

mythes & réalités

DANS CE BREF ARTICLE, NOUS EXAMINONS QUELQUES-UNS DES MYTHES CONCERNANT L'ACQUISITION DES LANGUES FRANÇAISE ET ANGLAISE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE. POURQUOI S'INTÉRESSER À CES MYTHES OU CROYANCES NON FONDÉES ? LES CROYANCES NON FONDÉES, TOUT COMME CELLES QUI SONT FON-

DÉES, INFLUENCENT LES CHOIX ET LE COMPORTEMENT DE LA PERSONNE (KREITLER ET KREITLER, 1982). S'AGISSANT DE LA TRANSMISSION OU DE LA NON TRANSMISSION DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE FRANÇAISES AUX ENFANTS DES COUPLES EXOGAMES, CES MYTHES, ET LES CHOIX ET LES COMPORTEMENTS QUI S'ENSUIVENT, JOUENT UN RÔLE DÉTERMINANT.



Par Réal Allard

LE COUPLE exogame est appelé tôt ou tard à se poser de nombreuses questions concernant l'héritage linguistique et culturel qu'il souhaite transmettre à son enfant (Allard, Essiembre et Arseneau, 2003). Voyons deux des scénarios qu'on observe. Certains couples, souhaitant s'assimiler à la majorité anglophone, ne valorisent aucunement la langue et la culture de la minorité francophone ou acadienne. D'autres, par contre, estiment qu'il est légitime et souhaitable que chacun des membres du couple transmette sa langue et sa culture à ses enfants. Ils y voient de nombreux avantages non seulement pour leur enfant mais encore pour la famille de chacun des membres du couple ainsi que pour les communautés francophone et anglophone.

CES COUPLES désirent que leur enfant développe un niveau élevé de compétences orales et écrites en français et en anglais, qu'il valorise les deux langues et cultures, qu'il entretienne des rapports positifs avec la communauté francophone ou acadienne ainsi qu'avec la communauté anglophone, qu'il éprouve des sentiments d'appartenance aux deux communautés et que son identité francophone et son identité anglophone soient fortes. C'est ce qu'on appelle communément un bilinguisme additif équilibré (Landry et Allard, 1990).

MAIS MÊME en la présence d'une forte valorisation de la langue et de la culture françaises dans les couples exogames ou interlinguistiques, certains mythes ou croyances répandus en milieu minoritaire francophone peuvent constituer des obstacles à la transmission de la langue et de la culture françaises.

LES MYTHES OU CROYANCES NON FONDÉES

LES MYTHES ou croyances non fondées au sujet du développement du bilinguisme chez l'enfant en milieu minoritaire sont nombreux (Allard, Essiembre et Arseneau, 2003). Voyons d'abord des mythes concernant l'apprentissage des langues de 0 à 4 ans. Nous examinerons ensuite quelques mythes concernant l'éducation française et le bilinguisme.

MYTHES CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DE DEUX LANGUES DE 0 À 4 ANS

1^{ER} MYTHE:

L'ENFANT SERA TOUT MÊLÉ S'IL APPREND DEUX LANGUES EN MÊME TEMPS.

SELON une croyance généralisée, l'enfant à qui on veut apprendre deux langues en même temps les mêle nécessairement, ce qui nuit à son développement langagier. Selon les résultats de la recherche, il n'y a pas lieu de s'inquiéter à ce sujet, car les enfants peuvent très bien apprendre deux langues en même temps (Hamers et Blanc, 2000).

PARCE QU'ILS craignent que leur enfant soit tout mêlé s'il apprend deux langues en même temps, certains couples exogames décident d'apprendre une seule langue à la fois à leur enfant. Beaucoup d'entre eux lui apprennent l'anglais d'abord. Or, la recherche montre qu'en milieu francophone minoritaire il serait préférable que ses parents lui apprennent le français et l'anglais, dès sa naissance.

Lorsque le parent anglophone ne connaît pas le français, c'est cette stratégie qui est la plus susceptible de mener à un bilinguisme additif équilibré (Landry et Allard, 1997). Toutefois, quand le parent anglophone connaît le français, le choix de se concentrer sur l'acquisition du français peut donner de meilleurs résultats, le principe étant qu'en milieu minoritaire francophone, la probabilité d'acquérir un bilinguisme additif équilibré est meilleure lorsqu'on met l'accent en bas âge sur l'apprentissage de la langue qui est la plus faible dans la communauté.

2^E MYTHE: L'APPRENTISSAGE D'UNE DEUXIÈME LANGUE NUIT À L'ACQUISITION D'UNE PREMIÈRE LANGUE.

De nombreux parents pensent que les compétences en français et en anglais s'acquièrent séparément dans le cerveau. Ils se représentent le développement bilingue comme la présence de deux ballons dans le cerveau, l'un représentant l'anglais, l'autre, le français.

Ils croient aussi qu'il y a tout juste assez de place dans le cerveau pour l'acquisition satisfaisante d'une langue. Ils estiment que, s'il n'y a qu'une langue dans le cerveau, il y aura plus de place pour le développement optimal de celle-ci et que, s'il y a deux langues dans le cerveau, ni l'une ni l'autre ne pourra être bien maîtrisée : les deux ballons seraient plus ou moins pleins puisqu'il n'y aurait de l'espace que pour un seul ballon.

Les recherches de Cummins (1981, 1984) montrent que la conception des « deux ballons » est erronée. Premièrement, le cerveau a la capacité de très bien apprendre pas seulement une, mais deux et même plusieurs langues. Ses capacités sont impressionnantes et il est de plus en plus difficile de fixer des limites à ce qui peut être retenu et compris. Deuxièmement, l'image est erronée puisqu'il y a transfert entre les deux langues apprises. Quand un concept est compris dans une langue, il est aussitôt compris dans l'autre langue lorsqu'on apprend le mot pour le dire. Par exemple, quand l'enfant sait ce qu'est une pomme, il en connaît les caractéristiques, dont la forme, le goût, et ainsi de suite. Lorsqu'il apprend que le mot *apple* est l'équivalent du mot *pomme*, il n'a pas besoin de réapprendre toutes les caractéristiques de la pomme pour les connaître.

Cummins (1981) estime qu'on peut mieux se représenter les compétences langagières bilingues en les considérant comme un seul iceberg comportant deux monts émergés. Hors de l'eau, les compétences dans chaque langue paraissent séparées et distinctes. Sous l'eau, s'étant rejointes, elles sont communes aux deux langues. C'est ainsi que, plutôt que de croire que l'apprentissage d'une deuxième langue nuit à l'apprentissage de la première, il vaut mieux penser aux avantages d'ordre social, culturel et économique que présente l'apprentissage de deux langues ou plus.

Voyons maintenant des mythes qui s'appliquent au choix de l'école pour l'apprentissage du français et de l'anglais.

MYTHES CONCERNANT L'ÉCOLE FRANÇAISE ET LE BILINGUISME

1^{ER} MYTHE: L'ENFANT QUI FRÉQUENTE L'ÉCOLE FRANÇAISE NE CONNAÎTRA PAS ASSEZ BIEN L'ANGLAIS.

De nombreux couples craignent que, en inscrivant leur enfant à l'école française afin qu'il y fasse ses études primaires et secondaires, il ne connaîtra pas assez bien l'anglais pour travailler en



anglais ou pour faire des études collégiales ou universitaires en anglais.

La recherche montre que c'est là un mythe puisque, même s'il parle le français avec le parent francophone et fréquente l'école française, l'enfant du couple inter linguistique, vivant en milieu minoritaire francophone, acquiert des compétences aussi élevées en anglais que l'enfant du couple endogame anglophone qui fréquente l'école anglaise (Landry et Allard, 1997). La communication en anglais avec son parent anglophone et avec la famille de celui-ci, ses cours d'anglais de niveau élevé à l'école française et son milieu de vie social et institutionnel, très majoritairement anglophone, font qu'il développe des compétences linguistiques et culturelles marquées en anglais. En somme, en milieu francophone minoritaire, deux milieux de vie, la famille (surtout par l'entremise du parent francophone) et l'école française, contribuent le plus à assurer l'apprentissage de la langue et de la culture françaises. Le troisième, le milieu social et institutionnel, étant très majoritairement anglophone en milieu francophone minoritaire,

contribue très largement, avec le parent anglophone, à l'apprentissage de la langue et de la culture anglaises. Le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1999) illustre clairement les rôles respectifs de ces trois milieux de vie.

2^E MYTHE : LE PROGRAMME D'IMMERSION DE L'ÉCOLE ANGLAISE PEUT DONNER LES MÊMES RÉSULTATS QUE L'ÉCOLE FRANÇAISE.

De nombreux couples exogames ou interlinguistiques croient que les programmes d'immersion en français langue seconde, offerts dans les écoles anglaises aux enfants de couples anglophones, peuvent conduire aux mêmes résultats que l'école française.

Précisons que ces couples anglophones souhaitent que le programme d'immersion française permette à leur enfant d'apprendre le français, principalement pour qu'il ait de meilleures chances d'obtenir un emploi pour lequel la connaissance des deux langues officielles est exigée. Selon nous, ces couples ne viseraient pas à développer chez leur enfant une identité francophone qui lui permettrait d'entretenir un sentiment d'appartenance et un désir de contribuer à l'épanouissement de la communauté francophone et acadienne. Tout au plus souhaitent-ils que leur enfant bilingue acquière un esprit d'ouverture envers la communauté francophone nationale et internationale en général, et envers la communauté francophone et acadienne minoritaire en particulier.

Ces programmes ne visent pas à donner, et la recherche montre qu'ils ne peuvent pas donner, les mêmes résultats que l'école française en ce qui concerne le bilinguisme additif (Allard et Landry, 1992; Landry et Allard, 1992).

3^E MYTHE : LE PROGRAMME SCOLAIRE 50 % EN FRANÇAIS 50 % EN ANGLAIS SERAIT LE MEILLEUR.

En milieu minoritaire francophone, de nombreux couples exogames ainsi que des couples endogames francophones croient que le meilleur programme scolaire pour leur enfant serait celui où la moitié des cours seraient offerts en français et l'autre, en anglais (Deveau, 2001; Deveau, Clarke et Landry, sous presse; Landry, 1994; Landry et Allard, 1994, 1999).

La recherche montre que cette croyance est erronée, car ces couples oublient que l'école n'est pas la seule source d'influence dans le développement bilingue des enfants. Ils ne font aucun cas de la forte influence de tout ce qui se passe principalement en anglais dans la collectivité environnante.

Le programme 50/50 mènerait à un bilinguisme additif uniquement en présence de l'une ou l'autre des conditions suivantes, ce qui est impossible comme nous le verrons. Il faudrait ou bien

que les activités relevant de toutes les sphères d'activité dans la collectivité environnante, dans la province et au pays reflètent une présence et un statut égaux du français et de l'anglais, ou bien que l'école fonctionne dans un vacuum, de sorte que les apprentissages seraient entièrement à l'abri de la vie quotidienne dans la collectivité environnante, dans la province ou au pays (Landry et Allard, 1999). De toute évidence, ni l'une ni l'autre de ces conditions ne peut être remplie.

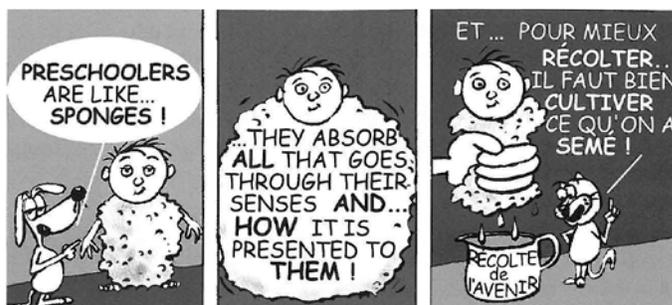
La recherche a montré que, chez les enfants de couples interlinguistiques en milieu francophone minoritaire, tout comme chez les enfants de couples francophones, le programme 50/50 mènerait à un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire à des pertes dans le développement de la langue la plus faible dans la collectivité au profit de la langue la plus forte. Ces pertes conduisent habituellement à l'insécurité linguistique et à l'assimilation.

CONCLUSION

Nous avons étudié quelques mythes ou croyances non fondées en rapport avec le bilinguisme d'enfants de couples exogames et l'éducation en français. Les résultats de la recherche montrent que ces croyances ne sont pas fondées. Malheureusement, quand les couples ne sont pas bien informés, ils risquent de faire des choix et d'intervenir de façon à compromettre l'atteinte d'un objectif louable et tout à fait réalisable pour leur enfant : un bilinguisme additif équilibré. Ce bilinguisme permettrait à l'enfant de s'intégrer pleinement à la communauté francophone ainsi qu'à la communauté anglophone, tant au plan local et régional que national et international.

Nous estimons qu'il est important que les couples exogames aient accès, préférentiellement bien avant la naissance de leur premier enfant, à des sources d'information comme Connexions. La lecture de ces informations nourrira leurs réflexions et leur permettra de s'engager dans un dialogue, lequel nous souhaitons caractérisé par le respect mutuel, sur le bilinguisme et l'éducation qu'ils veulent pour leur enfant.

RÉFÉRENCES



Allard, Réal et Landry, Rodrigue (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. Dans W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (dir.). *Maintenance and loss of minority languages* (Vol. 1, p. 171-195). Amsterdam: Benjamins.

Allard, Réal, Essiembre, Carole et Arseneau, Sylvie (2003). *Éducation, langue(s) et culture(s) de l'enfant du couple francophone-anglophone*. Moncton, N.-B. : Réseau d'appui à l'intégration des enfants des ayants droit au système éducatif francophone.

Allard, Réal, Landry, Rodrigue et Deveau, Kenneth (2004, soumis pour publication). V écu ethnolangagier conscientisant, comportement engagé et vitalité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*.

Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

Deveau, Kenneth (2001). *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit des régions acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. Thèse de maîtrise ès arts en éducation. Moncton : Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation.

Deveau, Kenneth, Clarke, Paul et Landry, Rodrigue (2004). Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse: des opinions divergentes. *Francophonies d'Amérique*. (sous presse).

Hamers, Josiane et Blanc, Michel (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kreïuer, Hans et Kreïuer, Shulamith (1982). The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction. Dans B. Maher et W. Maher (dir.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol. II, p. 101-169). New York: Academic Press.

Landry, Rodrigue (1994). Diagnostic sur la vitalité de la commu-

nauté acadienne du Nouveau-Brunswick. *Égalité*, 36, II-39.

Landry, Rodrigue (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démologique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Là où le nombre le justifie ... IV*. Commission nationale des parents francophones, Ottawa, ON.

Landry, Rodrigue (2002). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation 1 Québec : Association canadienne d'éducation de langue française. Téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/10-landry.html>.

Landry, Rodrigue et Allard, Réal (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *La revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.

Landry, Rodrigue et Allard, Réal (1992). Ethnolinguistic vitality and bilingual development of minority and majority group students. Dans W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (dir.). *Maintenance and loss of minority languages* (Vol. I, p. 223-252). Amsterdam: Benjamins.

Landry, Rodrigue et Allard, Réal (1994). Profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick. Moncton, N.-B.: Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation.

Landry, Rodrigue, et Allard, Réal (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 561-592.

Landry, Rodrigue, et Allard, Réal (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. (pp. 403-434). Moncton : Éditions d'Acadie.