
Marie Mc Andrew et Coryse Ciceri

L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Marie Mc Andrew et Coryse Ciceri, « L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 19 - n°1 | 2003, mis en ligne le 18 mai 2007, consulté le 11 février 2012. URL : <http://remi.revues.org/398> ; DOI : 10.4000/remi.398

Éditeur : Association pour l'étude des migrations internationales

<http://remi.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://remi.revues.org/398>

Document généré automatiquement le 11 février 2012. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Université de Poitiers

Marie Mc Andrew et Coryse Ciceri

L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats

Pagination de l'édition papier : p. 173-194

- 1 Parmi l'ensemble des mesures mises de l'avant au sein des pays occidentaux pour favoriser l'intégration des élèves d'origine immigrante et l'adaptation du système scolaire au pluralisme ethnoculturel, l'enseignement des langues d'origine fait aujourd'hui figure de parent pauvre, voire même d'indésirable. En effet, alors que tant l'Europe que les États-Unis en avaient fait un élément central de leur stratégie à cet égard dans les années soixante et soixante-dix respectivement par la Directive de la Communauté européenne de 1977 et le *Bilingual Education Act* américain de 1968, cet enseignement a plafonné à partir des années quatre-vingt, avant de faire l'objet d'attaques diverses durant les années quatre-vingt-dix qui ont mené à sa remise en question, plus ou moins radicale selon les contextes (Reid, 1988 ; IGEN, 1992 ; Crawford, 1999)¹.
- 2 Souvent présenté comme une panacée, susceptible de répondre concurremment à des objectifs aussi diversifiés que le retour au pays d'origine, le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil, le maintien du pluralisme et l'enrichissement interculturel de la société d'accueil, voire même le développement de sa compétitivité économique, ce type de programme paraît aujourd'hui avoir déçu. Plusieurs questionnent son efficacité pédagogique et sa capacité à soutenir l'intégration scolaire (Ovando et Collier, 1994) alors que d'autres soulèvent des questionnements éthiques liés à son association à des pratiques communautaires ou religieuses (Lorcerie, 1995). On peut aussi penser, plus cyniquement, qu'il a suffisamment réussi dans sa remise en question des rapports de pouvoir linguistique au sein des écoles pour susciter le « *backlash* » (vive réaction) d'une majorité de moins en moins silencieuse (Crawford, 1999).
- 3 Cette désaffectation survient paradoxalement dans un contexte de mondialisation où les états occidentaux et leur système d'éducation semblent de plus en plus partager une position normative favorable à la promotion du plurilinguisme individuel des citoyens et ont adopté divers programmes visant à développer les compétences des élèves et des étudiants en cette matière (US Department of Education, 1996 ; Trim, 1997). Le maintien du plurilinguisme *réel* issu de l'immigration et la création du plurilinguisme *souhaité* au sein de la population d'accueil semblent donc aujourd'hui plus que jamais deux réalités dissociées au sein des politiques publiques, alors même que l'aspect anti-économique (au sens large) d'une telle approche avait semblé faire l'objet d'un large consensus dans les années soixante-dix et quatre-vingts (Simon, 1980 ; Berque, 1985).
- 4 Dans un contexte globalement défavorable à l'enseignement des langues d'origine, par opposition active ou indifférence, le Canada peut sembler un cas de figure. En effet, plusieurs provinces (notamment l'Ontario et l'Alberta) se démarquant de la morosité actuelle, y poursuivent des programmes dynamiques d'enseignement des langues d'origine, jouissant d'une forte popularité et clairement associés à une stratégie plus globale de promotion du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues étrangères au sein de l'ensemble de la clientèle scolaire. Même au Québec, où les débats entourant une éventuelle redéfinition du programme ne sont pas sans évoquer les situations européenne et américaine, le statut de cet enseignement demeure élevé.
- 5 L'objet de cet article est d'explorer les sources de cette spécificité canadienne, en tentant notamment de mieux cerner l'apport d'une réalité aujourd'hui rare — le fait que le Canada est encore engagé activement dans une politique de recrutement et de sélection de l'immigration — et d'un choix de société — une position ferme en faveur du pluralisme normatif — sur le dynamisme potentiel de cette société en matière d'enseignement des langues. Cette question générale amènera à poser deux sous-questions qui seront traitées respectivement dans les deux parties qui suivent.

- Premièrement, quelles sont les caractéristiques du contexte démographique et socio-politique de la société canadienne qui sont susceptibles de favoriser ou, au contraire, d'inhiber sa capacité à profiter pleinement de l'apport de l'immigration dans une stratégie de promotion du plurilinguisme des citoyens ?
- Deuxièmement, comment peut-on caractériser et comparer la réaction des systèmes scolaires de diverses provinces canadiennes au pluralisme linguistique issu de l'immigration ?

6 À cet égard, trois provinces, l'Ontario, l'Alberta et le Québec, choisies, d'une part, parce qu'elles représentent d'importants centres de réception de l'immigration — récente et passée — et, d'autre part, parce qu'elles ont développé des modèles variés d'intervention, seront discutées à la lumière d'une typologie des objectifs et des modalités d'implantation de l'enseignement des langues d'origine. Certaines controverses suscitées par ce type d'intervention au sein de la société canadienne seront également abordées.

7 En conclusion, nous proposerons des pistes de réflexion sur l'éclairage que le cas canadien est susceptible d'apporter à une meilleure compréhension des dilemmes actuels de l'enseignement des langues d'origine dans d'autres contextes.

Le contexte canadien

Un pays d'immigration

8 La première caractéristique du Canada qu'il est essentiel de rappeler ici est qu'il constitue aujourd'hui, un des rares pays d'immigration. Chacun sait que l'on tend, désormais, à banaliser ce concept en l'étendant à tout pays qui reçoit, ou a reçu dans le passé, des immigrants. C'est ainsi que l'on dira, par exemple, que la France a toujours été un pays d'immigration (Noiriel, 1988). Cependant, une telle banalisation du concept ne semble guère utile puisque, si l'on pousse cette logique à l'extrême, tous les pays du monde deviendraient ainsi des pays d'immigration. Au sens strict, ce concept devrait être réservé à des pays qui se sont historiquement développés par et à travers l'immigration. Au Canada, comme aux États-Unis ou en Australie, la venue d'immigrants a été consciemment utilisée dans un processus de construction nationale (Elliott, 1979 ; Burnet et Palmer, 1989). Cette caractéristique a eu, et a encore, de nombreuses incidences sur l'identité canadienne et le rapport qu'entretient l'opinion publique avec la diversité culturelle ou linguistique, bien que le Canada n'ait pas toujours été un modèle de tolérance à l'égard des langues non officielles.

9 Un pays d'immigration se caractérise aussi par le fait qu'en contraste avec le modèle dominant en Europe, on y poursuit une politique active de planification des flux migratoires et de recrutement des immigrants qui vise un établissement permanent au sein de la société d'accueil. Cette ouverture à l'immigration a pour corollaire une sélection des immigrants en fonction, précisément, de la capacité d'intégration des candidats ainsi qu'un accès extrêmement rapide à la citoyenneté (Citoyenneté et immigration Canada, 1994). On pourrait donc dire qu'à l'opposé de la situation qui prévaut dans la plupart des pays d'Europe, le « goulot d'étranglement » se fait davantage avant l'entrée au pays qu'à l'intérieur même de la société réceptrice. En effet, au bout de trois ans, tout candidat admis comme immigrant permanent peut devenir, s'il le désire, citoyen canadien. Cet accès rapide à la citoyenneté contribue à donner une grande légitimité à la présence des immigrants et à favoriser leur capacité de s'impliquer dans divers débats sociaux, entre autre en ce qui concerne la reconnaissance de leurs droits linguistiques (Breton, 1991). Par ailleurs, du fait précisément de la sélection qui s'exerce avant l'entrée, l'immigration est très diversifiée sur le plan socio-économique et présente un profil sensiblement équivalent à celui de la population d'accueil avec toutefois une légère bipolarisation aux deux extrêmes (Emploi et immigration Canada, 1991). Au sein du système scolaire, la présence de la clientèle d'origine immigrée ne coïncide donc pas avec celle de l'échec scolaire et de la sur-représentation des populations défavorisées. Les élèves issus de l'immigration, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, connaissent un parcours scolaire légèrement plus favorable que les élèves d'implantation ancienne, ce qui n'exclut évidemment pas l'existence de situations nettement plus problématiques au sein de certaines communautés, notamment les minorités

noires anglophones et francophones (Mc Andrew, 1997). De plus, la présence d'individus appartenant aux classes sociales favorisées au sein de la population immigrée contribue à hausser leur capital culturel et économique : ceux-ci représentent souvent pour les entreprises et le monde des affaires, des marchés à conquérir ce qui vient contribuer à la légitimité des approches valorisant le plurilinguisme (Gouvernement du Canada, 1997).

Une population diversifiée au plan des origines et des langues parlées

Tableau 1 : Population dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français (Canada, 1981, 1991 et 1996)

| | 1981 | | 1991 | | 1996 | |
|----------------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | Nombre (milliers) | % population | Nombre (milliers) | % population | Nombre (milliers) | % population |
| Canada | 3 120,9 | 13,0 | 4 120,8 | 15,3 | 4 598,3 | 16,3 |
| Québec | 421,3 | 6,6 | 598,8 | 8,8 | 657,6 | 9,4 |
| Ontario | 1 456,9 | 17,1 | 2 030,2 | 20,3 | 2 296,6 | 21,9 |
| Alberta | 352,2 | 15,9 | 416,5 | 16,5 | 423,8 | 16,0 |
| Colombie Britannique | 442,0 | 16,3 | 633,5 | 19,5 | 801,8 | 22,0 |

Sources : Brian Harrison (1994). *Languages in Canada*. Ottawa : Ministère de l'Industrie, de la Science et de la Technologie.

Statistiques Canada (1998). *Population by mother tongue*. Recensement de 1996. Site Web de Statistiques Canada.

- 10 Ces développements historiques et récents font que la population canadienne est aujourd'hui extrêmement diversifiée. Ainsi, selon les données du recensement de 1991², 42% des habitants ont déclaré être d'une autre origine que britannique, française et 16% être nés à l'étranger (Statistiques Canada, 1993). Sans s'étendre ici longuement sur les différences régionales à cet égard, il est important de mentionner que c'est largement l'histoire qui influe à cet égard. L'Ouest a, en effet, représenté la principale zone de réception des immigrants de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la fin des années trente ce qui a pour conséquence que sa population, bien que très largement d'origine ethnique «autre», compte relativement peu de nouveaux arrivants. À l'inverse, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec et leurs trois grandes métropoles — Toronto, Vancouver et Montréal qui comptent respectivement 62%, 61% et 31% de personnes

d'une autre origine que française, britannique ou autochtone — sont devenus depuis les vingt dernières années, les pôles d'attraction les plus importants de l'immigration récente.

Tableau 2 : Connaissance des langues non officielles au Canada (1991)

| | Nombre (milliers) | % population totale |
|---------------------------|-------------------|---------------------|
| Terre-Neuve | 8,1 | 1,4 |
| Île du Prince Édouard | 2,5 | 1,9 |
| Nouvelle Écosse | 31,2 | 3,5 |
| Nouveau Brunswick | 15,1 | 2,1 |
| Québec | 815,8 | 12,0 |
| Ontario | 2 401,2 | 24,1 |
| Manitoba | 277,1 | 25,7 |
| Saskatchewan | 277,1 | 28,4 |
| Alberta | 494,6 | 19,6 |
| Colombie-Britannique | 740,6 | 22,8 |
| Yukon | 27,0 | 11,2 |
| Territoires du Nord-Ouest | 27,0 | 47,1 |
| Canada sauf Québec | 4 165,8 | 20,6 |
| Canada | 4 981,6 | 18,5 |

Source : Brian Harrison (1994). *Languages in Canada*. Ottawa, Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.

- 11 Du point de vue linguistique, la population dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni les langues autochtones, est notable. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 1, dans l'ensemble du Canada la proportion de la population dont la langue maternelle est « autre » est passée en quinze ans de 13% à 16%. Les variations régionales sont ici très intéressantes. Ainsi, le Québec (6% en 1981 à 9,4% en 1996) a toujours été moins multiethnique et plurilingue que le reste du pays mais connaît aujourd'hui une augmentation marquée à cet égard. L'Ontario, qui reçoit près de 50% de l'immigration au Canada, ne cesse de voir son caractère plurilingue s'accroître (17,1% en 1981 à 21,9% en 1996). C'est le cas également de la Colombie-Britannique où la présence de la population de langue maternelle «autre» et, notamment celle des locuteurs de langues asiatiques, connaît une croissance marquée (16,3% en 1981 à 22% en 1996). Quant à l'Alberta, on y note plutôt un maintien de cette présence (15,9% en 1981 à 16% en 1996) qui illustre bien la conjonction de deux phénomènes soit d'une part, une certaine fidélité linguistique au sein des communautés d'implantation plus ancienne mais dont la langue d'origine s'érode graduellement et d'autre part, une immigration récente moins importante.
- 12 Si l'on observe maintenant le pourcentage de Canadiens qui connaissent d'autres langues que le français et l'anglais (Tableau 2) on remarque, ce qui était prévisible, qu'il est légèrement supérieur à celui des Canadiens de langue maternelle « autre ». En effet, on peut penser qu'il s'agit, d'une part, d'une population d'origine immigrée qui a déjà fait un transfert linguistique vers le français ou l'anglais mais qui continue de connaître sa langue d'origine et d'autre part, d'un certain nombre de Canadiens de langue maternelle française ou anglaise qui ont appris une troisième langue. On parle ici d'un nombre limité car l'examen des diverses provisions des systèmes scolaires des provinces canadiennes montre qu'avant l'investissement relativement important consenti en matière d'enseignement des langues d'origine, les efforts dans ce domaine étaient limités, l'espagnol constituant généralement la principale troisième langue parfois enseignée. Il y aurait donc dans l'ensemble du Canada, 18,5% d'individus

qui connaîtraient une autre langue que le français et l'anglais. Et encore ici, les variations régionales, liées à l'histoire et à la dynamique de l'immigration récente, sont importantes.

Tableau 3 : Principales langues maternelles parlées autre que le français et l'anglais (Canada, 1951, 1971, 1991 et 1996)

| Rang | 1951 Nombre (milliers) | 1971 Nombre (milliers) | 1991 Nombre (milliers) | 1996 Nombre (milliers) |
|------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | Ukrainien 352,3 | Allemand 561,1 | Italien 538,7 | Chinois 715,6 |
| 2 | Allemand 329,3 | Italien 538,4 | Chinois 516,9 | Italien 484,5 |
| 3 | Polonais 129,2 | Ukrainien 309,9 | Allemand 490,6 | Allemand 450,1 |
| 4 | Yiddish 103,6 | Hollandais 144,9 | Portugais 220,6 | Polonais 213,4 |
| 5 | Italien 92,2 | Polonais 134,8 | Ukrainien 201,3 | Espagnol 212,9 |
| 6 | Hollandais 87,9 | Grec 104,5 | Polonais 200,4 | Portugais 211,3 |
| 7 | Tchèque et Slovaque 45,5 | Chinois 94,9 | Espagnol 187,6 | Punjabi 201,8 |
| 8 | Norvégien 43,8 | Portugais 86,9 | Punjabi 147,3 | Ukrainien 162,7 |
| 9 | Hongrois 42,4 | Hongrois 86,8 | Hollandais 146,4 | Arabe 148,5 |
| 10 | Russe 39,2 | Croate, Serbe, etc. 74,2 | Grec 133,0 | Hollandais 133,8 |

Sources : Statistiques Canada, *Mother Tongue*. Recensement de 1971, Catalogue No. 92-725, Tableau 17.

Statistiques Canada, *Mother Tongue : 20 % Sample Data*. Recensement de 1991, Catalogue No. 93-333, Tableau 2.

Statistiques Canada, *Population by Mother Tongue*. Recensement de 1996. Site Web de Statistiques Canada.

- 13 Un dernier élément qu'il est intéressant de considérer concerne la nature même de ces langues parlées comme langues maternelles ou connues des Canadiens. Comme on peut le voir, (Tableau 3) en 1951 l'essentiel des langues parlées par les Canadiens provenaient de l'Europe, surtout de celle de l'Est mais aussi Centrale et du Sud. Sous l'effet du changement de la composition des flux migratoires, à cette liste, se sont ajoutées des langues extra-européennes provenant notamment de l'Asie, du Moyen-Orient et de l'Amérique du Sud. C'est ainsi que l'on peut noter qu'en 1996, le chinois est devenu la langue non officielle la plus parlée au Canada (715 600 locuteurs) alors que l'italien conserve une place importante (480 500 locuteurs) du fait des vagues importantes d'immigration italienne arrivées après la Deuxième Guerre mondiale. L'allemand (450 000 locuteurs) et le polonais (213 000 locuteurs) demeurent importants, témoignant de la fidélité linguistique de communautés d'implantation très ancienne, toutefois peu visibles dans le débat public et peu regroupées sur le plan résidentiel. Quant à l'espagnol, il connaît une forte progression (212 900 locuteurs) du fait d'une forte immigration provenant de l'Amérique latine et de sa popularité comme troisième langue auprès de la population de langue maternelle française ou anglaise.

Des politiques publiques valorisant le pluralisme

- 14 Le troisième élément qu'il convient de mettre en valeur, une forte reconnaissance légale et institutionnelle de la diversité, est relativement récent. En effet, jusqu'au début des années soixante, du côté de la population canadienne de langue anglaise, on valorisait plutôt le conformisme anglo-saxon, alors que les Canadiens de langue française demeuraient indifférents et largement isolés des populations d'origine immigrante (Laferrière, 1983 ; Palmer, 1984). Ces deux tendances avaient comme conséquences que parfois on combattait activement les langues d'origine, ou, le plus souvent, on les ignorait en les reléguant à la sphère privée. Ce n'est donc que depuis une trentaine d'années que le Canada a résolument pris le virage multiculturel en cessant de considérer la diversité comme un obstacle à vaincre, notamment avec l'adoption de la politique du multiculturalisme en 1970 (Gouvernement du Canada, 1970). Selon plusieurs auteurs (Burnet, 1978 ; Juteau, 1990) celle-ci a contribué à transformer le Canada d'une société *de facto* pluraliste à une société de pluralisme normatif où la désirabilité du maintien de la diversité linguistique et culturelle est désormais mise en avant.
- 15 Cette politique a suscité énormément de débats, sur lesquels il ne convient pas ici de s'étendre, chez les francophones, les anglophones et les immigrants eux-mêmes. Certains lui reprochent d'être un facteur de division et de propager, à cause de son relativisme culturel, certaines

ambiguïtés quant au cadre commun nécessaire à une société de droit (Mc Andrew, 1991). D'autres (notamment les francophones) s'y opposent à cause de sa négation du Canada comme état bi-national (Rocher, 1976). Cependant, elle jouit au Canada d'un statut élevé tant à cause de sa popularité générale auprès de l'opinion publique (Angus-Reid, 1991) que de sa reconnaissance constitutionnelle. Le principe du respect du caractère multiculturel du Canada figure, en effet, en préambule de la Constitution canadienne, dont il constitue une des clauses interprétatives.

16 Au-delà des positions parfois très arrêtées de part et d'autre, il faut noter que la politique a beaucoup changé depuis une trentaine d'années. Au début de sa mise en place, elle était largement axée sur le maintien des langues et des cultures d'origine, ce qui a ouvert le flanc aux critiques lui reprochant d'être essentiellement folklorique. Dans un deuxième temps, elle a toutefois évolué vers l'antiracisme, la participation et l'échange interculturel. Plus récemment, avec la tendance générale à la mondialisation, on a vu émerger de plus en plus des préoccupations de mise en valeur de la compétitivité économique du Canada dans l'espace international (Gouvernement du Canada, 1997).

17 Malgré la forte reconnaissance du pluralisme qu'elle induit, deux nuances doivent être apportées quant à l'influence de la politique du multiculturalisme. D'une part, l'éducation étant de juridiction exclusivement provinciale au Canada, l'impact de l'intervention fédérale à cet égard ne s'exerce qu'indirectement, ce qui fait que dans ce domaine, comme dans d'autres, les variations régionales sont importantes. De plus, en ce qui concerne la question proprement linguistique, il faut rappeler que le multiculturalisme est mis en valeur — selon la formule consacrée — « *dans un cadre bilingue* » (Gouvernement du Canada, 1970). En effet, en 1970 l'adoption de la politique a résulté d'un compromis historique entre d'une part, les partisans du bilinguisme et du biculturalisme et d'autre part, les partisans du multilinguisme et du multiculturalisme (Commission Royale d'enquête, 1970 ; Rocher, 1976). Dans une approche que l'on pourrait qualifier de très canadienne, pour contenter à la fois les francophones et les groupes immigrants, le gouvernement a, en effet, promulgué une politique de bilinguisme qui ne suppose pas la reconnaissance officielle des cultures française et anglaise et, d'autre part, une politique de multiculturalisme qui n'implique pas des droits équivalents pour les langues autres que le français et l'anglais à ceux reconnus aux langues officielles (Burnet, 1978). Ainsi donc, le soutien aux langues d'origine au Canada ne résulte pas d'une logique de droit comme c'est le cas des langues officielles ou des langues autochtones, mais plutôt d'une logique d'intérêt national bien compris. Comme on le verra dans les études de cas qui suivent, la mise en place de programmes dans ce domaine relève, en effet, de décisions politiques ou administratives influencées par l'état du débat public et des connaissances relatives au multilinguisme, et non d'obligations constitutionnelles ou juridiques.

Un système scolaire décentralisé

18 Après avoir présenté trois tendances générales, ce quatrième point pourra sembler paradoxal. En effet, toute affirmation globale risque ici d'être critiquée comme une généralisation induite. C'est le cas dans l'ensemble des domaines de la vie sociale puisque que le Canada est une fédération, mais plus particulièrement en éducation puisque la question relève exclusivement des provinces. De plus, quand on le compare à un système comme celui de la France, le système scolaire au Canada apparaît doublement décentralisé (Gayfer, 1991). En effet, à cette division en dix systèmes scolaires provinciaux, vient s'ajouter une tendance, générale à tout l'espace scolaire nord-américain, de décentralisation locale de l'éducation confiée à des autorités scolaires élues. Celles-ci jouissent d'une grande marge de manœuvre. C'est pourquoi les variations intra-provinciales peuvent être, dans certains cas, aussi importantes que les variations inter-provinciales tant en ce qui concerne les divers politiques et programmes relatifs à la diversité ethno-culturelle que l'enseignement des langues d'origine proprement dit. Par ailleurs, ce système scolaire décentralisé se déploie dans un contexte social où l'ethnicité est largement politisée (Breton, 1991), bien qu'à des degrés divers selon les provinces. Les élections scolaires sont donc parfois axées principalement sur des enjeux « ethniques » tels que la crise de l'enseignement des langues d'origine au *Toronto Board of Education* en 1986

(Mc Andrew, 1991) et, si ce n'est pas le cas, les politiques et programmes relatifs aux élèves d'origine immigrée figurent au moins en bonne place dans l'agenda des différents partis.

Figure 1 : Typologie de l'enseignement des langues d'origine en fonction de ses objectifs et de ses modalités d'implantation

| | |
|---|--|
| OBJECTIFS | ▪ RETOUR AU PAYS D'ORIGINE |
| | ▪ SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE D'ACCUEIL |
| | ▪ MAINTIEN DES LANGUES ET DES CULTURES |
| | ▪ ENRICHISSEMENT INTERCULTUREL |
| | ▪ COMPÉTITIVITÉ ÉCONOMIQUE |
| MODALITÉS D'IMPLANTATION ET FINANCEMENT | ▪ INCITATIF OU OBLIGATOIRE |
| | ▪ TRANSITOIRE OU PERMANENT |
| | ▪ EXTRA-CURRICULAIRE, RÉGULIER ADDITIF OU BILINGUE |
| | |

La réaction du système scolaire au pluralisme linguistique issu de l'immigration

Typologie de l'enseignement des langues d'origine

- 19 Comme on peut le voir dans la typologie reproduite ci-après, on identifie généralement cinq objectifs non mutuellement exclusifs de l'enseignement des langues d'origine. Le premier — *le retour au pays d'origine* — ne joue presque aucun rôle au Canada ce qui s'explique du fait que la politique canadienne d'immigration vise l'établissement permanent. Les quatre autres objectifs, eux se retrouvent à des degrés divers dans ce pays, comme d'ailleurs dans le reste du monde.
- 20 *Le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil* s'est imposé comme un argument rationnel important lorsque divers travaux en sociolinguistique (Siguan et Mac Kay, 1986 ; Genesee, 1987) ont montré que la substitution de la langue d'origine par la langue d'accueil risquait d'avoir des conséquences négatives, notamment en confinant les élèves plurilingues à une situation de semi-linguisme ou de bilinguisme soustractif. À l'inverse, si on favorise le développement parallèle des deux langues, notamment dans le domaine de l'écrit afin que les niveaux de maîtrise de l'écrit dans les deux langues soient équivalents, la maîtrise de la langue d'accueil serait facilitée. Plusieurs pays, et notamment les États-Unis, limitent à cette seule dimension leur investissement en matière d'enseignement des langues d'origine dont ils font un programme essentiellement compensatoire (Cummins, 1983).
- 21 Au Canada, on retrouve aussi, et probablement surtout, des programmes qui visent le troisième objectif soit *le maintien des langues et des cultures d'origine*. Ces programmes sont généralement lancés en réponse à la mobilisation des groupes minoritaires eux-mêmes plutôt qu'en vertu de motifs pédagogiques ou d'une demande des intervenants scolaires. À l'extrême, certains de ces programmes peuvent être exclusivement réservés à des locuteurs d'origine et leur objectif peut être très précisément défini par le maintien de la cohésion et de la vitalité linguistique du groupe en question (Fishman, 1976).
- 22 Cependant, l'enseignement des langues d'origine a, de plus en plus durant les dix dernières années, été défini d'abord et avant tout comme une mesure d'*enrichissement interculturel*. Lorsqu'un tel objectif est mis de l'avant, les programmes d'enseignement des langues d'origine doivent être ouverts à tous afin que les enfants locuteurs de la langue d'accueil puissent également apprendre ces langues et profiter de la présence des enfants allophones pour enrichir leurs propres compétences linguistiques (Fishman, 1976). Si cet objectif est extrêmement valorisé aujourd'hui, il faut noter que le contexte récent a fait également émerger la *compétitivité économique* comme un argument important des partisans d'un tel enseignement (Ministère de l'éducation de l'Alberta, 1997).

- 23 Il est parfois difficile de distinguer clairement chacun de ces objectifs et ils s'avèrent souvent complémentaires. Toutefois, lors de la mise en œuvre effective de tels programmes et lorsque des choix particuliers doivent être faits, l'ordre de priorité des autorités scolaires apparaît plus clairement (Mc Andrew, 1991). Ainsi, par exemple, si l'on privilégie la compétitivité économique, il est évident que l'on ne choisira pas nécessairement de soutenir les mêmes langues que si l'objectif est de lutter contre les problèmes scolaires vécus par certains immigrants. De même, la présence de non-locuteurs — une condition de base pour assurer l'ouverture interculturelle d'un programme — peut, lorsqu'elle atteint un certain seuil, remettre en question la possibilité pour les locuteurs de la langue d'origine de développer la compétence linguistique qu'ils possèdent déjà (Ministère de l'éducation du Québec, 1988).
- 24 En ce qui concerne maintenant les modalités d'implantation et de financement des programmes d'enseignement des langues d'origine, il est évident que celles-ci révèlent largement le statut du groupe linguistique en question, son rapport de pouvoir avec la majorité ainsi que la légitimité qui est accordée à cet enseignement dans le système scolaire (Fishman, 1976). Pour reprendre ici l'expression populaire, il vaut généralement mieux être riche et en bonne santé que pauvre et malade. On considère donc qu'un programme permanent, de financement public, bilingue et que les autorités scolaires sont tenues de mettre en œuvre suite à certaines conditions (par exemple, une demande provenant d'un nombre minimal de parents) jouit d'un meilleur statut qu'un programme transitoire, extracurriculaire (non pris en compte dans la validation des études), de financement communautaire ou étranger et dont le choix de mise en œuvre est laissé aux autorités scolaires.
- 25 Il faut toutefois faire quelques nuances à cet égard. Ainsi, par exemple, certains programmes bilingues, c'est-à-dire où les deux langues jouissent d'un statut équivalent au sein du curriculum, peuvent n'être que transitoires comme c'est le cas du *Bilingual Education* aux États-Unis, ce qui diminue largement leur légitimité aux yeux des membres des minorités ethniques (Crawford, 1999). De même, certaines communautés peuvent préférer financer elles-mêmes l'enseignement de leurs langues d'origine ou recourir pour obtenir des subventions aux organismes de leur pays d'origine plutôt que d'accepter le contrôle gouvernemental que peut supposer le financement public (Cummins, 1983). Dans ce dernier cas, il est évident que de tels groupes préféreront aussi un programme extracurriculaire.

La situation dans trois provinces canadiennes

L'Ontario

- 26 Le programme d'enseignement des langues d'origine de l'Ontario — le *Heritage Language Program* — constitue l'intervention la plus importante dans ce domaine dans l'ensemble des provinces canadiennes tant par l'ampleur des effectifs concernés que par le nombre de langues touchées. Les origines du programme remontent à 1977 lorsque le gouvernement de l'Ontario a décidé de répondre à des demandes, déjà anciennes et très pressantes, de la part des communautés ethniques pour une meilleure reconnaissance de leur langue d'origine au sein du système scolaire public (Bublick, 1979). Cette mobilisation avait particulièrement touché des communautés de seconde ou même de troisième génération — les Italiens, les Portugais et les Ukrainiens — déjà bien intégrées politiquement et économiquement ainsi que la communauté chinoise de Hong Kong, d'implantation plus récente mais caractérisée par son profil socio-économique relativement favorable et sa maîtrise de la langue anglaise et des codes culturels d'une société britannique (Mc Andrew, 1991). La décision du gouvernement a été arrachée après une longue lutte et lorsque celui-ci a enfin cédé, le programme qu'il a accepté de mettre en place avait un statut relativement modeste. En effet, il était essentiellement extracurriculaire, ne dépendait pas du ministère de l'Éducation mais d'un ministère nommé alors *Continuing Education*, c'est-à-dire celui de la formation continue. De plus aucun objectif, exigence ou programme pédagogique n'avait été mis en avant.
- 27 L'ensemble de ces éléments a souvent fait dire à cette époque, à certains représentants de groupes minoritaires ou de parents, que le gouvernement de l'Ontario considérait l'enseignement des langues d'origine comme ayant un statut équivalent à celui du « *basket weaving* », c'est-à-dire le tressage des paniers (Shamaï, 1985). On n'exigeait pas non plus

- que les enseignants aient une formation ontarienne en enseignement des langues secondes mais tout simplement des compétences jugées pertinentes dans le pays d'origine. De toute façon, ceux-ci étaient payés comme des instructeurs d'activités parascolaires et non au tarif des enseignants réguliers. Les seuls critères mis en avant par le gouvernement à l'époque concernaient la durée du programme (un maximum de deux heures et demie par semaine) ainsi que le fait que ces classes ne devaient pas servir à l'enseignement de la religion ou de la culture au sens folklorique (tels que la danse ou le chant) (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1980).
- 28 Encore aujourd'hui, une très grande liberté prévaut dans l'organisation de ces programmes qui peuvent être offerts aussi bien par un organisme communautaire le samedi ou le dimanche matin que par une commission scolaire en dehors de l'horaire scolaire régulier ou même depuis quelques années, à l'intérieur du cursus scolaire. C'est sans doute à cause de cette liberté que le programme, bien que critiqué par certains membres des communautés ethniques pour son absence de statut, a connu une grande popularité. Ainsi, dès 1970, 52 000 étudiants apprenaient déjà trente langues (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1980). En 1995-1996, on comptait désormais près de 130 000 étudiants pratiquant une soixantaine de langues parmi lesquelles — bien que le cantonnais et le mandarin regroupent désormais près de 26 600 élèves — la plus importante demeure l'italien (29 778 élèves) suivie du portugais (11 124 élèves), du polonais (8 119 élèves), de l'arabe (6 785 élèves), de l'espagnol (6 327 élèves), du grec (4 490 élèves), de l'hébreu (5 845 élèves), du vietnamien (3 010 élèves), de l'ukrainien (2 714 élèves) et du coréen (2 213 élèves) (Ministère de l'éducation de l'Ontario 1996).
- 29 Par ailleurs, le programme a acquis graduellement un meilleur statut. Tout d'abord, il faut noter que les commissions scolaires à forte clientèle immigrante, comme le *Toronto Board of Education*, l'ont de plus en plus souvent intégré à leur horaire régulier dans le cadre d'une journée scolaire allongée suite à la demande des parents, non seulement allophones mais aussi anglophones de plus en plus intéressés à ce que leurs enfants puissent s'inscrire à de tels programmes, surtout lorsque ceux-ci touchent des langues à statut international (Toronto Board of Education, 1982). C'est ainsi que dans certaines écoles de Toronto ayant une importante clientèle hispanophone ou sinophone, il arrive parfois que les non-locuteurs représentent jusqu'à 25% des élèves inscrits à des cours de langue d'origine (Mc Andrew, 1991).
- 30 De plus, si, à l'origine, l'initiative d'offrir de tels programmes était laissée au bon vouloir des commissions scolaires, en 1988, suite à des conflits dans certaines de ces commissions, un article a été ajouté à l'*Education Act* stipulant que l'offre de programmes de langue d'origine devenait obligatoire si 25 parents ou plus de la langue cible en faisaient la demande. Finalement, toujours dans la foulée de ce changement de statut, on doit noter que, dans les années 1990, on a changé le nom du programme devenu désormais le *Programme de langues internationales*. Ce changement de vocabulaire, s'il visait essentiellement à influencer positivement l'opinion publique, a eu des conséquences pédagogiques. Celles-ci sont peu importantes au primaire où pour l'essentiel, le programme original d'enseignement des langues d'origine, avec une présence importante de non-locuteurs limitée aux grandes commissions scolaires de Toronto, est demeuré le même. Toutefois, dans l'enseignement secondaire, les transformations administratives qu'il a suscitées ont créé un plus grand lien entre les langues traditionnellement enseignées comme langue tierce (surtout l'allemand, l'espagnol et l'italien) et les langues d'origine. C'est ainsi que, dans plusieurs commissions scolaires, il est désormais possible de recevoir des crédits pour des cours de langues d'origine offerts soit à l'école publique soit dans certains organismes communautaires pour autant qu'ils fassent reconnaître leurs programmes. À cet égard, un dernier élément d'évolution mérite d'être signalé : le gouvernement de l'Ontario a produit, en 1995, un programme-cadre minimal pour les soixante langues offertes, bien qu'il n'ait pas consenti d'autres investissements en termes de production de programmes détaillés par langue ou de matériel didactique (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1995).
- 31 L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario demeure donc un programme extrêmement populaire, en plein développement pédagogique qui vise une multiplicité d'objectifs parmi lesquels le maintien des langues et cultures d'origine

demeure central mais où l'enrichissement interculturel et l'accroissement de la compétitivité linguistique chez l'ensemble des élèves occupent une place de plus en plus importante.

L'Alberta

32 En Alberta, l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, qui remonte à 1974, se fait selon un modèle plus traditionnel d'éducation bilingue réservée à certains groupes communautaires. Le programme a été mis en place essentiellement sous l'effet d'une importante mobilisation de la communauté ukrainienne qui, surtout jusqu'à la chute de l'ancienne URSS, se considérait investie d'une mission particulière de préservation de la langue et de la culture ukrainiennes, puisqu'à ses yeux, l'Ukraine subissait alors un processus massif de russification (Sokolowski, 1993). D'autre part, cette communauté, comme d'autres groupes immigrants dans l'Ouest, a souvent manifesté certaines résistances face au bilinguisme et à la politique de promotion des langues officielles : elle considérait, en effet, avoir contribué à développer l'Ouest autant et sinon plus que les minorités francophones dont la présence est relativement limitée dans cette région et dont le statut de « peuple fondateur » s'avérait, à ses yeux, assez problématique dans le contexte spécifique de ces provinces (Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1970). Pour cette raison, à la suite du rapport de la Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme, le gouvernement de l'Alberta, plutôt que d'accorder des seuls droits aux francophones, a décidé en 1971 que toutes les commissions scolaires qui le souhaitaient pouvaient établir des programmes bilingues, que ceux-ci touchent l'anglais et le français ou l'anglais et d'autres langues³ (Ministère de l'éducation de l'Alberta, 1997).

33 Profitant de cette ouverture, la communauté ukrainienne s'est engagée activement dans le développement d'un programme bilingue dont la mise en œuvre a commencé à partir de 1974. Aujourd'hui, l'ensemble de ces programmes, qui touchent également l'hébreu, l'arabe, le mandarin et le polonais, regroupent près de 4 000 élèves même si l'ukrainien continue de représenter plus de 80% des effectifs. Il s'agit donc, à l'opposé de l'Ontario, d'un programme de petite envergure mais très intensif et où les deux langues ont un statut équivalent tant en ce qui concerne le curriculum que le personnel enseignant. Généralement, une demi-journée se fait dans la langue d'origine et l'autre dans la langue seconde avec soit une spécialisation des matières selon la langue soit une reprise des mêmes matières par l'un et l'autre des enseignants concernés. L'implication pédagogique du ministère est importante. Des programmes, du matériel pédagogique ainsi que des instruments d'évaluation ont été développés pour chacune des langues (Ministère de l'éducation de l'Alberta, 1988, 1997). Dans l'ensemble, même si cet élément n'est pas interdit selon les critères du programme, la présence de non-locuteurs au sein de la clientèle est peu importante : en effet, celui-ci porte sur des langues à rayonnement international relativement limité et suppose un engagement extrêmement intensif.

34 Même s'il a été suivi par des programmes sensiblement similaires au Manitoba et en Saskatchewan, le programme d'éducation bilingue albertain constitue l'exemple le plus poussé d'un programme bilingue axé essentiellement sur le maintien des langues d'origine en Amérique du Nord ainsi que le meilleur exemple d'un investissement pédagogique sérieux dans le domaine au Canada.

Le Québec

35 Au Québec, le *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO) représente un exemple quelque peu paradoxal d'une intervention qui a été lancée bien davantage en réponse aux intérêts du gouvernement et du groupe majoritaire qu'à la demande des minorités ethniques (Mc Andrew, 1991). En effet, si le programme a été créé en 1977 — soit la même année que le *Heritage Language Program* en Ontario — les contextes socio-politiques qui prévalaient alors étaient très différents. Le financement de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique s'inscrivait dans la foulée de la Loi 101 par laquelle le Québec a dirigé l'ensemble des élèves, et notamment des élèves immigrants, vers l'école française et réservé l'école anglaise aux personnes qui l'avaient fréquentée dans le passé, soit essentiellement les anglophones de souche et les immigrants déjà anglicisés (Gouvernement du Québec, 1977). Cette scolarisation désormais commune entre la majorité francophone et les

groupes d'origine immigrante a suscité de nombreuses inquiétudes et résistances, notamment chez les groupes immigrants mais aussi au sein de la population majoritaire elle-même peu habituée à partager ses institutions et à les ouvrir à la diversité culturelle (Laferrière, 1983 ; Mc Andrew, 1997).

- 36 Selon la conception des initiateurs du PELO, le programme visait donc, à l'origine, à envoyer avant tout un message d'ouverture au pluralisme en précisant, tant aux communautés immigrantes qu'à la communauté majoritaire, que l'apprentissage du français comme langue commune de la vie publique n'impliquait pas l'assimilation linguistique (Mc Andrew, 1991).
- 37 Les objectifs mis en avant étaient multiples : on faisait valoir que l'apprentissage des langues d'origine contribuerait à l'apprentissage de la langue d'accueil mais également au développement du sentiment d'appartenance à l'école québécoise chez les enfants d'origine immigrante ainsi qu'au maintien des liens au sein des familles (Ministère de l'éducation du Québec, 1978). On doit donc noter que des trois programmes étudiés, le programme québécois est celui où l'argument d'un apport de l'enseignement des langues d'origine au processus d'intégration scolaire a été le plus marqué, ce qui s'explique sans doute par la spécificité du contexte de la province.
- 38 En ce qui concerne ses caractéristiques pédagogiques (Ministère de l'éducation du Québec, 1978), le programme s'est vu reconnaître, dès l'origine, un statut élevé — ou du moins plus élevé que celui qui prévalait en Ontario — dans la mesure où il relevait directement du ministère de l'Éducation, devait être intégré à l'horaire scolaire régulier et dispensé par des enseignants dont la formation devait être reconnue par les autorités scolaires. Ces enseignants jouissaient, par ailleurs, d'un statut égal à celui des enseignants réguliers — notamment parce qu'ils étaient intégrés aux mêmes syndicats et payés en vertu de la même convention collective. On pensait ainsi éviter de créer des rapports de classe — au sens sociologique — à l'intérieur de la classe — au sens pédagogique. Quatre langues ont été offertes dès 1977 soit l'italien, le portugais, le grec et l'espagnol pour lesquelles des programmes détaillés correspondant à chaque niveau scolaire ont été développés. Graduellement, d'autres langues ont suivi et le programme touche aujourd'hui 14 langues parmi lesquelles l'italien (3 159 élèves), l'espagnol (717 élèves), l'arabe (664 élèves), le portugais (398 élèves), l'hébreu (348 élèves) et le vietnamien (175 élèves) sont les plus importantes (Ministère de l'éducation du Québec, 1996).
- 39 Cependant, le PELO, qui a atteint son maximum de fréquentation en 1992-1993 avec 7 716 élèves et se maintient depuis, ne s'est pas énormément développé et ce pour plusieurs raisons (Mc Andrew, 1991). D'une part, comme on l'a vu, pour beaucoup de communautés plus anciennes, ce programme était perçu comme une tentative de leur faire « avaler » la fréquentation de l'école française. Cependant, si ce facteur a pu jouer à l'origine, il s'est peu à peu dissipé, notamment lorsque le programme a pu être offert également au sein des écoles anglaises qui regroupent près de la moitié de la clientèle. L'existence d'écoles privées dites ethniques mais qui sont en fait des écoles privées religieuses (orthodoxes, juives et arméniennes) subventionnées sur les fonds publics semble avoir joué un plus grand rôle à cet égard. En effet, à l'opposé de la situation prévalant au sein des autres provinces canadiennes, les parents les plus intéressés au maintien et au développement de leur langue et de leur culture d'origine avaient accès *de facto*, sans frais exorbitants, à des écoles privées bilingues et mêmes trilingues.
- 40 De plus, les intervenants scolaires ont souvent manifesté beaucoup de réticences à intégrer le programme à l'horaire scolaire régulier, notamment dans les écoles françaises qui comptent peu de concentration importante d'un seul groupe linguistique. Le programme, qui consiste comme celui de l'Ontario en un enseignement de deux heures et demie par semaine, a donc été de plus en plus souvent offert comme une activité extracurriculaire avant ou après l'école. Dans le cycle secondaire, le PELO a été rarement offert, les communautés préférant se prévaloir de la possibilité de faire créditer les cours offerts par les organismes communautaires par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la certification de fin d'études consentie aux élèves.
- 41 Par ailleurs, en ce qui concerne les objectifs, on note que la dimension « intégration au milieu scolaire et apprentissage de la langue d'accueil » a graduellement occupé beaucoup

moins d'importance dans les arguments avancés par les partisans du PELO, notamment du fait que plus de 80% des élèves concernés sont des italophones, dont la plupart sont de deuxième ou de troisième génération et possèdent donc une bonne maîtrise du français et de l'anglais⁴. L'enrichissement interculturel a été de plus souvent mis de l'avant et, dès 1988, le PELO a été ouvert aux non-locuteurs à la condition que ceux-ci ne représentent pas plus du tiers des participants, ces limites étant apparues nécessaires suite à certaines résistances des communautés minoritaires à voir un programme visant le maintien de leur langue et culture d'origine transformé en une occasion de contacts interculturels pour la clientèle majoritaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1988). Aujourd'hui on évalue qu'environ 10% des participants du PELO, surtout pour les cours d'espagnol et d'italien, sont des non-locuteurs.

- 42 Le PELO fait aujourd'hui l'objet d'une remise en question et il est donc difficile de prédire quel sera son avenir. Beaucoup aimeraient, en effet, que le programme retrouve sa vocation première de soutien à l'intégration scolaire : ils font valoir qu'on devrait donner la priorité aux communautés linguistiques d'arrivée récente et le développer davantage à l'école secondaire où l'échec scolaire des immigrants récents est plus marqué que dans le cycle primaire (Mc Andrew, 1997). Dans le cadre du récent *Énoncé de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'éducation du Québec, 1998) le ministère de l'Éducation ouvre la voie à ce que les commissions scolaires aient plus de liberté pour utiliser les sommes consenties à l'enseignement des langues d'origine pour mieux répondre aux besoins des nouveaux arrivants. On peut donc penser que le Québec, dans un avenir rapproché, pourrait s'éloigner de la tendance actuellement dominante au Canada de privilégier des programmes d'enseignement des langues d'origine visant à l'enrichissement interculturel et à la compétitivité économique pour mettre de l'avant à nouveau, un programme de soutien à l'apprentissage scolaire. Cependant, il faut s'attendre à de nombreuses résistances politiques face à cette évolution, ce qui fait que les dés sont loin d'être jetés.

Les débats et controverses

- 43 Étant donné l'ampleur de l'investissement public dans l'enseignement des langues d'origine au Canada, il est intéressant de constater que la pertinence pour le système scolaire de reconnaître et de valoriser le plurilinguisme issu de l'immigration a suscité relativement peu de résistances, notamment si l'on compare cette dimension aux tensions et débats suscités par la prise en compte de la diversité culturelle (Mc Andrew *et al.*, 1997) ou religieuse (Ciceri, 1999 ; Proulx, 1999).
- 44 Il n'en demeure pas moins que les positions quant à l'enseignement des langues d'origine semblent varier largement en fonction des perceptions qu'entretient la population d'accueil à l'égard des divers groupes locuteurs de ces langues, notamment les craintes liées à l'intégrisme islamique et à l'invasion économique. Ainsi, au Québec, à la commission scolaire Sainte-Croix située sur l'île de Montréal qui compte une forte proportion d'immigrants, on a offert, pendant plus de dix ans, des programmes en cambodgien, laotien et chinois sans que cet enseignement ne fasse l'objet d'une quelconque contestation. Toutefois, en 1998, lorsqu'une demande similaire a émané de parents arabophones, les tensions se sont multipliées à l'école Henri-Beaulieu, milieu favorisé traditionnellement francophone où vivait désormais une importante élite arabophone, créant le premier débat important autour de cet enjeu au Québec (Mc Andrew, 1991). Les principaux arguments évoqués par les opposants de l'enseignement de l'arabe et les crises similaires qui ont touché des demandes relatives à l'enseignement du Coran (Proulx, 1996) montrent qu'il ne s'agissait pas d'une réaction ponctuelle et que l'image même de la communauté arabe comme une menace à la démocratie, à l'égalité des sexes et à la séparation des sphères publique et privée était centrale dans cette opposition. De même, la résistance du *Scarborough Board of Education* à l'enseignement du chinois qui a donné lieu à des conflits majeurs dans les années quatre-vingt-dix paraissait étroitement liée aux débats parfois acrimonieux qui avaient lieu parallèlement, au sein de cette municipalité, sur le danger d'envahissement par des immigrants chinois, notamment sur le plan résidentiel et dans le monde des affaires (Shamaï, 1985). Moins documenté, le cas de la Colombie-Britannique qui a résisté pendant près de douze ans à tout financement public de l'enseignement des langues

d'origine, devrait également être exploré sous cet angle. En effet, alors que d'un point de vue économique, cette province, très engagée au sein du forum Asie-Pacifique, avait tout intérêt à développer le potentiel énorme que lui donne en matière de plurilinguisme la présence de la communauté asiatique sur son territoire, ce n'est qu'en 1997 qu'elle s'est timidement engagée dans cette voie.

45 Par ailleurs, l'ouverture à l'égard de certaines langues d'origine est souvent fonction de l'ancienneté d'implantation des communautés qui les parlent. Il faudrait prouver d'abord son « intégrabilité » pour mériter ensuite le respect de sa culture et de sa langue d'origine (Mc Andrew, 1991). Cette dynamique fait que très peu de conflits ont porté et portent actuellement sur l'enseignement des langues des Canadiens de deuxième ou de troisième génération pour lesquels pourtant, il s'agit souvent d'une langue qu'ils ne connaissent plus, alors que l'on note beaucoup plus de résistance à permettre aux élèves sinophones, arabophones ou hispanophones de développer leurs compétences dans une langue qu'ils maîtrisent encore.

46 Cette tendance a aussi pour conséquence, étant donné la complétude institutionnelle des communautés d'implantation plus ancienne, que le débat canadien ait plus souvent porté sur la pertinence d'introduire l'enseignement des langues d'origine à l'école publique que sur l'existence d'institutions séparées. On se trouve donc dans une situation paradoxale où, tant en Ontario qu'au Québec, peu d'intervenants de la société d'accueil remettent en question l'existence d'écoles privées juives ou d'autres confessions alors que certains se sentent menacés par le fait que des minorités linguistiques plus récentes, pourtant davantage intégrées au plan structurel, exigent du système scolaire une prise en compte de leurs besoins particuliers (Shamaï, 1985 ; Mc Andrew, 1991).

Conclusion

47 L'analyse de l'expérience canadienne permet de jeter un éclairage intéressant sur les dilemmes et les controverses que suscite aujourd'hui l'enseignement des langues d'origine dans d'autres sociétés, d'une part en faisant émerger les différences socio-politiques à l'origine d'attitudes idéologiques et pédagogiques différentes et, d'autre part en illustrant comment, dans une logique de « cercle vicieux » inversé, un contexte globalement positif peut à son tour favoriser l'émergence d'un type de programme susceptible de bénéficier à l'ensemble de la population.

48 Le premier constat qui s'impose est celui du rôle central que jouent les rapports de pouvoir entre locuteurs de langues d'origine et locuteurs de la ou des langue(s) majoritaire(s) dans la dynamique générale du débat relatif à la reconnaissance du pluralisme linguistique issu de l'immigration au sein du système éducatif. À cet égard, lorsqu'on le compare aux États-Unis et à la plupart des pays européens, le Canada bénéficie d'avantages certains : une politique active de recrutement et de sélection des immigrants en vue d'un établissement permanent qui génère une immigration diversifiée sur le plan socio-économique et bénéficiant d'un statut politique et économique appréciable ; une dissociation des problématiques de lutte à l'échec scolaire et de valorisation du plurilinguisme qui permet d'éviter que le second objectif ne soit systématiquement subordonné au premier ; ainsi qu'une forte reconnaissance normative du pluralisme émanant, entre autres, de son passé de pays d'immigration et de la composition actuelle de sa population. Ce dernier facteur n'est toutefois opérant, comme le montre le cas américain, qu'en présence des deux précédents. Quelque idéale qu'elle puisse apparaître, cette situation n'inhibe certes pas totalement, on l'a vu, l'opposition de certains secteurs de la société à une mesure perçue comme susceptible d'affecter la dynamique des rapports majoritaires/minoritaires à l'école publique. Cependant, elle a contribué à la rendre globalement marginale, alors que les débats — notamment au Québec — ont plutôt porté sur les objectifs ou les modalités d'implantation de l'enseignement des langues d'origine.

49 Les quelques exceptions à cette affirmation (notamment les crises de l'enseignement de l'arabe à l'École Henri-Beaulieu et de l'enseignement du chinois au Scarborough Board of Education) sont doublement révélatrices. D'une part, en effet, elles illustrent l'importance d'analyser les réalités vécues dans d'autres contextes en tenant compte de la menace symbolique que le plurilinguisme issu de l'immigration peut représenter pour l'identité de la société d'accueil

ainsi que les liens étroits qui existent entre la perception plus ou moins fantasmée des communautés de locuteurs et les attitudes à l'égard de leur langue d'origine. D'autre part, le fait que, dans les deux cas, il se soit agi de groupes favorisés sur le plan économique pourrait bien laisser entrevoir une réalité souvent négligée par les analystes des situations européenne et américaine, soit l'aspect souvent plus conflictuel des enjeux culturels opposant des majorités et des minorités disposant de capacités de mobilisation socio-politique sensiblement équivalentes.

50 Finalement, notre troisième et dernier constat port sur les avantages que présente le modèle d'un enseignement des langues d'origine d'*enrichissement collectif*, qui soit non seulement ouvert à l'ensemble des élèves, mais surtout clairement intégré à une approche de développement du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues étrangères au sein de la société. En effet, dans un contexte où le traitement différencié des minorités sur le plan culturel est de plus en plus délégitimé et où le discours dominant en matière de lutte contre l'échec scolaire semble avoir effectué un retour complet du balancier vers les approches compensatoires plutôt que pluralistes, les deux modèles concurrents, qui visaient respectivement le maintien des langues et des cultures et le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil, paraissent promis à nettement moins d'avenir.

51 Le défi de reconnaître le plurilinguisme issu de l'immigration comme une richesse en soi, et non comme un obstacle ou au mieux comme un moyen temporaire d'intégration, reste cependant entier au sein des sociétés où les locuteurs de langues d'origine sont des citoyens de seconde classe — quand ils ont la chance de l'être — et des exclus plus ou moins permanents des lieux de pouvoir.

Bibliographie

ANGUS REID (1991) *Les Canadiens et le multiculturalisme : étude nationale sur les attitudes des Canadiens*. Présentée à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada par le Groupe Angus Reid Inc. Hull : Gouvernement du Canada.

BERQUE Jacques (1985) *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, CNDP La Documentation française.

BRETON Roland (1991) *The Governance of Ethnic Communities, Political Structures and Processes in Canada*, New York, Greenwood Press.

BUBLICK R. (1979) *Development of the Ontario Heritage Languages Program : a case study of administrative, political and ethnic group interests on the making of public policy*, Mc Master University.

BURNET J. (1978) The Policy of multiculturalism within a bilingual framework : a stock taking, *Canadian Ethnic Studies*, X (2).

BURNET J. R. et PALMER H. (1989) *Becoming Canadians. An introduction to a history of Canada's peoples*, Toronto, Mc Clelland and Stewart Inc.

CICERI Coryse (1998) *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école. Une analyse comparée en France et au Québec du discours public entourant la problématique du foulard islamique à l'école*, Working Paper Immigration et métropoles.

CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA (1994) *Vers le XXI^e siècle : une stratégie pour l'immigration et la citoyenneté*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME (1970) *Livre IV. La contribution des autres groupes ethniques*, Ottawa, Imprimeur de la Reine.

CRAWFORD J. (1999) *Bilingual education : history, politics, theory and practice*, Los Angeles, Bilingual Educational Services.

CUMMINS J. (1983) *Heritage languages education. A literature review*, Ministry of Education of Ontario.

ELLIOTT J. L. (1979) *Two nations, many cultures. Ethnic groups in Canada*, Scarborough (Ontario), Prencice-Hall.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1991) *L'immigration au cours des années 90*, Rapport avec recommandations présenté à la Ministre de l'Emploi et de l'Immigration par le Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration, Ottawa, Gouvernement du Canada.

- FISHMAN J. (1976) *Bilingual education : an international sociological perspective*, Rowley, Newbury House Publication.
- GAYFER M. (1991) *Un aperçu de l'éducation au Canada* (4^e édition), Toronto, Association canadienne d'éducation.
- GENESE F. (1987) *Learning through two languages : studies of immersion and bilingual education*, Cambridge, Newbury House.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (1970) *The Multiculturalism Act*, Ottawa.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (1997) *Multiculturalisme, respect, diversité*, Ministère du Patrimoine canadien.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977) *Charte de la langue française*, Québec, Éditeur officiel.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992) L'enseignement des langues et des cultures d'origine dans le premier et le second degré, *Rapport annuel de l'IGEN*, Paris, La Documentation française, pp. 35-50.
- JUTEAU Danielle (1990) *The Canadian experiment : multiculturalism as ideology and policy*, Paper presented at the Conference on Cultural Diversity in Europe, organized by Hans der Kulture der Welt. Berlin, November 4th-6th, 25 p.
- LAFERRIÈRE Michel (1983) L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État, *Sociologie et Société*, XV (2), pp. 117-132.
- LORCERIE Françoise (1995) L'Islam dans les cours de langue et culture d'origine, *Migrants et formation*, 102, pp. 107-130, septembre.
- Mc ANDREW Marie (1991) *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : politiques et enjeux*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 405 p.
- Mc ANDREW Marie (1997) Les défis du pluralisme scolaire : l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec, in J.L. Rallu, Y. Courbage et V. Piché Dir., *Old and new minorities/ Anciennes et nouvelles minorités*, Paris, John Libbey Eurotext, pp. 309-331.
- Mc ANDREW Marie, JACQUET Marianne et CICERI Coryse (1997) La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et les pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes, *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (1), pp. 209-232.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (1988) *Language Education Policy for Alberta*, Edmonton, Education Alberta.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (1997) *Trends and issues in Language Education*, Edmonton, Education Alberta.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1980) *Heritage Language Fact Sheet*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1995) *International Languages Program 1994-1995 Report*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1996) *Board Report/Rapport des Conseils scolaires*, septembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978) *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)*, Cadre général du projet, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988) *L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire intéressée*, Rapport final, juin, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996) *Programme d'enseignement des langues d'origine. Bilan annuel 1995-1996*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998) *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec.
- NOIRIEL Gérard (1988) *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 427 p.
- OVANDO C. et COLLIER V.P. (1998) *Bilingual & ESL classrooms : teaching in multicultural contexts*, Boston, McGraw Hill.
- PALMER H. (1984) Reluctant host : Anglo Canadian views of multiculturalism in the twentieth century, in J. Mallea et J.C. Young Dir., *Cultural Diversity and Canadian Education*, Ottawa, Carleton University Press.

PROULX Jean-Pierre (1995) La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : une tentative avortée, l'enseignement coranique à l'école publique, in Marie Mc Andrew, R. Toussaint et O. Galatanu Dir., *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Paris, AFEC, Tome 1, pp. 251-266.

PROULX Jean-Pierre (1999), *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles*, Rapport du Groupe de travail sur la place de religion à l'école, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

REID E. (1998) Linguistic minorities and language education. The English experience, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (1-2), pp. 181-190.

ROCHER Guy (1976) Le multiculturalisme : le point de vue d'un francophone réticent, *Le multiculturalisme comme politique d'état*, Deuxième conférence canadienne sur le multiculturalisme, Approvisionnements et Services-Canada.

SHAMAÏ S. (1985) *Ethnic relations in the Canadian context : the Heritage Languages Program conflict in Toronto*, Communication présentée au 8^e colloque biennal de la Société Canadienne d'Études Ethniques, 15-19 octobre.

SIGUAN M. et Mac KAY W.F (1986) *Éducation et bilinguisme*, Bureau international de l'éducation, UNESCO, Delachaux et Niestlé.

SIMON Paul (1980) *The Tongue-tied American*, Continuum, New York.

SOKOLOWSKI J. (1993) Ukrainian bilingual education, *Encyclopedia of Ukraine*, 5, Danylo Husar Struk, Toronto University Press.

STATISTIQUES CANADA (1993) *Données du recensement de 1991*, Gouvernement du Canada.

TORONTO BOARD OF EDUCATION (1982) *Final report of the work group on third language instruction*, Summary of recommendations as amended by the Board of May 6.

TRIM J. (1997) *L'apprentissage des langues et la citoyenneté européenne. Rapport final 1989-1996*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (1996) *Goal 2000. A progress report*, Washington, DC.

Notes

1 Le cas le plus patent à cet égard réside dans son interdiction en Californie suite à l'adoption par référendum de la proposition 228.

2 Nous devons nous limiter ici aux données de 1991 puisque l'étendue de l'impact des effets pervers potentiels, en terme de fiabilité des données, de l'introduction d'une catégorie « canadien » au sein des origines ethniques de la population lors du recensement de 1996 n'a pas encore pu être pleinement cernée.

3 Il est à noter qu'à la suite de l'adoption de la Constitution canadienne de 1982, et notamment de la Charte des droits qui accorde des protections spéciales aux minorités de langues officielles, le statut légal des francophones a connu dans cette province des modifications importantes sur lesquelles il ne convient pas de s'étendre ici.

4 C'est souvent d'ailleurs plutôt l'italien qu'ils viennent apprendre, surtout si leurs parents ou leurs grands-parents n'en connaissent qu'une variante dialectale.

Pour citer cet article

Référence électronique

Marie Mc Andrew et Coryse Ciceri, « L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 19 - n°1 | 2003, mis en ligne le 18 mai 2007, consulté le 11 février 2012. URL : <http://remi.revues.org/398> ; DOI : 10.4000/remi.398

Référence papier

Marie Mc Andrew et Coryse Ciceri, « L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19 - n°1 | 2003, 173-194.

À propos des auteurs

Marie Mc Andrew

Professeur titulaire, Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Montréal, E-mail : Marie.mcandrew@umontreal.ca

Coryse Ciceri

Étudiante graduée, Université de Montréal, E-mail : Coryse.ciceri@umontreal.ca

Droits d'auteur

© Université de Poitiers

Résumé / Abstract / Resumen

Dans cet article, nous décrivons, dans un premier temps, diverses caractéristiques du contexte historique, démographique et socio-politique canadien, influençant la capacité de ce pays à profiter de l'immigration dans une stratégie de promotion du plurilinguisme. Nous comparons ensuite les modèles d'enseignement des langues d'origines mis en place dans trois provinces canadiennes, l'Ontario, l'Alberta et le Québec, ainsi que les débats qu'ils ont suscités, à la lumière d'une typologie des objectifs et des modalités d'implantation de tels programmes. En conclusion, nous proposons une réflexion sur l'éclairage que le cas canadien est susceptible d'apporter à une meilleure compréhension des dilemmes actuels dans l'enseignement des langues d'origine dans d'autres sociétés.

Teaching Native Languages in Canada: realities and debates. In this article, we first describe the various characteristics of the historical, demographic and socio-political context in Canada, which influence its capacity to benefit from immigration in its strategy of promoting plurilingualism. We then compare models of heritage language teaching carried in three Canadian provinces, as well as the debate they gave rise to, using as interpretative framework, a typology of the objectives and implementation features of such programs. We finally conclude with a reflection on the contribution of the Canadian case to a better understanding of the current dilemma of heritage language teaching in other societies.

La enseñanza de las lenguas de origen en Canadá : realidades y debates. En este artículo describimos diversas características del contexto histórico, demográfico y socio-político canadiense que influyen en la capacidad de este país a aprovechar la inmigración de cara a la definición de una estrategia de promoción del pluri-lingüismo. En segundo lugar, comparamos los modelos de enseñanza de las lenguas de origen desarrollados por las provincias de Ontario, Alberta y Quebec en función de las tipologías de objetivos y de las modalidades de implementación. Esta comparación incluye una presentación de los diferentes debates suscitados por los tres modelos. A modo de conclusión, proponemos una reflexión sobre las enseñanzas que el caso canadiense puede aportar a la comprensión de los dilemas que suscita la enseñanza de las lenguas de origen en otras sociedades.