

L'immersion linguistique à l'Université d'Ottawa Une formule attrayante pour poursuivre l'apprentissage de la langue seconde

Laura Ambrosio, Marie-Claude Dansereau, Marc Gobeil

Laura.Ambrosio@uottawa.ca, Mcdansereau@uottawa.ca, marc.gobeil@uottawa.ca

Institut des langues officielles et du bilinguisme
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 119-134

Dates de soumission/acceptation : 15 avril 2012 - 25 septembre 2012

Résumé : L'année 2011 marque le cinquième anniversaire d'un programme d'enseignement par immersion linguistique en langue seconde à l'Université d'Ottawa au Canada. Depuis 2005, les étudiants anglophones ou allophones peuvent suivre des cours de diverses disciplines, enseignés dans leur langue seconde, français ou anglais, dans un programme souple mais structuré, le Régime d'immersion. L'originalité de ce programme dans un contexte de bilinguisme officiel tient au fait que, jusqu'à récemment, l'immersion linguistique était réservée aux élèves des cycles primaire et secondaire. À l'Université d'Ottawa, une cinquantaine de cours, de différents niveaux, sujets et facultés, affichent l'option de l'immersion en accueillant un nombre croissant d'étudiants. En plus des crédits obtenus dans la matière cible de la discipline choisie, les étudiants peuvent accumuler un certain nombre de crédits linguistiques leur permettant d'obtenir une certification reconnue en bilinguisme. Dans cet article, nous retracerons certains jalons historiques et pédagogiques de l'enseignement immersif du français langue seconde au Canada, pour mieux situer le Régime d'immersion de l'Université d'Ottawa. Très distinct, il favorise le contact constant et direct entre les locuteurs natifs des deux langues officielles. Nous décrirons les facteurs contextuels entourant sa mise en œuvre et certaines mesures linguistiques mises en place pour encourager les étudiants à persévérer dans l'apprentissage de la langue seconde selon ce modèle innovateur et valorisant.

Mots-clés: bilinguisme - immersion - dualité linguistique en contact

Abstract: The year 2011 marks the fifth anniversary of a program at the University of Ottawa which offers students second language learning through immersion. Since 2005, Anglophone and Allophone students are introduced, with a flexible but well-articulated framework, to the possibility of taking discipline courses in their second language, English or French. The originality of this French immersion program in a context of official bilingualism comes mainly from the fact that linguistic immersion was, until recently, offered only to elementary and high school students. From five initial and experimental courses, this program has grown to over fifty courses offered at various levels and in several faculties, counting an increasing number of students per class. As a supplement to the course content, the student can also cumulate linguistic credits towards an official certification in bilingualism. In this paper, we will look into some of the cornerstone steps of the immersion models in Canada, in order to better contextualize the University of Ottawa Immersion Program. This unique program fosters immediate and constant contact between speakers of the two official languages. Among other characteristics, we will talk about the linguistic parameters implemented in order to improve student's interest and motivation towards this challenging and rewarding pedagogical choice for second language learning.

Keywords: bilingualism - immersion - linguistic duality in contact

Contexte canadien

L'Université d'Ottawa est une institution bilingue ce qui signifie que les étudiants ont le choix de suivre des cours, dans n'importe quelle discipline autre que l'enseignement des langues, dans la langue officielle de leur choix, soit l'anglais ou le français. Il en découle une situation de bilinguisme réciproque, du simple fait que des étudiants anglophones, francophones, ou allophones, se côtoient systématiquement et suivent un parcours académique parfois parallèle, donné dans une des deux langues.

Un étudiant francophone peut s'inscrire dans une «cohorte» disciplinaire destinée aux anglophones et vice-versa, non seulement pour des raisons linguistiques, mais pour des motivations parfois plus pragmatiques, comme l'offre et l'horaire des cours. De plus, les étudiants peuvent passer leurs examens dans la langue de leur choix, quelle que soit la langue dans laquelle le cours est donné.

Il existe donc à l'Université d'Ottawa un contexte de bilinguisme en contact institutionnalisé. Mais dans notre article, nous aimerions souligner que cette université propose aussi un autre genre d'immersion, dans lequel se trouve naturellement «greffé» cet état de choses.

Avant d'arriver à ce qui se fait dans cette institution, nous ferons un survol nécessaire des programmes d'immersion pré-universitaires au Canada. Ces programmes, qui sous-tendent et justifient cette continuité d'un modèle d'apprentissage de la langue, sont extrêmement importants et porteurs de caractéristiques d'autres modèles d'enseignement de la discipline par la langue seconde, tels que ceux promus en Europe sous divers formats, Maljers, Marsh et Wolff (2007), institutionnels ou projets pilotes, rassemblés sous le concept d'EMILE «*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*» et CLIL, «*Content and Language Integrated Learning*». CLIC/EMILE sont [] des termes génériques couvrant une douzaine ou plus d'approches éducatives (comme l'immersion, l'éducation bilingue, l'éducation plurilingue, les «bains» linguistiques, les programmes d'enrichissement linguistiques) (Geiger-Jaillet, Schlemminger, et Le Pape Racine, 2011 : 19-20).

Nous reprendrons cette «dichotomie» dans la partie de notre article consacrée à la discussion et à une comparaison entre les programmes.

L'immersion au Canada est un concept pédagogique tissé sur la trame de la coexistence de deux langues en contact, l'anglais et le français, les deux langues officielles d'un pays qui, par sa constitution et sa Loi sur les langues officielles de 1969, reconnaît dans sa législation, l'importance du maintien de la dualité linguistique des peuples fondateurs ayant intégré et façonné le Canada.

Cette coexistence, inégale par sa distribution géographique, ainsi qu'il est possible de constater par les plus récentes données statistiques du recensement de 2006 (Statistics Canada, 2007), est toutefois à la base de décisions gouvernementales, fédérales et provinciales, qui précisent et accordent des

droits et des devoirs d'utilisation ou de connaissance des deux langues en contact dans les contextes éducatifs ainsi qu'à tous les autres paliers de la législation et de la société en général.

Cet aspect historique a une influence directe sur les décisions touchant les programmes destinés à garantir un niveau de bilinguisme ou de connaissance minimale de la langue seconde. Ce choix d'une physionomie de pays bilingue est étroitement associé aux besoins d'apprentissage linguistiques des apprenants que ceux-ci en soient conscients ou non, et y soient plus ou moins favorablement disposés.

Il y a donc une structure de formation pédagogique qui influence la conception des curricula prévus pour l'enseignement des deux langues secondes. Sous-jacente aux choix didactiques, la justification théorique de la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement tient compte à la fois de la mise en œuvre de ces mandats linguistiques et de leur réalisation la plus efficace, grâce à des méthodes privilégiées d'enseignement. Cela touche donc les approches pédagogiques, qui doivent trouver des outils adéquats ainsi que des formateurs et évaluateurs, professeurs et enseignants, qui ont la responsabilité ultime de la mise en application des programmes ciblés.

Cet enjeu gouvernemental doit se matérialiser par une mise en œuvre d'initiatives promues par les décideurs politiques et les institutions à son service, et trouver écho auprès de la clientèle, élèves et étudiants, communauté, parents et associations diverses afin que le bienfait réel ou potentiel d'un choix didactique institutionnel soit reconnu collectivement. De multiples programmes d'appui aux langues officielles, concrétisent donc l'application de la Loi sur les langues officielles de 1988, qui prescrit un effort de promotion et de développement des minorités francophones et anglophones, leur permettant de recevoir l'instruction dans la propre langue et encourageant l'apprentissage de la langue seconde¹. C'est dans la complexité de ces éléments que le Canada a élaboré une Feuille de route de la promotion du bilinguisme et de l'enseignement du Français langue seconde, langue minoritaire des deux langues officielles, mais langue qui coexiste en contact direct avec la langue majoritaire.

Il est intéressant de noter que dans les années 1990, un mouvement de consolidation de programmes d'enseignement des langues et de disciplines différentes par les langues fait partie des nouvelles mesures du Conseil de l'Europe concernant «l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union Européenne» (Eurydice, 2006: 8), élément contextuel qui alimente plusieurs réflexions sur les caractéristiques parallèles au programme canadien en analyse (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine, 2011).

Depuis une quarantaine d'années, les programmes d'études au Canada proposent, au plus tard à la 4^e année du primaire, l'étude de la langue seconde à des doses différentes. Si la majorité des étudiants au Canada suivent le programme minimal d'enseignement du FLS, et une minorité l'enseignement de l'anglais langue seconde, ESL, surtout au Québec et au Nouveau-Brunswick,

ces programmes de langue seconde ont plusieurs modalités de livraison et des approches pédagogiques qui leur sont propres (Tardif, 1991). Notre article portera sur l'apprentissage du français langue seconde, langue minoritaire au Canada, même si la loi sur les langues officielles de 1988 s'applique aussi à des contextes où le français est majoritaire et l'anglais devient une langue minoritaire.

Nous ferons donc un bref survol des choix et des modalités mis à la disposition des élèves du primaire et du secondaire avant d'arriver à ce qui est proposé au niveau universitaire, et ce, pour mieux comprendre le bagage linguistique des apprenants anglophones qui choisissent de poursuivre l'immersion au niveau postsecondaire. Ce bagage linguistique justifie la mise en place d'une formule pédagogique universitaire qui est pour plusieurs apprenants le continuum d'un cheminement initié très tôt dans leur expérience d'apprentissage (Wesche, Morrison, Ready, et Pawley 1990).

Les programmes de français langue seconde au primaire et au secondaire

Pour ce qui est du français comme langue seconde, l'offre à travers le Canada est très variable d'une province à l'autre. Cela constitue une particularité notable pour un pays officiellement bilingue.

Grâce à un programme communément appelé français de base, la majorité des écoles primaires et secondaires au Canada garantissent à leurs élèves anglophones, la possibilité d'apprentissage du FLS, selon un format intégré à l'horaire scolaire, soit une période d'enseignement par jour à partir de la quatrième année pour atteindre un minimum de 600 heures. Considérés au Canada comme un des formats d'instruction de prédilection pour l'enseignement du FLS, les cours d'immersion sont dispensés à doses différentes, selon le niveau et l'intensité du programme d'immersion, et selon les choix institutionnels des différents conseils scolaires, variables d'une province à l'autre. Bien qu'attirante et en forte progression, cette formule n'est toutefois pas le privilège de la majorité des élèves au Canada. En effet, au Canada, seulement environ 8 % des élèves sont inscrits à des programmes d'immersion (Statistics Canada, s.d.), là où ils sont offerts. Plus de la moitié des élèves inscrits à un programme d'immersion FLS proviennent de l'est du Canada (Statistics Canada, 2000) car d'une province à l'autre, le côtoiement des deux langues peut varier considérablement, et par ricochet la proportion des apprenants de FLS, environ la moitié des élèves inscrits à un programme d'immersion FLS, proviennent de l'Ontario (Wesche, 1996).

Proposés en maternelle (immersion précoce), au milieu du primaire, ou plus tard dans la scolarité, au niveau secondaire (immersion tardive), ces programmes plus intensifs de l'enseignement du FLS ont tous comme base le contenu d'une matière autre que la langue française, celle-ci devenant un simple outil de communication pour permettre un autre apprentissage, celui de la matière ou de la discipline du cours enseigné en français, habituellement les sciences humaines, les arts visuels et la religion ou l'éthique. Les objectifs de ce programme immersif permettent à l'apprenant d'être exposé pour une période prolongée à la langue seconde, de recevoir un modèle d'instruction donnée en

principe par un locuteur natif de cette même langue, et d'avoir l'obligation de communiquer dans sa langue seconde. Que ce soit pour l'immersion ou pour d'autres programmes d'enseignement du FLS, cette spécificité de « locuteur natif » n'est pas toujours applicable car il arrive que, dans certaines régions il y ait une pénurie d'enseignants, locuteurs natifs du français, travaillant en immersion. Ce format d'instruction est donc, par ricochet, enseigné par des anglophones ou des allophones.

Une grande importance est donc accordée à l'exposition, à la compréhension dans la langue seconde et à l'organisation de cette pédagogie (Brinton, Snow et Wesche, 2003; Germain et Netten, 2006; MacFarlane et Wesche, 1995). Au niveau primaire et secondaire, les cours de disciplines donnés en français peuvent s'accumuler dans l'horaire d'un élève, pour correspondre à une immersion totale, équivalente à un ratio de 75 à 100 % du programme scolaire, exception faite pour une immersion partielle, de 50 à 75 %, là où seulement certains sujets sont enseignés en français. Enfin, il y a aussi des programmes de Français intensif qui permettent aux élèves un nombre d'heures de FLS supérieur au minimum prescrit pour le programme Français de base, mais insuffisant pour correspondre à un programme d'immersion. Il y a donc une certaine fluctuation dans l'intensité des programmes de FLS et d'immersion, en termes de temps, de durée et de contenu, ce qui génère parfois des attentes inégales par rapport aux résultats escomptés, car la relation existant entre le temps d'exposition à la langue et la compétence n'est pas systématiquement proportionnelle au rendement scolaire, ainsi qu'en témoignent des études empiriques à ce sujet (Lapkin, 1998; St. John, 2009). Plusieurs facteurs et variables peuvent influencer l'efficacité et les résultats découlant de ce format d'enseignement. En effet, l'introduction précoce ou tardive ne garantit pas de façon systématique et proportionnelle des résultats d'apprentissage de la langue ou du contenu ou une plus grande aisance dans l'utilisation de la langue seconde pour un contenu «non disciplinaire». Plusieurs études ont essayé de mesurer la relation existante entre temps d'exposition à la L2 et l'aisance acquise, en compréhension ou en production, selon un format de livraison intensif, précoce ou tardif (Swain, 1981; Cummins, 1983 dans Lapkin, 1998). Les résultats des études ne sont pas tous unanimes et parfois même en contradiction les uns avec les autres. D'autre part, dans une rétrospective sur l'immersion (Wesche, 2002) plusieurs auteurs confirment un rendement scolaire équivalent ou supérieur dans les matières disciplinaires, autre que la langue, pour les élèves inscrits à des programmes d'immersion. De plus, selon un rapport de 2007, rédigé par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007), non seulement les programmes d'immersion aux niveaux primaire et secondaire sont un choix qui obtient la faveur du public des différentes provinces, mais ce format d'enseignement permet aux élèves de récolter les meilleurs résultats dans les examens de compétences, lecture et écriture du français langue seconde, mais aussi de l'anglais, dont l'apprentissage n'est pas délaissé par l'insertion de la langue seconde ainsi que confirmé par d'autres sources (Vignola et Wesche, 1991).

Tableau 1. Différents modèles d'enseignement du FLS au Canada - Ontario

De la 4 ^e à la 8 ^e année - Programme du primaire (FLS)		
Français de base	Français intensif	Français Immersion
600 heures	1 260 heures	Jusqu'à 3 800 heures

De la 9 à la 12 ^e année - Programme du secondaire (FLS)
1 crédit (110 heures) en FLS minimum requis pour le diplôme d'études secondaires en Ontario. Les étudiants ont la possibilité d'obtenir un certificat en immersion à la condition d'avoir accumulé 4 cours en FLS immersion et un minimum de six cours (autres matières) enseignés en français

Sources: Programmes-cadres du Ministère de l'Éducation de l'Ontario

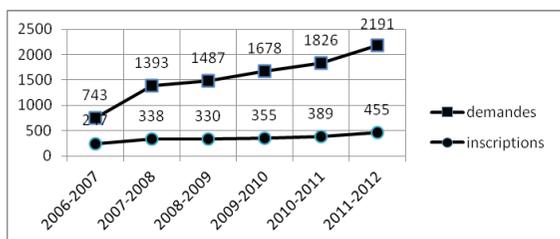
L'immersion à l'Université d'Ottawa: contexte et facteurs déterminants

Pour faire suite au parcours didactique proposé en milieu pré-universitaire, la continuité de l'apprentissage immersif se concrétise à l'Université d'Ottawa dans les années 1980. Inspirée des modèles d'immersion du primaire et du secondaire et dans la foulée des différentes initiatives gouvernementales destinées à promouvoir le bilinguisme au Canada, l'Université d'Ottawa crée, en 1982, les «cours encadrés» pour les étudiants en langue seconde. Proposés pour cinq disciplines différentes (psychologie, sociologie, linguistique, sciences politiques, histoire), ces cours de discipline en français destinés à un auditoire non francophone, étaient suivis d'un cours de langue dont le contenu et les activités langagières avaient essentiellement pour contexte le contenu de la discipline à l'étude dans le cours encadré. Des recherches menées dans les années 1980 (Edwards, Wesche, Krashen, Clément et Kruidenier, 1984; Hauptman, Wesche et Ready, 1986) ont démontré chez les étudiants qui suivaient ces cours encadrés, un taux de réussite identique ou supérieur aux étudiants des cours de langue traditionnels, et un plus grand sentiment de confiance à utiliser la langue seconde, comparativement à ces derniers étudiants. Malgré des taux de satisfaction positifs pour ce modèle, (Ready et Wesche, 1992), des raisons financières ont forcé une interruption de ce programme, sans pour autant y mettre un terme définitif.

En 2005, forte de sa planification stratégique Vision 2010, l'Université d'Ottawa ressuscite les cours encadrés sous une autre appellation, cours de discipline suivis en français ou cours d'immersion, en offrant le premier Régime d'immersion universitaire en français au Canada. Ce régime, distinct de l'immersion aux niveaux primaire et secondaire, est offert dans plus de 74 programmes d'études et propose un cursus de quatre années au terme duquel les étudiants reçoivent une certification. C'est un engagement de la part de l'Université d'Ottawa qui continue à tisser des liens entre son bilinguisme et les projets des autorités gouvernementales et scolaires. En effet, le *Plan d'Action 2003-2008 pour les langues officielles* du gouvernement canadien est de doubler la proportion de diplômés des écoles secondaires ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle, soit de passer de 24 à 50 % entre les années 2003 et 2013 (Gouvernement du Canada, 2003).

L'Université d'Ottawa a fait «un effort concerté pour offrir un débouché aux milliers d'élèves qui sortent des écoles d'immersion canadiennes²». Son plan Vision 2010, propose pour objectif de *Jouer un rôle de leadership en ce qui concerne les langues officielles* afin que les étudiants *puissent évoluer dans un milieu où les cultures se côtoient et s'enrichissent et, s'ils le désirent, développer pleinement leur potentiel langagier* (Université d'Ottawa, s.d.). À l'interne, des efforts administratifs sont déployés pour le soutien et le suivi des étudiants désirant poursuivre leurs études par le biais du Régime d'immersion en français. À l'externe, un programme promotionnel est élaboré afin d'informer des candidats potentiels du secondaire. Le Régime d'immersion a donc connu une croissance rapide et constante, tel que démontré par les données de la figure 1. En effet, depuis 2006, le nombre de demandes a triplé et le nombre d'inscrits a presque doublé. Sur le cursus de 4 années, le régime a servi environ 1500 étudiants, ayant déjà complété ou non le programme intégralement. De plus, il est important de préciser que bon nombre d'étudiants anglophones choisissent de suivre des cours de discipline en langue seconde avec encadrement linguistique, mais sans pour autant accumuler le nombre de cours suffisants pour faire partie du Régime d'immersion, soit par choix délibéré, soit parce que leur horaire ne leur permet pas cette flexibilité. Tous ces étudiants ne paraissent pas dans les statistiques de la Figure 1, ci-dessous.

Figure 1. Demandes et inscriptions annuelles depuis 2006



Il nous semble important de mentionner que 66 % des étudiants qui s'inscrivent au Régime d'immersion proviennent des programmes d'immersion au secondaire comparativement à 34 % qui arrivent des programmes de français de base et français enrichi, la majorité est de sexe féminin et les programmes en sciences humaines sont ceux qui attirent le plus grand nombre d'étudiants (en ordre, sciences sociales, arts, sciences de la santé et administration).

Le régime d'immersion en français - particularités et modalités

Tout d'abord, afin de mieux comprendre l'articulation du Régime d'immersion en français, il nous apparaît important de décrire sommairement ce qui le distingue de l'immersion au niveau primaire et secondaire, mais aussi ce qui le distingue des cours encadrés offerts à l'Université d'Ottawa dans les années 1980.

Une des particularités du Régime d'immersion réside dans le fait qu'il y a un contact continu entre locuteurs de langue seconde et locuteurs natifs, alors que dans le contexte de l'immersion au primaire et au secondaire, où les

classes sont constituées uniquement d'élèves anglophones, ceux-ci ont peu d'occasions de côtoyer des locuteurs natifs francophones. En revanche, le Régime d'immersion propose un cadre d'apprentissage qui permet aux étudiants non francophones de cheminer au côté de locuteurs natifs tout au long de leur formation universitaire de quatre années. Un contact qui s'intensifie d'ailleurs au fur et à mesure que l'étudiant prend conscience de ses gains linguistiques. Ce contexte d'apprentissage est possible car, contrairement aux programmes du primaire et du secondaire et aux cours encadrés des années 1980, les cours de discipline du Régime d'immersion en français sont des cours qui, a priori, sont destinés à un auditoire francophone. Les étudiants non francophones y sont donc minoritaires. Ainsi, ils sont immergés en langue seconde dans un contexte d'apprentissage qui va au-delà d'un cours de langue. Inspirés de la théorie de l'«*input compréhensible*» de Krashen qui stipule que «*Language is best acquired incidentally through extensive exposure to comprehensive second language input*» (Snow et Brinton, 1997), ces cours de discipline donnés en français placent l'étudiant dans un contexte où celui-ci devra, pour s'approprier la langue et la matière enseignée, avoir recours à de multiples stratégies d'apprentissage. Cette précision est importante, car en immersion au primaire et au secondaire, l'enseignant du cours de contenu et par le fait même de langue, a recours à diverses stratégies d'enseignement. Notamment, il y a recours aux stratégies métalinguistiques, pour faciliter la compréhension de la langue et de la matière enseignée dans la langue seconde des élèves, anglophones ou allophones. Dans le Régime d'immersion à l'université, le fait que les cours de discipline soient d'abord destinés à un auditoire francophone, fait en sorte que les professeurs de discipline tiennent généralement pour acquis que la langue ne devrait pas représenter un obstacle à la réussite du cours. Par conséquent, peu d'accommodements sont mis en place pour les non francophones. Ce contexte d'apprentissage, qui caractérise très bien l'immersion au niveau universitaire, correspond à un des fondements de la théorie de Krashen selon lequel :

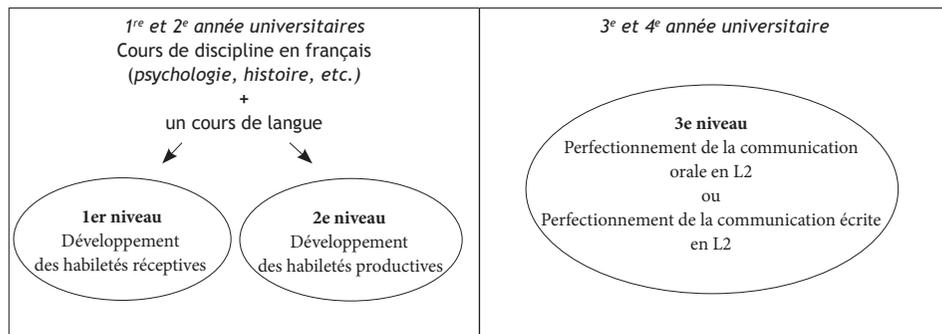
“We acquire language only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now. How can we understand language that contains structure that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language direct at us.” (Krashen, 1985).

Dans la section suivante, nous allons détailler le format de livraison de différents niveaux de cours d'immersion. Le profil des étudiants qui s'inscrivent aux cours d'immersion ou au Régime d'immersion témoigne bien d'une diversité de préparation préalable : certains étudiants sont le «*résultat*» d'un programme d'immersion, selon les formats présentés plus haut, et d'autres viennent d'un programme de FLS cadre ou intensif. Ainsi que nous l'avons spécifié préalablement, parce que le Régime d'immersion s'inscrit dans la continuité des programmes d'immersion pré-universitaires, le niveau de compétence exigé lors de l'admission doit quand même être le même pour tous les étudiants.

Le niveau de compétence linguistique en français requis est équivalent au niveau B1 du CECR, là où se situent la plupart des élèves sortant du secondaire immersif. Ceux qui dépassent ce niveau de compétence, sont admis au Régime d'immersion sans la nécessité de suivre les cours d'encadrement de base. Pour les autres, le choix de l'immersion à l'université, qui est un contexte d'apprentissage que l'on pourrait qualifier de milieu naturel ou authentique, représente toutefois, et malgré leur préparation antérieure, une difficulté nouvelle et considérable pour certains étudiants.

En effet, pour un grand nombre d'entre eux, le fait d'être immergé dans un cours de discipline destiné à un auditoire francophone est une expérience d'apprentissage stimulante, alors que pour d'autres, cela représente un défi de taille compte tenu de l'ampleur des tâches à effectuer en langue seconde dans le cours de discipline : lecture d'articles scientifiques, présentations orales sur des concepts théoriques et complexes, etc. C'est pourquoi, différentes mesures ont été mises en place pour répondre aux besoins linguistiques spécifiques des étudiants dès la première année dans le Régime d'immersion. Une de ces mesures consiste à suivre un des cours d'encadrement linguistique, cours de langue, jumelé au cours de discipline enseigné en français. Le Régime d'immersion propose trois niveaux de cours d'encadrement linguistique dont les objectifs diffèrent et respectent la progression du processus d'apprentissage des langues. Ces cours sont donc facultatifs, mais fortement recommandés dans les deux premières années du programme. L'étudiant s'inscrit au cours qui correspond au niveau déterminé par un test de compétence auquel tous les étudiants du Régime d'immersion doivent se soumettre. La figure suivante illustre les niveaux et les objectifs de chacun des cours (voir figure 2).

Figure 2. Les 3 niveaux de cours d'encadrement linguistique



Quant aux professeurs de langue qui enseignent les cours d'encadrement linguistique, ils assistent également au cours de discipline. Ainsi, ils peuvent s'approprier la matière du cours de discipline, anticiper les difficultés de nature langagière, identifier le vocabulaire spécialisé, déterminer les contextes pour les activités langagières, et de façon générale et optimale, garantir un suivi langagier auprès des étudiants.

Aujourd'hui, l'Université d'Ottawa offre annuellement plus d'une soixantaine de cours d'encadrement linguistique dont la majorité est de niveau 1 et

jumelée à des cours de discipline de première année. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'est avéré que, pour des étudiants dont le niveau de compétence est équivalent à un B1 ou B1+ du CECR, le fait de suivre un cours de discipline de trois heures dans sa langue seconde lors de la première année universitaire représente une charge cognitive importante. Par conséquent, il est dans l'intérêt de l'étudiant de consolider ses habiletés réceptives dès la première année universitaire d'une part, pour augmenter les chances de réussite dans le cours de discipline et d'autre part, afin de développer un plus grand sentiment de confiance face à la compréhension de la langue seconde. Ainsi, l'étudiant augmente ses chances de persévérer et de poursuivre au second niveau dès la deuxième année universitaire.

Bien que les cours d'encadrement linguistique de même niveau (exemple les cours de niveau 1 - Développement des habiletés réceptives) aient tous le même objectif général, ces cours sont distincts, car ils sont jumelés à des disciplines différentes. Puisque les paramètres qui définissent les cours de discipline diffèrent d'un cours à l'autre: *thèmes abordés, textes à lire, format du cours, modalités des évaluations, vocabulaire spécialisé, niveau de difficulté, etc.*, les activités élaborées pour le cours de langue sont conçues en fonction des mêmes objectifs linguistiques spécifiques du cours, mais le contexte des activités demeure propre à un seul cours de langue. Ainsi, les activités ne peuvent, dans leur forme originale, être utilisées dans un autre cours d'encadrement linguistique de même niveau. À titre d'exemple, un étudiant qui s'inscrit à deux cours d'encadrement linguistique du premier niveau (habiletés réceptives), dont un est jumelé à un cours de gestion et l'autre à un cours de psychologie, suivra deux cours de langue différents bien que les objectifs linguistiques spécifiques du cours soient les mêmes. Chaque professeur de langue adapte et modifie le cours de langue en fonction de la matière enseignée, mais aussi en fonction du format du cours de discipline. Les activités proposées par le professeur de langue ont donc une finalité double, le développement de la compétence linguistique et le transfert des connaissances, linguistique et disciplinaire, en vue de la réussite du cours de discipline (Dansereau, 2010).

L'étudiant qui s'inscrit au Régime d'immersion en français doit suivre plus d'un tiers des cours de son programme d'études en français pour réussir son parcours d'immersion et recevoir sa certification. Cependant, certains critères proportionnels s'imposent quant au nombre de cours de discipline suivis en français et de cours de langue qu'il pourra suivre, notamment les cours d'encadrement linguistique. En effet, bien que les cours d'encadrement linguistique soient très appréciés et motivants pour les étudiants, ainsi qu'en témoignent certaines études qualitatives dont celle de Séror et Weinberg (2012), l'Université d'Ottawa considère qu'en troisième et quatrième année universitaire dans le Régime d'immersion, l'étudiant non francophone *devrait* avoir acquis les connaissances linguistiques nécessaires pour suivre un cours de discipline en langue seconde sans encadrement linguistique direct. C'est pourquoi, les cours d'encadrement linguistique de niveaux un et deux ne sont pas offerts en troisième et quatrième année. Il n'en demeure pas moins que, s'il désire consolider ses acquis, l'étudiant peut s'inscrire à des cours de FLS

réguliers ou aux autres cours de langue du Régime d'immersion, cours de niveau trois, qui portent sur le français dans le contexte de diverses disciplines universitaires, mais qui ne sont pas jumelés à un cours en particulier et ce faisant, ne se limitent pas à une seule et même discipline.

D'autres mesures, notamment, le programme de mentorat, la possibilité d'obtenir une note qualitative pour un nombre restreint de cours dans les deux premières années du programme, ainsi qu'une offre de bourses sont prévues pour garantir aux étudiants l'appui et l'encouragement dont ils ont besoin pour persévérer et poursuivre le but qu'ils se sont fixé en adhérant au programme d'immersion.

Conclusion

Comme nous avons pu le constater, l'immersion au Canada est un format qui, après avoir fait ses preuves au primaire et au secondaire, gagne en popularité et s'enracine dans les institutions postsecondaires, ainsi qu'en témoignent certains nouveaux programmes offerts dans d'autres universités canadiennes (York en Ontario, Simon Fraser en Colombie Britannique, Laval au Québec, pour n'en citer que quelques-uns). L'Université d'Ottawa est un exemple à l'avant-garde de cette orientation. La réponse positive et enthousiaste des différents intervenants permet à l'Université d'Ottawa de souhaiter, avec un nouveau plan stratégique Vision 2020, un dédoublement du nombre d'effectifs inscrits au Régime (soit 3 000 étudiants actifs dans le programme pour 2013). Ceci présuppose une continuité dans les quotas d'inscriptions, mais cette perspective de progression témoigne d'un franc succès de ce Régime.

L'offre de cours varie en fonction des besoins prévisibles ou manifestés par les facultés ou par le nombre d'étudiants inscrits à certains programmes universitaires, mais aussi en fonction de contraintes organisationnelles imposées soit par la taille du programme, soit par la complexité des cours de discipline. Cela dit, de nouvelles facultés, sciences et administration ont entamé les démarches afin de pouvoir greffer à leurs programmes réguliers cette option d'ouverture de leurs cours, selon un format adapté à la complexité du contenu et aux exigences particulières de leur cursus scolaire propre.

Les données statistiques et le portrait historique de l'évolution des programmes d'immersion au Canada, non seulement tracent un portrait positif de la croissance du Régime d'immersion à plusieurs niveaux mais confirment d'une part, le choix didactique institutionnel et d'autre part, l'intérêt pour ce modèle d'apprentissage de la langue seconde. Ce modèle qui répond aux besoins et aspirations non seulement personnels des étudiants, mais aussi aux mandats académiques des institutions est un exemple de bilinguisme en contact qui permet à la population canadienne d'exploiter et d'apprécier en profondeur sa dualité linguistique.

Un regard critique sur le programme peut bénéficier de différentes enquêtes et analyses réalisées sur les modèles existants. Plusieurs recherches et rapports à l'interne ont contribué à la réflexion permettant d'évaluer certaines composantes

du régime d'immersion. Les points saillants touchaient le degré de satisfaction du modèle de livraison de ce programme (Ryan, 2007, 2008), réflexion poursuivie par les recherches ultérieures, plus spécifiques à l'évaluation du programme et ses défis (Burger et Weinberg, 2011), à la perception des étudiants vis-à-vis des activités proposées et leur adéquation à leurs besoins (Weinberg et Burger, 2012). D'autres études touchent davantage l'évaluation des habiletés développées grâce à ce programme, voir par exemple ce qui touche les habiletés réceptives (Movassat, Hall et Hope, 2009) ou encore, la rétention du vocabulaire de spécialité (Weinberg, Boukacem et Burger, 2012). D'autres recherches portant spécifiquement sur la motivation des étudiants inscrits au régime d'immersion sont présentement en cours à l'Université d'Ottawa.

Parmi les défis ressortant de ces études et de notre propre expérience sur l'application du programme (Dansereau, 2012a; Dansereau 2012 b), il en ressort que, si dans l'ensemble, comme nous l'avons dit précédemment, le format proposé à l'Université d'Ottawa est une réussite, il n'en demeure pas moins que le mode de livraison se heurte par moment à des difficultés organisationnelles, pédagogiques et linguistiques qui, sans être insurmontables, doivent toutefois continuer à faire l'objet d'une critique constructive et réaliste. En témoignent différentes versions et révisions de recueils préparés à l'intention des formateurs, même au sein d'une seule institution (Dansereau, 2011, 2010; Dansereau et Buchanan, 2011, 2009).

Ainsi que nous l'avons mentionné au début de notre article, d'autres pays européens ont été confrontés aux défis rattachés à ce genre de programmes. Des analyses fort intéressantes et exhaustives, nous permettent de reconnaître des éléments à la fois communs et divergeants du modèle canadien (Enquête Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, 2006; Maljers, Marsh et Wolff, 2007; Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine, 2011; Dalton-Puffer, Nikula et Smit, 2010).

Les points principaux qui rapprochent l'expérience canadienne à celle des projets EMILE et que nous retenons, de façon très succincte à ce stade, sont la similarité de problématiques rencontrées.

D'abord, ayant présupposé que les objectifs avaient été clairement établis à différents niveaux de l'immersion, tout ce qui touche l'élaboration de matériel pédagogique approprié et accessible demeure un point sensible à la fois perçu par les utilisateurs (enseignants, professeurs) et les concepteurs d'ouvrages adéquats à une discipline choisie. L'équilibre, ressources, objectifs, évaluation (ponctuelle ou standardisée par rapport à des normes nationales ou internationales) n'est pas toujours une équation simple à formuler.

Une formation permanente ou continue adéquate et appropriée des « enseignants », même lorsqu'elle est disponible, n'est pas toujours perçue et reconnue comme nécessaire ou prioritaire, les avantages ou les particularités pédagogiques rattachées au modèle immersif étant parfois sous-estimés. Cette difficulté est aussi le résultat du processus de recrutement des formateurs dans des programmes sujets à des fluctuations des nombres d'inscriptions,

fluctuations liées soit à la discipline, soit à la demande, soit à la disponibilité des ressources matérielles ou humaines. Ces problématiques sont aussi rattachées aux coûts élevés auxquels s'engagent les institutions qui adhèrent à la promotion de ces programmes. Il en découle qu'un soutien continu des instances gouvernementales impliquées est certainement un élément clé du succès et de la continuité de tels programmes.

Soulignons, finalement, la difficulté, peut-être non la moindre, à établir une définition commune, mais large et inclusive, de ce que le terme immersion peut représenter et encore plus, le contexte de «bilinguisme» si changeant selon le pays ou le contexte majoritaire /minoritaire, dans lequel il est capté, pouvant à la limite être perçu comme un programme parfois à la limite, «utopique»³.

La discussion est loin d'être close et chacun de ces points peut, en soi, représenter une piste de recherche à poursuivre et nous avons pu constater que plusieurs équipes, au Canada et ailleurs sont déjà à la tâche.

Références

- Brinton, D.M, Snow, M.A. et Wesche, M., 2003. *Content-based Second Language Instruction*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Burger, S, Weinberg, A, Hall, C, Movassat, P. et Hope, A., 2011. French Immersion Studies at the University of Ottawa: Programme Evaluation and Pedagogical Challenges, pp. 123-142. In Tedick, D.J, Christian, D. and Williams Fortune, T. (eds), *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*, Multilingual Matters, Bristol, UK.
- CCA, 2007. *L'enseignement en immersion française au Canada*, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2007/25-05_17_07REV-Jan23-F.pdf. Source consultée septembre 2012
- Dalton-Puffer, C., Nikula T. et Smit, U., 2010. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. ALL Applied Linguistics Series 7. John Benjamins Publishing Company.
- Dansereau, M-C., 2012a. *Enseignement/ apprentissage de l'oral et de l'écrit en contexte universitaire : une approche centrée sur les besoins de l'étudiant*. Actes du colloque: Collection Latinus, Vol 4. Université de Liège, liège. Belgique (Sous presse, 2012)
- Dansereau, M-C., 2012b. *Des activités langagières signifiantes pour les étudiants de niveau avancé dans le contexte de l'immersion au niveau postsecondaire*. Actes de colloque: MELT 2012, Université du Québec à Montréal. Canada. (Soumis).
- Dansereau, M-C. (Dir.), 2011. *S'exprimer en langue seconde dans le contexte d'un cours de discipline universitaire : Recueil d'activités à l'intention des professeurs de langues en immersion postsecondaire*, Ottawa : ILOB, Université d'Ottawa
- Dansereau, M-C. et Buchanan. C. (Dir.), 2011. *Comprendre un cours de discipline suivi en français langue seconde : Recueil d'activités à l'intention des professeurs de langue en immersion postsecondaire*, 2e Edition, Ottawa : ILOB, Université d'Ottawa.
- Dansereau, M-C., 2010. *Guide du professeur de langue*, Régime d'immersion en français, ILOB, Ottawa: Université d'Ottawa.

Dansereau, M-C. et Buchanan. C., 2009. *Recueil d'activités : compréhension écrite et orale d'un cours de discipline suivi en français langue seconde*, 1e Edition, Ottawa: ILOB.

Edwards, H., Wesche, M., Krashen, S., Clément, R., et Kruidenier, B., 1984. « Second language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa ». *Canadian Modern Language Review*, 41 (2), pp. 268-282.

Euridyce., 2006. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf. consultée septembre 2012.

Gaiger-Jaillet A., Schlemminger G. et C. Le Pape Racine, 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. Éd. Centre européen pour les langues vivantes (CELV).

Germain, C., et Netten, J., 2006. « La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada ». *Dialogues et Cultures*, 50, pp. 447-453.

Gouvernement du Canada, 2003. *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne Le plan d'action pour les langues officielles*. Ministre des Approvisionnements et Services Canada 2003. No de cat. CP22-68/2003F-IN-ISBN 0-662-88577-5

Hauptman, P. Wesche, M., et Ready, D., 1986. « Second language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa ». In: *Language Learning*, 38 (3), pp. 433-475.

Krashen, S.D., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman

Lapkin, S., 1998. *French second language Education in Canada. Empirical Studies*. University of Toronto Press Incorporated.

MacFarlane, A. et Wesche, M. B., 1995. « Immersion Outcomes: Beyond Language Proficiency ». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 51 (2), pp. 250-274.

Maljers, A., Marsh, D. et Wolff, D., (Dir.), 2007. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. La Haye: European Platform for Dutch Education, and Graz: European Centre for Modern Languages.

Migneron, M. et Burger, S., 1995. Les cours encadrés: description et démarches pédagogiques. In: R. Courchène, Burger, S., Cornaire, C., LeBlanc, R., Paribakht, S., Séguin, H. (Eds.), *Twenty-Five Years of Second Language Teaching at the University of Ottawa\ Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*, Second Language Institute/Institut des Langues Secondes, Ottawa, ON. pp. 215-230

Movassat, P., Hall, C. et Hope, A., 2009. «Évaluer les habiletés réceptives dans les cours d'immersion au niveau universitaire». *Journal de l'immersion*, 31 (3), pp. 44-46 [Numéro spécial : L'apprentissage d'une langue en situation formelle ou informelle d'immersion: nouvelles perspectives pour la recherche et les politiques gouvernementales, Actes du colloque du CCERBAL et de l'ILOB, à l'Université d'Ottawa, le 30 avril et 1^{er} mai 2009].

Ready, D. et Wesche, M., 1992. An evaluation of the University of Ottawa sheltered program: Language teaching strategies that work. In: R. Courchène, J. Glidden, J. St.John, et C. Thérien (Eds.), *Comprehension-Based Second Language Teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Ottawa University Press, pp.389-405

Ryan,W. et coll., 2007. *Evaluation of the French immersion studies academic stream*. Ottawa: University of Ottawa. Rapport ILOB - Non publié

- Ryan, W. et coll., 2008. *Evaluation of the French immersion studies academic stream: Year 2*. Ottawa: University of Ottawa. Rapport ILOB - Non publié
- Séror, J et Weinberg, A., 2012. *Personal insights on a postsecondary Immersion Experience: Learning to step out of the comfort zone!* (Soumis)
- Snow, M. et Brinton, D., 1997. *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Statistics Canada, 2007. *Language Highlight Tables. 2006 Census Canada (Code01) (table)*. 2006 Community Profiles, 2006 Census. Statistics Canada. (Catalogue number 92-591-XWE). January 9, 2012 from Statistics Canada: <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=E>, consulté janvier, 9, 2012
- Statistics Canada, s.d. *Plan d'action pour les langues officielles, Statistiques de CPF sur les inscriptions par province*: http://www.cpf.ca/french/Ressources/FSL2006/FLS_2006_Index.htm, consulté avril 2012.
- St. John, J., 2009. « Challenges for French Immersion in Canada: Pedagogy and Policy », *Journal de l'immersion*, 31 (3), pp. 12-15 *Numéro spécial : L'apprentissage d'une langue en situation formelle ou informelle d'immersion: nouvelles perspectives pour la recherche et les politiques gouvernementales*, Actes du colloque du CCERBAL et de l'ILOB, à l'Université d'Ottawa, le 30 avril et 1^{er} mai 2009
- Tardif, C., 1991. « Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion ». Dans Calvé, P. Didier Erudition (Eds), *L'immersion au Canada. Études de linguistique appliquée*, pp. 39-51.
- Université d'Ottawa, s.d. Vision 2010. <http://web5.uottawa.ca/vision2010/mission.html>. consultée septembre 2012
- Vignola, M.-J. et Wesche, M. B., 1991. L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. In: *L'immersion au Canada. Études de linguistique appliquée*, pp. 94-115.
- Weinberg, A. et Burger, S., 2010. « University level immersion: Students' perception of language activities », *Les Cahiers de l'ILOB /OLBI Working Papers*, 1 (1), pp. 111-142.
- Weinberg, A., Boukacem, D, et Burger, S., 2012. «L'enseignement d'un vocabulaire disciplinaire dans deux contextes d'immersion universitaire : Quelle approche favoriser? ». *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 68 (1), pp.1-27.
- Wesche, M.B, Morrison, F, Ready, D. et Pawley, C., 1990. « French Immersion: Post-Secondary Consequences for individuals and Universities ». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), pp. 430-452.
- Wesche, M., 1996. Lessons learned from Immersion and their Implications for French at the University Level. In: Furgieule, R. and Naiman, N. (eds.), *The Converging of Two Visions: The Learning and Teaching of French and English as Second Languages at the University Level / Pour la convergence des deux visions: l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais langues secondes à l'université* [Proceedings of a conference held at Glendon College, York University, May 1995], Canadian Scholars' Press Inc, Toronto, ON, pp. 141-146.
- Wesche, M., 2002. Early French immersion: how has the original Canadian model stood the test of time? In: Burmeister, P., Piske, T. and Rohde, A. (Eds.) *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 357-379.

Notes

¹ La Loi sur les langues officielles (1988) L.R. (1985), ch. 31 (4^e suppl.), art. 41, 42, 43; 1995, ch.11,art.27 - voir aussi codification du 16 mars 2012 : <http://lois-laws.justice.gc.ca>

² Procès verbal de réunion du Sénat de l'Université d'Ottawa, 2 février 2005.

³ Utopie de l'immersion « recherche de la double perfection mythique d'un bilinguisme idéalement vécu comme la somme de deux monolinguisms » Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2011 : 14)