

Acquisition du français en situation minoritaire

Le cas des franco-ontariens

Raymond Mougeon
Edouard Beniak
et Michael Canale

Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario Toronto (Canada)



L'analyse de l'acquisition du français en situation bilingue minoritaire — comme ici en Ontario — montre comment acquisition et apprentissage peuvent s'y combiner, et comment l'étude d'une telle situation sociolinguistique apparaît nécessaire à la conception de principes et de méthodes d'enseignement.

Durant les sept dernières années, plusieurs enquêtes à caractère sociolinguistique ou éducatif réalisées en milieu scolaire franco-ontarien¹ ont mis au jour des données importantes sur la maîtrise et le maintien du français par les jeunes franco-ontariens ainsi que sur l'enseignement du français qu'ils reçoivent (voir encadré).

La présente étude repose en partie sur les données qu'ont fournies ces enquêtes. Elle porte sur les problèmes soulevés par la présence dans les écoles ontariennes de langue française d'élèves qui utilisent peu souvent le français au foyer et qui donc connaissent mal cette langue. Nous opposerons ces élèves à ceux qui maintiennent l'usage du français au foyer et tenterons de préciser ce qui différencie les deux types d'élèves relativement à l'apprentissage du français, à l'emploi du français et à la compétence en français. Nous évoquerons enfin les problèmes pédagogiques que pose la coexistence de ces deux groupes d'élèves dans la classe de français pour suggérer une stratégie susceptible d'y apporter des éléments de solution.

Bien que notre étude porte sur le milieu scolaire franco-ontarien, nombre des questions dont elle traite s'appliquent aussi aux systèmes scolaires de langue française qui sont en place dans les autres provinces majoritairement anglophones du Canada. D'une façon plus générale, elle devrait aussi intéresser ceux qui étudient le développement langagier des élèves vivant dans des communautés linguistiques minoritaires qui tentent de freiner l'érosion de leur groupe en ayant recours à l'instruction en langue minoritaire.

Nous nous concentrerons ici sur ceux que nous appellerons les élèves « franco-dominants » et les élèves « anglo-dominants »², et ce, pour deux raisons : les élèves qui communiquent aussi souvent dans les deux

1. Voir les notes en fin d'article.

langues au foyer sont proportionnellement moins nombreux que les élèves franco-dominants et anglo-dominants et, de même qu'ils se situent à un niveau moyen pour ce qui est de la fréquence d'emploi du français au foyer, ils se situent également à un niveau intermédiaire pour ce qui est de la compétence en français. La caractérisation de la compétence en français des franco-dominants et des anglo-dominants permettra donc de déduire comparativement celle des élèves qui communiquent aussi fréquemment dans l'une et l'autre de ces deux langues.

La proportion des élèves franco-dominants par rapport aux anglo-dominants varie en fonction de la concentration des francophones par rapport aux anglophones dans la localité où sont situées les écoles de langue française³.

Les données relatives à l'apprentissage et à l'emploi du français par les élèves des écoles ontariennes de langue française permettront de mieux comprendre les résultats relatifs à la maîtrise du français par ces mêmes élèves.

Les élèves franco-dominants

Comme nous l'avons indiqué, ces élèves communiquent souvent ou toujours en français à la maison. Dans la plupart des cas, ils ont également communiqué souvent ou toujours en français avant leur scolarisation et à leur arrivée à l'école de langue où tous au moins la connaissent mieux que l'anglais. En dehors de la maison (c'est-à-dire dans la communauté), ils utilisent le français plus ou moins fréquemment selon la proportion de francophones au plan local. Dans les localités où les francophones sont majoritaires, les franco-dominants tendent à communiquer fréquemment en français à l'extérieur du foyer. Par contre, dans les localités où les anglophones sont majoritaires, les franco-dominants communiquent plus souvent (voire exclusivement) en anglais. Il va sans dire que la variété de langue qu'ils ont apprise et qu'ils emploient (à la maison et dans la communauté) est un français de type vernaculaire⁴ qui, sous bien des aspects, diffère sensiblement du français canadien standard (le degré de différence entre ces deux variétés de français étant fonction de l'origine sociale des élèves). Ce français canadien standard, c'est surtout par le biais de l'école et des médias de langue française⁵ que les franco-dominants l'apprennent et c'est surtout à l'école qu'ils l'utilisent.

Les élèves anglo-dominants

Ces élèves, nous l'avons dit, emploient souvent ou toujours l'anglais à la maison. Nombre d'entre eux ont fait un usage prépondérant, voire exclusif, de l'anglais

avant leur scolarisation et sont donc arrivés à l'école de langue française, ne connaissant pas ou peu cette langue. Certains cependant (notamment des élèves du secondaire), à leur arrivée à l'école, connaissent le français au moins aussi bien que l'anglais, mais l'ont désappris par la suite, faute d'avoir maintenu son usage au foyer. Les anglo-dominants dans l'ensemble utilisent rarement le français, à plus forte raison s'ils résident dans une localité où prédominent les anglophones. Enfin, c'est surtout au français standard qu'ils sont exposés puisque c'est principalement à l'école qu'ils emploient et entendent le français.

LES FRANCO-ONTARIENS

Selon le recensement national de 1981, il y avait en Ontario 6.678.765 individus de langue maternelle anglaise et 475.605 de langue maternelle française. Bien que les francophones constituent une faible minorité au plan provincial, leur concentration au plan local varie considérablement. Il en est ainsi en Ontario même. En 1968, la législation en Ontario de l'emploi du français comme langue d'instruction dans les écoles publiques entraîna la mise sur pied d'un système d'écoles secondaires de langue française qui vint s'ajouter au réseau des écoles élémentaires de langue française déjà en place. A cette époque on espérait que l'instruction en français du début de l'élémentaire à la fin du secondaire aurait pour effet de ralentir sinon d'arrêter l'assimilation de la minorité francophone de l'Ontario à la majorité anglophone de cette province⁶.

COMPOSITION DES ÉCOLES ONTARIENNES DE LANGUE FRANÇAISE

La communauté franco-ontarienne compte sur ses écoles de langue française pour freiner l'assimilation de ses membres à la majorité anglophone. Ces écoles admettent non seulement les élèves franco-ontariens qui maintiennent le français au foyer mais aussi ceux qui, bien qu'ayant des parents francophones ou un parent francophone (mariages mixtes), communiquent toujours ou souvent en anglais au foyer⁷. On y trouve également des élèves qui, à la maison, communiquent aussi souvent ou presque aussi souvent en français qu'en anglais. C'est dans l'espoir de les refranciser que les écoles de langue française admettent ces deux dernières catégories.

Compétence en français parlé

La majorité des recherches portant sur la compétence en français des élèves des écoles ontariennes de langue française, effectuées surtout au niveau du cycle secondaire, portent essentiellement sur la langue parlée. Elles visaient à caractériser le français parlé des élèves et non à évaluer la maîtrise de la variété enseignée à l'école, à savoir le français standard. Ces recherches ont été effectuées à partir d'un corpus d'entretiens enregistrés réalisés auprès de plusieurs échantillons d'élèves inscrits dans les écoles de langue française, dans le but de faire parler les élèves de façon naturelle, afin d'obtenir une variété de français proche de leur vernaculaire.

Ces recherches sur la compétence en français des élèves du secondaire, qui ont porté sur les éléments lexicaux et grammaticaux du français, ont révélé d'importantes différences entre ces deux groupes d'élèves⁸. Les différences de compétence sont décelables au niveau des éléments « difficiles » (d'un point de vue acquisitionnel), c'est-à-dire des éléments irréguliers ou des éléments de basse fréquence, par exemple la morphologie de certains des verbes des 2^e et 3^e groupes. On les trouve aussi au niveau des éléments variables, c'est-à-dire des éléments linguistiques qui ont le statut de variantes, par exemple les prépositions *à* et *de* qui peuvent toutes les deux exprimer la possession (ex. : le frère *à* sa mère ou le frère *de* sa mère), la première étant la variante vernaculaire, la seconde la variante standard⁹.

Les éléments difficiles du français

D'une façon générale, les anglo-dominants tendent plus ou moins à remplacer de tels éléments par : (1) des éléments anglais équivalents, (2) des éléments français au plan morphologique mais anglais au plan sémantique (anglicismes cf. tableau I) ou encore (3) des éléments français correspondant à des cas d'extension analogique ou à d'autres formes de simplification (cf. les tableaux II, III). Par contraste, les franco-dominants ont dans l'ensemble peu de problèmes avec ces mêmes éléments : ils en ont eu au début de leur apprentissage du français mais les ont surmontés ensuite. On trouvera plus bas des statistiques sur l'emploi de certains de ces éléments difficiles ainsi que des exemples illustrant les différentes possibilités de substitution mentionnées plus haut. Dans ces exemples, les formes remplacées ont été mises entre parenthèses.

1. Éléments anglais

Je voudrais être un *counsellor* (conseiller) ;
Quand il a arrivé sur le *diving board* (plongeoir) ;

2. Anglicismes

On *était peur* (avait peur) alors on a pas rentré (anglais to be scared) ; jouer un bon tour *sur* le (au) professeur de musique (angl. to play a trick on)

3. Extensions analogiques ou autres formes de simplification

ceux de douzième année *doit* (doivent) prendre ce cours-là
Je *couche* (je me couche) à dix heures tous les soirs¹⁰.

Tableau I. Avoir peur vs. *être peur

Élèves	avoir peur		*être peur	
	N	%	N	%
Franco-dominants	29	100 %	0	0 %
Anglo-dominants	13	46 %	15	54 %

Tableau II. Emploi du pronom réfléchi vs. *omission

Élèves	<i>se</i>		<i>o</i>	
	N	%	N	%
Franco-dominants	483	97 %	17	3 %
Anglo-dominants	165	83 %	34	17 %

Tableau III. Remplacement de la 3^e personne du pluriel de l'indicatif présent et futur par la *3^e personne du singulier

Élèves	3 pl.		*3 sg.	
	N	%	N	%
Franco-dominants	2,553	95 %	126	5 %
Anglo-dominants	957	82 %	214	18 %

Les éléments anglais et les anglicismes se rencontrent presque exclusivement au niveau du lexique (substantifs, verbes, adjectifs et prépositions). La première raison de l'emploi de ces éléments anglais et de ces anglicismes est l'ignorance (parfois idiosyncrasique) chez les élèves anglo-dominants des éléments lexicaux français équivalents ; dans la plupart des cas, ces éléments français sont relativement rares (de faible fréquence) ou exceptionnels. Ces éléments anglais et ces anglicismes diffèrent donc des éléments qui, bien qu'ayant une origine anglaise, sont parfaitement intégrés¹¹ dans le français canadien commun (ex : *job*, *watcher* (pour regarder), *caméra* (pour appareil photo), *bienvenue* (en réponse à merci). Nous avons trouvé ces derniers éléments aussi bien dans le français des franco-dominants que dans celui des anglo-dominants.

Les éléments variables du français

Notre examen des éléments variables a porté sur certaines prépositions, les auxiliaires et certains traits morphologiques. D'une façon générale, lorsqu'il y a variation linguistique les franco-dominants emploient la variante vernaculaire plus fréquemment que les anglo-dominants¹². Dans certains cas, nous avons même constaté que seuls les franco-dominants employaient la variante vernaculaire ou, en d'autres termes, que cette variante était absente du français des anglo-dominants, (cf. le tableau IV). Dans ces cas particuliers, si la variante vernaculaire est certes présente dans le français des franco-dominants, elle est nettement moins fréquente que sa contrepartie standard. Enfin, certains cas de variation, contrairement à la tendance générale, donnaient lieu à un emploi plus fréquent (ou tout au moins aussi fréquent) de la variante vernaculaire par les anglo-dominants que par les franco-dominants (cf. les tableaux VI et VII. Il s'agit là de l'alternance d'une variante standard difficile (irrégulière) avec une variante vernaculaire correspondant à un cas de régularisation. Dans les exemples ci-dessous, nous avons souligné les variantes vernaculaires et indiqué leur équivalent standard entre parenthèses.

Variantes vernaculaires peu fréquentes ou absentes dans le français des anglo-dominants

Le frère à (de) mon amie, il connaît pas le français.
Il a passé la fin de semaine *su'* (chez) ses amis.
J'ai été (suis allé) en Floride l'année dernière.

Variantes vernaculaires plus fréquentes ou aussi fréquentes dans le français des anglo-dominants que dans celui des franco-dominants

J'ai (suis) rentré par la porte d'en avant.
J'vas (vais) aller à l'université de Toronto.

Tableau IV. *De* vs. **à* possessif

Élèves	<i>de</i>		<i>*à</i>	
	N	%	N	%
Franco-dominants	26	70 %	11	30 %
Anglo-dominants	31	100 %	0	0 %

Tableau V. *Être allé* vs. **avoir été*

Élèves	<i>être allé</i>		<i>*avoir été</i>	
	N	%	N	%
Franco-dominants	52	28 %	134	72 %
Anglo-dominants	107	67 %	53	33 %

Tableau VI. L'auxiliaire *être* vs. **avoir*

Élèves	<i>être</i>		<i>*avoir</i>	
	N	%	N	%
Franco-dominants	116	71 %	48	29 %
Anglo-dominants	89	50 %	90	50 %

Tableau VII. *Je vais* vs. **je vas*

Élèves	<i>je vais</i>		<i>*je vas</i>	
	N	%	N	%
Franco-dominants	102	51 %	98	49 %
Anglo-dominants	69	49 %	72	51 %

Conditions d'apprentissage et compétence communicative

Les éléments difficiles du français

Que les anglo-dominants aient de réels problèmes avec les éléments difficiles du français, alors que les franco-dominants en ont peu, découle en grande partie du fait que, contrairement à ces derniers, ils n'ont pas eu assez d'occasions d'être exposés au français et d'employer le français. Qu'ils aient recours à des éléments anglais ou anglicisés pour pallier leurs difficultés d'apprentissage s'explique aisément par le fait que nombre d'entre eux ont acquis l'anglais avant d'apprendre le français et qu'ils communiquent plus souvent en anglais qu'en français. Le recours à l'extension analogique ou à d'autres formes de simplification intrasémantique¹³ n'est pas sans rappeler les erreurs des *jeunes* apprenants de français langue première¹⁴. Cela dit, alors qu'en situation de monolinguisme presque toutes les erreurs des apprenants finissent par disparaître de leur français¹⁵ celles des bilingues anglo-dominants tendent à devenir des caractéristiques permanentes de leur français.

L'emploi des éléments simplifiés est symptomatique de difficultés au niveau de la compétence *grammaticale*, qui est une composante fondamentale de la compétence communicative¹⁶. Les difficultés des anglo-dominants à ce niveau indiquent que, dans une certaine mesure, le français est pour eux une deuxième langue. Inversement, le fait que les franco-dominants aient peu ou pas de difficultés au niveau de la compétence grammaticale indique que, pour ces élèves, le français demeure avant tout une première langue. Le fait que le français des anglo-dominants s'apparente à une deuxième langue nous incite à nous demander jusqu'à quel point le niveau de compétence grammaticale des anglo-dominants se rapproche de

celui des élèves canadiens anglophones inscrits dans des programmes d'immersion en français. Une recherche de B. Harley¹⁷ montre que plusieurs emplois d'éléments simplifiés ou d'anglicismes (l'extension analogique des formes verbales de la 3^e personne du singulier, l'omission des pronoms réfléchis, la substitution du verbe *être* au verbe *avoir* pour exprimer un état, etc.) se retrouvent dans le français parlé des élèves anglophones d'immersion¹⁸.

Les éléments variables du français

Que dans l'ensemble les variantes vernaculaires soient proportionnellement moins fréquentes dans le français des anglo-dominants que dans celui des franco-dominants est imputable au fait que les premiers ont eu beaucoup moins d'occasions d'être exposés au français vernaculaire que les seconds (cf. plus haut). Que certaines variantes vernaculaires soient même absentes du français des anglo-dominants à relier à la faible fréquence de ces variantes en français ontarien vernaculaire (cf. plus haut).

Du point de vue de la compétence sociolinguistique, autre composante de la compétence communicative, l'absence ou quasi-absence de certaines variantes vernaculaires dans le parler des anglo-dominants et, d'une façon générale, leur fréquence plus faible dans le français parlé des anglo-dominants que dans celui des franco-dominants, laissent supposer que les premiers sont moins aptes à la communication dans les registres informels. Par contre, les anglo-dominants utilisant moins fréquemment les variantes vernaculaires que les franco-dominants, on peut penser que les premiers ont un avantage sur les seconds pour ce qui est de la communication dans les registres formels¹⁹. En d'autres termes, les traits typiques du vernaculaire risquent d'être une plus grande source d'interférence²⁰ (au niveau de l'expression dans les registres formels) pour les franco-dominants que pour les anglo-dominants²¹. Cela dit, on peut se demander si l'avantage relatif que pourrait conférer aux anglo-dominants la moindre interférence du vernaculaire ne serait pas largement annulé par le fait que ces élèves ont de sérieuses difficultés d'expression au niveau de la compétence grammaticale (vocabulaire restreint, grammaire imparfaitement maîtrisée, etc.).

Finalement, les résultats relatifs à la maîtrise des éléments linguistiques variables nous donnent une indication supplémentaire du fait que le français des anglo-dominants tend à devenir une langue seconde et que celui des franco-dominants reste avant tout une langue première²².

En effet, la mauvaise maîtrise des registres informels est un phénomène communément observé chez les apprenants d'une langue seconde en contexte scolaire, de même que l'interférence du vernaculaire dans la langue formelle s'observe couramment chez les apprenants et utilisateurs d'une première langue.

Reste maintenant à fournir des explications sur des résultats allant à l'encontre de la tendance générale énoncée plus haut, à savoir un emploi plus fréquent ou aussi fréquent de la variante vernaculaire par les anglo-dominants que par les franco-dominants. Ces résultats peuvent tenir à l'effet conjugué de trois facteurs. Contrairement aux variantes vernaculaires mentionnées plus haut, les variantes dont il s'agit ici sont fréquentes (cf. plus haut, les tableaux VII et VIII). D'autre part, elles sont régulières (ex : l'auxiliaire *avoir* variante informelle de l'auxiliaire *être*) et donc faciles à apprendre. Ce qui expliquerait que malgré la faible exposition des anglo-dominants, ils n'ont pas de mal à acquérir de telles variantes, mais ces deux facteurs ne suffisent pas à expliquer que ces variantes vernaculaires soient si fréquentes dans le parler des anglo-dominants. Un troisième facteur est relié à la nature des variantes standard. Comme nous l'avons signalé, ces variantes sont irrégulières. Or, nous avons vu que les anglo-dominants avaient des difficultés à acquérir les éléments irréguliers et que ces éléments étaient une source d'erreurs analogiques, par extension d'un élément régulier déjà acquis, aux dépens de l'élément irrégulier. Considérée sous cet angle, la présence de variantes vernaculaires telles que *avoir* ou *vas* (cf. les exemples cités) dans le parler des anglo-dominants serait tout autant (sinon plus) le résultat de l'apprentissage imparfait de *être* ou *vais* que celui de l'apprentissage de variantes vernaculaires *avoir* et *vas*. En d'autres termes, il est probable qu'une large proportion des cas d'emploi d'*avoir* ou de *vas* correspondent à des erreurs d'apprentissage fossilisées et non à de véritables variantes informelles²³. Chez les franco-dominants, qui n'ont pas manqué d'occasions d'être exposés au français vernaculaire et de l'utiliser, *avoir* et *vas* ont bel et bien, semble-t-il, des variantes vernaculaires.

Du point de vue de la compétence communicative, la probabilité que les anglo-dominants soient moins conscients que les franco-dominants du caractère informel de variantes telles que *avoir* ou *vas* permet de supposer que les premiers seront moins aptes à employer ces formes à bon escient, c'est-à-dire conformément aux exigences sociostylistiques de la situation de communication.

L'enseignement du français

Une enquête récente réalisée par Cazabon et Frenette²⁴ en milieu éducatif franco-ontarien a révélé que l'enseignement du français repose sur une approche normative qui part du principe que tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir et à remplacer que leurs équivalents standard. Dans un même ordre d'idées, ces deux chercheurs ont constaté

que rares étaient les enseignants qui distinguaient à des fins pédagogiques les « fautes » qui correspondaient à des traits typiques du français canadien informel ou populaire (ex : on va *leur* aider ; le moineau a *pogné* une *bibitte*) de celles correspondant à des usages qui n'étaient pas français (ex : une école *français* ; je -lève à six heures). Pour la plupart des enseignants, toutes les fautes sont également condamnables et en tant que telles doivent être « éradiquées ». Finalement Cazabon et Frenette ont aussi constaté que l'enseignement du français accordait peu de place à la communication et était surtout axé sur un apprentissage plus ou moins mécanique et décontextualisé des éléments en constructions jusqu'au français standard.

Les résultats de ces deux enquêtes suggèrent quelques principes qui pourraient servir à mettre sur pied une approche pédagogique plus adaptée aux besoins différents des deux catégories d'élèves.

L'enseignement du français aux élèves franco-dominants devrait avoir pour objectif principal d'élargir leur répertoire communicatif, notamment par le biais d'une maîtrise accrue du français standard canadien. Pour atteindre ce but, il est important qu'enseignants et rédacteurs de matériel pédagogique reconnaissent l'authenticité du français vernaculaire utilisé par les élèves, de façon à repenser leurs objectifs et leur méthode d'enseignement. Par exemple, on pourrait envisager une production de matériel pédagogique qui repose sur un contraste systématique et explicite des règles du français vernaculaire et de celles du français standard (variété cible). Nous estimons important que l'on enseigne aux élèves les règles stylistiques et sociolinguistiques qui gouvernent l'emploi de ces deux variétés de français. Ainsi, un matériel pédagogique, portant par exemple sur l'usage lexical, pourrait contraster l'emploi de l'auxiliaire *avoir* avec les verbes *tomber* et *passer*, avec l'emploi de l'auxiliaire *être* avec ces deux verbes, par ex : *j'ai/je suis* passé par Windsor ; il *alest* tombé sur la tête ; ou encore l'emploi des mots *T.V./téléviseur* ; j'ai passé la *balayeuse/l'aspirateur*. Par ailleurs, bien que les variantes *avoir*, *T.V.* et *balayeuse* soient sémantiquement équivalentes aux variantes *être*, *téléviseur* et *aspirateur*, l'emploi des premières ne serait jugé approprié que dans des situations de communication informelles (par exemple : au cours d'une conversation entre amis, dans une note adressée à un ami ou à un membre de la famille, etc.) l'emploi des secondes convenant surtout aux situations de communication formelles (par exemple : durant une entrevue pour un emploi, dans une lettre adressée au directeur de la banque, etc.). En d'autres termes, un tel matériel pédagogique devrait offrir aux élèves la possibilité de reconnaître ou de découvrir les contraintes stylistiques et sociales qui régissent l'emploi de telle ou telle variante linguistique en usage en français canadien. Une telle approche pédagogique a l'avantage de dissiper ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute

que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle (sentiments qu'une approche normative tend à susciter ou à renforcer).

Elle a d'autre part pour effet d'augmenter l'efficacité du matériel pédagogique puisqu'à la différence des manuels généraux de grammaire ou de vocabulaire un tel matériel²⁵ porte uniquement sur les aspects du français où le vernaculaire et la variété standard diffèrent²⁶.

En ce qui concerne les anglo-dominants, il importe de s'assurer qu'ils maîtrisent les éléments linguistiques de base (c'est-à-dire ceux qui sont communs au français vernaculaire et standard) avant ou en même temps que l'on tente d'élargir leur répertoire communicatif. Du matériel pédagogique conçu pour les élèves anglophones, apprenants avancés de français, pourrait se révéler utile pour atteindre le premier objectif. Pour ce qui est du deuxième objectif, on devra viser à la fois le français standard canadien et le français vernaculaire canadien. La prise en considération de cette deuxième variété de français se justifie dans la mesure où les anglo-dominants la méconnaissent (manque de familiarité avec celle-ci) pour les raisons déjà évoquées. Elle se justifie aussi si l'on considère le rôle majeur que jouent les registres informels par rapport à plusieurs fonctions linguistiques, par exemple les fonctions expressives et les fonctions interpersonnelles²⁷.

Conclusion

On peut certes s'attendre à ce que les changements pédagogiques que nous préconisons aient un effet positif sur l'apprentissage du français par les deux groupes d'élèves franco-ontariens dont il a été question dans cette étude et même motivent certains élèves à ne pas abandonner l'usage du français à l'extérieur de l'école en milieu minoritaire (on risque d'abandonner plus volontiers une langue dont on a honte que d'abandonner une langue dont on est fier). Cela dit, on ne doit pas perdre de vue le fait que l'apprentissage et le maintien du français par les élèves de l'école dépendent aussi de plusieurs facteurs extra-scolaires. A ce sujet, toute mesure qui vise la promotion de l'emploi du français dans la communauté (à l'extérieur de l'école) ne pourrait qu'avoir un effet bénéfique pour ne pas dire crucial sur l'apprentissage et le maintien du français par les jeunes franco-ontariens²⁸.

Plusieurs des problèmes abordés dans cet article ne s'appliquent pas uniquement aux écoles de langue française en Ontario mais également à l'enseignement du français dans les autres provinces majoritairement anglophones²⁹.

Nous ne saurions prétendre avoir fait ici un examen complet de l'acquisition (et de l'enseignement) du français en milieu minoritaire. Pour ce qui est de la recherche sur l'apprentissage du français, il serait

nécessaire d'une part d'élargir le champ d'investigation à d'autres types de compétence linguistique que celles examinées plus haut (p. exemple la compétence discursive) et à d'autres savoirs que le savoir parler (p. exemple l'écrit) et d'autre part de pousser plus loin la comparaison des élèves anglophones d'immersion et des élèves francophones³⁰. Il ne reste donc qu'à souhaiter que des recherches ultérieures, au Canada et dans d'autres pays, viennent préciser cet examen et enrichir l'expérience collective des éducateurs de langue française en situation minoritaire.

**Raymond Mougeon
Edouard Beniak
Michael Canale**

Notes :

1. La plupart des enquêtes sociolinguistiques ont été effectuées par des chercheurs du centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario tandis que la majorité des enquêtes portant sur des questions pédagogiques ont été réalisées par des chercheurs de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ces enquêtes et les études qui leur ont fait suite ont été rendues possibles grâce à des subventions du Ministère de l'Éducation de l'Ontario et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à ces deux organismes.

2. Dans les grandes villes de l'Ontario, notamment à Toronto et à Ottawa, les écoles de langue française incluent aussi une minorité d'élèves dont la langue dominante au foyer n'est ni le français ni l'anglais (ex : élèves d'origine italienne). Ces élèves ont en commun avec les anglo-dominants le fait qu'ils emploient rarement ou jamais le français à la maison.

3. Dans les localités où les francophones représentent une faible minorité (moins de 20 % de la population locale), les élèves anglo-dominants l'emportent sur les franco-dominants et, dans les localités où les francophones représentent la majorité (plus de 50 % de la population locale), ce sont les élèves franco-dominants qui l'emportent sur les anglo-dominants. Cette variation est liée au taux de maintien du français au foyer par les francophones d'une communauté franco-ontarienne à l'autre. (Voir R. Joy, *Languages in Conflict* (Toronto : McLelland and Stewart, 1972) et S. Lieberson, *Language and Ethnic Relations in Canada* (New York : Wiley, 1970).

4. Par français vernaculaire nous entendons la variété de français informelle qu'utilisent naturellement les membres d'un groupe social donné pour communiquer entre eux.

5. Nos enquêtes sociolinguistiques ont révélé que dans l'ensemble les élèves des écoles de langue française utilisent peu les médias de langue française et donc utilisent principalement les médias de langue anglaise. Cela dit, en comparaison avec les anglo-dominants, les franco-dominants tendent à utiliser les médias de langue française un peu plus souvent.

6. Selon le recensement de 1981, 66 % des 475.605 individus qui se sont déclarés de langue maternelle française ont indiqué qu'ils communiquaient principalement en français au foyer et 34 % d'entre eux ont déclaré qu'ils y communiquaient principalement en anglais. En 1971 (premier recensement où l'on a posé une question sur la langue de communication au foyer), le taux des individus de langue maternelle française qui communiquaient principalement en anglais à la maison était de 27 %. En d'autres termes, il y a eu une augmentation de 7 % du taux d'abandon du français au foyer durant la décennie située entre les deux derniers recensements. Il semble donc que l'instauration des écoles secondaires publiques de langue française n'a pas eu l'effet d'arrêter le processus d'assimilation durant la dernière décennie. Nous ne pouvons savoir si cette mesure a eu un effet ralentissant sur l'assimilation puisqu'avant 1971 on ne recueillait pas d'information sur

la langue d'usage au foyer. Par contre, les données sur l'usage linguistique au foyer qui seront recueillies en 1991 permettront de vérifier cette hypothèse.

7. L. Desjarlais et al. *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française* (Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980) ; R. Mougeon et al. *Le français parlé en situation minoritaire*, Vol. 1 (Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1982).

8. Plusieurs études ont été consacrées au français des élèves de l'élémentaire (la plupart portent sur des éléments linguistiques examinés au niveau du secondaire, cf. note 9) : E. Beniak, R. Mougeon et N. Côté « Acquisition of French Pronominal Verbs by Groups of Monolingual and Bilingual Canadian Students » dans *The 6th Lacus Forum*, sous la direction de J. Copeland et P. Davis (Columbia, South Carolina : Hornbeam, 1980) ; M. Canale, R. Mougeon et E. Beniak « Acquisition of Some Grammatical Elements in English and French by English and French Monolingual and Bilingual Canadian Students » *The Canadian Modern Language Review*, 34 (1978), 505-524 ; B. Harley, « French Gender Rules in the Speech of English Dominant French Dominant and Monolingual French-Speaking Children » *Working Papers on Bilingualism*, 19 (1979), 129-156 ; Mougeon et al. *op. cit.* Ces études confirment les résultats des recherches sur le français des élèves du secondaire, puisqu'on trouve aussi d'importantes différences relativement à la compétence en français entre les franco-dominants et les anglo-dominants à l'élémentaire.

9. Les éléments grammaticaux que l'on a examinés et pour lesquels on a trouvé des différences entre les deux groupes d'élèves sont l'auxiliaire *être*, la tournure *avoir + être* employée dans le sens de *aller* (cf. R. Mougeon, E. Beniak et D. Valois « Internal Change and Language Contact : Evidence from Ontarian French ». Inédit (Toronto : IEPO/OISE, 1983) ; la morphologie de certains des verbes du 2^e et 3^e groupe employés à la 3^e personne du pluriel (R. Mougeon et E. Beniak « Leveling of the 3 sg./pl. Verb Distinctions in Ontarian French », dans *Current Research in Romance Languages*, sous la direction de J. P. Lantolf et G. B. Stone (Bloomington, Indiana : Indiana University Linguistics Club, 1981) ; et la morphologie des verbes pronominaux, R. Mougeon et al. *op. cit.* Dans ce dernier ouvrage on trouvera un examen de l'influence de l'anglais (emprunts et anglicismes) sur le vocabulaire des franco-dominants et des anglo-dominants. Nos recherches sur ces deux types d'éléments n'ont porté que sur un échantillon (cf. note 8). Par conséquent, les résultats que nous présentons plus bas ne sauraient être considérés comme définitifs. Il est fort probable que des recherches ultérieures apporteront des précisions ou des rectificatifs.

10. Etant donné que la plupart des verbes pronominaux français ont pour équivalents des verbes simples en anglais (e.g. *je me souviens* : I recall) on pourrait croire que l'omission du pronom réfléchi (cf. dernier exemple) est un cas d'interférence. On doit cependant rejeter cette explication, car les recherches sur l'acquisition du français langue maternelle ont révélé que les jeunes enfants qui apprennent le français (en communauté unilingue) passent par une étape où ils omettent les pronoms réfléchis. Cette omission se comprend dans la mesure où les pronoms réfléchis sont des éléments linguistiques dont la valeur sémantique est faible (on peut la déduire du contexte linguistique ou de la situation de communication). On peut donc supposer tout au plus que la connaissance de l'anglais a pu renforcer le phénomène de l'omission des pronoms réfléchis.

11. Plusieurs critères permettent de déterminer si un emprunt est intégré dans une langue donnée parmi lesquels on peut mentionner la prononciation du mot emprunté (plus cette prononciation est conforme à la phonologie de la langue emprunteuse, plus l'intégration de l'emprunt est avancée), le traitement morphologique (les emprunts intégrés prennent les marques morphologiques de la langue emprunteuse, ex : *il boitait* [boîte] toujours son travail), le statut socio-stylistique, les emprunts intégrés pouvant acquérir le statut de variante (ex : *chum* vs *ami*) dont la fréquence d'emploi pourra dépendre des caractéristiques sociales des locuteurs et du degré de formalité de la communication. Le lecteur trouvera une liste intéressante d'emprunts et d'anglicismes intégrés recueillis auprès d'un échantillon de locuteurs francophones québécois dans N. Beauchemin, *Vocabulaire fondamentale du français québécois parlé*, (Sherbrooke : Université de Sher-

brooke, 1979). Pour plus de renseignements sur le phénomène de l'intégration des emprunts, consulter S. Poplack et D. Sankoff. *Borrowing: The Synchrony of Integration*. (Montréal: Centre de recherche de mathématiques appliquées. Université de Montréal, n. d.).

12. A l'intérieur du groupe des franco-dominants on a remarqué que d'une façon générale les élèves provenant de la bourgeoisie employaient la variante vernaculaire moins fréquemment que les élèves provenant des couches populaires (résultats conformes à ceux des recherches sociolinguistiques en milieu francophone québécois).

13. Une erreur est intrasytémique si elle trouve son explication au niveau des caractéristiques structurales du système de la langue visée par l'apprenant. Par opposition, une erreur intersytémique est attribuable à l'influence des règles de la langue maternelle ou première langue de l'apprenant. Le terme interférence renvoie à la même notion que le terme intersytémique.

14. Jusqu'à présent, la plupart des cas de simplification intrasytémique que nous avons relevés dans le français des anglo-dominants ont été attestés dans la production linguistique des apprenants du français langue première (cf. Mougeon, Beniak et Valois, *op. cit.*).

15. La possibilité qu'en communauté monolingue certaines des erreurs d'apprentissage des jeunes enfants fassent leur entrée dans le parler de la communauté a été examinée entre autres par N. Baron, *Language Acquisition and Historical Change* (Amsterdam: North Holland, 1977). Selon cet auteur ce phénomène constituerait une explication majeure du changement linguistique intergénérationnel.

16. Voir à ce sujet, M. Canale et M. Swain, « Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing » *Applied Linguistics*, 1 (1980), 1-47.

17. B. Harley, *Age-related Differences in the Acquisition of the French Verb System by Anglophone Students in French Immersion Programs* (Thèse de doctorat: Université de Toronto, 1982).

18. Dans quatre études comparant le français parlé d'élèves d'immersion avec celui d'élèves franco-dominants ou d'élèves anglo-dominants (sur: (I) la maîtrise du genre, (II) l'usage des pronoms réfléchis, (III) celui de l'infinitif pur après les verbes de mouvement et (IV) celui des auxiliaires (Beniak, Mougeon et Côté, *op. cit.*; E. Beniak, R. Mougeon et M. Canalé « Compléments infinitifs des verbes de mouvement en français ontarien » *Linguistische Berichte*, 64 (1979), 35-49; Canalé, Mougeon et Beniak, *op. cit.* et Harley (1979), *op. cit.*). On a pu constater qu'« à niveau de scolarité égal, les élèves d'immersion commettaient proportionnellement plus d'erreurs que les anglo-dominants et à plus forte raison que les franco-dominants. Ces résultats se comprennent si l'on considère que les élèves d'immersion emploient et entendent le français encore moins souvent que les anglo-dominants ou les franco-dominants. En effet, d'une part, ils n'ont pas été exposés au français avant leur scolarisation et d'autre part leur usage de cette langue est limité au contexte de la classe d'immersion. Cela dit, il convient de souligner le caractère exploratoire de ces recherches, qu'il reste à pousser plus avant.

19. Dans la mesure où les franco-dominants issus de la bourgeoisie font un moindre usage des variantes vernaculaires (cf. note 12), il n'est pas acquis que les anglo-dominants auront un avantage sur ces élèves.

20. L'interférence du français vernaculaire au niveau de l'expression écrite formelle est un phénomène que nous avons constaté dans notre analyse de la compétence en français écrit d'un échantillon provincial d'élèves franco-ontariens de 12^e et 13^e années (R. Mougeon et al., *Le français écrit et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens* (Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario). Nous utilisons ici le terme interférence dans un sens analogue à celui défini plus haut (note 13), c'est-à-dire le transfert d'éléments de la première langue (en l'occurrence le français vernaculaire) à la deuxième langue (en l'occurrence le français formel écrit).

21. Il s'agit là d'une hypothèse de travail que nous comptons vérifier dans le cadre d'une prochaine recherche sur la compétence en français écrit des élèves franco-ontariens.

22. De la même façon que nous avons jugé qu'il serait intéressant de comparer la compétence grammaticale des élèves anglo-dominants à celle d'élèves anglophones d'immersion du même âge, il nous semble intéressant d'effectuer une comparaison détaillée des compétences sociolinguistiques de ces deux groupes d'élèves. Dans une de nos

recherches (Canale, Mougeon et Beniak, *op. cit.*), nous avons constaté que la variante *avoir été* était présente dans le parler des anglo-dominants mais pas dans celui des élèves d'immersion. Le résultat se comprend si l'on tient compte du fait que les élèves anglophones ne sont pas ou sont très rarement exposés au français vernaculaire, alors que les anglo-dominants y sont exposés relativement plus souvent.

23. Pour des élèves anglophones inscrits dans les programmes d'immersion, les emplois de *avoir* et de *vas pour être* et *vais* (cf. Harley (1982) *op. cit.*) correspondent surtout ou seulement à des erreurs d'apprentissage puisque ces élèves ne sont pas ou ne sont que rarement exposés au français vernaculaire.

24. Cf. Desjarlais et al., *op. cit.* et, de B. Cazabon et N. Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*, Vol. 2. (Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982).

25. Nous venons d'achever la production d'un tel matériel, consacré à l'apprentissage du vocabulaire au cycle secondaire: R. Mougeon et C. Ducharme, *Vocabulaire et niveaux de langue*, inédit (Toronto: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983).

26. R. Berger, « La langue maternelle, comment l'enseigner? » *Québec français*, 19 (1975) 42-46; Cazabon et Frenette, *op. cit.*; J. C. Chevalier, « Registres et niveaux de langue », *Le français dans le monde*, 69 (1969), 35-41; R. Eluerc, *L'usage de la linguistique en classe de français*, (Paris: ESF, 1979); G. Gagné, *Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole*. Recherches et essais, n° 2. Montréal: PPMF primaire (Université de Montréal). 1980. H. Huot, « Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle », *Études de linguistique appliquée*, 20 (1975), 70-81; E. Genouvrier, « Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français », *Langue française*, 13 (1972), 34-51; J.-G. Milot, « La langue orale et l'enseignement du français », *Québec français*, 25 (1977) 17-20; E. Roulet, « Pédagogie du français », *Le français dans le monde*, 116 (1975), 50-52.

27. Signalons que l'inclusion de la compétence dans les registres informels dans un programme de français destiné aux anglo-dominants est en accord avec le point de vue exprimé récemment par certains chercheurs qui se sont penchés sur la pédagogie du français langue seconde au Canada: M. Swain et M. Canale. *The Role of Grammar in a Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*. Dans *Issues of Language Assessment*, sous la direction de S. Seidher (Springfield, III: State Board of Education 1982); M. McConnel. *Pedagogical Norms for Second Language Teaching: Problems and Proposals for French in Ontario*. (Thèse de doctorat. Université de Toronto, 1978), ainsi que par certains rédacteurs de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue seconde en contexte canadien: N. Nenni. *Bonjour Canada* (Scarborough: Prentice Hall, 1979).

28. Mougeon, Canale et Bélanger, *op. cit.* ou R. Mougeon. « Le maintien du français par les jeunes Franco-canadiens en situation minoritaire: le cas des jeunes Franco-ontariens. » *Langue et Société*, 13. (1984).

29. A ce sujet, on peut signaler qu'à l'ouest de l'Ontario ainsi que dans les provinces de l'Atlantique (exception faite du Nouveau-Brunswick), les élèves francophones se retrouvent souvent dans des classes d'immersion en français pour élèves anglophones et donc côtoient de nombreux élèves qui représentent des cas patents de dominance anglaise. Certains organismes politico-culturels telle l'Association des canadiens français de l'Alberta estiment que de telles classes constituent un milieu éducatif peu propice au maintien de la culture canadienne française et du bon apprentissage du français par les élèves francophones. Conséquemment, ces organismes exigent des gouvernements provinciaux l'instauration de véritables écoles de langue française en vertu de l'article de la nouvelle constitution canadienne prévoyant le droit des minorités à l'éducation dans la langue nationale de leur choix (là où les nombres le justifient).

30. Nous espérons pouvoir atteindre ce dernier objectif dans le cadre d'un projet collectif portant sur le développement de la compétence bilingue chez les jeunes Canadiens provenant de plusieurs groupes linguistiques, cf. P. Allen et al., *The Development of Bilingual Proficiency*, Year II Final report (Toronto: MLC, OISE).