

Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie

Sylvia Kasparian

Special Issue, 2007

Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal
Sociolinguistics, Linguistics and the Teaching of Languages in Multilingual and Multidialectal Contexts

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/017711ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/017711ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

0316-6368 (print)

1712-2139 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kasparian, S. (2007). Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*, 109–129. <https://doi.org/10.7202/017711ar>

Article abstract

Despite the fact that most of the languages in the world live in contact with other languages and the strong body of research on the (positive) psychosocial development of bilingual/multilingual individuals, minority communities that are in contact with other languages continue to implement “unilinguistic” education programs that fail to take into account the various bilingual and multilingual characteristics of their students. After describing the linguistic situation of Acadians in south-eastern New Brunswick and discussing different dimensions of the individual's bilingual/multilingual development, we will present factors that influence the harmonious and positive development of bilingualism/multilingualism and multiculturalism: the socio-cultural context and the age of acquisition. Using concrete examples of teaching methods drawn from Moncton's francophone schools, we will then show why a bilingual/multilingual approach, and not a unilinguistic one, is necessary when teaching French in Acadie.

POUR UNE APPROCHE BILINGUISTE DE L'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS EN SITUATION DE CONTACT DE LANGUES :
LE CAS DE L'ACADIE

Sylvia Kasparian
Université de Moncton

Résumé

En dépit du constat bien établi que la plupart des langues du monde vivent des situations de contact de langues et malgré tous les apports des nombreuses recherches sur le développement psychosocial de l'individu bilingue/multilingue, les communautés minoritaires vivant une situation de contact de langues continuent à jouer à l'autruche en mettant en place des programmes éducatifs « unilinguistes » qui ne tiennent pas compte des différentes caractéristiques bilingues des jeunes. Dans cet article, après avoir présenté la situation des Acadiens dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, et discuté des différentes dimensions du développement bilingue de l'individu, nous présenterons les facteurs déterminants du développement harmonieux et positif de la bilingualité/multilingualité et du multiculturalisme : le contexte socioculturel, ainsi que l'âge d'acquisition. Ensuite, à partir d'exemples concrets d'actes pédagogiques relevés dans les écoles francophones de Moncton, nous montrerons pourquoi l'approche bilinguiste et non unilinguiste est nécessaire pour l'enseignement du français en Acadie.

Abstract

Despite the fact that most of the languages in the world live in contact with other languages and the strong body of research on the (positive) psychosocial development of bilingual/multilingual individuals, minority communities that are in contact with other languages continue to implement “unilinguistic” education programs that fail to take into account

the various bilingual and multilingual characteristics of their students. After describing the linguistic situation of Acadians in south-eastern New Brunswick and discussing different dimensions of the individual's bilingual/multilingual development, we will present factors that influence the harmonious and positive development of bilingualism/multilingualism and multiculturalism: the socio-cultural context and the age of acquisition. Using concrete examples of teaching methods drawn from Moncton's francophone schools, we will then show why a bilingual/multilingual approach, and not a unilingual one, is necessary when teaching French in Acadie.

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement des théories du développement harmonieux de la bilinguïté de l'individu conjugué à une observation suivie du développement de mes deux enfants multilingues fréquentant des écoles francophones de Moncton (N.-B.) m'ont amenée à réfléchir aux pédagogies mises en place dans les écoles francophones acadiennes du sud-est du N.-B. à travers les détails concrets et réels vécus en tant que parent et linguïste. Cet article se veut un partage des questionnements qui découlent de cette observation concrète des méthodes pédagogiques, des projets éducatifs, de la formation des enseignants dans les écoles acadiennes à la lueur des théories du développement de la bilinguïté d'un individu.

Quelques prémisses à mon propos s'imposent : définir les conceptions du phénomène de contact de langues et les différentes idéologies qui sous-tendent les différentes approches dans l'étude de la bilinguïté et du contact de langues. Il faut d'abord et avant tout bien saisir que la situation de contact de langues n'est pas un phénomène exceptionnel.

Un petit détour historique nous montre que l'histoire des civilisations est régie par les lois du déplacement et des contacts. Il n'y a pas de « race » pure, de culture pure ou de langue pure. Plus de cent ans de domination de l'idéologie nationaliste nous ont laissé en héritage ce mythe de pureté ethnique, linguïstique et culturelle : cette idéologie *homogénéiste* dont le principe sous-jacent est celui de l'unité (une langue — une nation — une religion — une culture), dévalorisant fortement alors

le métissage et toute forme de contact. Pourtant, aussi loin que nous allions dans l'histoire de l'humanité nous voyons que ceux-ci ont été présents à tous les niveaux de la culture des peuples. Comme l'explique Lüdi (1995), il existe, depuis 3 000 ans av. J.-C., des attestations d'enseignement de langues étrangères, de lexiques quadrilingues sumérien/akkadien/hourrite/ougaritique. Babylone était une cité polyglotte 2 100 av. J.-C. On a retrouvé des textes en huit langues datant de l'empire hittite. Lüdi rappelle aussi, entre autres, la polyglossie romaine, le multilinguisme de la Palestine, qui est bien connu dès 538-539 av. J.-C.

Bref, une vue historique des langues en contact rend bien évident le fait que le multilinguisme, comme le multiculturalisme n'est pas un phénomène nouveau, mais normal et courant (bien que les minorités le ressentent et le vivent comme des situations exceptionnelles). De plus, ce phénomène ne concerne pas une minorité exotique puisque les trois quarts de la population de la planète vivent dans des contextes multilingues : en Afrique, plus de deux cents langues peuvent coexister dans un même pays; de même, tous les pays qui ont été colonisés par les Anglais, les Français, les Allemands, les Portugais, les Espagnols, possèdent plusieurs langues. De nos jours, les pays de l'ex-URSS, la Polynésie, l'Inde, l'Europe, sont autant d'aires multilingues.

La mixité (ethnique, linguistique et culturelle) a longtemps été dévalorisée par les puristes adeptes de l'idéologie nationaliste. Tabouret-Keller (1988) explique bien l'impact de cette idéologie sur les chercheurs de toute une époque qui, aveuglés par elle et manifestant un manque de rigueur méthodologique certain, ont prôné la nocivité mentale du bilinguisme. Dans le même ordre d'idées, Lokha (2003) s'élève contre le « mythe de l'un ou de l'unicité ». Simon (1994) va encore plus loin en considérant ce mythe de l'unicité comme la « dictature de l'Un ».

On aura compris qu'il n'y a pas de langue ou de culture pure, toutes les cultures et langues voyagent et absorbent des éléments des cultures avec lesquelles elles sont en contact. Comme exemple, prenons le cas du français qui a hérité de mots provenant du gaulois, de fonds gréco-latins, de l'arabe, de l'allemand, de l'italien, de l'espagnol et du portugais, des langues scandinaves, des langues d'Afrique, d'Amérique ou d'Asie de l'anglais américain¹... Il est intéressant quand on parle de l'anglais de

rappeler que l'anglais a massivement emprunté au français. On estime que 65 % du vocabulaire anglais vient du latin par le français².

C'est dans ce contexte donc de *normalité* de la situation du bilinguisme, du biculturalisme et du contact de langues que j'aborderai la question de la bilingualité des francophones en Acadie, en abordant plus particulièrement le point du développement bi-multilingue/ bi-multiculturel³ de l'enfant ainsi que les facteurs déterminants pour un développement positif et harmonieux de la bilingualité des jeunes en Acadie.

1. Approches unilinguiste et bilinguiste du contact de langues

Bien que les termes renvoient à la même réalité, si j'ai choisi de parler de l'enseignement du français en situation de *contact de langues* et non en situation de *langue minoritaire* dans mon titre, ce n'est pas par hasard ni par effet de mode (c'est surtout le minoritaire qui est à la mode actuellement) mais plutôt pour l'idéologie sous-jacente au terme. En fait, l'utilisation des terminologies n'est pas neutre, chaque terminologie renvoie à une idéologie différente. Quand on parle de situation de contact de langues, en général deux approches se dessinent et deux points de vue différents sur les bilingues, ceux-ci ayant des conséquences importantes sur le développement bilingue de l'individu : l'approche *unilinguiste* et l'approche *bilinguiste*.

L'approche unilinguiste ou diglossique (Aracil, 1965; Laffont, 1979) est une approche conflictuelle du contact de langues. C'est une approche macro, dont le point de départ est la société, et qui sous-tend une vision unilingue d'une société : vision sociale où les rapports de forces entre les communautés dominant. C'est la vision que sous-tend en général le terme de *langue minoritaire*. Cette approche entraîne une vision fragmentée de l'individu bilingue qui est considéré comme la somme de deux unilingues.

Au contraire, l'approche bilinguiste développée en Suisse (par les chercheurs Lüdi, Py *et al.*, 1995; Matthey et De Pietro, 1997; Grosjean, 1982) est une approche *holistique*. C'est une approche micro dont le point de départ est l'individu et qui sous-tend une vision plurilingue d'une société. Vision holistique au sens où l'individu bilingue est considéré comme un tout uni et intégré aux différentes langues et cultures qui le composent, formant un tout indissociable.

M'inscrivant dans le cadre théorique et l'approche reliée à cette deuxième école de pensée, cet article se veut un plaidoyer pour une approche *bilinguiste* dans l'éducation de l'individu en situation de contact de langues, notamment en Acadie.

2. Le français en Acadie

Les différentes variétés de français parlées en Acadie évoluent en situation minoritaire, en situation de contact avec l'anglais dans un pays officiellement bilingue. Le contact est particulièrement intense dans les provinces anglophones de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve, ainsi qu'au Nouveau-Brunswick. Dans cette dernière province, la seule province canadienne à être officiellement bilingue, l'intensité du contact à l'anglais varie considérablement selon la région. C'est dans le Sud-Est que le français est le plus largement minoritaire.

La situation de la minorité acadienne dans les provinces maritimes représente un laboratoire linguistique très intéressant à étudier en ce qui concerne les variétés de français ainsi que les phénomènes de contact de langues et le développement bilingue. En fait, les différents parlers acadiens constituent un continuum de variétés de français étant marqués à différents degrés par des traits archaïques, des régionalismes, et des phénomènes d'emprunt qui s'apparentent parfois au parler bilingue français – anglais. En effet, un des parlers du sud-est du Nouveau-Brunswick se caractérise par une variété de langue mixte appelée le *chiac*. Par le terme *chiac*, nous entendons la langue mixte stabilisée⁴ issue du contact intense entre les parlers acadiens et l'anglais ayant des règles morphosyntaxiques propres qui évoluent différemment d'une région à l'autre ou d'une génération à l'autre (Perrot, 1995). Le *chiac* a une matrice française (régionalismes, archaïsmes) et un lexique généreusement enrichi par l'anglais. L'anglais touche en profondeur tous les niveaux de la langue acadienne : lexical, phonologique, morphologique et syntaxique. Le degré d'anglicisation de la langue est variable et dépend souvent des sujets et de la situation de communication (Kasparian, 2003).

Selon les différentes provinces et les différentes régions d'une même province, il y a une grande variété de situations bilingues parmi les Acadiens. Au Nouveau-Brunswick par exemple, la situation dans le Nord-Est et le Nord-Ouest est très différente de celle du Sud-Est et du Sud.

Comparativement au Nord, à Caraquet par exemple, le Sud-Est vit une situation de contact beaucoup plus intense avec l'anglais, plus bilingue et, tout récemment, plus multiculturelle en raison de l'immigration francophone qui prend de l'essor.

En général, les Acadiens sont à divers degrés bilingues et biculturels (on ne parle pas ici de bilinguisme parfait; on parle d'utilisation et non de maîtrise de deux ou plusieurs langues ou variétés de langues). En Acadie, la situation linguistique, l'intégration, la valorisation des communautés, le niveau socio-économique ainsi que l'homogénéité et la stabilité de la communauté constituent autant de paramètres qui déterminent le profil sociolinguistique de chacune d'elles. Cette grande variété dans les contextes socioculturels des communautés acadiennes et quelquefois même au sein d'une même communauté (par exemple celle de Dieppe dans la région de Moncton) entraîne des profils et des comportements différents liés au bilinguisme et au biculturalisme.

Néanmoins, quelle que soit la situation dans laquelle grandit un enfant francophone en Acadie, son développement est un développement bilingue et biculturel à divers degrés. En effet chaque Acadien se situe sur un continuum de bilinguisme, de biculturalisme ou de bi-ethnicité et s'identifie différemment comme Acadien selon son histoire langagière. Il y a ceux qui ne parlent pas français, il y a les Acadiens francophones qui sont d'origine irlandaise (exemple les *Downing*) ou d'origine libanaise (par exemple les *Batah*) et qui ont intégré la communauté acadienne; il y a ceux qui ont anglicisé leurs noms (par exemple *LeBlanc* devenu *White*), il y a ceux issus de mariages mixtes qui parlent majoritairement l'anglais ou le français. Il y a aussi des francophones d'origines diverses nés en Acadie et fréquentant des écoles francophones, première génération de familles venus d'ailleurs pour s'installer en Acadie (du Québec ou de la francophonie internationale).

Tant de visages au développement bilingue des francophones en Acadie comme autant de témoignages vivants de possibilités de développements bilingues et biculturels.

3. Développement de la bilingualité

La valorisation des langues et des cultures en contact est la clef du développement positif tant linguistique, cognitif qu'identitaire de la

bilingualité⁵. C'est la porte d'accès la plus précieuse et la plus importante dans le développement socio-psychologique de la bilingualité. D'ailleurs Hamers et Blanc (1983 : 110) schématisent ainsi le processus du développement bilingue :

- i. L'individu *intériorise les valeurs sociales* reliées aux différentes langues et cultures (modèles et systèmes de valeurs sociales des réseaux sociaux de l'enfant) dans la construction de l'identité sociale, ethnique, culturelle du sujet;
- ii. Cette *valorisation* des langues entraîne une *motivation* forte pour l'apprentissage des langues ainsi que pour l'identification culturelle correspondante;
- iii. Cette *motivation* va susciter l'apprentissage et le *développement de compétences communicativo-linguistiques*;
- iv. Le *développement de ces compétences* va par un mouvement rétroactif réactiver la *valorisation* de ces langues;
- v. Cette *revalorisation* va de nouveau renforcer la *motivation* pour poursuivre l'apprentissage;
- vi. Cette *remotivation* va alors permettre le développement de la *compétence linguistico-conceptuelle* dans ces langues.

Plus il y a valorisation des langues et cultures en présence, plus il y a motivation à l'apprentissage et plus il y aura développement des compétences linguistiques (communicatives et conceptuelles ou cognitives).

C'est Lambert (1977) qui a démontré par *l'hypothèse de l'interdépendance sur le plan de l'intériorisation des valeurs et des statuts des deux langues* que c'est le statut et la valorisation réels de l'individu qui comptent plus que les statuts absolus des langues en présence. Si la langue minoritaire est intériorisée et valorisée par l'individu, sa bilingualité sera de type additif⁶. Pour cela, il suffit que la famille, l'école ou le contexte social proche de l'individu valorise la langue minoritaire. Un grand nombre d'études démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée soit par *le milieu familial* (Long et Padilla, 1970) soit par *le milieu scolaire*

(Dubé et Herbert, 1975; Lambert, 1977). Ces recherches et théories montrent bien l'importance de la valorisation des langues et de l'intériorisation positive des langues ou variétés de langues dans le développement positif de la bilingualité quel que soit le statut des langues en présence.

D'autre part, bien que les idées reçues découlant de l'idéologie nationaliste prônent souvent l'impact négatif de l'apprentissage bilingue au niveau cognitif et linguistique, Cummins (1976) a développé l'*hypothèse de l'interdépendance développementale*, selon laquelle le développement d'une compétence dans la L2 est fonction de la compétence en langue maternelle. Plus l'individu est compétent en L1 plus il pourra être compétent en L2. Le développement cognitif dans une langue sert au développement dans la deuxième. Cummins a remarqué aussi qu'il y avait un lien entre les développements linguistique et cognitif et que le développement cognitif dépendait du seuil de compétence linguistique atteint. D'après lui, il faut atteindre un premier seuil de compétence afin d'éviter un handicap cognitif et un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé pour affecter positivement le fonctionnement cognitif. Ces théories montrent bien le caractère holistique du développement de la bilingualité qui représente un tout indissociable et non deux développements unilingues parallèles exclusifs, sans effet l'un sur l'autre.

Le rapport de force entre les langues et les cultures en présence va aussi jouer un rôle prédéterminant dans le développement de l'*identité culturelle*. En effet, l'identité culturelle est une conséquence de la socialisation de l'enfant au même titre que le développement du langage. L'identité culturelle du bilingue est le résultat de la dynamique entre les mécanismes socio affectifs (rapports émotifs avec les langues et communautés, désir d'intégration, peur d'assimilation, etc.), les relations existantes entre les communautés en question et la perception que l'individu en a. Plus la relation affective que l'enfant entretient sera positive, plus les langues seront valorisées dans la communauté, perçues positivement par l'enfant et renverront à des réalités non conflictuelles, plus ce dernier s'identifiera positivement aux deux cultures et deviendra *biculturel*. Si les valeurs centrales des deux cultures renvoient à des mondes conflictuels, exclusifs ou opposés, le bilingue aura tendance à

développer une bilingualité de type *anémique*, trait pathologique de la personnalité le plus souvent attribué à la bilingualité : le sujet présentera des difficultés ou des hésitations quant à l'identification aux cultures en présence (Hamers et Blanc, 1983). McClosky et Schaar (1965) définissent l'anomie comme étant « l'état psychologique complexe incluant des sentiments d'aliénation et d'isolement par rapport à la société environnante, de désorientation, d'absence de normes et de valeurs ». À cet état d'anomie sont souvent associés des sentiments d'anxiété, d'inflexibilité cognitivo-affective et de perte d'identité (voir Hamers et Blanc, 1983 : 166).

Voilà pourquoi il faut que les deux langues ou les variétés de langues soient fortement valorisées par les communautés; en effet, l'enfant bilingue ne pourra devenir bilingue et biculturel que dans la mesure où il valorise les deux communautés ethnolinguistiques, que les deux mondes auxquels renvoient les langues ne soient pas conflictuels et qu'il perçoit un équilibre entre les vitalités ethnolinguistiques des deux groupes.

Les mécanismes socio-psychologiques les plus pertinents au développement bilingue sont donc, d'une part, le processus de valorisation qui dépendra lui-même du développement de l'identité culturelle et ethnique de l'enfant et, d'autre part, les processus motivationnels qui vont amener l'enfant à utiliser ou rejeter l'une ou l'autre des langues, des cultures, ou les deux dans des fonctions spécifiques. Par motivation, on entend ce que Deci et Ryan (2002)⁷ appellent *motivations intrinsèques*, internes à la personne, venant de soi, générées par le plaisir, la satisfaction et l'intérêt personnel et non les motivations *extrinsèques*, régies par une raison opérationnelle, soit pour éviter une punition soit pour avoir une récompense. Ce deuxième cas de motivation amène à une forme d'asservissement de l'individu qui fera ce qui est demandé mais ne valorisera pas les langues ou les cultures en question.

Si les deux langues ou variétés de langue sont également valorisées par le milieu et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilingualité.

Tel que le montrent différentes études (Hamers et Blanc, 1983), l'âge d'acquisition des langues et celui de la mise en contact avec un milieu bilingue précoce constituent un deuxième facteur important dans le développement de la bilingualité. La facilité avec laquelle les enfants

apprennent une nouvelle langue comparée aux efforts que doivent fournir les adultes n'est plus à prouver. Ce n'est pas seulement pour la facilité mais aussi pour les avantages cognitifs qui peuvent en découler que nous pourrions conclure que l'âge le plus précoce est le meilleur.

Les mécanismes socio-psychologiques les plus pertinents au développement bilingue sont la *valorisation* et la *motivation*. Les deux facteurs, *contexte socioculturel* et *âge d'acquisition*, ont des conséquences importantes à divers niveaux du développement de la bilingualité, notamment en ce qui concerne le développement cognitif et la personnalité du sujet. Il apparaît donc primordial que l'entourage de l'enfant et son milieu culturel (famille, amis, école...) valorisent les langues et cultures en présence car celles-ci influent sur le développement général de l'enfant et affectent les différentes dimensions du développement de la bilingualité, tant aux niveaux cognitif, linguistique, culturel et neuropsychologique⁸. Il est aussi profitable que l'enfant acquière les deux ou plusieurs langues le plus tôt possible.

4. Constats des enseignements en milieux minoritaires

4.1. Constats généraux des enseignements en milieux minoritaires

À part les écoles bilingues-multilingues (où s'enseignent deux ou plusieurs langues dès la maternelle ou première année), les constats de l'enseignement des langues minoritaires dans un cadre exclusif et unilingue, sont à divers degrés similaires car ils s'inscrivent pour la plupart dans une approche unilinguiste et exclusive. Voici quelques constats majeurs :

- Dans ces écoles, il y a séparation des mondes en contact pour ne pas dire ignorance du monde majoritaire; l'enfant vivant en milieu minoritaire est considéré comme s'il était unilingue vivant dans le pays mythique de la langue minoritaire. Souvent il est coupé de sa réalité quotidienne et endoctriné dans la mesure où il est poussé fortement au militantisme, en même temps qu'il apprend la langue minoritaire pour la « sauver »;
- La langue enseignée est souvent très normative, hyper conservatrice, et basée sur l'écrit, ce qui entraîne un décalage complet avec la pratique des locuteurs; le discours institutionnel

dévalorise la langue parlée ainsi que les autres langues parlées sous prétexte que cela nuit à l'apprentissage de la langue minoritaire. Ce mythe de l'unicité que nous évoquons dans l'introduction, cette « dictature de l'Un » règne dans la plupart de ces écoles;

- L'enseignement de la langue minoritaire dans les écoles ne tient pas compte des conditions d'apprentissage variées des locuteurs; les différents cas de figure (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère...) se retrouvent dans la même classe avec les mêmes stratégies d'apprentissage pour tous;
- Les manuels utilisés ne sont souvent pas très adaptés à leur contexte socioculturel et, trop souvent, les propositions pédagogiques ne tiennent pas compte de la réalité et de l'époque dans lesquelles vit le jeune.

On remarque aussi que plus la langue est en péril plus l'approche est exclusive et normative. L'enfant est considéré comme unidimensionnel unilingue. Selon les croyances populaires la langue majoritaire fait du tort à l'apprentissage de la langue minoritaire, il y a alors rejet de la langue majoritaire avec dépréciation. La culpabilisation est le plus souvent le moteur de la motivation pour rendre les jeunes militants et engagés. Comme la plupart des études le montrent ce fonctionnement entraîne une démotivation ou *amotivation* (Deci et Ryan, 2002).

Le constat le plus important que nous révèlent entre autres les travaux de recherche du *Multilingual Literacies Research Group* dirigé par les Docteurs Ann Beer et Mary Maguire de la Faculté d'éducation à l'Université McGill⁹ (Maguire, *et al.* 2005; Yaghdjan, 2002) est la difficulté des jeunes à accepter de fonctionner en mode unilingue seulement et avec une « identité-prison » exclusive qui ne tienne pas compte de leur bilinguisme¹⁰. D'autres études sur le français en situation minoritaire au Canada montrent aussi le souci et l'insistance des jeunes aujourd'hui à s'afficher en tant que bilingue-biculturel et non plus en tant que monolingue-monoculturel (Gérin-Lajoie, 2003; Dallaire, 2003).

4.2. *Constats de l'enseignement dans les écoles francophones du District scolaire 1 au N.-B.*¹¹

La situation de l'enseignement du français dans le milieu acadien n'échappe pas à la plupart de ces constats. En effet parmi les différents types d'éducation bilingue : la submersion, l'immersion, le ségrégationniste, le transitionnel, etc., le modèle acadien utilise le type que Baker (2001) appelle *séparatiste*. Ce type d'éducation s'adresse à des enfants d'une minorité linguistique; la langue de la salle de classe est la langue de la minorité (pas de choix) et souvent le but éducationnel et de société est le détachement et l'autonomie. D'après Baker, c'est un type d'éducation qui ne favorise pas le bilinguisme (bilinguisme limité).

La plupart des travaux de recherche ainsi que les projets éducatifs et pédagogiques des chercheurs et pédagogues travaillant sur le milieu acadien sont inscrits dans une approche macro et unilinguiste mettant surtout l'accent sur la préservation de la langue acadienne, sa revitalisation plutôt que sur le développement bilingue harmonieux des enfants des écoles acadiennes.

Les études de Landry et Allard (1990, 1994) et, plus récemment, celles de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) et de Deveau, Allard et Landry (2006) ont permis de développer des modèles macroscopiques de plus en plus complexes pour la revitalisation linguistique, pour le comportement langagier autonomisé, pour les déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. C'est sûr, ces études ont eu un impact sur l'aménagement linguistique en Acadie. L'intégration des résultats de ces recherches entre autres dans les politiques éducatives de la province ou du District scolaire 1 ou auprès des futurs enseignants ont eu des effets positifs, notamment en ce qui concerne le travail de conscientisation par rapport à la langue acadienne et à son statut, la valorisation de la langue et la culture acadiennes par la mise en valeur de modèles culturels francophones acadiens, canadiens ou de la francophonie en général. Cet énorme effort au niveau du district pour travailler au niveau des modèles culturels et des outils attirants pour les jeunes a sûrement un impact sur la motivation des élèves à l'apprentissage de la langue française.

Malheureusement, l'approche diglossique conflictuelle et l'idéologie unilinguiste, exclusive, sous-jacentes à ces recherches a aussi donné et

donne encore lieu à des interprétations qui sont la source d'actions pédagogiques aberrantes que certains enseignants justifient, à tort ou à raison, par les lois mises en place par le district ou le ministère de l'éducation.

Quand on connaît l'impact de la dévalorisation d'une des langues ou des cultures des jeunes sur leur développement, comment expliquer qu'un enfant de six ans qui a été entouré depuis sa naissance de plusieurs langues revienne après trois semaines de fréquentation de l'école francophone en disant que l'anglais n'est pas bien et qu'il ne voulait plus lire ses livres d'histoire en anglais ni écouter ses cassettes en anglais? Quel est le message qui est véhiculé pour engendrer ce genre de réaction? Et que dire de son petit copain qui est à moitié anglais et qui reçoit ce même message dévalorisant l'anglais et du même coup une partie de lui-même?

Et comment expliquer aussi ce rejet de la langue anglaise quand on l'enseigne dans la même institution? On se souvient encore de la grande affaire entourant la présentation d'une pièce de Shakespeare en anglais par les élèves d'une école secondaire francophone, à Moncton¹². En quoi la langue de Shakespeare peut-elle empêcher les jeunes des écoles francophones d'apprendre le français? Car c'était bien un des arguments donnés par une bonne partie des enseignants. D'autre part, certains enseignants d'anglais de la 6^e année et plus, ne donnent pas de devoirs d'anglais justifiant cela par le fait que les enfants, étant entourés d'anglais, n'ont pas besoin de l'apprendre plus. Cela laisse présumer, d'une part, que tous les enfants ont le même contact avec l'anglais et ont des niveaux de maîtrise homogènes et, de l'autre, que les compétences académico-conceptuelles s'acquièrent par l'environnement, ce qui est faux! D'abord les jeunes originaires du nord de la province, les francophones vivant dans les communautés plus francophones comme Dieppe ou encore ceux fréquentent des contextes et des réseaux socioculturels uniquement français, ne regardant pas ou peu la télé en anglais, ne savent presque pas formuler une phrase correctement en anglais. Ensuite, comme l'a souligné Cummins (1984, 2000) les compétences cognitivo-académiques (analyse, synthèse, évaluation) contrairement aux compétences communicatives (compréhension, communication orale) ne peuvent s'apprendre que dans des cadres académiques, cadres d'apprentissage plus

structurés et scolaires et non grâce au milieu environnant et aux conversations courantes.

Donc l'enfant vivant dans un milieu majoritairement anglophone peut développer des compétences communicatives en anglais, mais pour acquérir des compétences cognitivo-académiques dans cette langue il lui faudra un apprentissage académique.

Et que dire de la motivation véhiculée par la punition et la peur de la loi? L'exemple suivant est particulièrement alarmant : un enfant a été puni parce qu'il est allé sur un site web en anglais et il lui a été donné comme réflexion que s'il n'était pas puni par la maîtresse, ce serait le directeur qui s'en chargerait. Si ce dernier faisait défaut, ce serait le district qui punirait le directeur car il y a une loi qui interdit d'aller sur les sites web en anglais. Comme on l'a vu plus haut, ce genre d'argumentation ne génère que des motivations *extrinsèques*, régies par la peur de la punition et ne mène pas à la valorisation de la langue en question. N'est-on pas aussi efficace, sinon plus, de l'encourager à aller chercher un site équivalent en français sans dramatisation et sans brandir la loi?

Que dire encore de dévaloriser les parlers chiac ou anglais des élèves dans la classe en accentuant l'idée de transgression d'une loi ou en dramatisant cet emploi? Si l'objectif est celui de motiver les élèves à apprendre le français n'est-il pas plus simple et plus bénéfique de réagir simplement sans dévaloriser cet emploi mais plutôt en valorisant le fait qu'il pourrait aussi le dire en français? Comme certains profs le font, par exemple, en disant : « Martin, serais-tu capable de reposer cette question en français? » ou « je suis sûre que tu es capable de me poser cette question en français ! ». Il faut noter que le parler acadien des jeunes est aussi souvent dévalorisé au profit du « bon » français ou français « correct » (standard, écrit) non seulement par les enseignants mais aussi par des figures influentes de la communauté¹³.

À la lueur des théories présentées dans la section 3, il est facile d'imaginer les dégâts que ce genre d'attitudes ou d'interventions peut causer sur le développement cognitif et identitaire ainsi que sur l'apprentissage des langues française et anglaise des jeunes de ces écoles.

À travers ces exemples¹⁴, on constate qu'il y a encore une méconnaissance des théories du développement cognitif et linguistique de

la bilinguisme et aussi une méconnaissance de l'impact des attitudes dévaluatrices des langues et identités du jeune sur son développement harmonieux; qu'il y a encore confusion ou non différenciation entre le développement des compétences communicatives et des compétences cognitivo-académiques en anglais; qu'il existe des messages contradictoires quand à la valorisation de l'anglais et enfin que la langue anglaise est chargée de représentations négatives, associée à des sentiments de culpabilité. On ne peut que déplorer ce militantisme mal placé de la part de ces enseignants fonctionnant dans une approche unilinguiste et qui, par ignorance, non-compréhension ou aveuglement dû à leur mandat social, ne tiennent pas compte du développement bilingue des jeunes, quand ils ne le renient pas carrément.

Il faut noter que le District scolaire 1, mettant comme premier objectif de son plan éducatif le mandat social : *Connaître, valoriser et promouvoir la langue et la culture françaises*, en deuxième lieu l'objectif centré sur l'individu : *Réussir dans ses études en vue de poursuivre son apprentissage* et celui d'*être bilingue* en tout dernier objectif (à la fin du 4^e point), induit inconsciemment ce genre d'interprétation unilinguiste et exclusive; de plus, le mandat social paraît plus important que le développement de l'individu (District scolaire 1, 2000-07).

5. Conclusion

Oui, il faut continuer à valoriser le français par tous les moyens. La recherche de modèles valorisant la langue et la culture est d'autant plus importante que la langue est minoritaire. Mais pour réussir l'objectif de la motivation des jeunes, il n'est pas nécessaire de passer par la dévalorisation de l'anglais, du chiac ou des parlers régionaux acadiens, qui constituent des parties intégrantes de l'identité de ces jeunes. Cette dévalorisation est en fait la source de l'insécurité linguistique ou de la démotivation des jeunes par rapport au français.

Vu le contexte actuel des écoles francophones en Acadie et vu la diversification du public fréquentant ces écoles, il nous semble important de revoir la perception mythique unilingue de l'enfant acadien à l'école francophone et de cultiver une vision bilinguiste holistique des jeunes en tenant compte de la complexité de leur identité bilingue biculturelle multiple. Il faudrait axer les recherches dans des approches plus micro-

sociolinguistiques, où l'individu constitue le point de départ et non la langue ou la société. Ce n'est que par cet aller-retour du niveau micro, l'individu, au niveau macro, la société, que l'on arrivera à mettre en place des pédagogies motivantes pour le français, des pédagogies du succès.

Aussi faudrait-il que le premier mandat des écoles francophones en Acadie soit le développement de projets éducatifs et la mise en place de pédagogies qui aient comme point de départ le jeune, qu'ils tiennent compte du contexte socioculturel bilingue et se basent sur les théories de développement de la bilinguïté pour ériger des programmes éducatifs plus adaptés et plus respectueux du développement bilingue en plus, favorisant l'apprentissage de plusieurs langues. Aussi l'éveil aux langues dans le programme dès la 2^e année permettrait aux jeunes de développer des compétences et des habiletés précoces dans plusieurs langues.

Enfin, il serait important d'insister dans la formation des futurs enseignants sur l'importance de l'approche bilinguïte et l'intégration des théories du développement bilingue dans les pédagogies développées; leur faire prendre conscience des conséquences de l'approche unilinguïte ainsi que de l'impact de la dévalorisation et de la charge négative sur l'identité linguistique culturelle ou ethnique de l'enfant. Pour Lambert (1974), « [u]n individu doit être psychologiquement libre pour devenir un bi/multilingue et bi/multiculturel à part entière ».

Il faut trouver le juste équilibre entre le mandat social et le mandat de développement individuel. Comme le dit Klinkenberg (1995 : 62) : « La langue est au service du citoyen et non le citoyen au service de la langue ». Une éducation respectueuse de l'unité et de l'intégrité de toutes les identités de l'enfant, les valorisant avec les outils adéquats, est le meilleur moyen de susciter la *motivation intégrée* d'un individu. Cette motivation est alors la source de son développement harmonieux et positif sur les plans cognitif, linguistique et identitaire.

Bibliographie

- Aracil, L. (1965). Diglossia. *Word*. 15.325-340.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. New York : Multilingual Matters, Ltd. [Coll. Bilingual Education and Bilingualism 27].

- Critchley, M. (1974) *La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant*. Toulouse : Ed. Privat.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*. 9.1-43.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and cognitive functioning. In Shepson, S., et Vincent, D. (dir.). *Bilingual and multicultural education : Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon, (UK) : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Dallaire, C. (2003). Not just francophones : The hybridity of minority francophone youths in Canada. *International Journal of Canadian Studies*. 28.163-199.
- Deci, E., et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-determination Research : Theoretical and Applied Issues*. Rochester, New York : University of Rochester Press.
- Deveau, K., Landry, R., et Allard, R. (2006). Motivation langagière des élèves acadiens. Dans *Études canadiennes* 3. Numéro thématique de Magord, A. *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.
- District scolaire 1 (2007). *Plan éducatif triennal du district 01 (2000-2007)*. Dieppe, N.-B.
- Dubé, N.C., et Herbert, G. (1975). Evaluation of the St. John Valley Title VII bilingual education program, 1970-75. Madawaska, Maine. Mimeo, *The St. John Bilingual Education Project, 1975* : Washington, DC : United States Department of Health, Education, and Welfare.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Éditions Prise de parole.
- Guiraud, P. (1965). *Le français populaire*. Paris : P.U.F. [coll. Que sais-je? n°1172].
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London : Harvard University Press.

- Hamers, J., et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Kasparian, S. (À paraître). Western Armenian : As a Living Language. In J. Weitenberg (dir.). *Armenian Linguistics in a Modern Perspective. Handbook on Armenology*. Leiden/Boston : Brill.
- Kasparian, S. (2003). Parler bilingue et actes identitaires : le cas des Acadiens du Nouveau-Brunswick. In Stebbins, R. A., Romney, C., et Ouellet, M. (dir.). *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution*. Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface. 159-177.
- Klinkenberg, J.-M. (1995). Pour une politique de la langue française. *La Revue Nouvelle*. 54-71.
- Laffont, R. (1979). La diglossie en pays occitan ou le réel occulté. In Kloepfer, R. (dir.). *Bildung und Ausbildung in der Rowania 2: Sprachwissenschaft und Landeskunde*. München Fink. 504-512.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. In Aboud, F., et Meade, R. D. (dir.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College. 237p. (n.d.)
- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. In Hornby, P.A. (dir.). *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*. New York : Academic Press. 15-27.
- Landry, R., et Allard, R. (1990). Contact de langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Journal of Modern Languages*. 46.527-553.
- Landry, R., et Allard, R. (1994). Profil socio-langagier des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick. *Études canadiennes/Canadian Studies*. 37.211-236.
- Landry, R., Allard R., Deveau, K., et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 20.63-78.

- Lokha, E. (2003). Le mythe de l'unicité. In Stebbins, R.A., Romney, C., et Ouellet, M. (dir.). *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution*. Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface. 11-21.
- Long, K. K., et Padilla, A. M. (1970). *Evidence for bilingual antecedents of academic success in a group of Spanish-American college students*. Unpublished research report. Bellingham : Western Washington State College.
- Lüdi, G. (1995). Éléments pour une histoire du plurilinguisme : polyglossie et pratiques plurilingues chez les romains. In Choux, M., *Estudis de linguística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit..* Barcelona : Publicacions de l'Abadia de Monserrat. 553-564.
- Lüdi, G., Py, B., et al. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Maguire, M. H., Beer, A. J., Attarian, H., Baygin, D., Curdt-Christiansen, X.L., et Yoshida, R. (dir.). (2005). The chameleon character of multilingual literacy portraits : Re-searching in heritage language places and spaces. In Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., et Symthe, S. (dir.). *Portraits of Literacy Across Families, Communities and Schools*. Mahwah, NJ : Erlbaum. 141-170.
- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité*. Paris : Seghers.
- Matthey, M., et De Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue, utopie souhaitable ou domination acceptée. In Boyer, J. et al. (dir.). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* Paris : L'Harmattan. 133-190.
- McClosky, H., et Schaar, J. (1965). Psychological dimensions of anomy. *American Sociological Review*. 30.14-40.
- Perrot, M.-È. (1995). *Aspects fondamentaux du métissage français-anglais dans le chiac de Moncton (N.-B.)*. Paris : Université Paris III. Thèse de doctorat.
- Simon, S. (1994). *Le trafic des langues : traduction et culture dans la littérature québécoise*. Montréal : Boréal.
- Tabouret-Keller, A. (1988). La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance. *Congrès de la langue basque* (San Sebastian 1987). Vitoria-

Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
3:155-169.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

Yaghedjian, A. (2002). *From both sides of a border, writing home : The Autoethnography of an Armenian-Canadian*. Montréal, Canada : McGill University. Thèse de maîtrise.

¹ Voir Guiraud (1965) et Walter (1988).

² Malherbe (1983) donne l'exemple : « *I imagine you are satisfied with this information* » (les mots en italiques sont empruntés au français), qui peut se dire aussi : « *I guess you are happy with this news* » (les mots en italiques sont d'origine anglaise).

³ Pour alléger le texte, nous utiliserons le terme bilingue pour signifier autant bilingue que le plurilingue. De même pour le bi-multiculturalisme.

⁴ En réalité, le chiac se démarque par son caractère changeant, mais il n'en demeure pas moins qu'on est à même d'identifier un noyau qui, lui, présente une stabilité.

⁵ « [E]st appelée *bilingualité*, l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code; ...le degré d'accès varie selon un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et finalement linguistique ». (Hamers, 1983).

⁶ C'est aussi Lambert qui a proposé de rechercher les racines de la bilingualité dans les aspects socio-psychologiques du comportement langagier, dans le rôle que jouent le *statut relatif des langues* en question et la *perception de ce statut* par l'individu. En fonction de ces deux données, il a distingué deux types de bilingualité : la bilingualité additive et soustractive. En bilingualité *additive*, les langues et les cultures apportent des éléments positifs complémentaires au développement; au contraire, en bilingualité *soustractive*, les langues sont concurrentes. Il y a alors soustraction de la compétence dans les deux langues, la langue la plus prestigieuse (majoritaire) s'apprenant au dépend de la moins prestigieuse (minoritaire).

⁷ Deci et Ryan (2002) distinguent trois types de motivations en relation avec le continuum d'autodétermination dans le comportement, le style de régulation, la perception du lieu de causalité et le processus de régulation : *l'amotivation* (absence totale de motivation, se sent incompetent), *la motivation extrinsèque* (motivée par des conséquences extérieures à soi, punitions récompenses et sans valorisation) et *la motivation intrinsèque* (la personne agit en fonction de ses propres motivations, son plaisir).

⁸ Certaines études sur les aphasiques polyglottes (Critchley, 1974) ont montré l'importance de la relation affective entre le patient et une des langues comme facteur déterminant des symptômes aphasiques.

⁹ Leur projet de recherche s'intitule *Re-Searching multiple literacies in heritage languages contexts: Finding that third space*. Ce groupe de recherche s'intéresse à l'enseignement de toutes les langues minoritaires au Québec dont le japonais, le chinois, le coréen, l'arménien, l'arabe...

¹⁰ Voir aussi Kasparian (2003) et Kasparian (à paraître) sur l'enseignement de l'arménien dans la diaspora arménienne.

¹¹ Note de la rédaction. : Les écoles du N.-B. sont gérées par cinq districts scolaires francophones et neuf districts anglophones. Ils relèvent du Ministère de l'éducation et fonctionnent selon le principe de la dualité linguistique. Le District scolaire 1 administre 15 écoles francophones

réparties sur un vaste territoire dans le sud de la province. Il est principalement question ici des écoles primaires situées dans les villes de Moncton et de Dieppe.

- ¹² En 1998, la direction de l'école s'objectait à ce qu'on présente publiquement une pièce de Shakespeare qu'on avait montée dans le cadre du cours d'anglais de 12^e année. Les professeurs d'anglais ont finalement eu gain de cause. En fait, les élèves qui ont interprété les rôles principaux étaient parmi les moins vulnérables en français.
- ¹³ Par exemple, dans *l'Acadie Nouvelle* du 3 décembre 2005 (p. 9), Antonine Maillet défendait l'importance d'un *bon français* non seulement en dévalorisant le *parler* des jeunes mais en l'associant à une identité *moins intéressante, moins intelligente*: « Quand on choisit de *mal parler*, on se rend *plus laid*, on se rend *moins intéressant*, on se rend *moins intelligent*, on ne se donne pas d'avantage ».
- ¹⁴ Faits véridiques puisés dans le vécu de mes enfants et leurs amis dans les écoles francophones de Moncton, 1999-2006.