait, le plus fort de la clientèle des cours protégés viendra peut-être des diplômés en français de base.

Administrativement, bien sûr, ces programmes exigent la bonne volonté et la collaboration des diverses facultés intéressées et supposent en outre des professeurs maîtrisant parfaitement la langue des cours et disposés à effectuer les adaptations nécessaires auprès des usagers de la langue seconde. Les résultats de cette expérience sont assez encourageants pour inspirer les autres facultés et universités souhaitant créer des cours de langue seconde à des niveaux supérieurs pour des étudiants qui ne suivent pas de cours de langue comme matière principale. Cet effectif ne serait pas uniquement composé de nationaux de l'autre langue maternelle, mais aussi d'étudiants étrangers qui ordinairement doivent faire leurs études en situation de submersion relativement à l'une des deux langues officielles — et cela souvent avec un désavantage langagier considérable. Un cours « protégé » dans les débuts de la vie d'un étudiant peut développer nettement ses aptitudes dans la langue universitaire seconde ainsi que sa confiance en lui.



©George Shane. Reproduit avec permission. The United Church Observer.

Cet avantage peut aussi lui fournir l'occasion de suivre un cours reposant sur les aptitudes verbales — dans les humanités par exemple. Nombre de locuteurs non d'origine ont tendance à éviter ces cours au profit de matières comme l'économie, les sciences physiques et le génie, où les tableaux et les graphiques les aident à comprendre les significations verbales, et où le contenu est plus simple¹⁶.

Pour les étudiants étrangers, les cours protégés assurent une transition vers les études universitaires dans le milieu intégral de la langue cible, ce qui offre une progression idéale. Les établissements bilingues, qui attirent en grand nombre les membres des deux groupes canadiens de langue officielle, peuvent aussi offrir aux étudiants allophones des cours protégés en attendant leur intégration aux cours destinés aux usagers de la seconde langue officielle. Toutefois la plupart des établissements devront recourir, par exemple, à des échanges avec des universités de l'autre langue d'enseignement afin d'offrir aux étudiants canadiens des structures permettant de passer du cours protégé en langue seconde à la réalité quotidienne. Cependant le cours protégé présente un progrès notable par rapport aux possibilités d'apprentissage de la langue seconde qu'offrent aux étudiants en disciplines non langagières la plupart des universités canadiennes.

D'autres formules offrant les mêmes éléments que les cours protégés sont possibles, bien sûr. Nous en exposons une ci-après.

Une expérience américaine en milieu protégé

À l'Université de Californie à Los Angeles (ALS), un cours d'anglais langue seconde en liaison avec une autre discipline s'est révélé fort utile pour les étudiants de première année liés par leur passé à la langue seconde¹⁷. Il fait partie d'un programme d'été pour étudiants dits à risques élevés (*high risk*). Ce programme s'adresse à des immigrés qui ont fait en anglais une partie ou la totalité de leurs études secondaires,

mais qui éprouvent des difficultés de langue à l'université ; il leur offre un milieu protégé pour un cours dans une discipline courante accompagné d'un cours apparenté touchant les capacités en anglais. La psychologie, les sciences politiques, l'histoire et l'anthropologie sont enseignées parallèlement aux cours complémentaires de ALS ; toutes les lectures et les tâches de rédaction au programme ont trait aux domaines respectifs de chaque discipline. Avec 90 heures de cours au total et le concours d'assistants pour résoudre les difficultés touchant la langue et la matière enseignée, après les heures de cours les étudiants peuvent faire des progrès marqués dans leur connaissance de l'anglais.

Durant tout le cours, il faut une coordination constante entre les professeurs des diverses disciplines et les professeurs de langue, ainsi qu'entre chacun d'eux et leurs assistants respectifs. C'est la formule qui convient le mieux sans doute à un cours intensif pour lequel on peut prévoir des réunions régulières de planification. Le cours de 1983 sera le premier à faire l'objet d'une évaluation poussée. Toutefois les témoignages des enseignants et des étudiants sont très favorables. Ils donnent à penser que la formation linguistique axée sur l'apprentissage d'autres matières serait plus efficace que les cours d'ALS communément offerts aux étudiants.

Aux universités de passer à l'action

Les universités canadiennes de langue anglaise ne peuvent que donner suite à ces constatations. Elles élargiront sûrement le champ et l'éventail de leurs cours en français pour les étudiants du premier cycle. Les facultés d'éducation répondront sans aucun doute aux nouveaux besoins liés à l'enseignement immersif. Il reste à voir jusqu'à quel point les universités anglophones, francophones et bilingues modifieront leurs cours dans toutes les langues pour mettre à profit ce que l'immersion nous apprend sur l'efficacité dans l'enseignement de la langue seconde. Les cours novateurs dépeints plus haut offrent un début prometteur.

Je suis reconnaissante aux personnes suivantes pour leur aide dans la préparation de cet article : Sally Andrews, Donna Brinton, Stephen Carey, Evelyn Hatch, Stephen Krashen, Katherine Manzer, Doreen Ready, David Stern, Bernard Wilhelm et Janice Yalden.

NOTES

1. Parmi les universités canadiennes bilingues qui offrent des programmes d'études de 1^{er} cycle dans les deux langues citons l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne à Sudbury, le Glendon College de l'Université York à Toronto de même que l'Université de l'Alberta qui offre un programme d'études de 1^{er} cycle en français à la Faculté Saint-Jean. L'Université de Regina accorde des baccalauréats ès arts et en éducation dans le cadre desquels 60 pour cent des cours sont donnés en anglais et 40 pour cent en français. Le baccalauréat en éducation comprend un séjour d'un an dans une université québécoise de langue française. Tous les programmes précités s'adressent aux étudiants francophones et anglophones.
2. Voir Janice Yalden et Anne Donaldson, *French Studies in the Undergraduate Curriculum: A Needs Analysis*, rapport soumis à la Direction du programme des langues du Secrétariat d'État, Ottawa ; Centre for Applied Language Studies, Université Carleton, 1983. Ce document présente les résultats d'une enquête effectuée à l'Université Carleton auprès d'étudiants, de professeurs et de gens d'affaires de la région, et portant sur les besoins en langue française des étudiants de 1^{er} cycle. Les Canadian Parents for French (section de Calgary) ont interrogé des élèves du secondaire et des professeurs de français, de même que des étudiants de l'Université de Calgary sur nombre de questions ayant des répercussions sur les cours de français et la formation des enseignants de cette matière. Les répondants des deux enquêtes étaient en grande partie des diplômés de programmes de français de base, les élèves des classes immersives commençant à peine à entrer à l'université. La conférence sur l'enseignement bilingue pour les Anglo-Ontariens, tenue aux mois de septembre et octobre derniers au Glendon College de l'Université York et organisée par les Canadian Parents for French (section de l'Ontario) et le Collège, visait à promouvoir la mise sur pied de programmes de cours de français langue seconde. Pour de plus amples données sur l'enseignement des langues secondes à l'université voir : H.H. Stern, « Language Teaching and the Universities in the 1980s », *The Canadian Modern Language Review*, 37(2), 1981, pp. 212-225 ; Janice Yalden, « Second Languages at the Universities: A Look into the Future », *The Canadian Modern Language Review*, 35(3), 1979, pp. 431-442 ; Max Yalden, « Bilingualism and the Universities: A Time for Action », *Canadian Association of University Teachers Bulletin*, septembre 1982, pp. 5 et 8.
3. Outre les cours traditionnels offerts en français dans les programmes bilingues mentionnés à la note 1, d'autres universités prévoient d'offrir d'autres matières en français langue seconde : l'Université de Toronto (philosophie, communications), l'Université de Calgary (histoire), l'Université de la Saskatchewan (sociologie), Simon Fraser (linguistique, études canadiennes), l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (études acadiennes), l'Université du Nouveau-Brunswick et l'Université d'Ottawa (psychologie, cas étudié en détail dans cet article).

4. L'offre et la demande en matière de formation des enseignants sont abordées dans l'enquête de la CPF ; voir note 2. L'Université de la Colombie-Britannique a récemment lancé un nouveau programme de cours immersifs en français et en français de base d'une durée de huit mois. Offert par la faculté d'éducation, il est conçu à l'intention d'éventuels titulaires de classes d'immersion de courte et longue durées et de niveau secondaire, et de français langue première en milieu minoritaire. Dans le cadre de ce programme la théorie et une partie de la pratique sont données en français. Voir l'article d'Obadia pour une analyse des progrès dans le domaine de la formation de titulaires de classes immersives.
5. Les recherches ont révélé un nombre d'adaptations propres à la communication d'un locuteur d'origine avec les étrangers, y compris les étudiants de langue, dont un discours plus lent et mieux articulé, une intonation et une gestuelle exagérées, des structures grammaticales moins complexes, un vocabulaire et des concepts itératifs, une structuration soignée du discours, un usage accru du milieu ambiant, comme élément de référence, une plus grande participation à la conversation (par exemple, en demandant des questions simples auxquelles on peut répondre par un oui ou un non). Pour un compte rendu utile de cette documentation voir Evelyn Hatch, *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*, Rowley, Mass : Newbury House, 1983 (chapitre 9) ; Stephen D. Krashen, *Second-Language Acquisition and Second-Language Learning*, Oxford : Pergamon, 1981 (chapitre 9).
6. Bien que nombre de personnes réussissent à acquérir une langue étrangère dans un milieu non protégé, d'importantes questions se posent au sujet de l'efficacité de cette méthode dans les niveaux inférieurs de compétence linguistique et de son coût en ce qui a trait au bien-être émotionnel des apprenants, de même que du développement cognitif et en langue maternelle des élèves en bas âge. Sur ce point voir James Cummins, « The Cognitive Development of Children in Immersion Programmes », *The Canadian Modern Language Review*, 34(5), 1978, pp. 856-883.
7. A titre d'exemple voir K. Connors, N. Ménard et R. Singh, « Testing Linguistic and Functional Competence in Immersion Programmes », 4^e colloque de la LACUS (Linguistic Association of Canada and United States) dans M. Paradis (éd.) *Aspects of Bilingualism*, Hornbeam Press, 1978, pp. 65-75; B. Harley et M. Swain, « An Analysis of the verb system by young learners of French », *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 1978, pp. 35-79. Voir aussi l'article de Harley dans ce numéro.
8. Georgette Buch et Ivan DeBagheera, « An Immersion Programme for the Professional Improvement of Non-Native Teachers of ESL », dans *On TESOL 78*, Washington : TESOL, 1979, pp. 106-117.
9. A. D'Anglejan, C. Renaud, R.-H. Arsenault et A.M. Lortie, *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire*, Québec : Centre international pour la recherche sur le bilinguisme, 1981.
10. F. Morrison, M. Walsh, C. Pawley et R. Bonyun, *Core French Proficiency: French Working Paper No. 133*, Ottawa : Centre de recherche, Conseil scolaire d'Ottawa, 1980.
11. Ce projet est subventionné par le Secrétariat d'État et le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre du Programme de projets spéciaux pour les langues officielles dans l'enseignement, qu'ils gèrent conjointement, de même que par le Comité des ressources de l'enseignement et des facultés des arts et des sciences sociales de l'Université d'Ottawa. Les professeurs ayant participé sont : S. Burger, M. Chrétien, R. Clément, H.P. Edwards, M. Gingras, P. Hauptman, S. Krashen, M. Migneron et M. Wesche.
12. Voir S. Burger, M. Chrétien, M. Gingras, P. Hauptman et M. Migneron, *Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde*; document inédit, Université d'Ottawa, 1983.
13. Voir Marjorie Bingham Wesche, « Foreigner Talk Discourse in the University Classroom ». Document présenté lors de la 10^e conférence sur la linguistique appliquée de l'Université du Michigan tenue à Ann Arbor en octobre 1983. Je remercie Doreen Ready pour sa collaboration à cette recherche.
14. Pour un compte rendu exhaustif de cette recherche voir H.P. Edwards, M. Wesche, S. Krashen, R. Clément et B. Kruidenier, « Second Language Acquisition Through Subject-Matter Learning: A Study of Sheltered Psychology Classes at the University of Ottawa » : document inédit, Université d'Ottawa, 1983.
15. L'Université d'Ottawa offrira en 1983-1984 un cours d'introduction à la psychologie en français à l'intention des usagers de la langue seconde.
16. L'Université prévoit d'offrir en 1984-1985 un cours d'un an d'histoire canadienne en anglais complété de séances particulières protégées à l'intention des étudiants étrangers. Il s'agit d'un projet réalisé conjointement par le département d'histoire et l'Institut des langues vivantes.
17. Je remercie Donna Brinton et Evelyn Hatch pour ces renseignements.

LES DÉBUTS DE L'IMMERSION

L'un des aspects les plus intéressants du phénomène de l'immersion en français est celui des circonstances de sa naissance. La force vive qui y a présidé n'est pas venue du milieu enseignant, mais d'associations de parents anglophones qui entretenaient des sentiments positifs très nets vis-à-vis du bilinguisme canadien, et qui ont continué à jouer un rôle majeur en faveur des progrès du français.

Cette idée de l'immersion fut lancée en 1969 par un groupe de parents de St-Lambert, non loin de Montréal. Ils finirent par persuader le ministère de l'Éducation du Québec et une commission scolaire locale de mettre en oeuvre à titre expérimental un programme d'immersion dans l'une

de ses écoles. Faisant preuve d'un bon sens assez rare — établissant même un précédent en matière d'expérimentation pédagogique — ces mêmes parents demandèrent une étude et une appréciation des résultats obtenus. Ils eurent de plus la chance de voir leur requête accueillie favorablement par le département de psychologie de l'Université McGill. Le professeur W. Lambert et ses collègues du département acceptèrent de suivre la marche de cette expérience.

Le rapport fort encourageant qui couronna cet essai donna un coup de fouet à l'immersion. En Ontario, et en particulier à Ottawa, la capitale nationale, des groupes de parents et certains membres de conseils scolai-

res firent pression sur leurs administrateurs pour obtenir un meilleur enseignement du français, trouvant dans l'immersion la solution qu'ils avaient jusqu'alors cherchée en vain. Soucieux de leurs responsabilités et peu désireux de se laisser encore une fois "embarquer" en matière d'enseignement des langues, conseils scolaires et ministère de l'Éducation de l'Ontario suscitérent des études et financèrent des recherches en ce domaine à l'Université d'Ottawa, à l'Université Carleton et au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Il en fut de même partout ailleurs au Canada, de la Colombie-Britannique à l'Île du Prince-Édouard. Expériences, applications, recherches sur l'immersion prirent place un peu partout.

La création de classes immersives peut être une aventure cauchemardesque. Ceux des administrateurs scolaires qui n'ont pas hésité à relever le défi méritent sûrement notre admiration.

Les systèmes scolaires mis au défi

W. RUSSELL MCGILLIVRAY



W. Russell McGillivray a récemment pris sa retraite après 34 ans dans des postes de professeur, de directeur d'école et de surintendant dans le système scolaire de l'Ontario. Il a pris charge des programmes d'immersion du Conseil scolaire de Carleton dès leur introduction, en 1970. Il est titulaire de diplômes des universités du Manitoba, de Toronto et de l'Alberta.

Les enseignants ont la réputation d'être réfractaires au changement. Qu'il s'agisse d'un nouveau programme (les mathématiques nouvelles, par exemple), de méthodes didactiques novatrices (nécessaires dans les établissements « ouverts »), ou de moyens techniques de pointe (par exemple, les rétroprojecteurs), il faut semble-t-il des années pour que le corps professoral et les systèmes scolaires s'y adaptent, même si la plupart des innovations pédagogiques émanent bel et bien d'enseignants.

L'adoption rapide du programme immersif partout au Canada depuis quinze ans est une remarquable exception à la règle. D'autant plus que l'introduction de classes de ce genre crée toute une série de difficultés, puisqu'il faut revoir complètement les programmes de cours, remplacer ou recycler la presque totalité du personnel, redéterminer les secteurs de fréquentation des écoles et, du moins au départ, engager des dépenses supplémentaires considérables. Très peu de ministères de l'Éducation ont établi des lignes directrices appropriées, les programmes de formation des enseignants ne sont pas toujours adaptés et il n'existe sur le marché que très peu de matériel didactique spécialement conçu pour les programmes immersifs.

En outre, signalons que ce ne sont pas les éducateurs qui ont réclamé à cor et à cri cette innovation, mais bien des parents qui exigeaient que l'expérience commence

sur-le-champ. Malgré ces obstacles qui auraient dû mener tout droit à l'échec, l'avenir de ces programmes est maintenant assuré. Pourquoi ? A cause de leur popularité partout au Canada, et compte tenu des résultats toujours favorables des travaux de recherche sur le sujet menés par des linguistes et des psychologues de renommée internationale.

Devant des conclusions aussi positives, auxquelles s'ajoutent les pressions exercées par les parents, très peu d'administrateurs et de conseils scolaires sont en mesure de résister longtemps à la poussée de l'immersion. On ne peut cependant leur en vouloir d'hésiter à se créer de nouveaux problèmes, car ce n'est pas ce qui leur manque : baisse des effectifs, pléthore de personnel, diminutions de revenus, progression des programmes d'éducation spéciale et avènement de l'informatique.

Ce n'est donc pas une mince affaire que de prendre une telle décision. Mais au Canada, la plupart des conseils scolaires ne peuvent en vérité y échapper, parce que les parents revendiquent de meilleurs programmes de français afin que leurs enfants profitent des avantages évidents du bilinguisme. Malgré l'opposition farouche de certains parents à l'instauration de programmes immersifs dans leurs écoles, beaucoup d'autres, qui ont des enfants en âge d'être inscrits, se démènent pour forcer la main des conseils scolaires.

Les centres immersifs : difficultés à vaincre

Logiquement, un programme d'immersion devrait être organisé dans l'école du secteur où réside le plus grand nombre de parents intéressés, mais ce n'est pas toujours la solution la plus judicieuse. Si, par exemple, l'école choisie est petite, le programme anglais est vite déstabilisé. Si, d'autre part, elle fonctionne déjà à pleine capacité et que les élèves d'autres secteurs sont acceptés en immersion, il y a vite surpopulation. Dans un cas comme dans l'autre,

parents et enseignants s'irritent et jettent le blâme sur l'immersion.

L'expérience montre que partout où démarre un programme immersif, sa popularité fait ombrage au secteur anglais traditionnel. Les conseils scolaires doivent tenir compte de cette réalité.

Même dans un établissement important, il est difficile de mener les deux programmes de front sans problèmes communs aux deux : la dimension des groupes n'est jamais ce qu'elle devrait être ; il faut inévitablement mélanger des élèves de niveaux différents, ce qui pose d'énormes difficultés dans tous les cas ; les spécialistes du rattrapage, les professeurs de musique et les bibliothécaires sont habituellement incapables de travailler dans les deux langues officielles, privant ainsi l'un ou l'autre des programmes des services indispensables ; les budgets doivent être étirés, les livres en français coûtant plus cher que leurs équivalents anglais ; enfin, certains directeurs éprouvent beaucoup de difficulté à superviser les programmes et le personnel dans les deux langues. Il faut bien l'admettre, les deux programmes ne sont pas compatibles et ne coexistent pas très heureusement, particulièrement de la maternelle à la sixième année.

Simple du point de vue administratif, la solution est fort complexe politiquement parlant : il s'agit de séparer les deux programmes en créant un centre réservé à l'immersion, avec un personnel, des ressources et un budget exclusifs. Il devient alors possible de former des groupes normaux et de retenir les services d'enseignants spécialisés, bref, le programme se rapproche du modèle idéal et le milieu d'apprentissage est mieux reçu autant par les parents que par les enseignants.

On comprend sans peine que les parents des écoliers du programme anglais, qu'il faut reloger, voient d'un mauvais oeil l'envahissement de leur école de quartier par « ces gamins français », même s'il est évident que l'un ou l'autre de ces deux programmes doit « déménager » si l'on

veut assurer la survie de l'un et de l'autre. Ils ont du mal à admettre que l'immersion devient rapidement un programme « régulier » qui mérite des services et des installations au moins équivalents à ceux du programme anglais. Par contre, si un conseil peut justifier la construction d'une nouvelle école et qu'il la désigne immédiatement centre immersif, ou s'il évite la fermeture d'une école « condamnée » grâce à cette reconversion, l'opposition perd de sa force.

Les conseils peuvent aussi améliorer le climat ambiant en assurant un transport normal aux enfants envoyés à l'extérieur de leur communauté, qu'il s'agisse d'un programme immersif ou anglais. Si les

branche, il n'existe au Canada que très peu de programmes de formation à temps plein pour les éventuels titulaires de classes immersives. (Voir les articles de Obadia et Wesche dans ce numéro.)

La plupart des conseils en quête d'enseignants pour les cours d'immersion doivent embaucher des professeurs de français langue seconde qui n'ont ni formation, ni expérience en enseignement d'autres matières en français, ou des enseignants francophones spécialisés dans certaines matières, mais n'ayant pas l'expérience et la formation requises. Les principales qualités recherchées sont la souplesse, l'imagination, le dévouement et l'intérêt pour ce régime pédagogique. Mais, par



Le transport n'est qu'un des problèmes administratifs

deux programmes sont dits « réguliers », les conseils doivent suivre la politique habituelle de transport.

Problèmes de dotation et de formation

Les résultats d'un sondage mené récemment par l'Association canadienne d'éducation (ACE) auprès des conseils scolaires comptant des programmes immersifs montraient que le problème numéro un est le recrutement d'un personnel qualifié. Il serait peut-être plus juste de parler ici d'un personnel « capable » plutôt que « qualifié », puisque dans la plupart des provinces on exige très peu de qualifications particulières pour cette méthode, à l'exception évidemment d'une compétence en français presque égale à celle d'un locuteur d'origine. Malgré les immenses possibilités d'emploi dans cette

définition, le professeur doit être un modèle linguistique pour sa classe et connaître parfaitement le français.

Bien que les établissements de formation aient tardé à offrir des programmes adaptés, beaucoup d'élèves-professeurs de français langue seconde ont acquis une excellente maîtrise grâce à des bourses de programmes immersifs d'été ou parce qu'ils ont passé un an en France ou au Québec. Aussi sont-ils prêts à se lancer dans l'aventure. Devant la baisse des effectifs scolaires au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, beaucoup d'enseignants francophones sont disposés à suivre les cours d'été nécessaires pour occuper des postes dans les programmes immersifs. Tous ces néophytes ont besoin des conseils et de l'aide de

collègues déjà expérimentés en place un peu partout au Canada. Nombre de ces « vétérans » acceptent d'animer des ateliers et certains pourraient agir comme personnes-ressources auprès des conseils scolaires qui adoptent ce régime d'enseignement.

Malheureusement, il y a un revers à la médaille. C'est le problème délicat du personnel en poste qui n'est pas capable d'enseigner dans un programme immersif et qui risque donc de se retrouver en surnombre. Certains professeurs possédant les aptitudes et la motivation pourraient, grâce à la réadaptation professionnelle, acquérir la compétence voulue pour enseigner le français de base, voire même en immersion. De même, les directeurs, les directeurs adjoints et les chefs de service doivent développer les compétences voulues pour superviser des programmes en français. Ceux qui refusent ou sont incapables de se recycler ne doivent pas assumer la responsabilité de programmes immersifs.

En boudant la formation linguistique, le personnel risque le congédiement ; il incombe toutefois aux conseils scolaires de défrayer une partie des coûts encourus, afin de retenir les professeurs chevronnés. Les conseils devraient donc effectuer une évaluation systématique des exigences linguistiques de tous les postes et chercher des cours de langue adaptés aux besoins reconnus. Les administrateurs et le personnel anglophones des écoles qui proposent un programme immersif peuvent, pour peu qu'ils le désirent, pratiquer leur français régulièrement avec l'aide compréhensive de leurs collègues francophones et des élèves enchantés de jouer ce rôle.

Par contre, certains unilingues ne réussiront jamais, quoi qu'ils fassent, à acquérir les qualifications requises, aussi faudra-t-il peut-être les remercier de leurs services. Les fédérations d'enseignants ont tenté de négocier des clauses mettant leurs membres à l'abri de tels renvois, mais les conseils doivent rester fermes : le système scolaire existe pour le bien des enfants et non pas pour garantir

l'emploi des enseignants. Si les parents réclament un programme immersif, les conseils sont tenus de recruter un personnel compétent.

Le programme : défi majeur

Toujours selon le sondage de l'ACE, après les problèmes de personnel, l'élaboration et l'acquisition d'un programme sont les principaux défis à relever. Du moins, tel était le cas pour les pionniers, car aujourd'hui, grâce à leur travail et à l'intérêt croissant des éditeurs du secteur privé, la situation a changé. En effet, le conseil qui désire mettre un programme sur pied peut facilement obtenir de l'aide en s'adressant aux directeurs ou aux conseillers francophones de tout grand conseil comptant déjà un programme immersif. La plupart acceptent de vendre leur matériel didactique et en permettent l'utilisation ou l'adaptation. Habituellement, ils autorisent aussi à des enseignants expérimentés ou à des conseillers de donner des ateliers ou même de brefs cours qui aideront à lancer d'autres programmes.

N'empêche qu'il faut quand même assurer le suivi du service et adapter dans une certaine mesure le programme au milieu. Les conseils qui adoptent ce régime pédagogique doivent engager un conseiller ou un coordonnateur francophone capable d'organiser le programme et autres activités scolaires, et d'expliquer aux directeurs et surintendants des programmes qui leur sont nouveaux ou incompréhensibles. En l'absence de directives émises par les ministères provinciaux de l'éducation, ils doivent élaborer leurs propres objectifs et fixer leurs normes. En outre, leurs enseignants doivent constamment perfectionner et réviser les programmes.

Pour les auteurs de programmes, l'immersion pose un problème de taille. Au début de la scolarité, il faut inculquer des notions et des connaissances à des enfants qui ignorent presque tout des structures et de la syntaxe du français et qui ne possèdent qu'un vocabulaire restreint. Les livres et les documents préparés à

l'intention des Francophones sont trop difficiles, tout comme les simples traductions de programmes en anglais. Il existe rarement des versions françaises des manuels de référence anglais, et quand il y en a, il faut les simplifier. En quatrième ou en cinquième année, certains manuels et autres documents des écoles françaises peuvent être utilisés dans les classes immersives, mais par définition, les enseignants de cette branche sont d'excellents vulgarisateurs et traducteurs, qui n'hésitent pas non plus à emprunter autour d'eux. D'ailleurs, leurs élèves ont appris les mêmes concepts mathématiques et fait les mêmes études environnementales que leurs camarades du secteur anglais traditionnel ; voilà qui démontre la réussite du programme.

Le coût : élevé à l'implantation

Les conseils scolaires qui éprouvent déjà des difficultés financières pourraient avoir de bonnes raisons de refuser de s'engager, à cause du coût élevé des programmes immersifs : frais de maintien du service et de cours de français, prix plus élevé des manuels et des ouvrages de référence, voire même frais supplémentaires de transport. Certaines de ces dépenses sont des frais de démarrage qu'il faut reporter chaque année jusqu'à ce que le programme soit en place dans toutes les classes. La plupart des provinces offrent des subventions spéciales susceptibles d'aider les conseils à alléger le fardeau financier des programmes en français. Nous leur recommandons de se renseigner à ce sujet, afin de bien expliquer aux contribuables et au personnel que le coût des programmes immersifs n'est pas une dépense nette à greffer au budget.

Organisé dans un centre qui lui est réservé, un programme immersif complet constitue probablement l'enseignement de langue seconde le plus économique si, bien sûr, le nombre d'élèves est suffisant pour former des groupes normaux. Le poste budgétaire qui l'emporte est la rémunération des professeurs, quelle que soit la formule retenue. Un cours de français de base dispensé par des

spécialistes qui remplacent pour une période quotidienne les enseignants habituels coûte plus cher qu'un programme immersif, avec moins de résultats.

Pourtant, les programmes immersifs coûtent davantage, c'est un fait, du moins pendant la phase d'implantation ; mais plus important encore, ils sont jugés plus lourds par les commissaires hésitants, les enseignants aigris en surnombre et les contribuables qui trouvent déjà les taxes scolaires trop élevées. Il est à souhaiter que la nouvelle entente fédérale-provinciale de trois ans sur le financement des programmes de langue des minorités contribue à supprimer les objections d'ordre financier. En vertu de l'entente, les provinces reçoivent plus de fonds, mais doivent par contre en justifier l'emploi au titre des frais supplémentaires découlant des programmes d'immersion. Les conseils scolaires devront probablement présenter leurs demandes de subventions en ventilant avec précision leurs comptes. Ainsi, s'il y a effectivement des frais nets en sus, les commissaires, les employés et les contribuables pourront décider en connaissance de cause si oui ou non les programmes justifient l'augmentation des taxes. De toute évidence, les parents des enfants inscrits en immersion ont déjà fait leur choix !

Malgré les problèmes que posent les cours immersifs, malgré leur mise en

place un peu erratique, leur succès démontre bien le pouvoir des parents lorsqu'ils sont résolus, la grande faculté d'adaptation du système scolaire lorsqu'il est acculé à le faire et la valeur des principes de base de l'immersion. On sait bien que les élèves apprennent plus lorsque de bons enseignants, forts du soutien des parents, présentent une matière aussi intéressante que stimulante. Dans la formule à l'étude, l'acquisition de la langue seconde se fait tout en apprenant les mathématiques, les études environnementales et d'autres matières essentielles. Les enfants se rendent vite compte de la différence de cet enseignement et savent l'importance que leurs parents y attachent. De leur côté, les enseignants sont conscients du rôle qu'ils jouent, non seulement parce qu'ils participent à une expérience pédagogique de grand intérêt, mais surtout parce qu'ils contribuent directement à l'émergence d'une nouvelle génération de Canadiens qui acceptent le bilinguisme comme partie intégrante de leur vie.

On accuse souvent les administrateurs et les conseils scolaires de se laisser tirer l'oreille avant de donner le feu vert à des programmes immersifs. Mais devant l'ampleur des problèmes que ceux-ci entraînent inmanquablement, les parents devraient faire preuve d'un peu plus de réalisme dans leurs attentes. Quoi qu'il en soit, la plupart des conseils qui ont fait le pas ont réussi à se doter de programmes, à

recruter des enseignants compétents, à réorganiser leurs écoles et à trouver les fonds nécessaires. Ils ont eu le courage de prendre des décisions politiques difficiles malgré une opposition souvent farouche. Mais les résultats ont fini par leur donner raison, comme en témoignent les travaux de recherche poussés dans le domaine ainsi que l'enthousiasme des élèves, des parents et du personnel.

Les parents ont imposé ces programmes aux conseils scolaires, et il faut les en féliciter, car ils avaient vu juste. Ce sont cependant les conseils, les administrateurs et les enseignants qui en sont les artisans, malgré les difficultés. Rendons-leur hommage pour leur rôle clé dans la réussite de cette méthode bien de chez nous qui appuie le bilinguisme canadien.

RÉFÉRENCES

French immersion and School Boards: Issues and Effects, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1983.

Lapkin, Sharon et Swain, Merrill, *The Immersion Centre and the Dual-Track Schools: A Study of the Achievement in a French Immersion Program*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1979.

McGillivray, W.R., «Administrative Problems of Early French Immersion», dans *So You Want Your Child to Learn French!*, éd. Beth Mlacak et Elaine Isabelle, Ottawa, Canadian Parents for French, 1979, p. 108.

McGillivray, W.R., «The French Immersion Centre», dans *The Canadian Modern Language Review*, n° 34, mai 1978, pp. 895-897.

Soucieux de préserver et de mettre à l'honneur l'héritage culturel de leur élèves tout en tenant compte du caractère français du Québec, les externats juifs de Montréal offrent « l'immersion » en deux langues. Les jeunes s'en portent très bien, et leur anglais n'en souffre pas.

Trois dans deux

ELLEN ADIV



Agent de recherche pour la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Ellen Adiv est spécialiste de l'apprentissage des langues secondes et l'auteur de travaux dans ce domaine. Elle s'occupe d'un projet de recherche sur les écoles juives du Canada. Diplômée de l'Université McGill, elle y a déjà enseigné ainsi qu'à l'Université Bar-Ilan en Israël.

A Montréal, l'usage de deux langues secondes (le français et l'hébreu) à titre de technique pédagogique première a entraîné l'élaboration de deux types de programmes de cours immersifs bilingues. Ceux-ci s'inscrivent dans le cadre du système d'externats juifs et poursuivent un double objectif : développer la compétence dans les deux langues officielles et transmettre l'héritage juif par le truchement de la langue ancestrale. D'un point de vue religio-culturel, ils se rapprochent de nombreux programmes scolaires multi-ethniques, sauf que l'enseignement de l'hébreu ne vise pas à préserver une langue maternelle, la majorité des élèves étant Anglophones d'origine.

Le premier programme de ce genre (ci-après appelé programme I) a été lancé en 1971. Antérieurement, les externats juifs de Montréal avaient un cursus fondamentalement bilingue anglais-hébreu ou, dans certains cas, trilingue anglais-hébreu-yiddish. En général, on consacrait quotidiennement 30 à 45 minutes au cours de français.

Toutefois, au début des années 70, les parents et les administrateurs ont dû reconnaître que cet enseignement ne préparait pas la jeune génération à faire face à un milieu où le français était appelé à devenir en bonne partie la langue du travail et des affaires. Ils ont donc décidé de mettre sur pied un programme d'études primaires qui s'inspirerait de celui de l'immersion longue en français, mais dont l'élément hébreu ferait partie intégrante.

Voici les principales caractéristiques de ce programme de cours immersifs bilingues : de la maternelle à la deuxième année l'enseignement est dispensé en français et en hébreu, la première langue prédominant légèrement. Durant la première année, l'enfant apprend simultanément à lire et à écrire dans les deux langues. L'enseignement en anglais (la langue maternelle) débute en troisième année ou, dans certains cas, en quatrième. À partir de ce niveau, quelque sept heures par semaine sont consacrées à l'anglais, quatorze au français et onze à l'hébreu.

Comme nous l'avons mentionné, le programme scolaire est sensiblement le même que celui de l'immersion longue en français. L'enseignement laïc en première et deuxième année est dispensé en français ; dans le cas de matières comme les sciences cette langue peut être utilisée jusqu'en sixième année. La capacité de lire et d'écrire en français est développée dans le cadre de l'enseignement traditionnel des disciplines langagières et la grammaire n'est introduite qu'en troisième année. En général, les manuels scolaires et autres aides didactiques sont les mêmes que ceux des écoles de langue française de Montréal.

Le programme scolaire hébreu est consacré à l'étude de cette langue et des sujets religio-culturels comme la prière, la Bible et l'histoire juive. L'enseignement, il va sans dire, est dispensé en hébreu. Dans ce cas, on se sert soit de textes destinés aux locuteurs hébraïques d'origine en Israël, soit du matériel spécialement conçu pour l'apprentissage de l'hébreu langue seconde. Comme pour le français, les cours traditionnels sont peu nombreux, l'accent étant plutôt mis sur la compétence communicative.

Au début, le programme I n'a été mis en oeuvre que dans un externat juif ; quelques années plus tard il s'étendait à un second, et à l'heure actuelle un troisième établissement envisage de l'adopter.

Le second type de programme de cours immersifs bilingues (ci-après appelé programme II) est une extension du régime d'immersion partielle. Dans ce cas, l'enseignement à la maternelle est dispensé simultanément en langue première, en français et en hébreu. Le temps consacré à chacune des trois langues est proportionnel à celui du programme I en quatrième, cinquième et sixième année. L'enseignement des matières laïques, surtout celui des mathématiques, est dispensé en anglais pour la durée du programme. Contrairement au programme I, celui-ci n'a pas été lancé à l'instigation d'un groupe d'intéressés. Il découle plutôt des pressions exercées par le gouvernement du Québec auprès des externats juifs de Montréal pour qu'ils accrois-

linguistique de ces élèves se compare à celle des étudiants en immersion totale (Genesee et Lambert, 1983).

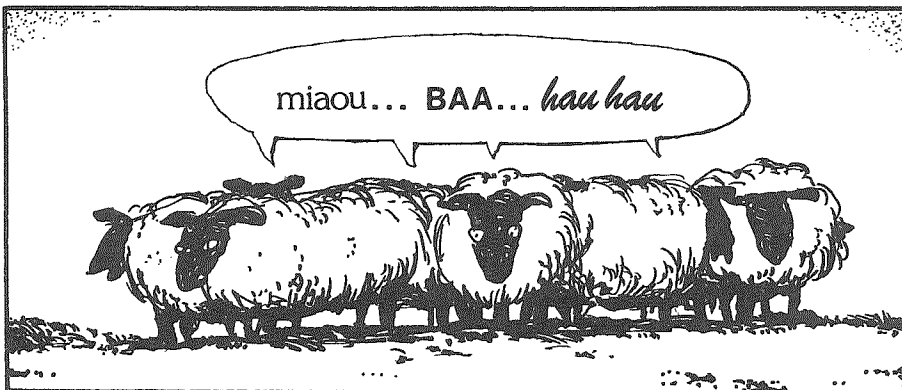
Le degré d'habileté en langue hébraïque tend à être supérieur dans le cadre du programme I. Toutefois, dans les deux cas, l'aptitude à communiquer en hébreu est plus lente à se développer que la capacité expressive en français. Cela peut être attribuable à plusieurs facteurs : les heures de cours en français sont plus nombreuses qu'en hébreu ; les élèves qui habitent Montréal ont plus de possibilités de pratiquer leur français à l'extérieur de la classe, tandis que l'hébreu demeure, dans la plupart des cas, une expérience scolaire ; il se peut que l'apprentissage du français par des Anglophones d'origine soit

Cependant, cette différence s'estompe lorsque les cours en anglais débutent dans le cadre du programme I (en troisième ou quatrième année). En outre, dans les classes supérieures au primaire, les élèves des deux programmes de cours immersifs bilingues réussissent aussi bien aux épreuves d'anglais que leurs confrères d'écoles anglaises traditionnelles de Montréal. Les résultats des examens de mathématiques sont sensiblement les mêmes qu'il s'agisse d'élèves en immersion totale, de classes immersives bilingues ou d'une école de langue anglaise.

Il semble donc que ces programmes constituent un moyen efficace pour des Anglophones d'origine pour qu'ils acquièrent une maîtrise fonctionnelle de deux langues secondes et que même un enseignement très restreint dans la langue maternelle ne nuit ni à leur compétence linguistique ni à leur rendement scolaire.

Les résultats des évaluations des cours immersifs bilingues se distinguent très nettement des rendements linguistique et scolaire obtenus dans le cadre de programmes mis en oeuvre par certaines écoles américaines et visant à préserver l'héritage linguistico-culturel d'un groupe ethnique. D'aucuns affirment que cela provient du fait que les jeunes Canadiens en immersion appartiennent à la classe moyenne ou favorisée et que leur langue maternelle est celle de la majorité. Ces enfants éprouvent donc une entière sécurité sociale et linguistique.

Les recherches portant sur les répercussions des programmes de cours immersifs sur la perception qu'ont les élèves de l'identité linguistique et culturelle révèlent que l'immersion en français semble favoriser une certaine affiliation linguistique aux notions de « Francophones » et de « Canadiens français ». Par contre, le programme d'études hébraïques semble insuffler un sentiment accru d'appartenance au concept religio-culturel de « juif » plutôt qu'à celui purement linguistique de « personne de langue hébraïque » (Adiv, 1977).



Trois dans un

sent le nombre d'heures de cours en français. Le programme II vise donc beaucoup plus d'établissements et le contenu du programme d'études hébraïques tend à varier d'une école à l'autre selon les différentes philosophies et orientations juives.

Les programmes I et II : résultats des contrôles

Le programme I n'a pas échappé aux contrôles dont ont fait l'objet les classes immersives unilingues. En effet, il a été évalué à plusieurs niveaux scolaires et les rendements linguistique et scolaire des élèves ont été comparés à ceux des participants du programme II dont le cursus hébreu est semblable. Peu d'écart constants ont été relevés entre les deux programmes en ce qui a trait à la maîtrise du français. En outre, dès la cinquième année, la compétence

facilité en raison des nombreuses caractéristiques structurales et lexicales qu'ont en commun les deux langues. Il ne s'ensuit pas nécessairement que la compétence en hébreu des élèves en classes d'immersion bilingues accusera un retard par rapport à celle des étudiants d'externats juifs où l'enseignement en français est négligeable ou inexistant.

En fait, les résultats d'études récentes révèlent que la capacité d'expression en hébreu des élèves en immersion bilingue à Montréal est sensiblement la même que celle de leurs confrères d'externats juifs à Toronto offrant des programmes d'études hébraïques similaires, mais ne dispensant aucun enseignement en français.

Les compétences en anglais sont plus développées dans le programme II.

**Les craintes des parents :
facteur de ralentissement ?**

À un moment où les inscriptions dans les établissements publics ne cessent de diminuer, les externats juifs ont réussi à maintenir et, dans certains cas, à accroître leurs effectifs. En général, c'est l'élément hébreu qui incite les parents à inscrire leurs enfants à ce programme. Les réactions à l'enseignement laïc sont partagées. Bien que conscients des résultats des recherches, la plupart d'entre eux s'inquiètent de ce que leurs enfants ne soient pas en mesure de saisir des sujets enseignés dans une langue seconde qu'ils n'ont pas encore maîtrisée. En outre, bien que l'utilité d'être compétent en français est généralement reconnue, nombre de parents craignent une diminution des cours en anglais dans les externats juifs, facteur qui expliquerait peut-être l'application restreinte du programme I.

**Les dossiers linguistiques
et pédagogiques**

La mise en oeuvre des programmes de cours immersifs soulève un problème de taille : conviennent-ils à l'ensemble de l'effectif scolaire ? En général, les élèves qui ne réussissent pas en immersion sont mutés dans des classes anglaises traditionnelles. On a l'impression que l'enseignement en langue seconde désavantage les enfants ayant des problèmes d'apprentissage ou souffrant de troubles émotifs. Bien que les recherches tendent à démontrer que, dans la plupart des cas, ces craintes sont sans fondement, le débat demeure ouvert en ce qui a trait aux programmes de cours immersifs bilingues.

Il faut aborder le problème sous deux angles. Premièrement, ce programme comporte l'apprentissage de deux langues secondes. L'enfant doit non seulement composer avec un système linguistique supplémentaire, mais il doit développer les aptitudes nécessaires pour empêcher le chevauchement des deux systèmes. Deuxièmement, il y a le contenu du programme d'études. Les contenus laïc et juif du programme imposent aux élèves un horaire plus long et une charge de travail accrue. Comment les maisons d'enseignement se

tirent-elles d'affaires ? Apparemment très bien. Les transferts dans des écoles anglaises traditionnelles sont presque inexistantes et la majorité des élèves sont acceptés dans l'école secondaire de leur choix. Certains soutiendront, il va sans dire, que la plupart des élèves en classes immersives bilingues sont intellectuellement et socio-économiquement favorisés. Mais les portes de ces écoles sont ouvertes à tous ceux qui désirent recevoir une éducation dans la tradition juive. En fait, si les externats ont décidé de se conformer aux demandes du gouvernement du Québec et d'accroître le nombre d'heures d'enseignement en français dans le cadre du programme II, c'est pour conserver les subventions qui leur permettent d'octroyer des bourses aux enfants dont les parents ne peuvent défrayer les frais de scolarité. Bien que relativement peu d'élèves appartiennent à cette catégorie, rien ne permet d'affirmer que leur taux de réussite est inférieur à celui de leurs camarades des cours immersifs en deux langues.

Une seconde question liée à l'efficacité des programmes de cours immersifs bilingues est le niveau de compétence en langue seconde que développe l'élève en français et en hébreu. Leur capacité de s'exprimer en français, nous l'avons mentionné, semble égaler celle de leurs confrères en immersion totale, du moins dans les classes supérieures au primaire. Mais dans quelle mesure pouvons-nous parler de « compétence » ? Les résultats de recherches effectuées au Québec et en Ontario semblent indiquer que les élèves des programmes d'immersion développent une compétence quasi originelle en ce qui a trait aux aptitudes à comprendre (écouter et lire) mais non aux capacités productives (parler et écrire). Une analyse approfondie de la production verbale des étudiants en immersion tant unilingue que bilingue révèle nombre d'erreurs grammaticales en français dont beaucoup sont attribuables à l'influence de l'anglais. Il en va de même pour l'hébreu dans le cadre des programmes de cours immersifs en deux langues. Il est contrariant de constater que ces fautes résistent à l'appren-

tissage (Adiv, 1980). Il est à noter que ces modèles d'expression orale qui s'écartent de la norme n'empêchent pas les élèves de communiquer efficacement, c'est-à-dire de se faire comprendre. Il semble néanmoins souhaitable de trouver des moyens permettant aux élèves en immersion de développer des aptitudes grammaticales adéquates dans la(les) langue(s) cibles. (Voir l'article de Harley dans ce numéro.)

Mais étant donné que le problème de l'exactitude linguistique est commun aux deux programmes, la valeur de l'immersion bilingue en tant que modèle pour la mise en oeuvre efficace de classes trilingues n'est nullement diminuée. Bien que ces formules ne conviennent pas à tous les contextes où la sauvegarde de l'identité ethnique commande l'acquisition d'une troisième langue, les programmes de cours immersifs en deux langues peuvent s'avérer des repères utiles pour l'élaboration d'autres programmes scolaires multi-ethniques au Canada.

RÉFÉRENCES

Adiv, E., « The significance of language in social identity », *The Canadian Zionist*, 46:2, pp. 18-22, 1977.

Adiv, E., « An analysis of second language performance in two types of immersion programmes », thèse de doctorat inédite, Université McGill, Montréal, 1980.

Adiv, E. (en préparation), « Jewish Day School programmes: an assessment of linguistic proficiency and academic achievement in two types of trilingual educational models ». Rapport à être soumis au Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, The Hebrew University, Jérusalem.

Adiv, E., et Buteau, M., « A French-Hebrew immersion model in a multicultural environment », *Multiculturalism*, 4:2, pp. 27-30, 1980.

Genesee, F., Lambert, W.E. et Tucker, G.R., « An experiment in trilingual education, Report 4 », *Language Learning*, 28:2, pp. 343-365, 1978.

Genesee, F., et Lambert, W.E., « Trilingual education for majority children », *Child Development*, 54, pp. 105-114, 1983.

Pour répondre à la demande des groupes ethniques qui attachent une grande importance à la préservation de leur langue d'origine, Edmonton a mis sur pied un enseignement immersif multilingue fort prisé.

Un reflet de notre diversité culturelle

JAMES JONES



Superviseur de l'enseignement des langues secondes du Public Schools District d'Edmonton depuis 1967, James F. Jones y est responsable de l'élaboration des programmes d'études en français, en allemand, en ukrainien, en latin, en espagnol, en arabe et en chinois. Il détient une maîtrise en éducation de l'Université de l'Alberta et a enseigné à divers niveaux.

Les écoles publiques du district d'Edmonton, comme beaucoup d'autres au Canada, ont mis sur pied un enseignement immersif en français fort prisé et en pleine expansion. Mais elles offrent parallèlement au programme d'études en anglais, et c'est ce qui les distingue de celles d'autres districts, l'immersion partielle ou des cours bilingues en ukrainien, hébreu, allemand, chinois et arabe. Notre propos se limitera à la description des cursus qu'ils comportent. Le district scolaire d'Edmonton, au nombre des dix plus importants du Canada, compte 69 500 élèves, répartis entre 183 écoles.

Le tableau de la page suivante porte sur l'année 1983-1984, alors que cinq cours bilingues et quatre cours de base en ukrainien, en allemand, en espagnol et en latin étaient dispensés. Les niveaux scolaires sont indiqués.

Les cours bilingues ont divers traits en commun. Ils sont facultatifs, ils tendent vers une maîtrise fonctionnelle dans la langue seconde et sont conçus en vue d'un enseignement qui se poursuivra le plus longtemps possible dans la langue seconde, contrairement à la plupart des cours américains de même nature où les élèves non anglophones reçoivent l'enseignement dans leur langue maternelle au début, mais sont amenés le plus tôt possible à un enseignement en anglais. Les cours bilingues d'Edmonton visent d'abord les élèves dont l'origine ethnique correspond à la langue seconde et sont dispensés à des sujets aux passés langagiers très divers, depuis une

absence totale de pratique jusqu'à l'utilisation quotidienne à la maison. Tous comportent l'emploi unique de la langue seconde à la maternelle et son emploi à demi-temps — dans le régime actuel ou en projet — de la première à la sixième. Tous ces cours sont conformes au programme agréé, mais donnés en partie par l'intermédiaire d'une langue seconde. En général, les matières enseignées dans cette langue sont les disciplines langagières, les sciences sociales, les arts, la musique et l'éducation physique. Ils se prêtent à une admission tardive en première et uniquement dans des circonstances spéciales par la suite, sauf si l'élève peut faire état d'une compétence dans la langue seconde au moins égale à celle des élèves qui suivent déjà le cours.

L'ukrainien : première nord-américaine

Le plus ancien cours bilingue, dit « Ukrainian Bilingual Programme », a débuté dans des maternelles en janvier 1974. À compter de septembre de la même année, le Conseil des écoles publiques et celui des écoles catholiques ont pris à leur charge la maternelle et la première; c'était la première fois que des écoles publiques donnaient un tel enseignement en Amérique du Nord.

Le cours est donné dans cinq écoles élémentaires, une école secondaire I (7^e à 9^e) et une secondaire II (10^e à 12^e); en 1983-1984 la plus haute classe est la dixième. Les inscriptions étaient de 382 (de la maternelle à la 10^e) en 1982-1983.

À l'élémentaire, l'enseignement en anglais de la lecture et de l'écriture débute en première. En ukrainien, il commence en 2^e. De la 7^e à la 9^e, le quart de l'enseignement ou à peu près se donne en ukrainien, et porte sur les disciplines langagières, les sciences sociales et une discipline culturelle facultative. Étant donné le faible effectif, la 10^e ne comporte plus que des cours de langue et de littérature ukrainiennes.

D'après une enquête menée de 1974 à 1979, 48 pour cent des parents ne parlaient que l'anglais à la maison, 5 pour cent que l'ukrainien, 43 pour cent s'exprimant dans les deux langues. Au total, 57 pour cent des mères et 61 pour cent des pères ont déclaré pouvoir comprendre et parler l'ukrainien assez bien ou avec aisance ; pour ce qui est de le lire et de l'écrire, les chiffres correspondants étaient de 32 et 18 pour cent.

L'hébreu : enseigné à l'école publique depuis 1975

Le cours bilingue anglais-hébreu est donné à l'école Talmud Torah, qui est administrée par le Conseil des écoles publiques depuis septembre 1975. Il y a au Canada deux écoles hébraïques sous l'autorité de districts scolaires du secteur public, par opposition aux écoles privées. Jusqu'à 1975, la Talmud Torah d'Edmonton comptait parmi ces dernières depuis plus de 50 ans.

Contrairement aux autres cours bilingues, la maternelle hébraïque est dirigée par les parents. Quant aux classes de la première à la sixième, leurs effectifs étaient de 205 élèves en 1982-1983.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en hébreu à compter de la 1^{ère}; cette dualité comporte une difficulté particulière, puisque l'hébreu se lit de droite à gauche. La partie hébraïque de l'enseignement élémentaire porte sur les disciplines langagières, les sciences sociales et l'histoire juive.

L'allemand : innovation au Canada

Le programme anglo-allemand, mis sur pied en 1978 à la maternelle, était une innovation au Canada et le second du genre en Amérique du Nord.

Il est actuellement dispensé dans deux écoles élémentaires et va jusqu'à la 5^e. Les effectifs en 1982-1983 étaient de 178 élèves.

La lecture et l'écriture en allemand commencent dès le début de la 1^{ère} ; l'enseignement des disciplines langagières en anglais est introduit en février, la même année scolaire.

D'après l'enquête menée entre 1980 et 1983, 41 pour cent des parents ne parlaient que l'anglais à la maison et 12 pour cent que l'allemand, 43 pour cent s'exprimant dans les deux langues. Une forte proportion des mères et des pères ont déclaré pouvoir comprendre et parler l'allemand assez bien ou avec aisance, soit 83 et 74 pour cent respectivement ; pour ce qui est de le lire et de l'écrire, les chiffres correspondants étaient de 78 et 68 pour cent.

L'arabe : programme de date récente

Le programme anglo-arabe, dirigé par les parents, a débuté en 1982-1983 au niveau de la maternelle. À compter de septembre 1983, la maternelle et la 1^{ère} ont été prises en charge par le Conseil des écoles publiques (ce qui constituait une innovation au

Canada) qui s'est engagé à le prolonger jusqu'à la 6^e, sous réserve d'un nombre suffisant d'inscriptions.

Quant aux effectifs à prévoir, les projections en date de juin 1983 les situaient ainsi pour 1983-1984 : maternelle, 39 ; 1^{ère}, 44.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en arabe à compter de la 1^{ère}. Là encore se pose la difficulté de la lecture de droite à gauche.

Le chinois : enseigné dans deux écoles

Le programme anglo-chinois a débuté lui aussi en 1982-1983 dans une maternelle gérée par les parents. Comme pour l'arabe, la maternelle et la 1^{ère} ont été prises en charge par le Conseil des écoles publiques en

Cours en diverses langues dans les écoles publiques d'Edmonton

Cours		Élémentaire	Secondaire 1	Secondaire 2
Ukrainien, langue seconde			7*, 8, 9 →	10*, 20, 30 → 20, 30
Bilingue, anglais-ukrainien	M*	1,2,3,4,5,6	7, 8, 9	10
Allemand, langue seconde			7*, 8, 9 →	10*, 20, 30 → 20, 30
Bilingue, anglais-allemand	M*	1,2,3,4,5		
Bilingue, anglais-hébreu		1,2,3,4,5,6		
Bilingue, anglais-chinois	M*	1		
Bilingue, anglais-arabe	M*	1		
Latin				10*, 20, 30
Espagnol, langue seconde				10*, 20, 30

* Début du cours

septembre 1983, et le prolongement du cours jusqu'à la sixième a été agréé sous réserve d'un nombre suffisant d'inscriptions. Le cours constitue également une innovation au Canada.

L'enseignement se donne dans deux écoles. Quant aux effectifs à prévoir, les projections en date de juin 1983 les situaient ainsi pour 1983-1984 : maternelle, 58 ; 1^{ère}, 43.

Bien que la plupart des parents parlent le cantonais, la Chinese Parents' Kindergarten Association a décidé qu'on enseignerait le mandarin. Il faut dire que la langue écrite est commune aux deux dialectes.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en chinois à compter du début de la première. Le chinois se lit du haut vers le bas à partir de la droite.

Deux raisons d'être : acquisition et légitimation

En général, le Conseil des écoles publiques d'Edmonton a donné suite aux requêtes des parents. Les motifs de ces derniers varient, bien sûr, largement ; mais ils ont le plus souvent à cœur la conservation de la langue maternelle, ce que ne peuvent assurer les cours du samedi ou ceux d'après les heures de classe lorsqu'elle ne se parle plus guère à la maison. Le cours bilingue comporte le temps voulu à la fois pour son acquisition et sa légitimation. L'élève estimera que cette langue, si l'école l'enseigne, doit être importante et valable. La mosaïque culturelle canadienne renferme un riche patrimoine langagier qui se perdra s'il n'est pas valorisé et protégé par les établissements scolaires.

Les autorités scolaires entendent assurer aux élèves une expérience propre à développer chez eux l'estime de soi. C'est ce que font sûrement les cours bilingues en inculquant aux écoliers le sens de l'identité et la fierté de leurs origines. Les parents comprennent que les cours bilingues ont une valeur éducative complémentaire, comme les élèves peuvent en tirer la maîtrise d'une autre langue que l'anglais,

outre les avantages usuels de l'enseignement en anglais.

Les débuts : changements à la Loi scolaire en 1971

Avant 1971, la *Loi scolaire de l'Alberta* ne permettait pas l'enseignement dans une autre langue que l'anglais ou le français. Des modifications y ont été apportées cette année-là à la suite de négociations menées par un groupe de la communauté ukrainienne sous la direction du professeur M. Lupul, aujourd'hui directeur du Canadian Institute for Ukrainian Studies à l'Université de l'Alberta, et par M. P. Savaryn, avocat et actuellement chancelier de cette université. L'une de ces modifications permettait qu'un enseignement en d'autres langues occupe jusqu'à la moitié de l'horaire quotidien. Le gouvernement s'est engagé en outre à accorder son appui pour l'élaboration des matériels pédagogiques pourvu que, dans la province, au moins cent élèves soient inscrits par année de cours pour une langue donnée.

Une fois en vigueur la législation habilitante, les parents qui souhaitaient un cours bilingue anglo-ukrainien mirent sur pied des maternelles avant de demander aux conseils scolaires public et catholique d'Edmonton de prendre les cours à leur charge. Les parents arabes et chinois ont procédé de la même façon, c'est-à-dire ont démontré qu'il y avait des effectifs suffisants et la détermination nécessaire.

**L'accès : question
de planification et de transport**
Dans la structure administrative des écoles publiques, c'est la division Planification et développement qui veille à l'accessibilité des cours, ce qui comprend le choix des emplacements et le transport des élèves. D'une manière générale, elle cherche à installer les classes dans des écoles situées aussi près que possible des lieux où habitent le plus grand nombre d'élèves. C'est là une tâche bien difficile dans la pratique, étant donné que ces écoles sont déjà presque pleinement occupées par les élèves du programme d'études en anglais. Autre complication, le cours bilingue attirera des élèves habitant

hors de la zone normalement desservie par l'école. Enfin, il faut prévoir le développement lié à l'adjonction annuelle d'un degré scolaire pendant quelques années.

Tous les cours bilingues, sauf l'anglo-hébraïque, sont donnés dans des écoles à double régime (anglophone et bilingue) ou à triple régime (immersion en plus). Les parents préfèrent, en général, les contacts avec les élèves du cours unilingue anglais et avec le personnel que comportent ces écoles. Ajoutons que le conseil scolaire a adopté une politique exigeant que les classes bilingues soient installées dans des écoles où le cours en anglais puisse être viable à longue échéance.

Comme peu d'écoles donnent des cours bilingues, le transport des élèves demande beaucoup de soins. Le comité mixte sur le transport, qui est composé de cadres administratifs et de représentants des conseils de parents, s'emploie à assurer le meilleur transport possible par autobus pour les élèves qui ne peuvent recourir au service public. Le coût mensuel moyen pour les parents est de 27 \$ par enfant. On cherche à limiter le temps passé dans l'autobus à une heure au maximum dans chaque sens. L'Éducation albertaine offre des subventions pour maintenir aussi bas que possible le coût mensuel du transport.

Objectifs et participation des parents

Les parents comptent bien que leurs enfants atteindront un niveau satisfaisant en anglais et dans les autres matières, telles les mathématiques. Ils souhaitent des progrès vers la maîtrise de la langue seconde, ainsi que la connaissance et l'appréciation de la culture.

Ils entendent aussi être informés et désirent, pour bon nombre, donner leur appui au cours. Ils peuvent le faire individuellement ou au sein d'un conseil de parents à l'échelon du district. Leur concours porte également sur diverses initiatives langagières d'appoint, sur le transport, le programme d'enseignement et le recrutement des élèves.

La Ukrainian Bilingual Association, conseil de parents, a organisé des « camps langagiers d'été » et aidée d'une subvention fédérale, a retenu les services d'un collaborateur à temps plein pour le recrutement des élèves. Les conseils de parents allemand, hébreu et arabe ont contribué à la mise sur pied du programme local, en apportant une aide pécuniaire pour la création de matériels pédagogiques et en en fournissant certains. Tous les conseils de district ont pris part à la préparation et à la réalisation de la Semaine de l'éducation bilingue, qui s'est déroulée en mars 1983. Cette initiative, proposée d'abord par la Ukrainian Bilingual Association, tendait à sensibiliser la population aux avantages de cours bilingues dans la région d'Edmonton. Les conseils se proposent de donner un caractère annuel à cette manifestation.

Soutien administratif et politique

Les plus hautes instances administratives et les commissaires d'école ont accordé un soutien précieux aux parents. On doit à leur initiative et à leur ouverture d'esprit les cours immersifs les plus importants au Canada. Le gouvernement provincial, par sa législation et son apport financier, a témoigné d'une grande prévoyance et d'un haut sens des responsabilités. Et plus près des classes, les directeurs d'école et leurs adjoints ont joué un rôle essentiel au succès des cours bilingues. Il convient aussi de mentionner l'acceptation et l'appui des enseignants du cours unilingue anglais, ainsi que du personnel paraprofessionnel, dont les secrétaires d'écoles.

Le personnel : sélection faite avec grand soin

Sachant l'extrême importance des maîtres dans tout enseignement, on met beaucoup de soin à les recruter. Le service du Personnel assure ce travail, parfois à l'échelle nationale, et effectue la première sélection. On recherche tous les attributs du bon enseignant, outre la maîtrise de l'anglais et de la langue seconde.

Pour apprécier la maîtrise de la langue seconde, les conseillers des

Services de langue seconde interviewent les candidats ; si le personnel ne possède pas la compétence linguistique à cet effet, on a recours à un comité composé d'un maître appartenant déjà au personnel et d'un ou deux représentants des parents. Les critères sont la correction, la richesse des ressources et l'aisance.

Les directeurs interviewent ensuite les candidats recommandés par le service du Personnel et effectuent leur sélection suivant les besoins de leur école.

Après deux ans d'existence, les cours sont connus localement et les futurs enseignants se préparent en conséquence. Cependant le programme anglais-hébreu exige toujours le recrutement en Israël.

Le matériel pédagogique : il vient de partout

L'enseignement dans la langue seconde exige des aides didactiques pour les élèves et pour les maîtres : guide pour les enseignantes de la maternelle, matériel pour les disciplines langagières, les sciences sociales, les arts, la musique et l'éducation physique dans les classes de première à sixième.

On se procure le matériel dans le commerce, si possible. Ainsi, les manuels de lecture pour l'allemand, le chinois et l'arabe sont achetés en Allemagne de l'Ouest, en Californie et en Jordanie. Pour ce qui est de l'ukrainien, le Edmonton Ukrainian Business and Professional Club a obtenu des fonds fédéraux et collabore avec l'Éducation albertaine à la création d'une série de livres de lecture. L'emploi de manuels destinés à des locuteurs d'origine pose souvent des difficultés, en raison du haut niveau de capacité orale que supposent leurs auteurs. Dans le cas de l'ukrainien et du chinois, il faut accorder une attention spéciale aux références idéologiques qui seraient non appropriées aux étudiants canadiens.

Comme il est difficile de se procurer du matériel approprié dans le commerce, il est nécessaire d'en créer. Étant donné l'effectif minimal de cent

élèves exigé par l'Éducation albertaine, les Ukrainiens ont le seul programme bilingue bénéficiant d'une généreuse contribution provinciale pour l'élaboration du cursus. Un conseiller ukrainien et un spécialiste ukrainien en matériel d'enseignement animent la préparation et la révision du matériel.

Même lorsque les livres de lecture se trouvent dans le commerce, il faut établir la matière à couvrir pour chaque degré du cours de langue, notamment son étendue et ses enchaînements. Comme il est inhabituel de trouver un programme complet d'Arts et Langues qui comprend les quatre matières reliées aux langues il est nécessaire de concevoir des documents sur le sujet.

Pour les sciences sociales, on ne trouve pas grand chose dans le commerce, le programme albertain étant particulier. Souvent le matériel du maître reste en anglais, la traduction ou l'adaptation se limitant aux ouvrages destinés aux élèves. Dans bien des cas, on préfère l'adaptation, plus longue et plus coûteuse, parce qu'elle est plus appropriée aux capacités langagières des élèves et qu'elle permet de mettre mieux à profit les ouvrages de référence rédigés dans la langue seconde.

Les arts, la musique et l'éducation physique occupent moins de place au début dans les cours bilingues, d'une part parce qu'on leur accorde moins de temps d'enseignement et, d'autre part, parce qu'il s'agit de matières qui ne permettent aux élèves qu'un faible emploi du langage. Les enseignants se servent des guides de l'Éducation albertaine en anglais ou des écoles publiques locales, sauf pour l'ukrainien car il en existe à l'Éducation albertaine. Les lexiques, qui sont fournis aux enseignants dès que le temps et les ressources le permettent, sont importants pour les professeurs nés au Canada, qui n'ont généralement pas eu l'occasion d'étudier d'autres matières dans la langue seconde à l'école ou à l'université, et aussi pour ceux d'origine non canadienne pour qui les matières étudiées ne correspondaient peut-être pas aux méthodes ni au contenu du

programme albertain. Le personnel du Canadian Institute for Studies in Ukrainian (Université de l'Alberta) et de la section de langue allemande à l'Éducation albertaine ont établi des lexiques d'éducation physique en ukrainien et allemand, pour les écoles publiques d'Edmonton.

Quand on projette la création de matériels scolaires, on doit en spécifier le besoin au Service des programmes et lui demander d'en tenir compte dans son budget. Une fois l'approbation budgétaire acquise, l'élaboration du matériel peut être confiée à des auteurs à temps partiel qui, pour la plupart, écrivent et enseignent durant l'année scolaire, ou à des concepteurs de projets qui travaillent surtout durant les vacances, en juillet et août. Des suppléants sont affectés aux cours afin de libérer des enseignants qui peuvent ainsi élaborer certaines sections ou certains éléments des programmes et faciliter la tâche des auteurs. En 1983-1984, les auteurs à mi-temps travaillent en ukrainien, en allemand, en chinois et en arabe ; un rédacteur hébraïque y met 30 pour cent de son temps. On a prévu en outre les services de dactylos, d'illustrateurs et d'un calligraphe.

Un certain nombre d'administrateurs et de personnes-ressources participent à l'opération : le directeur des programmes, le responsable de l'élaboration des programmes, le responsable des langues secondes, le réviseur des programmes, les conseillers en langues secondes, les responsables des diverses disciplines. Les auteurs de programmes tiennent chaque mois une réunion avec le responsable des langues secondes pour planifier et revoir l'évolution du travail. Le conseiller en langues secondes orientera, au besoin, les concepteurs de projets. Le responsable de l'élaboration des programmes prépare le budget, assure les avant-projets, la rétribution du personnel, l'impression, l'entreposage et le catalogage en vue des ventes intérieures et extérieures. Le réviseur des programmes participe avec les auteurs à la lecture des épreuves, normalise la présentation et fait ses observations sur les illustrations et les

questions relatives aux droits d'auteur.

Une fois qu'une section a été dactylographiée et agréée par le Service des programmes, elle est éprouvée sur le terrain, révisée l'année suivante et imprimée dans sa forme définitive.

Quant au matériel préparé pour la toute première classe du programme, il est prêt ordinairement en septembre dans une proportion de 40 à 50 pour cent. Le reste est réalisé au cours de l'année, tout comme la tranche de 40 à 50 pour cent nécessaire l'année suivante.

Les documents créés sur place présentent un inconvénient du fait de l'absence de reliure professionnelle et de couleur. Pour celui que l'on trouve dans le commerce, les documents complémentaires (ou suppléments) sont rares, comme les livres de lecture, les films, les bandes, les tableaux, les cartes, les trousseaux pédagogiques.

Le recrutement des élèves : collaboration des parents

Le recrutement des élèves s'effectue à l'école et dans le district avec la participation des parents et des éducateurs. Moyen de loin le plus efficace il consiste dans les témoignages de parents aux autres parents.

Avec le concours du Service des communications, on fait passer des annonces en avril dans les journaux du lieu, on distribue des dépliants à tous les élèves des maternelles et on remet des prospectus détaillés aux membres du conseil scolaire du district ainsi qu'aux écoles.

Les conseils de parents placent l'affiche réalisée par les autorités scolaires pour attirer l'attention sur les cours en langue seconde, et souvent leur propre affiche, à divers points dans la ville : commerces, bibliothèques, cliniques, institutions religieuses et cabinets de professions libérales. De plus, ils organisent, comme nous l'avons mentionné plus haut, une Semaine de l'éducation bilingue, qui comprend le recours aux médias, des étalages dans les mails

commerciaux et des visites libres d'écoles.

Les activités sont nécessaires comme compléments aux cours, mais vu le nombre infime d'élèves, celles-ci n'en sont point facilitées. Toutefois, quelques-unes ont été organisées avec succès pour les élèves du cours ukrainien : représentation d'oeuvres dramatiques à caractère historique, visites de Noël à l'école par saint Nicolas, camp langagier d'été et cérémonie de fin d'année pour la sixième, organisés par les parents.

Formation professionnelle des enseignants

Les besoins en formation professionnelle sont considérables pour l'enseignement des matières au programme ; bon nombre des enseignants n'ont pas eu l'occasion d'étudier les méthodes d'enseignement des langues secondes durant leurs années d'école normale. De plus, les enseignants des nouveaux cours doivent se réunir régulièrement pour discuter de leurs difficultés et de leurs réussites et pour se renseigner sur les matériels scolaires utilisés.

Même pour les enseignants expérimentés, il est essentiel que la formation professionnelle établisse fermement la primauté de la langue parlée dans leur enseignement.

Le développement professionnel comprend des visites entre enseignants, des rencontres pédagogiques durant et après les heures de classe, des cours d'été et des conférences. Le responsable des langues secondes et ses conseillers organisent à l'échelon du district un cours de formation pour enseignants en place.

Les personnes-ressources : leur grande importance

Si les cours relèvent des directeurs d'écoles dans le district scolaire d'Edmonton, il reste à assurer d'autres fonctions : diriger l'élaboration des programmes, la formation professionnelle, la création des cours, le recrutement des enseignants et des élèves, la liaison avec les parents ; conseiller et seconder les responsables des cours et les enseignants en ce qui concerne la mise en place des

programmes. Ces tâches sont exécutées par diverses personnes : le responsable des langues secondes, un conseiller ukrainien à temps plein, un conseiller allemand à mi-temps, les représentants des services des Programmes, des Communications, de l'Élaboration des cours et du Personnel.

**Coûts et financement :
reconnus et acceptés**

Pour la plupart des programmes d'études, les salaires des enseignants constituent la plus forte dépense. Bien sûr, les salaires sont les mêmes, que l'enseignement se donne en anglais ou dans une autre langue, mais les cours bilingues occasionnent des frais supplémentaires, notamment les premières années. On devra, par exemple, élaborer un programme particulier, garnir la bibliothèque de livres dans la langue seconde, rétribuer les personnes-ressources, recruter des élèves et du personnel administratif, assurer un service de transport par autobus. Pour prendre en compte les inévitables frais supplémentaires qu'entraîne la mise sur pied de pareils programmes — administration d'écoles dédoublées, pour ainsi dire, personnel spécial (professionnel et paraprofessionnel), multiplication des rapports avec les parents, repas du midi pour les enfants — le district scolaire public a créé une subvention particulière pour les écoles offrant le choix entre le cours usuel en anglais et un autre cours.

L'Éducation albertaine, consciente de ces réalités, accorde de son côté des subventions annuelles aux fins ci-après : programmes linguistiques, livres de lecture pour l'élémentaire et

transport. En 1983, ces subventions étaient de 110 \$ par élève pour les programmes linguistiques et de 3,40 \$ pour les livres de lecture.

**Les résultats obtenus :
très satisfaisants**

Les programmes ukrainien et allemand ont fait l'objet d'évaluations en bonne et due forme, financées à 80 pour cent pour le premier par l'Éducation albertaine de 1974 à 1979, et à 50 pour cent pour le second de 1980 à 1983. Les deux évaluations consistaient en comparaison en anglais des élèves du cours et portaient sur la lecture en anglais et les mathématiques. On mesurait l'acquis en ukrainien et en allemand et on demandait leur avis aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'écoles.

D'une manière générale, les élèves des cours bilingues réussissaient aussi bien que le groupe de contrôle dans les mathématiques et la lecture en anglais. De plus, ils manifestaient une maîtrise croissante dans la langue seconde. Les parents et le personnel se sont déclarés très satisfaits.

**Les années à venir :
bilinguisme au secondaire ?**

Il restera à décider si les programmes d'études devront être prolongés au-delà de la sixième dans les diverses langues, sauf l'ukrainienne, qui bénéficie déjà d'un cursus allant jusqu'à la dixième. Le Service d'élaboration des cours enquêtera auprès des parents et trouvera les écoles secondaires appropriées, si la réaction est favorable. Un comité de parents étudie, de concert avec le personnel administratif, la possibilité

d'établir un programme hébreu en dixième, onzième et douzième.

L'évaluation en règle pour les classes arabes, chinoises et hébraïques devrait commencer en 1984-1985 et s'étaler sur trois ans. Il conviendrait d'envisager un contrôle ultérieur des programmes ukrainien et allemand au secondaire.

En certains milieux, on croit assister à l'avènement d'une nouvelle tour de Babel ; pourtant, il n'y a pas de nouveaux groupes linguistiques à l'horizon. La politique du conseil scolaire est quand même à revoir en ce qui concerne l'implantation de nouveaux cours.

Mis à part le succès de ces programmes en ce qui a trait à l'apprentissage de l'anglais et de la langue maternelle ainsi que la réaction, très positive, des parents, il faut mentionner l'esprit de collaboration qui règne parmi les conseils de parents à l'échelon du district lorsqu'ils travaillent à des projets d'intérêt commun. Cet exemple de ce que peut produire la mosaïque culturelle canadienne est de bon augure pour l'avenir.

RÉFÉRENCES

Les écoles publiques du district d'Edmonton, « Evaluation of the Bilingual (English-Ukrainian) Programme », Edmonton (Alberta), 1979.

Les écoles publiques du district d'Edmonton, « Evaluation of the Bilingual (English-German) Programme », Edmonton (Alberta), 1983.

Lupul, Manoly et Savaryn, Peter, « The Politics of English-Ukrainian Bilingualism in Alberta », *The Review* (Edmonton: Ukrainian Canadian Professional and Business Federation), Edmonton, pp. 18-22, 1974.

Cette étude de cas portant sur les incidences socio-politiques de l'immersion en français dans la seule province canadienne officiellement bilingue — le Nouveau-Brunswick — nous permet de comprendre les réactions respectives des Francophones et des Anglophones face à ce phénomène.

À la recherche de l'égalité linguistique

VIVIANE EDWARDS



Viviane Edwards a enseigné le français langue seconde à des jeunes de tous les âges dans les écoles du Nouveau-Brunswick et a été professeur au Teachers' College de Frédéricton. Depuis 1972, elle travaille au ministère de l'Éducation de cette province à titre de conseillère en langues secondes et agit depuis 1975, comme coordonnatrice provinciale des services en langues secondes.

Le 30 septembre 1982, à la cour du Nouveau-Brunswick, le juge Guy Richard entendait le premier témoin d'une cause tout à fait insolite. La Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick Inc. et l'Association des conseillers scolaires francophones du Nouveau-Brunswick accusaient le Conseil scolaire de la minorité anglaise n° 50 de Grand Falls d'enfreindre la *Loi scolaire* et la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*. Elles alléguaient que le programme de français offert aux Francophones par le Conseil risquait de dépeupler le Conseil français de la majorité du district n° 32. De son côté, le district 50 repoussait l'accusation en faisant valoir que le programme en question ne visait pas des enfants dont le français était la langue maternelle, mais bien des élèves des classes immersives, soit des Anglophones. Il soutenait aussi que n'ayant aucun moyen de connaître exactement la langue maternelle d'un élève, rien ne lui permettait de refuser une inscription.

Petite agglomération du nord-ouest du Nouveau-Brunswick, Grand Falls est proche de la frontière américaine et du Québec. Aussi ne faut-il pas s'étonner de ce que la population comporte des éléments des deux solitudes, créant un milieu aussi vibrant que complexe. Il existe beaucoup de foyers anglo-français, et bien qu'en général une langue prédomine à la maison, des familles mettent les deux sur un pied d'égalité. Appelés à la barre des témoins lors du procès, certains experts ont estimé que ceci était possible alors que d'autres n'y croyaient pas.

Avant la fin de juin 1981, la région de Grand Falls ne possédait qu'un district scolaire et le système d'enseignement était considéré comme bilingue : Francophones et Anglophones suivaient les cours dans leur langue maternelle respective ou moitié-moitié. Le 18 juin 1981, la *Loi scolaire* était amendée pour instaurer des districts scolaires appartenant exclusivement à l'une ou à l'autre langue officielle. Elle prévoyait aussi des conseils scolaires de la minorité chargés de veiller aux droits de leurs « ressortissants » dans les collectivités linguistiques majoritaires. L'intention du législateur était de garantir les droits à tous, mais, pour certaines familles, cela ne suffisait pas. Les parents bilingues, forcés de donner une étiquette « française » ou « anglaise » à leurs enfants, se retrouvaient en pleine crise d'identité.

Avant la création du district 50, de nombreux parents anglophones avaient demandé la mise sur pied d'un programme de cours immersifs en français. Vu la taille du district et l'accès à l'enseignement français dans les établissements francophones de ce qui était alors le district bilingue 32, ils avaient été autorisés à inscrire leurs enfants dans ces écoles. Mais tout a changé avec l'avènement des districts unilingues et des conseils de la minorité. Du jour au lendemain, ces parents ont décidé de mettre leurs enfants dans des écoles anglaises, avec les mêmes droits à l'enseignement immersif en français que les autres districts anglophones de la province. Cela n'a pas posé de problème particulier au conseil scolaire du district 50 qui avait prévu d'offrir tout un éventail de cours facultatifs en français, dont l'immersion. Ce projet ouvrait la porte non seulement aux Anglophones désireux de profiter de l'enseignement immersif, mais aux bilingues et aux parents francophones qui, pour divers motifs, voulaient voir leurs enfants dans le district 50. En revanche, pour de nombreux Francophones percevant les écoles bilingues comme des instruments d'assimilation, c'était inacceptable.

De nombreux experts et parents sont venus témoigner au procès, qui a duré douze jours. À l'issue du procès, le juge a rendu sa décision dans un document de 73 pages, où il déclarait clairement qu'il incombait à chaque conseil scolaire de déterminer si les candidats à un programme traditionnel avaient une connaissance suffisante de la langue première (l'anglais pour le district 50, ou le français pour le district 32). La cour a confirmé le droit pour les parents de choisir le régime pédagogique, français ou anglais, convenant à leurs enfants. Autrement dit, si un enfant a la compétence linguistique voulue pour suivre le programme anglais, c'est son droit de choisir le système anglais. Par contre, s'il a déjà « une connaissance pratique » du français, le conseil doit lui refuser l'admission au programme immersif. En définitive, l'intérêt de ce procès est qu'il a constitué la première reconnaissance officielle que les écoles unilingues distinctes sont indispensables à la survie linguistique de la minorité francophone du Nouveau-Brunswick.

Le jugement et ses répercussions

Dans une province où les Finn, les Ferguson et les Young peuvent être unilingues français, le procès de Grand Falls ne manquera pas d'avoir des répercussions sur les autres districts scolaires. D'ailleurs, quelques jours après la promulgation de la décision, le ministère de l'Éducation en distribuait des copies à tous les districts anglais de la province. La dynamique qui a été à l'origine de l'affaire de Grand Falls pourrait aboutir au même résultat dans d'autres régions bilingues du Nouveau-Brunswick où des classes immersives sont offertes.

Le Nouveau-Brunswick est officiellement une province bilingue et sa *Loi sur les langues officielles* précise la portée exacte de cette réalité. En matière d'éducation, cela signifie l'égalité des services pour les deux groupes linguistiques. Pour l'heure, le ministre de l'Éducation, un Francophone, est assisté de deux sous-ministres, chargés respectivement d'une des langues officielles.

Les services pédagogiques sont offerts de façon égale sous la direction de deux sous-ministres adjoints, l'un francophone, l'autre anglophone. Chaque groupe a sa propre direction qui offre les mêmes services : conception et mise en oeuvre des programmes, éducation spéciale, services personnels aux élèves et évaluation. Les districts scolaires fonctionnent par langue, français ou anglais.

Sur le plan provincial, les programmes d'immersion en français relèvent de la Division des services pédagogiques anglais, puisqu'ils visent les élèves anglophones. Ils sont élaborés par le personnel de la Direction de la conception et de la mise en oeuvre des programmes (anglais), de concert avec le comité ordinaire des programmes composé de titulaires de classes immersives. La Direction prépare des programmes dans toutes les matières : mathématiques, sciences, sciences sociales, sciences de la santé, etc., et trouve un équivalent aux cursus pour les écoles anglaises dans toutes les matières autres que les disciplines langagières.

À l'instar d'autres provinces canadiennes, l'immersion en français est assez récente au Nouveau-Brunswick, puisqu'elle a démarré dans les deux principaux districts anglophones à la fin des années 60. D'après les statistiques de 1982-1983, ses effectifs sont de 8 759 élèves, soit environ 10 pour cent de la population scolaire anglophone. L'enseignement immersif, offert de la première à la douzième année (secondaire V), existe dans dix-sept des vingt-six districts de langue anglaise. (En septembre 1983, vingt sont entrés dans cette catégorie.) Les élèves de classes immersives de la Riverview High School (district 15) ont obtenu leur diplôme en juin 1982, et ceux de la Fredericton High School (district 26), l'auront en 1985.

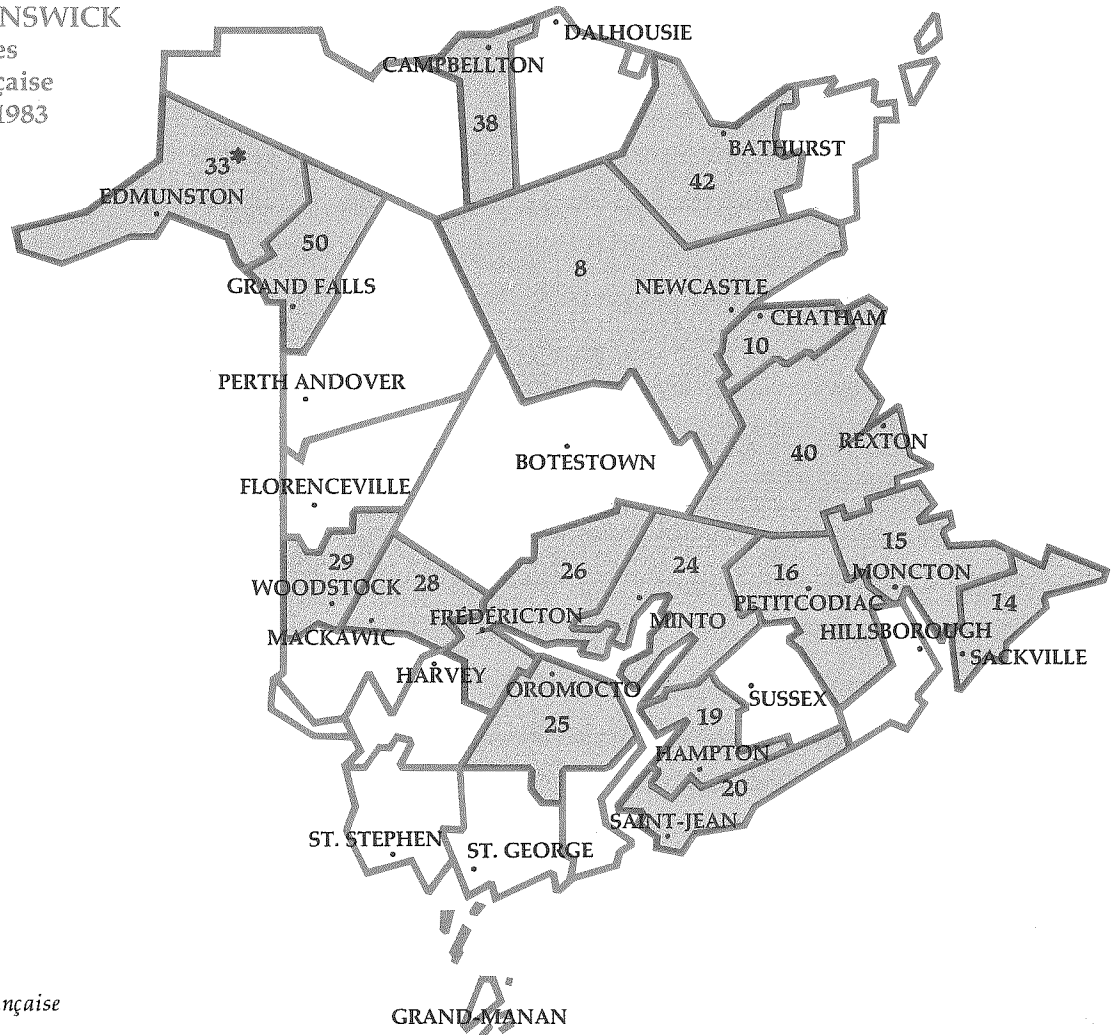
L'immersion et la sécurité d'emploi des professeurs
On voit clairement, d'après le tableau ci-contre, que plus de la moitié des élèves en enseignement immersif sont regroupés dans les districts 15 et

26, qui correspondent respectivement aux régions métropolitaines de Moncton et de Fredericton. Bien plus, au moment où cet article est préparé, d'après les projections pour septembre 1983, 27 pour cent de la population scolaire de Moncton serait inscrite au programme d'immersion, contre 17 pour cent à Fredericton. Plusieurs des districts offrant ce régime pédagogique ont moins de 4 000 élèves, le district 50 remportant la palme avec seulement 517. Dans l'ensemble de la province, les effectifs croissent d'une année à l'autre. C'est ainsi que depuis trois ans, on a enregistré un taux d'augmentation de 98,6 pour cent.

Pour tous les districts, petits ou grands, le problème principal est la dotation. Jack MacKinnon, directeur exécutif de la New Brunswick Teachers' Association a écrit : « Ce n'est pas une erreur de dire qu'à chaque classe d'immersion longue correspond une suppression de poste d'enseignant anglophone. Au début de la présente année scolaire, on a recensé 269,5 titulaires de classes d'immersion, dont à peu près 90 pour cent sont de langue maternelle française. Je ne fais que citer les faits. » Il ajoutait : « Pourquoi les professeurs anglophones redoutent-ils tant ce régime ? Les réactions seraient-elles aussi vives sans la menace d'une réduction du corps professoral et des ressources financières ? Probablement pas ! »

La sécurité de l'emploi n'est pas un problème propre au Nouveau-Brunswick. Tous les conseils scolaires du Canada qui ont des programmes de ce genre doivent y faire face. L'Association canadienne d'éducation, dans son rapport *La question de l'immersion : des commissions scolaires relèvent le gant*, est parvenue à la même conclusion : « Un aspect des programmes d'immersion en français a beaucoup fait la manchette. Il s'agit de ses conséquences sur les enseignants anglophones. À cause, bien souvent, de la popularité du programme, on embauche des professeurs francophones alors que le nombre des professeurs anglophones unilingues reste stationnaire ou diminue. Des commentaires reçus, il

NOUVEAU-BRUNSWICK
Effectifs des classes
d'immersion française
1976-1977 à 1982-1983



*District de langue française

District	1976-1977	1977-1978	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983
08	—	26	26	26	52	74	150
10	51	60	34	58	90	66	141
14	93	129	147	176	217	276	357
15	1079	1415	1683	1946	2510	3101	3624
16	84	108	146	171	189	251	322
19	—	—	30	62	117	218	391
20	212	249	228	284	332	415	580
24	86	105	131	124	121	118	155
25	—	—	—	—	—	60	132
26	661	896	1059	1218	1392	1657	1907
28	—	—	—	—	—	—	41
29	—	—	—	—	33	75	126
33*	—	—	—	—	—	20	32
38	77	112	147	157	194	236	295
40	—	—	—	—	27	45	61
42	130	148	145	189	226	448	378
50	—	—	—	—	—	71	67
Total	2473	3248	3776	4411	5500	7131	8759

ressort une appréhension manifeste et persistante de la part des enseignants anglophones. De toute évidence, la perspective de perdre son emploi constitue pour un enseignant au programme régulier la conséquence de l'immersion la plus dramatique (p. 23). »

Pour les parents et pour les personnes étroitement associées à ces programmes, le problème est aussi lié à la sélection du personnel. Vu l'accroissement des effectifs des cours immersifs, le déclin régulier des inscriptions et les perspectives de nouvelles contraintes budgétaires, on craint beaucoup que les conseils n'assouplissent les critères applicables aux professeurs de classes d'immersion et qu'ils fassent progressivement appel au personnel n'ayant qu'une compétence restreinte en français pour éviter des mises à pied.

Au Nouveau-Brunswick, qui compte plus de 30 pour cent de Francophones, seuls les petits districts ont du mal à trouver du personnel qualifié. Néanmoins, pour soulager les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation a créé un programme pilote de trois ans destiné à former des Anglophones à enseigner en français. L'expérience en est à sa deuxième année et la première promotion (neuf professeurs) a réintégré ses districts respectifs en septembre 1983.

Le roulement du personnel qu'entraîne l'immersion peut créer des tensions et une appréhension difficiles à supporter. Un directeur d'école élémentaire de la région de Moncton a affirmé que pendant six ans son école a subi de fortes tensions et donc de graves perturbations, le programme immersif supplantant peu à peu les classes traditionnelles. Des professeurs en poste depuis de nombreuses années avaient été mutés et remplacés par des jeunes qui n'avaient souvent que quelques années d'expérience. Septembre était un mois particulièrement difficile, puisqu'il fallait former une équipe pédagogique avec un personnel démoralisé qui se sentait menacé. Aujourd'hui, cette école a retrouvé

son équilibre, bien qu'elle offre parallèlement des cours traditionnels et un enseignement immersif. Le personnel est resté stable depuis quelques années. La sécurité d'emploi étant revenue, le directeur se félicite d'être secondé par une équipe dynamique. La vie a repris son cours dans la salle des professeurs, bien souvent en français. Le personnel coopère et s'enorgueillit de l'établissement et de ses élèves.

Les enjeux socio-politiques

Très variés, les enjeux socio-politiques liés à l'enseignement immersif touchent non seulement les personnes directement en cause, mais d'autres par ricochet. Dans l'ensemble, on estime que le régime traditionnel en pâtit dans une certaine mesure. « C'est bien beau de « détourner » beaucoup d'élèves du programme anglais en vigueur, mais qu'est-ce que cela donne ? » C'est la question que se posent la New Brunswick Teachers' Association et les parents, qui craignent que les fonds affectés à l'immersion ne servent pas aussi utilement que s'ils étaient injectés dans l'ensemble du système. On redoute que les meilleurs élèves ne choisissent l'immersion et que la stimulation et l'émulation suscitées par les éléments brillants ne fassent défaut. Bien que les résultats des examens provinciaux n'alimentent pas cette thèse, les enseignants ressentent le même malaise. Cela a d'ailleurs été l'un des thèmes de la réunion annuelle du Conseil du français langue seconde en mai 1983, où les professeurs ont déclaré que les objectifs pédagogiques fixés il y a quelques années étaient maintenant dépassés parce que les élèves qui seraient normalement en tête de classe sont en fait en immersion. Cette situation et l'affectation, par la plupart des conseils scolaires, de leurs meilleurs enseignants aux classes d'immersion en laissent plusieurs assez perplexes quant à l'avenir des enfants du programme de base des écoles anglaises.

Pourtant, l'immersion peut avoir été une excellente chose pour l'enseignement du français langue seconde.

Afin d'essayer d'offrir une méthode de rechange valable, le gouvernement et les conseils scolaires s'efforcent d'assurer des programmes de haute qualité. Les élèves du Nouveau-Brunswick peuvent maintenant se prévaloir d'un minimum de 1 200 heures d'enseignement en français pendant leur scolarité. Grâce à plusieurs projets pilotes, ils peuvent apprendre le français l'été et dans l'ensemble, les parents commencent à voir que l'immersion n'est pas la seule voie possible.

La question de l'élitisme revient souvent. Compte tenu de la politique provinciale en la matière, presque tout le monde a accès au programme, mais il ne fait aucun doute qu'il s'opère une sélection naturelle sur le terrain et que les élèves qui optent pour ce régime viennent en général de familles plus éduquées et de milieux socio-économiques plus favorisés. Dans son rapport annuel de 1981, le Commissaire aux langues officielles, M. Max Yalden, le relevait : « Des parents, des enseignants et quelques spécialistes voient dans les programmes actuels d'immersion une forme dangereuse d'élitisme, en partie à cause des problèmes d'accès que nous avons déjà évoqués. On serait tenté de dire ici que le monde actuel a tendance à galvauder ce terme lorsqu'il ne trouve rien d'autre à reprocher pour exprimer sa désapprobation. Personne ne niera que les places en immersion sont limitées et le resteront probablement toujours. La question est de savoir si l'on doit refuser à cet enseignement le droit d'exister sous le prétexte qu'il profitera à certains enfants et non à toute la population (p. 50). »

Étant donné le caractère officiellement bilingue de la province et sa composition démographique, on met l'accent sur l'apprentissage du français et de l'anglais. On le constate aussi bien dans la prise de décision qu'au sein de la population en général et de ses nombreux organismes et associations. La politique de l'enseignement immersif, par exemple, révèle bien l'esprit des autorités provinciales et leur encouragement aux particuliers qui veulent devenir bilingues.

Il y a quelques années, d'inévitables conflits surgissaient dans certains districts quand les parents demandaient l'immersion et que le conseil scolaire pensait, pour diverses raisons, ne pas pouvoir en offrir. Il invoquait généralement la taille du district, le coût du programme, les dérangements que cela causerait dans certains établissements, etc. De tels antagonismes peuvent encore subsister, mais la nouvelle politique provinciale est claire. Si les candidats sont suffisamment nombreux pour former une classe, le conseil est « tenu » d'acquiescer, expression qui est, bien sûr, primordiale. Les autorités se basent pour ce faire sur une classe moyenne de ce niveau dans le district. La politique reconnaît deux années d'entrée, la 1^{ère} et la 7^e année. Ces changements ont pris effet en juillet 1982. La province avait depuis 1977 des lignes de conduite dont les effets ne se faisaient sentir que sur le financement. Comme au Nouveau-Brunswick tout l'enseignement est financé par un organisme central moyennant un système de budgétisation par formules, on a ajouté un coefficient de pondération pour les districts qui comportaient des programmes immersifs en français. Récemment, on a essayé de calculer les frais supplémentaires que ceux-ci entraînent. Apparemment, la pondération ne donne pas toujours les résultats escomptés. Il faut en fait que l'on sache exactement quels sont les coûts imputables à l'immersion, mais les avis divergent sur la question.

Et les enfants francophones ! Comment les bilinguiser ?

L'un des gros points noirs du bilinguisme au Nouveau-Brunswick dans les années 80 est le nombre croissant des Francophones qui, au sortir du secondaire, ne possèdent même pas une compétence minimale en anglais. Bien que les deux groupes linguistiques disposent de services équivalents et que la province consacre un budget spécial au programme d'anglais langue seconde (ALS), les résultats ne sont pas encourageants. Le programme d'anglais de base traverse la même crise que son pendant français avant le début de l'immersion. Tout compte

fait, ce n'est que dans les régions bilingues que les enfants deviennent bilingues. D'après une étude effectuée en 1982, on pourrait dire qu'environ 56 pour cent des élèves francophones peuvent être qualifiés d'unilingues. Quelles sont les techniques pédagogiques à leur disposition pour apprendre l'anglais langue seconde ? Il est hors de question de créer un programme immersif en anglais dans les établissements francophones, du moins pas sur le modèle des écoles anglaises, par crainte d'une dégringolade du français aboutissant à l'assimilation. Mais les éducateurs se heurtent à un obstacle de taille, qu'il faut surmonter à tout prix.

Y a-t-il un lien entre ce problème dans la collectivité francophone et la popularité de l'immersion chez les Anglophones ? Gilbert Finn, président francophone de l'Université de Moncton, a très bien posé l'équation dans une allocution qu'il a prononcée en février 1982 lors d'un colloque sur l'anglais langue seconde :

Oui, mesdames et messieurs, les Anglophones du Nouveau-Brunswick, nos compatriotes, viennent de découvrir la valeur et l'importance du bilinguisme et surtout ses retombées économiques. Et croyez-en ma parole, ils sont bien décidés à ce que leurs enfants apprennent la langue française. Ils ont compris que leurs enfants devaient devenir bilingues pour accéder aux postes de commande. Il y va de leur avenir dans cette province.

Et nous les Acadiens, qu'allons-nous faire face à ce nouveau développement ? Nos jeunes ne sauront-ils que le français ? Vont-ils encore une fois être empêchés d'occuper les postes auxquels nous avons aspiré pendant longtemps et que nous croyions jusqu'à tout récemment pouvoir occuper sans trop de difficulté ? Est-il possible que nous qui avons toujours été bilingues par la force des circonstances allons devenir unilingues ? Est-il possible que les Anglophones, unilingues jus-

qu'ici par choix, seront les bilingues de demain et continueront d'occuper les postes stratégiques, les postes où se prennent les décisions qui nous affectent comme individus et comme collectivité, les postes que nous devrions éventuellement remplir si nous comptons faire de la province du Nouveau-Brunswick une province dans laquelle on pourra véritablement parler de chance égale pour tous ?

Le programme de cours immersifs a des répercussions aussi nombreuses que variées. Les élèves qui en sortiront, les cadres de demain, auront-ils une vision plus large de leur milieu linguistique ? Leur notion d'égalité des chances pour tous aura-t-elle changé par rapport à leurs parents ? En ce qui concerne les Francophones du Nouveau-Brunswick, cette évolution sera-t-elle un défi majeur à relever ? Depuis quinze ans, la province a fait des progrès remarquables vers un bilinguisme authentique. L'immersion a certainement été une réussite à cet égard et ses enjeux passionnants ne cessent de nous stimuler. Pour la première fois, on a trouvé un moyen de rendre les enfants bilingues. Les problèmes sociaux ou politiques que peut poser le régime d'enseignement immersif ne doivent jamais prendre le pas sur l'acquis ou y porter atteinte. Le Nouveau-Brunswick a su faire preuve de dynamisme et d'initiative pour répondre aux besoins des deux groupes linguistiques et nous ne doutons pas qu'il persévérera dans cette voie.

RÉFÉRENCES

- Association canadienne d'éducation. *La question de l'immersion : des Commissions scolaires relèvent le gant*. Toronto, 1983.
- Commissaire aux langues officielles, *Rapport annuel, 1981*. Ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa, 1982.
- Finn, Gilbert. *Colloque sur l'anglais langue seconde*, Moncton, 1983.
- New Brunswick Teachers' Association. *NBTA News*. Fredericton, janvier 1983.

N'exagère-t-on pas le succès de l'immersion « pure » ? Pour sa part, le professeur Bibeau estime qu'il s'agit d'une méthode dépassée qu'il y aurait peut-être lieu de remplacer par un régime d'apprentissage intensif.

Tout ce qui brille...

GILLES BIBEAU



Docteur en linguistique de l'Université d'Aix-Marseille, et professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Gilles Bibeau s'intéresse à toutes les questions linguistiques, notamment au bilinguisme. Au cours des années 70, il a été chargé par le gouvernement fédéral de l'étude principale sur la formation linguistique dans la Fonction publique.

Créé pour tenter de suppléer aux carences du régime traditionnel, l'enseignement immersif en français a eu dès le départ besoin d'un support théorique, d'une espèce de justification multiforme. Au-delà des raisons socio-politiques qui poussaient des parents anglophones du Québec à permettre à leurs enfants d'acquérir une connaissance suffisante du français, il fallait assurer à cette méthode des bases psychologiques, linguistiques et éducatives solides. On ne pouvait prendre le risque d'exposer les enfants aux graves inconvénients souvent attribués à la bilinguisation précoce : problèmes de développement intellectuel et général, affaiblissement de la langue maternelle, retards dans les autres matières scolaires, sans parler de ses incidences sur les rapports sociaux et les attitudes à l'égard des communautés seconde et maternelle.

Or, on ne possédait pour ainsi dire pas de justificatif. Il y avait bien des travaux sur l'attitude et la motivation ainsi que sur la comparaison (avantageuse) de bilingues et d'unilingues canadiens, mais ils ne s'appliquaient pas clairement au développement et ne pouvaient constituer des fondements satisfaisants pour adopter un régime d'éducation bilingue. Autrement dit, personne ne pouvait rassurer les parents et les éducateurs sur les effets possibles de l'enseignement précoce d'une langue seconde. C'est pourquoi on a dû compléter le vécu des classes d'immersion par des programmes de recherche et d'évaluation.

Il a fallu, à l'origine, s'en remettre au jeu des hypothèses : ces classes n'auraient pas d'effets négatifs sur le développement intellectuel et général ; elles ne nuiraient pas à la qualité de la langue maternelle ni à l'apprentissage des autres matières scolaires, elles ne modifieraient pas les attitudes des enfants à l'égard de leur propre communauté culturelle et elles amélioreraient même leur comportement à l'égard de la communauté seconde. D'autres hypothèses alimentaient encore les recherches et les évaluations : s'il était vrai que, plus les enfants étaient jeunes, plus ils apprenaient rapidement dans des circonstances « naturelles », cela devait être également le cas à l'école. Du moins devait-on essayer de rapprocher la situation scolaire des circonstances « naturelles » : passé un certain âge (9 à 12 ans), il n'était plus possible d'acquérir parfaitement la prononciation, le débit et le rythme d'une langue étrangère ; les enfants apprennent sans effort, alors que les adolescents et les adultes, plus conscients, doivent travailler plus fort ; les enfants sont faciles à motiver par des procédés pédagogiques, alors que les adultes le sont moins.

Après presque vingt ans d'évaluation, où en est-on dans la vérification des hypothèses et quelles sont les questions qu'on peut encore se poser à propos de l'immersion et de ce qu'elle met en jeu ?

L'immersion et les facteurs cognitifs

À première vue, on pense généralement que les résultats de la recherche et de l'évaluation de l'éducation bilingue moderne vont tout à fait à l'encontre de la position traditionnelle attribuant à la bilinguisation précoce des effets néfastes sur le développement intellectuel. Or, ce n'est pas le cas. Si on a pu corriger la formulation et nuancer la position traditionnelle, on ne l'a pas substantiellement contredite, car il semble aujourd'hui que le développement cognitif est embarrassé et souvent retardé par le bilinguisme précoce et que ce dernier crée

plusieurs problèmes affectifs. Mais il faut préciser que ces effets néfastes s'observent principalement dans des groupes linguistiques minoritaires ou défavorisés ; dans les groupes majoritaires ou favorisés, la bilinguisation précoce ne paraît pas avoir ces répercussions, et cela pour des raisons psycho-sociales.

Les expériences d'immersion ont été faites dans la plupart des cas avec des élèves appartenant à des groupes majoritaires favorisés ; de plus, enfants et parents étaient presque exclusivement des volontaires vivant dans des quartiers très anglophones. Aussi, les résultats positifs obtenus lors des évaluations s'appliquent à des populations différentes des populations habituellement évaluées, d'ailleurs beaucoup plus nombreuses, et ne modifient pas les conclusions traditionnelles : elles ne font qu'y ajouter la différence sociale (ce qui est tout de même important) et montrer qu'il n'y a pas de rapport causal entre la bilinguisation précoce et les problèmes intellectuels. Ces derniers sont liés à la situation d'ensemble dans laquelle vivent la plupart du temps les minoritaires ou les défavorisés.

L'immersion et les facteurs affectifs

L'une des hypothèses de l'immersion était que le sentiment d'appartenance des enfants à leur groupe maternel ne changerait pas et qu'ils se percevaient toujours, à la fin, comme des Anglophones de plein titre. Elle a été largement vérifiée : le régime lui-même, limitant l'éducation bilingue au domaine strictement scolaire et ne prévoyant aucun contact avec des Francophones, était conçu pour cela.

Quant à l'hypothèse de l'amélioration de la mentalité à l'égard de la communauté francophone, elle n'a été vérifiée que très partiellement. On a noté une plus grande connaissance du fait français au Canada, mais peu de motivation pour nouer des relations avec les Francophones et pour faire des études supérieures dans des institutions francophones. La première de ces deux hypothèses m'a toujours paru devoir pratique-

ment exclure la seconde parce qu'elle considèrerait l'apprentissage de la langue comme indépendant de l'expérience culturelle : un bain de langue, mais pas de bain de culture ; une langue, mais pas pour son usage naturel. Cette position est inévitable dans le cas d'une langue étrangère qu'on apprend pour des contacts sporadiques ou pour la lecture ; mais dans le cas du français au Québec, sinon au Canada, on peut se demander si les efforts consentis pour la langue ne sont pas en partie neutralisés par l'absence d'accent sur la culture (au sens anthropologique).

Comment la langue seconde peut-elle se maintenir s'il n'y a pas de contact avec la communauté seconde et peu de motivation pour le rapprochement ? L'immersion ne porte-t-elle pas en elle des limites socio-culturelles qui lui enlèvent une bonne partie de son efficacité globale ?

L'immersion et la maîtrise de la langue seconde

Dans un enthousiasme légitime, mais sans doute un peu excessif, on a parfois conclu des évaluations que les élèves de l'immersion avaient une maîtrise du français égale à celle des Francophones : il n'en est rien. S'ils réussissent les examens de français aussi bien que les petits Francophones, cela ne signifie pas qu'ils possèdent la compétence linguistique générale de ces derniers. Les examens contrôlent les connaissances relatives aux programmes d'enseignement, mais non la compétence totale en langue.

Il suffit d'examiner quelques analyses indépendantes faites par des linguistes (Spilka, Connors) pour constater qu'au Canada, les enfants de l'immersion ont de graves lacunes de vocabulaire, de grammaire et de prononciation. (Voir Harley page 57 dans ce numéro.)

On peut conclure de ces analyses, un peu plus serrées que des examens de fin de trimestre, que les groupes expérimentaux comprennent assez bien le français pour remplir les questionnaires auxquels ils sont habitués et pour communiquer de façon « fonctionnelle », comme on aime à

dire, mais que, lorsqu'il s'agit de s'exprimer et de manifester leur compétence de manière active, ils hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés et contournent les structures « difficiles » dans des phrases alambiquées, gardent un fort accent étranger et commettent bon nombre d'erreurs. Il n'y a pas de doute que leurs connaissances dépassent très largement celles des classes traditionnelles de langue seconde, mais les enfants de l'immersion sont loin de posséder une compétence linguistique semblable, équivalente ou comparable à celle des Francophones de leur âge.

La principale raison linguistique pour laquelle on entreprend souvent la bilinguisation précoce — le naturel de la prononciation et du débit — n'est qu'en partie satisfaite par l'immersion : une certaine aisance du débit pour les meilleurs. Quant au naturel, il se rapproche un peu du naturel scolaire de l'instituteur et est loin de rejoindre celui des petits Francophones. Ces enfants ont de gros trous de vocabulaire, et la grammaire comme la prononciation du français québécois courant leur font défaut. Finalement, l'immersion n'est-elle pas trop une expérience de laboratoire ?

Les évaluations ont souvent négligé un phénomène très important, celui de la régression linguistique vers l'âge de huit ou neuf ans. En effet, beaucoup d'enfants en immersion longue « avancent » très bien en langue seconde durant les trois premières années, mais régressent ensuite pour des raisons qui semblent reliées à leur phase d'identification sociale. Ce phénomène est assez connu en langue maternelle, mais on n'avait pas prévu ses retombées sur l'apprentissage de la langue seconde, et surtout le recul linguistique auquel il pouvait donner lieu. On ne l'a pas non plus décrit ni expliqué dans les nombreuses évaluations de l'immersion. Pourtant, des informations plus poussées sur cette question pourraient aider aujourd'hui à planifier les programmes d'enseignement des langues secondes au primaire.

L'hypothèse que la bilinguisation précoce par l'immersion n'influerait pas sur la qualité de la langue maternelle semble confirmée pour les enfants appartenant à des populations majoritaires ou favorisées. Je dis bien « semble confirmée », parce qu'il n'y a pas d'étude exhaustive à ce sujet et que les analyses partielles effectuées ont porté sur les examens scolaires, méthode qui, comme je l'ai déjà dit, ne permet pas de mesurer la compétence linguistique totale.

Certains résultats d'évaluation me paraissent par ailleurs surprenants, sinon révélateurs de phénomènes encore inconnus : en 1974, M^{me} Swain affirmait qu'il semblait préférable pour de petits Anglophones en immersion d'apprendre à lire en français (langue seconde) plutôt qu'en anglais (langue maternelle). Elle avait observé certains problèmes de lecture dans les deux langues chez des enfants qui avaient, dans des circonstances semblables, appris à lire en anglais. Cette conclusion me paraît curieuse parce que les élèves de l'immersion apprennent à lire en première année et qu'ils ne sont donc pas encore assez avancés pour connaître la forme orale de bien des mots et pour s'y référer.

Peut-être y avait-il dans ces classes des enfants allophones, ce qui est fréquent dans les écoles anglaises ? Peut-être cela confirme-t-il qu'il est préférable de ne travailler en classe, à ce stade, que dans une seule langue et que le fait de travailler dans deux langues entraîne la confusion ? Quoi qu'il en soit, ce phénomène mériterait un examen systématique à cause de son importance et de ses effets éventuels à long terme.

L'immersion et les autres matières scolaires

Dans le cas des autres matières scolaires, les prévisions se sont réalisées : s'il y a un retard au début de l'immersion, le rattrapage se fait assez bien. Encore là, il s'agit du succès à des examens scolaires et rien ne permet de se prononcer sur la compétence totale dans ces matières ; il s'agit aussi de conclusions applicables à des enfants majoritaires ou favorisés.

Pour les enfants minoritaires ou défavorisés, la plupart des résultats obtenus dans différents pays du monde (États-Unis, Angleterre, Irlande, Mexique, Philippines, etc.) sont plutôt négatifs. À tel point qu'on admet de plus en plus ce qu'on appelle un « effet de balance » qui résulte d'une sorte de compensation négative du positif de l'éducation bilingue. L'expansion récente de l'immersion au Canada, s'appliquant à des populations plus variées qu'à l'origine, commence à confirmer cette observation.

L'immersion et l'éducation

L'objectif principal de l'immersion, qui était de faire mieux que le régime traditionnel, a été facilement atteint. On peut toutefois se demander à quel prix, car on a chamboulé tout le programme. On a remplacé les enseignants habituels pour imposer des maîtres et des maîtresses de langue étrangère, on a changé les manuels, on est passé de 450 heures « d'exposition » à la langue seconde à 4 500 heures, on a ajouté tout un arsenal de mesures et d'interventions de spécialistes, on a transformé ces enfants en espèces de vedettes de la langue seconde dans leurs milieux, de sauveurs de la dualité linguistique de ce pays. On doit se demander aujourd'hui si on ne peut obtenir ces résultats à moins de frais pédagogiques.

Malheureusement, ce ne sont pas les recherches sur l'immersion qui permettront de répondre en connaissance de cause à cette question, parce que les programmes ne contenaient pas d'hypothèses sur les facteurs éducatifs proprement dits, sauf peut-être pour comparer le primaire et le secondaire (immersion longue – immersion courte). Rien d'important sur les méthodes d'enseignement, le matériel scolaire, les maîtres et leurs relations avec les enfants ; rien sur l'influence des classes d'immersion sur les autres classes de la même école, rien sur ce qui se passe en classe, rien ou peu de choses sur les autres régimes possibles.

On peut facilement observer que l'immersion a beaucoup évolué

depuis ses débuts, qu'elle est passée d'un état « pur », si l'on peut dire (sans enseignement de la langue en soi), à un état mixte (où l'enseignement de la langue alterne avec l'enseignement des autres matières dans cette langue), et cela sans justificatif expérimental ou descriptif et sans changer de nom. C'est en dehors de l'immersion qu'ont eu lieu des travaux sur l'enseignement intensif, les classes d'accueil pour jeunes immigrants (enseignement exclusif de la langue) et les progrès dans le régime traditionnel (pédagogie de la communication), et ces expériences sont loin d'avoir donné lieu à des évaluations aussi systématiques et aussi complexes que l'immersion. Au Canada, dans les secteurs très dynamiques de l'éducation, l'immersion a été le souci le plus constant en langues secondes et a accaparé les principaux budgets de recherche. Pourtant, on arrive aujourd'hui à deux conclusions qui paraissent paradoxales compte tenu des évaluations de l'immersion : 1) la comparaison des résultats de ce programme et de ceux de l'enseignement intensif est à l'avantage de ce dernier ; 2) dans le monde scolaire, contrairement au monde « naturel », les adultes apprennent mieux et plus vite que les adolescents, ceux-ci apprenant à leur tour mieux et plus vite que les enfants (sauf peut-être pour la prononciation, mais ce « sauf » ne saurait s'appliquer à l'immersion, dont l'un des problèmes importants est justement la prononciation).

On pourrait de plus faire remarquer que la pédagogie générale des classes immersives est à l'opposé des tendances les plus marquées de la pédagogie moderne. On recherche aujourd'hui l'expression spontanée, une grande liberté individuelle, la satisfaction des besoins des enfants, alors qu'en immersion, les enfants doivent s'exprimer dans une langue qu'ils ne connaissent pas et se trouvent là en fonction des besoins exprimés par des parents ou des éducateurs. L'égalité de traitement est aussi mise en cause, puisque les jeunes de ce programme deviennent des prototypes de réussite socio-culturelle à côté des autres élèves, soit

la majorité. Comme il existe aujourd'hui une Association des professeurs d'immersion indépendante des autres associations professionnelles, il existera peut-être un jour une Association ou un Club des anciens de l'immersion ... nouvelle classe sociale destinée à occuper les postes bilingues de la Fonction publique du Canada ...

Conclusion

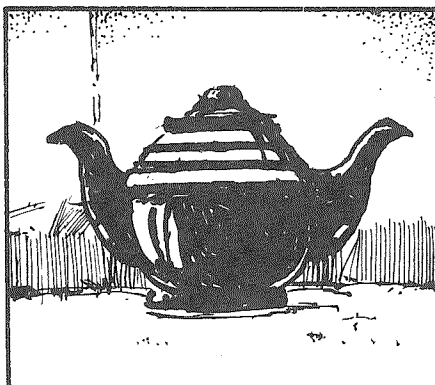
Devant les résultats de l'ensemble des travaux faits depuis vingt ans dans le domaine de l'éducation bilingue et de l'enseignement des langues secondes, l'immersion « pure » est un régime dépassé. Il a beaucoup promis, il a beaucoup donné, mais il n'a pas permis de rendre les enfants aussi bilingues qu'on l'espérait. On peut aujourd'hui atteindre des résultats similaires avec des moyens beaucoup plus réduits. Il faut chercher à transcender le régime traditionnel par un régime mixte, où pourraient se succéder diverses

didactiques à la fois mieux adaptables aux variations de situation, applicables à des populations plus larges (peut-être à toute la population scolaire anglophone) et où les questions pédagogiques occuperaient la première place, la seconde allant aux questions linguistiques.

Deux seules conditions permettraient, selon moi, d'obtenir d'excellents résultats : 1) un total d'heures « d'exposition » active à la langue seconde qui se situerait autour de 1 500 ; 2) une période d'enseignement-apprentissage intensif de la langue pour environ le tiers du total (500 heures). De plus, pour des raisons de maintien des acquis, il serait préférable que l'enseignement-apprentissage se fasse surtout au secondaire, c'est-à-dire le plus près possible de la sortie de l'école ou de l'utilisation éventuelle de la langue. En quelque sorte un régime traditionnel revu et corrigé ...

RÉFÉRENCES

- Bastien, H. (1938) *Le bilinguisme au Canada*. Montréal, Éditions de l'Action canadienne-française.
- Bibeau, G. (1982) *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal, Guérin éditeur.
- Connors, K. et coll. (1977) *Evaluation of French Immersion Programme: Baldwin-Cartier School Board*. Rapport. Département de linguistique, Université de Montréal.
- Spilka, I.V. (1976) «Assessment of Second Language Performance in Immersion Programs». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, p. 543.
- Spilka, I.V. (1979) «Apprentissage du pronom en». Dans Rondeau, G. et coll. *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: Hommage à Jean-Paul Vinay*, Montréal, Centre éducatif et culturel inc.
- Swain, M. (1974) «French Immersion Programs across Canada: Research Findings». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, p. 117.
- UNESCO, (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement: monographie sur l'éducation de base*. Vol XIII, Paris, UNESCO.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York, Publications of the Linguistics Circle of New York.



Né en 1947, Timothy Elliott qui a commis les illustrations de ce numéro, ne sent pas pour autant la nécessité de quitter le royaume de l'enfance. Ses années formatrices se sont écoulées à l'ombre du Musée des Beaux-Arts de Montréal et de l'École des Beaux-Arts de cette même ville. Vit présentement à Hudson, Québec, sous les regards enveloppants de sa femme, d'un chat et d'un poney. S'inquiète nuit et jour de la progression arithmétique de ses obligations familiales et fait la sourde oreille aux appels déchirants d'éléphants en quête d'une famille d'accueil. Très occupé jusqu'à maintenant par la pige, il n'en a pas moins consacré depuis peu, temps et efforts à l'exposition de ses oeuvres personnelles. Estime être en mesure de subvenir aux besoins des siens au crépuscule de sa vie.

Tous ceux et celles qui se sont penchés sur l'enseignement immersif au cours des années 70 cherchaient avant tout réponse à cinq grandes interrogations. Peut-on tenir pour valables les conclusions de leurs travaux ? Pour en avoir le coeur net, les auteurs du présent article les ont confrontés aux résultats des apprenants. Elles indiquent les orientations actuelles et futures de la recherche.

Faisons le point

SHARON LAPKIN et MERRILL SWAIN



La plupart des travaux de recherche de Sharon Lapkin traite de l'évaluation des programmes d'enseignement bilingues, de l'élaboration de tests de connaissances et de méthodes d'évaluation. Professeur adjoint au Centre des langues modernes de l'IEPO, Mme Lapkin a été expert conseil au ministère de l'Éducation de l'Ontario et du Département d'éducation de Californie.



Les travaux de recherche de Merrill Swain, professeur dans les domaines de l'enseignement bilingue, du perfectionnement de la compétence linguistique et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage des langues sont nombreux. Merrill Swain dirige le Centre des langues modernes de l'IEPO et enseigne la linguistique à l'Université de Toronto.

Pour l'année 1982-1983, les inscriptions aux programmes de cours immersifs en français ont dépassé les 115 000 dans les dix provinces et les deux territoires du Canada. C'est là une progression extraordinaire, puisque le premier enseignement du genre donné par une commission scolaire de la région de Montréal remonte à moins de 20 ans. L'« expérience de Saint-Lambert » a retenu l'attention de nombreux chercheurs (notamment Lambert et Tucker en 1972) qui ont tous estimé que l'immersion en français ajoutait un volet bilingue sans doute viable à l'enseignement unilingue. Dans les années 70, divers programmes de ce type ont été mis sur pied dans l'ensemble du Canada.

Soucieux avant tout d'en démontrer la viabilité, comme solution de rechange, la recherche sur l'enseignement immersif a essentiellement porté durant la dernière décennie sur les résultats scolaires. On s'est peu attaché à ses effets d'ordre social, aux côtés administratifs, voire à ses aspects pédagogiques. Dans le présent article, nous examinons les principales questions abordées par la recherche dans les années 70 et les conclusions élaborées.

Nous indiquons également les voies de la recherche en cours et tentons de dégager la signification des investigations passées et présentes pour les études futures.

La figure présentée plus loin illustre trois variantes typiques de l'immersion. En général, l'immersion de la maternelle à la 12^e, soit l'immersion longue, consacre tout l'horaire des trois premières années à l'enseignement dans la langue seconde, le français. À l'école maternelle, on permet aux enfants de communiquer entre eux et avec le professeur dans la langue du foyer, l'anglais. L'enseignant ne parle que le français aux enfants et recourt à la gestuelle pour se faire comprendre. À partir de la langue, des intérêts et des compétences des enfants, il introduit des éléments du vocabulaire français et, au début, des expressions simples aux fins de la compréhension. Il s'agit de communiquer un contenu et de répondre à la substance de ce que disent les enfants. Peu à peu, à un moment donné durant la première année, le français devient la langue de travail de la classe. L'étude de l'anglais comme matière est différée ordinairement à la troisième ; vers la cinquième, le programme est donné pour moitié en français et pour moitié en anglais.

La démarche pédagogique diffère quelque peu dans les variantes de l'immersion (qui débute en cinquième et septième dans les exemples de la figure ci-dessus), tout en reposant sur les mêmes principes : tolérance et respect pour la langue du foyer, recours à l'expérience des enfants comme point d'appui de l'enseignement, activités hors programme en français (excursions, notamment), attention particulière aux aptitudes à comprendre aux premiers stades du cours.

Étant donné le caractère radical de ce nouvel enseignement, parents et éducateurs ont connu des préoccupations communes qui ont abouti à la formulation

de cinq grands thèmes de recherche :

- Est-ce que la compétence en langue maternelle (l'anglais) est atteinte par des cours où la langue seconde (le français) est langue d'enseignement ?
- À quel degré de compétence les élèves parviennent-ils en français ?
- Est-ce que les élèves de l'enseignement immersif étudiant les sciences ou les mathématiques en français ont le rendement qu'on escompterait s'ils faisaient ces matières en anglais ?
- Y a-t-il un rapport entre le développement cognitif (d'après des tests du quotient intellectuel normalisés) et les résultats obtenus à un cours immersif ?
- Quelles sont les répercussions sociales et psychologiques de l'enseignement par immersion ?

Conception des études immersives

Pour apprécier un enseignement par immersion, on compare en général le rendement de ceux qui le reçoivent, ou d'un échantillon d'entre eux, avec celui d'élèves anglophones suivant le même cours en anglais, et parfois avec le rendement d'élèves francophones d'une école de langue française. Le premier groupe inscrit à l'un de ces cursus a été soumis à un test annuel vers la fin de l'année scolaire durant quelques années. Souvent, un groupe de contrôle chez les élèves qui avaient commencé l'année suivante était aussi soumis à un test. Ainsi pouvait-on apprécier longitudinalement le progrès des élèves du cours immersif ; il était possible de vérifier en même temps la cohérence des constatations en comparant différents groupes du même degré scolaire.

Comme les cours immersifs sont facultatifs et que la décision de s'y inscrire revient aux parents et aux enfants, il ne pouvait être question d'assigner au hasard des élèves à l'immersion et aux groupes de contrôle, sauf dans les cas où l'administration scolaire limitait les inscriptions. Alors le groupe anglais

de contrôle pouvait être formé parmi les élèves qui désiraient suivre le cours mais n'en avaient pas la possibilité (Lambert et Tucker, 1972). Pour la plus grande partie, les groupes de contrôle étaient formés dans l'école même où se donnaient les cours immersifs ou dans une école du voisinage présentant des conditions socio-économiques et des traits semblables à ceux du groupe immersif soumis au test. Cela réserve la possibilité que les élèves en immersion présentent certains traits distinctifs, par exemple une plus forte motivation à l'étude du français.

Dans ces conditions la seule manière raisonnable d'aborder l'évaluation des cours immersifs est d'admettre que ces élèves forment un élément essentiel de cet enseignement et que l'évaluation peut répondre en fait à la question : « Quelle est la performance des élèves des cours immersifs comparativement à celle des élèves qui suivent le programme d'études ordinaire ? »

Analyse des données. Dans la plupart des études, on mettait en parallèle la performance des groupes d'immersion et celle des groupes de contrôle en analysant la variance ou la covariance, le coefficient intellectuel servant de covariable aléatoire ; les différences à cet égard que pouvaient présenter les groupes faisant l'objet d'un contrôle statistique. Si on a procédé ainsi, c'était pour compenser l'affectation non aléatoire des élèves à chaque cours.

Portée des résultats. On peut appliquer assez sûrement à l'ensemble des cours d'une commission scolaire les résultats d'une étude sur l'enseignement immersif. Les facteurs internes propres à un système scolaire donné, tel le temps consacré à l'enseignement dans la langue seconde, et le poids du milieu ambiant, par exemple le degré d'utilisation du français dans la localité, incitent à penser que les résultats ne peuvent être appliqués qu'aux cours en question. D'autre part, en ce qui concerne l'immersion M-12, la configuration des résultats a été si constante pour tous les programmes des provinces canadiennes que l'applicabilité

restreinte de chaque étude est compensée par la constance des témoignages.

Traiter, en 1983, des résultats de la recherche des années 70 nous vaut une vue rétrospective sur les résultats obtenus¹, ce que ne permettrait pas une simple chronologie de la recherche. Nous avons accès aujourd'hui aux points de vue des « cobayes » qui ont terminé le cursus ou l'ont suivi plusieurs années. Pour l'essentiel, ils correspondent aux constatations de la recherche ; nous nous en servons ci-après pour introduire les réponses à chacune des questions énoncées plus tôt².

Développement dans la langue maternelle (l'anglais)

« D'après mon expérience personnelle, les cours immersifs en français n'ont pas d'effets négatifs sur l'anglais ; je suis maintenant en mesure de voir et de comparer des similitudes entre les deux langues. J'ai de très bonnes notes en anglais et en français. »

Trevor Holmes, 13 ans, huitième, immersion longue, Ontario.

« Ma connaissance du français a, je crois, une heureuse influence sur mon anglais. Au fait, je ne vois pas la nécessité de consacrer tant de temps à la grammaire anglaise lorsqu'on apprend la grammaire d'une langue étrangère. Mon anglais s'améliorerait encore probablement s'il m'était donné d'apprendre une autre langue, l'allemand, l'espagnol ou le latin, par exemple. »

Suzie Clark, 13 ans, huitième, immersion courte, Terre-Neuve.

Étant donné que les cours immersifs accordent une si grande place à l'enseignement en français, il y a eu crainte naturellement que les capacités dans la langue première en souffrent. Le risque semblait particulièrement élevé au primaire où serait introduit normalement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle.

Dans quelle mesure ces craintes étaient-elles fondées ? D'après les

résultats de la recherche en la matière, elles sont sans fondement. C'est, entre autres, que ces enfants appartiennent à la majorité linguistique et culturelle au Canada et que, par conséquent, l'anglais imprègne toute leur existence extra-scolaire.

Au début, le rendement en anglais des élèves de l'immersion longue accusait un retard sur celui des classes uniquement anglophones en lecture et en écriture, mais dans l'année même où sont introduites les disciplines langagières en anglais, les élèves du cours immersif réussissent aussi bien aux épreuves normalisées d'anglais. C'est le cas même si l'enseignement de l'anglais ne débute qu'en troisième ou en quatrième. Enfin, dans certains cas, passé la quatrième, les élèves de l'immersion l'emportent sur leurs camarades des cours donnés en anglais pour ce qui est de certains aspects, mesurables, de leur compétence dans cette langue.

L'aptitude à lire et à écrire, une fois bien établie dans une langue, ne s'étend-elle pas aisément et rapidement à l'autre ? Ce fait est confirmé par les résultats de l'immersion 5-12 (moyenne) et 7-12 (courte) où il est rare que les élèves fassent moins bien que ceux du groupe de contrôle étudiant en anglais. Et ce fait, lorsqu'il se produit, est de courte durée, ne se prolongeant jamais au-delà de la première année d'immersion.

Développement dans la langue seconde (le français)

« Je suis assez forte en français, à mon avis, pour lire un livre français, pour converser avec des Francophones, pour écrire un conte simple, pour suivre un film, pour écouter la radio et faire un discours en français. »

Elaine Hounsell, 14 ans, neuvième, immersion longue, Nouveau-Brunswick.

« Je serais maintenant en mesure de parler mais non sans difficulté avec une personne de langue française, pourvu qu'elle parle clairement et lentement en bon français, et non en argot. »

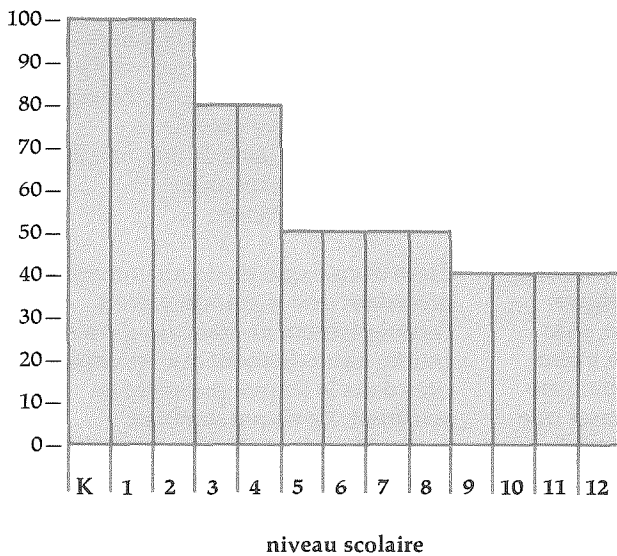
Bob Brown, 14 ans, huitième, immersion courte, Terre-Neuve.

Ces auto-évaluations représentent les deux extrêmes chez les élèves touchés par notre enquête (voir note 2). Le fait que l'évaluation la plus réservée vienne d'un élève de l'immersion courte (7-12) reflète les manières de voir des deux groupes : les élèves de l'immersion longue (M-12) ont tendance à apprécier plus favorablement leurs capacités que ceux de l'immersion courte (Swain et Lapkin, 1982, p. 51). Les deux citations ci-dessus sont parfaitement représentatives et, comme nous le verrons, elles traduisent les résultats mêmes des épreuves de français.

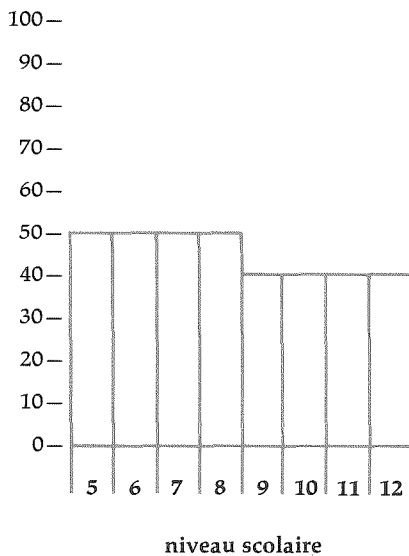
TYPES D'IMMERSION

Temps consacré à l'enseignement du français : trois exemples

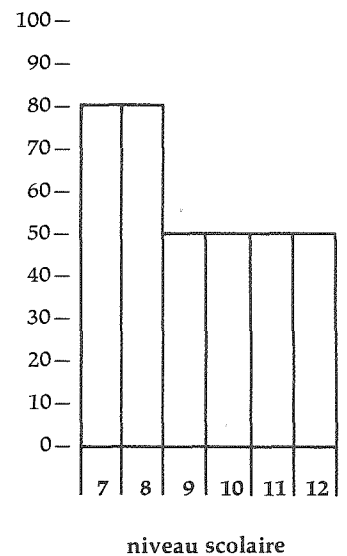
1. Immersion longue totale



2. Immersion de durée moyenne*



3. Immersion courte*



* Avant d'être admis en classes immersives, les élèves ont reçu une ou plusieurs années d'enseignement traditionnel du français langue seconde (de 20 à 40 minutes par jour).

La première année que les cours immersifs M-12 ont été évalués, les capacités en français des élèves étaient le plus souvent considérées par rapport à celles des élèves qui suivaient les cours de base de français langue seconde, d'une durée de 20 à 40 minutes chaque jour. Étant donné que, les premières années, on met l'accent sur les facultés auditives, la compréhension orale a fait l'objet d'épreuves, depuis la maternelle jusqu'à la fin de la troisième. Il est vite apparu que les épreuves étaient trop difficiles pour les élèves du programme cadre de français, alors que ceux des cours immersifs obtenaient des notes presque parfaites dès la troisième. Il serait possible d'interpréter plus utilement les notes de français des élèves des classes d'immersion, estimait-on, si on les rapprochait des aptitudes en langue française des locuteurs d'origine du même âge et du même niveau scolaire. Ce point de vue a été appuyé par des épreuves normalisées établies pour des Francophones du Québec. Même dès la première ou la seconde, les élèves de l'enseignement immersif obtenaient d'aussi bons résultats qu'environ le tiers des locuteurs d'origine à Montréal et que la moitié de ceux-ci dès la sixième.

Il est instructif d'examiner les résultats des épreuves en langue seconde sous l'angle des capacités réceptives (audition et lecture) et des capacités productives (expression orale et écrite). Pour les élèves de l'immersion longue, les premières atteignent presque le niveau des Francophones dès la fin du cours élémentaire. Elles peuvent toutefois être influencées par les dispositions administratives touchant les cours immersifs. Une étude (Lapkin et coll., 1981), compare deux milieux scolaires différents : les centres immersifs, où l'enseignement est dispensé dans une seule langue, et les écoles à deux régimes pédagogiques, où coexistent les cours immersifs et le programme ordinaire en anglais. Nous avons constaté que les capacités réceptives étaient accentuées par les centres immersifs, où l'on s'exprime davantage en français à l'extérieur de la classe. Les capacités productives n'ont pas fait l'objet d'études analogues ; il

semblerait toutefois que les élèves des centres immersifs bénéficient de certains avantages sur leurs homologues des écoles à deux régimes d'enseignement pour ce qui est de l'expression orale et écrite en français.

Mais, indépendamment du cadre scolaire, il est manifeste que les capacités productives en langue seconde chez les élèves de l'immersion longue ne se comparent pas à celles des locuteurs d'origine. Les élèves des cours immersifs n'ont guère de mal à se faire comprendre, mais leur façon de s'exprimer les distingue nettement de leurs camarades francophones. Toutefois, ils créent une impression favorable chez les locuteurs d'origine ; leur français parlé est aussi bien vu des adultes que des enfants francophones (Lepicq, 1980).

Les épreuves touchant l'immersion courte ont donné des résultats moins constants. Ainsi, en Ontario, les élèves de ces cours accusent toujours du retard par rapport à ceux de l'immersion longue dans tous les domaines ou la plupart, et cela jusqu'à la onzième, soit après cinq ou six ans de cours, alors qu'à Montréal on n'a pas relevé ces écarts à ce niveau (Morrison, 1982 ; Adiv, 1980). Le fait peut tenir à des différences de conception entre les cours immersifs de l'Ontario et ceux du Québec. En Ontario, l'immersion longue comportait un rapport de 80/20 entre le français et l'anglais de la troisième à la cinquième, et de 50/50 de la sixième à la huitième, contre 60/40 à Montréal en troisième et 40/60 de la quatrième à la huitième. C'est dire que pour les jeunes Ontariens les contacts en français occupaient beaucoup plus de temps à l'école que pour les jeunes Montréalais, d'où peut-être leur meilleure performance dans la langue seconde que leurs homologues de l'immersion courte. Ces résultats indiquent qu'il faut attribuer le plus de temps possible à la langue seconde dans le programme pour conserver et développer les aptitudes des élèves des cours immersifs. D'ailleurs, ils sont sensibles à ce besoin. Au sujet des *désavantages* de l'immersion, Trevor Holmes, élève de huitième déjà cité, s'exprime ainsi :

« Dans ma région, il n'y a pas assez de cours en français. Pourtant ils sont nécessaires pour développer une bonne maîtrise de la langue. Autre difficulté, les élèves n'ont pas suffisamment l'occasion de mettre leurs capacités langagières en pratique hors de la classe. »

Les cours immersifs longs et courts aboutissent sûrement à l'aisance fonctionnelle dans les deux langues. Ils permettent aux élèves d'acquérir une compétence langagière plus poussée que le cours ordinaire de français. L'immersion longue présente un avantage important : elle touche une population scolaire plus hétérogène, soit un plus large éventail de types de personnalités et de styles cognitifs (Swain, 1984). L'article de Birgit Harley dans le présent numéro élabore les compétences en langue seconde des élèves des deux variantes de l'immersion.

Résultats scolaires dans les autres disciplines

« Je ne crois pas que l'immersion ait des effets sur les matières étudiées en français, sauf un peu sur l'orthographe anglaise ; comme il y a des mots ressemblants en anglais et en français, il arrive qu'on les écrive à la française plutôt qu'à l'anglaise. Cette difficulté, quant à moi, est facile à surmonter. »

Rachel Baker, 14 ans,
neuvième, immersion longue,
Alberta.

Ainsi, les élèves en immersion pourraient se mesurer à ceux qui font leurs études dans leur langue maternelle pour les résultats scolaires. On craignait que le contenu du programme fût trop exigeant pour eux, mais la recherche a atténué cette inquiétude avec les années.

On a soumis les élèves des cours immersifs à des épreuves normalisées de mathématiques (à tous les niveaux scolaires) et de sciences (à partir de la cinquième ou à peu près), puis comparé les résultats obtenus à ceux des élèves des cours donnés en anglais uniquement. On faisait passer ces épreuves en anglais, nous l'avons noté plus haut, même si les matières étaient enseignées en français. La

raison en était bien simple : les parents voulaient que leurs enfants apprennent le français, mais tenaient en outre à ce qu'ils puissent manier les concepts de ces deux disciplines en anglais, c'est-à-dire dans la langue dominante de la société nord-américaine. Les épreuves en anglais semblaient éminemment propres à mesurer cette aptitude.

Les résultats des élèves des cours immersifs M-12, qu'il s'agisse de sciences ou de mathématiques, se comparent à ceux des groupes de contrôle instruits en anglais. Quant aux cours immersifs 7-12, on a relevé des retards pour la première ou les deux premières années. Serait-ce que les aptitudes des élèves dans la langue seconde ne sont pas suffisantes pour les matières relativement complexes qui leur sont enseignées. Ici encore la conception des cours influencerait sur les épreuves : lorsque les élèves de l'enseignement immersif 7-12 ont déjà suivi des cours ordinaires de français à partir de la maternelle, leurs résultats dans les disciplines telles que les sciences n'accusent aucune différence, même temporaire.

Quotient intellectuel et succès scolaires

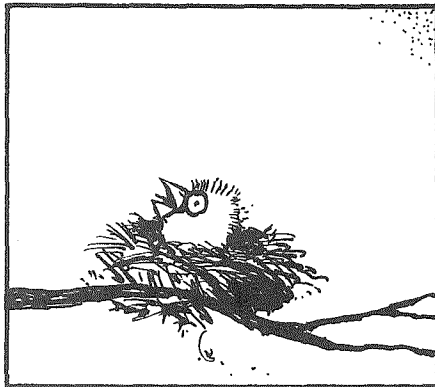
« Je ne crois pas qu'étudier en français ait été cause de confusion mentale. Parfois je m'embrouille en parlant, ce que mes amis attribuent alors à « mon » français, mais je ne suis pas de cet avis. De toute façon, je parle vite. »

Pam Ayer, 15 ans, neuvième, immersion longue, Nouveau-Brunswick.

« Cela m'aide, je crois, à penser plus clairement ; depuis quelque temps je réussis à bien comprendre et expliquer les choses, particulièrement en maths et dans les disciplines langagières. »

Warren Nishimura, 11 ans, sixième, immersion moyenne, Alberta.

Selon une idée erronée, mais répandue, l'enseignement immersif ne vaudrait que pour les enfants d'une intelligence supérieure à la moyenne. Or, les études sur le



L'immersion longue commence tôt

rapport entre quotient intellectuel et succès scolaires incitent plutôt à penser que tout enfant peut profiter de l'immersion. Genesee (1976) a soumis à des tests des élèves des cours immersifs M-12 et 7-12, au-dessus et au-dessous de la moyenne. Aux épreuves scolaires touchant la lecture et l'écriture, la configuration des résultats s'est dégagée : les élèves dépassant la moyenne avaient mieux réussi que les autres. Toutefois, il n'y a pas eu stratification semblable selon le Q.I. pour l'aptitude à communiquer en français dans les relations interpersonnelles. Les élèves sous la moyenne comprenaient le français parlé aussi bien que les élèves au-dessus et avaient un aussi bon rendement aux tests d'expression. D'après ces études, le Q.I. n'interviendrait pas davantage dans les cours immersifs que dans les cours ordinaires en anglais, pour ce qui est du succès scolaire. Les élèves sous la moyenne ne sont pas plus désavantagés dans un cours immersif que dans le cours ordinaire en anglais. Et ils ont l'avantage d'acquérir l'aptitude à la compréhension et à la communication en français.

Effets sociaux et psychologiques

« ... l'immersion longue semble avoir réduit la distance sociale qu'on ressent entre soi et les Canadiens français, et cela en particulier avec ceux qui sont bilingues. » Cziko, Lambert et Gutter (1979, p. 26).

« À l'occasion du congé de Noël — Daniel était en deuxième — nous

nous sommes arrêtés dans un hôtel, au nord de Montréal. Apercevant la première neige de l'hiver, il s'est mis à lancer des boules de neige. Un chauffeur de taxi l'a vertement semoncé en « québécois » de source. « Wow, il parlait le « vrai » français », a dit Daniel. »

Patricia Holland, mère de Daniel, élève en immersion longue, quatrième, Nouvelle-Écosse.

D'après la première observation des chercheurs qui ont mené une enquête sur les attitudes des élèves des cours immersifs et de l'enseignement ordinaire en anglais, l'écart social entre Anglo et Franco-Canadiens serait réduit. D'autre part, la seconde citation incite à croire que l'univers canadien-français reste lointain pour beaucoup d'élèves en immersion. Il est possible que l'immersion amène les élèves à une compréhension plus raffinée de la vie sociale et culturelle au Canada. Pour élucider ce point, on a proposé à des élèves de cinquième et sixième immersives une rédaction sur le thème : « Pourquoi j'aime (ou n'aime pas) être Canadien » (Swain, 1980). Chaque rédaction a été soumise à une analyse de contenu, les observations de fond étant repérées et mises en tableau. Divers faits intéressants se sont dégagés. Tout d'abord, le point de vue des interviewés s'est révélé d'une perspective beaucoup plus large que prévu : il comportait en moyenne deux ou trois fois plus de raisons que dans les groupes anglophones de contrôle.

En second lieu, trois fois plus d'élèves ont noté la richesse et la diversité linguistiques et culturelles de la société canadienne. Troisièmement, plus de 20 pour cent des sujets de l'immersion se sont intéressés aux possibilités particulières de bilinguisme ou de multilinguisme qu'offre le Canada, thème abordé par aucun élève éduqué en anglais. D'une manière générale, dans les rédactions émanant de ce dernier groupe, on faisait état principalement de la beauté de la nature canadienne plutôt que de la diversité linguistique et culturelle, qui retenait souvent l'attention des élèves des classes immersives.

La croissance de l'enseignement immersif n'a pas été exempte de tensions sociales. Les cours se multipliant et se développant, certains secteurs de la collectivité ressentent une menace (Burns et Olson, 1981). Ainsi des parents anglophones tiennent à ce que leurs enfants fréquentent l'école du voisinage dispensant le cours ordinaire en anglais. Voyant cette école envahie par un nombre croissant d'élèves des cours immersifs, ils ont formé des organisations de « parents préoccupés » afin de contrer l'expansion du phénomène. Les tensions entre partisans et adversaires de l'immersion se sont fait jour dans diverses localités d'un bout à l'autre du Canada, donnant même lieu récemment à des reportages à l'échelle nationale.

Les incidences de l'immersion sur la population n'ont guère suscité de recherche jusqu'ici. Pourtant il serait irréaliste de ne pas prévoir de répercussions sociales, comme il s'agit de la plus importante innovation pédagogique du siècle au Canada. Ce qui peut étonner encore davantage, sans doute, est la réaction massivement positive des élèves et de leurs parents.

Orientations actuelles et futures de la recherche

Outre les questions sociales évoquées plus haut, il reste à examiner divers points d'ordre administratif et pédagogique. Ceux-ci se rattachent à trois thèmes : comment élaborer les cours de façon à maximiser leurs effets positifs ? quelles méthodes pédagogiques peuvent donner les meilleurs résultats ? quels moyens offre l'éducation pour favoriser l'accroissement des contacts entre les deux groupes canadiens de langue officielle ?

Mais au préalable il faut se demander comment définir avec réalisme les possibilités et les objectifs de l'enseignement immersif. L'idéal serait que les élèves aient presque atteint à l'issue du secondaire la compétence des locuteurs d'origine. La recherche ne s'est portée que tout récemment vers la *qualité* du français que parlent et écrivent les élèves en immersion. C'est que cette recherche exige beaucoup de temps et de travail

et que, dans les années 70, on s'employait prioritairement à établir, par des moyens plutôt quantitatifs (tests pour groupes), la viabilité de la formule immersive. Les travaux en cours visent, entre autres, à créer des tests pour vraiment mesurer les capacités communicatives (expression-production) à la lumière des théories actuelles. Le gouvernement de la Saskatchewan a confié au Centre des langues modernes de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (I.E.P.O.) le soin d'établir ces contrôles à l'intention des classes de troisième, sixième et neuvième. Ces épreuves, qui sont utilisées sur une grande échelle, non seulement en Saskatchewan mais au Nouveau-Brunswick, permettront de définir dans le détail l'aptitude à s'exprimer oralement et par écrit en français des élèves du cours immersif, par rapport à celle des locuteurs d'origine. Ces instruments descriptifs, combinés à l'observation méthodique en classe, permettront de cerner les zones faibles et de chercher les modifications au programme et à l'approche pédagogique propres à améliorer les rendements.

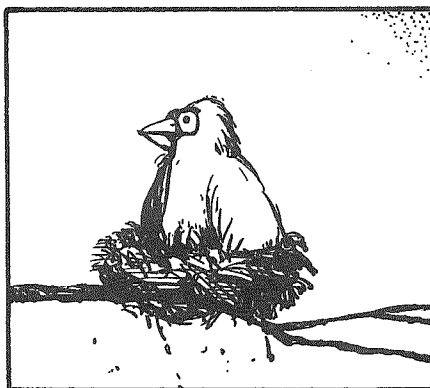
Les questions sociales posées précédemment supposent qu'un contact accru entre élèves anglophones en immersion et élèves francophones est désirable. Mais on n'en connaît pas les effets sur les résultats scolaires. Ainsi, nombre de parents et d'éducateurs francophones craignent que le contact accru n'accélère l'assimilation chez les jeunes Francophones, qui emploient déjà l'anglais à l'extérieur. Deux travaux de recherche en cours apporteront

des éclaircissements sur cette question. Dans un cas en Ontario, l'immersion moyenne se donnant dans une école de langue française fait l'objet d'un examen. Dans un autre, les classes immersives évaluées à l'échelle provinciale au Nouveau-Brunswick comptent en proportions variables des locuteurs francophones d'origine. À partir des données établies par les tests et d'une information sur le passé des élèves, nous examinerons comment la présence de ces Francophones influe, suivant son importance relative, sur les résultats des tests de français. Nous nous proposons aussi d'apprécier si le français des Francophones d'origine dans ces classes a souffert des contacts avec les Anglophones en immersion.

Pour conclure, la recherche et les études sur l'évaluation des cours immersifs ont établi que les élèves appartenant à une majorité linguistique peuvent recevoir l'enseignement dans une langue seconde sans répercussions négatives à long terme sur leur progrès dans la langue maternelle, la langue seconde et les autres disciplines. Le défi consiste désormais à définir des stratégies d'enseignement qui assurent un apprentissage réussi à la fois de la seconde langue officielle et d'autres matières prévues au programme d'études. Peut-être réussirons-nous ainsi à abolir la distance entre les deux solitudes canadiennes.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. La recherche dont il s'agit est détaillée dans Swain et Lapkin, 1982. Le document comprend aussi une bibliographie exhaustive.



La moyenne . . . à partir de la 5^e



Et la courte . . . en 7^e année seulement

2. Ces commentaires proviennent de questionnaires distribués à un groupe représentatif d'élèves et, dans certains cas, à des parents à travers le pays. Les questionnaires visaient à obtenir l'avis des répondants afin de préparer une brochure pour les élèves des classes immersives, âgés entre 11 et 15 ans (voir Lapkin, Swain et Argue, 1983).

Adiv, E., «A comparative evaluation of three French immersion programmes: Grades 10 and 11». Document présenté lors du quatrième congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion, tenu en novembre 1980.

Burns, G.E. et Olson, P., *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto : Institut des études pédagogiques de l'Ontario, 1981.

Cziko, G.E., Lambert, W.E. et Gutter, R., «French immersion programmes and student's social attitudes: A multidimensional investigation», *Working*

Papers on Bilingualism 19, pp. 13-28, 1979.

Genesee, F., «The role of intelligence in second language learning», *Language Learning* 26, pp. 267-280, 1976.

The Globe and Mail, «A dispute flares within suburb on the trend to French classes», Toronto, 9 janvier 1982.

Lambert, W.E. et Tucker, G.R., *Bilingual Education of Children*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Lapkin, S., Andrew, C.M., Harley, B., Swain, M. et Kamin, J., «The immersion centre and dual-track school: A study of the relationship between school environment and achievement in a French immersion programme», *Canadian Journal of Education* 6, pp. 68-90, 1981.

Lapkin, S., Swain, M. et Argue, V., *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*, Presse de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Toronto, 1983.

Lepicq, D., *Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique : Le cas du français des élèves des classes d'immersion*. Thèse de doctorat, Université de Toronto, 1980.

Morrison, F., Pawley, C. et Bonyun, R., *After immersion: Ottawa and Carleton students at the secondary and post-secondary level*. Ottawa, Ontario : Centre de recherche, Conseil scolaire d'Ottawa, 1982.

Swain, M., «French immersion programmes in Canada», *Multiculturalism* 4, pp. 3-6, 1980.

Swain, M., «A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies, Studies on Immersion Education: A collection of U.S. Educators». Sacramento, Calif.: California State Department of Education, 1984.

Swain, M. et Lapkin, S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1982.

TROUSSE D'INFORMATION SUR LES LANGUES

EXPLORATIONS

**spécialement conçue pour les jeunes de 13 à 17 ans
et mettant en lumière l'universalité
de l'anglais et du français.**

Elle comporte trois volets :

EXPLORATIONS

un jeu ... tours de pistes et tours du monde
tournant autour de cartes «langues»

LANGUES DU MONDE

une carte-affiche ... quadruple jeu de
couleurs et de renseignements illustrant
la myriade de langues parlées au Canada
et dans le monde.

LE DOSSIER LANGUES

un document ... au travers d'articles,
d'activités et d'illustrations, une vision
saisissante de l'univers des langues.

Réalisée par le Bureau du Commissaire aux
langues officielles grâce à des fonds publics,
la trousse EXPLORATIONS est distribuée
gratuitement. On peut se la procurer en écrivant
au : Bureau du Commissaire aux langues
officielles, 66, rue Slater, Ottawa (Ontario),
K1A 0T8. Prière d'indiquer si vous écrivez
au nom d'un groupe ou à titre personnel.



Si certains jugent admirable la qualité du français que parlent les enfants des classes immersives, d'autres expriment de sérieuses réserves à cet égard. L'article qui suit fait la part des choses.

Mais apprennent-ils vraiment le français ?

BIRGIT HARLEY



Birgit Harley est coordonnatrice d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Elle examine, avec l'équipe qu'elle dirige, les modalités d'acquisition de deux langues dans divers contextes sociaux. Mme Harley est chercheur en linguistique appliquée au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

A

quel degré de compétence en français les élèves des cours immersifs parviennent-ils ? La réponse à cette question, moins anodine qu'elle ne semble, variera selon les conceptions de la compétence.

Dans nombre d'exposés sur les cours immersifs, les chercheurs du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario appliquent une théorie envisageant cette compétence sous divers aspects. Ainsi, ils distinguent la « compétence grammaticale », qui a trait aux règles de syntaxe et à la morphologie lexicale ; la « compétence discursive », ou l'aptitude à organiser (activement ou passivement) un discours ou un texte avec logique et cohérence ; et la « compétence sociolinguistique », ou aptitude à adapter le langage au sujet et à la situation. La connaissance du vocabulaire serait un élément de ces trois formes de compétence. Ils distinguent aussi la « compétence stratégique », qui est l'aptitude à se débrouiller pour éviter que des lacunes sur les autres plans n'entraînent une rupture de la communication.

Étant donné ces divers aspects de la compétence, on peut arriver, suivant le point de vue adopté, à différentes conclusions sur la maîtrise du français chez un élève en immersion. Et même en se limitant à un aspect, on peut aboutir à des variations dans les jugements, compte tenu des tâches demandées aux élèves. Dans certains cas, le contexte peut les aider à interpréter ou à exprimer un message. Il arrive aussi que, faute d'éléments contextuels

suffisants, ils doivent compter davantage sur leur acquis langagier. Les épreuves écrites traditionnelles que l'on fait passer en classe sont souvent pauvres en contexte, contrairement aux conversations sur des sujets de tous les jours, qui en sont imprégnées le plus souvent. Le contexte n'est qu'un des éléments dont on tient compte en notant la compétence. On ne demande pas, par exemple, à de jeunes enfants le même rendement qu'à des adolescents, pour la lecture et la rédaction ou pour la solution de problèmes complexes. Même dans la langue maternelle, les capacités réceptives, soit la compréhension orale et écrite, tend à surpasser les capacités productives, c'est-à-dire l'expression orale et écrite. Bien sûr, beaucoup d'activités de la vie quotidienne, par exemple la conversation ou la rédaction de lettres, font appel aux deux types de compétence. Mais, comme nous l'expliquerons plus loin, la dichotomie réception-production est un autre point à retenir dans l'évaluation de l'acquis langagier.

Passons maintenant aux compétences des élèves par rapport à chacun des quatre aspects que nous venons de définir, et des autres éléments qui pourront entrer en ligne de compte.

Compétence grammaticale : vue d'ensemble

La plupart des évaluations de la compétence font une large place à la grammaire. C'est, entre autres choses, qu'il existait déjà bon nombre de tests et que ceux-ci accordent traditionnellement beaucoup d'importance à l'élément grammatical ; cette orientation traduit aussi l'opinion bien ancrée voulant que la maîtrise d'une langue comporte une assez bonne connaissance de la grammaire. Il est difficile, sans doute, d'imaginer que quelqu'un puisse être très habile sur le plan discursif, mais nul en grammaire. Nous ne concevons pas non plus que des élèves sachent reconnaître et reproduire un langage socialement acceptable dans diverses situations, sans une connaissance de

Peut-on comparer la qualité du français des élèves des classes immersives à celle du français parlé par les Francophones ?

Nous avons réuni ici, à titre d'exemples, certaines observations faites dans le cadre d'une étude sur le français des élèves des classes immersives. Aux fins de cette étude, on a comparé la qualité du français de jeunes Anglophones inscrits dans ces cours et celle de Francophones du même âge et de milieux sensiblement identiques. Il faut lire l'article du professeur Harley, pour plus de détails.

1. Les élèves de sixième année des programmes immersifs ont des difficultés grammaticales que l'on ne rencontre pas chez les locuteurs d'origine du même niveau scolaire. Dans l'exemple qui suit, 96 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse, *depuis* (c), mais 44 pour cent des élèves des classes immersives ont choisi *pour* (b), erreur très fréquente chez les Anglophones. Néanmoins, 48 pour cent d'entre eux ont choisi la bonne réponse.

Ils sont au Canada _____ déjà trois mois.
a) durant
b) pour
c) depuis

2. À la question suivante, plus de 90 pour cent des élèves de sixième année, tant chez les locuteurs d'origine que chez les Anglophones des programmes immersifs, ont choisi la bonne réponse *ont manqué* (a).

Puisqu'ils étaient malades, ils _____ l'école.
a) ont manqué
b) manquent
c) manqueraient

3. L'exemple ci-dessous démontre bien que parfois, les locuteurs d'origine et les élèves des classes immersives éprouvent les mêmes difficultés avec les règles de grammaire. Seulement 45 pour cent des Anglophones et 44 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse *éviter* (b).

Il faut _____ ce genre d'erreur.
a) évitez
b) éviter
c) évité

4. Les élèves des cours immersifs peuvent-ils déterminer quel style convient, en français, à une situation donnée ? Dans l'exemple donné ici, 66 pour cent de ces derniers ont choisi la réponse (c) que 87 pour cent des locuteurs d'origine du même âge avaient jugé convenir à la situation.

Dans une note écrite par un mari à sa femme

- (a) Veuillez prendre note du rendez-vous avec M. Roy le mardi 27 juin.
- (b) Ceci est pour confirmer ton rendez-vous avec M. Roy mardi 27 juin au matin.
- (c) N'oublie pas que tu es supposé rencontrer M. Roy mardi matin.

5. Le difficile exercice présenté ici donne une idée de la capacité de comprendre un texte suivi et de choisir la phrase qui s'y insère logiquement. Dans cet exercice (comme dans l'ensemble du test de lecture), les Anglophones des programmes immersifs ont obtenu les mêmes résultats que les locuteurs d'origine du même âge. Ainsi, 61 pour cent des élèves de l'immersion et 57 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse (a).

Le diamantaire taille le diamant pour qu'il reflète la lumière. À son état naturel, le diamant n'est pas attrayant.

- a) Sa beauté ne sera mise en évidence qu'après un long et minutieux travail.
- b) Ses éclats et ses scintillements attirent l'oeil.
- c) Les bons diamantaires ne sont pas rares.

_____. C'est pour cette raison que l'on respecte un bon diamantaire.

6. Lettre rédigée en quinze minutes et sans aide par un élève de sixième année placé tôt en programme immersif. L'enfant a suivi des instructions données en français, qu'il a pu lire et comprendre. L'élève cité ici est assez représentatif de son groupe d'âge. Il a commis plus de fautes de grammaire qu'un Francophone du même âge, mais l'étude du professeur Harley démontre que les locuteurs d'origine de cet âge commettent aussi des erreurs dans leurs lettres. Cet élève utilise aussi le *tu* familier au lieu du *vous* qui conviendrait mieux dans une lettre qu'il adresse à une personne qu'il ne connaît pour ainsi dire pas. Malgré les fautes, il nous faut reconnaître que cet Anglophone de onze ans a appris assez de français pour s'acquitter de la tâche et faire passer son message; il présente la situation intelligemment, dans une suite logique et utilise des arguments persuasifs.

Imagine-toi que ta famille loue une maison à la campagne pendant le mois d'août. Dans le garage, qui est barré, tu vois une belle bicyclette dix-vitesses.

Écris une lettre au propriétaire de la maison pour le convaincre de te donner la permission d'utiliser la bicyclette.

Sers-toi de l'espace ci-dessous :

Cher monsieur,
Je m'appelle Justin Cammy, un des enfants qui vivent dans ton maison pour le mois d'août. Aujourd'hui, j'ai rentré dans ton garage puis j'ai vu une belle bicyclette. Moi, je suis une personne très responsable et je voulais savoir si je pourrais utiliser ton bicyclette juste pour ce mois. Mon père a acheté d'assurance pour tout les choses dans ta grande maisons. Je sais que ce n'est pas honête d'utilisé une chose sans permission alors je t'écrit ce lettre. Merci pour ton coopération
Justin Cammy

Cher monsieur
Je m'appelle Justin Cammy, un des enfants qui vivent dans ton maison pour le mois d'août. Aujourd'hui, j'ai rentré dans ton garage puis j'ai vu une belle bicyclette. Moi, je suis une personne très responsable et je voulais savoir si je pourrais utiliser ton bicyclette juste pour ce mois. Mon père a acheté d'assurance pour tout les choses dans ta grande maisons. Je sais que ce n'est pas honête d'utilisé une chose sans permission alors je t'écrit ce lettre. Merci pour ton coopération
Justin Cammy

base des ressources de la grammaire correspondante.

Les tests qu'on a fait passer à différents groupes d'âge nous permettent de dégager la vue d'ensemble que voici.

Première année — Dès la première année, les enfants qui suivent un cours immersif depuis la maternelle sont sensibles, lors d'une entrevue, à certains caractères grammaticaux essentiels du français. Ils distingueront, par exemple, le passé, le présent et le futur du verbe. On le constate non seulement à leurs réponses (pour lesquelles d'autres éléments contextuels peuvent entrer en jeu), mais aussi d'après leur aptitude à fournir des équivalents anglais de phrases hors contexte, comme : *tu vas manger une pomme ; tu l'as mangée ; chez moi on aime beaucoup les pommes*. Quelques enfants de première année savent aussi, à l'occasion, employer ces différents temps du verbe en parlant à l'intervieweur, mais non pas d'une façon constante en général. Les élèves de ce niveau sont aussi en mesure de comprendre et de reproduire des syntagmes au singulier et au pluriel (le garçon/les garçons), mais ils semblent peu sensibles à la distinction des genres (masculin/féminin) et peu aptes à employer le pluriel des verbes ou les formes verbales complexes. L'ordre des mots en français étant généralement le même qu'en anglais, seules les différences exposent les élèves de première année à des fautes du genre : *il toujours va* au lieu de *il va toujours*.

Cinquième et sixième années — Les élèves des cinquième et sixième en immersion longue ont fait de grands progrès en grammaire, mêmes s'ils commettent encore des fautes qui les distinguent des locuteurs d'origine du même âge. Dans une entrevue destinée à contrôler leur maniement de la syntaxe (règles de construction des phrases), des prépositions et des formes verbales (futur, imparfait, conditionnel et passé composé) 70 élèves de sixième ont obtenu en moyenne 81,3 pour cent, 80,5 pour cent et 57 pour cent respectivement. Par comparaison, un petit groupe

d'élèves francophones de sixième a obtenu de 96 à 100 pour cent. Le verbe comporte donc beaucoup de difficultés pour les élèves en immersion. Il ne faut pas s'en étonner, car, d'après les linguistes, cet élément de la grammaire est généralement le plus difficile dans n'importe quelle langue.

On a évalué la compétence grammaticale chez ces élèves par deux autres épreuves : la composition et un contrôle grammatical à choix multiples. Pour les compositions, qui consistaient à rédiger des récits et des lettres, on a apprécié la correction syntaxique, ainsi que l'emploi des prépositions et des verbes. Les notes obtenues étaient inférieures là encore à celles des locuteurs d'origine.

Certes, les épreuves orales et écrites n'étaient pas immédiatement comparables. Toutefois les élèves en immersion réussissaient beaucoup mieux, par rapport à leurs vis-à-vis francophones, dans l'emploi écrit des verbes. Ils ont en effet obtenu une moyenne de 85 pour cent, compte non tenu des fautes d'orthographe, comme *aller* pour *allé*. Cela tient sans aucun doute à ce qu'on a évalué aussi leur emploi du présent du verbe dans les compositions. Pour ce qui est des fautes touchant l'orthographe du verbe, les élèves en immersion n'y sont pas plus exposés que les Francophones.

Quant au contrôle à choix multiples, qui consistait à choisir la forme grammaticale correcte pour compléter de courtes phrases hors contexte, leurs notes (60 pour cent en moyenne) étaient de nouveau inférieures à celles des Francophones, qui n'ont eux-mêmes pas très bien réussi à ce test (moyenne de 80 pour cent).

Le genre aussi pose des difficultés aux Anglophones ; les élèves des cours immersifs ne semblent pas avoir fait exception sous ce rapport. Nos entrevues avec des élèves de cinquième nous ont révélé qu'ils commettaient encore un certain nombre de fautes de genre et surtout qu'ils faisaient un emploi abusif du masculin, disant, par exemple, *mon maison* et *le glace*.

D'après notre évaluation de la compétence grammaticale chez les élèves de cinquième et de sixième, ils savent reconnaître et employer correctement beaucoup de formes grammaticales, mais ils font encore bien des fautes qui les distinguent nettement des Francophones de leur âge. Leurs fautes à l'écrit et à l'oral ont trait, pour bon nombre, aux éléments redondants, par exemple l'accord du verbe avec son sujet et le genre des objets inanimés, où la forme correcte n'est peut-être pas absolument nécessaire pour transmettre le message. Même les locuteurs d'origine attachent peu d'importance à ces fautes de grammaire pour ce qui est de l'acceptabilité du discours chez les élèves de sixième immersive. Si elles portent souvent sur des éléments redondants, ce serait peut-être que ces élèves sont capables de saisir assez facilement le français qu'ils entendent et qu'ils lisent sans toutefois en maîtriser tous les usages grammaticaux.

Neuvième et dixième années — Ces observations s'appliquent encore aux élèves en immersion parvenus à l'école secondaire. À Ottawa, on a soumis une centaine d'élèves de dixième année en « post-immersion » à un contrôle de correction grammaticale dans l'expression orale et la rédaction de lettres. Ils étaient passés par deux types d'immersion : immersion totale longue, depuis la maternelle, et immersion courte, commencée en sixième ou en septième.

À l'entrevue, on a constaté qu'un nombre appréciable d'élèves des deux groupes faisaient encore diverses fautes dans l'emploi des verbes et d'autres fautes de grammaire, mais dans l'ensemble les élèves issus de l'immersion longue en faisaient moins. La moitié environ des élèves de chaque groupe avaient, par exemple, employé correctement l'indicatif présent du verbe lire à la troisième personne du pluriel, soit *lisent*, mais 83 pour cent des élèves du premier groupe, contre 14 pour cent des élèves du second, avaient employé correctement le conditionnel du verbe laver à la première personne (*je laverais*). Quant à la rédaction de lettres, les verbes occasionnaient

encore des difficultés aux élèves des cours immersifs et constituaient pour les deux groupes la plus grande source de fautes.

D'après les entrevues avec eux et des épreuves écrites, la compétence grammaticale des élèves du degré secondaire en immersion depuis la maternelle, et spécialement la correction grammaticale à l'écrit, semblent s'être améliorées depuis la sixième, mais les progrès dans certains domaines de la langue parlée ne seraient guère appréciables. Toutefois, il s'agit là de simples impressions, qu'il resterait à vérifier en comparant dans le détail les capacités des élèves à différents âges.

Compétence discursive : suffisante très tôt

Le ralentissement du progrès en grammaire tiendrait, entre autres, à ce que les élèves en immersion acquièrent une bonne compétence discursive qui leur suffit en classe.

Même en première année, ils sont capables de saisir les questions de l'intervieweur et de répondre d'une manière habituellement acceptable dans le contexte, malgré certaines fautes de grammaire. Que l'entrevue baigne dans un contexte précis, c'est là un élément important. Les enfants peuvent au besoin avoir recours à des moyens de communication non verbale, comme le geste ou la mimique, pour transmettre leur message ; l'intervieweur de son côté peut leur venir en aide en reformulant ses questions et en fournissant aux élèves les termes qui leur manquent.

Les élèves en immersion longue ont acquis, lorsqu'ils accèdent aux classes supérieures, une compétence discursive suffisante pour étudier des matières comme les mathématiques et les sciences dans la langue seconde et fournir un rendement égal à celui des élèves inscrits au cours d'anglais ordinaire, d'après les examens.

En sixième, les élèves des cours immersifs obtiennent des résultats égaux à ceux des jeunes Francophones, à des épreuves de compréhension orale et des résultats comparables pour la compréhension écrite. Pour

ces épreuves de capacité réceptive, on utilise des exemples de français empruntés aux émissions radiophoniques, aux articles de journaux et aux petites annonces notamment.

On a aussi évalué plus directement la compétence discursive d'environ 70 élèves de sixième. Selon la nature de l'épreuve, le niveau de compétence était égal ou semblable à celui des locuteurs d'origine. Dans un examen à choix multiples qui consistait à choisir la phrase appropriée pour compléter un paragraphe, les élèves des cours immersifs ont obtenu des notes égales à celles d'un petit groupe de locuteurs francophones du même âge. On a également apprécié leur aptitude à raconter logiquement le scénario d'un film et à énoncer des arguments en français ; sur ce plan, ils ont réussi presque aussi bien que les Francophones. Quant à la rédaction de récits et de lettres convaincantes, ils semblent, à en juger par les cotes secondaires détaillées, en être aussi capables que les élèves ayant le français pour langue maternelle. Les cotes secondaires étaient attribuées par exemple pour l'aptitude à identifier et à mentionner des personnages, des objets et des lieux avec clarté, et à éviter les ruptures de cohérence dans la suite chronologique ou logique des événements ou des arguments. Sur ces points, les Francophones et les Anglophones en immersion ont obtenu une note moyenne de 1,5 sur 2.

On étudie actuellement la compétence discursive d'élèves plus âgés en immersion longue ou courte. On procède par des épreuves de communication orale et écrite. Les résultats nous permettront d'évaluer cette forme de compétence au degré secondaire.

Compétence sociolinguistique : pas très poussée

Chez les élèves de sixième immersive, l'adaptation du langage aux exigences de la société ne semble pas très poussée. En faisant passer des épreuves d'expression orale et écrite aux élèves dont on avait déjà mesuré la compétence sur les plans de la grammaire et du discours, on a

constaté que leur compétence sociolinguistique était bien inférieure à celle des Francophones. Bien souvent, par exemple, ils ne savaient faire la distinction entre le *vous* de politesse et le *tu* familier. Ils employaient généralement la forme familière, même dans une lettre formulant, par exemple, une demande à un étranger. Quant au conditionnel de politesse, fréquent chez les jeunes Francophones (par exemple : « *J'aimerais avoir des photos* »), les élèves du cours immersif l'employaient très peu, accordant leur préférence au présent. Ces lacunes sociolinguistiques traduisent certaines des difficultés que connaissent ces élèves en grammaire et les limites de leurs échanges sociaux avec des Francophones. Les élèves de sixième immersive ont toutefois obtenu une meilleure note dans une épreuve à choix multiples touchant leur capacité réceptive ; il s'agissait de choisir, entre trois possibilités, la phrase appropriée à une situation donnée. Ces élèves sont plus aptes sans aucun doute à reconnaître des messages socialement acceptables en français qu'à les énoncer.

D'après une étude préliminaire, des élèves du degré secondaire en immersion longue ont tendance, dans le discours oral, à confondre le *vous* et le *tu*. La compétence sociolinguistique des Anglophones qui ont commencé jeunes en immersion demeurerait différente de celle des Francophones à ce niveau scolaire. Il serait intéressant de voir comment elle se compare à celle des élèves en immersion courte.

Compétence stratégique : système D

Aux fins de la communication, les élèves en immersion acquièrent rapidement des procédés pour compenser leurs lacunes en français. Si des élèves de première année ignorent un terme, par exemple le verbe *plonger*, ils tenteront de tourner la difficulté plutôt que de se taire. Ils gesticuleront, emploieront le mot anglais (prononcé éventuellement à la française) ou se contenteront d'un terme général comme *sauter* ou d'une paraphrase comme *aller dans l'eau*. On peut considérer que certaines fautes

de grammaire commises par les élèves en immersion découlent de ces procédés. Au lieu du conditionnel, les élèves de cinquième emploient par exemple diverses périphrases verbales, comme le présent avec l'adverbe *peut-être*, ou ils substituent au futur l'auxiliaire *aller* suivi de l'infinitif. Cette façon d'exprimer une situation hypothétique comme : « que feraient-ils s'ils gagnaient à la loterie ? » leur permettant, bien sûr, de communiquer efficacement leur message sans avoir maîtrisé le conditionnel. De même, dans des circonstances conventionnelles, les élèves abusent de la formule *s'il vous plaît* au détriment du conditionnel idiomatique de politesse.

La spontanéité avec laquelle les jeunes élèves des cours immersifs tentent de s'exprimer en français, malgré la pauvreté de leurs ressources grammaticales, marque un heureux contraste avec les inhibitions des classes traditionnelles qui se souciaient avant tout d'éviter les fautes. Cependant, cette aptitude à se débrouiller pour communiquer de façon intelligible avec leurs enseignants et leurs camarades de classe peut à la longue les empêcher d'accroître leur compétence en grammaire.

L'enseignement devra évoluer

Ayant analysé les divers aspects de la compétence langagière des élèves en immersion, on peut conclure qu'ils possèdent de remarquables qualités, mais accusent aussi des lacunes. Leur grande aptitude à comprendre le français écrit et parlé est liée sans aucun doute à la place qui est accordée par le système scolaire à l'écoute de l'enseignement et à la lecture des textes dans l'étude des diverses matières. Le fait que l'on s'attache de plus en plus, dans les hautes classes, aux activités réceptives explique sans doute que la compétence grammaticale des élèves en immersion ne se rapproche pas davantage de celle des locuteurs d'origine.

On pourrait les aider à développer leurs compétences grammaticale et sociolinguistique en leur donnant

plus d'occasions de rencontrer des Francophones en dehors de la classe. Ce n'est pas toujours possible. Cependant, dans la mesure où les cours immersifs ont pour objet de former des élèves capables non seulement de s'exprimer et d'apprendre d'autres matières en français, mais de le faire d'une manière grammaticalement et socio-linguistiquement acceptable, il faudra envisager d'autres moyens d'accroître en classe leur compétence langagière.

Les élèves auraient intérêt, estime-t-on, à s'exercer oralement, d'une façon intensive, aux distinctions grammaticales et socio-linguistiques qui semblent si souvent leur échapper. Pour cela, il faudrait aux enseignants un complément de données diagnostiques afin de bien comprendre les difficultés persistantes. Du matériel pédagogique, conçu en fonction d'exercices de communication en ce domaine, serait utile également.

Bref, les cours immersifs semblent excellents pour former des élèves aptes à communiquer en français, mais on pourrait s'appliquer, en classe et à l'extérieur, à pousser davantage les côtés grammatical et sociolinguistique de cette compétence.

RÉFÉRENCES

Quelques-unes des données ayant servi pour cet article ont été obtenues dans le contexte du projet de Développement des compétences en bilinguisme de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario. Ce projet a été créé par le Conseil de recherches en sciences humaines (subvention n° 431-79-003).

Canale, M. et Swain, M., «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47, 1980.

Cummins, J., «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, National Assessment and Dissemination Center, 1981.

Development of bilingual proficiency. Second year report, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983 (polycopie).

Harley, B., «French gender «rules» in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children», *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 19, pp. 129-156, 1979.

Harley, B., «Age-related differences in the acquisition of the French verb system by Anglophone students in French immersion programmes»; thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1982.

Harley, B. et Swain, M., «An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils», *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 14, pp. 33-46, 1977.

Lapkin, S., «How well do immersion students speak and write French?». Document présenté lors de la conférence ayant pour thème « French Education in Alberta — the Ripple Effect », tenue à Calgary en janvier 1983.

Lepicq, D., Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique : Le cas du français des élèves des classes d'immersion. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1980.

Morrison, F., Pawley, C. et Bonyun, R. *After immersion : Ottawa and Carleton students at the secondary and post-secondary level*, Ottawa, Centre de recherches, Conseil scolaire d'Ottawa, 1982.

Swain, M. et Lapkin, S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Avon : Multilingual Matters, 1982.

INTRODUCTION AU GLOSSAIRE

La terminologie anglaise de l'« immersion » a posé des difficultés pour la version française de Langue et société. C'est que la méthode dont il s'agit a été conçue par des Anglophones pour l'enseignement du français à des Anglo-Canadiens.

Il est courant que les créateurs d'une discipline imposent et exportent avec celle-ci la nomenclature de leur invention. Sous la réserve des accommodements indispensables, il n'y a pas lieu de s'offusquer de ce phénomène. Ce qui est délicat, c'est d'établir la part des calques ou emprunts directs et celle des accommodements. Pour y arriver, il faut en général le concours du temps ou une normalisation d'autorité. Ainsi, en informatique, « software » a donné lieu à bien des flottements en français avant d'aboutir à « logiciel », à la suite d'une décision prise en haut lieu. Et le terme nouveau s'est imposé immédiatement. Bien sûr, « software » était difficilement assimilable : le mot se prononçait mal en français et reposait sur une image à peu près dépourvue de signification hors de son milieu d'origine.

Quant à la nomenclature anglaise de l'immersion, elle repose pour une bonne part sur des métaphores de la même nature : transfert de sens du concret à l'abstrait. Les lecteurs du Monde n'en seraient pas trop étonnés, ayant vu souvent le terme « bain d'anglais » dans des placards publicitaires.

Pour nous, Francophones, un « bain d'anglais » se conçoit plus naturellement qu'une immersion, surtout s'il y a lieu de craindre la « full immersion » (enseignement de toutes les matières dans la langue seconde). « Immersion totale » évoquerait l'asphyxie, la noyade . . . Si le passage des métaphores est aléatoire d'une langue à l'autre, les zones grises entre langage figuré et langage propre sont encore plus périlleuses pour le traducteur. Alors, sera-t-il tenté d'esquiver les embûches et d'écrire, par exemple : enseignement immersif complet. Ce choix, de toute façon, sera arbitraire en attendant que l'usage ou des décrets de normalisation en aient décidé.

Et que dire de « French immersion », sinon que voilà un autre bon exemple de voisinage « souple » entre le figuré et le propre. Pour retomber sur nos pieds en français, si nous pouvons nous permettre cette figure, il nous faut une préposition et un substantif : immersion en français. Et encore, on s'interroge sur l'image faisant du français une masse liquide.

Quoi qu'il en soit, nous avons cru essentiel de nous imprégner (!) de sources françaises avant d'arrêter nos choix terminologiques, même si elles ne pouvaient pas porter immédiatement sur l'enseignement immersif. M. Gilles Bibeau nous a gracieusement prêté deux ouvrages: Le Dictionnaire de didactique des langues (1) et Du

Glossaire

- A** activités parallèles au programme : co-curricular activities
 aisance dans les deux langues : fluent bilingualism
 apprentissage des contenus : content learning
 apprentissage/enseignement de l'anglais en tant que langue maternelle : English language arts
 aptitudes à écouter; capacités auditives : listening skills
 aptitudes verbales : verbal skills
- B** bilinguisme fonctionnel : functional bilingualism
- C** capacités/aptitudes langagières : language skills
 capacités de lecture et d'écriture : literacy skills
 capacités productives/expressives; aptitudes à s'exprimer/à l'expression : production skills
 capacités réceptives; aptitudes à comprendre : reception skills
 centre d'immersion : immersion centre
 classe immersive; classe d'immersion; cours immersif : immersion class
 classes protégées : sheltered classes
 compétence/aptitudes/habilité en langue maternelle : first language skills
 compétence en français : French proficiency
 compétence en français presque égale à celle des locuteurs d'origine : native-like speaker of French
 compétence/habilité/capacité fonctionnelle : functional ability
 compétence linguistique; compétence langagière; bon rendement langagier : language efficiency
 compétence linguistique/langagière : language proficiency
 compétence de locuteur d'origine; compétence originelle : native proficiency
 compétence minimale : minimal proficiency
 compétence quasi-originelle : near-native proficiency
 contact avec le milieu langagier; bain de langue seconde; ambiance langagière; exposition aux rayonnements de la langue seconde; expérience du français : exposure
 cours de base de français; cours de français de base; programme cadre de français : core French programme
 cours de français enrichi (de base) : extended French
- E** école à deux régimes pédagogiques/d'enseignement : dual-track school
 écoles de langue anglaise; classes anglophones : regular English-medium schools
 éducation/enseignement bilingue : bilingual schooling
 élève des classes immersives : immersion student
 emploi interactif de la langue : interactive language use
 enseigné; apprenant : learner
 enseignement immersif : immersion education
 enseignement traditionnel du français : conventional French instruction
 enseignement ordinaire en anglais : regular English-based school programme
 épreuve de compétence communicative : communicative language test
- F** formes phonologiques de base; structures phoniques de base : basic patterns of sound
- I** immersion : immersion route
 immersion courte (7-12) : late immersion
 immersion de durée moyenne (5-12) : middle immersion
 immersion longue (M-12) : early immersion
 immersion partielle : partial immersion
 immersion totale : full immersion
- L** langue d'origine : native language
 langue du foyer; langue parlée à la maison : home language
 libre : voluntary
 locuteur d'origine/originel : native speaker
 locuteur français d'origine; Francophone d'origine : French native speaker
 locuteur non compétent : non-proficient speaker
- M** maîtrise/compétence fonctionnelle : functional fluency
 matériels pédagogiques de l'élève : learning materials
 matériels pédagogiques du maître : teaching materials
 matériels pédagogiques; matériels didactiques; aides didactiques : curricular materials
 méthode immersive : immersion approach
 modèle de base de la formation de mots : basic patterns of word-formation
 modèles grammaticaux de base : basic patterns of grammar
 modèles de structures de base (fondamentales) du discours : basic patterns of discourse structure
- P** performance dans la langue seconde : second language performance
 professeur de langue : language instructor
 programme de cours en atelier protégé : sheltered workshop programme
 programme de cours immersifs en français; immersion en français : French immersion programme/enseignement optionnel : alternative programme
- R** régimes/types d'enseignement immersif : immersion patterns
- S** submersion : submersion
- T** test des capacités productives; test des capacités expressives; test des capacités d'expression : test of the production skills
 titulaire de classe immersive au secondaire : immersion high school teacher
 titulaire d'un cours immersif : immersion teacher
- U** usager de la langue seconde : second language speaker

structuralisme au fonctionnalisme (2), qui ont largement inspiré notre recherche terminologique, bien que leurs auteurs eux-mêmes ne nous aient pas semblé suffisamment soucieux de la francisation dans certaines sphères de la linguistique sous une forte influence américaine. Nous avons aussi consulté Théories du langage, théories de l'apprentissage (3).

Malgré la qualité de ces ouvrages, et de quelques autres où nous avons puisé, nous nous rendons bien compte du caractère inachevé et subjectif de nos solutions. C'est pourquoi nous serions heureux de tout conseil propre à rectifier ou préciser notre nomenclature « immersive ».

La métaphore avec « imprégnation » nous eût facilité la tâche, d'autant plus que sa dissolution par l'emploi du dérivé « imprégnatif » ne pose pas de difficulté. Mais le traducteur ne crée pas l'usage, sauf par accident. (Note des traducteurs).

1. Sous la direction de R. Galisson et D. Coste, Hachette, 1976.
2. D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme, Robert Galisson, CLE international, 1981.
3. Théories du langage, théories de l'apprentissage : débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, organisé et recueilli par Massimo Piatelli-Palmarini. Traduction des textes anglais par Yvonne Noizet. Éditions du Seuil, Paris, 1979.

Selon l'auteur, qui est incontestablement la plus haute autorité en la matière aux États-Unis, l'immersion apporte aux problèmes que connaît la didactique des langues de fort utiles solutions.

Le pourquoi de sa réussite

STEPHEN D. KRASHEN

Docteur en linguistique de l'Université de Californie à Los Angeles, Stephen D. Krashen poursuit depuis 1972 des travaux de recherche en neuro-linguistique et sur l'apprentissage des langues secondes. Actuellement professeur de linguistique à l'Université de la Californie du Sud, M. Krashen est l'auteur de nombreux articles et ouvrages dont *Second Language Learning*, qui lui a valu le prix Kenneth Mildenberger en 1982, de l'Association des langues modernes.

Méthode d'enseignement des langues étudiée plus que toute autre, sujet d'innombrables articles, l'immersion est plus qu'une réussite parmi d'autres. Elle pourrait bien être, d'après les spécialistes, la méthode qui donne aujourd'hui les meilleurs résultats. Je vais donc exposer les raisons de son efficacité et m'arrêter aux conclusions à en tirer. L'immersion, à mes yeux, a permis de mieux démontrer les mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère, et de résoudre ainsi divers problèmes épineux.

Les chercheurs qui ont analysé les cours immersifs, sous toutes leurs formes et en de nombreux endroits, en arrivent tous à trois conclusions :

1. Les élèves des classes d'immersion ont acquis les mêmes compétences en anglais que ceux des cours dispensés uniquement en anglais¹.
2. Ils ont d'aussi bons résultats dans les différentes matières que ceux des cours dispensés uniquement en anglais².
3. Ils acquièrent une très bonne maîtrise de la langue seconde et l'emportent d'emblée sur les élèves inscrits aux cours traditionnels de français (français de base). Après plusieurs années de ce régime, ils développent, à certains égards, une compétence quasi originelle. S'ils ne parviennent pas tous pendant leur apprentis-

sage à égaler les Francophones d'origine — ils ont un accent et commettent quelques fautes de grammaire — ils se débrouillent fort bien en français. Il est même « indubitable que si on leur en donne l'occasion dans la vie, ces enfants (des classes d'immersion) . . . pourraient passer, lorsqu'ils s'expriment oralement, pour des jeunes dont le français est la langue maternelle, et ils profitent en même temps pleinement de l'instruction qui leur est dispensée, quelle qu'en soit la langue » (Lambert et Gardner, 1972, p. 152). Voir aussi Harley dans ce numéro.

La raison de cette réussite

La théorie actuelle sur l'acquisition d'une langue étrangère explique très bien cette réussite. On apprend une langue d'une seule façon : si on comprend les messages émis dans cette langue ; si on reçoit un contenu (input) d'enseignement compréhensible (Krashen, 1982). La mémorisation du vocabulaire, l'étude de la grammaire et les exercices ne sont pas d'une grande utilité pour un adulte, et encore moins pour un enfant. Le secret, c'est le contenu compréhensible.

Tout est là. L'expression orale — acte de création — ne contribue pas directement à l'acquisition, mais en est le *résultat*. L'aptitude à parler une langue seconde « apparaît » spontanément quand l'élève a accumulé suffisamment en écoutant et en lisant, ce qui expliquerait que les enfants restent muets plusieurs mois avant de se mettre à parler une nouvelle langue. Dans cette première phase, ils emmagasinent ; si bien que leur apprentissage précède souvent le moment où ils s'expriment en français. Voilà d'ailleurs l'origine du malaise que ressentent bien des étudiants quand on leur demande de parler sur-le-champ dans leur langue seconde. Avec la notion de contenu compréhensible, on voit pourquoi certaines méthodes actuelles d'enseignement sont plus fructueuses que d'autres. Les meilleures, celles qui se dégagent lors des

comparaisons des résultats des élèves, sont celles qui offrent le plus en contenu compréhensible, en messages accessibles. Elles varient entre elles en surface, mais uniquement, à vrai dire, par la façon dont est présenté le contenu compréhensible. L'une, par exemple, consiste exclusivement en ordres que donne le maître (*assieds-toi ! va à la fenêtre ! . . .*). L'élève comprend parce que l'enseignant mime l'action (méthode de réponse physique totale d'Asher). Dans la méthode naturelle de Terrell, on utilise divers moyens, images, entretiens sur des thèmes familiers et activités de « réponse physique totale ».

Toutes les bonnes méthodes font donc passer le message avant la forme, insistant sur le *signifié* plus que sur le *signifiant*. En outre, on laisse parler l'élève — sans trop s'arrêter à la correction des erreurs de vocabulaire ou de grammaire³.

Si les cours immersifs donnent des résultats intéressants, c'est que, tout comme d'autres méthodes valables, ils offrent un contenu compréhensible important, et cela de diverses façons. Aucun locuteur d'origine n'étant admis, tous les élèves de la classe sont logés à la même enseigne, ce qui permet au professeur d'utiliser un niveau de langue qui leur soit accessible. Les textes et le matériel pédagogique sont complétés, modifiés, adaptés au niveau des usagers non originels de la langue. Souvent aussi on permet aux élèves de répondre dans leur langue maternelle. Dans le cas de l'immersion totale longue, les élèves peuvent répondre en anglais jusque vers le milieu de la 1^{re} année. Pendant un an et demi, on ne les oblige pas à s'exprimer dans la langue seconde, car on attend qu'ils aient un acquis suffisant en français. Comme l'ont fait observer plusieurs auteurs, cette pratique augmente la communication, et donne à l'enfant de meilleures chances de recevoir un contenu compréhensible (voir Swain et Lapkin, 1982 ; Lambert et Tucker, 1972).

Les leçons de l'expérience immersive
L'immersion nous a appris que l'enseignement compréhensible

d'une matière *est bel et bien* un enseignement de la langue. Les élèves ne font pas qu'apprendre les règles au cours de langue, pour ensuite consolider ce savoir à l'occasion de l'étude d'autres disciplines. C'est l'enseignement de ces matières qui devient cours de langue s'il est adapté, il peut même donner de meilleurs résultats. En effet, dans les cours usuels de langue axés sur le contenu compréhensible, les enseignants se demandent toujours de quoi parler. En immersion, le sujet est tout trouvé, c'est la matière. Et comme on vérifie les connaissances des élèves sur celle-ci, et non sur la langue, l'accent est assurément toujours mis sur le message plutôt que sur la forme.

Ainsi, d'après la didactique des langues étrangères, l'immersion « réussit » pour les mêmes raisons que d'autres méthodes fructueuses. Ce n'est pas une question de durée de l'enseignement, mais bien de contenu compréhensible. Une expérience récente à l'Université d'Ottawa le confirme (voir l'article de Wesche dans ce numéro). Au lieu d'offrir des cours de français et d'anglais langues secondes au niveau intermédiaire, on a proposé aux étudiants de niveau universitaire de suivre le deuxième semestre de leur année en psychologie dans une classe « protégée », où on dispensait la matière dans la langue seconde. Leçons et lectures se faisaient dans la langue seconde et les locuteurs d'origine étaient exclus. Les chercheurs ont fait passer des tests en début et en fin de cours, mais seulement pour l'évaluation de l'expérience, qui a comporté moins de 40 heures de contact avec la langue cible. Les notes ne portaient que sur les matières. Les étudiants de ce milieu « protégé » ont obtenu d'excellents résultats en psychologie, tout comme ceux des cours immersifs dans les diverses matières. Ils ont amélioré leur compétence en langue seconde, tout comme les étudiants des bons cours de français ou d'anglais, langues secondes. Ces résultats, et d'autres éléments qui appuient notre thèse, tendent à démontrer que la méthode joue, et non seulement la durée de l'« exposition ». Les travaux de recherche sur

d'autres programmes confirment que les étudiants en langue peuvent développer leur compétence dans la langue seconde en suivant des cours compréhensibles en d'autres disciplines (voir en particulier Stern et coll., 1976 ; Buch et de Bagheera, 1978).

Le problème de la transition

L'acquis de l'immersion peut manifestement enrichir bien d'autres méthodes. Si, en règle générale, l'enseignement d'une matière compréhensible dans une langue donnée permet d'acquérir cette langue, ce que l'on appelle le « problème de transition » pourrait sans doute être résolu, du moins en partie. En effet, il se peut que l'élève ait de bons résultats à l'élémentaire, mais qu'il ne sache pas utiliser la langue seconde dans la réalité quotidienne.

À mon avis, l'objet du cours de langue seconde est de rendre les élèves aptes à utiliser cette langue en dehors de la classe pour comprendre les locuteurs d'origine et communiquer avec eux. Une fois ce niveau atteint, ils peuvent continuer à s'améliorer à l'aide des contenus compréhensibles de source extérieure. Il ne s'agit donc pas de leur faire parler la langue seconde comme des locuteurs d'origine, mais d'assurer un niveau « intermédiaire » permettant une communication authentique. Les élèves n'ont pas besoin d'apprendre la langue à fond en classe ; une fois le cours fini, ils feront encore des fautes, mais se perfectionneront au contact des locuteurs d'origine, sources des contenus compréhensibles.

Malheureusement, ce but est rarement atteint. Les élèves terminent, parfois brillamment, leur élémentaire, après avoir suivi des cours à forts contenus compréhensibles, mais ils ne sont pas prêts à utiliser la langue à l'extérieur dans des situations trop complexes. Par exemple, après une année d'espagnol suivant la méthode dite naturelle à l'université, un étudiant saura parler sans difficulté avec un hispanophone de divers sujets courants, si ce dernier consent les

adaptations nécessaires. Quelle réussite par rapport aux résultats des cours ordinaires de langue ! Mais nos étudiants ont leurs limites : ils auront du mal à converser au téléphone, à lire les classiques et seront à coup sûr incapables d'étudier à l'Université de Mexico. Il n'est pas sûr que développer l'enseignement, même de façon judicieuse, change la situation.

Parallèlement, l'enfant à compétence limitée en anglais, même après plusieurs années d'excellents cours d'anglais langue seconde (ALS), n'est pas forcément prêt à suivre normalement un cours de sciences sociales avec des Anglophones.

Pourtant, les cours immersifs ont produit des élèves de niveau « intermédiaire ». Ceux-ci, malgré leurs lacunes, leurs erreurs, peuvent utiliser la langue seconde à l'extérieur, se sentir à l'aise en français dans la société (voir Bruck, Lambert et Tucker, 1974) et suivre des cours dans une matière complexe en cette langue.

**La classe « protégée » :
ses caractéristiques**

Il s'agit d'une classe réservée aux élèves en apprentissage de la langue seconde, où l'enseignement des matières est adapté en conséquence. Caractéristique essentielle, les matières enseignées sont authentiques ; ce n'est pas une classe de maths ou d'éléments d'une matière présentés dans le cadre d'un cours de langue. Tout est axé sur la matière, c'est sur elle que porte l'examen. On procède de cette façon pour mettre l'accent sur le message, et non sur le support, ce qui garantit — théoriquement — une acquisition linguistique optimale.

S'attachant à la compréhension orale et écrite, ces classes cherchent à former des sujets aptes à bien lire et à bien écrire. La théorie déjà évoquée soutient pourtant que le moyen de réussir n'est pas d'obliger à parler et à écrire, mais de fournir un contenu compréhensible en quantités massives. L'aptitude à s'exprimer (capacité productive) en dépendra⁴. Le débutant doit passer par une période d'enseignement général de la

langue (à contenu compréhensible sur des sujets familiers et concrets) avant de suivre des cours protégés — où pourtant le contenu est « simplifié ». Par ailleurs, le niveau de langue exigé sera fonction des disciplines. Il doit être plus élevé, par exemple, pour les sciences sociales que pour les mathématiques.

**Exemples d'enseignement
en classes protégées**

Le projet pilote de l'Université d'Ottawa susmentionné offre un exemple de classe protégée servant de transition. Nous espérons que les étudiants qui auront réussi le cours protégé seront plus à l'aise dans la même matière, ou dans une matière connexe, enseignée dans le tronc commun. On pourrait créer des classes protégées pour diverses disciplines de l'université nord-américaine pour les étudiants étrangers qui ont besoin d'améliorer leur anglais didactique.

Nous avons appliqué cette formule aux États-Unis pour des cours destinés à des élèves sachant peu l'anglais. Le tableau ci-dessous a été élaboré au départ dans le district scolaire unifié ABC du comté de Los Angeles, où l'on utilisait simultanément la langue première pour

faciliter l'acquisition de l'anglais. Il représente notre programme « idéalisé », conçu pour une école élémentaire où bon nombre des nouveaux élèves ignorent l'anglais ou le connaissent peu.

Le débutant qui ne parle pas la langue est placé, pour les cours d'arts, de musique et d'éducation physique, avec des enfants dont l'anglais est la langue maternelle. Grâce aux images du cours d'arts et aux mouvements (réponse physique totale) de l'éducation physique, il reçoit un contenu compréhensible appréciable. On lui fait aussi suivre des cours d'ALS faisant appel à la méthodologie du contenu compréhensible. Toutes les matières de base sont enseignées dans la langue première de l'enfant, car son niveau en anglais est trop faible à ce stade. Cette formule présente aussi des avantages manifestes : les aptitudes cognitives générales sont développées et les élèves reçoivent de l'information sur des matières particulières, ce qui assure une base précieuse qui rendra le contenu anglais compréhensible. Voilà pourquoi des cours bilingues bien conçus permettent d'enseigner l'anglais aussi bien, si ce n'est souvent mieux, que d'autres dispensés intégralement en anglais (Cummins, 1981 ; Krashen, 1981).

**Cours pour élèves
connaissant peu l'anglais**

Niveau	Cours généraux	Cours protégés	Première langue
débutant	arts, musique, éducation physique	anglais langue seconde	tous les sujets de base
intermédiaire	arts, musique, éducation physique	anglais langue seconde, maths	sciences sociales
supérieur	arts, musique, éducation physique, maths	anglais langue seconde, sciences sociales	enrichissement
tronc commun	toutes les matières	—	enrichissement

Dans ce système, on dit qu'un enfant a un niveau intermédiaire quand son anglais est devenu suffisant pour qu'il intègre les classes immersives protégées. Nous commençons par les maths étant donné, nous l'avons dit, qu'elles comportent moins d'exigences langagières. Les matières telles que les sciences sociales restent dans la langue maternelle. L'enfant de niveau « supérieur » est prêt pour une partie de la voie commune. Il connaît assez bien la langue pour faire les maths avec des Anglophones d'origine, mais pas assez encore pour les sciences sociales, qu'il pourra suivre en milieu protégé. Finalement, l'enfant est intégré au tronc commun pour toutes les matières⁵. Le temps passé à chaque niveau varie selon que l'anglais domine ou non en dehors de l'école.

Ce programme, qui tend à combiner les avantages de l'immersion et de l'enseignement bilingue, montre comment on peut concilier les deux formules. D'ailleurs, celles-ci donnent de bons résultats pour la même raison : l'intelligibilité du contenu compréhensible. L'immersion le fait directement, par le biais de matières adaptées, tandis que l'enseignement bilingue bien dispensé donne les bases d'une compréhension du contenu anglais.

Un dernier exemple est tiré d'Anglejan (1978), qui propose que l'on place les immigrants dans « des créneaux professionnels soigneusement choisis » où ils puissent recevoir un contenu compréhensible dans la discipline qui les intéresse. Cette expérience préparerait à tenir le coup dans les conditions de travail ordinaires.

Les trois étapes

Tous ces exemples font intervenir trois grandes étapes. Dans un premier temps, l'enseignement général de la langue améliore les connaissances de façon que l'élève puisse recevoir l'enseignement protégé de la langue, qui

est la deuxième étape. La troisième étape est celle du *tronc commun*. Il peut y avoir chevauchement ; rappelons que l'enfant dont la connaissance de l'anglais est limitée suit des cours protégés en sciences sociales et des cours de maths dans la voie commune. L'intégration ne se fait pas en une fois. En s'améliorant, l'élève se prépare progressivement au régime qui l'attend.

Dans les pages qui précèdent, j'ai cherché à illustrer les deux grands apports de l'immersion. Ils ont bien sûr profité directement à de nombreux étudiants canadiens et américains. Mais, chose peut-être plus importante encore, ils ont éclairé la nature des mécanismes d'acquisition d'une langue et fait ressortir des orientations pour améliorer la didactique des langues.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

1. Les élèves des programmes d'immersion totale longue (totalité des cours en français, les arts langagiers étant introduits vers la 3^e année) peuvent accuser un certain retard temporaire dans les épreuves d'orthographe, de ponctuation et de vocabulaire en anglais. Généralement, ils rattrapent leurs camarades scolarisés entièrement en anglais dès la 4^e année et les dépassent souvent plus tard. (Voir par ex. Swain et Lapkin, 1982, chapitre quatre et leur article dans ce numéro).
2. Les élèves de l'immersion totale longue sont aussi bons en maths, sciences et sciences sociales (voir Swain et Lapkin, 1982, chapitre cinq). Ceux qui ne sont qu'en immersion partielle (certaines disciplines étant enseignées en français, d'autres en anglais) obtiennent des résultats comparables à l'exception de quelques matières, peut-être en raison de résultats inférieurs en français. Les élèves en immersion courte, qui débutent généralement en 6^e année, obtiennent les mêmes résultats que ceux des groupes de contrôle lors des épreuves portant sur les matières si, avant l'immersion, ils ont eu suffisamment de cours de français de base (Swain et Lapkin, p. 68).
3. Nous ne prétendons pas que l'étude de la grammaire est inutile. Alors que le contenu compréhensible infuse imperceptiblement la connaissance d'une langue — on parle alors d'acquisition — l'étude de la grammaire et la correction des erreurs permet aux élèves de faire un « apprentissage » conscient de la langue. Nous utilisons l'apprentissage conscient comme outil de révision, de contrôle, en faisant un nombre limité de corrections avant (ou après) l'expression. Néanmoins, le contrôle est minime. La plupart des élèves ne peuvent faire que de petits changements et ce système de contrôle est

difficile à employer, parce qu'il oblige à faire attention simultanément à la forme et au sens.

4. Cela ne signifie pas qu'il faut renier l'aptitude à s'exprimer. Une certaine capacité productive peut aider l'élève à acquérir plus d'assurance et, dans le cas de l'écriture, à écrire progressivement mieux. En outre, le dialogue et une participation active en classe permettent d'assurer un contenu compréhensible, tout en facilitant le contrôle de la compréhension par le professeur (voir Long, 1983).
5. Au niveau avancé, nous favorisons la poursuite des études en langue première, notamment de la littérature et des sciences sociales, car le bilinguisme intégral confère des atouts professionnels indéniables, permet de mieux vivre une réalité pluriculturelle (les enfants n'ont pas honte de leur culture originelle) et favorise le développement cognitif (Cummins, 1981). Ce programme enrichi peut simplement supplanter l'étude d'une langue étrangère facultative.

Buch, G. et de Bagheera, I. 1979. « An immersion programme for the professional improvement of non-native teachers of ESL » *On TESOL '78*. TESOL : Washington. 106-117.

Bruck, M., Lambert, W. et Tucker, G.R. 1974. « Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven ». *Language Learning* 24 : 183-204.

Cummins, J. 1981. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », Office of Bilingual Bicultural Education (éd.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, Californie : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Université d'État de la Californie. 3-49.

D'Anglejan, A. 1978. « Language learning in and out of classroom », J. Richards (éd.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Ma. : Newbury House. 218-236.

Krashen, S. 1981. « Bilingual education and second language acquisition theory », Office of Bilingual Bicultural Education (éd.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, Californie : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Université d'État de la Californie. 3-49.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

Long, M. 1983. « Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom ». *On TESOL '82*. TESOL : Washington. 207-225.

Lambert, W. et Tucker, G.R. 1972. *Bilingual Education of Children*. Rowley, Ma. : Newbury House.

Stern, H.H., Swain, M., McLean, L., Friedman, R., Harley, B. et Lapkin, S. 1976. *Three Approaches to Teaching French*. Toronto : Ministère de l'Éducation (Ontario).

Swain, M. et Lapkin, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon, Angleterre : Multilingual Matters.

Quand on songe à la perpétuelle alternance du centralisme et du régionalisme au Canada, on est en droit de se demander si l'enseignement immersif dénote un revirement idéologique positif où s'il ne risque pas d'être un ferment de discorde.

L'immersion et le pluralisme culturel

DOMINIQUE CLIFT



Observateur averti de la scène socio-politique et économique canadienne, Dominique Clift a été journaliste au *Globe and Mail*, au *Toronto Star*, à *La Presse* et au *Soleil* avant de devenir pigiste. Il a toujours vécu et travaillé dans les deux langues officielles du Canada. On lui doit, entre autres, un ouvrage sur la minorité de langue officielle au Québec intitulé *Le fait anglais au Québec*.

Après seulement une dizaine d'années d'existence, l'enseignement immersif en français est manifestement devenu une innovation pédagogique d'importance au Canada. Son succès et le soutien politique dont il jouit dénotent un revirement spectaculaire de l'attitude des Canadiens anglais envers la culture, la langue, et la société. On semble rejeter l'ancienne notion d'uniformité pour se tourner vers le pluralisme et la diversité.

L'apparition de ce régime pédagogique au Québec a coïncidé avec une période de changement, où le gouvernement manifestait son intention de faire du français la langue du travail et des communications de la province. Tous les intéressés se rendaient bien compte que la méthode traditionnelle d'enseignement des langues secondes était nettement insuffisante pour relever un défi de cette envergure. D'ailleurs, la population anglophone de Montréal, qui s'était montrée très distante et avait évité les contacts avec la majorité francophone, ne pouvait guère vanter ses compétences linguistiques. Il s'agissait donc d'assurer la survie et la prospérité de la communauté anglaise dans des circonstances défavorables.

L'immersion totale s'est révélée le moyen le plus direct et le plus pratique de satisfaire aux besoins des jeunes. D'ailleurs, les premiers succès redonnèrent confiance à la communauté anglaise : elle saurait faire face à la montée du nationalisme.

Cette nouvelle démarche pédagogique s'est rapidement étendue au reste du pays. Toutefois, les motivations n'étaient pas les mêmes dans les provinces où le français ne pouvait en aucun cas devenir langue du travail et des relations professionnelles. L'intérêt était alors étroitement lié au développement socio-économique du pays, avec ses horizons plus vastes, ses carrières plus prestigieuses et l'élargissement des possibilités d'épanouissement.

La préoccupation des parents pour l'avenir et la faculté d'adaptation de leurs enfants peut constituer un baromètre très sensible des transformations sociales. L'empressement des Canadiens anglais à inscrire leurs enfants en classe immersive témoigne d'une nouvelle perception du rôle et de la nature de la langue. De plus en plus l'unilinguisme, même pour un Anglophone, est vu comme un handicap dans un monde où la concurrence côtoie le multiculturalisme. Cette capacité de se dédoubler, pour ainsi dire, par le truchement d'une autre langue, permet une « auto-évaluation » plus réaliste et plus pénétrante, en ce sens qu'il nous est plus facile de débusquer nos préjugés inconscients et inhibitifs, fruits d'oeillères « culturelles ». C'est un précieux atout dans un monde où la technologie révolutionne notre façon de penser.

Les effets de l'immigration

Aujourd'hui, on a tendance à considérer la langue et la culture comme des éléments relatifs plutôt qu'absolus, comme le faisaient autrefois les autorités scolaires qui cherchaient à renforcer le privilège territorial exclusif de l'anglais et encourageaient l'uniformité politico-culturelle. Mais ce genre d'exclusivisme n'a pu résister aux effets de l'immigration massive d'après-guerre sur les habitudes alimentaires, les modes de vie, les goûts littéraires et artistiques et, en définitive, sur la perception de la langue. Le pluralisme s'imposait comme il l'avait fait aux États-Unis.

On aurait pu s'attendre à ce que l'utilisation de l'anglais comme langue commerciale, scientifique et même diplomatique encourage chez les Canadiens une certaine suffisance et alimente le chauvinisme. De fait, on rappelle souvent aux électeurs québécois le caractère relativement inférieur de leur langue sur la scène internationale : on espère ainsi les désintéresser de la politique défensive et isolationniste du Parti québécois, mais comme stratégie, il y a plus efficace. Néanmoins, le Canada anglais semble afficher à ce sujet une ouverture d'esprit sans précédent.

L'exemple d'innombrables étrangers exprimant les idées les plus complexes en une langue qui n'est pas la leur a contribué à modifier le comportement linguistique des Anglophones. De plus en plus on considère l'unilinguisme comme un sérieux handicap et on s'empresse de le surmonter. L'immersion en français permet au moins aux enfants d'y échapper.

La faveur croissante dont jouit l'enseignement immersif s'explique aussi par le fait qu'il flatte le sentiment élitiste qui a toujours animé la société canadienne. Autrement dit, le régime immersif prend parfois l'allure de l'école privée ; mais son financement demeure public, car les fonds fédéraux et provinciaux, affectés dans l'intérêt de l'unité nationale, assurent la viabilité du système.

Si l'intérêt pour le bilinguisme reflète les remous qui secouent la société canadienne, on peut s'attendre à ce que cela produise des tensions qui ne manqueront pas de s'étendre au domaine politique. Ces tensions révéleront les secteurs où se font jour l'inquiétude, voire même l'hostilité. L'appréhension et la résistance vont dévoiler ce que certains tiennent tant à préserver, fournissant ainsi de précieux indices sur la nature des changements en cours.

Bilingues et unilingues en situation de conflit

Le milieu de travail constitue une des sources de conflit. Les bilingues chercheront naturellement à faire

reconnaître un atout qu'ils considèrent indispensable. Toutefois, la majorité unilingue cherchera à minimiser la valeur de la langue seconde afin que les exigences professionnelles et les salaires demeurent les mêmes. Estimant que le bilinguisme est une spécialisation aux applications restreintes, elle s'oppose à ce qu'elle soit récompensée par des primes ou un avancement préférentiel. Elle rejette l'idée que la connaissance des deux langues officielles soit synonyme de compétence et offre des perspectives professionnelles plus prometteuses.

Depuis longtemps, la fonction publique fédérale est la scène de ce genre de débats aux portées idéologiques non négligeables. Règle générale, les défenseurs du bilinguisme insistent sur le caractère représentatif des institutions publiques, surtout en la présence d'importants groupes minoritaires. Leur idéalisme correspond à leur intérêt personnel. En présentant l'État comme le premier agent de progrès social et économique, ils donnent une valeur accrue à leur compétence linguistique. Par contre, les adversaires du bilinguisme officiel tendent à n'accorder qu'un rôle secondaire à l'État, celui d'offrir un éventail restreint de services et d'exercer une autorité limitée sur la vie économique. Ainsi, la représentativité et le bilinguisme ont beaucoup plus d'attrait pour ceux qui sont convaincus que des réformes fondamentales s'imposent que pour les conservateurs. Ce sont d'ailleurs ces deux idées qui ont servi à justifier l'accroissement de la bureaucratie étatique.

La situation est à peu près la même dans l'entreprise, selon la conception que l'on se fait de ses responsabilités. Les tensions peuvent y être aussi fortes, sinon davantage, que dans la fonction publique. C'est ce qu'ont vécu deux quotidiens anglophones de Montréal, *The Gazette* et *The Montreal Star*, ce dernier maintenant disparu. Tous deux ont traversé des périodes où, dans la salle des nouvelles, insubordination et découragement alternaient. Pourquoi ? Parce que les journalistes bilingues auxquels sont confiés les dossiers

politiques et sociaux acquièrent une vision de Montréal et du Québec qui est aux antipodes de celle des rédacteurs en chef et des gestionnaires unilingues. Généralement, les journalistes sont d'avis que les quotidiens devraient intervenir davantage dans la vie des deux communautés linguistiques, et leur permettre d'être plus agressifs dans leurs analyses, enquêtes et articles de fond. La direction, par contre, préférerait s'en tenir à une présentation sommaire et simplifiée des questions politiques, conformément aux recommandations des études de marché qui privilégient la consommation. On ne veut pas rebuter les lecteurs en insistant continuellement sur les conflits et les tensions.

On trouve des situations semblables dans les secteurs de la publicité et des assurances et nombre d'autres industries s'intéressant aux besoins et aux attitudes du public. Bilingues et unilingues proposent souvent des interprétations sociales et des mesures commerciales divergentes. Les différences idéologiques, issues de qualifications et de visions particulières, aiguissent la compétition entre les deux groupes pour les postes et promotions. Elles sont l'indice d'une lutte pour le pouvoir qui traîne en longueur, et dont l'enjeu est de mettre le changement social au service de son intérêt.

Les principales tensions sont provoquées par ceux qui s'opposent à la prééminence accrue accordée au français et qui en attribuent la cause à l'influence croissante du Québec sur la politique nationale. Ils perçoivent souvent les tendances actuelles comme un complot pour modifier le caractère anglophone du pays. Cela ne les effleure pas que les changements dont ils se plaignent pourraient être dus en partie à la transformation des mentalités du Canada anglais lui-même. Une plus grande ouverture d'esprit sur les questions linguistiques et culturelles a intensifié la participation des Francophones à la gestion du pays. Nombre d'ouvrages s'appliquent à sonner le tocsin et à ramasser les preuves du complot français. L'un d'eux, rédigé par un ancien

commandant de l'aviation canadienne, J.B. Andrew, s'intitule *Bilingual Today, French Tomorrow*. Sur la couverture on y lit le sous-titre : *Trudeau's Master Plan And How It Can Be Stopped*. Visant un auditoire international, l'auteur soulève l'éventualité d'une guerre civile au Canada. Il affirme : « Il est dans l'intérêt des États-Unis de s'assurer que la plus grande partie possible du Canada demeure d'expression anglaise.¹ Il s'agit de prévenir la mainmise canadienne-française sur les intérêts américains au Canada. »



Petit à petit . . .

Un livre semblable, qui se situe hors des limites de l'argumentation raisonnable, est celui d'un professeur d'histoire dans un collège de Montréal, Sam Allison : *French Power: The Francization of Canada*. Selon lui, le français est la langue de la bureaucratie et d'un appareil étatique imposant, et mine le caractère anglophone du Canada. La couverture est des plus éloquentes : une « main de fer » armée d'un tampon perce une carte du Canada, là où se trouverait Ottawa, et sème des fleurs de lis dans toutes les grandes villes ; elle s'apprête à étendre « le mal » à Toronto. « Les Canadiens anglais, affirme l'auteur, acceptent les injustices et les épreuves d'un gouvernement majoritairement francophone pour expier leurs soi-disant péchés du passé². »

La résistance la plus acharnée au pluralisme culturel et linguistique vient du gouvernement du Québec qui, à cet égard, jouit de l'appui indénié de l'opinion publique. Selon les autorités, l'apprentissage précoce de la langue seconde met en péril la qualité de la langue maternelle, tout comme le bilinguisme viendra affaiblir l'attachement à la culture traditionnelle. À cause de la prédominance de l'anglais en Amérique du Nord, elles pensent que seule l'intervention énergique de l'État peut assurer la survie de la langue française.

L'expérience francophone du bilinguisme

L'expérience francophone du bilinguisme ne se situe pas dans le secteur scolaire, mais professionnel

où, jusqu'à récemment, les postes de surveillants et de gestionnaires étaient confiés à des Anglophones. Ce type d'immersion en anglais était lié à l'industrialisation du Québec. Comme les ouvriers et le personnel de bureau ne possédaient pas le vocabulaire nécessaire pour décrire les tâches qu'on leur assignait et l'équipement qu'ils utilisaient, ils ont emprunté les expressions anglaises de leurs employeurs. Les Francophones, de plus en plus, rejetaient leur langue maternelle, impropre aux fins commerciales et industrielles. Cette condamnation, qui s'accompagnait d'un sentiment d'infériorité, contribuait à miner la résistance collective aux tendances démographiques favorisant l'assimilation.

La réforme scolaire introduite au début des années 60, à laquelle est venue s'ajouter la législation des années 70 faisant du français la langue du travail, a apaisé les inquiétudes au sujet de la survie culturelle. Mais la question n'est pas toujours résolue quant à la langue, et la mentalité au Québec est en retard par rapport à l'évolution du Canada anglais. Ayant une longue et amère expérience du bilinguisme, il faudra peut-être attendre la prochaine génération avant que le Québec ne prenne conscience du caractère limitatif de l'unilinguisme et accepte les risques du pluralisme.

Pour le moment, le Québec, en tentant de minimiser la diversité qui subsiste encore à l'intérieur de ses frontières, emprunte une direction opposée à celle du Canada anglais.

Les autorités provinciales, fortes du sentiment nationaliste, cherchent à créer une société homogène où les groupes minoritaires ne se distingueront que par certains traits folkloriques sans conséquence. C'est la politique qu'appliquait autrefois le Canada anglais quand les concessions faites aux minorités étaient perçues comme portant atteinte à l'édification du pays et à l'unité nationale. Toutefois, un nombre croissant d'Anglophones en sont arrivés à rejeter la notion d'unité, synonyme d'uniformité culturelle et linguistique. Ainsi le climat politique se transforme peu à peu.

Les Canadiens ont cependant une double personnalité politique lorsqu'il s'agit du dossier linguistique. Par exemple, les électeurs québécois ont, de tradition, porté au pouvoir des partis prônant une autonomie accrue de la province, tout en appuyant des partis fédéraux qui favorisent la centralisation. Depuis quelques années, ils s'identifient aux mesures nationalistes et isolationnistes du Parti québécois tout en approuvant les efforts d'intégration du Parti libéral fédéral. Ils font comme si les relations intergouvernementales étaient fondamentalement contradictoires et que la politique se résume à un conflit permanent entre le centre et la périphérie.

Le dossier linguistique au Canada anglais

On retrouve ces tiraillements, bien que moins flagrants, au Canada anglais. Le sentiment d'appartenance à une région et à une collectivité est très fort, ce qui est contraire aux

exigences de l'unité nationale. Le domaine linguistique est un exemple. Ainsi, la majorité se rallie au bilinguisme national et à la constitutionnalisation des droits à cet égard. Elle reconnaît, sur la scène provinciale, la nécessité de fournir un certain nombre de services en français, mais reste très partagée à l'endroit du bilinguisme officiel. Ce sont les autorités locales et municipales qui demeurent inflexibles. On considère que la communauté nationale, dans son ensemble, a des exigences très différentes de celles du milieu social immédiat. Certains compromis et certaines adaptations peuvent s'imposer à l'échelon national, mais non provincial et local. Une fois de plus, le régionalisme avive les tensions entre le centre et la périphérie.

Voilà qui est conforme au modèle de développement du Canada où la géographie, le climat et les ressources ont engendré des conflits insolubles entre le gouvernement central et les régions. Le pouvoir au Canada a souvent été autoritaire et exploiteur, comme l'ont été au XIX^e siècle le Pacte de famille dans la Haut-Canada et la « clique du château » dans le Bas-Canada. À l'époque, cet exercice du pouvoir était peut-être le seul moyen de mobiliser les ressources nécessaires au développement. Le gouvernement central a toujours éveillé l'hostilité des régions en détournant les ressources peu abondantes à des fins nationales, laissant aux populations locales des moyens très restreints de subvenir à leurs besoins. C'est ainsi que les régions périphériques, irritées de leur état de dépendance et d'impuissance, ont eu recours à la dissidence.

L'aliénation politique des provinces de l'Ouest ainsi que le nationalisme

québécois sont deux manifestations contemporaines des déceptions qu'entraînent les exigences contradictoires de l'unité nationale et du régionalisme. Mais ces tensions ne sont pas propres au domaine politique.

Dans les régions protestantes, l'essor de puissantes institutions religieuses dotées d'un appareil ecclésiastique imposant a haussé le coût de la religion à un point tel que les plus démunis se sont tournés vers des sectes évangéliques offrant un soutien plus spirituel et moins onéreux. Dans un tout autre domaine, la consolidation du système bancaire en début de siècle a saigné les provinces maritimes au profit du développement national ; l'économie locale est donc arrivée à une stagnation forçant un fort pourcentage de la population à se diriger vers des régions plus prospères. L'expansion soutenue de la bureaucratie fédérale, à laquelle sont affectées des ressources considérables, pourrait préparer le terrain à de nouveaux affrontements entre le pouvoir central et les autorités locales.

La question linguistique est maintenant caractéristique des relations tendues qui persistent entre le centre et la périphérie. Situation quelque peu paradoxale, comme si les Canadiens s'étaient habitués à des paliers distincts et indépendants de la réalité politique ayant chacun leurs droits et principes. Les droits linguistiques sont divisibles en ce sens qu'ils peuvent être valables à l'échelle nationale, mais sont inapplicables dans le cas des provinces ou municipalités. Au Canada, les forces de dissociation, c'est-à-dire les forces centrifuges, sont si puissantes qu'on ne parvient pas à s'entendre sur la question fondamentale des droits de

la personne. Ces droits qui, en principe, devraient se situer au-delà des circonstances et des convenances, sont soumis aux marchandages politiques, au désaveu provincial et aux interventions locales. Par conséquent, il n'existe pas de personnalité juridique reconnue pour tous les Canadiens. Cette situation ne se limite pas aux droits linguistiques, mais vise aussi ceux des Autochtones et des femmes. Autrement dit, l'autorité centrale — sous les traits de l'État, de conglomerats ou d'établissements bancaires — n'a pas réussi à unifier les diverses composantes de la société canadienne.

Quoique le régionalisme demeure comme une protestation contre la centralisation tyrannique des pouvoirs et des ressources, ses possibilités sociales et économiques sont limitées. Les Canadiens qui souhaitent appartenir à une communauté élargie n'ont d'autre choix que de s'identifier aux institutions qui dominent la vie nationale, notamment le gouvernement fédéral et ses objectifs culturels. Ils optent en quelque sorte pour une idéologie : d'un côté la réussite et le pouvoir, de l'autre l'autodétermination.

L'immersion en français, dans ce contexte, c'est choisir pour ses enfants l'ouverture sur le monde. C'est le début d'un voyage au cœur d'un pays presque inconnu.

NOTES

1. J.V. Andrew, *Bilingual Today, French Tomorrow*, BMG Publishing Ltd., Richmond Hill (Ontario), 1977, p. 5 (traduction de D. Clift).
2. Sam Allison, *French Power: The Francization of Canada*, BMG Publishing Ltd., Richmond Hill (Ontario), 1978, p. 6 (traduction de D. Clift).

**Effectifs
des programmes
de langue seconde
dans chacune
des provinces**

Étudiants apprenant le français dans chacune des neuf provinces majoritairement anglophones ou l'anglais au Québec; rapport, en pourcentage, entre la population scolaire totale^a et celle qui fait cet apprentissage et temps qui y est consacré, en pourcentage, 1970-1971, 1981-1982 et 1982-1983.

	NIVEAU ÉLÉMENTAIRE				NIVEAU SECONDAIRE				
	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)	
TERRE-NEUVE									
1970-1971	101 877	21 835	21,4	5,0	58 853	37 895	64,4	10,0	
1981-1982	84 437	37 458	44,4	6,4	60 070	34 291	57,1	11,1	
1982-1983 ^c	82 407	37 518	45,5	6,7	59 245	34 457	58,2	11,0	
ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD									
1970-1971	16 818	3 561	21,2	8,0	13 008	10 794	83,0	10,0	
1981-1982	11 471	6 905	60,2	6,3	12 719	7 358	57,9	10,7	
1982-1983 ^c	11 520	6 800	59,0	6,0	12 630	7 200	57,0	10,5	
NOUVELLE-ÉCOSSE									
1970-1971	121 894	12 642	10,4	7,0	85 615	59 955	70,0	13,0	
1981-1982	93 396	46 114	49,4	7,2	82 189	50 790	61,8	12,1	
1982-1983	91 476	44 588	48,7	7,2	82 159	50 591	61,6	12,1	
NOUVEAU-BRUNSWICK									
1970-1971	61 923	37 305	60,2	8,0	53 310	42 708	80,1	12,0	
1981-1982	44 103	30 168	68,4	9,0	49 310	31 994	64,9	14,3	
1982-1983	42 242	31 328	74,2	9,6	47 280	30 579	64,7	14,6	
QUÉBEC									
1970-1971	824 026	339 484	41,2	9,0	515 907	515 846	100,0	14,0	
1981-1982	557 960	235 631	42,2	10,0	393 228	385 363	98,0	16,0	
1982-1983 ^c	571 400	240 000	42,0	10,0	382 700	375 000	98,0	16,0	
ONTARIO									
1970-1971	1 356 705	514 173	37,9	7,0	549 827	269 079	48,9	13,0	
1981-1982	1 114 665	676 409	60,7	11,6	574 913	191 916	33,4	14,4	
1982-1983 ^c	1 081 000	670 000	62,0	12,0	558 000	184 000	33,0	14,0	

	NIVEAU ÉLÉMENTAIRE				NIVEAU SECONDAIRE				
	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)	
MANITOBA									
1970-1971	134 465	39 739	29,6	5,0	102 076	55 640	54,5	10,0	
1981-1982	101 023	44 989	44,5	6,7	87 415	33 621	38,5	11,3	
1982-1983 ^c	100 700	45 300	45,0	7,0	84 600	33 000	39,0	11,5	
SASKATCHEWAN									
1970-1971	133 514	6 950	5,2	8,0	113 053	77 928	68,9	10,0	
1981-1982	106 883	6 668	6,2	7,1	91 633	39 508	43,1	9,7	
1982-1983 ^c	104 600	6 800	6,5	7,0	88 370	38 000	43,0	10,0	
ALBERTA									
1970-1971	230 433	58 235	25,3	6,0	195 554	80 607	41,2	10,0	
1981-1982	226 543	52 405	23,1	7,4	202 831	55 809	27,5	11,1	
1982-1983 ^c	217 400	50 000	23,0	7,5	200 000	56 000	28,0	11,0	
COLOMBIE-BRITANNIQUE									
1970-1971	333 340	18 558	5,6	5,0	193 651	127 293	65,7	10,0	
1981-1982	299 162	84 374	28,2	5,5	197 765	90 699	45,9	11,3	
1982-1983 ^b	292 885	81 836	27,9	5,5	198 415	87 852	44,3	11,0	
TOTAL									
1970-1971	3 314 995	1 052 482	31,8		1 880 854	1 277 745	67,9		
1981-1982	2 639 643	1 221 121	46,3		1 752 073	921 349	52,6		
1982-1983	2 595 630	1 214 170	46,8		1 713 399	896 679	52,3		

^a Ne comprend pas les élèves pour qui la langue d'enseignement est l'anglais au Québec ou le français dans les autres provinces.

^b Données préliminaires fournies par le ministère de l'Éducation.

^c Estimation de Statistique Canada. (Ne s'applique qu'aux chiffres du niveau élémentaire, pour l'Alberta.)

Source: Statistique Canada, Section de l'enseignement primaire et secondaire. (Tableau tiré du Rapport annuel 1982 du Commissaire aux langues officielles.)