

LA DIVERSITÉ DES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA

Claude Germain, Université du Québec à Montréal
Joan Netten, Memorial University of Newfoundland

INTRODUCTION

L'objectif principal assigné à l'apprentissage du français langue seconde ou étrangère (désormais : FL2) en contexte scolaire canadien, quels que soient les régimes pédagogiques de référence, est la communication. Dans ce contexte, nous nous interrogerons sur le « défi de la diversité », tel que proposé dans la thématique du Colloque de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF – Atlanta, juillet 2004). Pour cela, nous poserons tout d'abord un certain nombre de distinctions conceptuelles sur les composantes de la communication, sur l'enseignement, sur la langue et sur l'apprentissage. Puis, nous appliquerons ces distinctions conceptuelles successivement à chacun des trois principaux régimes pédagogiques du FL2 au Canada : le français de base, l'immersion et le français intensif, ce qui nous permettra d'aboutir à un tableau-synthèse faisant ressortir le type particulier d'apprentissage fait par les élèves en fonction du type de régime pédagogique.

1. DISTINCTIONS CONCEPTUELLES

1.1 Les composantes de la communication : précision-savoir, précision-habilité et aisance

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

1.2 L'enseignement : activités didactiques et stratégies d'enseignement

Notre deuxième distinction conceptuelle porte sur les concepts d'*activités didactiques* et de *stratégies d'enseignement* (Germain et Netten, 2004). En classe de L2, les activités didactiques sont de trois types : des activités d'étude, d'exercices et d'emploi (Pambianchi, 2003). Les activités d'*étude* visent au développement des connaissances ou d'un savoir sur le système de la langue, en faisant appel, le plus souvent, à un métalangage (par exemple, *belle* est un adjectif au féminin); elles développent la précision-savoir. Les activités d'*exercices* consistent en exercices décontextualisés et non authentiques, comme dans le cas d'un texte à trous; elles contribuent au développement d'une certaine forme de précision-habilité, centrée sur la forme. Les activités d'*emploi*, elles, consistent à favoriser le recours à l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication; elles contribuent au développement à la fois de la précision-habilité, centrée sur le sens, et de l'aisance. Par analogie avec la natation, on pourrait dire qu'il s'agirait d'enseigner à nager, soit en donnant des explications sur les différents types de mouvements des bras et des jambes (*étude*), soit en faisant exécuter des mouvements des bras et des jambes, le corps allongé, à plat ventre sur une chaise (*exercices*), soit en faisant nager l'élève et en le guidant au cours de ces mouvements (*emploi*).

Quant aux stratégies d'enseignement, elles consistent en diverses *interventions ponctuelles* de l'enseignant, à l'intérieur de l'un ou l'autre des trois types d'activités mentionnés ci-dessus (Germain & Netten, 2004). Là également, une intervention ponctuelle vise au développement soit de la précision-savoir (une brève explication sur la langue ou à propos d'une erreur), soit de la précision-habilité (inciter l'élève à reproduire une forme corrigée), soit de l'aisance (poser des questions personnelles et ouvertes, encourager la participation et l'interaction, etc.).

1.3 La langue : objet d'étude, moyen de communication ou moyen d'enseignement

Une troisième distinction conceptuelle porte sur différentes conceptions pédagogiques de la langue : une langue peut être conçue soit comme un objet d'étude, soit comme un moyen de communication, soit comme un moyen d'enseignement. Une langue est conçue comme un objet d'étude lorsqu'elle est vue avant tout en tant que l'apprentissage d'un métalangage. Elle est conçue comme un moyen de communication lorsqu'elle est vue avant tout comme le développement d'une habileté à communiquer. Enfin, elle est conçue comme un moyen d'enseignement lorsqu'elle est utilisée pour faire acquérir, simultanément, d'autres matières scolaires (tel que les sciences humaines, les sciences, les mathématiques, etc.) comme c'est le cas dans le régime pédagogique de l'immersion.

1.4 L'apprentissage : savoir explicite et compétence implicite

Une quatrième distinction porte sur les concepts de *savoir explicite* (emmagasiné dans la mémoire déclarative) et de *compétence implicite* (emmagasiné dans la mémoire procédurale). En règle générale, il semble que plusieurs enseignants de L2 et certains chercheurs en didactique des langues croient que, pour faire apprendre une L2, il faut tout d'abord faire acquérir un savoir sur la langue (par exemple, conjuguer un verbe) suivi de quelques activités ou exercices appliqués sur ce savoir (par exemple, un texte à trous

consistant à utiliser les bonnes formes du verbe). Autrement dit, savoir + exercices = habileté à communiquer. Or, cette opinion, pourtant très largement répandue, est contredite par la recherche en neurolinguistique. En effet, d'après la théorie neurolinguistique du bilinguisme, de Paradis (2004), un savoir ne saurait se transformer en habileté. Pourquoi? C'est que, d'une part, un savoir et une habileté sont des phénomènes de nature différente (des faits, un processus) et que, d'autre part, le savoir sur la langue et l'habileté à utiliser automatiquement la langue sont localisés dans deux parties distinctes du cerveau, entre lesquelles il n'y a pas de communication directe. C'est, en tout cas, ce que révèlent les recherches empiriques sur les bilingues aphasiques et chez les bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer¹. C'est pourquoi, précise Paradis, il n'est pas nécessaire de posséder un savoir explicite sur la langue afin de pouvoir utiliser spontanément cette langue à l'oral.

2. CARACTÉRISTIQUES DES PRINCIPAUX RÉGIMES PÉDAGOGIQUES DU FL2 AU CANADA

À l'aide des distinctions conceptuelles qui précèdent, il paraît maintenant possible de caractériser chacun de trois régimes pédagogiques en vigueur en FL2 au Canada et d'examiner les résultats d'apprentissage obtenus en fonction de ces trois régimes respectifs.

2.1 Le français de base

Le régime pédagogique du français de base consiste en brèves périodes quotidiennes de 30 ou 40 minutes consacrées à l'apprentissage du FL2, ce qui représente un total d'environ 90 heures/année. L'étude du français de base débute généralement en 4^e année (élèves de 9 ans) et se termine après la 9^e année (élèves de 14 ans).

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

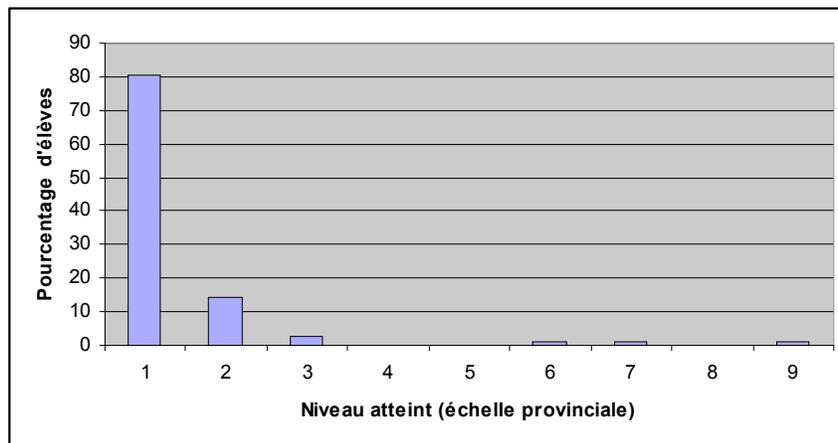
Dans cette perspective, qu'en est-il des résultats atteints? Les nombreuses observations de classes effectuées au cours de l'immense recherche de Calman et Daniel (1998) montrent que, dans la très grande majorité des cas, les activités proposées aux élèves, en français de base, sont – pour recourir à notre terminologie – des activités d'exercices. De plus, en

¹ C'est d'ailleurs ce que nous avons eu l'occasion de vérifier nous-mêmes empiriquement auprès d'élèves anglophones de 6^e année dans des classes de français intensif, lors d'une étude de cas, qu'il serait trop long de rapporter ici (Netten et Germain, 2002).

classe, l'accent est nettement mis sur la forme plutôt que sur la communication, avec de légères variations selon les années scolaires.

De plus, une récente recherche empirique menée par le ministère de l'Éducation d'une province canadienne a abouti à des données venant confirmer les soupçons que plusieurs avaient, à savoir que, même après quatre ans d'apprentissage en français de base, de la première à la 4^e année, à raison d'environ 90 heures/année (pour un total d'environ 360 heures), 80% des élèves (N=153; 6 classes) sont toujours au bas de l'échelle d'évaluation utilisée, comme le révèle les tests d'entrevue orale individuelle administrés au début de la 5^e année scolaire : ils ne peuvent reproduire que quelques expressions ou mots isolés, sans plus, et sont donc tout à fait incapables de communiquer en français (voir Tableau 1).

Tableau 1 – Les résultats en production orale après quatre ans d'apprentissage du français de base (N=153; 6 classes)



Plusieurs raisons peuvent expliquer ces faibles résultats. Le nombre d'heures est nettement insuffisant pour développer l'habileté à communiquer dans une L2. De plus, comment les élèves pourraient-ils retenir ce qu'ils ont appris alors que les périodes de français sont très brèves et non consécutives, c'est-à-dire continuellement interrompues par l'introduction d'autres matières scolaires enseignées dans la langue première des élèves? Enfin, comment, en l'absence de progrès visibles, les élèves pourraient-ils se sentir véritablement impliqués dans leur apprentissage et motivés?

Du point de vue du type d'apprentissage fait, les élèves ne développent qu'un savoir sur la langue (la précision-savoir), ainsi qu'un peu de précision-habileté, par le biais de travaux proposés dans le cadre d'activités d'exercices. Mais, ils ne peuvent réussir à développer leur habileté à communiquer, du moins, pas au cours de leur scolarité au primaire, c'est-à-dire pas avant la 6^e année.

2.2 L'immersion

Le régime pédagogique de l'immersion (précoce, moyenne ou tardive) consiste en l'apprentissage du français par le biais des matières comme les mathématiques, les

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

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

Résultat : les élèves de l'immersion ont une bonne compréhension globale des messages et arrivent à se comprendre entre eux, en développant une sorte de « classolecte », mais ont de la difficulté à se faire comprendre par des francophones, à cause du grand nombre d'erreurs dans leur production orale, portant notamment sur le genre (*le/la*), le nombre, la contraction (*de la; à le*), le temps des verbes, certaines constructions syntaxiques (*penser de = to think of*), etc. (Rebuffot, 1993). De façon générale, on peut dire que les élèves de l'immersion sont exposés à un niveau trop élevé d'input, qui devient alors ce que nous pourrions qualifier d'input *incompréhensible* (I + 3 ou I + 4, au lieu de I + 1, par analogie avec la terminologie de Krashen). On peut donc dire que les élèves de l'immersion réussissent à développer une grande aisance à communiquer, mais la précision-habilité laisse beaucoup à désirer et ils ont peu de précision-savoir.

2.3 Le français intensif

Le français intensif est un régime pédagogique que nous avons élaboré et expérimenté, grâce à une subvention du gouvernement fédéral canadien, pour la première fois en 1998 dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador²; il est maintenant répandu dans six provinces canadiennes³. Le français intensif consiste en périodes intensives et consécutives d'apprentissage du FL2 au cours des cinq premiers mois de l'année scolaire (en 5^e ou en 6^e année – élèves de 10 ou 11 ans). Autrement dit, durant la première moitié de leur année scolaire, les élèves se consacrent presque exclusivement à l'apprentissage du français, à raison d'environ 75% du temps quotidiennement, ce qui représente un total d'environ 350 heures/année (comparativement au 90 heures habituelles, en français de

² De fait, une première expérimentation en français intensif a été faite dès 1975 à la Commission scolaire des Mille-Îles, en banlieue nord de Montréal, grâce à l'initiative de la conseillère pédagogique de cette Commission scolaire, Mme Lise Billy (Billy, 1980).

Toutefois, cette tentative, qui n'a duré que quelques années, n'a pas eu de suite, pour des raisons qu'il serait trop long d'exposer ici.

³ Il est intéressant de noter qu'en Europe, au pays de Galles, ont débuté en septembre 2003 quelques classes de gallois intensif, en 6^e année, inspirées de notre modèle de français intensif.

base). Au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire, les élèves retournent au régime pédagogique du français de base, c'est-à-dire qu'ils ne consacrent plus qu'environ 10% du temps, quotidiennement, à l'apprentissage du français⁴. Le français intensif se veut non sélectif, puisqu'il est offert à toutes les catégories d'élèves que l'on trouve habituellement dans un système scolaire.

Le français intensif est fondé sur une approche axée sur la littératie : dès le début, les élèves apprennent non seulement à communiquer oralement en français, mais également à lire et à écrire. Seul le français est utilisé par l'enseignant et, graduellement, par les élèves eux-mêmes, surtout dans le travail en groupes, notamment dans les activités qui leur sont proposées dans le cadre de la pédagogie du projet. Les élèves doivent accomplir des tâches de plus en plus exigeantes et complexes sur le plan cognitif et utiliser la langue dans des situations authentiques de communication.

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

Du point de vue de l'apprentissage, à l'oral, les nombreux tests d'entrevue individuelle administrés aux élèves (N=587) montrent qu'après cinq mois, ceux-ci réussissent à communiquer en français avec une certaine spontanéité. À l'écrit, ils obtiennent des résultats semblables aux Québécois francophones de la 3^e année (élèves de 8 ans), ce qui est considéré comme tout à fait satisfaisant. Autrement dit, les élèves issus du français intensif, en 6^e année, après cinq mois d'apprentissage, développent une certaine aisance à communiquer et atteignent un niveau tout à fait acceptable de précision-habilité. Toutefois, ils développent peu leur précision-savoir, dont ils n'ont pas besoin pour communiquer oralement, comme le montre Paradis (2004).

3. TYPE DE RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET TYPE D'APPRENTISSAGE

Il ressort des analyses qui précèdent qu'à une diversité de régimes pédagogiques correspond une diversité dans les résultats d'apprentissage (voir Tableau 2). Il est à noter, toutefois, que la très grande majorité des élèves anglophones canadiens sont inscrits en français de base. En effet, dans l'ensemble du Canada, 85% des élèves anglophones qui apprennent le français sont en français de base et seulement 15% sont en immersion. C'est donc dire que, à l'heure actuelle, la très grande majorité des élèves canadiens n'apprennent pas à communiquer en FL2 en milieu scolaire.

⁴ Pour plus de précisions sur le français intensif, se référer au numéro thématique de *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, février 2004, consacré précisément au « français intensif au Canada ».

Tableau 2 – Type particulier d’apprentissage fait en fonction d’un type particulier de régime pédagogique

RÉGIME PÉDAGOGIQUE	APPRENTISSAGE	
	PRÉCISION	AISANCE
	PRÉCISION- SAVOIR	PRÉCISION- HABILETÉ
Français de base	√	(√)
Immersion		(√) √
Français intensif		√ √

De plus, afin de mieux apprécier les différents éléments qui paraissent expliquer, en grande partie, la nature différenciée des apprentissages faits en fonction de chaque type de régime pédagogique, on pourra se référer au tableau-synthèse fourni en Annexe (Tableau 3).

CONCLUSION

Une importante constatation de l’étude qui précède est qu’il n’y a pas de relation directe entre la précision-habilité, c’est-à-dire la précision telle qu’elle se manifeste dans une communication spontanée, et l’enseignement de la précision-savoir : un *savoir* ne peut se transformer en *habileté*, contrairement à une opinion largement répandue en didactique des langues. On peut dire que le français de base, en début d’apprentissage à tout le moins, paraît être un régime pédagogique très peu efficace pour montrer aux élèves à communiquer dans la L2. Par contre, l’immersion et le français intensif paraissent deux moyens beaucoup plus efficaces, mais à des degrés divers, pour apprendre aux élèves à communiquer en français. L’immersion et le français intensif, en tant que régimes pédagogiques s’adressant à des publics différents, ne sont que le reflet d’une diversité scolaire différenciée. Dans cette perspective, le défi n’est donc pas dans la diversité en tant que telle. Au contraire. Le défi qui se pose est celui de la nécessité de créer une certaine diversité, pour ainsi dire, afin de répondre à des besoins et à des publics différents, tout en obtenant des résultats semblables pour tous les types d’élèves, c’est-à-dire sans créer une classe privilégiée d’élèves. Les deux problèmes majeurs en FL2 au Canada semblent plutôt être ailleurs : d’une part, l’inefficacité du français de base au primaire et, d’autre part, l’absence de précision-habilité des élèves en immersion. Tels sont donc, à notre avis, les deux défis majeurs à relever dans l’avenir, notamment grâce au récent projet de relance du gouvernement fédéral, par le biais de son *Plan d’action pour les langues officielles* (Gouvernement du Canada, 2003).

RÉFÉRENCES

- Billy, L. (1980). Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 36, p. 422-433.
- Calman, R. et Daniel, I. (1998). A board's-eye view of core French: The North York Board of Education. In S. Lapkin (Réd.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies*. Toronto: University of Toronto Press.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Cahiers du français contemporain*.
- Gouvernement du Canada (2003). *Le Plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa : Bibliothèque Nationale du Canada
- Netten, J. et Germain, C. (en préparation). Accuracy and Fluency.
- Netten, J. et Germain, C. (avec Séguin, S.P.) (2002). *L'apprentissage intensif du français*. Rapport final présenté à Patrimoine canadien. Montréal : UQAM.
- Pambianchi, G. (2003). Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes. Ph.D. Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins publishing Company
- Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.