

Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites

Réginald Fleury

Number 168, Winter 2013

Enseignement et diversité culturelle 2

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48–49.

Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites

PAR RÉGINALD FLEURY*

Comment faire du français la langue commune d'élèves qui en parlent une, deux, ou même trois autres ? Comment les inciter à utiliser le français dans les corridors, sachant qu'aucun n'a le français comme langue maternelle ? La coercition peut-elle être la seule solution à ces préoccupations ? Cet article brossera d'abord un portrait des défis à relever par les écoles à haute densité plurilingue. Il présentera ensuite différentes approches expérimentées en milieu scolaire, en soulignant quelques-unes de leurs forces et faiblesses.

Des écoles à haute densité plurilingue

Pour plus d'une centaine d'écoles montréalaises, le nombre d'élèves allophones dépasse le nombre d'élèves ayant le français comme langue maternelle. Dans de nombreux cas, les allophones représentent au moins 90% des élèves de l'école. On y parle plus de 30 langues et, parfois, le français arrive au 5^e rang des langues maternelles. Cela dit, la grande majorité des élèves allophones n'ont pas à être francisés en classe d'accueil. Ils apprennent le français dès la garderie ou le préscolaire, en même temps que leur langue maternelle.

Par ailleurs, le contexte montréalais favorisant le contact avec l'anglais, un nombre significatif d'élèves connaissent au moins trois langues. On pourrait s'inquiéter d'une forte anglicisation de ce type de milieu, mais la réalité observée est un peu plus complexe. En effet, le nombre d'élèves adoptant le français à la maison dépasse largement le nombre d'élèves passant à l'anglais. En 2011-2012, dans les commissions scolaires francophones de Montréal, un élève allophone sur quatre utilisait le français à la maison (25%), contre un sur cinquante pour l'anglais (2%). Par ailleurs, les élèves montrent une variété de comportements linguistiques, particulièrement au secondaire, qui indiquent moins une

conversion totale à l'anglais qu'une transition fréquente d'une langue à une autre, souvent durant une même conversation.

Dans un tel contexte, le défi des enseignants est d'abord d'assurer une maîtrise de la langue française nécessaire à la réussite scolaire. Cependant, le défi de la maîtrise académique du français s'inscrit dans un contexte socioculturel plus large, celui du statut de la langue française au Québec, et plus particulièrement à Montréal. En effet, l'école francophone montréalaise est un lieu névralgique de la question linguistique québécoise. La loi 101 est plus strictement appliquée que dans d'autres sphères de la société, par exemple le marché du travail ou le commerce. L'école, en plus d'être un lieu d'apprentissage en français, devient aussi un lieu de défense de la langue française au Québec.

Approches coercitives

Ce double statut de l'école montréalaise par rapport au français semble justifier une interdiction relativement généralisée d'y parler d'autres langues. Cette coercition est appliquée de façon inégale, variant selon les écoles, et encore plus souvent selon les enseignants. Elle est parfois explicite, parfois implicite, et bénéficie généralement d'un aval institutionnel tacite¹.

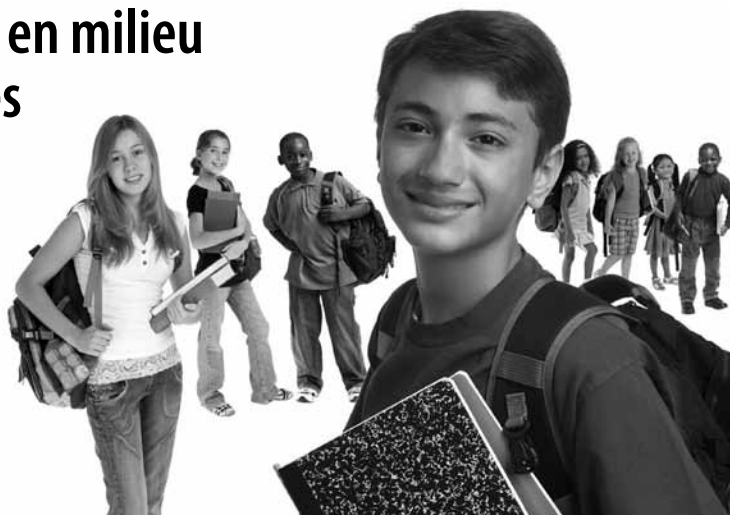
Les approches coercitives présentent l'avantage d'être simples à appliquer et d'avoir un effet observable relativement immédiat. Le rapport de force entre les équipes-écoles et les élèves est tel que l'imposition d'un espace unilingue fran-

cophone paraît concevable, alors qu'il demeure utopique dans les autres espaces publics montréalais.

Le maintien artificiel d'un espace unilingue francophone peut pourtant avoir un coût social non négligeable. Il crée d'abord un antagonisme entre ceux qui veulent le faire respecter et ceux à qui il faut l'imposer. Dans le milieu scolaire montréalais, on retrouve inévitablement dans ces camps, d'une part une majorité d'enseignants d'origine canadienne-française, d'autre part une majorité d'élèves issus de l'immigration, créant d'office une zone de friction interculturelle.

De plus, l'approche coercitive éclipse les objectifs d'intégration linguistique au profit d'objectifs d'assimilation. Plutôt que d'être la langue commune d'échange, celle qui unit, le français est la langue imposée, obligatoire, celle pour qui toutes les autres sont illégales. La coercition contrecarre tout développement d'un sentiment d'appartenance à la société francophone chez les élèves plurilingues. Elle ne peut faire mieux qu'imposer une langue dont ils pourront se débarrasser dès le secondaire terminé, dès qu'il n'y aura plus personne pour leur ordonner « En français SVP ! »

L'approche coercitive est aussi justifiée par la croyance qu'un milieu unilingue soit plus propice à l'apprentissage de la langue d'enseignement, ou même que l'utilisation d'autres langues nuirait à l'apprentissage du français. En effet, l'enseignement du français se fait majoritairement en faisant abstraction de toutes



www.sjsu.edu/diversityplan/

les autres compétences linguistiques des élèves, et l'utilisation d'autres langues est généralement interdite en classe. Pourtant, la recherche en apprentissage et en enseignement des langues secondes montre que l'exploitation des compétences linguistiques en langue d'origine favorise l'apprentissage du français et que l'imposition d'un contexte unilingue pourrait même être nuisible à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

L'approche coercitive en matière linguistique va donc à l'encontre des théories sur l'apprentissage des langues secondes. On ajoutera qu'elle mise sur un changement des caractéristiques de la population scolaire, plurilingue, plutôt que sur une adaptation des pratiques pédagogiques, actuellement définies en fonction des besoins d'élèves unilingues francophones. En ce sens, le fait qu'un élève ne parle pas français à la maison est souvent invoqué comme source de ses difficultés scolaires. Il est à se demander dans quelle autre discipline scolaire un tel raisonnement pourrait être appliqué. Dans le cas de l'éducation physique, blâmons-nous les parents de ne pas faire bouger leurs enfants, forçons-nous les élèves à courir dans les corridors et à la récréation ou ne mettons-nous pas plutôt en place une panoplie d'activités sportives parascolaires ? Si la coercition est justifiée pour assurer la prédominance du français dans le marché du travail, dans l'affichage public et dans la langue de scolarisation, sa légitimité atteint sa limite lorsqu'elle est utilisée comme méthode pédagogique. Bref, l'école montréalaise ne peut espérer enseigner le français aux élèves allophones et les intégrer au Québec francophone qu'en les empêchant de parler d'autres langues.

Pratiques novatrices

Loin de créer des tours de Babel, plusieurs milieux mettent en place des pratiques visant une valorisation de l'usage du français par des moyens positifs, tout en laissant une certaine place à la diversité linguistique.

On remarque d'abord des moyens de différenciation pédagogique en fonction du niveau de maîtrise du français, impliquant notamment l'enseignement explicite des compétences à l'oral et du

vocabulaire, ou encore l'élargissement du champ lexical scolaire aux références culturelles des élèves. S'intégreront à ces moyens des activités orales spontanées, où les élèves pourront parler français dans le cadre d'une activité structurée, mais sans la pression du contexte coutumier de l'exposé oral. Par exemple, l'introduction à une situation d'écriture inclura une discussion sur le thème choisi, l'utilisation de références visuelles dans l'exploration du vocabulaire lié au thème et le partage à l'oral du plan d'écriture. En ce sens, il faut souligner à quel point négliger les activités de développement des compétences à l'oral a un effet particulièrement néfaste chez les élèves allophones. L'avantage de ces pratiques de différenciation est qu'elles permettent aux enseignants de s'intéresser aux caractéristiques des élèves plurilingues et d'adapter leurs pratiques à leurs besoins linguistiques.

Du côté de la gestion de classe, on voit aussi des enseignants définir des quotas d'utilisation d'autres langues en classe, le respect de ces quotas étant récompensé, l'échec n'étant pas puni. Les quotas sont facilement atteignables en début d'année et sont relevés après chaque succès. L'avantage de ce type de pratiques est qu'elles valorisent l'utilisation du français plutôt que de pénaliser l'utilisation d'une autre langue. De plus, l'approche incitative plutôt que coercitive libère la gestion de classe d'une occasion de confrontation.

D'autres exemples novateurs sont décrits dans l'article de Françoise Armand « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! »². Les avantages des pratiques pédagogiques adaptées aux milieux plurilingues ont été mis en valeur non seulement du côté de l'apprentissage de la langue d'enseignement, mais aussi en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à la société d'accueil.

De façon générale, les pratiques de différenciation et d'exploitation de la diversité linguistique ont le désavantage qu'elles ne répondent pas aux pressions d'une opinion publique en mal d'espaces unilingues francophones. De plus, leur approche misant sur la valorisation du français et le renforcement positif s'oppose

aux approches traditionnelles de répression des autres langues. Elles proposent donc une modification des pratiques actuelles. Mais pouvons-nous longtemps continuer à enseigner le français à des élèves allophones plurilingues exactement comme s'ils étaient unilingues francophones ?

Conclusion

En adoptant la loi 101, le Québec s'est imposé à lui-même les défis de l'enseignement du français aux élèves allophones et de leur intégration linguistique. Après 35 ans d'application de la loi de protection du français, il est plus que temps de généraliser à Montréal une expertise dans le domaine de l'enseignement du français en milieu plurilingue, car la pérennité de la société francophone québécoise en dépend. □

* Conseiller pédagogique, Commission scolaire de Montréal
fleuryr@csgm.qc.ca

Notes

- 1 Les lignes directrices institutionnelles en termes d'obligation de ne parler que le français dans tous les espaces scolaires peuvent être relativement limitées. En effet, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse émettait en 1990 l'avis qu'une politique linguistique coercitive constituerait une atteinte à la liberté d'expression lorsqu'appliquée à la langue parlée par les élèves hors des activités d'enseignement (notamment durant les heures de repas et de récréation, et entre les périodes de cours). Cette atteinte ne serait pas justifiée par les dispositions de l'article 9.1 de la Charte. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs53705>.
- 2 Voir l'article de Françoise Armand, *Québec français*, numéro 167, automne 2012, p. 48-50.

Références

- ARMAND, Françoise, DAGENAIS, Diane et NICOLLIN, Laura, « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». Dans Mc Andrew, M (Ed.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, Revue Éducation et Francophonie, XXXVI(1), (2008). p. 44-64.
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 18 novembre 2011*, 2012.
- CUMMINS, Jim, *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Cambrian Printers Ltd, 2000.