

Transmettre le flambeau : L'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains

Lucille Mandin

University of Alberta

Puisque les programmes de français langue seconde connaissent un nouvel essor au Canada, il s'ensuit que les formateurs des enseignants de langue seconde se penchent sur l'état des lieux de l'enseignement du français langue seconde dans les institutions post secondaires. Ce texte présente une réflexion sur l'ajout des éléments culturels et identitaires à l'enseignement d'une langue seconde. Ces derniers interpellent les formateurs à considérer ces éléments dans la conception de leurs programmes de formation et dans la planification de leurs cours. De plus, un rappel des zones d'ombres de ces programmes telles que le niveau de compétences langagières des finissants ainsi que leur malaise devant l'emploi de la langue sociale/vernaculaire, indiquent l'importance de choix judicieux de tâches et d'expériences langagières dans les salles de classe. Ce qui demeure le plus urgent est la construction de communautés d'apprentissage professionnelles pour fonder un partenariat fort entre enseignants, administrateurs, formateurs et chercheurs, afin de créer les conditions d'apprentissage idéales permettant aux étudiants d'atteindre le but ultime de nos programmes de langue seconde, celui de devenir des citoyens bilingues.

The continued evolution of second language programs in Canada urges teacher educators to re-examine the pre-service programs in post secondary institutions. This reflective article presents the impact of the added dimensions of culture and identity issues on teacher education programs. Teacher educators are invited to revisit the conceptualization of their teacher education programs as well as the planning of their courses. Furthermore, a review of challenges identified by the graduates of second language programs, such as the level of mastery of the second language as well as the limited fluency in the area of social and vernacular language underlines the importance of careful planning of language learning tasks and experiences. However, professional learning communities are needed to create strong partnerships between teachers, administrators, teacher-educators and researchers to discuss how to create ideal language learning environments to ensure that all students attain the ultimate objective of our second language programs, that is to become bilingual citizens.

Adresse pour correspondance : 8406, rue Marie-Anne Gaboury, Edmonton, AB T6C 4G9. Courriel : lucille.mandin@ualberta.ca.

... La culture est vivante ; elle se modifie, se densifie, se dilue, se transforme au gré du développement des individus. La culture de chaque personne est une véritable construction qui impose continuellement des choix ...

Arpin, 1999

Introduction

La culture à laquelle je fais allusion par cette citation est bien la nôtre, celle des formateurs des enseignants en langue seconde. Chaque professeur réuni au symposium sur la formation des enseignants de Français Langue Seconde, poursuit son cheminement professionnel. Ensemble, nous cherchons à recharger nos piles par du perfectionnement et de la mise à jour. Mais nous devons aussi chercher à nous inspirer entre professeurs. Peut-être passe-t-on trop de temps à se dire quoi faire. Ce qui importe c'est de chercher à se transformer par les nouvelles idées, les nouvelles possibilités qui viennent enrichir non seulement nos projets de recherche éventuels mais, je le souhaite, les pratiques éducatives qui, elles, devraient faire avancer notre but ultime, celui de former des enseignants en langue seconde, convaincus et dynamiques. Il nous appartient de partager les nouvelles étincelles qui à leur tour laisseront leurs traces dans le monde de l'éducation en langue seconde. C'est à nous d'élargir nos horizons mais aussi de se pencher sur les zones d'ombres telles que le niveau de compétences langagières de nos finissants ainsi que de leur capacité à utiliser la langue dans toutes ces facettes. Nous, les formateurs, nous y sommes pour quelque chose.

Nel Noddings (1984) souligne un constat qui affirme le principe fondamental de mes propos dans ce texte, « nous sommes dans le métier de l'enseignement pour améliorer la condition humaine ». Ce qui est au cœur de notre profession, ce ne sont pas que les élèves et la matière enseignée. Ce qui nous échappe parfois, c'est que nous enseignons qui nous sommes. Parker Palmer (1998) dans son livre *The Courage to Teach Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, nous rappelle que enseigner, comme toute activité humaine, émerge de notre for intérieur. Lorsque nous enseignons, nous projetons la condition de notre âme sur les élèves et les étudiants, sur les matières que nous enseignons. La question qui émerge pour moi : Qu'ont en commun les enseignants qui enrichissent la vie des apprenants ? Selon Luce Brossard (2000, p. 5), c'est la passion — la passion pour le savoir et pour leur discipline, en particulier la passion pour l'enseignement, la passion pour les apprenants — la passion qui les amène à parler de leur matière avec un enthousiasme contagieux, pour engager pleinement leurs élèves dans une véritable démarche d'apprentissage et leur ouvrir des voies pour qu'ils puissent aller plus loin. Vous en connaissez de tels professeurs. Serait-ce de vous dont parle Mme Brossard ?

Le titre de ce texte *Transmettre le flambeau : l'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains*, évoque en soi, des images qui viennent sûrement à l'esprit. Cette passion dont parle Brossard se traduit en feu sacré. Le Petit Larousse définit le *feu* comme un dégagement simultané de chaleur, de lumière et de flamme produit par la combustion vive de certains corps. Le mot *sacré* a rapport avec le divin, qui inspire un respect absolu inviolable. Vous qui possédez ce feu sacré, êtes conscients de la noblesse de votre profession, celle de préparer les futurs enseignants en langue seconde.

Devenir bilingue

Au Canada, nous savons que la connaissance de plus d'une langue est un avantage. Selon Dyane Adams, l'ancienne Commissaire aux langues officielles du Canada, être bilingue fait partie d'être Canadien. Dans un discours prononcé dans le cadre d'une conférence de la Chaire Desrochers aux Études canadiennes du Campus Saint-Jean, le vendredi 26 janvier, 2007, elle énonce les conditions et les responsabilités premières qu'ont les universités pour assurer un nombre croissant de personnes bilingues. Selon elle, les universités sont des espaces pour favoriser le dialogue qui éventuellement assure des rapports. Afin de créer des rapports, il faut mettre sur pied des contextes où les gens coopèrent, il faut créer des espaces de rencontres soutenues. C'est cela qui mène au changement d'attitudes et de mentalités. Il faut tout faire afin que nos élèves réussissent à se dire bilingue à la fin de leur scolarité. On travaille pour une cause mais ce sont les résultats qui changent les choses.

La vocation de préparer des enseignants en langue seconde doit être motivée par un feu sacré, qui s'articule de façon particulière pour chacun de nous. C'est à Dyane Adams, que je rends hommage pour m'avoir guidée dans ma quête de sens profond de mon cheminement professionnel et personnel concernant le bilinguisme. Depuis quelques années, je porte une épinglette qu'elle avait offerte à tous les participants du congrès conjoint de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) et de l'Association canadienne des professeurs en langue seconde (ACPLS) à Charlottetown en 2002. Cette épinglette se veut un symbole du bilinguisme au Canada. L'œuvre est composée de deux carrés de couleur argentée, superposés l'un sur l'autre créant au centre, un 3^e carré qui est de couleur or. C'est là que se situe le bilinguisme. Mme Adams a choisi de construire ce symbole canadien autour du mot "tissu". Je cite l'explication qu'elle en a donnée :

Un tissu est fait de nombreux fils. Les citoyens et citoyennes de ce pays, qui parlent le français ou l'anglais et ont des racines ethnoculturelles fort diverses, forment un tissu social que l'on appelle le Canada. Le tissu doré au centre symbolise la rencontre de nos deux collectivités linguistiques et la richesse de leur dialogue. Les personnes qui portent l'épinglette du

Commissariat aux langues officielles témoignent de leur engagement à promouvoir des relations humaines harmonieuses entre les composantes francophone et anglophone du tissu social canadien.

Cette épinglette est un symbole qui pourrait servir à mobiliser nos efforts à titre d'éducateurs — un symbole qui pourrait concrètement nous rappeler le but ultime de notre travail — de promouvoir l'apprentissage/l'enseignement du français au Canada. Je la porte avec fierté comme symbole du travail que je fais depuis de nombreuses années. Elle me rappelle pourquoi je me rends à mon bureau tous les matins.

Le thème du bilinguisme est poursuivi quelques années plus tard, lors d'un discours qu'elle a prononcé dans le cadre des Conférences de la Chaire Desrochers aux Études canadiennes du Campus Saint — Jean en 2006. Selon elle,

Être bilingue, c'est utile pour se décrire mais pas pour bouger un peuple. Afin de changer les attitudes et les mentalités des gens, il faut agir. Les universités sont des espaces pour favoriser le dialogue qui éventuellement assure des rapports. Afin de créer des rapports, il faut mettre sur pied des contextes où les gens coopèrent. Il faut créer des espaces de rencontres soutenues. C'est cela qui mène au changement d'attitudes et de mentalités à l'évolution de nos pratiques éducatives pour rencontrer les besoins des futurs enseignants de langue seconde. Il faut tout faire afin que nos élèves et nos étudiants réussissent à se 'dire bilingue' à la fin de leurs études, que ce soit dans les écoles ou dans les programmes de formation d'enseignants. On travaille pour une cause mais ce sont les résultats qui changent les choses.

Il faut donc faire preuve de vigilance afin de créer des programmes dans nos universités qui prépareront des futurs enseignants du français langue seconde au Canada.

Que savons-nous des programmes d'immersion et de français langue seconde ? Nous constatons que les programmes de français langue seconde connaissent un nouvel essor. Les initiatives de l'enseignement des langues secondes se multiplient. Par exemple, en Alberta, nous avons maintenant un Centre de recherche en langues (The Language Research Center) à l'University of Calgary, le Campus Saint-Jean prépare un Centre de recherche en éducation, le conseil scolaire Edmonton Public School Board tente de mettre sur pied un centre de langue seconde qui s'appellera "Institute for Innovation in Second Language Education". Ce momentum nous amène à nous interroger sur l'état des lieux de nos programmes. Qu'avons-nous réussi jusqu'à maintenant ? Que pourrions-nous changer ? Que devrions-nous changer ? De quoi avons-nous besoin pour donner aux programmes un nouvel élan de l'intérieur ? Le grand défi n'est pas nécessairement de trouver les bonnes réponses mais surtout de poser les bonnes questions. Nous sommes de nouveau à un carrefour. Nous devons

envisager des changements. Nous, les formateurs et formatrices d'enseignant en langue seconde, avons un rôle important à jouer pour orienter les remises en questions relatives à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue seconde. Nous devons être vigilants devant les questions posées autour de ce projet éducatif.

Élargir nos horizons

Afin de bien se situer face à cette responsabilité professionnelle, nous devons d'abord examiner qui sont nos étudiants en formation des enseignants. Comment vivent-ils leur expérience dans nos écoles de formation ? J'aimerais partager avec vous une anecdote tirée d'un discours prononcé par la Sénatrice Tardif, au congrès *Sharing the Stage—Engaging students through dynamic teaching* pour les administrateurs et enseignants en langue seconde, qui a eu lieu à Calgary en 2007. Il s'agit d'un petit garçon de trois ans, que sa mère a surpris dans la salle de bain. Debout devant le miroir, tout nu, ce petit bambin s'observait avec beaucoup de sérieux. Sa mère, perplexe devant cette situation, lui demande, qu'est-ce que tu fais ? Il lui répond : « *I want to see my whole self.* » Évidemment, ce petit garçon n'était pas engagé dans une pensée philosophique profonde en se regardant dans le miroir. Il n'avait que trois ans. Mais ces paroles toutefois sont remarquables parce qu'elles illustrent la préoccupation universelle que nous avons de savoir qui nous sommes. Même à trois ans, cet enfant était intéressé par la notion de son '*whole self*'. Évidemment, il était à la découverte de comment il est, comment il se sent etc. Même à ce jeune âge, le jeune garçon était sur le sentier de la découverte de lui-même, vers son émancipation éventuelle.

Je vois les débuts de cette découverte lorsque je demande à mes étudiants de réfléchir à qui ils sont dans le processus de devenir enseignants de français langue seconde et à qui ils seront devant les élèves qui apprendront dans une langue seconde. Je constate que cette prise de conscience émerge davantage depuis quelques années, étant donné le changement démographique de notre population estudiantine. Je soupçonne que c'est une réalité canadienne. En ce moment, nous récoltons les efforts des enseignants dans les programmes d'immersion française dans nos facultés d'éducation à travers le Canada. Au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, 70% des étudiants sont issus des programmes en français langue seconde, surtout des finissantes des programmes d'immersion française. Les 30 % restants sont composés d'étudiants en provenance des écoles francophones minoritaires de l'Ouest du Canada, des étudiants québécois et des étudiants internationaux des pays francophones du reste du monde. Cette diversité nous invite à nous arrêter devant les réalités complexes que ces étudiants apportent à notre institution de formateurs des

enseignants. Les variantes culturelles et linguistiques imposent une approche adaptée pour les accommoder.

Comme nous le constatons, le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement des langues secondes dépasse largement l'enseignement du français comme objet neutre. Afin d'augmenter les chances de réussites des élèves inscrits dans des programmes de langue seconde, l'institution doit prendre en considération le contexte culturel et la question d'identité des étudiants. Ces étudiants provenant d'une diversité de cultures apportent la richesse de leurs façons de vivre et de penser, leurs croyances, leur histoire, leur géographie et l'art de leurs peuples.

La culture, c'est le cadre de la vie, les façons de se comporter et de penser dans une communauté et la vision du monde que ses membres ont en commun. Tel qu'affirmé par Lugones (2000), afin d'être à l'aise dans ce "monde", on doit être capable de manipuler la langue de ce "monde", être à l'aise avec ses normes, et être en relation avec les êtres humains qui en font partie. Finalement nous pouvons être à l'aise dans une communauté parce que nous partageons une histoire commune, surtout au niveau du quotidien, avec d'autres qui cohabitent dans cette même communauté.

Aux aspects linguistiques et culturels de l'enseignement du français langue seconde s'ajoute la question identitaire qui jusqu'à récemment, était perçue comme étant stable : un phénomène fixe à l'intérieur d'une personne qui contrôlait ses actions et sa compréhension du monde dans le contexte dans lequel il évolue (Norton, 2000 ; Pavlenko et Lantolf, 2000 ; Fraser Child, 1998). Elle n'était jamais changée par le contexte externe. On croyait même que l'identité de la personne — que ce soit une identité culturelle ou autre, n'était remise en question que lorsqu'elle était menacée et que ce qui semblait être stable et fixe était "déplacé" par une expérience qui nous amenait à douter ou à nous sentir incertains face à une expérience.

Le fait que l'identité change et évolue veut dire qu'une personne doit continuellement négocier son "soi". Selon Skogen (2006), parce que nous possédons plus d'une identité, nous devons travailler à maintenir notre "soi" lorsque nous traversons les frontières de cultures variées. Parce que nous ne percevons plus l'identité comme phénomène stable et fixe, mais plutôt comme fluide et dynamique cela deviendra une question importante pour chaque personne à un moment donné de sa vie. Cela peut s'avérer encore plus vrai pour ceux qui se retrouvent dans une situation de bi- et/ou de multilinguisme où ils vivront dans des milieux culturels différents pendant leur vie. Nous devons donc nous sensibiliser à créer des groupes d'altérité.

Lorsque l'identité est définie comme phénomène fluide et dynamique, l'apprentissage d'une langue est vu comme un processus qui implique non seulement l'identité linguistique comme telle mais qui comprend aussi l'identité culturelle, les rôles sociaux ainsi que les discours culturels qui se trouvent à

constituer trois aspects sur lesquels la recherche dans les domaines socioculturel et sociolinguistique est fondée. Selon Pavlenko et Lantolf (2000) les identités n'existent pas à l'intérieur des personnes elles-mêmes mais sont construites entre elles lorsqu'elles sont en interaction. Dans nos écoles de formation des enseignants, il s'avère de plus en plus urgent que nous répondions ce phénomène dans la construction et l'implantation de nos programmes.

Jusqu'à présent, nous avons accepté les finissants des programmes en langue seconde dans nos programmes de formation des enseignants avec l'intention d'améliorer leur niveau de maîtrise de la langue française tout en leur offrant des cours en psychopédagogie. Où en sommes-nous face aux éléments culturels qui seront éventuellement véhiculés dans les futures classes et écoles dans lesquelles ils travailleront ? Selon Moulun-Pasek (2003), les élèves en immersion ne peuvent pas se "dire bilingues" s'ils ne peuvent pas se nommer, s'identifier en français. Si nous voulons que les futurs enseignants des programmes d'immersion française puissent promouvoir le bilinguisme au Canada, nous devons nous préoccuper davantage de la transmission de la langue sociale dans les programmes de français langue seconde, c'est-à-dire la langue vernaculaire qui leur permettra d'entrer en relation non seulement avec leurs pairs mais aussi avec les personnes parlant cette langue dans le pays et dans le monde entier (Roy, sous presse ; Genesee, 1987).

Taylor (2000), un éducateur belge nous rappelle que notre compréhension du monde, notre façon d'habiter ce monde n'est pas simplement conditionnée par nos savoirs scientifiques mais aussi par nos savoirs relationnels. Dans un texte intitulé, *Quelle pédagogie pour quelle liberté ?*, il nous propose que c'est en devenant auteur, écrivain que l'on commence à écrire le monde ... [que] chacun s'autorise, parce qu'il est auteur, et son JE est le je de "j'écris". Je suis poète, je suis historien. Nous pouvons éventuellement arriver à une certaine compréhension de nos vies en énonçant les faits et les événements qui nous sont importants, notre culture et notre façon de vivre. Pour moi, comme formatrice, comprendre cette réalité équivaut à comprendre qui vous êtes en tant qu'individus. Le savoir dialogué par lequel j'arrive à vous comprendre n'est pas un simple acquis scientifique mais un savoir relationnel. Le sens de la vie que nous construisons trouve sa source dans la subjectivité de nos émotions. La signification que nous donnons au présent, au futur et au passé est largement déterminée par nos émotions. Il faut donc dans nos réflexions pédagogiques, faire place à qui nous sommes comme professeurs et de quelle manière nous faisons place au phénomène affectif dans nos cours. Prenons par exemple ce poème, écrit par Laura Delahaye, une étudiante anglophone au Campus Saint-Jean, dans un de mes cours en didactique des langues. En réfléchissant sur le processus d'écriture, j'invite mes étudiants à écrire des textes authentiques sur des thèmes qui les interpellent. En écrivant ce poème, mon étudiante est surprise de voir tomber sur une feuille vierge le texte suivant :

J'ai peur

Je suis désolée
J'ai peur de te parler
J'ai peur que tu ne comprendras pas
Si je dis 'la piano', pardonne-moi
Il y a tellement beaucoup de choses
Que je pourrais te dire
Et je sais que tu m'aimerais
Si seulement
Si seulement
Je ne disais pas 'la piano'.
J'ai peur !

C'est une chose d'enseigner dans notre langue maternelle mais que dire de ceux qui sont suffisamment engagés dans l'apprentissage du français comme langue seconde pour éventuellement avoir le courage d'enseigner dans cette langue ? Imaginez les "peurs" que certains de nos étudiants ont à surmonter. Comment les rassurer et les motiver à la fois d'oser être soi-même dans leur langue seconde tout en la peaufinant ? Tout geste de notre part doit se faire dans l'humilité et dans la générosité. Le dialogue pédagogique exige la capacité de partager, de vérifier et d'interpréter ce que ressentent nos étudiants en apprenant la langue dans une culture donnée, et ceci dans un contexte spatio-temporel précis. C'est à nous les formateurs que revient la tâche de veiller à assurer un contexte accueillant et rassurant qui à la fois les incite à se dépasser mais aussi à viser l'excellence. La diversité culturelle et linguistique que nous retrouvons dans nos facultés d'éducation exige un doigté et un tact qui feront en sorte que l'apprentissage se fasse dans un monde de respect mutuel entre étudiants et entre professeur et étudiant.

Zone d'ombres***Niveau de compétences langagières***

À partir des années 80, quelques études ont mis un bémol sur les programmes d'immersion (Adiv, 1980 ; Spilka, 1976). Quelques chercheurs (Lyster, 1987 ; Webster, 1986) ont conclu dans leurs études que la plupart des élèves en immersion n'atteignaient pas un niveau de bilinguisme fonctionnel. C'est-à-dire que ces élèves n'atteignent pas une connaissance active des deux langues officielles. Par connaissance active, on entend la maîtrise de toutes les fonctions de la deuxième langue. Boizeau-Waverman (1991) en dressant le bilan des programmes d'immersion au Canada soulignait aussi l'état des lieux tels que perçus par la recherche : « le tableau idyllique s'est peu à peu noirci au fur et à mesure que les praticiens de l'immersion faisaient part de leur expérience pratique et qu'ils décrivaient le français des élèves comme inter langue

fossilisée bien éloignée de l'objectif visé d'un bilinguisme équilibré » (p. 104). Calvé (1991) aussi dresse ce même constat qui demeure encore vrai aujourd'hui : « sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément ce fameux seuil de 'compétence fonctionnelle', il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain 'plafonnement' qui ne laisse aucun doute quant à leur origine 'non-francophone' » (p. 15).

Le problème réside aussi en grande partie dans la "fossilisation d'erreurs", que ce soit dans le domaine sémantique (erreurs de choix de mots et emploi d'anglicisme), syntaxique (erreurs dans l'ordre des mots), morphologique (erreurs d'accord en genre et nombre) ou phonétique (erreurs de prononciation). Lyster (1999, 1994, 1987) avait déjà soulevé ce défi dans ces nombreuses recherches portant sur le phénomène de l'erreur et la correction de celle-ci dans les contextes d'apprentissage d'une langue seconde. Selon lui, leur compétence linguistique n'est pas bien développée et s'ils réussissent à communiquer en français, c'est avec très peu de précision grammaticale. C'est lui qui a conclu que nos élèves "speak immersion". Dans ces propos, nous retrouvons les grands défis des élèves en immersion : la compréhension de la langue vernaculaire, la compétence sociolinguistique et bien sûr la fossilisation d'erreurs à l'oral et à l'écrit.

Comment se fait-il, qu'après treize années de scolarité en français, les élèves ne maîtrisent pas les éléments grammaticaux tels que le bon emploi du passé composé et de l'imparfait, du subjonctif, des pronoms, de l'accord du participe passé, et l'utilisation des genres masculin et féminin entre autres ? Pourquoi entend-on encore "le" classe et je "suis" fini dans les contextes post-secondaires où sont inscrits les finissants des programmes d'immersion ? Une étude plus récente souligne toujours le problème que les élèves atteignent un plateau de compétence langagière et que les erreurs fossilisées persistent. Selon Bournot-Trites et Reeder (2001), bien que les finissants des programmes d'immersion obtiennent des succès scolaires édifiants dans les tests de rendement des matières étudiées en français, leur compétence langagière en français n'atteint pas un seuil satisfaisant. Le problème appartient surtout aux éducateurs. Nous devons relever le grand défi de remettre en question nos pratiques éducatives. Y a-t-il un relâchement dans l'enseignement de la langue française ? Croyons-nous toujours que les élèves peuvent apprendre dans une langue seconde ? Est-ce que l'emploi du français au secondaire est limité à la salle de classe et ceci que pour des fins académiques ? Y aurait-il un manque d'intégration de la forme dans les cours autres que les cours de français ? Dans l'optique de conserver l'approche naturelle de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue seconde, avons-nous peut-être inconsciemment développé une mentalité d'enseignant qui s'éloigne de l'aspect analytique de l'enseignement de la langue ? (Lyster, 2007). Ce questionnement souligne la grande responsabilité de l'éducateur et du formateur. Mais y aurait-il une autre façon de réfléchir à

ce problème ? L'ouvrage d'Astolfi (1997) remplace l'expression "erreurs fossilisées" par "l'erreur : un outil pour enseigner". L'erreur dans le contexte de l'apprentissage d'une langue est normale. Dans un discours d'ouverture du Conseil Français 2000 à Edmonton, Alberta, *Le rôle de l'erreur dans l'acquisition des connaissances*, Astolfi affirme que l'enfant en immersion française qui dit "Je suis fini" fait preuve de cohérence intellectuelle. Comme il connaît bien la structure, "I am finished", il fait le transfert en français. On doit donc construire sur ces connaissances antérieures. Cet exemple de transfert reflète leur capacité de faire les applications. Si l'on veut passer de la simple application de connaissances antérieures au transfert véritable, il faut mettre en place le processus de résolution de problèmes et inciter les élèves à effectuer des transformations dans leurs mémoires à long terme. À la fin de son discours, il affirme : « Il n'y a que celui qui apprend rien qui ne fait pas d'erreurs ».

Alors que pouvons-nous faire pour aider nos étudiants qui seront futurs enseignants à palier ces lacunes en immersion ? Puisque nos étudiants deviendront les futurs enseignants de la langue française, nous avons la grande responsabilité de les aider à combler les lacunes mais aussi de leur donner des stratégies qui feront d'eux des utilisateurs modèles de la langue française. Ultimement, il faudrait s'assurer que nos étudiants en arrivent à un niveau de maîtrise de la langue qui leur permette de prendre plaisir à utiliser la langue française dans leur quotidien. Bourgault (1960) avait affirmé il y a quatre décennies : « Le plaisir de la langue, c'est de pouvoir la parler sans effort. Or, quand on se refuse au départ l'effort de l'apprendre, on se condamne à parler avec effort toute sa vie » (p. 147). Cette citation pourrait devenir une devise pour nous éducateurs en langue seconde. Si nos élèves n'atteignent pas le seuil de compétence voulu, c'est notre problème — le problème des enseignants et des professeurs qui leur enseignent.

Peuvent-ils rire en français ?

Bien que la réussite de nos programmes de formation d'enseignant vise l'excellence de la maîtrise de la langue qu'ils se préparent à enseigner et aussi dans laquelle ils enseigneront, dans le cas des écoles d'immersion, il y a une dimension qui n'est pas à négliger. L'honorable Claudette Tardif (2006), dans son article intitulé *But Can They Laugh in French ?* soulève la question du niveau de succès de nos programmes de français langue seconde au Canada. Plus spécifiquement, la question se pose concernant le niveau de compétence langagière de nos finissants en formation des enseignants. Comme elle le dit si bien, nous savons qu'ils peuvent communiquer en français, à l'oral et à l'écrit mais peuvent-ils rire en français ? Voilà un défi de taille. Nous savons que nos finissants ont bénéficié d'apprendre une langue seconde. Par contre, elle souligne qu'afin d'en profiter au maximum, les apprenants doivent atteindre un

certain seuil de compétence. Avant de pouvoir rire dans la langue, l'on doit comprendre les nuances de la langue. La facilité qui en découle s'acquiert uniquement en vivant dans des contextes authentiques. Cette année, dans le discours des finissants du Campus Saint-Jean de l'University of Alberta, parmi les moments mémorables, ils ont candidement avoué le charme de découvrir le pouvoir du déterminant "le" lorsqu'il s'agit du mot "baiser". Pourtant ce petit déterminant leur paraissait tout à fait anodin à l'école élémentaire ou au secondaire.

Est-ce que tous les finissants des programmes de français langue seconde devraient pouvoir rire en français ? Oui et ils devraient aussi pouvoir rêver en français. Mais afin de réussir ce défi, nous devons repenser notre questionnement autour de nos croyances et de nos pratiques éducatives. Nous devons assurer un lien plus important entre la langue, la culture et l'identité. Il faut se méfier d'enseigner une langue comme un objet à maîtriser, une expérience vide de sens. Nous, comme formateurs, devons amener nos étudiants à faire cette réflexion.

Dans la plupart des cas, les étudiants universitaires se sentent à l'aise dans la langue académique. Ils sont surtout exposés au registre formel dans la salle de classe. À l'extérieur de la classe, dans le contexte d'interactions sociales, les élèves choisissent d'interagir dans leur langue maternelle lorsqu'il s'agit de registres plus familiers. Ce phénomène devient de plus en plus évident au 2^e cycle de l'élémentaire. Au niveau secondaire, comme les matières sont enseignées par des spécialistes de la matière, la langue vernaculaire en L2 est quasi absente de la vie des élèves. C'est par le truchement de la langue académique que les élèves arrivent à obtenir des résultats d'apprentissage supérieurs dans les tests de rendement. À la fin de leur programme donc, l'habileté à utiliser la langue pour des fonctions variées diminue et se résume à la fonction informative et heuristique. Bien que certains étudiants aient eu l'occasion de voyager dans des lieux où le français est la langue dominante, l'expérience est souvent trop brève. Comme le français est appris surtout dans un contexte isolé dans les salles de classe, les élèves n'arrivent pas à un niveau d'aisance souhaité pour exprimer leurs sentiments et leurs émotions. De plus, ils changent de code aussitôt qu'ils ne connaissent pas les expressions idiomatiques en langue seconde. Bref, comme nous le dit Omaggio Hadley (2001), « les élèves des programmes d'immersion se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français. On remarque que leurs conversations sont souvent disjointes et plates. Leur production orale consiste en un vocabulaire dépourvu, démontrant un manque de rythme, d'intonation et une mauvaise prononciation. L'acte de parler et de communiquer dans une langue seconde devient une tâche au lieu d'une occasion de s'exprimer librement » (p. 166).

Aujourd'hui, je voudrais donner la parole à une finissante des programmes d'immersion qui dépeint avec éloquence, une vignette de sa vie en immersion. Après tout, comme nous l'attestent d'autres chercheurs (Tardif et Weber, 1987 ; de Courcy, 2003), puisque c'est elle qui vit l'expérience, elle peut mieux décrire et définir le contexte dans lequel elle a appris le français. Je partage un extrait de son récit de vie, soumis parmi ses réflexions dans un cours d'introduction à la didactique des langues qu'elle a suivi avec moi.

Mes souvenirs de l'immersion ressemblent à un millefeuille de couches sucrées et de couches amères. J'ai vécu des expériences incroyables qui sont restées avec moi, mais je me rappelle également de moments désagréables. Qui n'a pas souffert avec les pages monotones, monosyllabiques et monochromes des textes de grammaire secs et usés ? Le français est vite devenu pour moi, une langue scolaire, le code linguistique que je parlais à l'école mais nulle part d'autre. C'est trop de travail de penser en français quand ce n'était pas nécessaire. Parce que le français ne faisait pas partie de moi, j'employais ma 2^e langue comme un outil gênant. Je ne voyais pas comment elle pourrait jouer un rôle intégral dans ma personnalité et même dans mon identité.

Il y avait par contre, des expériences que je n'oublierai jamais : défilant à travers les rues du village, lors de la parade 'Bonhomme', dévorant de la tarte collante, et faisant retentir les chansons de bûcheron avec leurs ceintures fléchées. Mais ce n'était pas seulement les grandes fêtes qui avaient un sens. J'adorais le petit coin de lecture avec ces livres qui m'appelaient. Plusieurs de mes enseignantes avaient l'habitude de lire à haute voix des romans, et de chanter des chansons d'origine française et anglaise avec leur guitare. C'est en fait toutes ces petites choses quotidiennes qui me frappent maintenant. Voilà ce qui m'a introduit à la possibilité que la réalité francophone — la langue, la culture, la musique, la littérature — pourrait être la mienne, enrichissant mon vécu anglophone. (Jennifer Dodsworth, 2004)

Ce portrait, qui ne représente pas un cas isolé, nous rappelle le travail que nous avons à faire. Si nous voulons améliorer les compétences langagières des élèves d'immersion, nous devons enseigner explicitement la langue vernaculaire et s'assurer que les élèves soient exposés davantage aux locuteurs natifs. Des expériences parascolaires telles que des voyages d'étudiants en milieu francophone pourraient contribuer à faire basculer leur dépendance "excessive" sur leur langue maternelle. Nous pourrions prendre avantage de la technologie afin d'encourager le clavardage avec des francophones. Ce moyen de communication permet aux jeunes apprenants de parler de vraies choses sur des thèmes authentiques. Les propos de Lyster (1987) indiquent que nous devons considérer le phénomène de la compétence langagière dans le choix de ressources que nous utilisons dans nos cours et dans les écoles mais surtout

dans la conception de nos programmes de formation et dans la planification de nos cours.

En tentant de construire une communauté d'apprentissage professionnel dans les universités, nous pourrions poursuivre le débat sur la pédagogie de langue seconde. Nous devons tout de même continuer à célébrer le succès du programme d'immersion au Canada. Comme c'est merveilleux d'entendre Catriona Le May Doan parler aux journalistes en français lorsqu'elle reçoit sa médaille au Jeux Olympiques. Comme c'est triste et décevant d'entendre trop souvent « I went to French Immersion but I don't speak it any more. I took French in school, but I forgot it. » Nous avons des réflexions à faire autour de ces succès et autour de ces échecs. Nous sommes là pour faire avancer les projets de français langue seconde. Les enseignants doivent s'engager dans une réflexion sérieuse de leurs croyances personnelles face au respect de cet équilibre fragile entre l'acquisition et l'apprentissage de la langue, le principe fondamental des pratiques éducatives en immersion. Les enseignants ont aussi besoin de nous qui les accompagnerons et les supporterons dans la création de conditions d'apprentissage idéales permettant aux enseignants et aux élèves de s'épanouir dans ce projet éducatif. Un partenariat fort entre enseignants, administrateurs, formateurs et chercheurs est nécessaire afin de changer les mentalités qui pourraient mettre à risque l'avenir de ce programme.

Ne perdons pas de vue notre cible ! Notre but ultime est d'offrir aux étudiants universitaires et aux élèves dans les écoles l'opportunité de devenir des citoyens bilingues. Devenir un citoyen bilingue exige un investissement de temps, un engagement et avant tout le feu sacré. On ne peut espérer allumer le feu sacré chez les autres sans entretenir son propre feu sacré. Passez le flambeau autour de vous ! Protégez votre flamme — Tenez vous loin des éteignoirs dans vos parcours professionnels ! Laissez votre passion vous guider ! Il n'y a aucun programme miracle qui puisse faire notre travail à notre place.

Restons fidèles à nous-mêmes. Nous avons chacun nos couleurs à contribuer à l'arc-en-ciel. Tout est important — la maîtrise de la langue, la culture et l'identité. ' J'emprunte pour terminer les paroles de la chanson d'Yves Du-teil — *La langue de chez nous* !

C'est une langue belle avec des mots superbes
Qui porte son histoire à travers ses accents
Où l'on sent la musique ...

Célébrons-là ! Partageons-là ! Nous sommes là pour ça !

Références

- Adams, D. 2006. Discours prononcé dans le cadre de la Chaire Desrochers, Campus Saint-Jean, University of Alberta.
- Adiv, E. 1980. An analysis of second language performance in two types of immersion programs. *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*, vol. 2, pp. 139–152.
- Arpin, R. 1999. Extrait, Musée de la civilisation, Québec, *L'Action nationale*.
- Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF Éditeurs.
- Astolfi, J.-P. 2000. Le rôle de l'erreur dans l'acquisition des connaissances. Discours d'ouverture du congrès Conseil Français Edmonton, Alberta.
- Boizeau-Waverman, H. 1991. *L'immersion française au Canada à la croisée des chemins*. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- Bourgault, P. 1960. *La culture. Écrits polémiques*. Tome 2. Paris, Petite collection Lantôt (PCL).
- Bournot-Trites, M. et K. Reeder. 2001. Interdependence revisited : Mathematics achievement in an intensified French Immersion Program. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 58, pp. 27–43.
- Brossard, L. 2000. Aider les équipes-écoles à faire apprendre les élèves plus et mieux. *Vie pédagogique*, vol. 116, pp. 5–8.
- Calvé, P. 1991. Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le Journal de l'Immersion*, vol. 15, n°1, pp. 21–28.
- Fraser Child, N. 1998. Learning immersion : The multiple worlds of French immersion students. Thèse de doctorat, University of Regina, Saskatchewan.
- De Courcy, M. 2003. French takes over your mind : Private speech and making sense in immersion programs. *Journal of Educational Thought*, vol. 37, pp. 349–367.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*. Boston, Heinle and Heinle.
- Lugones, M. 2003. *Pilgrimages/Peregrinajes : Theorizing condition against multiple oppressions*. Oxford, Rowman and Littlefield.
- Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, pp. 701–717.
- Lyster, R. 1994. La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, pp. 447–465.
- Lyster, R. 1999. La négociation de la forme : la suite ... mais pas la fin. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 55, pp. 355–384.
- Moulun-Pasek, D. 2003. T'es toi quand tu parles : favoriser la pratique orale en immersion. Communication présentée lors du 7^e Institut de l'Association canadienne des professeurs d'immersion. Faculté Saint-Jean, Edmonton.
- Noddings, N. 1984. *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, University of California Press.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning : Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Pearson Education.
- Omaggio Hadley, A. 2001. *Teaching language in context*. Toronto, Heinle and Heinle.
- Palmer, P. 1998. *The courage to teach : Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Pavlenko, A. et J.P. Lantolf. 2000. Second language learning as participation in the (re)construction of selves. Dans J.P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, pp. 155–177.
- Roy, S. Sous presse. La francophonie vue par les autres : le discours des jeunes et des parents de l'immersion française. Actes du colloque intitulé Produire et reproduire la francophonie en la nommant. University of Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Skogen, R. 2006. Holding the tension in the sphere of the between : French immersion graduates in a Francophone post-secondary institution. Thèse de doctorat, University of Alberta, Edmonton.
- Spilka, I.V. 1976. Assessment of second language performance in immersion programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, pp. 543–561.
- Tardif, C. 2006. But can they laugh in French ? Paper presented at the conference *French Immersion in Manitoba : Strengthening our Community*. Winnipeg, Manitoba.
- Tardif, C. et S. Weber. 1987. The young child's experience of French immersion schooling. Communication présentée lors du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, DC.
- Taylor, P. 2000. Quelle pédagogie pour quelle liberté ? Un argument freiréen pour une pédagogie de la caresse. Communication présentée lors du Congresso internacial, Universidade de Evora, Portugal.
- Webster, P. 1986. Secondary immersion : Parents' expectations and reality. *Contact*, vol. 3, n°3, pp. 10–13.