

Portfolio langagier : Les finissants des programmes d'immersion se révèlent

Lucille Mandin, PhD.

University of Alberta

Résumé

Cet article porte sur une recherche menée auprès de finissants des programmes d'immersion française, dans le cadre d'un cours de didactique en français dans une institution francophone. Ces étudiants universitaires ont complété un portfolio langagier conçu par Laplante & Christiansen (2001). Chaque portfolio devait contenir un récit narratif de deux pages intitulé 'Ma vie en français jusqu'à maintenant', un plan d'action identifiant des éléments langagiers à travailler et comment ils allaient s'y prendre pour les corriger. Nous allons présenter l'analyse des récits de vie qui sont à la fois produits par l'individu à partir de leurs valeurs, leurs choix et leurs actions et reçus comme des données de leur expérience (Baumeister, 1991; Kenyon, 1999). Cette étude nous a permis de découvrir les moments marquants de leur expérience en immersion ainsi que les personnes qui les ont influencés dans leur choix de poursuivre leur cheminement personnel et professionnel en français. Au niveau des compétences langagières, nous avons un profil des défis que ces étudiants connaissent après leur expérience scolaire en immersion française. Sur le plan langagier, les catégories de difficultés identifiées dans leur plan d'action nous indiquent les domaines linguistiques (tels que la sémantique, la syntaxe, la phonologie et autres) qui ont un impact néfaste sur leur intégration dans un milieu francophone.. Ces résultats ouvrent le dialogue sur des questions importantes concernant les pratiques éducatives souhaitables pour les élèves en immersion française.

Abstract

This article presents a research conducted with French Immersion graduates in the context of an introductory language methodology course in a francophone institution. The participants completed a language portfolio, created by Laplante & Christiansen (2001). The portfolio consisted of a two-page autobiographical narrative entitled 'My Life in French till now', an action plan which included an analysis of the errors they identified as targets for that semester and the means or the tools they chose to correct the errors. An analysis of the autobiographical narrative, a document written by the individual participants, stemming from their life experiences since they were exposed to the French language, is presented. The narrative is inspired by the values they have developed and the choices they have made concerning learning French (Baumeister, 1991; Kenyon, 1999). This study also presents a profile of significant experiences these French Immersion graduates identify as pivotal in their motivation to pursue their postsecondary studies in French. They also highlight teachers, friends and family who played an important role during 'their lives in French' till now. In their action plan, the students identified categories of linguistic challenges in areas such as semantics, syntax and phonology. These results shed light on questions pertaining to best practices in French Immersion programs.

Portfolio langagier : Les finissants des programmes d'immersion se révèlent

Introduction

« J'avais tellement peur de parler dans ton cours au commencement. J'ai dit presque rien. Il y avait beaucoup de défis. Je ne me sentais pas à l'aise avec la langue. L'examen écrit était difficile. Je n'ai pas pu me souvenir de comment accorder les participes passés. »

Cet extrait du récit de vie de Caroline, une finissante en immersion française reflète une réalité partagée par plusieurs étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études en français. Depuis plusieurs années, de plus en plus de finissants des écoles d'immersion se dirigent vers le Campus Saint-Jean (CSJ), une institution postsecondaire francophone en Alberta, affiliée à l'Université de l'Alberta. La possibilité que l'on offre à ces étudiants de poursuivre leurs études en français a créé d'importants changements démographiques à cette institution qui auparavant accueillait en majorité des francophones, provenant du milieu franco-albertain. En 1999, Tardif notaient déjà ces changements.

« La popularité des programmes d'immersion à travers le Canada a augmenté le nombre d'élèves désireux de poursuivre des études postsecondaires en français. Au CSJ, les statistiques des inscriptions des derniers dix ans indiquent que la proportion d'étudiants anglophones comparativement aux étudiants francophones augmente et dépasse même le nombre d'étudiants francophones » (p. 4).

Dû au taux élevé d'étudiants provenant des programmes d'immersion française de l'Ouest du pays, le Campus Saint-Jean accueille de plus en plus d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. Aujourd'hui plus que 70 % de la population estudiantine inscrits dans une institution proviennent des écoles d'immersion française. Étant donné ces changements démographiques, l'institution se doit de se pencher sur ce phénomène afin de mieux répondre aux besoins de ses étudiants.

Bien que le CSJ demeure une institution francophone, ce nouveau développement nous invite à s'ouvrir sur un monde où le rayonnement du français dépasse nos frontières. C'est donc à partir de cette réalité que nous avons voulu mieux comprendre ce qui a motivé les étudiants qui s'inscrivent dans notre programme en éducation à poursuivre leurs études dans une institution francophone et comment se vit cette expérience sur le plan langagier. Ce texte présente donc une étude tentant de cerner la problématique autour de l'expérience vécue par ces étudiants.

C'est dans le cadre du premier cours de didactique des langues, *EDU M 210 – Moi comme apprenant de langue*, que les étudiants sont invités à réfléchir sur leur expérience de l'acquisition et l'apprentissage de leur langue maternelle et d'une langue seconde. Ce cours a comme but de conscientiser les étudiants face à leurs attitudes, leurs valeurs et leur comportement vis-à-vis l'apprentissage et l'utilisation de la langue. Parmi les projets évalués pour ce cours, se trouve un portfolio langagier, remis à la fin du semestre. Cet outil de réflexion a

été conçu par Christensen & Laplante (2004), qui avaient déjà constaté la problématique du niveau de maîtrise du français de ces étudiants :

« Il semble qu'après avoir passé cinq ou six ans à apprendre une langue seconde dans les classes d'immersion française, certains élèves atteignent un plateau dans leur développement langagier. Il semble que ce soit également le cas de certains étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement en immersion... En milieu anglo-dominant, le français est souvent peu visible et les occasions de pratiquer sont peu fréquentes. Ainsi, un apprenant, s'il veut poursuivre le développement de sa compétence langagière, ne peut simplement se limiter à suivre quelques cours de perfectionnement en français. Il doit également mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage susceptibles de l'amener à se surpasser. Le portfolio langagier sert à amener l'apprenant à devenir plus conscient de son apprentissage tout en lui permettant de développer une plus grande autonomie » (p. 497).

Le portfolio langagier comme outil de recherche

Depuis le début des programmes d'immersion française au Canada, la recherche a surtout misé les résultats d'apprentissage, le niveau de la maîtrise de langue cible et les connaissances du contenu de la matière enseignée. Selon Weber & Tardif (1987) et Swain & Lapkin (1989), très peu de recherche a été fait sur le processus d'apprentissage d'une langue et encore moins sur comment les apprenants utilisent la langue cible en contexte (Hyme, 1974). Nous avons donc voulu cerner les perceptions des étudiants provenant des programmes d'immersion, concernant les facteurs qui les ont influencés à poursuivre leurs études en français ainsi que leurs besoins langagiers à ce moment précis de leur parcours d'apprentissage du français. C'est dans cette optique que nous avons proposé à nos étudiants de préparer un portfolio langagier, en s'inspirant de l'ouvrage de Christensen & Laplante (2004). Parmi les composantes du portfolio, les étudiants devaient écrire un bref récit de vie de deux pages intitulé 'Ma vie en français jusqu'à maintenant' et identifier par écrit, les défis linguistiques qu'ils rencontrent ainsi que de faire un plan d'action qui les aiderait à corriger les défis linguistiques ciblés au courant du semestre. Cet article présentera l'analyse des portfolios langagiers des participants à cette étude. Nous mettrons en valeur les facteurs qui ont motivé les étudiants à poursuivre leurs études en français ainsi que l'analyse des défis linguistiques qui perdurent même après avoir complété leurs scolarités en français ainsi que les moyens choisis pour combler les lacunes identifiées.

Cadre conceptuel

Motivation de poursuivre leurs études en français

L'immersion française est une innovation qui a fait son chemin au Canada. Chaque année, de nombreuses écoles célèbrent des milliers de finissants bilingues, des jeunes de tous les milieux qui se destinent à des carrières très variées. Selon Bajard (2004), « ces élèves partagent la fierté d'être bilingue dans un pays bilingue » (p. 5). Depuis plus d'une décennie, le profil des

étudiants au CSJ de l'Université de l'Alberta, démontrent que les finissants des écoles d'immersion sont motivés à étudier en français après leur secondaire. À ce moment dans l'histoire du CSJ, au-delà de 70 % de la population estudiantine de cette institution francophone est issu des écoles d'immersion des provinces de l'Ouest canadien. Ces étudiants nous invitent à étudier davantage le domaine socioculturel et sociolinguistique du programme d'immersion française. Dans son étude, *Holding the Tension in the Sphere of the Between: French Immersion Graduates in a Francophone post-secondary institution*, Skogen (2006) ouvre le discours sur ce que les finissants des programmes d'immersion au CSJ font avec la langue et de plus, qui ils deviennent comme finissants des programmes d'immersion. Une finissante décrivant ses nombreuses expériences en français dans les programmes d'immersion, soumet ce constat comme réflexion dans un projet présenté dans le cadre d'un cours en didactique de la langue : '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' (Dodsworth, 2004).

Niveau de compétence langagière

Bien que plusieurs finissants d'immersion soient motivés de poursuivre leurs études en français, l'enjeu de la qualité de français parlé et écrit par les étudiants s'orientant à devenir enseignants, demeure problématique. Le niveau de compétence langagière en français préoccupe beaucoup les professeurs des universités canadiennes qui préparent les futurs enseignants des écoles d'immersion. Bien que les finissants des programmes d'immersion obtiennent des succès scolaires édifiants dans les tests de rendement des matières étudiées en français (Bournot-Trites et Reeder, 2001), leur compétence langagière en français n'atteint pas un seuil satisfaisant. Adviv (1980) et Spilka (1976) étaient parmi les premiers à souligner cette faiblesse des programmes d'immersion. Les chercheurs tels que Bibeau (1984), Webster (1986) et Lyster (1987) ont conclu dans leurs études que la plupart des élèves en immersion n'atteignaient pas un niveau de bilinguisme fonctionnel. Selon Bajard (2004), un élève est « fonctionnellement bilingue lorsqu'il peut continuer son éducation dans un milieu francophone ou bilingue ou accepter un emploi dans un milieu francophone » (p. 5). Boizeau-Waverman (1991) en dressant le bilan des programmes d'immersion au Canada soulignait aussi l'état des lieux tels que perçu 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 interlangue fossilisée bien éloignée de l'objectif visé d'un bilinguisme équilibré » (p. 104). En 1991, Calvé dresse un 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' (p.15). Nous faisons donc face à de grands défis dans les écoles de formation d'enseignants, préparant les futurs enseignants des écoles d'immersion. Comme ces étudiants seront les modèles langagiers pour leurs futurs élèves dans les écoles d'immersion, nous nous devons de leur offrir toutes les occasions possibles pour dépasser le 'plafonnement' dont parle Calvé.

Nous devons par contre prendre en considération comment les étudiants des programmes d'immersion française perçoivent leur niveau de compétence langagière. Plusieurs finissants de

l'immersion se percevaient comme personne bilingue en quittant leurs écoles secondaires. Une fois inscrit dans une institution francophone, leur identité comme personne bilingue est remise en question. C'est à ce moment que leur niveau de compétence du français est remise en question. Dans ce contexte, ils côtoient des collègues d'origine francophone très souvent pour la première fois. Tel qu'énoncé par Grosjean (2010), ces derniers commencent à remettre en question leur appartenance dans ce milieu et leur capacité de poursuivre leurs études en français. « I am constantly thinking of bilinguals who belittle their bilingualism because they do not master their languages to the same level. This leaves them insecure and worried about their status as human communicators (Grosjean, p.3). » C'est justement ce constat qui a inspiré cette étude.

Il faut reconnaître que les finissants de nos programmes d'immersion grandissent dans un contexte qui n'est pas toujours favorable à développer une bonne maîtrise du français. Étant donné les pressions sur les enseignants sur les rendements scolaires dans les matières, (surtout au niveau secondaire), il y a une tendance d'utiliser de plus d'anglais afin d'en arriver à la maîtrise du contenu enseigné. Il y a aussi le nombre de cours enseignés en français au secondaire qui assombrit le tableau. L'un des problèmes réside 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). Des études plus récentes soulignent toujours le problème que les élèves atteignent un plateau de compétence langagière et que les erreurs fossilisées persistent (Makropoulous, 1998 ; Bournot-Trites, 1995 ; Tapp, 1995 et Dean, 1996).

Langue vernaculaire et compétence sociolinguistique

Dans la plupart des cas, les élèves se sentent à l'aise dans la langue académique. Tarone & Swain (1995) ont trouvé que les élèves 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 langue seconde 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. Donc, à la fin de leur programme, l'habileté à utiliser la langue pour des fonctions variées diminue et se résume à la fonction informative et heuristique. Parce que le français est appris 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 (Riva, 1996; Sanaoui, 2002) et changent de code aussitôt qu'ils ne connaissent pas les expressions idiomatiques en langue seconde (Chan, 1996). Bref, « les élèves du programme d'immersion se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français. Leur production orale consiste d'un vocabulaire dépourvu et accentué par 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 » (Omaggio Hadley, 2001, p. 166).

Lyster (1994) avait déjà souligné ce défi :

French Immersion students have difficulty understanding films and... struggle with novels intended for young Francophones. Their socio-linguistic competence is not well developed either and if they are able to communicate meaning, it is done with little grammatical accuracy. In short, they 'speak immersion.'... Errors in the spoken French of Immersion students, reflecting fossilized interlanguage and language transfer are attributed to the erroneous assumption underlying immersion instruction that students acquire the second language in the same way they acquire their native language. An improved syllabus aimed at second-language learners is recommended (p. 701).

Dans cette citation, nous retrouvons les grands défis des élèves en immersion : la compréhension de la langue vernaculaire, la capacité de comprendre la littérature prévue pour les francophones, la compétence sociolinguistique et bien sûr la fossilisation d'erreurs à l'oral et à l'écrit.

Méthodologie

Cette étude de cas nous a permis d'explorer le processus vécu par les étudiants et d'interpeller les étudiants à nommer les facteurs qui émergent lorsqu'ils réfléchissent à leur vie en français jusqu'à maintenant et de faire le bilan de leur niveau de maîtrise de la langue française. Cette recherche regroupe deux cohortes d'étudiants (91 étudiants/finissants des programmes d'immersion) inscrits à un cours obligatoire en didactique de langue *EDUM 210 – Moi comme apprenant de langue*. C'est par l'entremise d'un portfolio langagier que les données ont été recueillies au cours de deux semestres pendant lesquels ces étudiants ont suivi ce cours. D'abord, ils étaient invités à écrire un bref récit de deux pages 'Ma vie en français jusqu'à maintenant'. Par la suite, ils devaient identifier par écrit, les défis linguistiques qu'ils rencontrent à cette étape de leur développement langagier ainsi qu'un plan d'action qui les aiderait à combler leurs lacunes langagières. Les portfolios langagiers ont été analysés dans le but de faire émerger les thèmes des trois composantes de ce dernier : les facteurs qui ont influencés la poursuite des études postsecondaires en français, les défis de la langue identifiés par les participants et les moyens privilégiés par les participants pour améliorer leur niveau de maîtrise de la langue française.

Puisque le projet du portfolio langagier faisait partie des projets évalués de ce cours, l'entente de participation a été distribuée par un membre du bureau de l'administration pendant le cours. Les lettres de consentement ont été retenues par le bureau du Doyen jusqu'à ce que les notes du cours soient soumises.

Résultats de la recherche

Le portfolio langagier proposé a permis aux étudiants de prendre conscience de l'état des lieux des événements et des facteurs qui ont influencé leur vie en français jusqu'à maintenant ainsi que leur niveau de maîtrise du français à cette étape de leur programme de formation en enseignement. Les prises de conscience telles qu'identifiées dans leur bref récit de vie ainsi que

dans leur plan d'action, incluant les moyens qu'ils étaient disposés à prendre pour atteindre les buts qu'ils se sont donnés, ont été analysées. Les citations choisies des portfolios des étudiants seront identifiées par le symbole # dans le texte.

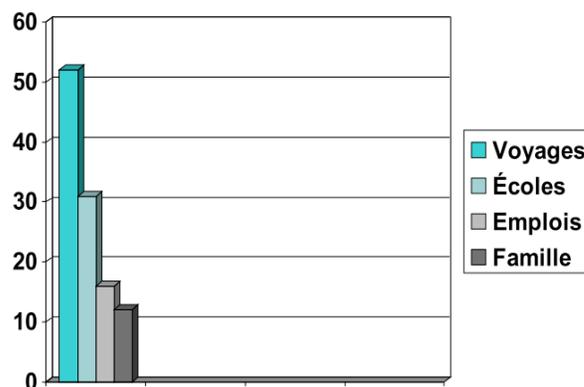
Récit de vie

Selon Thériault (1996), « L'écriture autobiographique répond à un besoin chez un grand nombre de personnes qu'elle aide à évoluer, à franchir une autre étape de leur vie » (p. 9). Villeneuve (1998) relève également les bénéfices de partager et d'analyser des expériences significatives :

« Faire l'inventaire des expériences significatives, aussi bien positives que négatives, et dans différentes sphères de sa vie, c'est opérer une nouvelle ' mise en forme'. Cela permet de retrouver à côté des événements négatifs tout ce qui fut constructif dans son histoire (rencontres heureuses, événements positifs, ' moments magiques', succès parfois laissés en marge) » (p. 83).

Apprendre une langue, c'est long, complexe et continue. Quels sont les facteurs qui influencent le développement langagier d'un apprenant d'une langue seconde ? C'est en lisant les brefs récits de vie que nous avons vu émerger les événements marquants ainsi que les contextes et les personnes qui ont le plus influencé les étudiants à poursuivre leurs études en français. À leur insu, chaque étudiant livre sa réalité avec candeur. Baumeister (1991) et Kenyon (1999) affirment que les récits de vie sont produits par l'individu à partir des tirées de leurs expériences de vie. Dans le Tableau 1, l'on perçoit les facteurs mémorables de la vie en français jusqu'à maintenant, des participants de l'étude, en ordre d'importance.

Tableau 1. Facteurs qui ont influencé leur poursuite des études postsecondaires en français



L'événement marquant le plus souvent mentionné est sans aucun doute l'importance du voyage dans leur vie. 52 étudiants ont identifiés un voyage dans un milieu francophone parmi les événements qui les ont le plus influencés dans leur choix de poursuivre leur cheminement linguistique en français. Parmi ceux-ci, 25 étudiants ont parlé d'un voyage au Québec, la plupart étant des voyages organisés par l'école qu'il/elle fréquentait. D'autre part, 21 étudiants identifient un voyage en Europe, dont 13 en France. Marin explique l'impact de son voyage au Québec : « *En 9^e année, notre classe a fait un voyage d'une semaine à Québec. C'était la première fois que nous étions capables de communiquer en français avec des gens qui parlent en français. En visitant le Québec et en connaissant d'autres francophones/francophiles ça m'a rassuré que cette langue seconde était pratiquée et utilisée à travers le monde non pas seulement dans mon école en Alberta* » (Portfolio #15).

Ce n'était pas étonnant de voir l'importance de l'expérience scolaire pour ces étudiants. Il est rassurant de constater qu'un bon nombre de ces étudiants ont noté l'influence positive des bons programmes d'immersion qui leur ont permis de bien apprendre et poursuivre leur apprentissage du français. L'impact d'un bon enseignant n'est pas à négliger. « *J'ai eu la chance d'être enseigné par Mme ...qui m'a inspiré d'apprendre la langue française. Elle a posé les premiers fondements de mon désir de devenir bilingue* » (Portfolio #40). Les activités culturelles vécues à l'école se sont aussi méritées une place dans le tableau de moments privilégiés dans leur 'vie en français jusqu'à maintenant'. « *Je ne vais jamais oublier qu'à chaque année, tous les élèves des écoles d'immersion allaient au même théâtre pour regarder un film en français. Je n'oublierai jamais le film 'Beurre d'arachide'. D'ailleurs, il y a toujours tous les fêtes et les festivals que nous avons célébrés à chaque année tels que le Carnaval d'hiver. J'adore le fait que j'ai pu avoir des expériences de cette culture et de cette nourriture hors de ma vie quotidienne pendant mes années en immersion et pendant mon séjour à la Faculté Saint-Jean* » (#15).

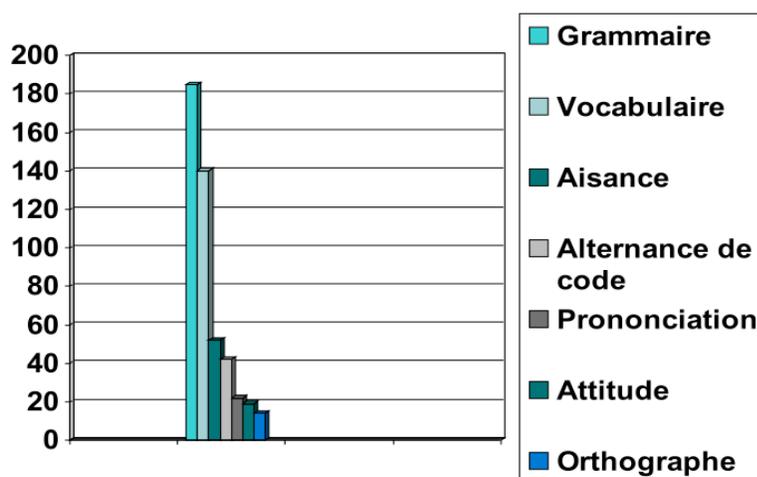
L'accès à des emplois en français a permis à plusieurs étudiants d'apprécier le privilège d'être bilingue. On leur a dit depuis qu'ils sont jeunes, qu'il y a des avantages à être bilingue. Ils ont donc profité des occasions de travailler en français. Ils se rendent compte qu'on apprend la langue en l'utilisant. Chelsea partage son expérience: « *Je suis employée à Telus à temps partiel comme téléphoniste bilingue. Mes clients sont les francophones du Québec, de l'Ontario et des Maritimes. Je trouve qu'il y a des journées où je ne parle pas un mot d'anglais de la journée et ceci me plaît beaucoup. Je crois fortement que la meilleure façon d'apprendre une langue c'est en l'utilisant* » (Portfolio # 8).

L'impact de nos familles et de nos amis.es joue un grand rôle dans les décisions que nous prenons. Megan apprécie l'appui de ses parents : « *Mes deux parents m'ont beaucoup encouragé à apprendre une deuxième langue. Cela m'impressionne beaucoup. Surtout dans le cas de mon père puisqu'il ne comprend pas le français. Il me rappelle souvent l'importance de parler deux langues* » (Portfolio #12). Comme ils étudient dans un contexte francophone, ces étudiants anglo dominant côtoient des francophones avec qui ils ont pu créer des liens affectifs. Plusieurs étudiants soulignent que l'occasion de vivre en français renforce leur décision de continuer à apprendre le français. « *J'ai eu l'occasion de vivre en résidence pendant mes deux premières années à la FAC* » Alex (#16).

Défis de la langue identifiée par les finissants en immersion

Dans leur portfolio langagier, les participants ont aussi identifiés les défis qu'ils ont à cette étape de leur apprentissage du français. Dans le but de les conscientiser de leurs forces et de leurs faiblesses en français, nous les avons invités à noter les défis sur lesquels ils aimeraient se concentrer pendant le semestre en cours. Le Tableau 2 présente les catégories présentées par les participants de l'étude en ordre d'importance.

Tableau 2. Défis de la langue identifiés par les participants



Les éléments de la langue tels que le manque de vocabulaire, les défis autour de la prononciation ainsi que l'orthographe ont pris leur place parmi les difficultés avec la langue. Selon Richard (1990), l'acquisition du vocabulaire est le pilier fondamental sur lequel se construit l'apprentissage d'une langue seconde, suivi des éléments grammaticaux. Ces derniers jouent un grand rôle au niveau de l'aisance d'utiliser la langue ainsi que l'alternance de code.

Les étudiants sont très conscients que les éléments grammaticaux de la langue française leur posent toujours un grand défi. C'est de fait, le phénomène le plus problématique pour eux. Pourtant, ils nous avouent qu'ils ont fait beaucoup de grammaire pendant leurs années scolaires. Ils ont même tous suivi des cours de grammaire dans leur parcours universitaire mais malgré qu'ils aient reçu un enseignement formel des faits grammaticaux de la langue française, la grammaire demeure le plus grand défi pour eux.

Plusieurs étudiants s'interrogent quant au fait que l'on n'a pas corrigé leur prononciation dans la classe d'immersion française. Carmen nous fait part de sa frustration : « *Comme on ne m'a pas corrigé lorsque je prononçais à l'anglaise des mots en français, mon accent me trahit.* »

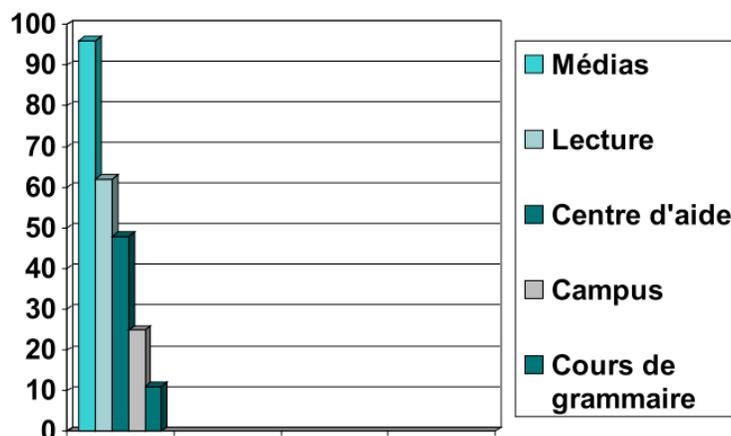
Lorsque je parlais français avec des Québécois, ils changent facilement en anglais croyant que ça serait plus facile pour moi de parler anglais. Ça m'insulte » (#62).

Une autre étudiante précise que « *lorsque l'on n'a pas le vocabulaire nécessaire pour exprimer nos pensées, on tente de se taire* » (#87). Selon Ferré (2009), la gêne mine la confiance chez les jeunes élèves en immersion française. Le phénomène le plus naturel qui s'ensuit est l'alternance de code. Le manque de confiance, particulièrement à l'oral a été soulevé par un grand nombre de participants. Cynthia apporte des éléments de solution dans son récit : « *Souvent, j'ai de la difficulté à trouver mes mots lorsque je rentre en conversation en français. Je crois que la raison inconsciente pour cela est que je veux utiliser la langue sans faute et je me sens intimidée par la langue et par la peur de faire des fautes. Pour régler cela, je crois que c'est une question de prendre des risques* » (#41).

Plan d'action

Comment faire pour combler les lacunes identifiées ? Une fois conscientisés des lacunes qu'ils ont, les participants sont invités à trouver des moyens pour faire en sorte que ces dimensions soient mieux intégrées dans leurs bases de connaissance de la langue française. Le Tableau 3 présente les moyens privilégiés par les participants pour combler les lacunes langagières qu'ils ont identifiées à ce moment précis de leur programme de formation en enseignement.

Tableau 3. Moyens pour améliorer leur niveau de maîtrise de la langue française



Un grand nombre de participants se sont tournés vers les médias pour s'immerger davantage dans la langue qu'ils tentent de maîtriser. Il s'avère donc prometteur que les participants soient conscients de cette ressource à laquelle ils ont facilement accès en Alberta. Dans la salle de

cours, un tableau a été préparé invitant les étudiants à partager les émissions télédiffusées et radiodiffusées qu'ils écoutent. De plus, une liste de leurs artistes et leurs chansons préférés a été affichée dans la salle de cours. Aux médias radio et télévision, s'ajoute la dimension de la lecture en français. Pendant le cours, les étudiants ont été sensibilisés à la littérature en français. Au tableau dans la salle de cours, les étudiants ajoutent leur 'coup de cœur' en lecture en français. Cette prise de conscience les a amenés à réaliser qu'ils ont très peu de connaissance et de passion pour la lecture en français. Ces tableaux générés par les étudiants, ont donc été un outil précieux exhibant les ressources en français qui intéressent les jeunes étudiants à ce stade de leur apprentissage d'une langue seconde. L'importance de choisir pour soi les œuvres que l'on veut écouter et lire fait naître leur voix d'apprenant.

Au fur et à mesure que les étudiants ont pu identifier les défis qui perdurent dans leur processus d'apprentissage du français, la demande au Centre d'aide de correction à l'oral et à l'écrit (CCOÉ), mis sur pied pour eux au CSJ a augmenté. Les étudiants se sont prévalus de ce service dans le but d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés dans leur plan d'action. Les étudiants ont commencé à ce moment à se prendre en main sur le plan linguistique. Ils choisissent personnellement de parler en français au Campus. Comme c'est une décision prise par eux, les résultats sont évidemment meilleurs.

Bien que la grammaire soit un de leur plus grand défi, très peu d'étudiants ont souligné les cours de grammaire parmi les moyens de choix pour combler leurs lacunes. Ce constat ouvre le débat sur le contenu des cours de grammaire ainsi que les approches prônées pour l'apprentissage de celle-ci.

Aller au delà

La responsabilisation

Parmi les constats récurrents dans les portfolios langagiers des étudiants, nous notons que l'élément prédominant est la prise de conscience face à leur progrès vers la maîtrise de la langue seconde. Ils réalisent que toutes les décisions reviennent à l'apprenant. Ashli apprécie l'occasion de se conscientiser face à son cheminement de l'apprentissage de la langue française :

« Mon plan de perfectionnement linguistique a joué un rôle signifiant dans mon développement langagier. L'identification des buts à atteindre dans une période de temps relativement courte m'a donné la motivation nécessaire pour accomplir la progression voulue » (#89).

Jeannine nous fait part du sens de responsabilité qu'elle a découvert : « *Mon expérience à la Faculté est vraiment différente des autres écoles. Au Campus Saint-Jean, bien que les professeurs nous exigeaient de parler français, c'est les étudiants qui doivent faire l'effort. Tandis que dans mes autres écoles, ce sont les enseignants qui nous ont forcés de parler français. Après avoir passé trois années au CSJ, je trouve que c'est moi qui fais l'effort de parler le français. Ils ont réussi à nous responsabiliser. Si je veux réussir dans une langue seconde, je dois travailler fort* » (#27). Bref, les étudiants se rendent compte que la responsabilité revient à

l'étudiant : « *Je réalise que l'amélioration d'une langue est un processus continue et pour m'améliorer, l'effort est obligatoire* » (#80).

Par contre, l'institution d'enseignement se doit aussi de mettre en place les conditions optimales pour éveiller chez les étudiants leur sens de responsabilité et d'inculquer de façon intrinsèque, la fierté du souci du travail bien fait. La valeur que l'apprenant rattache à la langue française sera aussi centrale à l'énergie investie pour l'apprendre. Plusieurs participants ont noté leur engagement accru lorsqu'ils ont réalisé l'ampleur du privilège que le bilinguisme leur apporte. Paul s'exprime ainsi : « *J'ai reconnu la valeur de l'effort et il ne s'agissait plus d'être 'cool'. C'est quelque chose qui valait la peine* » (#37). Sarah renchérit : « *Aujourd'hui en tant qu'apprenant du français, je me sens fière. Je suis fière de comprendre et pouvoir parler une autre langue. Je suis fière de faire mes études d'une façon différente de la majorité. Quand je m'exprime en français, je me sens de plus en plus compétente et à l'aise. Cependant, lorsque je rencontre un mot dont je ne connais pas le genre ou la signification, je deviens frustrée* » (Portfolio # 25).

L'environnement langagier

Les étudiants affirment qu'étudier au Campus Saint-Jean a beaucoup amélioré leur connaissance de la langue française. Étant donné que c'est une institution francophone, les étudiants apprécient que le contexte dans lequel ils étudient leur offre un lieu idéal pour continuer leur apprentissage de la langue française. Sarah nous le confirme : « *J'apprends que je dois vivre en français pour vraiment améliorer ma langue* » (#25).

Lave et Wenger (1991) soulignent dans leur proposition de l'approche socio interactionniste que l'apprentissage dépend du contexte dans lequel l'apprenant se trouve : "Learning is rooted in the learner's participation in social practice and continuous adaptation to the unfolding circumstances and activities that constitute talk-in-interaction" (p.249). Selon les participants de cette étude, les conditions pour apprendre une langue seconde doivent être mises en place afin d'atteindre le niveau de maîtrise voulu pour entrer dans une salle de classe comme enseignant en immersion. En plus d'établir un climat de confiance dans les contextes où l'on invite les étudiants à prendre la parole, les professeurs doivent multiplier les occasions de communication dans la mesure du possible. Le commentaire de Nicole nous rappelle l'importance de favoriser la communication dans la langue seconde dans nos programmes d'immersion : « *Mes expériences à l'école ont beaucoup contribué à cette faiblesse puisque je crois qu'on n'avait pas assez d'opportunités de parler et d'utiliser notre français social* » (#50). Evelyne renchérit avec ce constat : « *Pour continuer de s'améliorer oralement, les étudiants doivent avoir de nombreuses occasions pour communiquer en français* » (#88). D'après les données, ils se sentent plus à l'aise avec le français écrit qu'avec le français oral. De plus, ils souffrent de ne pas pouvoir s'exprimer avec aisance dans tous les contextes d'une vie scolaire.

Conclusion

En tentant de construire une communauté d'apprenants engagé à peaufiner leur maîtrise de la langue qu'ils utiliseront pour enseigner, les étudiants devraient quitter nos institutions de

formation avec non seulement un niveau de maîtrise du français approprié mais surtout avec un engagement à toujours poursuivre leur niveau de compétence langagière. Bourgault (1960) affirme que l'effort que nous devons mettre sur la qualité de la langue parlée et écrite des élèves en immersion a une retombée très importante à considérer : « 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). Paul avoue que lorsqu'il a commencé son école secondaire dans une institution privée, il a réalisé que le 'franglais' qu'il utilisait avec ses amis n'était plus 'cool' : « *J'ai reconnu la valeur de l'effort et il ne s'agissait plus d'être 'cool' mais plutôt c'était quelque chose qui valait la peine. Cette nouvelle vision du français est celle que est resté avec moi jusqu'à la fin de mes études secondaires* » (Portfolio #37).

Nous devons reconsidérer nos constats face à la clientèle de finissants des écoles d'immersion française dans une institution francophone. Selon Grosjean (2008), très peu d'enfants bilingues atteindront le niveau de locuteurs natifs. "The bilingual is a unique speaker-hearer who should be studied as such and not always in comparison with the monolingual. The bilingual uses two languages—separately or together—for different purposes, in different domains of life, with different people" (Grosjean, p.2). Ces futurs enseignants se sont engagés pendant ce cours, à une réflexion sérieuse de leurs croyances personnelles concernant l'équilibre fragile entre l'acquisition et l'apprentissage de la langue, le principe fondamental des pratiques éducatives en immersion. Ils auront besoin d'être accompagnés tout au long de leur formation pour maintenir ce niveau d'engagement et de fierté envers la maîtrise de la langue française. Une fois qu'ils auront quitté leurs institutions de formation, ils devront être accueillis par des équipes professionnelles dans les écoles où ils enseigneront. Le mandat de mentorat au niveau de peaufiner la langue française appartiendra donc aux administrateurs et à leurs collègues enseignants. À leur tour, ils les accompagneront et les supporteront dans la création de conditions d'apprentissage de la langue idéales leur permettant de s'épanouir dans ce projet éducatif. Un partenariat fort entre enseignants, administrateurs et chercheurs est nécessaire afin de changer les mentalités qui pourraient mettre à risque l'avenir du programme d'immersion française au Canada. Une réflexion *sur et dans l'action* est le moyen ultime pour conscientiser les enseignants et les administrateurs aux possibilités de ce programme qui est en essor dans nos provinces.

Nous devons continuer à célébrer le succès du programme d'immersion au Canada. Nous ne devons pas perdre de vue notre cible ! Devenir un citoyen bilingue exige un investissement de temps, un engagement et avant tout le feu sacré. Comme nous le disent ces étudiants, il ne suffit pas de suivre des cours de langue pour améliorer nos compétences langagières. Les professeurs impliqués à la formation des enseignants doivent donc s'investir à la fois à transmettre un contenu mais aussi à être vigilant devant leur responsabilité d'accompagner les étudiants dans leur maîtrise de la langue avec laquelle ces futurs enseignants éduqueront les générations futures qui s'inscriront dans les programmes d'immersion. Pour ce faire, les professeurs universitaires doivent eux-mêmes servir de modèles pour ces futurs enseignants. On ne peut espérer allumer le feu sacré chez les autres sans entretenir notre propre feu sacré.

Références bibliographiques

- Adviv, E. (1980). An analysis of second language performance in two types of immersion programs. *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*. (2), 139-152.
- Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada: Guide pratique d'enseignement*. Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of Life*. New York: Guilford Press.
- Bibeau, G. (1984). Tout ce qui brille. *Langue et société*, 12, 46-47.
- Boizeau–Waverman, H. (1991). *L'immersion française au Canada à la croisée des chemins*. Paris : Université de la Sorbonne – Nouvelle, Paris III.
- Bourgault, P. (1996). *La culture, Écrits polémiques*. Tome 2, Paris : PCL.
- Bournot-Trites, M. (1995). Relationships between cognitive and linguistics processes and second language production in French immersion program. (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia: Vancouver, B.C.
- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *La Revue canadienne des langues vivantes*. 58, 1.
- Calvé, P. (1991a). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le Journal de l'Immersion*. 15, 1, 21-28.
- Chan, E. (1996). *The contexts of code switching in French immersion*. (Unpublished master's thesis). Queen's University, Windsor, ON.
- Christiansen, H., & Laplante, B (2004). Second language pre-service teachers as learners: The language portfolio project. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 439-455.
- Dean, L. (1996). *Speech profiles of early French immersion students at the senior high level*. (Unpublished master's thesis). Memorial University of Newfoundland, Saint-John, NL.
- Dodsworth, J. (2004). *Notre enquête sur le bilinguisme*. Projet présenté dans le cadre du cours CUME 309 – Didactique de la communication orale et écrite à l'élémentaire. Faculté Saint-Jean, University of Alberta, Edmonton, AB.
- Ferré, A. (2009). *La réticence communicative à l'élémentaire en immersion*. Projet de synthèse en vue de l'obtention de la Maîtrise en Langue et Culture. Campus Saint-Jean, University of Alberta.
- Grosjean, F. (2010). Interview sur le bilinguisme. Repéré le <http://www.francoisgrosjean.ch/interview>.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

- Kenyon, G.M. (1999). Philosophical foundations of existential meaning. In G.T. Reker, & K. Chamberlain (Eds.), *Exploring existential meaning, optimizing human development across life span*, pp. 7-22. Thousand Oaks: Sage.
- Laplante, B., & Christiansen, H. (2001). Portfolio langagier en français. *The Canadian Modern Language Review*. 57, 495-501.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (2007). Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach. Philadelphia: John Benjamins.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43 (4), 701-717.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *La revue canadienne des langues vivantes*. 50, 3, 447-465,
- Mandin, L. (2008). Transmettre le flambeau : L'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains. *Association canadienne de la linguistique appliquée*. 11, 1, 5-19.
- Makropoulos, J. (1998). *Sociopolitical analyses of French immersion developments in Canada*. (Unpublished master's thesis). Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, Toronto, ON.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Toronto: Heinle & Heinle.
- Richard, T.C. (1990). *The context of language*. Cambridge.
- Riva, N. (1996). *Perceptions of learning French: A case study in French immersion*. (Unpublished master's thesis). Lakehead University, ON.
- Sanaoui, R. (2002). *La recherche universitaire en immersion française au Canada: 1995-2002*. Une étude menée par l'Association canadienne des professeurs d'immersion: York University, ON.
- Skogen, R. (2006). *Holding the tension in the sphere of the between : French immersion graduates in a francophone post-secondary institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Elementary Education, University of Alberta, Alberta.
- Spilka, I.V. (1976). Assessment of second language performance in immersion programs. *Canadian Modern Language Review*. 32(5), 543-561.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language learning: What's the connection? *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Tapp, A.E. (1995). *Speech profiles of early French immersion students at the junior high level*. (Unpublished master's thesis). Memorial University of Newfoundland: NL.

- Tardif, C. (Nov. 1999). L'université francophone en milieu minoritaire: un enjeu culturel paradoxal. *L'action nationale*.
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*. 79(ii): 166-178.
- Thériault, Y (1996). *L'ombre du souvenir: Essai sur le récit de vie*. Sillery, P.Q. Les éditions du Septentrion.
- Villeneuve, M. (1998). Écriture autobiographique et création de soi. *Revue québécoise de Gestalt*. 2, 2, 80.
- Weber, S. & Tardif, C. (1989). *What did she say? Meaning in a second language classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C. April 20-24, 1987) ERIC Document Reproduction Service No. ED 286 353.
- Webster, P. (1986). Secondary Immersion: Parents Expectations and Reality. *Contact*. 3 (3), 10-13.