

Une approche pédagogique d'enseignement du français langue seconde ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion

Muriel Peguret
Collège universitaire Glendon

Résumé

Cette étude se penche sur la situation des étudiants postimmersifs en première année de français langue seconde à l'université et cherche à les aider à dépasser le niveau plateau de communication (Lyster, 2007). Elle situe la problématique au niveau de l'usage de leur réflexivité ou, plus précisément, d'un manque d'investissement de stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation à long terme, en lien avec une conception instrumentale de la langue et de son apprentissage. L'analyse des réponses de 82 étudiants à deux questions ouvertes portant sur leur usage de stratégies donne appui à notre hypothèse. Un test du chi-carré révèle une différence extrêmement significative entre le comportement des étudiants venant d'immersion précoce ou d'une école française et celui des étudiants venant d'autres programmes de français langue seconde, les premiers utilisant moins de stratégies que les deuxièmes à l'écrit. Nous proposons alors une approche pédagogique qui vise à réactiver la réflexivité de nos étudiants.

Abstract

This study focuses on the circumstances of post-immersion students in their first year of French language study at university. It seeks to assist them in surpassing the plateau level of communication (Lyster, 2007). It views the issue in terms of students' use of *reflexivity*, specifically a lack of engagement to learning strategies and long-term auto-regulation. Our study views this situation as relating to an instrumental understanding of language and language learning. Our hypothesis is supported by an analysis of the responses given by 82 students to two open-ended questions, which provides insight into their use of strategy. A chi-square test reveals an extremely significant difference between students with a background in early immersion or French school, and those from other French as a second language programs: the former use fewer strategies in their writing than the latter. We therefore propose a pedagogical approach that aims to reactivate our students' reflexivity.

Une approche pédagogique d'enseignement du français langue seconde ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion

Introduction

Notre université canadienne, au cœur d'une province anglophone, attire de nombreux étudiants venant d'une école offrant un programme d'immersion. Ces étudiants sont qualifiés de « bilingues fonctionnels » par le système scolaire, leur entourage et la société en général. Pourtant, d'après nos observations ainsi que les données de plusieurs recherches telles que Skogen (2006) ou Mandin (2010), les premières expériences de ces étudiants avec le français à l'université ne reflètent pas toujours leurs nombreuses années d'efforts linguistiques. Dans des classes qui adoptent une approche plutôt traditionnelle de l'enseignement de la langue (définie ici comme étant prioritairement de type transmission-réception-application), ces étudiants reçoivent parfois des notes décevantes. Les enseignants sont alors les témoins impuissants de la frustration croissante des étudiants dans ce cas et, parfois, de leur abandon du français. Louise, une étudiante venant d'immersion et l'une des participantes à l'étude de Skogen (2006), explique son expérience en première année au Campus Saint-Jean, une institution francophone à l'Université d'Alberta. Elle se rappelle ce que les évaluateurs lui ont dit et ce qu'elle en a pensé :

« Il faut travailler très fort. Il faut travailler très fort pour arriver à un niveau acceptable, blah, blah, blah. » Pour moi, j'ai dit, « mais, j'ai déjà travaillé fort et maintenant tu me dis que le travail que je fais n'est pas assez ! Alors, qu'est-ce que je vais faire ? » (p. 175)

Il devient urgent de redéfinir dans notre université le rôle de l'enseignant de langue seconde par rapport à un public d'étudiants postimmersifs qui ont des forces et des faiblesses toutes particulières. Depuis la rentrée académique 2010, notre département nous a autorisée à ouvrir deux sections particulières du cours de français langue seconde de niveau intermédiaire où se retrouvent la plupart de nos étudiants postimmersifs à leur arrivée à l'université. Cet article souhaite justifier, puis décrire et illustrer l'approche pédagogique imaginée et mise en pratique par l'auteure. Dans la lignée des courants de réflexion à propos du langage, nous visons à donner à nos étudiants les outils stratégiques pour dépasser le niveau plateau de communication autant que la motivation à long terme pour les utiliser.

Cadre théorique : la réflexivité comme objectif du cours de langue seconde

La notion fuyante de niveau « natif » de maîtrise d'une langue n'est pas et ne devrait pas être l'objectif du cours de langue. Par contre, à la suite d'Hawkins (1984), l'un des précurseurs du courant de réflexion sur le langage, nous croyons que tout travail sur la compétence langagière devrait s'accompagner du développement d'une attitude de *réflexivité* par rapport à la langue, la situation de communication et ses propres pratiques. L'objectif général de l'approche pédagogique proposée ici est donc, quel que soit le niveau de compétence langagière que l'apprenant souhaite atteindre, l'activation de cette réflexivité.

Un modèle de la langue basé sur l'usage

Il est nécessaire de préciser à ce point que nous adoptons un modèle du fonctionnement de la compétence langagière basé sur l'usage. Ces modèles se concentrent sur le rôle de l'apprentissage et de l'expérience dans l'acquisition des langues et non pas sur l'idée d'intrant comme simple déclencheur (Barlow et Kemmer, 2000, p. XI). Puisque nous relions ainsi la langue au fonctionnement général de la cognition, nous pouvons nous inspirer jusqu'à un certain point des avancées dans le monde professionnel ou de l'éducation par exemple, qui portent aussi leur attention sur le développement des compétences par le biais de l'expérience. Dans ces domaines, la réflexivité est considérée comme essentielle à l'épanouissement de la personne.

Le Boterf (2006), expert en formation professionnelle, parle de la réflexivité ou de « la faculté de se distancier », comme rien de moins que la troisième dimension de la compétence (les deux autres étant « les ressources » et « les actions en situation »). Le professionnel est celui qui parvient à se détacher de l'expérience et de ses propres pratiques de façon à se construire progressivement « une intelligence des situations » : une compréhension de soi, de ses ressources, de ses stratégies, de son implication affective, mais aussi une compréhension de l'activité, de ses mécanismes, de ses enjeux, des similarités et différences entre les situations, et ainsi de suite. L'action compétente n'est pas aveugle ou hasardeuse, au contraire, elle est anticipée, car inspirée par les expériences passées (Le Boterf, 2006, pp. 117-137).

La réflexivité est plus généralement le gain attendu de toute bonne éducation. Être éduqué, savons-nous, ce n'est pas « être arrivé à destination », c'est « voyager avec une vision différente » (Peters, 1965/2007, p. 110 ; notre traduction). C'est aussi le message de Giroux (1991) qui distingue bien clairement la recherche d'un but, que nous identifions en langue comme l'objectif de communication, et la poursuite d'une fin, c'est-à-dire dans notre cas la formation d'un apprenant de langue à vie, curieux, épanoui, preneur de risque et qui fait preuve d'auto-régulation :

Viser un but, c'est chercher l'efficacité à court terme; poursuivre une fin, c'est chercher, à long terme, une forme de perfection. Pour produire un objet, il suffit que les moyens soient efficaces, mais pour accomplir une œuvre belle ou bonne, pour participer à l'accomplissement d'une personne, seuls sont justes les moyens qui sont, en même temps, la fin en processus de réalisation. Ainsi, les moyens sont éducatifs quand, par eux-mêmes ils nourrissent le désir de connaître; quand, en fait, ils sont déjà une acquisition des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui permettent de continuer à apprendre. (Giroux, 1991, pp. 411-412)

La réflexivité au cœur de la compétence langagière

En didactique des langues, l'objectif de réflexivité semble retrouver sa place légitime surtout depuis le courant de la perspective actionnelle en didactique des langues lancée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et particulièrement à travers l'initiative du portfolio des langues. Le courant actionnel redéfinit l'objectif global de l'enseignement des langues qui est de former des « acteurs sociaux » et non plus seulement des « adultes capables de communiquer » dans la langue cible (Rosen, 2007, pp. 23-24). Pour avoir une action sociale, le locuteur étranger devrait chercher non seulement à avoir sa propre voix en langue seconde, mais aussi à savoir se faire entendre. De communicateur, l'étudiant,

idéalement, se détache du véhicule et devient peu à peu un enquêteur de la langue pour le reste de sa vie. En d'autres termes, il possède la motivation de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation sur le long terme, se posant des questions du type : Dans quelles situations la communauté cible utilise-t-elle cette structure ? Pour quel effet ? Que se passe-t-il si je formule mes idées de telle façon ? Pourquoi mon choix de structure n'a-t-il pas fonctionné dans ce contexte ? Quelle structure peut remplacer à profit ce calque de ma langue première ? Selon nous, c'est seulement en adoptant cette attitude réflexive que l'élève sentira qu'il peut, très tôt dans l'apprentissage, se risquer à être lui-même en langue seconde tout en continuant à affiner sa compétence dans cette langue, comme le souhaite Mandin (2008).

La réflexivité est entièrement constitutive de la compétence de communication (Deyrich, 2007), même lorsque le niveau visé reste basique. On la retrouvait déjà dans la description du niveau-seuil :

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple, mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, *en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier—voire partager—les préoccupations et le mode de vie* [nos emphases]. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. (Coste et coll., 1976, p. iii)

Un gain personnel et social

Le gain personnel et social qui vient avec l'activation de cette réflexivité est inestimable. Le gain est tout d'abord personnel, car l'individu a naturellement tendance à voir le monde à travers la grille de référence de sa langue première (Hawkins, 1984). L'apprentissage d'une langue seconde, s'il est éducatif, aide l'apprenant à « déchirer le voile d'illusion qu'est la prétention de validité universelle de la langue maternelle » (Bange, 2010, p. 81). Le gain est aussi social. Comme le rappelle Byram (1997), la communication est une interaction humaine et non pas seulement un échange d'information. Il est important que l'apprenant devienne analyste de la façon particulière dont les échanges se passent au sein d'une culture, l'attitude propre d'un « locuteur interculturel » (Byram, 1997, p. 12). Ce dernier y apprendra au moins l'importance cruciale du principe d'adaptation et d'accommodation mutuelle en société. Ce principe est une leçon de vie selon Dewey (1938/1997). Il est la clef d'apprentissages futurs qui ne peuvent naître que par le contact, ainsi facilité, avec l'autre.

Le courant de réflexion à propos du langage

Selon le travail de recensement de Simard (2007), la pédagogie d'enseignement de la langue seconde est traversée par une orientation générale distincte qui donne une place prépondérante à l'objectif de réflexivité : « le courant de réflexion à propos du langage » (Simard, 2007, p. 199). Legendre (1993), la référence utilisée par Simard pour son classement, précise qu'une approche pédagogique est « une base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme

d'études, le choix de stratégies d'enseignement ou d'évaluation ainsi que les modes de rétroaction » (p. 76). Deux approches générales se rattachant au courant de réflexion à propos du langage ont été identifiées par Simard (2007) : « l'approche de développement d'ouverture aux langues et aux cultures » (Simard, 2007, p. 200), dans laquelle s'inscrivent par exemple les programmes Eulang (Candelier, 2003) ou encore ELODIL (Armand, Maraillet et Beck, 2004), et « l'approche de développement métalinguistique » (Simard, 2007, p. 200), dans laquelle s'inscrit par exemple le programme de pédagogie intégrée des langues (Roulet, 1980). Dans la dernière partie de cet article, nous souhaitons développer une troisième approche pédagogique s'inscrivant dans le courant de réflexion à propos du langage. Nos principes sont de viser le développement d'une compétence métalinguistique¹, mais, aussi, une compréhension de la nature socioculturelle des langues pour motiver son utilisation, ce qui nous place exactement entre les deux approches déjà existantes. Les principes de notre approche sont mis en œuvre concrètement dans un programme, avec un ensemble non exhaustif d'activités qui s'adresse au contexte particulier de l'après-immersion.

Le premier postulat sous-jacent qui rallie ces programmes variés est celui de l'efficacité de l'attention dans le processus d'acquisition. Selon Griggs (2002) : « les processus cognitifs contrôlés au moyen desquels l'apprenant porte attention au code pour faciliter la compréhension et la production jouent un rôle central dans l'appropriation des savoir-faire langagiers » (p. 53). Autrement dit, la réflexivité est sous-tendue par des stratégies que l'on pourrait qualifier d'actives. C'est bien ce contrôle de la forme qui peut aider l'étudiant à poursuivre son apprentissage, en particulier au-delà d'un niveau fonctionnel, comme en fait preuve l'expérience de Louise, une étudiante venant d'immersion et l'une des participantes à l'étude de Skogen (2006) :

J'ai fini...je suis finie...j'ai FINALEMENT appris la différence entre j'ai fini et je suis finie mais encore ...quelques fois je fais l'erreur ...dans la tête avant que je parle je peux changer mais...mais c'est parce que j'ai vraiment pris la décision OKAY je ne vais jamais dire, « Je suis finie » encore. (p. 130)

Le deuxième postulat partagé par les approches du courant de réflexion à propos du langage est que cette réflexivité non seulement provoque, mais, aussi, est provoquée par la conscience de la langue (« *language awareness* ») de l'individu (Svalberg, 2007, p. 302). En d'autres termes, mieux la personne comprendrait le fonctionnement d'une langue-culture (ou des langues-cultures en général), mieux elle serait à même de gérer ses contacts avec celle-ci (ou celles-ci) de façon positive et bénéfique. Ce postulat fait écho aux principes des théories socioconstructivistes sur l'apprentissage. Pour Giordan (1998), la façon dont la personne agit est guidée, jusqu'à un certain point, par ses conceptions antérieures sur son environnement. On reconnaît donc les conceptions de la personne à travers sa motivation et les moyens qu'elle met en œuvre pour agir ou apprendre quelque chose. Chaque expérience vécue, ajoute Dewey (1938/1997) par le biais du principe des apprentissages collatéraux (« *collateral learning* ») (p. 37), a le

¹ Il est à noter que nous préférons cependant éviter d'employer le terme de compétence ou conscience *métalinguistique* dans cet article, lui préférant la notion de réflexivité, car celui-ci a reçu beaucoup de définitions différentes, dépendamment du domaine d'étude qui en fait usage (Jessner, 2008).

potentiel de transformer les conceptions d'une personne, modifiant la façon dont celle-ci abordera son environnement dans l'avenir. Selon lui, certaines expériences sont susceptibles de donner lieu à de nouveaux apprentissages, tandis que d'autres, à cause des habitudes et attitudes qu'elles génèrent, les bloqueront.

Il serait donc intéressant d'en savoir plus sur les stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation employées par nos étudiants postimmersifs, comme indice de leur réflexivité et, par extension, de leurs conceptions sur la langue et son apprentissage. Comment la recherche décrit-elle le niveau de compétence atteint après l'immersion ?

Le profil des étudiants venant d'immersion

Les recherches soulignent le potentiel accru pour les élèves en immersion de bénéficier cognitivement de leur éducation bilingue et précisément au niveau des facultés qui touchent à ce que nous avons décrit comme ayant trait à la réflexivité. Selon Lazaruk (2007), le bilinguisme facilite, entre autres, le développement d'une conscience métalinguistique (« *metalinguistic awareness* »), soit la capacité de prendre un recul par rapport à la langue et de l'observer comme un objet qui fait système, et d'une sensibilité communicative (« *communicative sensitivity* »), soit d'une attention accrue durant l'interaction en particulier envers les besoins de l'interlocuteur (pp. 618-619). À la sortie du programme cependant, le niveau de maîtrise linguistique de nos étudiants ne nous permet pas d'affirmer avec certitude qu'ils font pleinement usage de leur capacité de réflexivité. Les recherches ne présentent pas des étudiants enquêteurs de la langue, mais, plutôt, des communicateurs ayant atteint un niveau plateau dans le développement de leur interlangue (Lyster, 2007).

On trouve tout d'abord qu'ils font preuve d'une excellente aisance au niveau de la compréhension écrite et orale (Lyster, 2007). Ce constat ne revient pas à dire cependant qu'ils remarquent et assimilent forcément la forme utilisée pour mettre en mot un sens en français. Il est possible simplement d'en déduire, au minimum, un savoir-faire bien aiguisé qui leur permet de combler par la logique d'éventuelles lacunes syntaxiques ou lexicales. De même, nos étudiants démontrent une grande capacité à transmettre un message à l'oral comme à l'écrit, avec fluidité, mais sans forcément utiliser les conventions de mise en mots propres à la langue cible (Lyster, 2007). Encore une fois, il est possible d'y voir plus une compétence stratégique de compensation et moins la mobilisation active de leurs ressources linguistiques.

La pédagogie immersive étant un programme à forte orientation communicative (Lyster et Mori, dans Lyster, 2007 ; MacFarlane, 2001) avec pour objectif la formation de « bilingues fonctionnels »², ce profil ne doit pas surprendre. Il est fort possible que la capacité de réflexivité de ces étudiants soit neutralisée, cognitivement et affectivement, par un environnement par nature instrumental où le message est privilégié par rapport à la forme la plupart du temps (soit lors des cours de discipline) et où la langue première est bannie de la salle de classe, privant les élèves d'autant d'occasions de prendre un recul guidé sur les différences entre les deux langues. En d'autres termes, certains de nos élèves ne développent peut-être pas ni l'habitude d'utiliser systématiquement des

² L'étiquette de « bilingue fonctionnel » est vague comme le remarque Vandergrift (2006) car elle ne dit rien de la qualité du niveau atteint. Elle met l'accent sur le résultat plutôt que le processus et peut donc, à défaut d'une description précise qui indiquerait le contraire, être qualifiée d'instrumentale.

stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation, ni la motivation nécessaire pour investir ce type d'effort sur le long terme. Le vrai problème surgit lorsqu'un tel bilinguisme fonctionnel, axé plus sur la transmission du message et moins sur la réflexivité, révèle l'étendue de ses limites qui sont, ironiquement, au niveau de la communication. Hadley (2001) observe que :

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)

Cette revue de littérature nous incite à nous poser la question de recherche suivante : les étudiants venant d'immersion, en particulier précoce, utilisent-ils leur réflexivité autant que les étudiants venant d'autres programmes d'enseignement du français langue seconde ? Une étude quantitative cherchant à révéler l'investissement de stratégies d'étudiants venus de divers programmes d'immersion, ainsi que d'autres programmes d'enseignement du français langue seconde, nous permettra d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle et donc d'identifier peut-être l'un des apprentissages collatéraux du programme d'immersion canadien.

Méthodologie

Participants

Les participants à notre étude ($N = 82$), principalement des filles autour de 20 ans (filles $N = 67$, garçons $N = 13$, valeurs manquantes $N = 2$), sont des étudiants de français langue seconde, pour la plupart en première année d'université, classés par notre test d'entrée en niveau intermédiaire. Pour la plupart, ces étudiants ne parlent que l'anglais et le français ($N = 47$), mais plusieurs parlent aussi au moins une troisième langue ($N = 35$). Ce sont des étudiants venant d'immersion précoce ($N = 42$) ou d'une école française ($N = 2$)³. Nous avons aussi des étudiants d'immersion moyenne ou tardive ($N = 9$)⁴, ainsi que des étudiants venant d'un programme enrichi depuis la 4^e année au plus tôt ($N = 10$)⁵. Nous avons finalement des étudiants venant du français cadre ($N = 3$) ou d'un cours de français langue seconde de niveau universitaire ($N = 16$). Nous avons rassemblé ces étudiants en deux groupes au vu des similarités dans leurs réponses et dans la logique de notre question de recherche : les étudiants venant d'un programme précoce (immersion précoce ou école française ; $N = 44$) et les étudiants

³ Plus précisément, ces étudiants ont suivi un programme d'immersion depuis la maternelle jusqu'à la 8^e année au moins ou ont suivi leur scolarité parmi des francophones.

⁴ Plus précisément, ces étudiants ont suivi un programme d'immersion depuis la 4^e année ou la 6^e année jusqu'à la 8^e année au moins.

⁵ Plus précisément, ces étudiants ont suivi un programme mixte dans lequel ils ont eu un cours de langue française, une ou parfois deux matières enseignées en français tandis que le reste de la journée était en anglais.

ayant suivi un autre type de programme d'enseignement de la langue seconde canadien ($N = 38$).

Instrument

Un sondage exploratoire de 22 questions, dont certaines ouvertes et d'autres fermées, avait été imaginé par la chercheuse dans l'espoir de capturer les traces de l'immersion, en particulier précoce, chez nos étudiants en comparaison avec les étudiants d'autres programmes. Les questions portaient sur leurs savoirs sur la langue, sur leur motivation pour apprendre le français et sur leurs stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation. Le questionnaire comportait une introduction qui nous permettait d'obtenir plus d'informations sur nos participants, ainsi qu'une partie finale comprenant des exercices de traduction et de correction de phrases comprenant des imprécisions grammaticales. Pour les besoins de cette étude, les réponses à deux questions ouvertes concernant les stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation de nos participants retiendront notre attention. Ces questions étaient les suivantes :

1. Quelles sont vos stratégies de production écrite en français (que faites-vous dans votre tête pour arriver à écrire en français) ?
2. Quelles sont vos stratégies de production orale en français (que faites-vous dans votre tête pour arriver à parler en français) ?

Collecte des données

Il s'agissait pour les étudiants de remplir le questionnaire en ligne durant leur deuxième ou troisième cours de français langue seconde de l'année en septembre 2011. Les étudiants ont été informés avant l'expérience que leur participation était entièrement volontaire et que leur refus de contribuer n'aurait aucune incidence ni sur la façon dont ils seraient traités dans la classe ni sur leur note finale. Même si le questionnaire n'était pas anonyme, les étudiants ont été assurés que leur nom serait échangé par des codes par une associée de recherche, de façon à ce que leur professeure ne puisse jamais identifier l'auteur des réponses. Aucune recherche sur Internet n'était permise et les étudiants pouvaient répondre en français ou en anglais. Les étudiants avaient jusqu'à deux heures pour remplir le questionnaire en ligne. Des activités d'écoute sur Internet étaient à la disposition de ceux ou celles qui ne désiraient pas contribuer à l'expérience ou qui avaient terminé avant leurs camarades. Tous les étudiants inscrits dans les trois sections du niveau intermédiaire concernées par l'expérience ont accepté d'y participer.

Codage et analyse des données

Le codage a été effectué par la chercheuse selon la procédure suivante. Les réponses qui ne révélaient aucune attention particulière accordée à la forme ont été traitées comme ne montrant pas de signe de réflexivité (par exemple : attention accordée au message uniquement, confiance en des automatismes existants, penser en français, aucune stratégie, etc.) et ont reçu le code « 1 ». Les réponses qui révélaient une attention particulière à la langue ont été traitées comme montrant un signe de réflexivité de la part de l'étudiant (attention accordée au message et à la forme, effort d'autocorrection, tentative de traduction, poser des questions à l'interlocuteur, etc.) et le code « 2 » a été attribué. Par exemple, pour les stratégies de production écrite (Question 1), Susan (immersion précoce) a expliqué : « J'ecrit ce qui sens bon dans ma tete » et cette réponse a reçu le code « 1 ». La réponse de Sandra (immersion tardive) à la question 2 :

« J'essaie de me souvenir des règles grammaticales que j'ai appris à l'école » a par contre reçu le code « 2 ». Pour les stratégies de production orale (Question 2) par exemple, Dora (immersion précoce) a répondu « Mon cerveau traduit les mots anglais en français très facilement maintenant... [donc] je ne sais pas vraiment » et cette réponse a reçu le code « 1 ». Sobia (programme enrichi) a par contre expliqué « je pense en ce que je veux dire et j'essaie de trouver la meilleure façon de la dire », et cette réponse a reçu le code « 2 ».

Plusieurs étudiants n'ont pas répondu à l'une des questions ou bien ne l'ont pas comprise produisant une réponse hors sujet. Finalement, dans quelques cas particuliers, la formulation de la réponse ne nous a pas permis de déterminer ce que voulait dire le participant. Nous avons octroyé un code de valeur manquante dans ces trois situations. Pour la Question 1, il nous a manqué les réponses de 21 participants sur 82 et pour la Question 2, il nous a manqué les réponses de 28 participants sur 82. Afin de combler ces lacunes par des données estimées, nous avons utilisé une procédure d'analyse des valeurs manquantes : la méthode EM. En dernière étape, nous avons arrondi les valeurs estimées afin d'obtenir le code « 1 » ou le code « 2 ».

Pour les réponses aux deux questions mentionnées ci-dessus, nous avons réalisé un test d'indépendance entre deux variables chi-carré, afin d'évaluer la relation entre le programme d'origine des étudiants (précoce ou autres) et la mise en œuvre de leur réflexivité (oui ou non). Tous les calculs statistiques de cette étude ont été effectués avec le logiciel SPSS (version 20).

Résultats et discussion

Nos résultats montrent que l'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation par nos étudiants varie en fonction de leur groupe d'appartenance (programme précoce ou autres programmes d'enseignement de la langue seconde canadien), mais à l'écrit uniquement. Dans ce cas, les étudiants d'un programme précoce n'ont pas tendance à investir leur réflexivité, contrairement aux étudiants venant d'autres programmes. À l'oral, l'effet est encore très présent, mais il est aussi répandu chez les étudiants d'un programme précoce que chez les étudiants venant d'un autre programme.

En ce qui concerne la Question 1 (Quelles sont vos stratégies de production écrite en français [que faites-vous dans votre tête pour arriver à écrire en français] ?), le tableau de contingence (Tableau 1) montre ces données :

Tableau 1
Tableau de contingence pour les stratégies de production écrite

		Programmes		Total
		Immersion précoce ou école française	Autres programmes	
Stratégies de production écrite	Pas d'indice de réflexivité	24	5	29
	Indice de réflexivité	20	33	53
Total		44	38	82

Le chi-carré a révélé une différence extrêmement significative entre les deux groupes quant à la mise en œuvre de leur réflexivité à l'écrit ($\chi^2 = 15,280$, $dl = 1$, $p < ,001$) avec une ampleur de l'effet de $\phi = 0,432$, soit un effet de taille moyenne.

En ce qui concerne la Question 2 (Quelles sont vos stratégies de production orale en français [que faites-vous dans votre tête pour arriver à écrire en français] ?), le tableau de contingence (Tableau 2) montre ces données :

Tableau 2

Tableau de contingence pour les stratégies de production orale

		Programmes		Total
		Immersion précoce ou école française	Autres programmes	
Stratégies de production orale	Pas d'indice de réflexivité	29	22	51
	Indice de réflexivité	15	16	31
Total		44	38	82

Le chi-carré n'a pas révélé de différence significative entre les deux groupes quant à la mise en œuvre de leur réflexivité à l'oral ($\chi^2 = 0,557$, $dl = 1$, $p = ,455$) avec une ampleur de l'effet de $\phi = 0,082$, soit un effet de petite taille.

Tandis qu'elle était présente à l'écrit chez les étudiants qui viennent d'un programme autre que précoce, la réflexivité disparaît chez la majorité des étudiants à l'oral, tout programme confondu. Nous voyons deux raisons complémentaires qui pourraient expliquer ce résultat. Tout d'abord, par sa nature même, la production orale semble invalider le recours à la réflexivité. L'urgence de la communication se fait sentir socialement et il est naturel de penser que les moments de réflexion ou les tentatives d'autocorrection n'ont pas leur place. À vrai dire, dans certaines situations où faire passer le message est ce qui importe par-dessus tout, elles seraient effectivement malvenues. Ensuite, nous pensons que l'idée que la précision linguistique se met en place implicitement lorsqu'on essaie de s'exprimer à l'oral est largement répandue au-delà des murs de la salle de classe d'immersion. Ce principe a donc peut-être tendance à influencer les stratégies de tous les étudiants, peu importe dans quel contexte ils ont commencé à apprendre leur langue seconde. Par exemple, Hanna (immersion précoce) a expliqué, « I try and talk as naturally as I can and I hope that the proper words will come to me. » On retrouve cette confiance en un processus naturel chez Patricia qui vient d'un programme de français enrichi. Cette dernière nous explique que, en ce qui la concerne, elle pense au vocabulaire quand elle s'exprime à l'oral, mais le regrette, car « tu dois laisser venir naturellement. »

Il est important de souligner à ce point les limites de notre étude exploratoire. Nous reconnaissons tout d'abord le besoin de recherches qui croiseraient les données quantitatives et qualitatives et qui seraient donc à même d'apporter plus de précisions sur l'apparent manque de réflexivité de nos étudiants et ses causes. Ensuite, l'utilisation de l'outil du sondage, en particulier lorsque les questions sont ouvertes, comporte deux problèmes principaux. Premièrement, il est fort difficile de se débarrasser d'un certain degré de subjectivité qui intervient durant la procédure de codage. Ensuite, on pourra toujours se demander si les étudiants font vraiment ce qu'ils disent et disent ce qu'ils

font. Enfin, nous avons plusieurs données manquantes ou impossibles à coder, ce qui réduit probablement la précision de nos calculs statistiques.

Malgré ces limites indiscutables, il nous semble qu'une petite fenêtre sur le blocage des étudiants postimmersifs à un niveau de communication a été ouverte. Les étudiants postimmersifs, en particulier venant d'immersion précoce ou d'une école française, n'utilisent pas leur capacité de réflexivité autant qu'ils pourraient le faire. Selon notre cadre théorique, nous attribuons cette réalité autant cognitive (leurs stratégies) qu'affective (ce qu'ils valorisent, comment ils évaluent leur compétence en français ou encore comment ils perçoivent la contrôlabilité de leur propre apprentissage⁶) en grande partie au fait qu'ils ont glané une conception instrumentale de la langue et de son apprentissage lors de leurs années en immersion.

Une approche pédagogique ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion

Afin d'aider nos étudiants à sortir de cette situation frustrante dans laquelle ils croient bien faire, mais ne semblent pas arriver à dépasser le niveau plateau, notre approche pédagogique est en place et continue à s'enrichir, depuis septembre 2010. La suite de cet article s'occupera de décrire et d'illustrer notre proposition. Comme beaucoup d'approches s'inscrivant dans le courant de réflexion à propos du langage, la nôtre comporte deux niveaux décrits ci-dessous : le (r)éveil à la langue (soit comprendre le fonctionnement d'une langue en général autant que la langue en question afin d'éveiller la motivation à s'investir) et la réflexivité mise en pratique (soit faire de l'étudiant un enquêteur de la langue cible). Comme nous l'avons expliqué plus haut, une conscience sophistiquée de la langue devrait à la fois émerger d'un travail réflexif sur la langue et le provoquer (Svalberg, 2007). Des activités imaginées par l'auteure et faisant partie de notre programme sont incluses dans la description en guise d'illustration.

Un (r)éveil à la nature socioculturelle de la langue

Les contenus de notre programme, en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes, se nourrissent principalement du domaine de la phraséologie et de la sociolinguistique que nous réunissons pour les étudiants sous le terme englobant d'*idiomaticité* de la langue. Nous pensons que l'exploration de l'*idiomaticité* a plus de potentiel que celle de la grammaire pour provoquer chez l'étudiant une prise de recul par rapport à la langue et une modification profonde de ses conceptions antérieures. Nous nous appuyons sur la vision du fonctionnement de la langue de Wray et Grace (2005) pour soutenir cette hypothèse. Selon ces chercheurs, le fonctionnement grammatical de la langue sous-tend une communication à visée *exotérique*. Le locuteur l'utilise lorsqu'il communique avec des membres d'une communauté étrangère ou avec des membres de sa propre communauté, mais avec qui il ne partage pas ou peu d'expériences et de savoirs. La langue utilisée tend alors à être explicite et transparente. La facette *ésotérique* de la langue est la façon dont le locuteur s'adresse aux membres de sa propre communauté.

⁶ Viau (2009) identifie effectivement trois facteurs principaux qui déterminent la motivation de l'élève à s'investir : son sentiment d'efficacité personnelle par rapport à sa compétence, la valeur qu'il accorde à la tâche à effectuer et sa perception de la contrôlabilité de la tâche.

C'est lors d'une communication à visée ésotérique que le locuteur peut s'appuyer sur des structures conventionnelles de plusieurs mots, parfois opaques, puisqu'il partage des savoirs et un contexte avec son interlocuteur. L'étudiant confronté à l'idiomaticité de sa langue seconde ou sa facette ésotérique en redécouvre alors l'étrangeté et aussi peut-être le plaisir de l'explorer pour elle-même, en tant qu'objet énigmatique.

Le métalangage phraséologique enseigné aux étudiants est emprunté en partie à González Rey (2010). Nous présentons les phénomènes de collocation, segment récurrent, pragmatème, parémie, mot et expression idiomatique. L'introduction de ces termes nous donne aussi l'occasion de parler de l'anglicisme et de son origine, soit d'une différence dans la façon de mettre en mot entre la langue première et la langue seconde. Le métalangage en sociolinguistique est emprunté en partie à Gadet (1996). Nous définissons et apprenons à observer les indices de variation situationnelle, régionale, temporelle, sociale, orale et inhérente dans le discours des locuteurs natifs.

Une démarche réflexive

La confrontation avec l'aspect socioculturel de la langue a le potentiel de fissurer le « mur » qui empêchait l'étudiant d'apercevoir une meilleure façon de fonctionner et un espace d'apprentissage à investir (Giordan, 1998, p. 128). Pour accompagner et favoriser ce *conflit cognitif*, une démarche réflexive sur la langue, la situation de communication et ses propres pratiques est nécessaire. Notre programme propose de guider l'étudiant dans la mise en œuvre de stratégies actives d'apprentissage et d'auto-régulation comme l'observation, l'auto-évaluation, l'identification de phénomènes, la méfiance envers le calque, la formulation d'hypothèses, la comparaison ou encore la généralisation à partir d'un contexte. Pour faciliter l'explication des types d'activités qui composent notre programme, nous avons séparé trois grandes orientations : la réflexion sur la langue, sur la situation et sur ses propres pratiques. En réalité, nous ne voyons pas de stricte séparation entre ces axes. Chaque activité cherche à exercer la réflexivité de l'étudiant comme capacité générale.

La réflexion sur la langue.

À l'instar des programmes d'éveil aux langues (Candelier, 2003), le nôtre prévoit l'intégration d'activités guidées de réflexion sur la langue (une fois toutes les trois semaines environ) par lesquelles les étudiants découvrent par eux-mêmes des informations sur son fonctionnement et auront l'occasion de s'en construire une conception sophistiquée. Ces activités peuvent, par exemple, faire réfléchir les étudiants sur la nature vivante des langues. Par l'étude active d'un petit corpus linguistique provenant d'une autre époque, on peut facilement remarquer que la langue, autant dans sa forme que dans son contenu communicatif, reflète une génération, une culture et une société particulière (voir Figure 1).

1. Observons

Examinez les exemples suivants qui viennent de la langue anglaise d'une autre époque. Pour chaque phrase, identifiez le type de structure idiomatique et essayez de trouver un équivalent en anglais contemporain.

Since my brother's return from abroad, he and Charles *are hand and glove together*.

Captain R. has gained as much distinction as his father and his uncle, he is *a chip off the old block*.

That young lady does strange things, she must be *cracked*.

My cousin is engaged to Mr B.; *it will be a love-match*, for she has no fortune.

2. Réfléchissons et discutons en petits groupes

1. Selon vous, à quelle époque / région ces structures appartiennent-elles ?
 2. Comment la culture et la langue sont-elles liées ?
 3. Quelles conclusions tirez-vous sur le fonctionnement de la langue ?
-

Propositions de réponse :

1. Ces phrases sont tirées d'un livre de phraséologie pour étudiants de français en Angleterre et datant de 1859.
 2. On ressent une autre époque dans les sujets de conversation, la syntaxe et le choix des structures de phrase.
 3. Par son utilisation de la langue, on donne aussi une image de soi : sa région, sa classe sociale, son niveau d'éducation et même sa génération. La langue évolue avec la société et la reflète.
-

Figure 1. Exemple d'une activité réflexive sur la langue créée par l'auteure

Un autre thème de réflexion peut être la découverte active du lien complexe entre langue et identité. Sa façon individuelle de parler, soit le sens que l'on donne aux mots qu'on utilise, son accent, ses formules et gestes de prédilection, et ainsi de suite, font partie de soi et de l'image qu'on projette. Une autre activité dédramatise les erreurs linguistiques en les mettant en équivalence avec les gaffes culturelles commises inévitablement lorsqu'on voyage à l'étranger. Elles ne sont pas graves en soi, elles sont simplement le signe d'un système (culturel ou linguistique) en construction. Les activités réflexives ont toutes pour objectif de mener l'étudiant vers une conception de la langue comme un phénomène socioculturel et elles ont toutes pour défi principal d'intriguer notre public, autant que de respecter sa maturité.

Parallèlement à des découvertes sur les langues en général, l'étudiant est aussi mis en position de réfléchir au fonctionnement de la langue cible à l'instar des propositions de Svalberg (2012). Nous privilégions par exemple la stratégie contrastive ou les exercices de manipulation de structures phraséologiques. Le cours commence souvent par une série de structures déjà rencontrées à traduire vers le français ou parfois vers l'anglais et chaque phrase est bien choisie pour sa richesse idiomatique (par exemple, la collocation : *I am x & j'ai x ans*). Lors de ces exercices, les occasions émergent pour discuter de problèmes de traduction. Nous passons alors du temps à

trouver le meilleur équivalent possible, en nous assurant de garder à l'esprit le contexte de la structure, le registre de langue et les connotations qui y sont attachées. Dans le même esprit, des activités de manipulation phraséologique, comme celui que nous proposons ci-dessous (Figure 2), peuvent inciter l'étudiant à faire attention à la façon particulière dont le français met en mot une idée.

1. Segment récurrent. Imaginez des phrases à partir de « sans que je le sache » (ligne 25)

Sans que je le sache,

_____.

Sans que mes parents le sachent,

_____.

2. Segment récurrent. Imaginez des phrases à partir de « ...de ma propre initiative » (ligne 23)

_____ de ma propre initiative.
 _____ de sa propre initiative.

3. Trouvez dans le texte une structure pour exprimer ce qui est en gras de façon plus idiomatique :

a. Une expression idiomatique pour exprimer: **l'amour de sa vie** (homme ou femme) :

b. Un segment récurrent pour exprimer: **la routine quotidienne et répétitive d'aller au travail, de rentrer chez soi et de dormir** :

c. Un segment récurrent pour exprimer: Une personne **correspond exactement à mon caractère et mes intérêts** :

d. Un mot idiomatique pour exprimer : **Rendre** quelque chose **meilleur** / **rendre** quelque chose **plus intéressant** :

e. Un segment récurrent pour exprimer: **être en colère contre quelqu'un et lui garder rancune pendant longtemps** :

Corrigé de l'exercice 3

1. **L'âme sœur**

2. **méto-boulot-dodo**

3. Une personne **est faite pour moi** (elle est faite pour moi / il est fait pour toi, nous sommes fait(e)s l'un(e) pour l'autre...)

4. **Pimenter** quelque chose

5. **en vouloir à quelqu'un / ne pas en vouloir à quelqu'un** (exemple : je ne lui en veux pas)

Figure 2. Exemple de l'exploitation idiomatique d'un texte créé par l'auteure (extrait)

La réflexion sur la situation de communication.

Notre programme propose aussi l'usage d'un *portfolio idiomatique* (voir Figure 3). Ce portfolio se présente comme un cahier divisé en six parties (les six structures phraséologiques étudiées dans le cours) et chaque partie est divisée en trois colonnes : la première colonne pour la structure française, la deuxième pour une explication de son sens (traduction en langue maternelle ou explication dans ses propres mots) et la troisième colonne est réservée aux remarques sur l'utilisation en contexte de la structure concernée (par exemple, la région, la situation, le registre ou encore la connotation éventuelle, l'effet produit sur l'interlocuteur, etc.). Dans la dernière colonne peut aussi se trouver une phrase d'exemple plausible inventée par l'étudiant.

PHÉNOMÈNE	TRADUCTION	NOTES/CONTEXTE
Parler chi-fans	talk fashion	Elles ont passé l'après-midi à parler chi-fans (ref. à Vogue)
Dépasser le cap	To turn	à la fin
Doubler le cap		à la fin
Franchir le cap		dépasser le cap de 73 ans)
Passer le cap		
Fondre en larmes	Gurst jorriens	
Écouter de tantes ses oreilles	to be all ears / bien écouter	C'est important d'écouter de près à toutes ses oreilles
Tirer au sort	draw lots	
Sécher un coues	cut strips class	
Sécher au pied cynche	Waste upon the way you sit the seat / bed moud frange start	aussi : de mousses pied
avoir la gorge derrée	to have a tight throat	ilé souvent avec l'angine
aller bien	go well	

Figure 3. Extrait du portfolio idiomatique d'un étudiant

Mettant directement en pratique ses nouvelles connaissances en phraséologie et sociolinguistique, l'étudiant exerce sa capacité de porter son attention à la fois aux structures et aux contextes dans lesquels elles sont utilisées. Ce travail est une stratégie d'apprentissage autant que d'auto-régulation. Tout d'abord, une structure qui est associée à un contexte dans l'esprit de l'étudiant sera plus facilement activée au moment où il en a besoin. Ensuite, ce dernier acquiert progressivement la capacité d'ajuster son discours aux exigences des situations, une compétence sociale essentielle à un locuteur réflexif comme le rappellent Byram (1997) et Dewey (1938/1997).

La réflexion sur ses propres pratiques.

La réflexion sur ses propres pratiques est infusée dans tous les exercices effectués dans la salle de classe puisque chaque activité de découverte de la langue ou

chaque effort de traduction est théoriquement une occasion pour l'étudiant de réévaluer ses propres stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation et de gagner en autonomie.

L'une de nos activités vise cependant directement la réflexion sur les pratiques, il s'agit d'un compte rendu d'une expérience en français vécue à l'extérieur de la salle de classe dans le courant de l'année. Cet exercice est une variation du *portfolio langagier* déjà utilisé par Mandin (2010) avec des étudiants postimmersifs. Plus spécifiquement, nous cherchons à montrer à l'étudiant qu'il est possible de prendre progressivement le contrôle de son apprentissage et de son utilisation du français en contexte, sur la base d'une bonne compréhension de la nature socioculturelle de la langue. Dans notre programme, l'étudiant est en effet encouragé à puiser dans ses connaissances sur l'idiomaticité du français pour enrichir sa réflexion. Les questions qui guident l'écriture du rapport lui donnent l'occasion de comparer son propre comportement en situation de communication authentique avec le modèle proposé, celui de l'enquêteur de la langue seconde (par exemple : « Ai-je fait attention à mes tournures de phrases et à éviter les anglicismes ? Ai-je posé des questions linguistiques à l'interlocuteur ? Pourquoi ou pourquoi pas ? » ; ou encore « Ai-je profité de cette exposition au français pour remarquer des mots, des tournures ou l'emploi de points de grammaire en contexte ? Pourquoi ou pourquoi pas ? »). L'étudiant se trouve libre de réévaluer sa façon de fonctionner en français et d'adopter ou de modifier à sa guise les stratégies suggérées en classe.

Une approche probabiliste

Précisons pour terminer, tout comme le fait Le Boterf (2006) en parlant de formation professionnelle, qu'il serait malsain et impossible de forcer qui que ce soit à trouver la motivation de s'investir dans un apprentissage. Plusieurs conditions favorables à la reprise du développement de l'interlangue de l'apprenant nous semblent réunies, mais nous sommes aussi consciente que bien d'autres facteurs internes et externes à l'étudiant entrent en compte. Tout d'abord, les différences individuelles entre étudiants, par exemple leurs aptitudes, leur personnalité ou encore leur style d'apprentissage (Lightbown et Spada, 2006), feront que l'expérience de chacun dans notre programme sera nécessairement unique et personnelle. Ensuite, un nombre de facteurs externes non négligeables, rappelés par Viau (2009), influence aussi l'investissement de l'étudiant dans son apprentissage, à savoir sa vie personnelle (la famille, les valeurs, etc.), la classe (la relation avec l'enseignant, le climat, les camarades, etc.), l'université (les règlements, etc.) et la société (la culture, etc.). Le programme proposé, surtout au vu de la nature de son objectif de réflexivité, reste « probabiliste » et non pas « déterministe » (Le Boterf, 2006, p. 92).

Futures recherches

Cette recherche souhaite avant tout inspirer de nouvelles questions aux chercheurs qui partagent notre vision des objectifs du cours de langue ou qui s'intéressent à la situation des étudiants postimmersifs.

Tout d'abord, la question de la mesure de l'efficacité d'une approche pédagogique qui vise la réflexivité se pose aux chercheurs, étant donné que son objectif est difficile à opérationnaliser. Il est à noter que Svalberg (2009) propose des critères pour identifier les étudiants qui font preuve d'un « engagement with language » (p. 247), un concept proche de celui de réflexivité qui est développé dans cet article. Ces

critères pourraient être fort utiles afin d'obtenir des données qualitatives sur le comportement des étudiants en classe par exemple, lors d'activités de langue.

Pour le domaine postimmersif, nous espérons que notre proposition ouvrira des voies encore relativement moins étudiées, à savoir sur les stratégies autant que les motivations de nos étudiants (le comment et le pourquoi apprendre leur langue seconde), qui sont aussi importantes que le quoi apprendre (la compétence linguistique ou la communication). Une question essentielle que nous n'avons pas pu explorer en détail dans cette étude nous semble encore ouverte : en lien ou non avec leur conception de la langue et de son apprentissage, quels facteurs motivationnels pèsent sur leur décision de s'investir envers la langue ? Nous pensons effectivement que l'objectif à ne pas perdre pour ce domaine est celui d'entretenir ou d'allumer le « feu sacré » pour l'apprentissage des langues chez nos étudiants (Mandin, 2008, p. 8), peu importe leur parcours personnel ou professionnel après l'école secondaire. Ainsi animés, ils pourront découvrir ou redécouvrir progressivement le bonheur de s'exprimer librement en français.

La correspondance devrait être adressée à Muriel Peguret.
Courriel : mpeguret@glendon.yorku.ca

Remerciements

Cette étude a été permise par le programme de subventions mineures du CRSH et la subvention de recherche de notre université. Nous tenons aussi à remercier notre associée de recherche, Gaëlle Vercollier, pour sa collaboration à différentes étapes du projet pilote, ainsi que le professeur Robert Cribbie pour son aide avec les procédures statistiques utilisées dans cette étude. Finalement, nous remercions chaleureusement les lecteurs anonymes dont les commentaires nous ont beaucoup aidée à améliorer cet article.

Références

- Armand, F., Maraillet, E. et Beck, I. A. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ELODIL. *Québec Français*, 132, 54-57. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/55645ac>
- Bange, P. (2010). Cognition et interaction en didactique des langues étrangères. Dans R. Carol (dir.), *Apprendre en classe d'immersion : Quels concepts ? Quelle théorie ?* (pp. 69-100). Paris, France : L'Harmattan.
- Barlow, M. et Kemmer, S. (dirs.). (2000). *Usage-based models of language*. Stanford, CA : CSLI Publications.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. et Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY : Touchstone. (Ouvrage original publié en 1938)
- Deyrich, M.-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Paris, France : Éditions Ellipses.

- Gadet, F. (1996). *Le Français ordinaire*. Paris, France : Colin.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris, France : Débats Belin.
- Giroux, A. (1991). La « teste bien faite » : à réinventer. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 16(4), 397-419. Récupéré de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE16-4/CJE16-4-02Giroux.pdf>
- González Rey, I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *Actes de La clé des Langues, Lyon*, 2107-7029. Récupéré de <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>
- Griggs, P. (2002). À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production de L2. Dans F. Cicurel et D. Véronique (dirs.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 53-65). Paris, France : Presses de la nouvelle Sorbonne.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. Dans J. Cenoz et N. H. Hornberger (dirs.), *Encyclopedia of language and education : Knowledge about language* (Vol. 6, pp. 2103-2115). doi : 10.1007/978-0-387-30424-3_161
- Lazaruk, W. A. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-627.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris, France : Éditions d'Organisations.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3^e éd.). Oxford, United Kingdom : University Press Oxford.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- MacFarlane, A. (2001). Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 58(1), 64-83.
- Mandin, L. (2008). Transmettre le flambeau : l'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 6-19.
- Mandin, L. (2010). Portfolio langagier : les finissants des programmes d'immersion se révèlent. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 104-119.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA : Heinle and Heinle.
- Peters, R. S. (2007). Education as initiation. Dans R. Curren (dir.), *Philosophy of education: An anthology* (pp. 55-67). Oxford, United Kingdom: Blackwell. (Ouvrage original publié en 1965 dans Achambault, R. D. [dir.], *Philosophical analysis and education* [pp. 87-111]. New York, NY : The Humanities Press)
- Rosen, E. (2007). *Le point sur le cadre européen de référence pour les langues*. Paris, France : CLE international.

- Roulet, R. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, France : Hatier-Crédif.
- Simard, D. (2007). L'éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme. *French Language Studies*, 17(2), 187-206.
- Skogen, R. (2006). *Holding the tension in the sphere of the between: French immersion graduates in a francophone post-secondary institution* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Alberta, Edmonton, Canada.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. doi:10.1017/S0261444807004491
- Svalberg, A. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258. doi: 10.1080/09658410903197264
- Svalberg, A. (2012). Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a grammar awareness course for language teachers. *Language Awareness*, 21(1-2), 137-155. doi: 10.1080/09658416.2011.639886
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa, Canada : Patrimoine canadien/Canadian Heritage.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Wray, A. et Grace, G. W. (2005). The consequences of talking to strangers : Evolutionary corollaries of socio-cultural influences on linguistic form. *Lingua*, 117(3), 543-578.