

**LA DUALITÉ LINGUISTIQUE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE :
REPRÉSENTATIONS DE LA FRANCOPHONIE DANS TROIS
PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

**PAR
SIMON LETENDRE**

**THÈSE SOUMISE À
LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES
DANS LE CADRE DES EXIGENCES
DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE**

© SIMON LETENDRE, OTTAWA, CANADA, 2013

RÉSUMÉ

Vers la fin des années 1960, dans la foulée des travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, le gouvernement fédéral a entrepris de financer les provinces pour les aider à assumer les coûts supplémentaires associés à l'enseignement de la langue seconde et à l'instruction dans la langue officielle minoritaire. En tant que politique identitaire, le Programme de bilinguisme en éducation visait à promouvoir la dualité linguistique à travers le pays et à favoriser le rapprochement entre les anglophones et les francophones. Plus de 40 ans plus tard, la représentation de la francophonie qui est véhiculée dans le curriculum des programmes de français mis en place grâce à ce financement peut-elle contribuer à l'atteinte de ces objectifs? Notre étude, qui s'appuie sur la théorie des représentations sociales, propose de répondre à cette question en comparant la représentation de la francophonie qui prévaut dans trois programmes de niveau primaire et secondaire offerts en Colombie-Britannique : français langue seconde en immersion, français de base et français langue première. Notre analyse de contenu démontre que la représentation de la francophonie qui est véhiculée dans ces trois programmes se situe à la jonction entre trois discours : un discours communautaire, qui est dominant, un discours utilitaire ou instrumental et un discours interculturel. Par ailleurs, il ressort que le programme de français langue seconde en immersion est le plus propice à créer un dialogue entre les communautés de langue française et de langue anglaise.

ABSTRACT

Towards the end of the 1960s, in the wake of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, the federal government began to transfer funds to the provinces in order to help them bear the additional costs associated with offering second-language instruction and minority official language education. As an identity policy, the Bilingualism in Education Programme aimed to promote linguistic duality across the country, and to strengthen ties between Anglophones and Francophones. More than 40 years later, can the portrayal of *la Francophonie* in the curriculum of French programmes established with this financing contribute to achieving its original goals? Based on social representation theory, this study intends to answer the question by comparing the representation of *la Francophonie* in three programmes offered at the elementary and secondary levels in British Columbia: French immersion, core French, and French as a first language. Our content analysis demonstrates that the representation of *la Francophonie* transmitted by these programmes is at the junction of three discourses: a dominant, communitarian discourse, a utilitarian or instrumental discourse, and an intercultural discourse. The analysis also shows that French immersion programmes are best at fostering dialogue between the French-speaking and English-speaking communities.

REMERCIEMENTS

Je l'affirme sans détour : la rédaction de ma thèse a été un parcours du combattant. Je n'aurais pu mener cette tâche à terme sans le soutien de mon entourage. Je pense tout d'abord à mes parents, qui m'ont apporté un soutien moral et financier du début à la fin de ma maîtrise. Si tous les étudiants avaient des parents comme les miens, nous serions beaucoup plus nombreux à compléter nos études! Je tiens aussi à remercier ma copine, qui a constitué une immense source de motivation pour moi, malgré la distance qui nous séparait. Sans elle, qui sait si j'aurais eu l'idée de travailler sur le cas de la Colombie-Britannique? Pour sa part, mon frère était toujours disponible pour calmer mes angoisses et pour répondre à mes questions d'ordre linguistique. Je lui dois une fière chandelle.

Sur le plan académique, ma directrice, Linda Cardinal, a grandement contribué à l'achèvement de ma thèse. Chacun de nos entretiens était intellectuellement nourrissant, et j'estime être devenu un bien meilleur chercheur grâce à ses judicieux conseils. Si j'ai choisi l'Université d'Ottawa, c'est parce que je désirais travailler avec la plus grande spécialiste en matière de francophonie et de politiques publiques au Canada. J'ai été servi. Mme Cardinal a été ma patronne, ma professeure, ma directrice et un modèle pour moi. Je lui suis infiniment reconnaissant. Je veux également remercier mes deux examinateurs, François Charbonneau et François Rocher, pour leurs commentaires et leurs critiques. Du côté de Vancouver, Danièle Arcand mérite une mention spéciale pour m'avoir aidé à comprendre le système d'éducation britanno-colombien. Enfin, je lève mon chapeau au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, qui a participé financièrement à la réalisation de mon projet de thèse.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	7
1.1 La théorie des représentations sociales	7
1.2 Typologie des représentations de la francophonie	9
1.3 Méthodologie	14
CHAPITRE 2 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN IMMERSION FRANÇAISE	17
2.1 Présentation du corpus	18
2.2 Des normes interprovinciales	22
2.3 Les raisons d'être de l'immersion française	24
2.4 Les particularités de l'enseignement en contexte immersif	26
2.5 Aperçu des composantes du programme	28
2.6 Des thématiques transversales	29
2.7 Maternelle et première année	30
2.8 Deuxième et troisième années	33
2.9 Quatrième année	35
2.10 Cinquième année	37
2.11 Sixième année	40
2.12 Septième année	43
2.13 Huitième année	45
2.14 Neuvième année	47

2.15	Dixième année	50
2.16	Onzième année	52
2.17	Douzième année	55
2.18	Synthèse	57
 CHAPITRE 3 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN FRANÇAIS DE BASE		 62
3.1	Présentation du corpus	63
3.2	Les raisons d’être du français de base	66
3.3	L’approche communicative-expérientielle	68
3.4	Aperçu des composantes du programme	69
3.5	Cinquième année	71
3.6	Sixième année	74
3.7	Septième année	76
3.8	Huitième année	79
3.9	Neuvième année	81
3.10	Dixième année	83
3.11	Onzième année	85
3.12	Douzième année	87
3.13	Synthèse	90
 CHAPITRE 4 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE		 96
4.1	Présentation du corpus	98
4.2	Les raisons d’être du français langue première	101
4.3	Les particularités de l’enseignement en contexte minoritaire	103

4.4 Aperçu des composantes du programme	105
4.5 Maternelle à troisième année	107
4.6 Quatrième à septième année	110
4.7 Huitième à douzième année	113
4.8 Synthèse	116
CONCLUSION	119
BIBLIOGRAPHIE	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Composantes du programme de français langue seconde en immersion	21
Tableau 2 : Composantes du programme de français de base	66
Tableau 3 : Composantes du programme de français langue première	100

INTRODUCTION

Depuis 1969, au Canada, la *Loi sur les langues officielles* reconnaît l'égalité du français et de l'anglais dans les institutions relevant du Parlement et du gouvernement fédéral. Un des objectifs initiaux de la loi était de rapprocher les « deux solitudes » par la promotion de « la pleine reconnaissance et [de] l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne » (Ministère de la Justice du Canada, 1985). Cette volonté de réconciliation faisait suite au cri d'alarme lancé par la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, qui jugeait dans son rapport préliminaire que le conflit persistant entre les anglophones et les francophones du Canada correspondait à une des plus graves crises de l'histoire de la Confédération.

Créée deux ans plus tôt par le premier ministre Lester B. Pearson, la Commission avait pour mandat de

faire enquête et rapport sur l'état présent du bilinguisme et du biculturalisme et [de] recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée, compte tenu de l'apport des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada, ainsi que les mesures à prendre pour sauvegarder cet apport. (Commission BB, 1967 : XI)

Après avoir mené une série d'études, avoir analysé les quelques 400 mémoires soumis par le public et avoir organisé des rencontres régionales à travers le pays, la Commission a publié cinq volumes pour étayer ses conclusions. Le deuxième livre portait sur le thème de l'éducation et le portrait qu'il dressait de la situation était plutôt sombre. En ce qui a trait à l'instruction dans la langue de la minorité¹, les commissaires se sont aperçus qu'il était difficile, voire impossible, pour les francophones vivant à l'extérieur du Nouveau-Brunswick

¹ Sauf indication contraire, lorsque nous parlons de « la minorité », nous faisons référence à la minorité francophone du Canada.

et du Québec d'avoir accès à une éducation de qualité en français aux niveaux primaire et secondaire. Ils expliquent que les provinces anglophones ne voyaient pas « la nécessité de pourvoir également aux besoins des deux groupes linguistiques », ajoutant qu'« il leur semblait normal que la minorité de langue française s'adapte à un système scolaire anglophone, et à l'anglais éventuellement. » (Commission BB, 1968 : 52)

En ce qui concerne l'enseignement de la langue seconde, le constat fait par les auteurs n'était guère plus reluisant. D'emblée, ils se sont rendus compte que « les élèves formés dans les écoles anglophones ne [parlaient] pas le français. » (*Ibid.* : 207) Plusieurs facteurs étaient évoqués pour justifier cette réalité : manque de motivation des étudiants, matériel scolaire inadapté, programmes à géométrie variable qui se répètent d'une année à l'autre, etc. Résultat : la proportion de francophones bilingues était six fois supérieure à la proportion d'anglophones bilingues (Commission BB, 1967 : 40). Ce déséquilibre était perçu comme une injustice par les personnes de langue maternelle française et, pour les co-présidents, il était clair qu'il fallait combler ce fossé linguistique afin d'initier un dialogue constructif entre les deux communautés.

C'est dans cet esprit qu'en 1971, le gouvernement du Canada a mis sur pied le Programme de bilinguisme en éducation (PBÉ)². Doté d'un budget de 50 millions de dollars pour la première année, le PBÉ visait à aider les provinces et les territoires à assumer les coûts supplémentaires associés à l'enseignement de la langue seconde et à l'instruction dans la langue officielle minoritaire. Comme le rapporte Matthew Hayday, ses objectifs étaient simples :

to ensure, insofar as it is feasible, Canadians have the opportunity to educate their children in the official language of their choice and that children have the opportunity to learn, as a second language, the other official language of their country. (2005 : 7)

² En 1979, le PBÉ a changé de nom pour devenir le Programme des langues officielles en enseignement.

Un objectif sous-jacent consistait à promouvoir l'unité nationale en s'assurant que les jeunes développent une attitude favorable envers les membres de l'autre groupe linguistique. Cette préoccupation était directement liée à l'institutionnalisation du mouvement souverainiste québécois et à la menace que celui-ci constituait pour la survie de la fédération.

L'implantation du PBÉ ne s'est pas faite sans heurts. Le gouvernement fédéral et les provinces ont dû mener d'intenses tractations pour fixer les modalités d'application du programme. Certaines provinces, dont la Colombie-Britannique, étaient récalcitrantes à l'idée de laisser Ottawa intervenir dans un de leurs champs de compétence exclusifs. Ainsi, dans un article portant sur l'évolution de la politique linguistique provinciale entre 1945 et 1982, Raptis et Fleming (2004) rappellent que le premier ministre de l'époque, W.A.C. Bennett, avait initialement refusé les fonds fédéraux.

Ce n'est qu'après l'élection des néo-démocrates de Dave Barrett en 1972 que la Colombie-Britannique a adhéré au PBÉ. Dès l'année suivante, une première classe d'immersion était créée à Coquitlam, en banlieue de Vancouver³. Toutefois, c'est à partir de la victoire du Parti québécois lors du scrutin de 1976 que le rythme des réformes s'est accéléré. Dans la foulée de cet événement, la pression s'est accentuée sur les épaules du gouvernement provincial pour qu'il fasse des concessions à la minorité francophone et qu'il redouble d'efforts pour que ses écoles régulières dispensent des cours de français langue seconde au plus grand nombre d'élèves possible (*Ibid.*).

Profitant de l'appui ponctuel de la population de langue anglaise et de la fonction publique provinciale, le gouvernement de la Colombie-Britannique s'est résolument lancé dans cette entreprise de promotion de l'unité canadienne. Le 19 juillet 1977, Pat McGeer,

³ La création de cette classe d'immersion a eu l'effet d'une douche froide pour la communauté francophone, qui avait plutôt milité pour la création d'un programme francophone dans le quartier de Maillardville.

alors ministre de l'Éducation, invitait les districts scolaires à établir des programmes d'immersion française à l'intention des étudiants du secondaire souhaitant devenir bilingues (*Ibid.*). Quelques semaines plus tard, il proposait au cabinet provincial une politique relative à la langue française et, la même année, il consentait à créer un premier programme-cadre de français, répondant à une revendication historique de la communauté franco-colombienne.

Suite à ce dénouement, il aurait été tentant de crier victoire et de mettre un terme à la mobilisation mais, comme le souligne Bourgeois (2007 : 1), « les groupes minoritaires doivent établir et gérer leurs propres institutions s'ils veulent survivre et s'épanouir, car les institutions partagées agissent souvent dans le sens contraire. » En d'autres mots, la collectivité franco-colombienne jugeait qu'elle devait obtenir la dualité institutionnelle en matière d'enseignement pour assurer sa vitalité. Or, le gouvernement n'était pas prêt à engager des sommes additionnelles pour fonder un nouveau conseil scolaire. En 1988, ayant épuisé toutes les autres options, la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (FFCB) et la Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique (FPFCB) ont uni leurs forces pour confronter la province devant les tribunaux. Huit années allaient s'écouler avant que la Cour suprême de la Colombie-Britannique tranche en leur faveur.

Dans son jugement du 19 août 1996, le juge David Vickers concluait que le territoire compris entre Chilliwack et Victoria comptait assez d'élèves pour justifier la création d'un conseil scolaire de langue française (FPFCB, 2009). Par ailleurs, il déclarait que le gouvernement provincial avait l'obligation de « reconnaître les droits des parents francophones dans la *Loi scolaire* et non pas par le biais d'une réglementation [et de] prévoir les mécanismes nécessaires pour donner au conseil scolaire francophone la capacité de négocier des ententes de services avec les autres districts scolaires. » (*Ibid.*) En 1997, l'Assemblée législative s'est partiellement conformée au jugement Vickers en amendant la

Loi scolaire, mais la FFCB et la FPFCB sont retournées devant les tribunaux pour exiger que la juridiction du Conseil scolaire francophone soit étendue à l'ensemble du territoire britanno-colombien. Le 23 novembre 1998, le juge Vickers leur donnait encore raison et, après quelques mois, la décision de la Cour suprême de la province était mise en application.

Aujourd'hui, on peut affirmer que l'enseignement du français est bien implanté à l'ouest des Rocheuses. Pour l'année scolaire 2011-12, le gouvernement de la Colombie-Britannique évaluait que 272 389 élèves étaient inscrits dans un des trois programmes suivants : français de base, français langue seconde en immersion ou français langue première (MÉCB, *Student Statistics 2011/12. Province – Public and Independent Schools Combined* : 30). Ces chiffres considérables démontrent que l'engouement pour le français, et plus particulièrement pour les deux derniers cheminements susmentionnés, ne s'est pas estompé.

Grâce à ces programmes, de plus en plus de Britanno-Colombiens anglophones ont la possibilité de se familiariser avec la langue de Molière et de plus en plus de Franco-Colombiens font le choix d'étudier en français aux niveaux primaire et secondaire. Peut-on affirmer que l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques favorise le rapprochement entre les communautés anglophones et francophones, comme l'espéraient la Commission Laurendeau-Dunton et le gouvernement fédéral? Cela peut dépendre de plusieurs facteurs. Par exemple, si les francophones sont décrits de manière folklorique ou stéréotypée dans l'enseignement, il se peut que les écoliers intègrent cette vision des choses et qu'ils associent la culture francophone au passé. Cela est d'autant plus probable qu'ils vivent à l'écart des principales zones de peuplement francophone, qui sont situées dans l'est du pays. Dans la même veine, si l'image du fait français qui est inculquée aux étudiants se rattache uniquement à la France ou au Québec, ceux-ci assimileront une conception erronée de la

situation linguistique du Canada et seront moins enclins à apprécier la contribution des collectivités francophones locales.

En somme, nous nous proposons d'analyser le portrait de la francophonie qui est véhiculé dans l'enseignement du français en Colombie-Britannique pour vérifier si les programmes de français langue seconde en immersion, de français de base et de français langue première constituent des moyens efficaces de combattre le syndrome des « deux solitudes ». En premier lieu, nous nous demanderons quelle est la représentation de la francophonie qui prévaut dans le curriculum de chacun de ces trois programmes. Puis, en deuxième lieu, nous chercherons à déterminer si cette représentation peut contribuer à promouvoir la dualité linguistique et la compréhension mutuelle entre les anglophones et les francophones.

Sur le plan de la structure, nous procéderons comme suit. Dans le chapitre 1, nous élaborerons notre cadre conceptuel et théorique, nous énoncerons notre hypothèse et nous justifierons notre démarche de recherche. Les chapitres 2, 3 et 4, seront respectivement consacrés aux programmes de français langue seconde en immersion, de français de base et de français langue première. Dans chaque cas, nous commencerons par décrire notre corpus, nous nous pencherons sur les raisons d'être du programme, nous émettrons des observations sur l'approche pédagogique privilégiée par le ministère de l'Éducation et nous ferons un survol des composantes du curriculum. Cette mise en contexte sera suivie d'une analyse du contenu de chaque programme et d'une synthèse dans laquelle nous comparerons les représentations du fait français qu'ils mettent de l'avant. En guise de conclusion, nous ferons un bref retour sur nos questions de recherche et sur notre hypothèse. Nous verrons que le concept de francophonie est polysémique et que sa définition fait l'objet de débats qui continuent à façonner l'identité canadienne.

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Trois principaux éléments seront abordés dans ce premier chapitre. Tout d'abord, nous exposerons les grandes lignes de la théorie des représentations sociales, à laquelle notre étude emprunte son concept central. Ensuite, nous situerons notre réflexion dans un débat plus large sur la construction identitaire de la francophonie canadienne. Puis, après avoir réglé ces questions théoriques, nous indiquerons comment notre méthodologie nous permettra de vérifier notre hypothèse.

1.1 La théorie des représentations sociales

Si on peut considérer Émile Durkheim comme un des précurseurs de la théorie des représentations, c'est toutefois à Serge Moscovici qu'il faut en attribuer la paternité. En effet, c'est sous sa plume que ses principes de base ont été énoncés pour la première fois en 1961. Parmi ceux-ci, on retrouve l'idée selon laquelle toute réalité est représentée, ce qui signifie que la vision d'un objet est déterminée sur les plans cognitif et social par le sujet qui la produit. Étant donné que notre étude relève du domaine de la science politique, nous ne nous attarderons pas sur la composante cognitive des représentations. À l'image de Jodelet, nous fixerons notre attention sur leur dimension sociale.

Pour Denise Jodelet, une représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989 : 36) Ce type de savoir

façonne les conduites et les communications qui régissent les relations entre les individus. En outre, il oriente les rapports que les groupes entretiennent les uns avec les autres. Par exemple, une enquête menée auprès de parents anglophones de la Saskatchewan a révélé que l'opinion du public saskatchewanais à l'égard de la culture française est étroitement liée au spectre du séparatisme québécois (Commissariat aux langues officielles, 2007 : 5). Du point de vue de la communauté fransaskoise, cette perception est problématique puisqu'elle nourrit les tensions entre ses membres et ceux de la majorité⁴. Prenant acte de cette situation, le Commissariat aux langues officielles a recommandé aux francophones d'accroître leur visibilité afin de sensibiliser leurs concitoyens à la richesse du patrimoine fransaskois (*Ibid.* : 22). À terme, cette stratégie devrait leur donner les moyens de se distinguer des Québécois et d'établir de nouveaux ponts avec les anglophones.

Notre introduction à la notion de représentation sociale ne serait pas complète sans une description de ses fonctions. Selon Jean-Claude Abric, celles-ci sont au nombre de quatre. Cependant, nous combinerons les deux dernières. Premièrement, en tant que savoir, les représentations « permettent de comprendre et d'expliquer la réalité » (Abric, 1994 : 15). Elles constituent des raccourcis mentaux qui aident les individus à apprivoiser leur environnement social. Deuxièmement, elles « définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes » (*Ibid.* : 16). Pour être plus précis, on pourrait dire qu'elles procurent aux membres d'une collectivité les critères dont ils ont besoin pour se reconnaître entre eux et pour se différencier des autres. Enfin, les représentations sociales « guident les comportements et les pratiques » (*Ibid.*). A priori, elles sont mobilisées pour motiver l'action tandis qu'a posteriori, elles sont utilisées pour la justifier.

⁴ Sauf indication contraire, lorsque nous parlons de « la majorité », nous faisons référence à la majorité anglophone du Canada.

À ce stade de notre réflexion, le lecteur est en droit de se poser les deux questions suivantes : pourquoi accorder tant d'importance aux représentations et pourquoi les étudier dans le contexte scolaire? D'emblée, il faut préciser que nous nous intéressons à l'enseignement du français en sa qualité de politique identitaire. Or, comme nous venons de le voir, les représentations sociales, aussi intangibles soient-elles, n'en jouent pas moins un rôle primordial dans le processus de construction identitaire. Nous estimons que l'État est conscient de cela et qu'il essaie d'intégrer cette dimension à ses programmes. Il nous reste à vérifier si cette tentative est couronnée de succès ou pas.

1.2 Typologie des représentations de la francophonie

En parcourant la littérature sur le fait français au Canada, nous sommes parvenus à distinguer trois courants de pensée qui structurent les représentations sociales de la francophonie : un courant communautaire, un courant utilitaire ou instrumental et un courant interculturel. Nous nous sommes également aperçus que toute représentation de la francophonie correspond à une représentation de la langue française. À notre avis, cette dualité est fondamentale. C'est pourquoi elle se reflète dans notre typologie et sert de base à notre analyse des trois programmes d'enseignement qui sont offerts en Colombie-Britannique.

Cela étant dit, nous pouvons passer à la première de nos trois représentations de la francophonie, que nous qualifions de communautaire. D'après Joseph Yvon Thériault, cette représentation repose sur « le sentiment de partager un destin commun » (1995 : 253). Ce sentiment qui amène l'individu à s'identifier à un collectif peut provenir de plusieurs sources. Pour sa part, Thériault attribue son existence à « un héritage historique et culturel », ou

encore à une « action politique » (*Ibid.*). Lorsque la communauté en question forme une nation indépendante, c'est surtout l'État qui se charge de renforcer cette appartenance, mais dans les cas où elle est minoritaire, d'autres institutions peuvent prendre le relais, qu'il s'agisse de l'Église catholique, des organismes communautaires, des médias, des écoles, etc.

De son côté, Marie Lefebvre parle de l'enracinement territorial comme d'un autre élément qui nourrit la représentation communautaire de la francophonie. En ce qui a trait à la francophonie canadienne, elle affirme que

cet enracinement s'articule autour de deux foyers principaux, l'Acadie et le Québec, desquels rayonne une diaspora continentale, à laquelle appartiennent les francophonies ontariennes et celles de l'Ouest canadien. (Lefebvre, 2010 : 112)

Plusieurs indices témoignent de ce rapport au territoire. Nous pensons entre autres aux quartiers francophones qui se sont constitués dans un certain nombre de grandes villes canadiennes, ou encore à la toponymie d'origine française, qui est un rappel de la vitalité passée ou présente des communautés francophones.

Raymond Breton apporte quelques pierres supplémentaires à notre édifice. Selon lui, il ne faut pas oublier de tenir compte des « réalisations économiques, scientifiques, culturelles, militaires qui alimentent un sentiment de fierté » (Breton, 1994 : 65). En effet, la représentation communautaire de la francophonie se nourrit de ces symboles parce que les membres du groupe se reconnaissent dans les exploits de héros locaux qui partagent la même langue qu'eux.

Justement, quel est le rôle de la langue dans ce type de représentation? Elle est d'abord et avant tout un marqueur identitaire. Cela signifie qu'elle est intrinsèquement liée à la culture française. Pour reprendre la terminologie de Taylor (1992 : 56), on peut dire que langue et culture forment un horizon de signification original qui est essentiel au bien-être de la collectivité. Par conséquent, elles sont indissociables et doivent être préservées. Michel

Guillou et Arnaud Littardi abondent dans le même sens lorsqu'ils déclarent que, dans l'esprit des francophones, le français est « un chef d'œuvre à défendre. » (1988 : 74) Cette conception renvoie à la valeur esthétique de la langue, mais aussi à sa pureté, le français devant être protégé de la « contamination » résultant du contact avec d'autres langues.

En bref, on peut avancer que d'un point de vue communautaire, la francophonie est caractérisée par : un enracinement territorial, une histoire partagée, une langue et une culture communes. Elle possède son propre réseau institutionnel et elle jouit d'une fierté collective alimentée par un ensemble de réalisations, de rituels et de symboles.

La représentation utilitaire ou instrumentale de la francophonie est de nature plus individualiste que la précédente. Breton explique que sous cet angle, la francophonie est perçue « comme offrant un avantage comparatif par rapport au système social et institutionnel de l'ensemble de la société. » (1994 : 62) Il ajoute que « la participation communautaire est essentiellement une mise en valeur du capital culturel que possèdent les individus. » (*Ibid.*). En d'autres mots, l'appartenance à la francophonie ne va pas de soi; elle relève plutôt d'un calcul. En tant qu'acteur rationnel, la personne qui parle français doit déterminer si le « champ d'activités francophone » lui offre suffisamment de possibilités d'investir son « capital économique et culturel » pour justifier qu'elle s'y associe (*Ibid.*).

Breton précise que

L'appartenance peut se limiter à la *consommation* de biens culturels (théâtre, radio, télévision, etc.) ou s'étendre à la poursuite d'une *carrière* politique, commerciale ou professionnelle ou à l'*entrepreneurship*, c'est-à-dire à la mobilisation de ressources et à la construction d'organisations et de possibilités d'action à l'intérieur de la collectivité. (*Ibid.* : 63)

Bien sûr, plus le statut de la communauté est élevé, plus les possibilités d'action qu'elle offre seront nombreuses et attirantes. À l'inverse, plus elle est marginalisée, plus elle aura de la difficulté à retenir ses membres.

Monica Heller a beaucoup écrit sur la représentation utilitaire de la francophonie. Avec son équipe, elle a réalisé de nombreuses recherches sur la commercialisation de la langue et de l'identité dans l'industrie des centres d'appel et dans le secteur du tourisme. Dans cette perspective, elle argumente que

la francophonie is seen as a market and credentialized competence in French (for example, through a diploma from a French-language school) is valued as a means of gaining access to corporate networks where multilingualism is valued. (Heller, 1999 : 338)

Par comparaison avec la représentation communautaire, ici, le français n'est pas conçu comme un marqueur identitaire, mais bien comme un instrument, comme un outil de communication qui permet à l'individu d'accomplir efficacement une variété de tâches et de satisfaire certains besoins. En tant que telle, la connaissance du français constitue un capital humain, c'est-à-dire une compétence ayant une valeur marchande, surtout dans un pays bilingue comme le Canada.

En résumé, la représentation utilitaire de la francophonie se démarque par une vision atomiste de la société. Elle met l'accent sur les motivations instrumentales qui poussent les parlants français à se regrouper ainsi que sur la capacité du champ d'activités francophone à favoriser la réalisation des projets personnels de ses membres.

Enfin, la représentation interculturelle de la francophonie attire notre attention sur son caractère pluriel. Elle met en évidence le fait que la francophonie internationale est un espace linguistique multiculturel et multiethnique qui englobe l'ensemble des pays et des populations de langue française. Cet espace serait porteur d'un projet politique visant à promouvoir le respect de la diversité et à intensifier le dialogue des cultures à l'échelle de la planète (Deniau, 2001 : 8).

Même au niveau local, la francophonie est de plus en plus diversifiée, ce qui modifie le rapport que les francophones entretiennent avec leur propre patrimoine et avec les autres cultures. Dans ce contexte, la langue française s'impose comme le principal fondement d'une identité civique commune. Toutefois, comme les francophones vivent souvent en situation minoritaire, ils se retrouvent aussi dans leur relation par rapport à l'Autre majoritaire (Allaire, 2001 : 14). Cette relation peut contribuer à renforcer les liens de solidarité entre les membres du groupe.

Pour Guillou et Littardi « le français est un moyen d'échange. » (1988 : 89) Dans la même veine, la représentation interculturelle met en lumière le fait que cette langue est parlée sur les cinq continents et qu'elle s'enrichit au contact des autres langues qu'elle côtoie à travers le monde. Autrement dit, elle continue à évoluer et, dans sa forme actuelle, elle n'est pas monolithique. Par exemple, le français qui est parlé en France est différent de celui qui est parlé au Sénégal ou en Acadie.

En un mot, la représentation interculturelle de la francophonie nous permet de distinguer les multiples composantes du monde francophone, tout en mettant l'accent sur les valeurs civiques d'ouverture, de respect et de tolérance auxquelles s'identifient les francophones d'un peu partout.

Nous sommes maintenant prêts à répondre à nos deux questions de recherche. L'hypothèse de ce travail est que la représentation de la francophonie qui prévaut dans l'enseignement du français en Colombie-Britannique se situe à la jonction entre les trois tendances décrites plus haut, à savoir i) communautaire, ii) utilitaire et iii) interculturelle. Lorsque la représentation de la francophonie qui est véhiculée dans un programme résulte d'un juste équilibre entre ces trois tendances, nous jugeons qu'elle peut mieux contribuer à concrétiser la dualité linguistique. Cet objectif repose sur la reconnaissance effective « du

statut égal du français et de l'anglais à titre de langues officielles du Canada » (Commissariat aux langues officielles, 2003), ainsi que sur la protection et la promotion de ces langues afin d'assurer la vitalité, mais aussi le rapprochement des communautés anglophones et francophones. Notre analyse nous permettra de déterminer si l'un des curriculums étudiés (français langue seconde en immersion, français de base ou français langue première) se démarque sur ce plan, mais avant de procéder à l'analyse, nous devons justifier notre démarche de recherche.

1.3 Méthodologie

D'autres avant nous ont tenté d'évaluer les impacts des politiques linguistiques élaborées par le gouvernement fédéral et les provinces dans la foulée de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Churchill, 2003; Hayday, 2005; Raptis et Fleming, 2004). Néanmoins, à notre connaissance, personne n'est allé jusqu'à vérifier si ces politiques avaient eu un écho jusque dans le matériel pédagogique utilisé pour enseigner le français langue seconde. Dans un rapport publié en 2007, Gilbert, LeTouzé et Thériault se sont livrés à une comparaison interprovinciale des programmes de sciences humaines et de français langue première offerts dans les écoles francophones. Ils cherchaient à savoir quelles images de la communauté étaient véhiculées dans ces programmes. Notre démarche s'inspire de la leur et propose de comparer les curriculums de français langue seconde en immersion, de français de base et de français langue première qui ont été développés par le gouvernement de la Colombie-Britannique.

Si nous nous sommes intéressés à la Colombie-Britannique, c'est entre autres parce que sa minorité francophone est unique en son genre. Composant environ 1,6% de la

population (Statistique Canada, 2011), elle ne survit que grâce à l'immigration et à la migration interprovinciale. Son réseau institutionnel est encore à l'état embryonnaire, même si, comme nous l'avons vu, des progrès ont été réalisés ces dernières années dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, la communauté jouit d'une très faible visibilité, un phénomène qui est accentué par sa dispersion géographique. À part le quartier de Maillardville, à Coquitlam, aucun lieu ne lui est historiquement associé. En dépit de cela, l'immersion française et le programme francophone ont le vent dans les voiles, tandis que le programme de français de base rejoint tout de même plus de 200 000 jeunes. Nous avons donc voulu savoir en quels termes la francophonie était décrite aux centaines de milliers d'élèves qui étudient le français dans ce coin de pays.

Pour en avoir le cœur net, nous nous sommes livrés à une analyse de contenu. Notre corpus était constitué des *Ensembles de ressources intégrées* (ERI) publiés par le ministère britanno-colombien de l'Éducation pour les trois programmes cités plus haut. Un ERI est un guide officiel élaboré à l'intention des professeurs. Typiquement, il porte sur une seule matière et se divise en quatre parties. La première énonce les objectifs pédagogiques prescrits pour le cours visé. La deuxième propose une série de stratégies d'enseignement à employer pour les atteindre. La troisième associe un mode d'évaluation spécifique à chaque stratégie d'enseignement. Enfin, la quatrième consiste en une liste des ressources d'apprentissage recommandées par le gouvernement provincial. Il va sans dire que les ERI ne constituent pas des transcriptions exactes des propos tenus en classe. Néanmoins, ils nous démontrent comment l'État s'y prend pour contrôler la diffusion du savoir dans l'enceinte scolaire. Car une des raisons d'être des *Ensembles de ressources intégrées* est de s'assurer que certaines questions revêtant une importance symbolique aux yeux des autorités soient

traitées adéquatement par les professeurs. De notre point de vue, c'est ce qui les rend si intéressants.

Nous avons élaboré notre grille d'analyse à partir des trois représentations de la francophonie que nous avons décelées. Nous avons commencé par dresser la liste de leurs composantes, puis nous avons vérifié si elles se retrouvaient dans le curriculum en passant chaque ERI au peigne fin. Pour chaque programme, une fiche de lecture a été produite par année scolaire, excepté lorsque des jumelages étaient nécessaires pour réunir une somme d'information suffisante. Au total, 22 fiches ont été complétées en utilisant ce procédé. En compilant les données ainsi classées, nous étions en mesure d'évaluer le poids relatif de chaque représentation et de comparer le contenu des trois programmes.

Nous estimons que cette méthode d'analyse qualitative nous permet de répondre à nos questions de recherche et de tester la véracité de notre hypothèse. Nous entendons en faire la preuve dans les trois prochains chapitres, qui sont respectivement consacrés au programme de français langue seconde en immersion, au programme de français de base et au programme de français langue première.

CHAPITRE 2 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN IMMERSION FRANÇAISE

Les programmes d'immersion française ont pour particularité de permettre aux élèves qui s'y inscrivent d'atteindre un niveau de compétence langagière jugé suffisant pour être à l'aise dans les milieux où l'usage du français standard est répandu. En cela, leur prolifération a sans doute aidé à rapprocher les anglophones et les francophones du Canada, surtout dans les régions où les contacts entre les deux groupes sont monnaie courante. Or, avec à peine 70 000 membres, la communauté francophone de la Colombie-Britannique n'est ni très nombreuse, ni très visible. Qui plus est, son réseau institutionnel est encore à l'état embryonnaire. Cette faible vitalité ethnolinguistique est problématique d'un point de vue pédagogique et politique. En effet, elle peut constituer un facteur de démotivation pour les étudiants, tout en apportant de l'eau au moulin de ceux qui préféreraient qu'on enseigne le japonais, le mandarin ou le punjabi dans ce coin de pays.

S'il tient à assurer la pérennité de ses programmes d'immersion, le ministère de l'Éducation a tout intérêt à produire du matériel didactique qui soit adapté à cette réalité. Concrètement, cela signifie que les ressources d'apprentissage qu'il met à la disposition des professeurs de français doivent faire une large place aux communautés francophones locales, régionales et nationales. Cette reconnaissance symbolique, qui relève du domaine des représentations, nous apparaît essentielle afin de rappeler aux élèves que la langue française n'est pas une langue étrangère et que son statut officiel au Canada lui confère une valeur ajoutée, même si elle se fait plutôt discrète dans leur environnement immédiat.

Si cette vision communautaire de la francophonie prévaut dans le curriculum, nous considérerons que ce type de cheminement scolaire peut contribuer efficacement à promouvoir la dualité linguistique en Colombie-Britannique. Dans le cas contraire, nous serons forcés de conclure que cet objectif ne fait pas partie des préoccupations du gouvernement provincial. Pour en avoir le cœur net, nous analyserons le contenu des *Ensembles de ressources intégrées* qui encadrent l'enseignement du français en contexte immersif de la maternelle à la 12^e année. Cependant, avant d'en arriver là, il est nécessaire de procéder à la présentation détaillée de notre corpus.

2.1 Présentation du corpus

D'emblée, il faut préciser que deux options s'offrent aux parents qui souhaitent inscrire leurs rejetons en immersion. Le parcours le plus courant est l'immersion précoce, qui débute aussi tôt qu'en maternelle. À ce stade, le ministère de l'Éducation prescrit que l'enseignement doit se dérouler entièrement en français, et ce jusqu'en 2^e ou en 3^e année. De la 3^e ou la 4^e année à la 7^e année, cette proportion passe à 80%. De la 8^e à la 10^e année, elle peut varier entre 50 et 75%. Enfin, de la 11^e à la 12^e année, elle doit être supérieure ou égale à 25%.

L'immersion précoce part du principe qu'il est plus facile pour un enfant en bas âge d'apprendre une nouvelle langue. C'est pourquoi l'usage exclusif du français est préconisé pendant la première moitié du primaire. À l'opposé, l'immersion tardive est conçue de telle manière qu'elle accorde la priorité à l'acquisition d'une bonne base en anglais de la maternelle à la 5^e année. Ce n'est qu'en 6^e année que l'expérience immersive commence. À ce niveau, 100% des cours sont donnés en français, mais l'année suivante, ce pourcentage

peut être ramené à 80%. Cette période de rattrapage intensif vise à réduire l'écart qui existe entre les élèves issus de l'immersion tardive et ceux qui ont opté pour l'immersion précoce. À partir de la 8^e année, les deux groupes sont rassemblés dans les mêmes classes et sont soumis aux mêmes critères d'évaluation.

En Colombie-Britannique, quatre *Ensembles de ressources intégrées* encadrent l'enseignement du français en contexte immersif. Le plus récent a été publié en 1999. Il porte sur l'immersion tardive en 6^e et en 7^e année. Les trois autres datent de 1997. Ils s'appliquent aux intervalles allant de la maternelle à la 7^e année, de la 8^e à la 10^e année et de la 11^e à la 12^e année. Tous ces documents sont structurés de manière identique. On y retrouve une préface, suivie d'une introduction, d'une section consacrée au programme et d'une série d'annexes. La préface est principalement destinée aux professeurs. Il s'agit d'une sorte de mode d'emploi de l'ERI. Étant donné qu'elle concerne davantage la forme que le fond du curriculum, nous n'en tiendrons pas compte dans notre analyse.

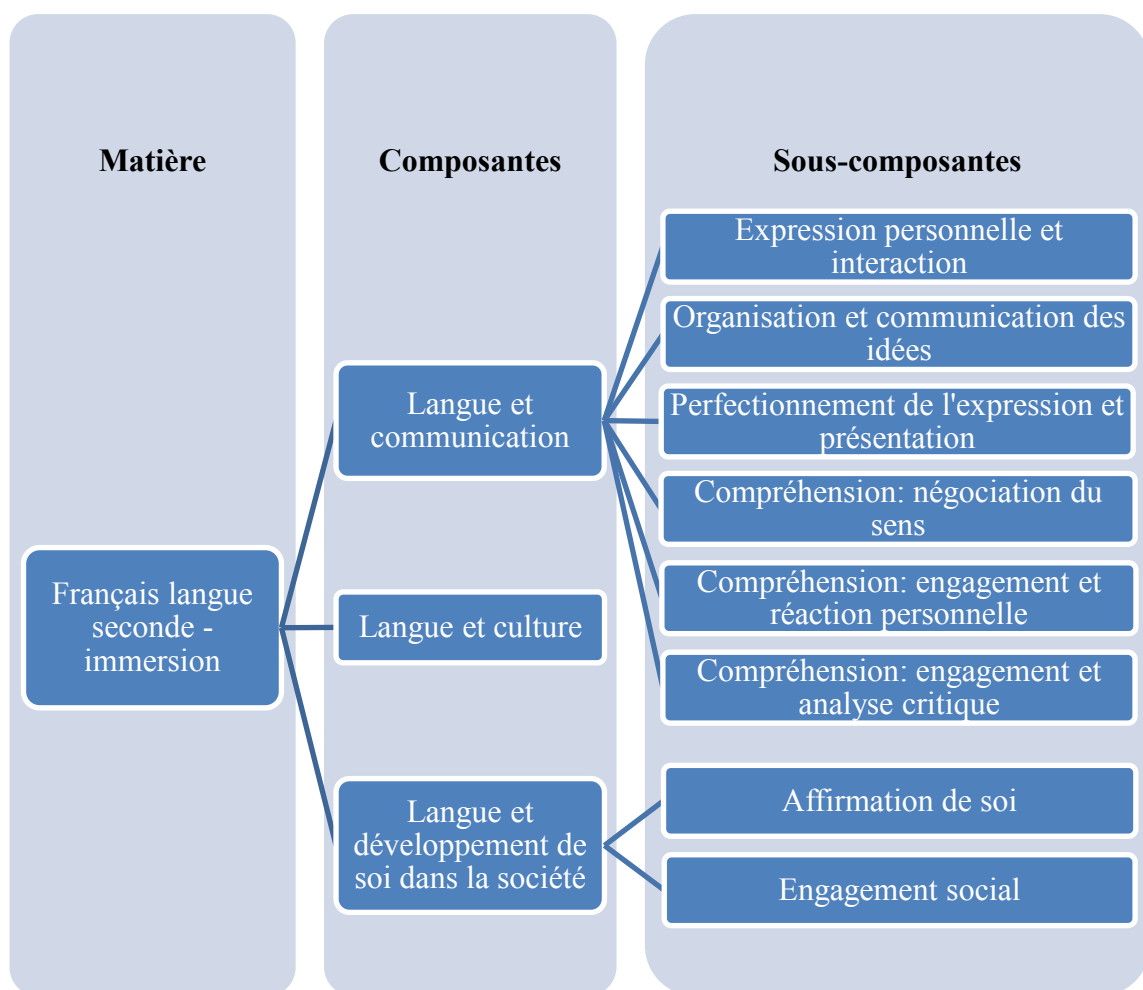
L'introduction est plus pertinente du point de vue de notre étude. Premièrement, elle nous permet d'identifier les sources qui ont servi à l'élaboration de chaque *Ensemble de ressources intégrées*. Parmi celles-ci, certaines méritent une attention particulière. C'est le cas du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Comme nous le verrons, cette entente, qui est entrée en vigueur en 1996, lie les gouvernements de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de la Saskatchewan, du Nunavut, des Territoires-du-Nord-Ouest et du Yukon⁵.

Deuxièmement, l'introduction fait état des raisons d'être de l'immersion française. Ce plaidoyer nous aide à comprendre pourquoi des centaines d'écoles offrent cette option à leur clientèle en dépit des obstacles que nous avons effleurés plus haut. Troisièmement, elle décrit

⁵ Le Nunavut y a adhéré en février 2000.

en quoi l'expérience immersive se distingue de l'enseignement régulier sur le plan pédagogique. Quatrièmement, elle propose un aperçu des trois composantes et des huit sous-composantes qui forment le squelette du curriculum de français langue seconde en immersion. Le tableau ci-dessous vise à rendre cette structure plus intelligible.

Tableau 1 : Composantes du programme de français langue seconde – immersion



Enfin, l'introduction évoque les grands principes qui sont censés guider les fonctionnaires lorsqu'ils procèdent à la rédaction des ERI. Ces considérations communes à toutes les matières reflètent les priorités du ministère de l'Éducation et, comme nous l'expliquerons plus loin, la reconnaissance de la dualité linguistique n'en fait pas partie.

La section consacrée au programme constitue le cœur de notre corpus car elle est suffisamment élaborée pour que nous puissions cerner la vision de la francophonie que le gouvernement britanno-colombien cherche à mettre de l'avant. En effet, 18 pages sont attribuées à chaque niveau, dont 12 pour la composante « Langue et communication » (deux par sous-composante), deux pour la composante « Langue et culture » et quatre pour la composante « Langue et développement de soi dans la société » (deux par sous-composante)⁶.

Par la suite, chaque bloc de deux pages est subdivisé en quatre colonnes : « Résultats d'apprentissage prescrits », « Stratégies d'enseignement proposées », « Stratégies d'évaluation proposées » et « Ressources d'apprentissage recommandées ». La première énonce les compétences et les savoirs que les étudiants sont supposés posséder au terme de leur année scolaire. La deuxième présente une série d'activités à réaliser en classe pour favoriser leur acquisition. La troisième indique comment évaluer les performances des élèves en regard des objectifs pédagogiques fixés au départ. La quatrième dresse la liste des cahiers d'exercices, des logiciels, des manuels et des autres documents que les professeurs peuvent utiliser pour transmettre la matière à leurs protégés. Il va sans dire que toutes les écoles n'ont pas accès aux mêmes ressources. Ainsi, par souci d'uniformité, nous avons décidé d'exclure cette colonne de notre analyse.

⁶ Notons que les premières années du primaire font exception à cette règle. La maternelle et la 1^{ère} année ont été regroupées pour former un seul bloc de 18 pages, tout comme les 2^e et 3^e années.

Les annexes sont confinées aux dernières pages des ERI. Elles fournissent de l'information complémentaire sur le programme (tableaux récapitulatifs, rappel des considérations communes à toutes les disciplines) et des ressources supplémentaires à l'intention des enseignants (inventaire du matériel didactique approuvé par le ministère incluant une description générale et une notice bibliographique pour chaque ouvrage, modèles de grilles de correction). Nous nous y référerons au besoin, mais étant donné qu'elles jouent un rôle secondaire, nous ne les examinerons pas systématiquement.

2.2 Des normes interprovinciales

Précédemment, nous avons fait allusion à deux facteurs environnementaux qui nuisent à l'épanouissement de la langue française en Colombie-Britannique, soit la forte concurrence linguistique qui caractérise cette province et le statut précaire de sa communauté francophone. À divers degrés, l'Alberta, le Manitoba, la Saskatchewan et les territoires nordiques sont confrontés aux mêmes enjeux. Conscients de cette situation, ils ont compris qu'ils avaient intérêt à unir leurs forces pour s'assurer que leurs enfants aient accès à des cours de français de qualité comparable, et ce à un coût optimal pour les payeurs de taxes.

Cette approche collaborative a mené à l'adoption du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Il s'agit d'une sorte de plan détaillé que les sept signataires se sont engagés à suivre afin d'harmoniser les objectifs pédagogiques de leurs programmes d'immersion. Pour sa part, le gouvernement britanno-colombien n'a pas perdu de temps pour tenir promesse. À peine un an après l'entrée en vigueur de l'entente, il publiait trois *Ensembles de ressources intégrées* qui s'y conformaient en tous points.

À la lecture du *Cadre commun*, on constate que les auteurs du document adhèrent principalement à une représentation utilitaire de la langue. C'est ainsi qu'ils la décrivent comme « un instrument de communication, un outil de pensée et d'apprentissage et un vecteur de croissance personnelle et sociale. » (Protocole de collaboration concernant l'éducation de l'Ouest et du Nord canadiens, 1996 : VIII) En outre, quatre des sept « Visées éducatives » qui résument leur conception de l'enseignement du français insistent sur l'importance de « développer chez l'élève une compétence langagière » (*Ibid.*). En plus d'être considérée comme une source de fierté, cette compétence bilingue sert, selon eux, à satisfaire des besoins pragmatiques (besoin d'information), récréatifs (besoin de divertissement) et sociaux (besoin d'interaction).

Comme on peut le voir, l'objectif ultime n'est pas de multiplier les possibilités d'échanges entre les anglophones et leurs concitoyens issus de l'autre peuple fondateur. Tout au plus cherche-t-on à leur inculquer « une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international. » (*Ibid.*) Par ailleurs, cette citation nous en dit long sur la définition de la francophonie que la Colombie-Britannique a fait sienne en appliquant le *Cadre commun* à son curriculum. D'un côté, l'emploi du pluriel dans l'expression « cultures francophones » laisse entendre qu'elle est plus interculturelle que canadienne-française. Cette thèse est corroborée par un autre extrait qui évoque « le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle » (*Ibid.* : 10). De l'autre côté, elle distingue trois aires linguistiques qui correspondent à autant de milieux de vie française. À première vue, on semble leur attribuer une valeur égale. Toutefois, quand on y regarde de plus près, cette perception ne passe pas l'épreuve des faits.

En dépit du caractère régional de l'entente et des nombreux liens sociohistoriques qui unissent les francophones de l'Ouest et du Nord, leur existence est pratiquement passée sous silence dans le document. Ce sont plutôt la francophonie canadienne et, dans une moindre mesure, la francophonie internationale qui sont mises à l'avant-scène. Par exemple, à la fin de la 8^e année, on s'attend à ce que l'étudiant en immersion puisse « apprécier la contribution à l'identité canadienne de vedettes francophones dans des domaines tels que les sports, la chanson, la télévision » (*Ibid.* : 19). Puis, en 12^e année, on lui apprend à « apprécier diverses œuvres d'auteurs contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale » (*Ibid.*). Pourtant, rien n'est dit sur l'apport des francophones à l'industrie sportive, à la scène musicale, à l'univers médiatique, au patrimoine littéraire, ou plus généralement au tissu social de l'Ouest et du Nord canadiens. Faut-il voir dans cette hiérarchisation l'influence d'une stratégie fédérale axée sur la promotion de la dualité linguistique d'un océan à l'autre? Peut-être. Il se peut aussi que les provinces et territoires concernés aient jugé que leurs communautés francophones étaient trop insignifiantes pour qu'il soit utile de s'intéresser à leurs réalisations. Si tel est le cas, nous devrions retrouver le même type de biais dans les ERI.

2.3 Les raisons d'être de l'immersion française

Lorsqu'il est appelé à justifier en quoi il est pertinent d'offrir le français langue seconde en immersion dans ses écoles, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique reste fidèle à l'esprit du *Cadre commun*, tout en y allant de quelques retouches. Nous en prenons pour preuve l'introduction des *Ensembles de ressources intégrées* consacrés à ce cheminement scolaire. Sur la première page, on peut lire que sa raison d'être consiste à

donner à l'élève « l'occasion d'acquérir la compétence langagière nécessaire en français pour interagir dans les milieux où cette langue est parlée et valorisée. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 1) Autrement dit, l'immersion vise à produire des individus suffisamment bilingues pour se débrouiller dans des situations où le français est le principal moyen de communication. Cela inclut la possibilité de poursuivre des études postsecondaires et/ou une carrière dans un environnement francophone ou francophile.

En plus de recourir à des arguments de nature instrumentale, le ministère soutient que l'apprentissage du français constitue une source d'enrichissement « personnel, social et culturel. » (*Ibid.*) En quittant le confort de sa langue maternelle, plaide-t-il, l'écopier est poussé à élargir ses horizons, c'est-à-dire à « explorer les réalités de sa propre culture, celles de ses pairs et celles du monde francophone » (*Ibid.*). Ce faisant, il se forge une représentation positive du « fait français et [d]es autres communautés culturelles » (*Ibid.*). En définitive, cette ouverture à l'altérité fait de lui un meilleur citoyen de la Colombie-Britannique, « province qui se distingue de plus en plus par sa diversité ethnique, culturelle et linguistique. » (*Ibid.*)

La vision de la francophonie qui prévaut dans le passage que nous venons d'examiner est interculturelle. Elle ne traite ni de la communauté franco-colombienne, ni des autres communautés franco-canadiennes. De surcroît, elle fait abstraction du statut officiel qui est conféré à la langue française au niveau fédéral. Elle se concentre plutôt sur le « monde francophone », un espace qui englobe l'ensemble des populations parlant français et dont l'hétérogénéité n'est pas sans rappeler celle de la clientèle des établissements d'enseignement de la Colombie-Britannique.

D'un point de vue communautaire, ce genre de discours est problématique parce qu'il assimile la minorité francophone à un groupe ethnique. Or, comme le souligne Robert Stebbins (2004 : 205), cette étiquette est rejetée en bloc par les principaux intéressés, qui se considèrent plutôt comme un peuple fondateur. Quant à Will Kymlicka, il les catégorise comme une minorité nationale en raison des circonstances qui ont mené à leur incorporation dans l'État canadien (ils ont été conquis par les Britanniques avant d'adhérer à la Confédération) et de leur aspiration à maintenir une identité distincte de celle de la majorité (1996 : 10).

Une représentation communautaire de la francophonie chercherait à rehausser la notoriété des collectivités de langue française. Pour ce faire, elle mettrait l'accent sur les spécificités de leurs pratiques culturelles et sur leurs réalisations les plus remarquables. D'après le ministère de l'Éducation, l'apprentissage du français en immersion montre justement à l'étudiant à apprécier les « œuvres écrites, orales et visuelles d'expression française » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 1). On peut donc dire que la familiarisation avec des productions littéraires, musicales et cinématographiques témoignant de la richesse de la culture francophone figure parmi les retombées positives attendues du programme.

2.4 Les particularités de l'enseignement en contexte immersif

En tant qu'approche pédagogique, l'immersion présente plusieurs traits originaux qui la différencient de l'enseignement régulier. D'emblée, on pense au professeur qui doit composer avec le fait qu'à l'intérieur de la classe, lui seul maîtrise parfaitement la langue

cible... du moins en théorie. Son rôle consiste à agir tantôt comme « modèle langagier », tantôt comme « médiateur entre l'interlangue de l'élève et le français. » (*Ibid.* : 2)

Il faut comprendre que la didactique du français en contexte immersif s'appuie sur les connaissances que les enfants possèdent déjà dans leur langue maternelle. Selon Jean-Michel Robert, « l'anglais offre de surprenantes similitudes avec le français (un ordre des mots très proche, une grammaire classique latinisée, presque deux tiers du vocabulaire anglais d'origine française ou latine). » (2008 : 9) En faisant ressortir ces similitudes, on encourage les étudiants à persévérer, ce qui est primordial compte tenu des taux d'attrition observés au secondaire et, en prime, on leur fournit une partie des outils dont ils ont besoin pour devenir plus compétents en anglais.

Le professeur d'immersion doit aussi créer de toutes pièces des situations de communication dites « réelles » afin que les membres de sa classe puissent pratiquer leur langue seconde. Cette exigence est exprimée maintes fois dans les *Ensembles de ressources intégrées*, et pour cause. À l'extérieur de l'école, les occasions d'interagir en français sont très rares vu la minorisation extrême de la communauté franco-colombienne. Pour combler ce manque, on peut demander aux élèves de simuler un entretien d'embauche (représentation utilitaire), de rédiger un court texte sur un aspect méconnu de leur pays d'origine (représentation interculturelle) ou de préparer des questions destinées à un invité issu de la collectivité (représentation communautaire). Plus les activités d'apprentissage qui leur sont proposées sont authentiques, plus ils se sentiront à l'aise lorsqu'ils auront à se débrouiller dans un véritable milieu francophone ou francophile.

2.5 Aperçu des composantes du programme

Ceci nous amène à nous pencher sur les trois grands thèmes qui structurent le curriculum de français langue seconde en immersion. Sans entrer dans les détails, l'introduction des ERI nous renseigne sur les habiletés et les valeurs que le gouvernement provincial cherche à transmettre à sa jeunesse par le biais de chacune de ces composantes. Nous les examinerons dans l'ordre.

La première, « Langue et communication », vise à amener l'étudiant « à connaître, utiliser et apprécier la langue française dans les divers modes de communication. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 5) Autrement dit, on veut qu'il soit capable de l'écrire, de la lire et de la parler, tout en y prenant plaisir. De plus, on désire qu'il s'ouvre « à la beauté et au pouvoir de la langue. » (*Ibid.*) Cette formule renvoie tant aux qualités esthétiques du français qu'à sa dimension instrumentale, l'objectif étant de trouver un équilibre entre les deux. Enfin, on souhaite « développer chez l'élève le goût de lire, d'écouter ou de visionner diverses œuvres provenant de différentes communautés culturelles, particulièrement celles de la francophonie. » (*Ibid.* : 6) Le message est clair : le français sert à découvrir des œuvres francophones, mais il peut également donner accès à d'autres patrimoines.

La deuxième composante, « Langue et culture », est la plus intéressante en ce qui nous concerne. D'une part, elle reflète à quel point Victoria, siège du gouvernement provincial, accorde de l'importance à l'acquisition de compétences interculturelles générales et transférables. Celles-ci sont censées préparer les Britanno-Colombiens « à évoluer harmonieusement dans une société qui adopte progressivement une image multiculturelle. » (*Ibid.*) D'autre part, elle reste centrée sur la sensibilisation « à la langue et à la culture des

communautés de langue française » (*Ibid.*) Une panoplie de moyens sont évoqués pour faciliter l'atteinte de ce but. Par exemple, on recommande que l'écopier ait « des contacts multiples avec des membres de la communauté francophone », sans oublier que « les médias, la technologie et les voyages d'échange offrent des possibilités d'interactions authentiques variées » (*Ibid.* : 7) Grâce à ces méthodes alternatives, les apprenants pourront tisser des liens avec la minorité, qu'ils habitent à Vancouver ou dans une localité plus isolée comme Nelson.

La troisième et dernière composante, « Langue et développement de soi dans la société », a pour mission d'amener l'étudiant « à être fier de son bilinguisme et à adopter une attitude positive envers lui-même, sa culture et les autres. » (*Ibid.*) Cet énoncé sous-entend que le fait de maîtriser une langue seconde est un accomplissement en tant que tel. Cela peut paraître évident à nos yeux, mais ce l'est moins pour les enfants inscrits en immersion qui fréquentent une école à deux voies⁷. En effet, ceux-ci « peuvent se sentir aliénés » (ACPI, 1995 : 10) lorsqu'ils sont confrontés aux railleries de leurs camarades du programme régulier. C'est pour remédier à ce problème et pour les aider à s'intégrer à la collectivité que cette partie du curriculum leur montre à s'affirmer comme individus bilingues, tout en faisant preuve de respect et de tolérance à l'égard de leurs concitoyens, malgré leurs différences.

2.6 Des thématiques transversales

En plus des trois composantes dont nous venons de discuter, l'introduction fait état de considérations communes à toutes les matières. Il s'agit de dix thématiques qui sont suffisamment importantes pour que le ministère de l'Éducation en tienne compte dans l'élaboration de tous ses ERI. Du nombre, quatre ont retenu notre attention : « Orientation

⁷ Les écoles à deux voies accueillent des classes d'immersion et des classes régulières sous un même toit.

pratique du programme », « Introduction au choix de carrière », « Multiculturalisme et antiracisme » et « Études autochtones » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 9). Appliquées à l'enseignement du français, on peut présumer que les deux premières se traduiront par une représentation utilitaire de la francophonie, tandis que les deux dernières contribueront à mettre son côté interculturel de l'avant.

Toutefois, la vraie question qui se pose est la suivante : pourquoi la dualité linguistique ne constitue-t-elle pas le 11^e élément de cette liste? Pourquoi en est-elle carrément exclue? Est-ce parce que les cours de français, qui sont offerts par presque toutes les écoles de la Colombie-Britannique, traitent déjà ce sujet en profondeur ou est-ce parce qu'il s'insère mal dans la définition de la citoyenneté que le gouvernement tente de promouvoir? Pour le savoir, il faut poursuivre notre analyse des *Ensembles de ressources intégrées* en passant à la section consacrée au programme.

Pris dans son entièreté, le curriculum d'immersion française s'étend sur 13 années scolaires. Dans les prochaines pages, nous procéderons à une étude niveau par niveau, sauf pour les quatre premières années qui ont été regroupées deux par deux. Cet examen détaillé sera réalisé à partir d'indicateurs dérivés de la typologie que nous avons décrite au chapitre précédent. Il sera suivi d'une courte synthèse qui déterminera jusqu'à quel point le contenu du programme correspond aux trois représentations de la francophonie que nous avons identifiées.

2.7 Maternelle et première année

Lorsqu'ils entrent en maternelle, les écoliers ne savent ni lire, ni écrire, ni parler français, si bien qu'une bonne partie du temps passé en classe est affecté à leur apprendre les

rudiments du langage. L'accent est surtout mis sur l'acquisition de compétences fonctionnelles (employer un vocabulaire de base, construire des phrases simples, etc.). Petit à petit, les enfants gagnent en confiance et se risquent à communiquer en français.

Afin qu'ils continuent dans cette voie, on suggère au professeur de recourir au renforcement positif. Voici deux exemples d'activités qui leur sont proposées :

Distribuer à chaque élève une enveloppe contenant 20 billets valant 1 cent. Lorsqu'un élève en aide un autre à s'exprimer en français, la personne aidée lui remet un billet. Les billets sont échangés pour des billes que les élèves déposent dans un bocal commun. Quand le bocal est plein, la classe fête sa réussite (piscine, film, etc.). (*Ibid.* : 28)

Tôt le matin, présenter un gros ourson aux élèves. En s'appuyant sur le monde imaginaire de l'enfant, expliquer que l'ourson est à la recherche d'élèves qui parlent français et qui l'inviteront chez eux. Pour encourager les enfants à parler français avec l'ourson, leur dire qu'il ne comprend que le français. Chaque enfant choisit un jour pour emmener l'ourson francophone chez lui. Il planifie des activités à faire avec l'ourson et les décrit dans son journal qu'il partagera avec la classe le lendemain (dessin, mots clés, phrases simples, etc.). (*Ibid.*)

Ces stratégies d'enseignement misent sur divers incitatifs pour rehausser la valeur du français aux yeux des étudiants et pour les amener à pratiquer cette langue de façon autonome. Il y a un parallèle à établir entre ces récompenses et les primes au bilinguisme qui sont versées annuellement à certains employés de l'État. Instaurés en 1977 par les libéraux de Pierre Elliott Trudeau, ces bonis d'un montant de 800\$ ont pour objectif de promouvoir l'utilisation des deux langues officielles au sein de l'administration fédérale, au même titre que la dotation des postes et la formation linguistique (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2012). S'il est indéniable qu'elles favorisent le développement de compétences bilingues, ces politiques à vocation instrumentale ne sensibilisent pas forcément les apprenants de langue maternelle anglaise au fait francophone. Cela est d'autant plus vrai que, dans bien des cas, ceux-ci ne suivent des cours de français que pour « accroître leurs

possibilités d'avancement » ou pour « répondre aux nouvelles exigences linguistiques de leur poste » (LeBlanc, 2009 : 90).

En théorie, les programmes d'immersion française cherchent à dépasser cette vision strictement utilitaire de la langue en intégrant du contenu axé sur « la découverte, le respect et l'appréciation de la culture francophone au Canada. » (Bonetto, 2003 : 86) Or, à l'exception de quelques chansons et de comptines faciles, cet aspect est peu présent dans le curriculum de la maternelle à la 1^{ère} année. D'ailleurs, on n'y parle pas davantage de l'histoire des communautés francophones, de leurs institutions, de leurs réalisations ou des territoires qu'elles occupent. Il faut croire qu'à cinq ou six ans, les élèves sont encore trop jeunes pour assimiler ce type d'information.

À cet âge, on insiste plutôt sur le caractère interculturel de la société à laquelle ils appartiennent. Ce thème récurrent est décliné de toutes sortes de manières dans les ERI :

Chaque élève est invité à apporter un objet qui revêt pour lui une grande importance culturelle. Encourager l'élève à expliquer les raisons pour lesquelles il accorde une telle importance à cet objet. (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 26)

Explorer, par le biais du thème universel des mains, les ressemblances et les différences qui existent entre les diverses cultures. Ensemble, dresser une liste d'activités à faire avec les mains (écrire, applaudir, dessiner, aider un ami, etc.). (*Ibid.*)

Examiner différentes formes d'écriture, p. ex. les alphabets français et anglais (symboles semblables, sons et accents différents), les alphabets grec, cri et punjabi, les caractères chinois. (*Ibid.*)

Ces stratégies d'enseignement poussent les écoliers à prendre conscience de la diversité culturelle et linguistique de leur province en faisant appel à leur curiosité naturelle et à leurs propres expériences de vie. En analysant la troisième citation, on remarque que les exemples ont été soigneusement sélectionnés pour refléter les variétés de langues parlées dans la population : langues officielles (français et anglais), langues autochtones (cri) et langues

patrimoniales (grec, punjabi et chinois). On serait tenté d'y voir un bête exercice d'Éveil aux langues⁸, mais peut-être faut-il l'interpréter comme une reconnaissance implicite du fait que l'avenir de la Colombie-Britannique réside dans le multilinguisme, plutôt que dans le bilinguisme anglais/français. Quoiqu'il en soit, il est encore trop tôt pour trancher.

2.8 Deuxième et troisième années

Dès la 2^e année du primaire, les étudiants en immersion commencent à être capables de communiquer en français de façon plus autonome. Graduellement, ils enrichissent leur vocabulaire et approfondissent leur compréhension des règles de ponctuation. Afin de développer leur écoute, on recommande de leur faire visionner un documentaire intitulé *Comptines* (*Ibid.* : 44). Ce court-métrage qui montre des petites filles jouant à des jeux tout en entonnant des chansonnettes est un choix doublement intéressant. D'une part, il a été produit par l'Office national du film, une institution bilingue que la minorité francophone considère comme un symbole à cause du soutien vital qu'elle apporte à son industrie cinématographique. D'autre part, il a été tourné par Manon Barbeau, une des réalisatrices québécoises les plus connues, dans les rues et les parcs de Montréal. On pourrait même aller jusqu'à dire qu'il a une valeur historique puisqu'il porte sur un aspect précis de la culture populaire du Québec des années 1970. De toute évidence, il s'agit d'un outil pédagogique d'une grande qualité qui véhicule une représentation communautaire de la francophonie.

L'enseignant doit aussi essayer de créer des situations d'interaction afin de permettre à ses protégés de pratiquer leur langue seconde aussi spontanément que possible. Une des

⁸ Les programmes d'Éveil aux langues misent sur « la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues » afin de « sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et [...] de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 : 49)

techniques employées consiste à accueillir un invité francophone et à lui demander de faire la lecture au groupe (*Ibid.* : 40). Après, les élèves sont encouragés à lui parler des histoires qu'ils préfèrent et à établir des liens entre ces œuvres et leur vécu (*Ibid.*). Pour eux, c'est une rare occasion d'échanger avec un membre de la communauté locale et un premier véritable contact avec la littérature de langue française.

Dans la même veine, on suggère au professeur de jumeler sa classe à une classe du Québec (*Ibid.* : 44). Cette méthode vise à mettre les apprenants en relation avec des francophones de leur âge. Elle leur donne aussi la chance de partager des éléments de leur culture avec eux, que ce soit en leur écrivant « une lettre collective » ou en leur faisant parvenir « une boîte mystère remplie d'objets symbolisant la Colombie-Britannique. » (*Ibid.*) Un tel projet peut contribuer à rapprocher les deux solitudes, mais on s'explique mal pourquoi il ne cible que les Québécois. N'y a-t-il pas d'écoles françaises ailleurs au pays? Le ministère sait bien que oui puisqu'il en finance une trentaine sur son propre territoire⁹. Pourtant, la conception de la francophonie canadienne qui transparaît dans ses *Ensembles de ressources intégrées* demeure essentiellement cantonnée à deux provinces : la Colombie-Britannique et le Québec.

Les ERI se révèlent beaucoup plus inclusifs lorsqu'il est question de diversité culturelle. Par exemple, une des stratégies d'enseignement proposées en 2^e et 3^e années tourne autour des différentes manières de préparer le pain :

Le pain est un aliment que l'on retrouve dans la plupart des cultures. Animer un remue-méninges sur toutes les sortes de pains que les élèves connaissent. Préparer plusieurs types de pain, tels le pain de blé entier, le rôti indien, la tortilla mexicaine,

⁹ En analysant les quatre ERI qui constituent le curriculum de français langue seconde en immersion, nous n'avons trouvé qu'un seul passage évoquant l'existence d'écoles francophones en Colombie-Britannique. Ce passage incite l'enseignant à organiser une discussion en classe sur ce qui distingue les étudiants en immersion de ceux inscrits au programme anglais et au programme francophone (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 44).

le bannock amérindien, la baguette française, etc., et procéder à une dégustation. Demander aux élèves de formuler des hypothèses sur les raisons pour lesquelles le pain prend des formes tellement différentes à travers le monde. (*Ibid.*)

Le message qui se dégage de cet extrait est interculturel, en ce sens qu'il part d'une caractéristique commune pour susciter une réflexion plus générale sur l'altérité. Notons également que des symboles associés aux francophones (la baguette française), aux autochtones (le bannock amérindien) et à certains groupes ethniques (le rôti indien et la tortilla mexicaine) ont été intégrés à l'exercice. Chacune de ces composantes a sa place dans la vision de l'identité canadienne que le gouvernement cherche à transmettre à sa jeunesse. Il nous reste à déterminer si la francophonie se démarque par rapport aux autres, comme on peut s'y attendre dans le cadre d'un cours de français.

2.9 Quatrième année

Le curriculum de la 4^e année nous fournit un début de réponse. En le parcourant, on constate que la promotion de la culture francophone est élevée au rang de priorité. Plusieurs indices en témoignent. D'un côté, les écoles sont appelées à inviter des auteurs, des musiciens ou des troupes de théâtre d'expression française à se produire en leurs murs (*Ibid.* : 62). De l'autre côté, les enseignants ont pour tâche d'organiser des sorties culturelles variées. Il peut s'agir d'assister à un concert, de visiter une exposition culinaire ou d'aller voir un film (*Ibid.*). Le but de ces initiatives est de projeter l'image d'une communauté vivante qui se distingue par sa créativité. Du même coup, on espère donner aux étudiants le goût de lire des livres, de regarder des émissions de télévision, bref, de découvrir d'autres œuvres de langue française par eux-mêmes, en dehors du contexte scolaire (*Ibid.* : 63).

À mesure qu'ils se familiarisent avec le monde francophone, les enfants sont amenés à s'interroger sur les différences et les similarités qui existent entre cet univers culturel et le leur (*Ibid.* : 62). Les stratégies d'enseignement contenues dans les ERI orientent leur questionnement en insistant sur le respect des valeurs d'autrui. Par exemple, on demande aux élèves de se mettre dans la peau du personnage principal de la nouvelle *Le chandail de hockey* (*Ibid.* : 64). Ce jeune hockeyeur, partisan des Canadiens de Montréal, doit remplacer son vieil uniforme tricolore, qui est trop usé. Sa mère, qui ne comprend pas les formules de commande du catalogue Eaton parce qu'elles sont écrites en anglais, tente de lui en procurer un neuf (Carrier, 1979 : 78). Malheureusement, il y a un malentendu et la compagnie lui fait parvenir un chandail des Maple Leafs de Toronto. Catastrophé, son fils refuse de porter les couleurs de cette équipe honnie. Elle a beau lui expliquer qu'elle ne peut pas retourner le chandail car elle a peur d'insulter M. Eaton, qui est Anglais et qui aime les Maple Leafs, rien n'y fait (*Ibid.* : 80). Après avoir lu le récit, les écoliers doivent dire comment ils réagiraient s'ils étaient confrontés à un tel dilemme (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 64).

Le texte de Carrier est pertinent, tant d'un point de vue interculturel que d'un point de vue communautaire. Il peut être interprété comme une allégorie sur les relations tendues qu'entretiennent les anglophones et les francophones. C'est du moins ce qui ressort des deux passages présentés plus haut. Le premier évoque la condition minoritaire des Canadiens français en nous rappelant qu'à une époque pas si lointaine, on ne pouvait même pas passer une commande sans avoir recours à l'anglais. Le second fait indirectement référence aux rapports de force entre communautés. En effet, l'écrivain oppose l'attitude conciliante de la mère, qui préfère éviter la confrontation avec le puissant M. Eaton, à celle plus intransigente de son fils, qui opte pour la résistance.

Qui plus est, dans cette nouvelle autobiographique, Roch Carrier nous renseigne sur le Québec d'avant la Révolution tranquille. Il brosse le portrait d'une société où la patinoire faisait office de lieu de rassemblement, où la religion était omniprésente¹⁰ et où Maurice Richard inspirait toute une génération. Les choses ont changé depuis, mais la valeur historique de ce conte ne s'est pas démentie. En fait, *Le chandail de hockey* occupe une place si importante dans l'imaginaire collectif canadien qu'on en retrouve même un extrait au dos du billet de cinq dollars. On peut donc affirmer que son inclusion dans le programme de français langue seconde en immersion est judicieuse.

Un autre aspect intéressant du curriculum de la 4^e année est qu'on y fait la promotion de deux activités organisées par *Canadian Parents for French* (CPF) (*Ibid.* : 62). Le festival de CPF met surtout l'accent sur la fierté d'être bilingue, tandis que le concours « À vos crayons » cherche à démontrer qu'il est avantageux de maîtriser la langue de Molière en distribuant des prix à tous les finalistes. En accordant une telle attention à cette association francophile dans ses ERI, le ministère de l'Éducation réitère que le français appartient à tous ceux qui veulent bien se donner la peine de l'étudier, qu'ils soient francophones ou non.

2.10 Cinquième année

En 5^e année, on note une résurgence de la représentation utilitaire de la langue dans le contenu des *Ensembles de ressources intégrées*. Cela se manifeste entre autres sous la forme

¹⁰ Dans une entrevue accordée au Musée canadien des civilisations, Roch Carrier se remémore à quel point son village natal de Sainte-Justine était sous l'emprise de l'Église catholique :

C'est un tout petit village, une population certainement en bas de 2000 habitants. Le prêtre du village aurait aimé augmenter ses taxes, ses dîmes, en ayant plus de population. Donc, il a encouragé nos mères à produire des enfants. [...] Mais jamais on n'a atteint le 2000 et il avait toujours un complexe d'infériorité par rapport à son curé voisin, qui avait 2500 de population. C'est un endroit, donc, où l'édifice le plus élevé, c'était l'église. Le clocher était branché directement dans le ciel. C'est ce qu'on croyait. La place du curé était énorme. (Carrier, 2004)

d'expressions telles que « performance langagière » et « langage efficace » (*Ibid.* : 82-83). Les écoliers ayant déjà développé une habileté à communiquer en français, ils doivent se perfectionner à l'oral comme à l'écrit afin de satisfaire leurs besoins d'interaction grandissants. Ce changement de discours n'est pas étranger au fait qu'à ce stade, l'heure des choix approche rapidement pour eux. Poursuivront-ils leur expérience immersive au secondaire ou rejoindront-ils le programme régulier? Dans un cas comme dans l'autre, il vaut mieux qu'ils aient une solide base en français.

Cela étant dit, la mission des programmes d'immersion ne se limite pas à former des locuteurs bilingues. Elle comporte aussi un volet civique axé sur l'établissement de relations harmonieuses entre les collectivités anglophones et francophones du Canada. Dans cette perspective, les concepteurs des ERI ont jugé bon de demander aux élèves de « faire une recherche sur la vie des Métis » (*Ibid.* : 80). On sait que cette nation regroupe les « descendants d'unions mixtes principalement entre les Amérindiennes et les commerçants de la fourrure britanniques ou canadiens-français » (Seraphim, 2009 : 71). Le but de l'exercice consiste à déterminer « comment les cultures française et anglaise ont influencé celle des Métis et ce que l'une et l'autre y a contribué. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 80) Or, en lisant sur le sujet, les enfants s'apercevront que l'histoire des provinces de l'Ouest et de leurs communautés francophones a été marquée par le combat des Métis pour préserver leur identité et leur mode de vie. Gilbert, LeTouzé et Thériault vont même jusqu'à dire que « le soulèvement des Métis et le rôle de Louis Riel constituent de bons points d'entrée pour l'étude des conflits entre les deux peuples fondateurs » (2007 : 42). Au final, les écoliers pourront revoir leur propre expérience de la dualité linguistique canadienne à la lumière des connaissances acquises dans le cadre de ce travail.

Les médias franco-colombiens sont également mentionnés pour la première fois en 5^e année. Sachant à quel point ces institutions augmentent la visibilité de la minorité, on peut affirmer qu'il s'agit d'un geste significatif. Ainsi, pour montrer aux étudiants comment se servir d'ouvrages de référence comme l'atlas, les encyclopédies et la grammaire, on suggère au professeur de leur « lire une question posée au cours d'une émission radiophonique française (par exemple le *Grand Défi* à CBUF-FM). » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 80) Après avoir effectué une courte recherche et avoir formulé leur réponse, ils peuvent écouter le segment en entier pour vérifier s'ils avaient vu juste (*Ibid.*). Précisons que CBUF-FM n'est autre que la Première Chaîne de Radio-Canada en Colombie-Britannique. En ondes depuis 1967, cette station qui a pignon sur rue à Vancouver a permis de briser l'isolement des milliers de francophones qui sont éparpillés à travers la province (Carpentier, 2007). De plus, elle compte bon nombre de francophiles parmi ses auditeurs.

Une autre activité propose aux enfants de se transformer en reporters. Afin de se familiariser avec le style journalistique, ils doivent d'abord feuilleter un hebdomadaire de langue française, comme *Le Soleil de Colombie-Britannique* (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 80). Pendant 30 ans, ce journal a été le principal organe de presse de la communauté franco-colombienne. Grâce à un réseau de collaborateurs (bénévoles pour la plupart) et à une entente avec *Le Devoir* et *La Presse*, il était en mesure d'offrir un mélange de nouvelles locales, nationales et internationales (Lengyel et Watson, 1983). Le hic, c'est qu'il a cessé de paraître en 1998, un an après la publication de l'ERI dont on se sert encore aujourd'hui dans les classes d'immersion. Autrement dit, on continue à faire la promotion d'un produit médiatique qui n'est plus en

circulation depuis bientôt quinze ans. Il est clair qu'une mise à jour s'impose si le ministère souhaite véhiculer une image actuelle de la francophonie.

2.11 Sixième année

La 6^e année est synonyme de nouveau départ pour les élèves qui entrent en immersion tardive. Le défi qui les attend est double puisqu'ils disposent de deux ans pour atteindre un niveau de français équivalent à celui de leurs camarades de l'immersion précoce et pour s'imprégner de la réalité de la minorité. D'emblée, l'accent est mis sur le côté instrumental de la langue, qui est surtout utilisée pour obtenir de l'information ou pour partager des connaissances (MÉCB, *Français – immersion tardive 6 et 7* : 19-20). En outre, certaines activités donnent aux apprenants l'occasion de réfléchir sur les avantages d'être bilingue ou polyglotte (*Ibid.* : 31). Quant aux stratégies d'évaluation, elles accordent une attention particulière à l'efficacité de la communication.

Les deux cheminements se rejoignent en ce qui a trait à la mise en valeur du patrimoine francophone. De part et d'autre, on invite les écoliers à « effectuer une recherche sur des vedettes représentant la francophonie (théâtre, cinéma, littérature, musique, etc.). » (*Ibid.* : 30) En suivant le parcours de ces personnalités, ils feront une incursion dans la culture populaire des communautés de langue française et prendront conscience de leur vitalité. L'exercice est poussé un peu plus loin en immersion précoce, où les étudiants doivent créer une affiche pour un festival auquel plusieurs de ces vedettes pourraient participer, comme le Festival Juste pour rire (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 98). Le simple fait d'inclure cet événement dans le

curriculum confère un caractère ludique à l'enseignement et rend la francophonie plus attirante.

Cependant, l'objectif du gouvernement britanno-colombien n'est pas de faciliter l'assimilation des anglophones à la minorité. Il vise plutôt à développer chez eux une attitude curieuse et respectueuse envers la langue, les réalisations et les traditions des francophones. C'est pourquoi il s'efforce de souligner les différences et les similitudes qui existent entre les cultures d'expression anglaise et française dans ses *Ensembles de ressources intégrées*. À lui seul, le programme de la 6^e année propose au moins trois activités qui illustrent cette tendance.

La première porte sur les valeurs qui sont transmises par la littérature jeunesse. Les élèves doivent « effectuer une étude comparative de ces valeurs et de celles de leur milieu » après s'être fait lire « deux romans d'un auteur francophone » (MÉCB, *Français – immersion tardive 6 et 7* : 30). La seconde s'intéresse aux fêtes qui sont célébrées dans la francophonie. Certaines d'entre elles, comme la Saint-Jean-Baptiste, sont inconnues de la plupart des Canadiens anglais. Pour remédier à cette situation, on demande aux enfants de « créer un calendrier où ils indiqueront les vacances et les fêtes culturelles importantes parmi les cultures francophones. » (*Ibid.*) La troisième ressemble fort à la première, bien qu'elle soit tirée d'un autre document. Elle consiste à « comparer un film français et un film anglais qui traitent d'un thème semblable [afin de] contraster les valeurs véhiculées dans chacun (p. ex. : *La grenouille et la baleine* et *Free Willy*). »¹¹ (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 98)

¹¹ *La grenouille et la baleine* est un film du réalisateur québécois Jean-Claude Lord qui fait partie de la série des *Contes pour tous*. Tourné aux îles Mingan, sur la Côte-Nord, mais aussi en Floride et aux îles Vierges, il a connu un vif succès à sa sortie en 1987. Il met en vedette Denis Forest, Fanny Lauzier et Marina Orsini.

Les trois stratégies d'enseignement citées plus haut ont le mérite de s'appuyer sur des œuvres originales pour décrire les mœurs des francophones. Selon Christiane Fleig-Hamm, le recours à des supports linguistiques authentiques est « un bon moyen de faire connaître à l'apprenant le point de vue des membres de la culture cible et donc d'enrichir les représentations. » (1998 : 465) Toutefois, cette approche pédagogique ne peut être efficace que si la brochette d'œuvres ainsi constituée rend compte des diverses facettes du fait français au Canada. Or, jusqu'à date, l'échantillon que nous avons analysé paraît dominé par le contenu culturel québécois. Il ne comporte aucune référence provenant des autres communautés francophones, à l'exception de celle de la Colombie-Britannique. Cette lacune pourrait facilement être corrigée lors d'une révision future.

Nonobstant ce qui vient d'être dit, il n'y a pas que les mœurs des habitants de la Belle Province qui sont dignes d'intérêt aux yeux du ministère de l'Éducation. Ceux des autres peuples de langue française le sont aussi. Nous en prenons pour preuve un exercice dans le cadre duquel les écoliers doivent « faire une recherche sur différents aspects culturels d'un pays francophone (nourriture, coutumes, etc.) et préparer un dépliant touristique. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 98) Il va de soi que ce projet tente de leur inculquer une vision interculturelle de la francophonie. Considérant que l'Organisation internationale de la francophonie regroupe 57 États membres répartis sur cinq continents, ils auront l'embarras du choix. Par ailleurs, en publicisant l'offre touristique des pays francophones, on donne aux étudiants une motivation supplémentaire pour devenir compétents en français. Dans les prochaines pages, nous verrons que ce procédé est exploité plus souvent qu'à son tour dans les ERI.

2.12 Septième année

Qu'ils soient inscrits en immersion précoce ou tardive, les jeunes reçoivent au moins 80% de leur enseignement dans la langue de Molière pendant la première portion du secondaire. Par la suite, ce pourcentage chute progressivement pour faire davantage de place à l'anglais. On peut donc voir la 7^e année comme une année charnière, d'autant plus que son curriculum se démarque sur le plan des représentations de la francophonie.

Tout d'abord, on constate que la frontière entre les communautés francophones locales, nationales et internationales se précise. Cette distinction fait en sorte que les apprenants comprennent mieux en quoi la dualité linguistique les concerne. Par exemple, on les incite à revisiter leur environnement immédiat afin d'y dénicher des traces de vie française. Une de leurs tâches consiste à réaliser un montage photo pour « présenter leur collectivité [...] à un(e) adolescent(e) francophone en situation d'échange » (*Ibid.* : 116). Ce montage doit « inclure des éléments visuels de la communauté francophone locale. » (*Ibid.*) A priori, on pourrait penser qu'il est futile d'essayer de trouver des indices témoignant de la persistance du fait français dans une province anglo-dominante telle que la Colombie-Britannique. Pourtant, comme l'explique Raymond LeBlanc, de tels signes sont détectables même dans les régions les plus unilingues :

Cette présence peut se manifester de plusieurs façons. Il y a d'abord la présence physique, qui va du milieu où les francophones sont majoritaires à celui où l'on retrouve un îlot de francophones minoritaires, voire même la famille ou l'individu isolé. Mais il y a également toutes sortes de marques de la présence francophone dans la très grande majorité des environnements canadiens si on se donne la peine de les rechercher : francophonie chez les ancêtres de familles de l'environnement, noms de famille, noms de famille déformés, noms donnés à des rues, des ponts, des édifices, etc. Enfin, il y a la présence signalée par l'apparition du français sur les timbres, la monnaie, la signalisation fédérale, la publicité fédérale, l'étiquetage. (LeBlanc, 1990 : 51)

Bref, la dualité linguistique n'est pas une vue de l'esprit; elle fait bel et bien partie du quotidien des écoliers. Pour qu'ils s'en aperçoivent, il suffit de leur proposer des activités du genre de celle qui a été mentionnée plus haut.

La vision de la francophonie mise de l'avant par le gouvernement ne s'arrête pas à l'échelle locale. Elle s'étend à l'ensemble du Canada. En effet, le programme stipule que les élèves « compileront des renseignements intéressants sur les francophones et les collectivités francophones du pays. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 117) Cette formulation implique une reconnaissance de la pluralité des identités franco-canadiennes, et ce même si les communautés minoritaires (acadienne, franco-manitobaine, franco-ontarienne, etc.) ne sont pas nommées de manière explicite. Elle dénote aussi une distanciation par rapport à la représentation très centrée sur le Québec qui prévalait jusqu'ici. Ainsi, au lieu de demander aux étudiants d'effectuer une recherche sur un athlète ou un chanteur québécois, on les encourage à préparer un exposé sur « une personnalité canadienne-française contemporaine » (MÉCB, *Français – immersion tardive 6 et 7* : 48).

Le monde francophone a également droit à un minimum d'attention. En 7^e année, les enseignants sont supposés initier leurs protégés « à la musique de différents pays de la francophonie. » (*Ibid.*) Grâce à ce petit tour d'horizon, on souhaite les sensibiliser à la diversité culturelle de cet espace linguistique. C'est aussi une occasion de déconstruire des stéréotypes qui sont « associés aux francophones dans la littérature et les médias » (*Ibid.*). On pense au Belge qui déguste une tablette de chocolat devant le Manneken-Pis ou au Québécois habillé en bûcheron qui mange de la soupe aux pois. L'objectif est de s'assurer que les écoliers évitent ces schèmes simplistes et qu'ils traitent les locuteurs de langue française avec respect, conformément à la politique antiraciste du ministère.

En plus d'apprendre aux enfants à apprécier la culture d'autrui, les programmes d'immersion ont la réputation de bien les préparer à entrer sur le marché du travail (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007 : 28). À vrai dire, les diplômés se distinguent surtout par leurs compétences en français, qui sont nettement supérieures à la moyenne. Pour les mettre à profit, ils doivent s'informer sur les industries qui valorisent la maîtrise des deux langues officielles. C'est pour cette raison qu'on recommande aux professeurs d'« inviter un francophone de la communauté à venir parler des avantages du bilinguisme dans son métier (lignes aériennes, tourisme, journalisme, etc.). »¹² (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année* : 116).

Dans ce passage, la connaissance du français est présentée comme un capital humain qui peut devenir un investissement rentable, pourvu qu'il soit utilisé à bon escient (Dubois, LeBlanc et Beaudin, 2006 : 17). La francophonie, quant à elle, apparaît comme un marché linguistique où cette valeur peut être échangée pour accéder à des privilèges. Cette conception instrumentale de la langue française et de la collectivité qui s'y rattache influencera sans doute les rapports que les anglophones entretiendront avec les francophones, mais supplantera-t-elle la représentation plus communautaire que nous avons observée ailleurs dans le curriculum? Pour en avoir le cœur net, il faut mener notre analyse à terme.

2.13 Huitième année

À partir de la 8^e année, les étudiants d'immersion précoce et d'immersion tardive sont regroupés et le même programme s'applique à tous. Sur le plan du contenu, quelques

¹² D'autres secteurs auraient pu s'ajouter à cette liste, comme l'enseignement, l'industrie vinicole et les services gouvernementaux.

éléments méritent d'être approfondis, à commencer par la variété des sources dont on se sert pour parler du fait français. Les ERI suggèrent d'exposer les élèves à des textes « écrits par des auteurs de différentes régions de la francophonie. » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année* : 26). En outre, ils font référence à une vaste gamme d'œuvres francophones contemporaines, qu'il s'agisse d'articles tirés d'un magazine, de bandes dessinées, de films d'animation ou de vidéoclips (*Ibid.* : 27). Chacun de ces produits culturels est porteur d'une vision particulière de la francophonie. L'agrégation de tous ces points de vue permet aux écoliers d'acquérir une meilleure compréhension de la réalité des communautés d'expression française.

Mais qu'en est-il des autres groupes minoritaires? Ont-ils eux aussi droit à la même empathie? Ce qui est sûr, c'est que les principes de respect et de tolérance qui sont transmis dans le cadre des cours de français valent pour tous, quelles que soient leurs origines. À ce sujet, nous avons trouvé plusieurs exercices où il est question de combattre la discrimination et de promouvoir la diversité. Le gouvernement provincial y exprime très clairement son adhésion au multiculturalisme et sa volonté de faire adopter à ses citoyens « une attitude positive et déterminée face à l'élimination du racisme » (*Ibid.*). L'apprentissage d'une langue seconde est considéré comme une des pièces maîtresses de cette stratégie parce qu'il favorise une plus grande ouverture d'esprit. Cela explique peut-être pourquoi, en pratique, la Colombie-Britannique continue à préconiser le bilinguisme dans son système scolaire.

Un autre thème qui refait surface en 8^e année est l'efficacité de la communication. Cette habileté est hautement valorisée par les employeurs, si bien que les étudiants qui désirent faire carrière en français ont intérêt à la développer, au même titre que ceux qui souhaitent travailler en anglais. Dans un premier temps, on leur demande d'identifier les procédés auxquels les annonceurs de radio ont recours pour capter l'attention des auditeurs et

de composer un message publicitaire destiné à leurs camarades (*Ibid.* : 18). Dans un deuxième temps, on leur fait « visionner un extrait de débat dans la Chambre des communes et relever les techniques de communication observées. » (*Ibid.* : 30)

En plus d'encourager les jeunes à cultiver l'art oratoire, ces deux activités leur rappellent que la langue française est une langue de pouvoir. D'une part, elle confère un pouvoir économique accru à ceux qui la parlent. Dans la fonction publique, sa maîtrise est récompensée par des primes et dans le secteur privé, elle donne accès à une clientèle qui compte plus de sept millions de personnes au Canada seulement. D'autre part, elle est associée au pouvoir politique en raison du statut officiel dont elle jouit dans l'appareil étatique et au Parlement fédéral¹³. Il y a fort à parier que des politiciens comme le ministre James Moore, qui est lui-même un diplômé du programme d'immersion française de la Colombie-Britannique, et Denise Savoie, qui a été députée de Victoria et vice-présidente de la Chambre des communes, n'auraient pas gravi les échelons si vite s'ils avaient été unilingues anglophones. Ces exemples renforcent la perception selon laquelle le français est un outil indispensable pour « tirer profit des possibilités d'action [...] à l'intérieur du champ d'activités francophone. » (Breton, 1994 : 62)

2.14 Neuvième année

En 9^e année, les arguments utilitaristes sont temporairement laissés à l'abandon, tandis que la culture canadienne-française est scrutée à la loupe. La représentation de la

¹³ Dans le compte-rendu d'un forum portant sur les perceptions des Canadiens de diverses origines envers la dualité linguistique tenu à Vancouver par le Commissariat aux langues officielles, on va même jusqu'à dire que « les gens qui ne connaissent pas les deux langues ont de la difficulté à participer au débat national. » (Commissariat aux langues officielles, 2008 : 12)

langue qui est véhiculée par le curriculum s'en trouve modifiée car, pour la première fois, on admet qu'elle englobe plusieurs dialectes régionaux. Ainsi, lorsque l'enseignant fait écouter une émission d'affaires publiques à ses élèves, il les invite à prendre en note les régionalismes qu'ils entendent. Après en avoir vérifié le sens, ils pourront les employer dans des situations d'interaction, que ce soit en classe ou dans leur quotidien (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année* : 32).

Le ministère de l'Éducation aurait pu s'en tenir à une définition monolithique de la langue. Il se serait alors concentré sur le français standard et aurait mis l'accent sur l'exploration de « la culture franco-canadienne à travers ses manifestations québécoises et françaises » (Bonetto, 2003 : 99). Ce faisant, il se serait privé « de variations uniques qui sont pourtant essentielles à la compréhension, à l'acception et à la reconnaissance des différents peuples de langue française du Canada. » (*Ibid.*) Autrement dit, cette décision aurait engendré deux conséquences négatives. Primo, les étudiants auraient été exposés à une vision réductrice de la francophonie, ce qui aurait miné leur capacité à s'adapter à un environnement francophone authentique. Secundo, cette orientation aurait contribué à marginaliser les communautés francophones en milieu minoritaire, incluant celle de la Colombie-Britannique.

Comme on peut s'en douter, les *Ensembles de ressources intégrées* ne traitent pas que des régionalismes. Afin d'aider les écoliers à élargir leur répertoire langagier, on leur propose de faire une recherche sur un auteur francophone. Après avoir parcouru certaines de ses œuvres, ils doivent sélectionner une histoire qu'ils présenteront à la classe de façon originale (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année* : 32). Un autre travail a pour sujet « la vie des Canadiens français d'aujourd'hui et d'autrefois. » (*Ibid.* : 45) Dans ce cas-ci, les élèves ont le champ libre pour choisir un thème qui leur paraît

pertinent. Ils peuvent décrire un événement marquant comme le rapatriement de la Constitution, expliquer ce que symbolise une tradition comme le Tintamarre chez les Acadiens ou raconter les exploits d'une personnalité comme l'astronaute Julie Payette. Cette approche consistant à analyser la sphère culturelle francophone sous toutes ses coutures est d'inspiration communautaire. Dans une perspective de rapprochement, elle amène les apprenants à discerner les composantes de l'identité canadienne qui proviennent des collectivités de langue française et à apprécier leurs qualités intrinsèques.

Toujours dans le but de « promouvoir la culture francophone », on recommande d'organiser une « journée culturelle et langagière pour toute l'école. » (*Ibid.* : 44) L'idée est de donner à l'ensemble de la clientèle scolaire un aperçu des mœurs et coutumes des membres de la minorité, tout en offrant à ceux qui sont inscrits en immersion l'occasion de mettre leurs connaissances en pratique :

[...] différents groupes d'élèves choisiront, planifieront et coordonneront une des activités culturelles telles que jeux langagiers, cabane à sucre, ateliers de musique ou de danse folklorique, etc. Afin d'ajouter une dimension interculturelle, demander aux élèves d'encourager la participation des autres groupes culturels représentés à l'école. Un menu français pourrait même être offert à la cafétéria. Le conseil étudiant pourra encourager le port de costumes traditionnels ce jour-là. On pourra inviter des francophones à venir souhaiter une bonne journée à toutes les classes le matin. (*Ibid.*)

Cette citation illustre bien les défis auxquels les architectes des ERI font face lorsqu'ils s'engagent à promouvoir le fait français auprès des étudiants. Il y a d'abord le risque de tomber dans les clichés. Jusqu'à maintenant, les auteurs avaient évité de s'attarder sur ces symboles pittoresques mais surannés que sont la ceinture fléchée, le rigodon et la turlutte afin de ne pas favoriser le développement de stéréotypes. Or, ces éléments semblent être à l'honneur dans le cadre de cette journée thématique. Par ailleurs, on remarque que l'inclusion des autres communautés culturelles demeure une préoccupation, y compris lorsqu'une activité est spécifiquement vouée à mettre en valeur le patrimoine canadien-français. Cela

confirme que les concepts de dualité linguistique et d'interculturalisme sont complémentaires aux yeux du gouvernement britanno-colombien.

En fait, la francophonie est souvent utilisée comme point de comparaison pour faire réfléchir les écoliers sur leurs propres pratiques culturelles ou sur celles d'autres groupes. Par exemple, en 9^e année, on s'attend à ce qu'ils puissent « établir des liens entre l'univers de la chanson populaire francophone et l'univers de la chanson populaire de [leur] milieu » (*Ibid.* : 40). On leur fait aussi « examiner les caricatures politiques dans différents journaux anglais, français ou autres » (*Ibid.* : 42). En privilégiant ce genre de procédé, on fait ressortir les traits qui distinguent la minorité de langue officielle, sans pour autant négliger l'apport des autres collectivités à l'enrichissement culturel de la province. C'est ce qui s'appelle ménager la chèvre et le chou.

2.15 Dixième année

Rendus en 10^e année, les professeurs doivent se montrer créatifs pour permettre à leurs élèves de continuer à progresser. Cela implique notamment de les exposer à toute une variété d'« œuvres dramatiques et cinématographiques provenant de la francophonie canadienne et mondiale » et de leur donner la possibilité d'y réagir via divers canaux, c'est-à-dire en écrivant dans un journal de langue française, dans celui de l'école, ou sur son site Web (*Ibid.* : 62). Une autre stratégie consiste à demander aux apprenants de téléphoner à des organismes francophones pour réaliser un sondage, pour recueillir des renseignements sur une offre d'emploi ou pour solliciter leur participation à un projet de recherche (*Ibid.* : 50). Ces contacts sont peut-être de nature instrumentale, mais ils contribuent néanmoins à rehausser la notoriété de la communauté franco-colombienne. En effet, la vitalité du monde

associatif « est l'une des plus importantes caractéristiques de la francophonie canadienne » (Allaire, 2001 : 17). Cela est d'autant plus vrai à l'ouest des Rocheuses, où les membres de la minorité ne sont pas en position de gérer des institutions publiques d'envergure, comme un hôpital ou une université. Les organismes communautaires essaient de pallier cette lacune en fournissant certains services à la population de langue française et en défendant ses intérêts auprès des autorités. Il aurait donc été impensable qu'on omette de les mentionner dans les ERI.

Il faut également souligner que les associations francophones apparaissent dans le discours du ministère à un moment où les étudiants songent de plus en plus sérieusement à leur avenir professionnel. Nous avons toutes les raisons de croire qu'il s'agit non pas d'une coïncidence, mais d'un effort visant à les informer d'un des débouchés qui existent pour leurs compétences linguistiques en dehors du milieu scolaire. On se rappellera que les cours de français langue seconde doivent suivre un ensemble de lignes directrices applicables à tous les programmes. Ils doivent entre autres comporter une orientation pratique et aider les jeunes à effectuer un choix de carrière (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année* : 9). C'est ce qui explique la présence de ce type d'exercice dans le curriculum :

Faire analyser différentes offres d'emploi annoncées dans des journaux provinciaux, nationaux et internationaux. Trouver une façon de représenter visuellement le pourcentage d'emplois exigeant la maîtrise de deux langues dans chaque secteur économique et dans chaque région du pays ou du monde. Faire une comparaison des langues exigées selon la région ou le secteur économique. Préparer un rapport détaillant les avantages professionnels du bilinguisme. (*Ibid.* : 62)

Le message qui se dégage de ce passage est qu'il est généralement payant d'être bilingue. À l'échelle du Canada, cette règle vaudrait pour la combinaison anglais-français, tandis que sur d'autres marchés, d'autres langues auraient une valeur plus élevée. Mais qu'en est-il de la

Colombie-Britannique? Une étude menée à partir des données du recensement de 1991 et portant sur le cas de Vancouver place cette métropole dans une classe à part. Contrairement à la croyance populaire, Krishna et Ravi Pendakur ont découvert que dans cette ville, « ceux qui sont capables de parler les deux langues officielles gagnent à peu près autant que les unilingues anglophones. » (1997 : 10 – notre traduction) Tout indique que cette situation a perduré depuis, si bien que les francophiles risquent de conclure que leur capital humain serait mieux investi ailleurs au pays ou à l'étranger. Cela démontre la faiblesse des arguments utilitaristes, qui ne peuvent justifier à eux seuls l'imposition du français comme matière obligatoire dans presque tous les établissements d'enseignement primaire et secondaire de la province.

Pour légitimer cette politique, on n'hésite pas à faire appel au patriotisme des écoliers. C'est du moins ce que laisse entendre le titre d'une vidéo produite par *Canadian Parents for French* qui apparaît dans la liste des ressources pédagogiques recommandées. Intitulée *Proud of Two Languages / Fier de deux langues*, elle est censée servir de source d'inspiration aux élèves pour fabriquer des affiches destinées à inciter leurs camarades de l'élémentaire à opter pour l'immersion française (MÉCB, *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année* : 62). En leur confiant cette responsabilité, on en fait des ambassadeurs de la dualité linguistique et des alliés de la communauté francophone, ce qui contribue à renforcer la situation du français sur le plan régional.

2.16 Onzième année

Le même objectif sous-tend le choix des thématiques abordées dans le curriculum de la 11^e année. La représentation communautaire de la francophonie y tient encore une fois le

haut du pavé, ce qui est propice à susciter un dialogue entre la majorité anglophone et la minorité francophone. Notons qu'à ce stade, le niveau d'engagement auquel on s'attend de la part des apprenants ne se limite plus à l'adoption d'une attitude positive envers les membres du groupe cible. On souhaite plutôt qu'ils s'appuient sur les connaissances acquises depuis le début de leur cheminement scolaire pour promouvoir la langue et la culture françaises dans leur milieu (MÉCB, *Français langue seconde – immersion 11 et 12* : 26). Deux activités ont été imaginées pour concrétiser cette volonté de rapprochement.

En premier lieu, on encourage les étudiants à identifier un événement culturel se déroulant en Colombie-Britannique et à communiquer avec les associations francophones impliquées dans son organisation pour les assister dans la conception d'une campagne publicitaire (*Ibid.*). Ici, on s'efforce de créer une relation d'entraide entre les jeunes issus de la filière immersion et la collectivité d'expression française. On ne saurait trop insister sur l'importance de cette démarche pour la survie de la communauté franco-colombienne. Compte tenu de sa faiblesse numérique et de son éparpillement géographique, celle-ci pourrait difficilement s'épanouir sans le concours des francophiles, qui lui apportent un soutien politique nécessaire à la réalisation de projets requérant l'intervention de l'État.¹⁴

En second lieu, on pousse les écoliers à se familiariser avec la musique populaire francophone et à partager leurs trouvailles avec le reste de la classe (*Ibid.*). On cherche ainsi à leur faire découvrir de nouveaux artistes, à leur faire écouter la radio en français, voire même à influencer durablement leurs goûts musicaux. C'est aussi une occasion de se pencher sur le phénomène des emprunts linguistiques, car il est fréquent que des mots anglais se

¹⁴ Par exemple, ce n'est qu'après avoir obtenu l'appui de CPF en proposant la création d'une structure hybride que la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique est parvenue à convaincre le gouvernement provincial, le ministère du Patrimoine canadien et l'Université Simon Fraser de créer le Bureau des affaires francophones et francophiles (Dudas et Chénard, 2009 : 758-759).

glissent dans des chansons françaises (*Ibid.*). Or, les auteurs des *Ensembles de ressources intégrées* font valoir que l'inverse est également vrai. Après tout, dans un pays où les deux langues officielles côtoient une panoplie de langues autochtones et étrangères, il est normal que des emprunts s'effectuent à droite et à gauche. C'est ce qui explique qu'une expression française comme « RSVP » soit acceptée en anglais, qu'un mot anglais comme « weekend » soit employé en français et qu'un terme inuktitut comme « kayak » soit utilisé tant en anglais qu'en français (*Ibid.*). Cette courte liste témoigne du caractère interculturel du français et de sa capacité à évoluer.

En plus d'amener les élèves à réfléchir sur la perméabilité des dialectes parlés au Canada, le programme de la 11^e année traite des rapports qu'entretiennent les différents groupes qui composent cette société. Grosso modo, l'exercice en question consiste à discuter « de ce que peuvent ressentir les personnes en situation minoritaire. » (*Ibid.*) Du point de vue du ministère, cette catégorie regroupe les autochtones et les immigrants, mais il est clair que les francophones font face à des défis très similaires, étant eux aussi confrontés à toutes sortes de préjugés et de stéréotypes. En incitant les jeunes à dénoncer cet état de fait et à apprécier la richesse culturelle de leur province, le gouvernement britanno-colombien jette les bases de relations plus harmonieuses entre tous ses habitants.

Toujours dans une perspective d'éducation civique, les cours de français langue seconde apprennent aux étudiants à communiquer en ayant recours à « diverses stratégies langagières, y compris la diplomatie et le compromis, pour résoudre des conflits et atteindre les buts du groupe » (*Ibid.* : 30). Ces techniques leur seront non seulement utiles pour s'intégrer à la collectivité, mais aussi pour connaître du succès dans le monde du travail. Afin de les perfectionner, il est conseillé de simuler des entretiens d'embauche en accordant une attention particulière à l'efficacité du message et à la performance orale (*Ibid.* : 14). La

maîtrise du français constitue certes un avantage comparatif sur le marché de l'emploi, mais encore faut-il le mettre en valeur pour en récolter les bénéfices.

En fin de compte, qu'ils aient l'intention de faire carrière en français ou pas, l'objectif est que les enfants de l'immersion continuent à pratiquer cette langue passé l'adolescence. Les ERI insistent sur cet aspect en les invitant à songer aux moyens qu'ils pourraient prendre pour maintenir un bon niveau de français après avoir complété leur secondaire (*Ibid.* : 28). Cela démontre que Victoria perçoit l'enseignement du français comme un investissement à long terme dans le capital humain de sa population.

2.17 Douzième année

Pour les quelques centaines d'écopiers ayant persévéré jusqu'au bout, la 12^e année met un terme à l'aventure immersive. Cette étape sert entre autres à les familiariser avec le langage idiomatique que les francophones utilisent dans la vie de tous les jours, et qui diffère du langage académique employé dans les manuels. D'abord, on dresse « une liste d'expressions typiquement françaises qui rendent le discours vivant et intéressant. » (*Ibid.* : 36) Par la suite, on donne aux élèves plusieurs occasions d'intégrer ces locutions à leurs communications orales. En outre, on pousse l'exercice jusqu'à les instruire sur l'origine des jurons dérivés de termes religieux qui caractérisent le français québécois (*Ibid.* : 44). Ce genre de contenu peut paraître superflu, mais tant qu'il n'alimente pas les préjugés entretenus à l'égard des Canadiens français, son inclusion dans le curriculum semble compatible avec l'idée de promouvoir une représentation communautaire de la francophonie.

La 12^e année sert également à consolider les liens créés entre les membres de la minorité et les étudiants. Par exemple, on propose à ces derniers de monter « un reportage

sur les activités françaises de leur région. » Pour s'assurer qu'ils rendent un produit de qualité, ils doivent « contacter d'autres classes ou d'autres écoles », « se renseigner auprès des médias francophones » et « demander à des associations francophones de leur faire parvenir leur bulletin de nouvelles » (*Ibid.*). Il est opportun de les mettre en relation avec ces institutions car elles forment ce que Sandrine Hallion Bres et François Lentz appellent un « espace francophone de proximité » (2009 : 72). Une fois sortis du système scolaire, elles leur permettront de se tenir au courant des événements à venir dans leur localité, ainsi que des possibilités de bénévolat et de carrière offertes par la communauté de langue française.

L'ultime défi que doivent relever les professeurs d'immersion est de convaincre les futurs diplômés qu'il y a un avenir pour le français, même en Colombie-Britannique. Pour y arriver, il est suggéré d'inviter « des francophones ou francophiles qui pourraient venir parler de leur expérience personnelle dans un domaine précis (profession, passe-temps, sport, beaux-arts, etc.). » (MÉCB, *Français langue seconde – immersion 11 et 12* : 32) L'objectif est de prouver aux jeunes que la langue de Molière a droit de cité dans toutes les sphères de la société et que leurs compétences en français leur serviront tôt ou tard. Par ailleurs, on ne se gêne pas pour les orienter vers des emplois où le bilinguisme est un atout ou vers des universités francophones, même si cela signifie qu'ils devront quitter leur patelin (*Ibid.* : 44). Le gouvernement n'est pas sans savoir que l'apprentissage d'une langue seconde accroît la mobilité des personnes. Le rôle de l'enseignant consiste simplement à accompagner les élèves dans leurs démarches, que ce soit en les dirigeant vers des ressources externes, comme les centres d'emploi, ou en les aidant à postuler pour des bourses réservées aux candidats bilingues (*Ibid.*).

En somme, la représentation de la francophonie qui est véhiculée dans les ERI est influencée par un ensemble de motivations instrumentales. Si les Britanno-Colombiens

s'investissent dans la préservation de la dualité linguistique canadienne en soutenant les programmes d'immersion, ce n'est pas que par patriotisme ou par souci d'ouverture à l'autre. C'est aussi pour faire en sorte qu'ils aient autant de chances de prospérer que leurs concitoyens des autres provinces, dans un pays se définissant comme officiellement bilingue. Ces considérations les amènent à concevoir la francophonie tantôt comme une communauté distincte par sa culture, ses institutions et sa langue, tantôt comme un champ d'activités à exploiter, tantôt comme un espace multiculturel englobant tous les peuples parlant français. En guise de synthèse, nous départagerons ces différentes visions du fait français afin d'identifier celle qui prévaut dans le curriculum.

2.18 Synthèse

Notre analyse tend à démontrer que la représentation communautaire de la francophonie occupe une place prépondérante dans les documents utilisés pour enseigner le français langue seconde en immersion. Plusieurs indices en témoignent. Premièrement, quantité d'exercices sont consacrés à la découverte des multiples facettes de la culture franco-canadienne. Plutôt que de mettre l'accent sur ses aspects folkloriques, les auteurs des *Ensembles de ressources intégrées* se sont donnés pour mission de promouvoir une variété d'œuvres francophones contemporaines et classiques, telles que des chansons populaires, des films et des romans. Cet échantillon reflète assez bien la culture cible, même si les créateurs du Québec volent la vedette à ceux des autres régions de la francophonie. Deuxièmement, on s'efforce de développer chez les écoliers un intérêt envers les réalisations de personnalités issues de la minorité, que ce soit dans les arts, la politique ou les sports. Grâce à ce travail de sensibilisation, ils sont plus enclins à apprécier la contribution des francophones à l'identité

canadienne et à comprendre le sentiment de fierté qui les anime. Troisièmement, on montre aux étudiants qu'il existe des associations, des établissements d'enseignement et des médias de langue française dans leur environnement immédiat. Par leurs actions, ces institutions veillent à l'épanouissement de la communauté franco-colombienne et elles lui assurent une certaine visibilité. Enfin, le ministère reconnaît que le français parlé au Canada se distingue du français standard par ses expressions idiomatiques et ses régionalismes. Ces locutions constituent un type de patrimoine linguistique auquel les apprenants doivent s'habituer s'ils veulent être en mesure de communiquer avec leurs compatriotes canadiens-français.

On se serait attendu à ce que les architectes des ERI se penchent aussi sur la géographie du peuplement francophone et sur son histoire, particulièrement dans l'ouest du pays. D'un point de vue communautaire, ces éléments de contenu, qui sont à peine effleurés dans les cours de sciences humaines, se seraient bien insérés dans le programme de français langue seconde. Or, on ne leur accorde guère d'importance. Lorsqu'on fait référence à la vie des Canadiens français d'autrefois, on le fait en termes si vagues que l'élève n'en retire pas grand-chose. Quant aux minorités francophones hors-Québec, elles sont évoquées sans jamais être rattachées à des lieux précis. Par conséquent, un étudiant en immersion peut compléter son secondaire sans savoir où se situe Maillardville et sans saisir ce que symbolise ce site pour les Franco-Colombiens. C'est ce qui nous fait dire que la vision du fait français transmise par les *Ensembles de ressources intégrées* est incomplète. Étant anhistorique et déterritorialisée, elle n'explique que partiellement en quoi il est pertinent de promouvoir la dualité linguistique à l'échelle pancanadienne.

Bien que plus effacée, la représentation utilitaire de la francophonie se manifeste du début à la fin du parcours immersif. Elle insiste surtout sur le pouvoir d'attraction de ce regroupement et sur le fait qu'il offre un monde de possibilités aux francophones, mais aussi

aux francophiles. En effet, la maîtrise du français est une condition sine qua non pour décrocher certains emplois bien rémunérés, pour recevoir des bourses d'excellence et pour participer à certains concours. Elle est également considérée comme un critère d'avancement en politique fédérale et dans d'autres sphères de la société. Pour bénéficier de tous ces avantages, l'écopier doit développer une compétence fonctionnelle dans cette langue. Il doit notamment être capable de communiquer des messages de façon efficace et de bien performer à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Comme nous l'avons remarqué, plusieurs exercices sont voués à faciliter ces apprentissages.

Qui plus est, la connaissance du français aide l'élève à satisfaire certains besoins. Elle peut lui servir à entrer en contact avec des gens qui ne parlent pas anglais, que ce soit lors d'un échange linguistique ou d'un simple voyage à l'étranger. Elle lui permet aussi de se divertir en consommant des produits médiatiques disponibles seulement en version originale française, tels que des émissions de radio ou de télévision, des magazines, des vidéoclips, etc. Par-dessus tout, elle peut s'avérer très utile pour obtenir de l'information auprès d'une agence gouvernementale, d'une association francophone ou d'une entreprise. Vue sous cet angle, la langue n'est qu'un moyen menant à une fin. Elle est dépouillée de son bagage culturel, au même titre que ses locuteurs, qui font figure d'alliés potentiels aux yeux de l'étudiant. Bref, certains extraits du curriculum dénotent une propension à instrumentaliser le français et les francophones, mais cette tendance n'est pas assez forte pour empêcher la création d'un véritable dialogue entre les deux peuples fondateurs.

À la lecture des ERI, nous avons également réalisé que la gestion de la diversité constitue une préoccupation constante pour le gouvernement provincial. Cela se répercute sur le discours tenu par le ministère de l'Éducation à l'égard du fait français. D'une part, la francophonie est définie comme un espace hétérogène où se côtoient une multitude de

cultures. Pour les faire découvrir aux jeunes, on les expose à la gastronomie et à la musique de plusieurs pays francophones. On fait aussi ressortir les différences et les similitudes qui existent entre les traditions et les valeurs auxquelles leurs populations s'identifient. D'autre part, on se penche sur les relations qu'entretiennent les francophones avec les autres groupes qui composent la société. En ce qui concerne le Canada, on reconnaît l'existence de tensions entre les anglophones et les francophones et on s'applique à lutter contre les préjugés dont ils sont respectivement victimes. Cela étant dit, on n'hésite pas à ratisser plus large. Par exemple, on suscite chez les écoliers un questionnement sur la condition minoritaire et sur le sentiment d'insécurité qui en découle. On cherche ainsi à leur inculquer une attitude empathique envers tous leurs concitoyens, quelles que soient leurs origines.

Cette représentation interculturelle de la francophonie est renforcée par la nature évolutive de la langue française. Celle-ci est non seulement influencée par l'anglais, mais aussi par les autres langues avec lesquelles elle cohabite. En outre, le vocabulaire anglais est truffé d'emprunts faits au français, ce qui est de nature à encourager les enfants dans leur apprentissage des deux langues officielles. Les *Ensembles de ressources intégrées* misent abondamment sur ces ressemblances pour les motiver, au risque d'occulter ce qui fait la spécificité du français.

Dans un contexte comme celui de la Colombie-Britannique, où la préservation de la culture francophone arrive tout en bas de la liste des priorités gouvernementales, notre analyse démontre que les documents utilisés pour enseigner le français langue seconde en immersion témoignent d'un réel souci de promouvoir la dualité linguistique auprès de la jeunesse de cette province. Malgré les quelques lacunes qui ont été soulevées, on peut dire que les ERI incitent les anglophones à se rapprocher des francophones en dressant un portrait assez bien équilibré des communautés d'expression française locales, régionales et nationales.

Le prochain chapitre permettra de déterminer si les mêmes conclusions valent aussi pour le programme de français de base.

CHAPITRE 3 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN FRANÇAIS DE BASE

En ce qui a trait aux programmes de français de base, un constat s'impose d'emblée : ils sont en perte de vitesse un peu partout au pays. Ce lent déclin s'explique entre autres par la popularité de la filière immersion, qui les prive d'une bonne partie de leurs effectifs. Cependant, ils demeurent l'option la plus répandue pour explorer la réalité des communautés francophones et pour s'initier à leur langue, y compris en Colombie-Britannique. Selon le ministère de l'Éducation, 220 920 élèves y étaient inscrits pour l'année scolaire 2011-2012 (MÉCB, *Student Statistics 2011/12. Province – Public and Independent Schools Combined* : 30). Cela équivaut à 81% de tous les étudiants des niveaux primaire et secondaire qui apprenaient la langue de Molière dans cette province. En exposant tant de jeunes anglophones à la culture francophone, ce cheminement a peut-être contribué à bâtir des ponts entre les deux groupes. Tout dépend de la façon dont le curriculum provincial aborde le thème de la présence française au Canada.

Nous sommes portés à croire que la représentation de la francophonie qui est véhiculée en français de base se distingue de celle qui prévaut en immersion. Le premier programme étant plus court et moins intensif que le second, certains éléments de contenu doivent être sacrifiés. Il reste à savoir lesquels. Omet-on de parler des particularismes régionaux existant au sein de la culture franco-canadienne, des débouchés professionnels s'offrant aux personnes bilingues, des coutumes qui caractérisent les peuples de langue française vivant ailleurs dans le monde ou de tout autre chose? Pour répondre à cette question et pour vérifier si la vision de la francophonie qui est transmise par le matériel

didactique fait effectivement la promotion de la dualité linguistique, nous nous livrerons à une analyse détaillée de l'*Ensemble de ressources intégrées* utilisé en français de base.

3.1 Présentation du corpus

Le système d'éducation britanno-colombien est fait de telle sorte que les enfants qui suivent le programme régulier reçoivent la totalité de leur instruction en anglais de la maternelle à la 4^e année. Par la suite, ils sont obligés d'étudier une langue additionnelle pendant une période de quatre ans, soit de la 5^e à la 8^e année. Il faut préciser que certains élèves peuvent se soustraire à cette règle, dont ceux qui ont des besoins spéciaux, ceux qui ne maîtrisent pas l'anglais et ceux qui s'appêtent à entrer en immersion tardive (MÉCB, *Policy Document: Language Education Policy*, 1997). Par ailleurs, il est important de noter que plusieurs écoles proposent des cours de langue seconde à titre optionnel jusqu'à la fin de la 12^e année.

Bien que le français de base soit désigné comme option par défaut, les conseils scolaires ont la liberté d'offrir d'autres choix à leur clientèle. Sur le site Web du ministère, on retrouve des documents qui encadrent l'enseignement de l'allemand, de l'espagnol, du japonais, du mandarin et du pendjabi. Dans les faits, ces parcours n'attirent pas les foules, mais cette situation pourrait être amenée à changer devant l'effet combiné du recul du poids démographique des francophones à l'échelle nationale et de l'intensification des liens économiques entre l'Ouest canadien et les pays émergents. Cela étant dit, il coulera

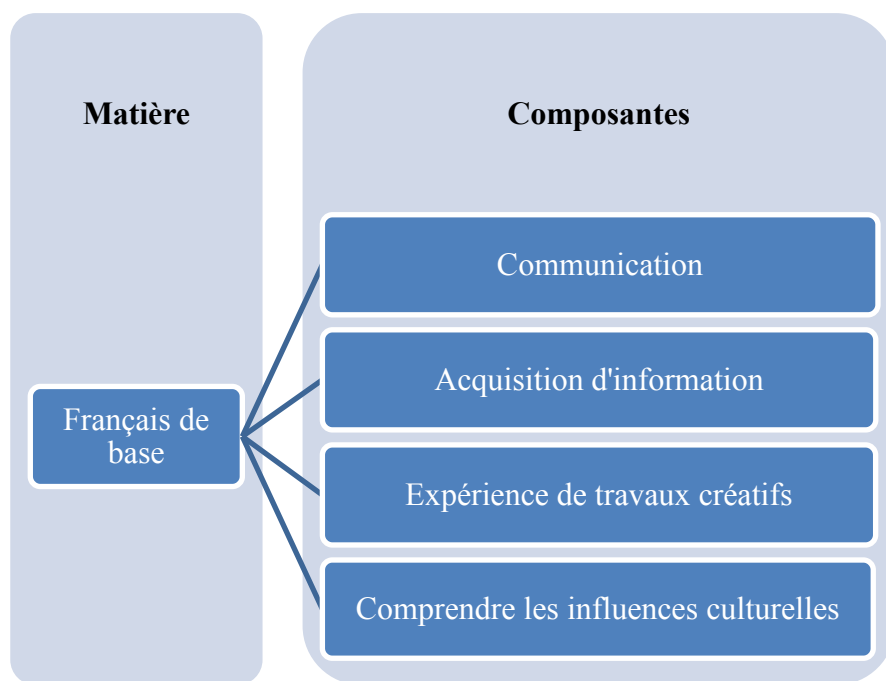
beaucoup d'eau sous les ponts avant que le français ne soit supplanté par une langue étrangère dans les écoles publiques de la province¹⁵.

Concentrons-nous sur le français de base. Le curriculum de ce programme tient dans un seul *Ensemble de ressources intégrées* publié en 2001. Celui-ci s'applique de la 5^e à la 12^e année et n'est disponible qu'en anglais, ce qui est pour le moins paradoxal car on y stipule qu'en classe, le professeur doit s'exprimer en français sur une base régulière (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 4). La seule explication valable pour justifier que cet ERI soit rédigé dans la langue de Shakespeare est qu'il s'adresse surtout à des généralistes. Contrairement à leurs collègues enseignant le français en immersion, ces derniers peuvent être embauchés sans avoir reçu de formation spécialisée dans cette matière et sans qu'on ait évalué leurs compétences linguistiques (Carr, 2007b : 6). Voilà qui nous en dit long sur l'importance que le gouvernement accorde à cette discipline.

En termes de contenu, l'introduction du document nous renseigne d'abord sur les motifs politiques qui ont poussé Victoria à rendre l'apprentissage du français presque obligatoire. Comme nous le verrons, ils diffèrent légèrement de ceux évoqués au chapitre précédent. Ensuite, elle fournit des détails sur l'approche communicative-expérientielle, qui est employée pour transmettre cette langue aux élèves. Enfin, elle offre un aperçu des quatre composantes du programme de français de base, en se penchant sur les grands objectifs qui sous-tendent chacune d'entre elles. Le tableau ci-dessous représente cette structure sous forme schématique.

¹⁵ Citant des chiffres du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, Beynon *et coll.* rapportent qu'« en l'an 2000, 1637 étudiants ont passé l'examen provincial de 12^e année en mandarin, 775 en espagnol, 589 en japonais et 74 en pendjabi. » (2005 : 20 – notre traduction)

Tableau 2 : Composantes du programme de français de base



La section consacrée au programme, qui constitue le cœur de l’ERI, est succincte. On compte seulement huit pages par niveau, soit deux par composante. À titre de comparaison, rappelons qu’en français langue seconde en immersion, 18 pages étaient attribuées à chaque année scolaire. On remarque aussi que le volet communication occupe beaucoup moins d’espace dans le curriculum de français de base. En revanche, la dimension culturelle de la langue y est proportionnellement plus présente. Pour ce qui est de l’organisation de l’information, il n’y a aucun changement notable. Les « Résultats d’apprentissage prescrits », les « Stratégies d’enseignement proposées », les « Stratégies d’évaluation proposées » et les « Ressources d’apprentissage recommandées » ont encore une fois été regroupés dans quatre colonnes. Quant aux annexes, elles sont si semblables à celles que nous avons décrites dans le dernier chapitre qu’il ne paraît pas nécessaire de nous y attarder davantage.

En 2004, un deuxième document a été produit par le ministère de l'Éducation pour répondre aux demandes formulées par les professeurs dans le cadre d'une enquête réalisée à la grandeur de la province. Intitulé *Core French 5 to 12 Enhancement Package*, cet appendice fournit des renseignements additionnels sur le programme de français de base. Il offre d'abord aux enseignants un résumé d'une page comprenant des éléments de contexte, un rappel des cibles à atteindre pour l'année en question, un schéma énumérant les principales tâches associées à chaque composante du curriculum, une courte liste de stratégies d'apprentissage langagier et des suggestions de modes d'évaluation. Puis, un tableau plus élaboré reprend les objectifs pédagogiques un à un, identifie des indicateurs de réussite pour chacun d'entre eux et donne des exemples permettant d'illustrer les tâches correspondantes. Même si ce supplément ne fait qu'une quarantaine de pages, son contenu est hautement intéressant du point de vue de notre étude parce qu'il apporte des précisions qui nous aident à mieux cerner la vision de la francophonie qui se cache dans le discours du gouvernement. Par conséquent, nous l'avons inclus dans notre corpus.

3.2 Les raisons d'être du français de base

En Colombie-Britannique, plus que partout ailleurs au pays, il est nécessaire d'expliquer aux écoliers et à leurs parents pourquoi il est essentiel de suivre des cours de français de base. L'introduction de l'*Ensemble de ressources intégrées* conçu pour cette matière sert notamment à convaincre le public du bien-fondé de transmettre cette langue seconde aux jeunes. En analysant les arguments invoqués en appui à cette politique, nous avons constaté qu'ils recourent les trois types de représentations de la francophonie qui se sont démarqués depuis le début de notre recherche.

D'entrée de jeu, on affirme qu'il est important que les Britanno-Colombiens puissent s'exprimer en français, d'une part parce qu'il s'agit d'une des langues officielles du Canada, et d'autre part parce qu'il est parlé par le quart de sa population (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 1). Vu sous cet angle, l'acquisition de cette compétence apparaît comme un geste patriotique. Le message qui est envoyé aux élèves est qu'un bon citoyen canadien se doit d'être bilingue, car il appartient à une société qui compte une masse critique de francophones. On peut y voir une forme de reconnaissance de la minorité et une incitation à adhérer à un projet identitaire reflétant la dualité linguistique canadienne. Or, on se souviendra que dans le curriculum d'immersion, on ne mentionnait ni le poids démographique des francophones à l'échelle du pays, ni le statut particulier conféré au français, ce qui laissait planer un doute quant à sa valeur réelle. À l'inverse, les auteurs de l'ERI sur lequel nous nous penchons ici ont préféré mettre l'accent sur ce qui distingue le français des multiples langues patrimoniales qu'on entend quotidiennement dans les rues de Kelowna, Nanaimo ou Vancouver.

Malgré tout, il ne faudrait pas interpréter ce léger recadrage comme un virage à 180 degrés en ce qui a trait au rôle de l'approche interculturelle dans l'enseignement de la langue seconde. Dans l'introduction du document, on peut lire que l'apprentissage du français « encourage le développement d'attitudes positives envers les francophones et les autres groupes culturels, tout en sensibilisant les étudiants à leurs propres cultures. » (*Ibid.* – notre traduction) Cela démontre qu'aux yeux du gouvernement, il n'y a aucune contradiction entre l'ouverture à la diversité et la promotion de la dualité linguistique. Ces deux objectifs sont plutôt considérés comme étant complémentaires.

Certes, le bilinguisme officiel et l'interculturalisme sont importants pour assurer la cohésion sociale, mais il reste que la priorité de la Colombie-Britannique en matière

d'éducation est de préparer ses habitants à intégrer le marché du travail. C'est pourquoi les cours de français de base sont axés sur la capacité à communiquer dans cette langue. Selon le ministère, une telle compétence offre de meilleures perspectives d'emploi dans des domaines aussi variés que le commerce, l'hôtellerie ou le tourisme, et ce tant sur la scène nationale qu'internationale (*Ibid.*).

En vantant ainsi les avantages professionnels liés à la connaissance du français, l'État lui attribue une fonction utilitaire qui augmente son pouvoir d'attraction auprès de certaines clientèles, dont les immigrants. D'après Diane Dagenais et Marianne Jacquet (2000 : 390), ceux-ci voient l'apprentissage du français d'un bon œil, car il leur permet d'acquérir un capital linguistique qui accroît leur employabilité dans une économie de plus en plus mondialisée. On peut donc dire que l'argumentaire élaboré par Victoria pour justifier l'existence du programme de français de base fait mouche.

3.3 L'approche communicative-expérientielle

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignement du français langue seconde en milieu anglo-dominant pose de nombreux défis. Pour favoriser la réussite de leurs élèves, les professeurs doivent se concentrer sur les résultats à atteindre afin de tirer le maximum du peu de temps dont ils disposent. C'est pour cette raison qu'on leur recommande d'adopter l'approche communicative-expérientielle, qui est définie en ces termes par le gouvernement provincial :

In this approach, the focus of instruction is the purposeful use of the language to perform real-life tasks, share ideas, acquire information, and get things done. Grammar instruction plays a supportive role only – to provide useful strategies to facilitate communication and comprehension. (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 1)

En d'autres mots, il est conseillé de privilégier les activités inspirées de la réalité dans le but de prouver aux écoliers que l'apprentissage du français peut les aider à satisfaire des besoins spécifiques, et ce même s'il ne conduit qu'à une maîtrise partielle de la langue.

Cette vision de l'enseignement véhicule une conception instrumentale du français, puisqu'elle le traite comme un simple outil. Cependant, quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit qu'elle cherche aussi à créer des situations où l'enfant « se trouve impliqué, directement ou indirectement, dans la vie de ceux qui utilisent sa langue cible. » (LeBlanc, 1990 : 33) Comme il est peu probable qu'il séjourne dans une communauté francophone, il faut reconstituer cet environnement dans la classe, que ce soit en y invitant des locuteurs natifs, en organisant des jeux de rôles ou en ayant recours à des supports médiatiques.

En outre, on signale dans l'introduction de l'ERI que l'approche communicative-expérientielle repose sur le principe suivant : « L'utilisation d'une langue nécessite une compréhension du contexte culturel dans lequel la communication a lieu. » (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 1 – notre traduction) Cela signifie que les cours de français doivent initier l'étudiant au patrimoine francophone, sans quoi il risque d'avoir de la difficulté à interagir avec des membres de la minorité et à tirer profit de ses nouvelles compétences linguistiques. Bref, on peut conclure qu'en plus de préparer l'apprenant à accomplir de vraies tâches en français, cette méthode lui donne l'occasion de vivre des expériences culturelles censées témoigner de la vitalité du fait francophone.

3.4 Aperçu des composantes du programme

Si on compare le curriculum de français langue seconde en immersion à celui de français de base, on remarque qu'aucune des trois composantes du premier programme n'a

été conservée telle quelle dans le deuxième¹⁶. Plusieurs ajustements ont été effectués pour mieux refléter les raisons qui amènent les gens à vouloir apprendre une langue additionnelle. Le gouvernement britanno-colombien les a regroupées sous quatre thèmes.

Primo, il y a la volonté de communiquer, c'est-à-dire d'entrer en relation avec d'autres personnes (*Ibid.* : 4). À la fin de leur cheminement scolaire, les jeunes doivent au moins savoir lire, écrire et parler français. Ils doivent également se familiariser avec divers comportements langagiers pour pouvoir comprendre leurs interlocuteurs et leur répondre de manière appropriée. Secundo, il y a le besoin de recueillir de l'information à partir de sources originales, qu'il s'agisse d'une annonce classée, d'un menu de restaurant ou d'une émission de radio ou de télévision (*Ibid.*). Pour interpréter ces renseignements, les écoliers doivent acquérir un vocabulaire de base, développer leur écoute et employer un éventail de stratégies d'analyse (consulter un dictionnaire, reconnaître les emprunts de l'anglais au français, etc.).

Tertio, il y a le désir de découvrir des œuvres provenant des quatre coins du monde francophone. Aux dires du ministère, « les élèves apprennent une langue plus efficacement quand ils sont exposés à la musique, au cinéma, à l'art, à la poésie et à d'autres formes d'expression créative » (*Ibid.* – notre traduction). Afin de saisir toute la portée de ces œuvres, ils doivent en consommer, mais aussi y réagir de façon critique. Car au-delà de leur caractère divertissant et de leurs qualités esthétiques, ces réalisations artistiques s'inspirent du vécu et de l'imaginaire des francophones, ce qui leur confère une authenticité que les manuels scolaires ne peuvent égaler. Quarto, il y a l'envie de comprendre les autres cultures et de profiter de leurs attraits. Les auteurs du document avancent qu'à force d'étudier le français et

¹⁶ Le type de contenu que l'on retrouvait sous la rubrique « Langue et communication » semble avoir été réparti entre deux nouvelles composantes, soit « Communication » et « Acquisition d'information ». Il en va de même de la rubrique « Langue et culture », qui a été scindée pour créer deux autres composantes, soit « Expérience de travaux créatifs » et « Comprendre les influences culturelles ». Par contre, la composante « Langue et développement de soi dans la société » n'a pas vraiment d'équivalent dans le programme de français de base.

d'explorer l'univers francophone, les enfants sont portés à apprécier les différences culturelles dans leur ensemble et à s'interroger sur leurs propres valeurs (*Ibid.* : 5). La quatrième composante du programme mise justement sur cette curiosité innée pour produire des citoyens ouverts d'esprit.

En s'appuyant sur la typologie de Gardner et Lambert (1972 : 3), on pourrait dire que les motivations qui sous-tendent les deux premières composantes sont de nature instrumentale, dans la mesure où elles sont liées à une quête d'autonomie individuelle. De ce point de vue, le français est un moyen de communication qui permet au locuteur d'entrer en contact avec d'autres personnes ou d'acquérir de l'information par lui-même dans le champ d'activités francophone. Inversement, les deux dernières composantes correspondent à des motivations d'ordre intégratif, puisqu'elles sont centrées sur la découverte du mode de vie et du patrimoine de la communauté cible. Cette opposition laisse entrevoir un possible décalage entre une représentation utilitaire de la langue et une représentation communautaire de la francophonie dans le curriculum de français de base. Dans les prochaines pages, nous vérifierons si cette hypothèse se confirme en nous livrant à une analyse de contenu niveau par niveau. Puis, nous ferons la synthèse de nos résultats et nous établirons des parallèles avec l'immersion française.

3.5 Cinquième année

Comme nous l'avons déjà indiqué, le programme de français de base ne débute qu'en 5^e année du primaire. Bien qu'à ce stade, les étudiants soient mûrs pour apprendre une langue seconde, il est suggéré de procéder petit à petit pour éviter de les brusquer. Pour commencer, le professeur peut alterner entre l'anglais et le français lorsqu'il leur transmet

des instructions routinières (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 12). Il peut aussi leur distribuer des listes de mots associés à des tâches particulières. En effet, les élèves n'ont pas besoin d'être parfaitement bilingues pour choisir des plats à partir d'un menu ou pour consulter les prédictions du temps sur le site d'Environnement Canada (*Ibid.* : 14). Il leur suffit de connaître le vocabulaire pertinent pour pouvoir se débrouiller, l'objectif premier étant de développer chez eux des savoir-faire fonctionnels.

Les cours de français sont aussi propices à amorcer une réflexion sur ce qu'est la culture, car, avant de s'interroger sur ce qui caractérise celle des francophones, encore faut-il s'entendre sur ce que ce concept signifie. Pour sa part, le ministère de l'Éducation le définit en ces termes : « la culture comprend les idées, les coutumes, les compétences, les arts, etc. d'un peuple donné à un moment donné » (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 7 – notre traduction). Cette définition peut paraître incomplète, surtout lorsqu'on la compare à celle qui a été retenue par l'équipe ayant mené l'*Étude nationale sur les programmes de français de base*. Celle-ci se lit comme suit :

La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté. (LeBlanc, 1990 : 45)

Dans les faits, la vision de la francophonie qui prévaut dans le matériel didactique tient compte des éléments énumérés dans chacune de ces définitions.

Par exemple, en ce qui concerne la première, on trouve dans le curriculum de la 5^e année un passage portant sur l'hiver tel qu'il est vécu par les jeunes québécois (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 18). L'accent est mis sur les traditions qui s'y rattachent. Il est notamment question des activités qui peuvent être réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur, des habits qui sont revêtus pour faire face aux rigueurs du climat et des plats spéciaux qui sont concoctés

pendant cette saison (*Ibid.*). De prime abord, il ne semble pas y avoir beaucoup de différences entre l'hiver québécois et l'hiver britanno-colombien. On peut donc se demander pourquoi les auteurs de l'*Ensemble de ressources intégrées* ont opté pour ce thème. Voudraient-ils faire ressortir les similitudes qui existent entre les mœurs des habitants de ces deux provinces? Cela a du sens, considérant que le gouvernement aspire à rapprocher les anglophones et les francophones.

En ce qui a trait à la deuxième définition, nous avons relevé plusieurs extraits qui parlent de lieux appartenant à l'imaginaire canadien-français. Certains sont cités pour des raisons historiques, comme le Mont-Royal, les plaines d'Abraham ou le Vieux-Montréal (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 7). D'autres sont évoqués parce qu'on y rencontre une grande concentration de francophones. D'ailleurs, on encourage les écoliers à créer une murale illustrant les principales collectivités de langue française du pays (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 18). Cette stratégie d'enseignement est des plus intéressantes, car elle permet de représenter visuellement une réalité culturelle complexe, soit la dispersion géographique de la population francophone. Même si on a affaire à des débutants, on réussit à leur inculquer que le fait français ne se limite pas seulement au Québec. Au contraire, ils peuvent en trouver des traces d'un océan à l'autre, y compris dans leur quotidien. Il n'y a qu'à penser à la radio et à la télévision de langue française, qui sont implantées à l'ouest des Rocheuses, ou à l'étiquetage bilingue, qui est obligatoire partout à travers le Canada (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 7). Ce type de discours véhicule une image positive de la dualité linguistique et contribue à faire connaître la culture minoritaire aux élèves. Il nous reste à déterminer s'il représente la norme ou l'exception.

3.6 Sixième année

En 6^e année, les enfants poursuivent leur apprentissage du français mais, en plus de leur montrer à recueillir de l'information à l'aide de sources originales et de les guider dans leur découverte de la francophonie canadienne, on les invite à comparer les cultures de langue française avec celles qui leur sont plus familières. Dans un premier temps, on leur demande de sélectionner un moment de réjouissance (fête des Lumières, pow-wow, anniversaire) parmi ceux qui sont célébrés dans leur famille et de le présenter au reste du groupe (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 26). Pour pallier leur manque de vocabulaire et clarifier leur message, les étudiants sont incités à confectionner des affiches. Dans un deuxième temps, ils doivent identifier une coutume similaire à la leur parmi celles qui sont observées dans le monde francophone (*Ibid.*). Cette activité les amène à prendre conscience des diverses cultures qui coexistent dans leur entourage et à se renseigner sur celles qui composent la francophonie internationale.

Une autre excellente façon d'enrichir l'expérience culturelle des jeunes inscrits en français de base consiste à les jumeler avec des correspondants francophones de leur âge. Le fait d'avoir une vraie personne avec qui échanger des lettres ou des courriels peut s'avérer extrêmement motivant. C'est pourquoi le ministère recommande aux professeurs d'organiser de tels échanges entre leurs élèves et ceux d'une classe du Canada français (*Ibid.*). Il ouvre ainsi la porte à la création de partenariats avec des écoles francophones hors Québec, ce qui était exclu dans les ERI encadrant l'enseignement du français langue seconde en immersion, où seuls les établissements scolaires de la Belle Province étaient ciblés. Comme les apprenants n'ont pas souvent l'occasion d'interagir avec des locuteurs natifs, il leur est conseillé de questionner leurs homologues sur leurs goûts musicaux, leurs passe-temps, leurs

sports favoris, etc. En colligeant leurs réponses, ils seront mieux à même d'imaginer en quoi leur vie serait différente s'ils étaient nés dans un milieu francophone (*Ibid.* : 27).

Pour s'imprégner de la culture minoritaire, les étudiants peuvent aussi se tourner vers la communauté franco-colombienne. D'ordinaire, celle-ci est peu visible, mais sa présence se fait tout de même sentir lors de certains événements. Dans le curriculum de la 6^e année, on mentionne entre autres le Festival du bois et le Festival d'été (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 11). Le premier est une initiative de la Société francophone de Maillardville, une association sans but lucratif installée dans ce quartier historique de Coquitlam. Ce rendez-vous printanier, qui en sera à sa 25^e édition en 2014, propose des spectacles de danse folklorique et de musique traditionnelle québécoise. De plus, on y sert des mets typiques, comme des crêpes au sirop d'érable, de la tarte au sucre et de la tourtière (Festival du bois, 2013). Quant au deuxième, il se démarque par une programmation davantage axée sur la chanson populaire. Organisé par le Centre culturel francophone de Vancouver, il a pour mission de « rassemble[r] des milliers de personnes autour du meilleur de la musique et de la chanson reliées à l'espace de la francophonie. » (Centre culturel francophone de Vancouver, 2013)

En attirant l'attention des enseignants sur ces événements à grand déploiement, le gouvernement contribue au rayonnement de la communauté franco-colombienne. Or, comme ces manifestations culturelles ne sont accessibles qu'à une minorité d'enfants, il faut en faire plus pour sensibiliser l'ensemble de la clientèle scolaire à la vitalité du fait français. Par exemple, on peut mettre les élèves au défi de dénicher des noms de famille, de rues ou d'entreprises d'origine française dans le bottin local (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 11). Ces indices témoignent de la participation des francophones au

développement socio-économique de la province et du pays. À force de les ressasser, on espère que les écoliers seront plus enclins à valoriser la dualité linguistique.

Les publicités diffusées à la télévision constituent une autre source de contenu francophone qui est à la portée de tous. En 6^e année, les apprenants sont invités à en analyser plusieurs. Après les avoir regardées, ils doivent parler des articles mis en vedette et indiquer ceux qu'ils seraient prêts à acheter (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 22). Cette activité peut paraître banale mais, en réalité, elle permet aux étudiants d'observer des techniques de communication qui pourraient leur être utiles advenant qu'ils décident de postuler pour un emploi bilingue dans le domaine du commerce. N'oublions pas que le gouvernement considère la maîtrise du français comme un atout sur le marché du travail. Il sera intéressant de vérifier si cette perception instrumentale de la langue continuera à influencer la façon dont cette matière est enseignée au secondaire.

3.7 Septième année

En 7^e année, la représentation utilitaire du français est quasiment absente du curriculum. Une seule stratégie d'enseignement s'en réclame, soit celle où on suggère de faire écouter aux élèves des messages téléphoniques enregistrés par des compagnies francophones afin qu'ils s'exercent à capter des informations pratiques, comme les heures d'ouverture d'un magasin (*Ibid.* : 30). Par contre, on met les bouchées doubles pour les convaincre que la culture francophone regorge de trésors. Les jeunes sont tour à tour exposés à un classique du cinéma québécois (*Bach et Bottine*), à une des plus célèbres fables de La Fontaine (*Le corbeau et le renard*) et à différents genres de bandes dessinées (*Astérix, Tintin*) (*Ibid.* : 32). Ils doivent réagir à chacune de ces œuvres, que ce soit en s'inspirant de leur style

dans leurs propres travaux ou en livrant leurs impressions sur ce qu'ils ont vu, lu ou entendu. En outre, des modes d'évaluation détaillés sont prévus pour chaque exercice, ce qui atteste du sérieux de la démarche.

Au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec la culture d'expression française, les écoliers en viennent à comprendre que les francophones ont contribué à modeler leur société. *L'Ensemble de ressources intégrées* autour duquel le programme de français de base s'articule les encourage à approfondir ce sujet. À cette fin, il propose plusieurs stratégies pédagogiques visant à « identifier des éléments des cultures francophones qui sont présents en Colombie-Britannique et au Canada » (*Ibid.* : 34 – notre traduction).

Le document ratisse large pour dresser le portrait le plus complet possible de la minorité. D'une part, il incite les apprenants à se renseigner sur les associations, les entreprises et les festivals francophones qui sont visibles dans le paysage linguistique de leur province. Pour ce faire, il leur recommande de feuilleter « l'*Annuaire* publié par la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique. » (*Ibid.* – notre traduction) Disponible en format papier et en ligne, il répertorie les services offerts en français dans cette région du pays. Du même coup, il fait apparaître un espace francophone regroupant une panoplie d'acteurs économiques et institutionnels. On peut donc dire qu'il a un effet structurant sur la communauté, ce qui justifie amplement l'intérêt qu'on lui porte dans le curriculum de la 7^e année.

D'autre part, l'ERI s'attarde sur l'empreinte laissée par les francophones sur le territoire britanno-colombien. Concrètement, les étudiants doivent examiner une carte de la province et noter tous les noms de lieux d'origine française qu'ils peuvent trouver (*Ibid.*). On peut supposer que la raison d'être de cette activité est de leur rappeler le rôle que les francophones ont joué dans la colonisation de l'Ouest. Comme le souligne si bien Nathalie

Auger, « la toponymie renvoie aussi à une histoire » (2003 : 52). Dans ce cas-ci, elle prouve que les explorateurs britanniques ayant atteint le Pacifique au début du XIX^e siècle étaient accompagnés de voyageurs canadien-français qui ont baptisé des monts, des lacs et des rivières sur leur passage.

Le même exercice peut être répété avec les cartes d'autres provinces à majorité anglophone mais, cette fois, l'objectif consiste plutôt à localiser les principales zones de peuplement francophone (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 34). En général, il s'agit soit d'îlots ruraux isolés les uns des autres, comme Rivière-la-Paix et Saint-Paul en Alberta, soit de quartiers rattachés à des villes bilingues, comme le secteur d'Orléans à Ottawa¹⁷. Selon Joseph Yvon Thériault, « la diversité de l'implantation démographique reste [...] une caractéristique importante des populations francophones du Canada hors Québec. » (2007 : 122) Pourtant, cet aspect était pratiquement passé sous silence dans les cours de français langue seconde en immersion. Il est significatif que le ministère de l'Éducation ait pallié cette lacune dans le programme de français de base. Cela ajoute une dimension communautaire à la représentation de la francophonie qui est transmise aux élèves.

Dans la même veine, la collaboration des professeurs est sollicitée pour initier les enfants au patrimoine canadien-français. Bien qu'ils soient libres de choisir les éléments sur lesquels ils souhaitent se concentrer, on leur donne tout de même quelques idées. Inévitablement, la plupart de ces exemples proviennent du Québec. On pense entre autres à la poutine, à la fête de la Saint-Jean-Baptiste et à une compagnie de danse très réputée : Les Ballets Jazz de Montréal (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 15).

¹⁷ On pourrait argumenter que le Nouveau-Brunswick fait exception à cette règle générale car plus des trois quarts de sa population francophone est concentrée dans deux régions relativement proches l'une de l'autre. La première est constituée de trois comtés du nord de la province (Gloucester, Madawaska et Restigouche), alors que la seconde regroupe deux comtés situés sur la côte est (Kent et Westmorland) (Leclerc, 2012).

Néanmoins, on évoque aussi la musique acadienne, ce qui démontre que la vision de la francophonie promue dans le matériel didactique tient compte de la richesse culturelle des communautés francophones en milieu minoritaire.

3.8 Huitième année

Comme nous l'avons déjà signalé, en Colombie-Britannique, l'étude d'une langue autre que l'anglais n'est obligatoire que jusqu'en 8^e année. Certains établissements vont plus loin et offrent aux écoliers la possibilité de poursuivre leur apprentissage du français jusqu'à la fin du secondaire mais, dans bien des cas, ils préfèrent se tourner vers d'autres matières. Bref, il s'agit d'une année cruciale tant sur le plan pédagogique que sur le plan des représentations.

Précédemment, l'accent était surtout mis sur la francophonie canadienne et locale. Dans la phase initiale de la formation, il est conseillé de leur accorder plus d'attention pour s'assurer que l'élève puisse situer la présence française dans son environnement, pour lui permettre d'échanger avec des francophones en chair et en os, mais aussi pour empêcher que des cultures plus « exotiques » n'éclipsent celle de la minorité nationale (LeBlanc : 1990 : 50-51). L'étape suivante consiste à opérer un changement d'échelle et à replacer la dualité linguistique canadienne dans le contexte de la francophonie mondiale.

Pour commencer, l'enseignant peut demander à ses protégés d'identifier les États où l'on parle français en les pointant sur un globe terrestre (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 20). Peu de gens savent qu'en plus d'être répandue en Afrique, en Amérique du Nord et en Europe, la langue française a droit de cité dans certaines parties de l'Amérique du Sud (Guyane française), de l'Asie (Cambodge, Vietnam) et de l'Océanie

(Nouvelle-Calédonie). De ce fait, aucun des éléments culturels associés à la francophonie internationale qui sont mentionnés dans le curriculum n'est issu de ces trois continents. Sans surprise, c'est l'Hexagone qui se taille la part du lion dans ce domaine. En 8^e année, il est notamment question des croissants, de la fête de la Sainte-Catherine, du jeu de pétanque, de la peinture impressionniste et du Tour de France (*Ibid.*). Quant aux autres pays, le traitement qui leur est réservé est beaucoup plus sommaire. Ainsi, Haïti, Madagascar et la Suisse sont nommés une fois chacun dans un paragraphe portant sur les spécialités culinaires de la francophonie, tandis que la culture cajun – qui est originaire de la Louisiane – est évoquée à deux reprises dans l'ERI (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 42).

Les exemples sélectionnés par les auteurs du document illustrent tant bien que mal le caractère pluriel de la francophonie. Toutefois, la connaissance des peuples de langue française qui existent à travers le monde n'est pas une fin en soi. L'ultime objectif du gouvernement est de former des citoyens qui partagent des valeurs d'ouverture et de respect envers les autres groupes culturels, sans égard à leurs différences. De ce point de vue, les cours de français de base offrent aux étudiants une occasion unique de comparer leur mode de vie à celui des francophones du Canada et d'ailleurs, dans une perspective de compréhension mutuelle.

Cela étant dit, leur rôle ne se limite pas seulement à favoriser l'émergence d'un dialogue interculturel, car, en plus d'être un moyen d'échange, le français est aussi un outil de communication pouvant être utile pour mener à bien des projets personnels. Par conséquent, le programme de la 8^e année contient plusieurs activités où les apprenants doivent accomplir des tâches simples dans leur langue seconde. On leur montre entre autres à planifier un voyage à partir d'un dépliant touristique ou à s'informer sur un événement local en consultant un site Web (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 19). Ceux

qui envisagent de visiter une région francophone ou de faire carrière dans l'industrie du tourisme pourront mettre ces compétences à profit, pour peu qu'ils fassent l'effort de continuer à pratiquer leur français après avoir cessé de suivre des cours. Le problème, c'est que bon nombre de jeunes rejettent cette conception instrumentale de la langue, si bien qu'ils oublient peu à peu ce qui leur a été enseigné.

3.9 Neuvième année

Le curriculum de la 9^e année s'adresse à ceux qui perçoivent le français comme une valeur ajoutée et qui désirent consacrer plus de temps à son étude. Pour maintenir leur niveau de motivation, on suggère aux professeurs de multiplier les mises en situation inspirées de la vie courante. Il s'agit de reproduire des scènes du quotidien (par exemple commander un repas dans un restaurant ou répondre par téléphone à une annonce tirée d'un journal francophone) afin d'aider les écoliers à développer des stratégies discursives qui leur seront utiles tout au long de leur parcours social et professionnel (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 46). Évidemment, on ne s'attend pas à ce qu'ils s'expriment dans un français impeccable. À ce stade, l'évaluation porte plutôt sur leur capacité à improviser en employant les structures de phrases et le vocabulaire appris en classe.

Malgré tout, il ne faudrait pas penser que les qualités esthétiques de la langue sont évacuées de l'*Ensemble de ressources intégrées* encadrant l'enseignement du français de base. En vérité, les élèves sont exposés à des œuvres créatives qui deviennent de plus en plus raffinées à mesure que leur niveau de maturité augmente. En 9^e année, on leur fait écouter des chansons et lire quelques poèmes, puis on les invite à relever les locutions idiomatiques qu'ils recèlent (*Ibid.* : 50). Le but est de les amener à réaliser à quel point le français est une

langue riche et imagée. Une autre activité leur propose de faire une incursion dans l'univers des arts visuels en créant une publicité pour une galerie située dans une ville francophone (*Ibid.* : 48). Ce type d'exercice véhicule une représentation communautaire de la minorité, car il encourage les jeunes à s'intéresser à ses arts et à sa culture. Or, ceux-ci sont considérés par le gouvernement fédéral comme des « moteurs de la vitalité identitaire et communautaire » (Patrimoine canadien, 2008). Autrement dit, ils participent d'un horizon de signification dans lequel les francophones se reconnaissent collectivement.

Il reste qu'en 9^e année, c'est encore la vision interculturelle du fait français qui prévaut dans le curriculum. L'approche comparative est utilisée abondamment pour faire ressortir les différences et les similitudes qui existent entre la réalité des francophones et celle des écoliers. À titre d'exemple, on leur fait remarquer que l'heure des repas et les mets qui sont servis lors d'événements festifs peuvent varier d'un pays à l'autre (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 50). L'alimentation est un thème récurrent, mais d'autres sujets sont plus inusités. Ainsi, les professionnels de l'éducation et les fonctionnaires qui ont élaboré l'ERI ont jugé bon de discuter du langage corporel chez les francophones. Ils expliquent que pour eux, il est normal de s'embrasser sur la joue pour se saluer, ce qui n'est pas le cas chez les Canadiens anglais (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 24).

Si le ministère a inclus ce genre de contenu dans son matériel didactique, c'est sans doute parce qu'il estime qu'il renferme un savoir pertinent. En effet, pour interagir naturellement avec les membres d'une autre communauté, il ne suffit pas de maîtriser leur langue. En se renseignant sur leurs coutumes, l'étudiant aura plus de chances d'éviter les malentendus et de créer des liens solides avec ses interlocuteurs. Cette règle est aussi valable pour les francophones que pour les autres groupes qui composent le tissu social de la

Colombie-Britannique, d'où l'importance que Victoria accorde à l'acquisition de compétences interculturelles chez les jeunes.

Le meilleur moyen de faciliter ce processus serait de permettre à tous les élèves de séjourner pour une courte période dans une région où leur langue seconde est parlée couramment. De cette manière, ils seraient en contact direct avec des représentants de la culture cible et ils auraient l'occasion de démythifier certains préjugés entretenus à leur endroit, tout en développant leur capacité d'adaptation. Le hic, c'est que l'organisation de ces échanges pose des défis logistiques difficiles à surmonter. En guise de solution de rechange, on a conçu des mises en situation comme celle-ci :

Have students imagine they have just completed a trip to a Francophone country. In order to encourage other students to travel, they give oral or multimedia presentations. Presentations should include details about how students spent a typical day and how this compares with a similar day at home. (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 50)

En assistant aux exposés, les écoliers constateront que l'espace francophone international englobe des populations hétérogènes ayant parfois des modes de vie très dissemblables. Ils prendront conscience de la richesse culturelle des peuples de langue française et des liens qui les unissent. Au bout du compte, on espère que ces découvertes les pousseront à vouloir en savoir plus sur les autres communautés auxquelles leurs compatriotes s'identifient.

3.10 Dixième année

L'exploration du monde francophone se poursuit en 10^e année. On note peu de changements en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, mais le programme innove en abordant de nouveaux thèmes. Les étudiants sont entre autres appelés à se familiariser avec les drapeaux des pays francophones (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* :

28). Ces symboles universellement reconnus témoignent du fait que le français a essaimé à partir d'un foyer central – la France – jusqu'à coloniser un vaste territoire s'étendant aux quatre coins de la planète. Un des impacts de cette présence internationale est que la langue de Molière s'est appropriée des mots et des expressions provenant de langues étrangères. L'inverse est également vrai, comme nous l'avons noté au chapitre précédent. D'ailleurs, dans le curriculum, on fait remarquer aux jeunes qu'en anglais, les lexiques de la danse, de la gastronomie et de la mode sont truffés de termes français (*Ibid.*). Cela confirme que l'influence de cette langue transcende les cultures et qu'elle dépasse largement les frontières de l'espace francophone.

Une autre activité ayant retenu notre attention met l'accent sur les habitudes de vie des francophones telles qu'elles sont dépeintes au cinéma. Après avoir visionné un film en français, les apprenants doivent dire quels indices leur permettent de déterminer si cette œuvre a bel et bien été produite dans une région francophone (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 58). Ils peuvent faire référence aux costumes revêtus par les personnages, à la musique qu'ils écoutent, à la nourriture qu'ils consomment, etc. Puis, on leur demande d'imaginer ce qui changerait si l'histoire se déroulait en Colombie-Britannique (*Ibid.*). En somme, le deuxième volet de l'exercice force les écoliers à distinguer leurs propres mœurs de ceux du groupe cible. Dans le même esprit, on recommande aux professeurs d'inciter leurs protégés à comparer deux contes semblables, dont un qui est tiré de leur culture et un qui est issu du folklore québécois (*Ibid.*). L'objectif est de leur montrer qu'une même idée peut être exprimée de différentes façons selon les croyances de celui qui la formule.

Pour faire la synthèse des éléments culturels vus pendant l'année, les élèves de français de base peuvent imiter leurs camarades de l'immersion en organisant une « foire du monde francophone » (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 28 – notre

traduction). Ce projet constitue une invitation à partager leurs connaissances sur les francophones et à célébrer leurs réalisations. Par exemple, il peut y avoir un kiosque sur les merveilles architecturales des pays de langue française, un autre sur leurs traditions artistiques et un sur les vedettes francophones. En outre, il s'agit d'un excellent prétexte pour évaluer les compétences des écoliers en français oral.

Si la représentation interculturelle de la francophonie occupe une place centrale dans le programme de la 10^e année, sa dimension instrumentale n'est pas en reste. Les étudiants étant sur le point d'atteindre l'âge minimum légal pour travailler, le ministère a cru bon de leur enseigner comment chercher un boulot dans leur langue seconde. Il les encourage à lire des offres d'emploi annoncées dans des journaux francophones ou sur Internet, à rédiger des lettres de motivation et un curriculum vitae, ainsi qu'à simuler un entretien d'embauche (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 54). Grâce à cette préparation, ils seront mieux outillés pour profiter des occasions professionnelles réservées aux candidats bilingues. Le problème, c'est qu'à l'échelle provinciale, les employeurs ayant de telles exigences se comptent sur les doigts d'une main. Pour reprendre la terminologie de Bourdieu (1977 : 651), on pourrait dire qu'en tant que capital linguistique, la maîtrise du français est peu valorisée sur le marché britanno-colombien. Cela signifie que pour l'exploiter à son plein potentiel, les apprenants devront se déplacer dans l'est du Canada ou à l'étranger. Bref, cette absence de débouchés nuit aux efforts visant à promouvoir l'acquisition de cette langue sur la côte Pacifique.

3.11 Onzième année

En dépit des obstacles évoqués plus haut, les consignes transmises aux professeurs de français de base varient peu entre la 10^e et la 11^e année. Le discours officiel propagé par le

matériel pédagogique continue à véhiculer une conception utilitaire de la langue. Dans l'extrait suivant, l'importance qui est accordée aux conventions langagières qui sont en vigueur dans les secteurs privé et public témoigne de cette tendance :

Have students in groups read a selection of formal business letters written in French to identify language conventions used. They follow the samples to write letters to Francophone businesses or government agencies they find on the Internet, requesting information or employment opportunities. They should share the replies they receive and continue to note similar use of formal language conventions. (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 66)

En intégrant des notions de français des affaires à son curriculum, le gouvernement rappelle aux jeunes qu'ils peuvent se servir de cette langue pour satisfaire leurs besoins en matière de recherche d'emploi, pour peu qu'ils assimilent une série de règles d'usage standardisées. Ce cas illustre bien le phénomène décrit par Heller et Boutet lorsqu'elles soutiennent que « le discours sur la compétence communicative [est] de plus en plus axé sur les activités économiques, et non seulement sur des questions de citoyenneté et d'identité. »¹⁸ (2006 : 6) À la longue, cette réorientation risque de détourner les cours de français langue seconde de leur mission linguistique et culturelle initiale, et de favoriser l'instrumentalisation des échanges entre les collectivités anglophones et francophones. Or, notre analyse laisse entendre qu'on n'en est pas encore là.

À preuve, le contenu culturel est omniprésent dans le programme de la 11^e année. Les élèves doivent réagir à des chansons, à des peintures et à des poèmes produits par des créateurs francophones, que ce soit en les commentant ou en les comparant à des œuvres qu'ils connaissent (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 64). L'idée est de leur faire découvrir des

¹⁸ Dans un autre article, Heller explique qu'une des principales caractéristiques de la nouvelle économie est que la langue y « joue à la fois le rôle de produit et de moyen de production » (2005 : 1). Dans ce contexte, les gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux ont beau jeu de miser sur les compétences bilingues de leur population pour attirer sur leur territoire des entreprises œuvrant dans les secteurs des services et de l'information, qui sont en pleine croissance.

artistes issus de plusieurs cultures d'expression française, plutôt que de se concentrer exclusivement sur les Franco-Canadiens. Le même principe de représentativité s'applique lorsqu'on propose aux écoliers de se pencher sur les accomplissements des francophones dans les domaines de l'éducation, de la médecine, de la politique et des sciences (MÉCB, *Core French 5 to 12 Enhancement Package* : 32). En définitive, ces exercices contribuent à leur inculquer une vision interculturelle de la francophonie.

Pour compléter le tableau, on demande aux apprenants d'effectuer une étude sur un thème controversé en sélectionnant des sources provenant de divers pays de langue française (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 66). En les examinant, ils s'apercevront que la culture joue pour beaucoup dans la façon dont le sujet est traité. Par exemple, on peut supposer qu'en Belgique, le droit au mariage pour les couples homosexuels suscite moins de résistances que dans une société plus traditionnelle, comme le Congo. La même leçon vaut aussi pour le Canada, où les deux grandes communautés linguistiques adhèrent à des systèmes de valeurs différents, ce qui cause parfois des frictions. C'est justement pour améliorer le dialogue entre ces groupes que le bilinguisme en éducation a été instauré d'un océan à l'autre.

3.12 Douzième année

La 12^e année marque la fin du secondaire. Une fois cette étape franchie, les jeunes sont livrés à eux-mêmes, c'est-à-dire que ceux qui souhaitent maintenir leur niveau de français doivent trouver des moyens de le pratiquer en dehors du contexte académique. Il est vrai que des cours plus avancés se donnent dans certains collèges et universités de la province, mais ceux-ci sont réservés à une minorité d'étudiants. Les autres doivent s'en remettre aux ressources disponibles dans leur environnement pour ne pas tout oublier.

Dans le curriculum, on leur suggère expressément « d’écouter Radio-Canada, de regarder la télévision en français, ou de visiter des sites Web francophones. » (*Ibid.* : 68 – notre traduction) Il semble que les auteurs de l’ERI aient une préférence pour les médias électroniques. C’est peut-être parce qu’ils sont accessibles partout à travers la Colombie-Britannique, tandis que les journaux, les livres et les magazines de langue française sont plus difficiles à dénicher hors des centres urbains. On sait aussi que, dans l’Ouest, la SRC diffuse quelques émissions locales par jour. Cependant, sa programmation reste dominée par des productions québécoises ou étrangères qui font bien peu de cas des communautés francophones en milieu minoritaire¹⁹.

Pour accroître leur visibilité, il est conseillé d’« inviter plusieurs conférenciers francophones en classe pendant l’année. » (MÉCB, *Core French 5 to 12* : 74 – notre traduction) L’ennui, c’est que cette directive est formulée à la toute fin du cheminement scolaire. Si elle avait été énoncée plus tôt, les élèves auraient eu davantage d’occasions d’interagir avec des francophones originaires de différentes parties du monde et d’être exposés à leur humour. Ainsi, ils auraient eu la possibilité de tisser des liens avec les personnes rencontrées et de se familiariser avec les variations régionales qui caractérisent le français parlé. Dans l’état actuel des choses, ces objectifs sont presque inatteignables.

Malgré tout, dans la dernière phase du processus de formation, on prône l’usage exclusif de la langue seconde dans le cadre des cours de français de base (*Ibid.* : 68). Dès lors, les écoliers sont appelés à improviser dans toutes sortes de situations, ce qui accélère le développement de leurs compétences communicatives. Ils doivent notamment simuler une

¹⁹ Rappelons qu’en vertu de la *Loi sur la radiodiffusion*, la programmation de la société d’État doit « refléter la globalité canadienne et rendre compte de la diversité régionale du pays » (Ministère de la Justice du Canada, 1991). Or, deux études récentes laissent entendre que même *Le Téléjournal*, qui est le seul bulletin de nouvelles de langue française à être diffusé d’un océan à l’autre, ne respecte pas ces critères (Lord, 2009; Raynauld, 2012). En effet, il appert que les nouvelles québécoises y sont surreprésentées aux dépens de celles des autres provinces, ce qui expose les téléspectateurs à une image déformée de la réalité canadienne (Raynauld, 2012 : 2).

conversation sur les projets qu'ils comptent réaliser après avoir obtenu leur diplôme (*Ibid.*). Ont-ils l'intention d'entrer sur le marché du travail? De poursuivre leurs études? De voyager? Pour nourrir leur réflexion, il est proposé d'organiser une journée carrière où on leur remettra de la documentation sur les perspectives d'emploi qui s'offrent à eux, où des francophones viendront discuter de leur parcours professionnel et où ils devront compiler des renseignements en français sur les métiers qui les intéressent (*Ibid.* : 70). On peut présumer que cet événement vise à faire mousser les emplois bilingues auprès des finissants. Sinon, il aurait très bien pu se tenir en anglais. En optant plutôt pour le français, le ministère signifie son adhésion à une conception instrumentale de cette langue.

Parallèlement, il tente de transmettre aux jeunes une représentation interculturelle de la francophonie. Par exemple, il recommande à l'enseignant de composer des panels d'étudiants qui débattront en français sur un enjeu contemporain (*Ibid.* : 74). Il peut s'agir du rôle de l'ONU, de la place des femmes en politique, de la lutte contre les changements climatiques, etc. Pour ajouter un défi supplémentaire, on peut obliger chaque participant à défendre la position d'un État francophone de son choix à l'égard de cette question (*Ibid.*). En confrontant les différents points de vue, ils comprendront que la francophonie est loin d'être un bloc homogène. Qui plus est, ils apprendront à manifester de l'empathie et du respect pour ceux qui ne partagent pas leurs opinions.

Toujours en 12^e année, on incite les élèves à planifier une « foire multiculturelle » à laquelle seront conviés « les membres de la communauté » (*Ibid.* – notre traduction). Contrairement à la « foire du monde francophone » décrite plus haut, celle-ci ne cible aucun groupe en particulier. En effet, la diversité ethnique, culturelle et linguistique est à l'honneur à l'occasion de cette journée thématique, où des activités sont prévues pour mettre en valeur la gastronomie, la langue, la musique et les autres symboles qui font la fierté des Canadiens

d'origine autre que britannique. L'espace francophone se fond tout naturellement dans cette mosaïque culturelle puisqu'il est lui-même pluriel. Pour insister encore plus sur cet aspect, on peut disposer dans les corridors de l'école « des téléviseurs montrant des images de pays francophones » (*Ibid.* – notre traduction). Il n'empêche que le français est banalisé dans le cadre de cet événement, ce qui nous en dit long sur les rapports de force qui existent entre les groupes linguistiques implantés dans la province.

En résumé, la vision de la francophonie qui est véhiculée dans le programme de français de base est plus interculturelle que celle qui prévaut en immersion. En cela, elle correspond mieux à la réalité de la communauté franco-colombienne, qui doit composer avec sa propre diversité, tout en s'affirmant face à la majorité anglophone, aux minorités ethniques et aux autres collectivités d'expression française. En dépit de ce flou identitaire, le gouvernement tient à expliquer aux jeunes quels sont les référents sur lesquels repose le sentiment d'appartenance à la francophonie canadienne, et à faire un rapide survol des avantages associés à l'apprentissage de la langue de Molière. Dans les prochaines pages, nous verrons comment tous ces éléments s'articulent pour constituer le portrait du fait français qui se dégage du curriculum.

3.13 Synthèse

Après avoir complété notre analyse du matériel didactique utilisé en français de base, nous sommes en mesure de tirer les conclusions suivantes. D'emblée, nous avons constaté un changement de discours entre la partie du programme qui s'étend de la 5^e à la 7^e année et celle qui s'applique de la 8^e à la 12^e année. Au début, c'est la représentation communautaire de la francophonie qui domine, tandis que vers la fin, c'est la représentation interculturelle

qui s'impose. Quant à la représentation instrumentale, elle s'efface, sauf dans la dernière moitié du secondaire, où elle prend un peu plus de place.

En ce qui a trait à la dimension communautaire, nous avons noté quelques différences entre le curriculum d'immersion française et celui de français de base. Dans le premier cas, l'histoire et la géographie du peuplement francophone étaient tout juste effleurées, si bien qu'au terme de leur scolarité, les étudiants risquaient d'être incapables de situer la minorité dans le temps et dans l'espace. Dans le deuxième, cette lacune a été corrigée par l'ajout d'exercices où ils sont invités à examiner divers documents, dont des cartes, afin de localiser les collectivités de langue française et d'explorer leur passé.

Dans ce même programme, on accorde une visibilité accrue aux francophones hors Québec, ce qui témoigne d'un réel souci d'illustrer toutes les facettes du fait français au Canada. À titre d'exemple, nous avons relevé plusieurs passages qui mentionnent des institutions franco-colombiennes, comme la FFCB, le Festival du bois ou le Festival d'été de Vancouver. En les citant nommément dans ses consignes aux professeurs, le ministère de l'Éducation leur offre une reconnaissance symbolique et il contribue à rehausser la notoriété de la communauté locale.

Sur le plan culturel, les apprenants ont droit à un véritable tour d'horizon des œuvres d'expression française, comme en immersion. Toutefois, un examen plus poussé fait apparaître des disparités entre les deux échantillons. Il faut comprendre que le niveau de compétence langagière des jeunes inscrits en français de base ne leur permet pas vraiment d'apprécier à leur juste valeur des textes littéraires publiés dans cette langue. C'est pourquoi on préfère se concentrer sur la culture populaire, qui est plus accessible et qui convient mieux à une clientèle adolescente. On aborde aussi les grandes réalisations des francophones

dans plusieurs domaines, ce qui renforce la perception selon laquelle ils participent activement au développement du Canada.

Concernant l'aspect linguistique, l'ERI qui est l'objet de ce chapitre nous rappelle que le français jouit d'un statut officiel et qu'il est parlé par le quart de la population à l'échelle du pays. Cette déclaration confirme que la politique provinciale en matière d'enseignement des langues est entre autres basée sur des motifs identitaires. N'eût été de l'importance du bilinguisme dans la construction de l'identité nationale canadienne, peut-être qu'une langue autre que le français aurait été désignée comme option par défaut dans les écoles de la Colombie-Britannique.

D'un point de vue communautaire, le principal problème que pose le curriculum de français de base est qu'il ne provoque pas assez d'occasions de rencontre entre les membres de la minorité et les élèves. Il est certes recommandé de les jumeler avec des correspondants, mais un échange épistolaire ne saurait remplacer le contact direct avec des francophones. Par ailleurs, l'approche adoptée pour traiter du fait français insiste beaucoup sur la dimension patrimoniale, mais reste vague sur les raisons qui font que les francophones aspirent à se perpétuer comme société distincte de la majorité anglophone. Cela peut donner l'impression qu'ils n'ont aucun projet d'avenir en tant que collectivité. Or, pour que les étudiants s'intéressent à la dualité linguistique, il faut leur transmettre une image vivante, dynamique et moderne de la francophonie canadienne.

Lorsqu'on se penche sur la représentation interculturelle de la francophonie, on remarque que le discours mis de l'avant en français de base diverge légèrement de celui que l'on retrouve en français langue seconde en immersion. Bien sûr, on continue à faire la promotion de la tolérance, du respect de la diversité et de l'ouverture aux autres, mais il n'est presque plus question de reconnaître et de dénoncer les préjugés et les stéréotypes qui

circulent au sujet des francophones et des autres cultures. En outre, les écoliers qui optent pour le parcours régulier sont davantage exposés à la francophonie internationale que ceux qui choisissent l'immersion. Le curriculum qui leur est destiné fait référence à de nombreux pays de langue française en évoquant soit une coutume particulière, soit une fête culturelle, soit un met typique. Cette façon de faire a le mérite de s'appuyer sur des exemples concrets pour faire ressortir le caractère pluriel du monde francophone. En revanche, elle en dresse un portrait assez simpliste puisqu'elle ne s'attarde qu'aux réalités culturelles les plus saillantes, sans trop se préoccuper des nuances. Il faut croire que les contraintes de temps obligent le ministère à recourir à des raccourcis intellectuels quand il décrit les francophones vivant à l'étranger.

On peut tout de même dire que le programme de français de base alimente une réflexion substantielle sur la culture, car il amène les étudiants à prendre conscience des différences et des similitudes qui existent entre leurs mœurs et celles des francophones. De plus, il leur fait comprendre que plusieurs systèmes de valeurs cohabitent au sein de la francophonie, ce qui n'empêche pas ses membres de se rassembler autour d'une langue commune. Étant implanté sur les cinq continents, le français s'enrichit en empruntant des mots ou des expressions à des langues voisines, ce qui lui permet de s'adapter à tous les contextes nationaux. Bref, son évolution reflète l'hétérogénéité de l'espace francophone.

Comme nous l'avons déjà souligné, la représentation utilitaire de la francophonie est marginalisée dans le curriculum de français de base. Elle semble même avoir perdu du terrain comparativement à la position qu'elle occupait dans le programme d'immersion française. Ce n'est guère surprenant, étant donné que, dans le meilleur des cas, les élèves ont

droit à environ trois heures de cours de langue seconde par semaine²⁰. Cette courte formation est à peine suffisante pour qu'ils puissent effectuer certaines tâches simples en français. Le pouvoir d'attraction que la francophonie exerce sur eux est d'autant plus faible qu'ils habitent dans une province où les francophones sont rares et où la minorité n'est influente ni sur le plan économique, ni sur le plan politique. Il faut donc faire preuve de créativité pour les convaincre qu'il est avantageux d'apprendre le français.

Ainsi, nous avons vu que le thème du voyage revient souvent dans le matériel pédagogique. D'une part, on demande aux professeurs de faire la publicité des régions francophones et de leurs attraits touristiques. D'autre part, on explique aux écoliers que leur connaissance du français leur sera d'un grand secours s'ils décident de visiter une de ces destinations. Elle peut les aider à satisfaire certains de leurs besoins, qu'il s'agisse de commander un repas dans un restaurant, de déchiffrer le contenu d'un dépliant ou de se renseigner sur les heures d'ouverture d'un musée.

Elle peut également constituer un atout sur le marché de l'emploi, surtout dans les secteurs du commerce, de l'hôtellerie et du tourisme. Ceux qui œuvrent dans ces champs d'activités peuvent avoir à entretenir des contacts professionnels avec des francophones, ce qui encourage les employeurs à recruter des candidats pouvant communiquer dans les deux langues officielles. Pour se démarquer, les jeunes ont tout intérêt à savoir comment rédiger un curriculum vitae et une lettre de motivation en français. Par conséquent, ils doivent se familiariser avec les conventions langagières qui s'appliquent dans le monde francophone.

²⁰ En 2006, Carr a réalisé un sondage dans les écoles de la Colombie-Britannique pour savoir combien de temps était alloué à l'enseignement du français de base. D'après les résultats obtenus, de la 5^e à la 7^e année, la moyenne est de 80 minutes par semaine, tandis qu'en 8^e année, elle augmente à 185 minutes par semaine (Carr, 2007b : 10).

Notre analyse démontre que plusieurs exercices sont consacrés à l'atteinte de cet objectif, ce qui indique que l'acquisition de cette compétence est importante pour le gouvernement.

Pour terminer, on pourrait dire que la vision de la francophonie qui est véhiculée dans le programme de français de base est résolument ouverte sur le monde, tout en étant bien ancrée dans le patrimoine francophone du Canada. Sa principale qualité consiste à traiter du rayonnement international de la langue française sans négliger d'accorder à la communauté franco-colombienne l'attention qui lui revient compte tenu du fait qu'elle appartient à l'environnement de l'élève. Dans une perspective de rapprochement entre les anglophones et les francophones, il aurait été souhaitable de miser sur une implication plus directe des personnes issues de la minorité dans tout le processus d'apprentissage. Cela aurait pu inciter les étudiants à pratiquer leur langue seconde en dehors de la salle de classe. Après tout, ne dit-on pas qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant? Ce proverbe résume bien la philosophie du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. Dans le prochain chapitre, nous tenterons de déterminer si le curriculum de français langue première, qui est en vigueur dans ses écoles, s'en inspire.

CHAPITRE 4 : LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCOPHONIE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

Dans le système éducatif britanno-colombien, le programme de français langue première constitue un cas à part. À ses débuts en 1979, il ne comptait que 232 inscrits, ce qui démontre à quel point il était marginal. Cependant, deux événements interreliés ont changé la donne. D'abord, en 1982, il y a eu l'entrée en vigueur de la *Charte canadienne des droits et libertés*, dont l'article 23 reconnaît le droit à l'instruction dans la langue de la minorité. Puis, la communauté francophone s'est servie de ce nouveau cadre juridique pour tenter de forcer le gouvernement provincial à lui accorder la gestion de ses écoles. Au terme d'une longue bataille, les tribunaux ont tranché en sa faveur, ce qui a mené à la création du Conseil scolaire francophone (CSF) en 1995. Depuis, il s'est développé à un rythme accéléré. Il regroupe aujourd'hui 37 établissements publics de niveau primaire et secondaire qui accueillent près de 4800 élèves (CSF, 2013).

En théorie, le programme de français langue première s'adresse à la clientèle des « ayants droit », qui comprend tous les citoyens canadiens répondant aux critères fixés par l'article 23 de la *Charte*²¹. Selon Gérin-Lajoie (2001 : 132), elle se divise entre les « franco-

²¹ Voici les deux premiers paragraphes de l'article en question :

23. (1) Les citoyens canadiens :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
- b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,

ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction (Ministère de la Justice du Canada, 1982)

dominants », qui maîtrisent déjà la langue d’enseignement au moment d’entrer en classe, et les « anglo-dominants », qui ont une connaissance très limitée du français et dont la langue d’usage est plutôt l’anglais. Dans la pratique, les écoles du CSF admettent aussi des enfants qui ne sont pas considérés comme des ayants droit²². On peut donc dire que leur population étudiante se caractérise par son hétérogénéité sur le plan du capital linguistique et culturel.

Ces disparités représentent un défi de taille pour les professeurs, qui sont investis d’une double mission. D’une part, ils doivent guider les jeunes dans leur apprentissage de la langue afin qu’ils puissent poursuivre leur cheminement scolaire et d’exercer un métier en français. D’autre part, ils doivent favoriser le développement d’un sentiment d’appartenance à la francophonie chez leurs élèves. En effet, la construction identitaire est au cœur du programme de français langue première. C’est ce qui le distingue des deux autres parcours que nous avons analysés jusqu’ici.

Logiquement, cette orientation devrait se traduire par une présence plus marquée de la vision communautaire de la francophonie dans le curriculum. Dans cette optique, la promotion de la dualité linguistique passe par l’affirmation de la vitalité de la minorité. En d’autres mots, l’existence de collectivités d’expression française vivantes et prospères est une condition sine qua non à tout rapprochement avec la majorité. Pour déterminer si le contenu du matériel didactique s’inspire bel et bien de cette philosophie, nous n’aurons d’autre choix que de décortiquer l’*Ensemble de ressources intégrées* qui s’applique à l’enseignement du français langue première. C’est ce que nous ferons dans ce chapitre.

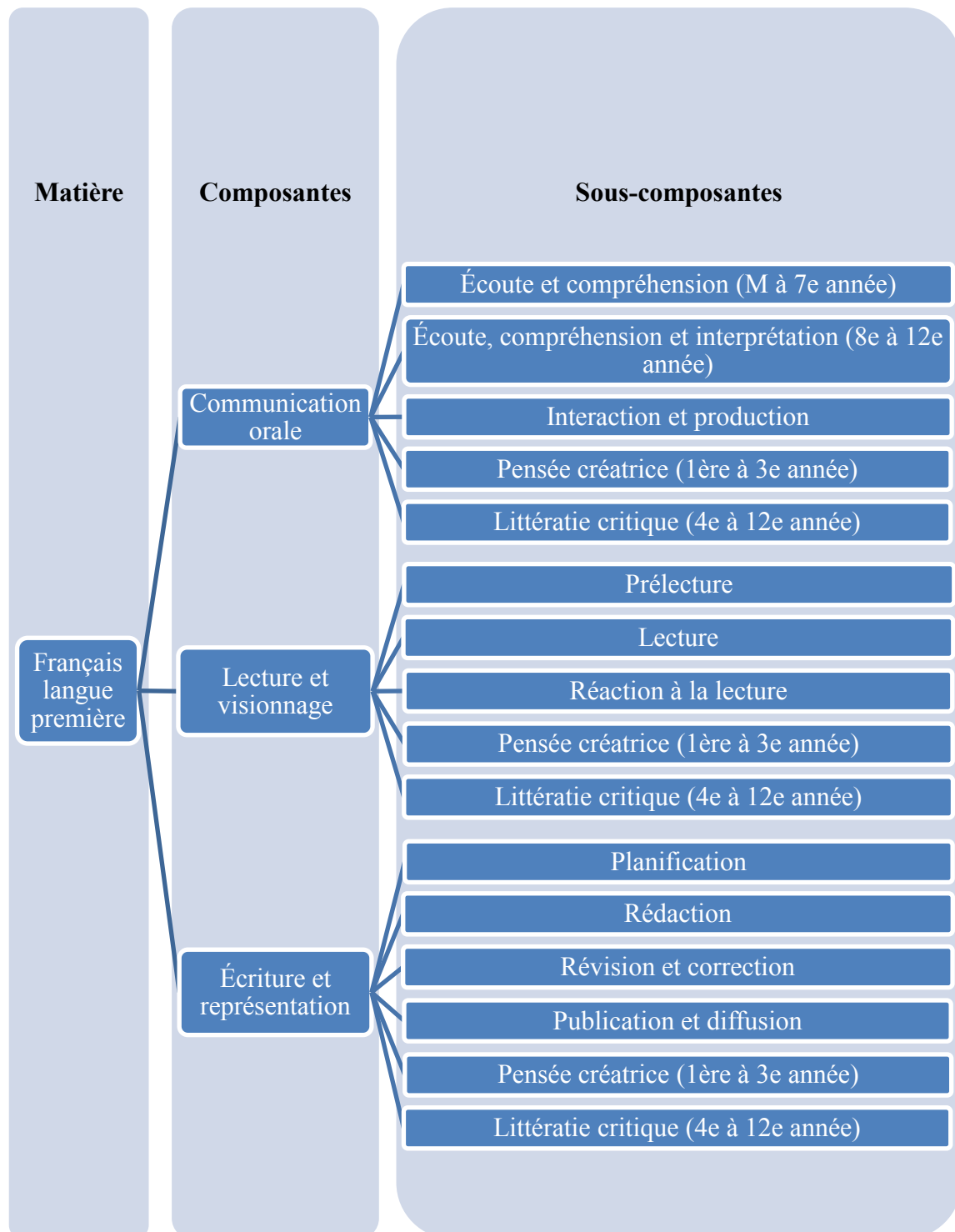
²² Prenons l’exemple d’une réfugiée congolaise dont la langue maternelle est le lingala, mais qui a reçu son instruction en français dans son pays d’origine. À proprement parler, une telle personne ne pourrait obtenir le statut d’ayant droit, mais comme la minorité est tributaire de l’immigration pour assurer sa reproduction, elle n’aurait aucune difficulté à inscrire ses enfants au programme francophone. Il lui suffirait d’en faire la demande et de passer devant un comité d’admission.

4.1 Présentation du corpus

En Colombie-Britannique, le curriculum de français langue première s'étend de la maternelle à la 12^e année. Jusqu'à tout récemment, les cours étaient structurés autour de deux ERI datant de 1995 qui mettaient la dimension culturelle en évidence dans la plupart des activités pédagogiques. Or, en 2010, le ministère de l'Éducation a cru bon de réviser son approche en même temps que son programme. C'est ainsi qu'il a rendu public un nouvel ERI de près de 500 pages. Contrairement aux précédents, celui-ci est davantage axé sur le développement de la littératie que sur la transmission de l'identité francophone. Nous y reviendrons.

L'organisation du document a aussi été modifiée par rapport à la version de 1995. Dans l'introduction, on commence par justifier en quoi il est crucial pour les personnes issues de la minorité de pouvoir réfléchir, apprendre et communiquer en français (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 3). Ensuite, on définit le rôle de l'école francophone en milieu anglo-dominant, et plus particulièrement dans le contexte britanno-colombien. On enchaîne en traitant des principaux fondements de la pédagogie culturelle (*Ibid.* : 4). Enfin, on fait un survol des trois composantes et des 16 sous-composantes du programme. Le tableau ci-dessous illustre bien la complexité de cette ossature.

Tableau 3 : Composantes du programme de français langue première



La section suivante n'apparaît que dans la dernière mouture du curriculum. Elle sert à transmettre aux professeurs certaines directives touchant à la mise en œuvre du programme d'études. Par exemple, il est suggéré de bâtir des ponts entre l'école, le foyer et la communauté pour offrir un meilleur encadrement aux élèves, tout en renforçant la solidarité du groupe (*Ibid.* : 13). De plus, elle propose un tour d'horizon des objectifs que le ministère s'est fixés et des méthodes d'enseignement qu'il préconise pour les atteindre. Elle se termine par une bibliographie permettant à ceux qui le désirent d'approfondir leur compréhension des concepts et des théories sur lesquels l'ERI est basé.

Aux fins de notre recherche, nous considérerons les deux sections subséquentes comme un seul bloc, puisque le contenu de la première se répète intégralement dans la deuxième. Totalisant plus de 400 pages, il est constitué de dizaines de tableaux présentant les « Attentes générales », les « Résultats d'apprentissage prescrits » et les « Indicateurs de réussite proposés » pour chaque année. Parfois, il fournit aussi une liste de questions à poser aux enfants pour les aider à s'améliorer, mais il est important de souligner que la colonne des « Stratégies d'enseignement proposées », que l'on retrouvait dans la version antérieure de l'ERI, a été éliminée. Quant à celle qui était consacrée aux « Ressources d'apprentissage recommandées », elle a été remplacée par un tableau où sont mentionnés des genres de textes à exploiter, plutôt que des titres exacts.

Si on fait abstraction des éléments redondants, on compte en moyenne 21 pages de matériel à analyser par niveau scolaire. La maternelle fait figure de parent pauvre, elle qui n'a droit qu'à huit pages. Par contre, la répartition de l'espace entre les composantes et les sous-composantes du programme semble assez équitable. La portion attribuée à la rubrique « Écriture et représentation » est légèrement plus volumineuse que les autres, mais cela ne devrait avoir aucun impact sur la façon dont la francophonie est dépeinte dans le curriculum.

La dernière partie de l'ERI consiste en une série de quatre annexes. Celles-ci sont intéressantes du point de vue de notre étude parce qu'elles donnent des exemples de liens à faire entre la langue française, et la culture et l'identité des francophones. Il s'agit de suggestions de thèmes à traiter, d'activités à réaliser et de ressources à utiliser pour faire ressortir la dimension communautaire du fait français. Le CSF encourage fortement ses professeurs à s'en inspirer lorsqu'ils préparent leurs cours. Voilà ce qui nous pousse à les intégrer à notre corpus.

4.2 Les raisons d'être du français langue première

Quand le gouvernement se prononce sur la pertinence du programme de français langue première, il n'emploie pas les mêmes arguments que lorsqu'il fait la promotion du français de base ou de l'immersion. Dans ce cas-ci, le public auquel il s'adresse est formé de gens pour qui le français représente « la langue de leur histoire familiale » (*Ibid.* : 3). Par conséquent, il n'est pas nécessaire de leur rappeler que le Canada est un pays bilingue, ce qui confère au français une valeur ajoutée par rapport aux autres langues. L'accent est plutôt mis sur le développement de l'autonomie individuelle, ainsi que sur la création d'un sentiment d'appartenance communautaire enraciné dans une identité francophone pleinement assumée. De prime abord, ces deux finalités peuvent sembler contradictoires, mais dans la mesure où la minorité jouit d'un certain dynamisme sur les plans culturel, économique et social, le fait d'en être membre s'avère non pas nuisible, mais favorable à l'épanouissement des étudiants.

C'est en s'appuyant sur ce raisonnement que les concepteurs de l'ERI légitiment leur approche fondée sur l'acquisition de compétences en littératie. Pour simplifier, on peut dire que cette notion renvoie à « l'habileté de comprendre et de traiter des textes oraux, écrits,

électroniques et multimédia. » (*Ibid.*) Lorsqu'on l'applique à l'éducation en milieu francophone minoritaire, elle se décline en quatre composantes.

En premier lieu, la littératie personnelle donne à l'enfant les outils dont il a besoin pour construire sa propre vision du monde (*Ibid.*). Un des buts de l'école française est de faire en sorte que cette langue soit au cœur de cet horizon de signification. C'est pourquoi on demande aux jeunes de lire des œuvres d'auteurs francophones et de travailler avec divers médias de langue française. En second lieu, la littératie scolaire aide l'apprenant à assimiler le vocabulaire qui est utilisé pour enseigner la géographie, les mathématiques, les sciences, etc. (*Ibid.*) Dans cette perspective, la langue est présentée comme un facteur de réussite académique. Le rôle qui lui est attribué est essentiellement instrumental. En troisième lieu, la littératie communautaire rend l'élève apte à assumer ses responsabilités en tant que citoyen. Elle lui permet entre autres de « s'investir dans la francophonie, afin d'en assurer la vitalité institutionnelle et de contribuer à l'aménagement d'un espace culturel francophone. » (*Ibid.*) La survie de la collectivité d'expression française dépend en bonne partie de cet engagement et la classe peut lui servir d'incubateur, pourvu que le curriculum accorde un minimum de visibilité aux associations locales. En quatrième et dernier lieu, la littératie critique amène l'étudiant à analyser rigoureusement les idées et les informations qui lui sont soumises sous forme de textes (*Ibid.* : 6). Cette compétence le protège contre les préjugés, les stéréotypes et le racisme, tout en l'incitant à manifester sa fierté d'appartenir à une francophonie plurielle et moderne.

Bref, le curriculum de français langue première vise à encadrer le développement de littératies multiples chez les jeunes issus de la minorité. Il s'agit de leur donner les moyens de s'épanouir en français et de valoriser leur héritage familial, tout en leur offrant des repères culturels et identitaires qui soient compatibles avec le caractère de plus en plus hétérogène de

la communauté franco-colombienne. Par ailleurs, le ministère reste muet en ce qui concerne les possibilités d'emploi qui sont à la portée des francophones. Cela peut laisser entendre qu'il est illusoire d'espérer faire carrière en français à l'ouest des Rocheuses. Pourtant, on soutenait le contraire dans les deux autres programmes sur lesquels nous nous sommes penchés. Faut-il en déduire que l'intégration économique des francophones est moins importante que celle des anglophones? Ce n'est qu'au terme de notre analyse que nous serons en position de trancher.

4.3 Les particularités de l'enseignement en contexte minoritaire

Après s'être demandé pourquoi enseigne-t-on le français langue première, il est tout naturel de vouloir savoir dans quelles conditions ces cours sont dispensés. D'emblée, il faut préciser que la juridiction du Conseil scolaire francophone s'étend à l'ensemble de la Colombie-Britannique. La dispersion de sa clientèle sur ce vaste territoire, combinée à son faible capital démographique, pose d'énormes problèmes d'ordre logistique. Là où le nombre le justifie, le programme francophone est offert dans des écoles homogènes où tous reçoivent leur instruction en français. Au total, on en compte 24 à travers la province. Le CSF s'est également associé avec les districts anglophones pour mettre sur pied une douzaine d'écoles mixtes qui doivent avoir recours aux classes à niveaux multiples pour pallier le manque d'élèves. En outre, dans les régions où l'on ne parvient pas à regrouper une masse critique d'ayants droit, ceux-ci peuvent se rabattre sur l'école virtuelle pour accéder à une éducation en français. Bien que ce système présente des lacunes évidentes, le gouvernement juge qu'il lui permet de se conformer à ses obligations constitutionnelles envers la minorité.

Sur le plan pédagogique, le programme francophone comporte deux grands volets. Le premier est consacré à la construction du savoir, c'est-à-dire à l'apprentissage de la langue, tandis que le second est dédié à la construction identitaire, qui englobe tout ce qui touche au développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie (*Ibid.* : 4). Dans les faits, l'un et l'autre sont intrinsèquement liés, puisque l'étudiant qui se considère compétent en français sera davantage enclin à être fier de sa culture que celui qui maîtrise mal cette langue.

À l'intérieur du curriculum, on propose plusieurs recommandations visant à aider le professeur à s'acquitter de cette double mission, incluant la création d'un « partenariat école-foyer-communauté. » (*Ibid.*) Dans un contexte de faible vitalité ethnolinguistique, la collaboration entre les acteurs qui gravitent autour de l'enfant est nécessaire. D'après Landry, elle permet de « maximiser la participation des membres de la communauté au processus de scolarisation et aux activités du curriculum » (2003 : 147). Cet engagement accru peut se manifester de différentes façons. Par exemple, les organismes francophones peuvent bonifier le programme « par l'entremise de ressources d'apprentissage élaborées localement, de conférenciers, d'ateliers et d'études sur le terrain » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 14). De son côté, l'enseignant doit rester à l'affût de ce qui se passe dans la collectivité pour faire vivre des expériences langagières authentiques et pertinentes à ses protégés.

Cela étant dit, l'ultime responsabilité revient aux parents, qui doivent utiliser le français à la maison, sans quoi tous ces efforts risquent d'être vains. Or, en 2006, le CSF estimait qu'environ 80% de sa clientèle provenait « de foyers exogames multiculturels où un seul parent parle français » (2006 : 6). La diversification de la population étudiante constitue, à n'en pas douter, un défi pour le réseau scolaire francophone. Selon Jacquet (2009 : 100), l'homogénéité linguistique et culturelle y a longtemps été la norme, ce qui facilitait la transmission de l'identité canadienne-française. Toutefois, à partir du moment où la

communauté a commencé à s'intéresser à l'intégration des nouveaux arrivants, ce portrait s'est progressivement transformé.

Aujourd'hui, un enjeu majeur consiste à déterminer quelle culture devrait être enseignée aux jeunes qui fréquentent l'école française, sachant que certains tirent leurs origines du « noyau franco-colombien historiquement défini », alors que d'autres, comme ceux natifs d'Afrique subsaharienne, « sont à la fois immigrants (ou réfugiés), de langue française et membres d'une minorité visible » (*Ibid.* : 100-101). À ce sujet, le message qui ressort de l'introduction de l'ERI est que la diversité culturelle et linguistique est une source d'enrichissement communautaire qui contribue à l'ouverture sur le monde (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 4). En conséquence, les professeurs sont encouragés à promouvoir une représentation interculturelle de la francophonie. Cela implique qu'ils doivent trouver des points de convergence entre les cultures d'expression française afin de susciter chez leurs élèves « un sentiment d'appartenance à la francophonie locale, nationale et internationale. » (*Ibid.*) Cependant, la plupart d'entre eux sont mal outillés pour remplir ce rôle, n'ayant pas reçu de formation adéquate. Des ajustements devront être apportés dans le futur pour mieux préparer le personnel enseignant à composer avec la « mosaïque de diversité » (CSF, 2006 : 6) qui distingue l'école franco-colombienne contemporaine.

4.4 Aperçu des composantes du programme

Considérant que la construction identitaire est une des priorités du programme de français langue première, il est surprenant que la composante « Langue et culture », qui apparaissait dans la version de 1995 du curriculum, n'ait pas été reconduite dans celle de 2010. Étant explicitement destinée à favoriser « l'éveil à la culture francophone » (MÉCB,

Français langue première de la maternelle à la 7^e année : 2), cette rubrique envoyait un signal clair quant aux intentions du gouvernement. Par comparaison, les trois nouvelles composantes de l'ERI se bornent à évoquer les principaux usages du langage.

La première, « Communication orale », revêt une importance spéciale en milieu minoritaire, car les apprenants n'ont pas souvent l'occasion d'entendre du français dans l'espace public. Elle met l'accent sur la prise de parole dans des situations d'interaction, ainsi que sur l'écoute et la compréhension. Le ministère associe vaguement ces habiletés à l'affirmation de l'identité culturelle des enfants mais, en général, c'est la dimension instrumentale qui prédomine dans cette section. On parle entre autres de la langue comme d'un « outil d'organisation, de réflexion, de développement de la mémoire, d'assimilation et d'utilisation de l'information » (MÉCB, *Français langue première M à 12 : 5*).

La deuxième, « Lecture et visionnage », a une orientation plus communautaire. En effet, il est reconnu que l'exposition à des produits médiatiques d'expression française, tels que des émissions de télévision, des films, des livres et des magazines, incite les jeunes à valoriser leur patrimoine. Les auteurs du document insistent sur ce point :

Il est essentiel de fournir aux élèves des outils qui leur permettent de construire, à travers la lecture et le visionnage, des repères culturels et de développer un rapport positif avec soi, avec sa langue et avec sa culture francophone » (*Ibid.* : 6).

Notons aussi que le choix des œuvres doit refléter les multiples facettes du fait français au Canada et dans le monde. Autrement dit, il revient à chaque professeur de proposer à ses étudiants un éventail de textes qui leur fasse découvrir « les particularités de diverses communautés francophones » (*Ibid.* : 17).

Enfin, la troisième composante, « Écriture et représentation », répond à plusieurs objectifs. Il s'agit non seulement de montrer aux écoliers à rédiger des travaux en français, mais aussi de leur apprendre à communiquer leurs idées le plus efficacement possible, dans

le respect des règles grammaticales et orthographiques. Cette démarche débute dès la maternelle et se poursuit jusqu'à la fin du secondaire, « en articulation avec les expériences familiales et communautaires » (*Ibid.* : 7). Cet extrait nous rappelle que les membres de la minorité doivent bien maîtriser le français écrit s'ils souhaitent contribuer à l'épanouissement de leur société.

Nous sommes maintenant prêts à dévoiler les résultats de notre analyse de contenu pour le programme francophone. Inspirés par les annexes de l'ERI, nous avons divisé le curriculum en trois blocs. Nous nous concentrerons d'abord sur la période allant de la maternelle à la 3^e année, ensuite nous passerons à celle qui s'étend de la 4^e à la 7^e année, puis nous terminerons avec celle qui va de la 8^e à la 12^e année. Cela nous donnera une perspective d'ensemble sur la représentation de la francophonie qui prévaut en français langue première. En guise de synthèse, nous la comparerons avec celles que nous avons décrites dans les deux chapitres précédents.

4.5 Maternelle à troisième année

Lorsqu'ils entrent à l'école, les élèves inscrits au programme francophone ne sont pas tous à l'aise en français et ils n'ont pas tous le même attachement envers la culture franco-canadienne. Par contre, ils sont tous soumis au pouvoir d'attraction de la langue et de la culture dominantes. Pour éviter l'assimilation, il est crucial d'amorcer le processus d'enculturation dès le plus jeune âge. C'est justement ce que le curriculum de français langue première tente de faire aussi tôt qu'en maternelle.

À ce stade, le but consiste à « créer un espace francophone » autour de l'enfant pour qu'il puisse « vivre, valoriser et exprimer son appartenance à son patrimoine culturel à

l'échelle locale. » (*Ibid.* : 113) Comme c'était le cas en français de base, on mise sur les ressources qui sont disponibles dans son environnement immédiat avant de faire appel à celles qui existent sur les scènes provinciale, nationale et internationale. On suggère entre autres aux enseignants d'organiser des rencontres avec « des représentants de la culture francophone » (*Ibid.* : 441). Idéalement, ceux-ci devraient être issus de différents champs d'activité pour bien témoigner de la vitalité du groupe.

En outre, l'apprenant est poussé à lire « des œuvres francophones provenant de l'Ouest canadien, pour en dégager le sens, se donner des repères culturels, et enrichir son vocabulaire. » (*Ibid.* : 131) D'un point de vue communautaire, le fait de mentionner que cette région du pays a produit des auteurs de langue française constitue une amélioration par rapport aux autres ERI que nous avons examinés. Comme la plupart sont inconnus du public, il aurait été intéressant d'en nommer quelques uns pour assister les professeurs dans leur tâche, mais le ministère a préféré leur laisser une grande marge de manœuvre.

Pour ce qui est de la composante « Communication orale », on s'attend à ce que l'étudiant acquière des habiletés qui lui permettent d'« interagir en français avec son entourage » (*Ibid.* : 125), mais on veut aussi qu'il « [prenne] plaisir à écouter ou à réciter des présentations, des chansons, des histoires, des contes ou des émissions provenant de la francophonie » (*Ibid.* : 129). Ici, la notion de plaisir est capitale, car celui qui n'aime pas sa langue peut difficilement être motivé à l'apprendre. D'ailleurs, dans son *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le Conseil de l'Europe soutient que « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif, mais aussi en tant que telle. » (2000 : 46) Elle amène l'écopier à adopter une attitude positive envers le français et à prendre conscience de son potentiel créatif, ce qui favorise la réussite scolaire.

Plus l'élève progresse, plus les exigences auxquelles il doit répondre deviennent complexes. En 2^e année, on lui demande de « produire des textes de nature personnelle, des textes courants et littéraires pour exprimer ses pensées, ses idées, ses sentiments, ses intérêts » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 159). Pour orienter sa démarche d'écriture, on l'encourage à consulter des sources francophones, qu'il s'agisse d'un livre pour enfants, d'un site Web de langue française ou d'autre chose. Une fois complétées, les meilleures rédactions peuvent être affichées sur un babillard collectif ou lues à la radio étudiante. En contexte minoritaire, les jeunes francophones ont besoin de ce type de reconnaissance pour rehausser leur « estime de soi linguistique » (Cazabon, 2005 : 18). Dans la mesure où ils se considèrent compétents en français et où ils sont convaincus que cette langue possède un statut élevé, ils seront moins tentés de se tourner vers l'anglais.

La représentation interculturelle de la francophonie se fait discrète dans la partie du curriculum qui va de la maternelle à la 3^e année. Elle se manifeste surtout dans des activités de lecture ou de visionnage. Pour chacun de ces exercices, les étudiants doivent relever les éléments culturels de l'œuvre en portant attention à « ceux qui sont propres à la francophonie » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 182). Parfois, on pousse la réflexion un peu plus loin en les interrogeant sur les différences et les similitudes qui existent entre leur réalité et celle des personnages du récit auquel ils ont été exposés. L'enseignant est également censé leur faire lire des textes littéraires « appartenant à diverses cultures francophones » (*Ibid.* : 179). Comme on peut le constater, les architectes de l'*Ensemble de ressources intégrées* restent très vagues quand vient le temps d'attester le caractère pluriel de la francophonie.

La même observation s'applique à la conception instrumentale du français. Certes, on fait allusion à la nécessité de montrer à l'élève comment « communiquer ses besoins à ses

pairs et aux adultes » (*Ibid.* : 114), mais à quelques exceptions près, on ne parle pas vraiment des avantages associés à la maîtrise de la langue de Molière. Au bout du compte, à quoi serviront les habiletés qu'on lui demande de développer? Pourra-t-il les utiliser en Colombie-Britannique ou devra-t-il miser sur le bilinguisme pour tirer son épingle du jeu? Pour l'instant, ces questions demeurent ouvertes.

4.6 Quatrième à septième année

À partir de la 4^e année, un changement d'échelle s'opère. Dorénavant, l'espace francophone au sein duquel l'enfant est invité à exprimer son patrimoine culturel dépasse le niveau local pour s'étendre jusqu'aux limites de la province (*Ibid.* : 195). De surcroît, le discours du gouvernement fait plus souvent référence à la diversité du fait français au Canada. Cela se reflète dans les « Indicateurs de réussite proposés ». Primo, on s'attend à ce que l'écopier puisse « discuter des œuvres d'auteurs canadiens francophones ou de tout produit culturel médiatique » (*Ibid.* : 200). Encore une fois, on s'en remet au professeur pour sélectionner les sources qui seront mises à l'étude. Secundo, on veut qu'il soit en mesure de « comparer sa façon de vivre à celle des francophones de différentes régions du pays » (*Ibid.* : 224). Pour ce faire, l'apprenant doit posséder quelques connaissances de base sur l'Acadie, sur le Québec ainsi que sur les autres collectivités qui composent la francophonie canadienne. Tertio, on vérifie s'il est sensible au fait que « la langue orale évolue et que son usage est diversifié dans les différentes régions du pays » (*Ibid.* : 276). On se souviendra que, dans le curriculum de français langue seconde en immersion, ce thème était traité de manière assez superficielle. Dans ce cas-ci, on le prend beaucoup plus au sérieux.

On veut d'abord s'assurer que les jeunes Franco-Colombiens soient capables de communiquer avec leurs compatriotes, qu'ils habitent à Caraquet, à Hearst ou à Montréal. L'idée est de renforcer la solidarité entre les francophones de partout au Canada, sans occulter les « particularismes identitaires provinciaux » (Lefebvre, 2010 : 122). Jusqu'ici, on peut avancer que nous sommes confrontés à une représentation communautaire de la francophonie, mais le ministère ne s'arrête pas là. Rendu en 6^e année, il stipule que les étudiants doivent pouvoir « comprendre des interlocuteurs francophones de n'importe quelle origine » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 250). Ceux qui résident en milieu urbain côtoient probablement des camarades nés à l'étranger et on peut supposer qu'ils sont déjà familiers avec plusieurs variétés de français. D'autres ont la chance de participer à des échanges culturels, mais cette option coûteuse ne convient pas à tous. Comme solution de rechange, le professeur peut les faire travailler sur du matériel tiré des médias ou d'Internet afin d'initier « une réflexion sur les accents ainsi que sur les expressions, les formules et les mots utilisés dans différentes communautés francophones du pays et du monde » (*Ibid.*).

Cette activité est pertinente sur le plan linguistique, mais elle constitue aussi un parfait exemple de pédagogie interculturelle. En filigrane, elle soulève des questions qui touchent à la raison d'être de l'école de la minorité. Qu'est-ce que le français? Qu'est-ce qui distingue le français standard du français dialectal? Est-ce que l'un est supérieur à l'autre? D'où vient le français? Comment s'est-il répandu? Qu'est-ce qu'un francophone? Pourquoi les francophones ne parlent-ils pas tous de la même façon? Bref, cet exercice amène les élèves à réaliser que le français est une langue internationale qui continue à évoluer. Du même coup, il les incite à « faire preuve d'ouverture d'esprit en respectant la diversité » (*Ibid.* : 273).

Un peu plus haut, nous avons vu qu'il est primordial que les jeunes éprouvent du plaisir à jouer avec la langue si on veut qu'ils développent une forte identité francophone. Sous cet angle, l'appréciation de la valeur esthétique du français est tout aussi importante, car, en plus d'être un outil de communication, la langue est un moyen d'expression qui permet de traduire en mots des émotions et des états d'âme. C'est pourquoi on s'attend à ce que chaque étudiant apprenne à reconnaître et à employer quelques figures de style : l'allitération, la comparaison, la métaphore, la répétition, etc. (*Ibid.* : 249) Dans les deux autres programmes, cet aspect était négligé, le gouvernement préférant consacrer plus de temps à l'acquisition de compétences fonctionnelles.

Néanmoins, on aurait tort de penser que le curriculum de français langue première fait abstraction de la dimension utilitaire du français. Dès la 4^e année, les enfants doivent lire et montrer qu'ils comprennent des textes « faisant appel à des termes scientifiques ou techniques précis » (*Ibid.* : 203). Leur réussite scolaire en dépend, étant donné que toutes les autres matières sont enseignées en français. On leur demande aussi d'analyser des messages publicitaires et de retenir les méthodes de persuasion les plus efficaces afin de les mettre en pratique dans leurs propres travaux (*Ibid.* : 276). Par exemple, ils peuvent préparer un dépliant qu'ils distribueront dans la collectivité pour faire la promotion d'une pièce de théâtre qu'ils ont montée. À force d'utiliser la langue française dans toutes sortes d'« activités complexes de communication pertinente » (Cazabon, 2005 : 17), les élèves seront portés à s'affirmer comme francophones à part entière et, qui sait, peut-être mettront-ils éventuellement leurs talents au service des institutions de la minorité.

4.7 Huitième à douzième année

Après avoir passé huit ans dans le réseau scolaire francophone, l'écolier est prêt à situer son patrimoine culturel dans un cadre plus large. Ainsi, entre la 8^e et la 12^e année, le programme de français langue première s'ouvre davantage à la francophonie nationale et mondiale. Ce faisant, il cherche à atténuer l'isolement géographique qui affecte la communauté franco-colombienne. L'étudiant est notamment encouragé à lire des textes « appartenant à différentes cultures francophones, canadiennes ou internationales, de divers lieux, époques et perspectives » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 391). L'objectif est de lui inculquer une représentation interculturelle de la francophonie et de l'intéresser à l'histoire des peuples qui font partie de cette grande famille, à commencer par le sien. Si tout se déroule comme prévu, à la fin du secondaire, il pourra approfondir ses lectures en considérant « l'incidence des contextes culturels, historiques et politiques (p. ex. « Ce livre dépeint de façon exceptionnelle les conditions de vie difficiles des pionniers francophones... ») » (*Ibid.* : 432). Comme on peut le voir, le développement de compétences en littératie critique, joue un rôle majeur dans le processus de construction identitaire. L'élève lit en français pour enrichir son vocabulaire, pour se divertir et pour s'informer, mais aussi pour trouver sa place dans le monde francophone.

Cependant, pour que l'écolier devienne un membre actif de sa communauté, il ne lui suffit pas d'être un bon lecteur; il doit également maîtriser le français oral et écrit afin de pouvoir intervenir dans l'espace public. Pour que sa prise de parole ait un maximum d'impact, on l'incite à soigner son langage en employant un lexique varié et en évitant les anglicismes (*Ibid.* : 346). De plus, on s'attend à ce qu'il utilise une gamme d'expressions idiomatiques, de néologismes et de proverbes dans des situations appropriées (*Ibid.* : 401).

Cette préoccupation pour la pureté du français était moins apparente dans les deux autres curriculums sur lesquels nous nous sommes penchés. Elle découle sans doute d'une volonté d'offrir une éducation de qualité à cette nouvelle génération qui incarne l'avenir de la francophonie provinciale mais, à notre avis, elle témoigne aussi d'une insécurité linguistique causée par un ensemble de facteurs (dispersion, exogamie, omniprésence de l'anglais dans l'environnement social, etc.). Par ailleurs, le CSF met les professeurs en garde contre la tentation de corriger systématiquement les jeunes qui s'expriment dans un langage vernaculaire. Une approche plus positive consiste à s'en servir comme base pour introduire le français standard de manière progressive (CSF, 2006 : 24).

Durant les dernières années de scolarité, un effort concerté est fait pour susciter chez l'étudiant un sentiment d'appartenance envers la communauté franco-colombienne. Dans l'annexe qui clôt l'ERI, le ministère propose entre autres de « situer, discuter et évaluer la contribution et les réalisations de personnalités francophones à la Colombie-Britannique » (MÉCB, *Français langue première M à 12* : 465). Même si cela n'est pas clairement indiqué, on peut imaginer que l'accent est mis sur des notables locaux, comme le Père Edmond Maillard, fondateur et premier curé de Maillardville, ou le Contre-amiral Victor G. Brodeur, qui a commandé les Forces maritimes du Pacifique de 1943 à 1946. Plus près de nous, l'apprenant peut suivre le parcours d'un acteur du Théâtre la Seizième, d'un employé du centre communautaire La Boussole ou d'un joueur de hockey comme Tim Bozon, des Blazers de Kamloops. Pour les adolescents francophones qui vivent en milieu minoritaire, ces modèles représentent des sources de fierté, d'où l'importance de les évoquer dans le matériel didactique.

La vitalité du fait français sur la côte ouest dépend aussi d'un certain nombre d'institutions culturelles. Une fois sorti de l'école, il est fort possible que l'élève se tourne

vers elles pour socialiser avec d'autres francophones ou pour décrocher un emploi dans sa langue maternelle. C'est pourquoi il est essentiel de lui faire

découvrir la communauté francophone de sa région en fréquentant des lieux de culture (galerie, musée, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, centre culturel, maison de la culture, salle de presse, station de télévision et de radio, etc.) (*Ibid.*).

Les auteurs auraient pu ajouter quelques institutions à vocation économique ou politique à cette liste. Pensons à la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, qui n'est pas nommée une seule fois dans le document, et ce en dépit du rôle incontournable qu'elle a joué dans la défense des droits des francophones depuis sa création en 1945. Cette omission est d'autant plus inexplicable que la FFCB était mentionnée dans le programme de français de base, qui s'adresse à des anglophones.

Pour revenir au français langue première, un dernier élément qui mérite d'être souligné est que le gouvernement recommande explicitement de tenir une discussion en classe sur « la diversité culturelle au sein de la francophonie en Colombie-Britannique » (*Ibid.*). Comme nous l'avons laissé entendre au début de ce chapitre, l'intégration des immigrants est à la fois une planche de salut et un défi pour la collectivité d'expression française. D'une part, celle-ci a besoin d'attirer des nouveaux arrivants pour préserver ses acquis, surtout en matière d'éducation. D'autre part, Moore *et coll.* rapportent qu'il n'est pas rare que des enseignants se plaignent du faible niveau de français de certains réfugiés africains qui sont admis dans les établissements gérés par le CSF (2008 : 31). Quant aux parents de ces enfants, ils peuvent se sentir lésés par ce système « qui ne les reconnaît pas en tant que francophones légitimes. » (*Ibid.* : 32) Ces frictions prouvent qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire pour obtenir un vrai consensus autour d'une représentation interculturelle du fait français.

4.8 Synthèse

En définitive, notre analyse confirme que la vision communautaire de la francophonie prime sur les deux autres dans le curriculum de français langue première. Dès la maternelle, on crée autour de l'élève un espace francophone à l'intérieur duquel il pourra s'épanouir individuellement, tout en développant un rapport positif à l'égard de sa communauté. Pour ce faire, on lui organise des rencontres avec des personnalités issues de plusieurs domaines, on l'expose à des textes provenant d'auteurs canadiens, incluant des francophones de l'Ouest, on s'arrange pour qu'il s'intéresse aux autres communautés de langue française du pays et on lui fait découvrir les institutions culturelles qui existent dans sa région. En parallèle, on lui apprend à aimer sa langue, à prendre plaisir à l'utiliser et à en apprécier les subtilités. Cette campagne de séduction témoigne de la vitalité du fait français en Colombie-Britannique et elle encourage l'apprenant à contribuer à son essor. En ce sens, elle s'accorde avec l'objectif de promotion de la dualité linguistique qui sous-tend la politique fédérale des langues officielles.

L'Ensemble de ressources intégrées fait également référence à l'histoire et à la géographie du peuplement francophone au Canada mais, comme en immersion française, il n'évoque ni lieux, ni faits historiques précis. Il est vrai que les professeurs sont invités à faire lire des ouvrages datant de différentes époques à leurs étudiants, mais on ne leur en demande pas vraiment plus. Pourtant, on se serait attendu à ce que les cours de français langue première s'inscrivent dans un contexte plus large : celui des luttes qui ont mené à l'obtention de droits linguistiques pour l'ensemble des francophones du pays, y compris ceux de la Colombie-Britannique. Or, il n'en est rien.

En outre, nous avons constaté que la représentation utilitaire de la francophonie est presque inexistante dans ce programme. Les concepteurs de l'ERI énumèrent bien quelques tâches qui peuvent être effectuées en français, mais ils n'expliquent pas en quoi il est avantageux de faire partie de la communauté francophone ou d'être bilingue, ce qui n'est pas très rassurant pour les écoliers. En français de base et en immersion française, la maîtrise d'une seconde langue était présentée comme un atout sur le marché de l'emploi et plusieurs exercices pratiques étaient liés à ce thème. Cela avait pour effet de motiver les jeunes à poursuivre leur apprentissage. Dans ce cas-ci, le volet « choix de carrière » est absent, ce qui donne l'impression que le gouvernement provincial se soucie peu de l'intégration économique des francophones et que le français n'offre pas de possibilités d'avancement. Il y a de quoi s'en inquiéter.

Enfin, la représentation interculturelle de la francophonie se manifeste de trois façons dans le curriculum. En premier lieu, les élèves sont invités à lire des œuvres produites par des auteurs de la francophonie internationale et à explorer d'autres cultures d'expression française que la leur. En second lieu, ils sont amenés à prendre conscience du caractère pluriel de leur propre collectivité. Nous avons vu qu'il s'agit d'un enjeu important pour l'avenir de la minorité, surtout en Colombie-Britannique. En troisième et dernier lieu, on leur fait réaliser que le français est une langue internationale qui s'est répandue un peu partout dans le monde, ce qui explique pourquoi ses locuteurs n'ont pas tous le même accent.

La francophonie est conceptualisée comme un espace culturel divers, mais qu'en est-il de ses relations avec les autres groupes linguistiques, et en particulier avec la majorité? L'ERI reste muet sur cette question, même si on sait que la clientèle du CSF est en partie composée d'enfants issus de familles exogames. Par conséquent, on ne peut affirmer que le programme de français langue première favorise le rapprochement entre les francophones et

les anglophones. Sur le plan identitaire, son rôle se limite à assurer la reproduction de la communauté franco-colombienne et cela se reflète dans son contenu. On peut donc dire qu'il est dans une classe à part, comparé aux programmes d'immersion française et de français langue seconde en immersion.

CONCLUSION

Après avoir soigneusement examiné les *Ensembles de ressources intégrées* qui encadrent les programmes de français langue seconde en immersion, de français de base et de français langue première, nous sommes prêts à tirer nos conclusions. Tout d'abord, en ce qui a trait à notre première question de recherche, notre analyse tend à démontrer que la représentation communautaire du fait français prime dans chacun des programmes. Construction identitaire oblige, elle est omniprésente dans le curriculum de français langue première. Elle est aussi au cœur de l'enseignement du français langue seconde, où le contenu culturel francophone est exploité en abondance pour favoriser l'apprentissage de la langue. Autrement dit, peu importe leur cheminement, les élèves de la Colombie-Britannique ont la chance de se familiariser avec des œuvres artistiques, littéraires et musicales d'expression française, et plus particulièrement avec celles provenant du Canada. Les ERI traitent aussi des réalisations des francophones dans plusieurs domaines, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à la communauté chez les étudiants de français langue première. Enfin, quelques institutions francophones sont mentionnées afin de prouver aux jeunes que la minorité jouit d'une certaine vitalité à l'échelle locale, provinciale et nationale. Cet enseignement est complété par des rencontres avec des personnalités de langue française issues de la collectivité et par des sorties culturelles qui permettent de voir la culture francophone en action à l'extérieur des murs de l'école. Ces activités sont plus fréquentes en immersion et en français langue première qu'en français de base. Dans ce dernier cas, la création de liens durables entre les élèves anglophones et les membres de la communauté francophone ne semble pas être une priorité.

Le contenu historique est peu présent dans les trois programmes, sauf en français de base, où on lui accorde plus d'attention. Ce vide est symptomatique de la difficulté qu'éprouve la communauté franco-colombienne à faire reconnaître sa contribution au développement de la province. De plus, le gouvernement s'abstient de mentionner que le français est une langue menacée, incluant sur son propre territoire, où l'on enregistre un taux d'assimilation avoisinant les 75% (Watters, 2002 : 14). Cette omission empêche les étudiants de saisir pourquoi le français bénéficie de protections auxquelles d'autres langues n'ont pas droit. En outre, les curriculums de français langue première et de français langue seconde en immersion donnent peu de détails sur les lieux qui sont identifiés à la francophonie canadienne. Pourtant, ces renseignements sont cruciaux pour comprendre le mode de vie des populations de langue française et pour expliquer en quoi la dualité linguistique concerne l'ensemble du Canada, et non seulement le Québec.

La représentation interculturelle de la francophonie vient au deuxième rang en termes d'importance dans les programmes que nous avons analysés. Les thèmes qui sont abordés sont variés, mais ils tournent autour d'un certain nombre de valeurs que le gouvernement provincial cherche à promouvoir : l'ouverture à l'autre, le respect de la diversité, la tolérance, etc. En français langue seconde en immersion, l'accent est mis sur les différences et les similitudes qui existent entre la culture des apprenants et les cultures francophones. Ces comparaisons ne servent pas à émettre des jugements, mais plutôt à lutter contre les préjugés et les stéréotypes. En ce sens, on peut dire qu'elles aident à créer un dialogue entre la majorité et la minorité. Par ailleurs, les cours de français amènent les étudiants à réaliser que la francophonie est un espace qui s'étend au-delà des frontières canadiennes et que le français se transforme au contact des cultures qui se l'approprient.

En français langue première, on insiste aussi sur la diversité de la communauté francophone locale. Cela peut sembler anodin mais, en vérité, cet exemple illustre les transformations qui affectent cette collectivité fragile depuis quelques années. Si on peut encore parler de dualité linguistique en Colombie-Britannique, c'est en grande partie grâce à l'arrivée d'immigrants provenant du monde francophone. Par conséquent, il est essentiel de reconnaître leur apport et de faire en sorte qu'ils trouvent leur place dans l'école de la minorité. Sur ce plan, beaucoup de progrès restent à faire.

À notre étonnement, la représentation utilitaire de la francophonie est celle qui est la moins bien élaborée dans les trois programmes. Les ERI parlent tous du français comme d'un outil de communication efficace, mais ils peinent à décrire dans quelles situations il est avantageux d'être bilingue. En immersion française et en français de base, on fait référence à la place de cette langue dans le monde du travail et on demande à l'élève de se pratiquer à écrire des lettres de motivation ou à passer des entretiens d'embauche en français, mais ces activités demeurent très marginales.

En français langue première, la représentation instrumentale de la francophonie est presque invisible. Au moment d'obtenir leur diplôme, les écoliers qui ont fait leurs études dans le système scolaire francophone sont peut-être fonctionnellement compétents en français, mais si on se fie au curriculum, ils n'ont aucune idée des possibilités qui s'offrent à eux en tant que jeunes francophones. Pour les encourager à préserver leur langue, le gouvernement aurait pu tenter de les diriger vers des emplois bilingues, que ce soit dans le réseau de l'éducation, dans la fonction publique fédérale ou encore dans le milieu associatif, mais aucune de ces possibilités n'est évoquée.

Nos recherches démontrent qu'au sein même de la communauté d'expression française de la Colombie-Britannique, la définition de ce qu'est un francophone ne fait pas

l'unanimité. Ces débats se reflètent dans le curriculum de français langue première, mais aussi dans celui des deux autres programmes. On peut avancer qu'ils participent à la construction identitaire des jeunes francophones et qu'ils ont un impact sur les relations entre la majorité et la minorité. C'est pourquoi il est vital pour la communauté franco-colombienne d'avoir son mot à dire dans l'élaboration du matériel pédagogique de langue française. Des consultations sont déjà menées auprès de certains de ses membres, mais comme le ministère de l'Éducation conserve tout le pouvoir décisionnel, leur influence sur l'ensemble du processus est limitée.

Au bout du compte, notre analyse démontre que le curriculum de français langue seconde en immersion est celui qui propose le meilleur équilibre entre les représentations communautaire, utilitaire et interculturelle de la francophonie. Ainsi, nous estimons qu'il peut mieux contribuer à promouvoir la dualité linguistique et la compréhension mutuelle entre les anglophones et les francophones. Nous avons également vu que de plus en plus d'élèves délaissent le français de base pour opter pour l'immersion, ce qui témoigne de l'engouement que suscite ce programme.

Toutefois, lorsqu'on compare les données des derniers recensements, on remarque que le nombre de Britanno-Colombiens qui se déclarent bilingues croît moins rapidement que la population totale²³. Cela signifie que le fossé linguistique mis au jour par la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme continue à se creuser, malgré tous les efforts consentis par les deux paliers de gouvernement. Face à ce bilan, on serait tenté de dresser un constat d'échec, mais nous sommes portés à adopter une position plus nuancée.

²³ Entre 2001 et 2011, la Colombie-Britannique a fait un gain d'environ 27 300 personnes se considérant comme bilingues, mais en raison de la croissance plus rapide de la population, le pourcentage de bilingues a légèrement régressé, passant de 7% à 6,8% pour la même période (Lepage et Corbeil, 2013 : 2).

En effet, on aurait tort d'évaluer l'impact des programmes d'immersion et de français de base à partir de ce seul indicateur. Il faut aussi tenir compte du fait que les jeunes d'âge scolaire qui souhaitent apprendre le français ont maintenant accès à des cours bien structurés dans le système public, contrairement aux générations précédentes. En soit, il s'agit d'une réussite. On peut aussi supposer qu'en se familiarisant avec la culture francophone, les étudiants sont amenés à développer des attitudes plus favorables à l'égard des droits de la minorité de langue française.

Malheureusement, la portée de nos résultats se limite au contenu des ERI, ce qui nous empêche de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Pour pouvoir nous prononcer sur cet enjeu, il aurait fallu choisir une méthodologie différente. Nous aurions pu faire de l'observation en classe, interviewer des acteurs du milieu de l'éducation, ou réaliser un sondage auprès d'anciens écoliers. Nous aurions ainsi été en mesure de déterminer si le discours véhiculé dans les *Ensembles de ressources intégrées* correspond bel et bien à ce qui est enseigné sur le terrain, et s'il est assimilé par les élèves auxquels il s'adresse. N'étant pas un spécialiste en pédagogie, l'auteur a préféré se concentrer sur le contenu des ERI, car ces documents énoncent des orientations politiques et constituent un facteur d'uniformité dans un système qui accorde une assez grande liberté aux professeurs en ce qui a trait aux thèmes à aborder et au matériel didactique à utiliser.

Nous ne pouvons qu'espérer que d'autres chercheurs poursuivront le travail que nous avons amorcé afin d'aider les décideurs à améliorer les programmes d'enseignement du français de la Colombie-Britannique. En priorité, il faudrait veiller à mieux arrimer les compétences linguistiques qui sont transmises aux exigences de la vie professionnelle. Trop d'étudiants perdent leur français dans les années suivant l'obtention de leur diplôme, faute d'avoir pu s'en servir sur une base régulière. Or, le concept de dualité linguistique n'a de

sens que s'il se manifeste dans le quotidien des Canadiens. Sinon, il n'est rien d'autre qu'un projet politique inachevé.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, Jean-Claude, « Les représentations sociales : aspects théoriques », in : Jean-Claude Abris, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 11-36.

ALLAIRE, Gratien, *La francophonie canadienne : portraits*, Québec : CIDEF-AFI, 2001, 222 p.

ARMAND, Françoise, Diane DAGENAIS et Laura NICOLLIN, « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1, printemps 2008, p. 44-64.

Association canadienne des professeurs d'immersion (1995), *L'immersion et l'interculturalisme : ouverture à la francophonie et aux autres cultures* <http://acpi.scedu.umontreal.ca/publications/immersion_interculturalisme.pdf> (page consultée le 5 octobre 2009).

AUGER, Nathalie, « Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne », in : M-Carmen Alén Garabato et coll., *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan, 2003, p. 35-71.

BEACCO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris : Hachette, 2000, 192 p.

BEYNON, June et coll., *A Sociocultural and Critical Analysis of Educational Policies and Programs for Minority Youth in British Columbia*, Burnaby, CB: Vancouver Centre of Excellence, 2005, 29 p.

BONETTO, Estelle, *Genèse et évolution de l'immersion française à Régina : une expression du bilinguisme canadien à Régina en Saskatchewan*, thèse (M. A.), Régina : Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Régina, 2003, 152 p.

BOURDIEU, Pierre, "The Economics of Linguistic Exchanges", *Social Science Information*, vol. 16, no 6, 1977, p. 645-668.

BOURGEOIS, Daniel, « La complétude institutionnelle et la dualité institutionnelle », *Communication présentée au ministère du patrimoine canadien*, Gatineau, 21 novembre 2007, 12 p.

BRETON, Raymond, « Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie », *Sociologie et Sociétés*, vol. 26, no 1, printemps 1994, p. 59-70.

CARPENTIER, Julie (animatrice), « 40 ans de radio française en Colombie-Britannique » [28 novembre 2007], in : Radio-Canada, *40 ans de radio en français en Colombie-Britannique ça se fête!* <http://www.radio-canada.ca/regions/Colombie-Britannique/dossiers/detail.asp?Pk_Dossiers_regionaux=96&Pk_Dossiers_regionaux_page=399&VCh=20120928> 29'56'' (page consultée le 27 septembre 2012).

CARR, Wendy (2007), *Teaching Core French in British Columbia: Teachers' Perspectives* <<http://www.bcatml.org/cfsurveybc2007.html>> (page consultée le 10 août 2009).

CARRIER, Roch (2004), « Sainte-Justine, Québec » [format MP3], in : Musée canadien des civilisations, « Roch Carrier et *Le chandail de hockey* », *Avant le cybercommerce : une histoire du catalogue de vente par correspondance au Canada* <<http://www.civilisations.ca/cmce/exhibitions/cpm/catalog/cat2208f.shtml#060>> 2'46'' (page consultée le 21 septembre 2012).

CARRIER, Roch, « Une abominable feuille d'érable sur la glace », in : *Les enfants du bonhomme dans la lune*, Montréal : Stanké, 1979, p. 75-81.

CAZABON, Benoît, *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury : Prise de parole, 2005, 204 p.

Centre culturel francophone de Vancouver, *Festival d'été 2012* <http://www.lecentreculturel.com/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=39&lang=fr> (page consultée le 20 janvier 2013).

CHURCHILL, Stacy (2003), *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens* <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ChurchillFR.pdf>> (page consultée le 31 mai 2012).

Commissariat aux langues officielles (2003), *Allocution à l'intention des membres du Comité permanent des langues officielles de la Chambre des communes* <http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speeches_discours_17022003_f.php> (page consultée le 26 mai 2010).

Commissariat aux langues officielles (2007), *La culture française et l'apprentissage du français langue seconde : perceptions du public saskatchewanais* <http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/perceptions_f.pdf> (page consultée le 5 octobre 2009).

Commissariat aux langues officielles (2008), *Perceptions des Canadiens de diverses origines envers la dualité linguistique – forum de discussion tenu à Vancouver le 24 novembre 2008* <http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/discussion_forum_vancouver_f.pdf> (page consultée le 20 avril 2010).

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Livre 1 : Les langues officielles*. Ottawa : La Commission, 1967, 231 p.

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Livre 2 : L'éducation*. Ottawa : La Commission, 1968, 313 p.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), *Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage : Résultats sur l'apprentissage aux niveaux primaire et secondaire* <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/1D93D810-FA75-4831-AF1E-1E4ACD4E6CFC/0/SCAL_Report_2007FR.pdf> (page consultée le 29 septembre 2009).

Conseil de l'Europe (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf> (page consultée le 18 mars 2013).

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, *Accueil* <<http://www.csf.bc.ca/>> (page consultée le 26 mars 2013).

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2006), *Le projet Pédagogie 2010. Cadre conceptuel* <http://www.csf.bc.ca/doc_pdf/projets_speciaux/ped_2010_cadre_conceptuel.pdf> (page consultée le 29 novembre 2011).

DAGENAIS, Diane et Marianne JACQUET, « Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 1, no 4, automne 2000, p. 389-404.

DENIAU, Xavier, *La francophonie*, Paris : Presses universitaires de France, 2001, 126 p.

DUBOIS, Lise, Mélanie LEBLANC et Maurice BEAUDIN, « La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques », *Langage & société*, vol. 4, no 118, décembre 2006, p. 17-41.

DUDAS, Adriana et Kina CHÉNARD, « La création de la première structure administrative postsecondaire francophone de la Colombie-Britannique : une étude de cas dans le domaine de la francophonie », *Revue canadienne de science politique*, vol. 42, no 3, septembre 2009, p. 749-771.

Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique, *Jugements de la Cour provinciale* <<http://www.fpfcb.bc.ca/>> (page consultée le 10 avril 2009).

Festival du bois, *Activités* <<http://www.festivaldubois.ca/activites/>> (page consultée le 18 janvier 2013).

FLEIG-HAMM, Christiane, « La francophonie dans les manuels de français langue seconde : apports et limites », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 54, no 4, juin 1998, p. 461-474.

GARDNER, Robert C. et Wallace E. LAMBERT, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1972, 316 p.

GÉRIN-LAJOIE, Diane, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 29, no 1, printemps 2001, p. 125-140.

GILBERT, Anne, Sophie LETOUZÉ et Joseph Yvon THÉRIAULT, *Apprendre sa communauté : pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*, Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, 2007, 72 p.

GUILLOU, Michel et Arnaud LITTARDI, *La francophonie s'éveille*, Paris : Berger-Levrault, 1988, 263 p.

HALLION BRES, Sandrine et François LENTZ, « La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba », *GLOTTOPOL*, no 13, juillet 2009, p. 52-77.

HAYDAY, Matthew, *Bilingual Today, United Tomorrow: Official Languages in Education and Canadian Federalism*, Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press, 2005, 256 p.

HELLER, Monica, "Alternative Ideologies of *la Francophonie*", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, iss. 3, August 1999, p. 336-359.

HELLER, Monica, "Language, Skill and Authenticity in the Globalized New Economy", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hiver 2005, p. 1-7
<<http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm05hivern/docs/heller.pdf>> (page consultée le 28 novembre 2009).

HELLER, Monica et Josiane BOUTET, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage & société*, vol. 4, no 118, décembre 2006, p. 5-16.

JACQUET, Marianne, « La dimension marginale de l'inclusion de la diversité ethnique à l'école : l'exemple de la Colombie-Britannique », *Études ethniques au Canada*, vol. 41, nos 1-2, 2009, p. 95-113.

JODELET, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in : Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 31-61.

KYMLICKA, Will, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Oxford University Press, 1996, 290 p.

LANDRY, Rodrigue, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », in Réal Allard, *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Québec : Association canadienne d'éducation de langue française ; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation, 2003, p. 135-156.

LEBLANC, Matthieu, « “*Bilinguals Only Need Apply?*” : luttes et tensions dans un lieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick », *Francophonies d'Amérique*, no 27, printemps 2009, p. 77-103.

LEBLANC, Raymond, *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse*, Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1990, 121 p.

LECLERC, Jacques (2012), *Nouveau-Brunswick* <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/nbrunswick.htm>> (page consultée le 25 janvier 2013).

LEFEBVRE, Marie, « Entre racines et mouvement : l'identité dans la francophonie canadienne », in : Anne Gilbert, *Territoires francophones : études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*, Québec : Septentrion, 2010, p. 108-126.

LENGYEL, Catherine et Dominic WATSON (1983), *La situation de la langue française en Colombie-Britannique* [version électronique de l'édition originale publiée en 1983], in : Conseil supérieur de la langue française, *La situation de la langue française en Colombie-Britannique* <[http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igggcpplus_pi4\[file\]=publications%2Fpubd110%2Fd110ch1.html#1](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igggcpplus_pi4[file]=publications%2Fpubd110%2Fd110ch1.html#1)> 99 p. (page consultée le 26 septembre 2012).

LEPAGE, Jean-François et Jean-Pierre CORBEIL (2013), *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011* <<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-fra.pdf>> (page consultée le 10 juillet 2013).

LORD, Marie-Linda (2009), *Un pays, deux bulletins nationaux : le Québec en français – le Canada en anglais* <http://www.umoncton.ca/umcm-crea/files/umcm-crea/wf/wf/pdf/Un_pays_deux_bulletins_nationaux.pdf> (page consultée le 19 février 2013).

Ministère de la Justice du Canada (1982), *Loi constitutionnelle de 1982* <<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>> (page consultée le 26 mars 2013).

Ministère de la Justice du Canada (1985), *Loi sur les langues officielles* <<http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/TexteCompleet.html>> (page consultée le 3 février 2009).

Ministère de la Justice du Canada (1991), *Loi sur la radiodiffusion* <<http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/B-9.01/>> (page consultée le 19 février 2013).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2004), *Core French 5 to 12 Enhancement Package. Achievement Indicators, Key Elements and Illustrative Examples* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/cf512_enhance.pdf> (page consultée le 28 mai 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2001), *Core French 5 to 12. Integrated Resource Package 2001* <<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/cf512.pdf>> (page consultée le 27 mai 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1995), *Français langue première de la maternelle à la 7^e année. Ensemble de ressources intégrées 1995* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_flpm7.pdf> (page consultée le 10 juin 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2010), *Français langue première M à 12. Programme d'études 2010* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/english_language_arts/f_2010francaislanguem12.pdf> (page consultée le 12 mars 2013).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1997), *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année. Ensemble de ressources intégrées 1997* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fim7.pdf> (page consultée le 13 août 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1999), *Français – immersion tardive 6 et 7. Ensemble de ressources intégrées 1999* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fit6et7.pdf> (page consultée le 9 juin 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1997), *Français langue seconde – immersion de la 8^e à la 10^e année. Ensemble de ressources intégrées 1997* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fi810.pdf> (page consultée le 14 janvier 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1997), *Français langue seconde – immersion 11 et 12. Ensemble de ressources intégrées 1997* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fi1112.pdf> (page consultée le 14 janvier 2010).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1997), *Policy Document: Language Education Policy* <http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/language_educ.htm> (page consultée le 25 novembre 2011).

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2012), *Student Statistics – 2011/12. Province – Public and Independent Schools Combined* <http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/student_stats/prov.pdf> (page consultée le 7 décembre 2012).

MOORE, Danièle *et coll.*, « Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée », in : Philippe Blanchet, Danièle Moore et Safia Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Montréal : Agence universitaire de la francophonie; Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 19-40.

Patrimoine canadien (2008), *Rapport sur les consultations du gouvernement du Canada sur la dualité linguistique et les langues officielles* <http://www.pch.gc.ca/pc-ch/consלטtn/lo-ol_2008/lord/index-fra.cfm> (page consultée le 28 septembre 2009).

PENDAKUR, Krishna et Ravi PENDAKUR (1997), *Speak and Ye Shall Receive: Language Knowledge as Human Capital* <<http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/1997/wp97-10.pdf>> (page consultée le 28 novembre 2011).

Protocole de collaboration concernant l'éducation de l'Ouest et du Nord canadiens (1996), *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* <<http://www.wncp.ca/media/45105/immersion.pdf>> (page consultée le 1^{er} février 2010).

RAPTIS, Helen et Thomas FLEMING, "From "La plume de ma tante" to "Parlez-vous français?" The Making of French Language Policy in British Columbia, 1945-1982", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 28, 15 février 2004 <<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/miscellaneousArticles/raptis.html>> (page consultée le 22 février 2009).

RAYNAULD, Vincent (2012), *Analyse quantitative du Téléjournal de Radio-Canada* <http://sen.parl.gc.ca.proxy.lib.sfu.ca/pdebane/FR/Par%20le%20S%C3%A9nateur_FR/Par%20le%20S%C3%A9nateur_FR/E%20Intervention%20partie%203_14.PDF> (page consultée le 18 février 2013).

ROBERT, Jean-Michel, « L'anglais comme langue proche du français? », *Études de linguistique appliquée*, no 149, janvier-mars 2008, p. 9-20.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2012), *Prime au bilinguisme* <<http://www.tbs-sct.gc.ca/faq/bil-fra.asp>> (page consultée le 5 août 2012).

SERAPHIM, Joanna, « La reformulation culturelle et identitaire des Métis de Colombie-Britannique », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 39, no 1, 2009, p. 71-83.

Statistique Canada (2011), *Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel (Recensement de 2011)* <<http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/demo11c-fra.htm>> (page consultée le 23 avril 2013).

STEBBINS, Robert A., « De la perceptibilité des communautés francophones au Canada », in : Simon Langlois et Jocelyn Létourneau, *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2004, p. 203-214.

TAYLOR, Charles, « Pourquoi les nations doivent-elles se transformer en États? », in : Guy Laforest, *Rapprocher les solitudes : écrits sur le fédéralisme et le nationalisme au Canada*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 1992, p. 45-68.

THÉRIAULT, Joseph Yvon, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury : Éditions Prise de parole, 2007, 384 p.

THÉRIAULT, Joseph Yvon, *L'identité à l'épreuve de la modernité : écrits politiques sur l'Acadie et les francophonies canadiennes minoritaires*, Moncton : Éditions d'Acadie, 1995, 323 p.

WATTERS, Jean (2002), *Activités universitaires et programmes pour francophones et francophiles de la Colombie-Britannique : un appel à l'action* <[http://www.lacolombiebritannique.ca/FR/publications/ autres_rapports/](http://www.lacolombiebritannique.ca/FR/publications/autres_rapports/)> (page consultée le 19 février 2009).