

University of Alberta

*La perception des finissants des programmes d'immersion de
l'Alberta comme apprenant de langue seconde*

par

Kimberly M. Romyn

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research
In partial fulfillment of the requirements for the degree of

Maîtrise en sciences de l'éducation

in

Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

©Kimberly M. Romyn

Fall 2013

Edmonton, Alberta

Permission is hereby granted to the University of Alberta Libraries to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only. Where the thesis is converted to, or otherwise made available in digital form, the University of Alberta will advise potential users of the thesis of the terms

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis and, except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatsoever without the author's prior written permission

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma mère qui m'a toujours encouragée de poursuivre mes études et mes rêves.

Abstract

This case study explores French Immersion graduates' perceptions of how they learned their second language. During this research I interviewed five French Immersion students from Western Canada. The goal of these interviews was to understand and analyze the language learning experiences of these students. In their own voice, the students expressed their perception relating to the level of bilingualism achieved within their respective French immersion programs, how being educated in a second language impacted on the construction of their identity as well as the merits or disappointments of teaching practices within their respective French immersion program experience.

This research shed light on the fact that these participants do not identify themselves as bilingual citizens. Although they have a good understanding of the French language, they are still challenged in the arena of speaking and writing. The participants also shared that they would have appreciated more authentic experiences within and outside the classroom. A stronger cultural component of French history and traditions would have enriched their experience. Furthermore, they shared that it continues to be challenging to use the French language in social settings.

Résumé

Cette étude de cas explore la perception des finissants du programme d'immersion en Alberta en tant qu'apprenants de la langue seconde. Lors de cette recherche, j'ai fait des entrevues avec cinq finissants du programme d'immersion dans le but d'entendre la voix des étudiants face à leurs expériences comme apprenant de la langue seconde. Les thèmes suivants ont émergé de cette étude : la construction d'une identité bilingue chez les finissants de programmes d'immersion française, la création d'un groupe d'affinité à travers les années en immersion, la prise de conscience des expériences vécues par les étudiants en immersion française. Dans ce dernier volet, les étudiants ont abordé les approches pédagogiques souhaitables ou pas en immersion française, la culture de classe favorable à l'apprentissage du français et l'inclusion des éléments culturels.

Lors de la recherche ces finissants du programme d'immersion française hésitent à s'identifier comme personne bilingue. Bien qu'ils aient atteint un certain niveau de compréhension de la langue française, ils ne se disent pas bilingues. Les participants ont aussi signalé l'importance de vivre des expériences 'culturelles' qui offrent l'occasion de vivre des moments authentiques dans la langue cible. De plus, les apprenants de la langue ne se sentent pas confortables de s'exprimer en situation sociale.

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements à ma directrice de thèse, Mme Lucille Mandin, qui m'a encouragée et guidée à poursuivre ce projet d'écriture. Grâce à elle, j'ai pu compléter ce travail de recherche. De plus, un grand merci à Mme Rochelle Skogen qui m'a inspirée en ce qui concerne l'identification de ma question de recherche.

Je suis aussi reconnaissante à mes cinq participants, qui ont accepté de participer à ma recherche en partageant leurs expériences. Sans eux, cette étude n'aurait pas été possible.

Finalement, je tiens aussi à remercier tous ceux et celles qui, de près ou de loin, m'ont aidée, appuyée, encouragée et bien souvent écoutée lors de l'écriture de ma thèse. Leur patience pendant cette aventure a été bien appréciée.

Table des matières

Chapitre 1- L'introduction	1
Question de recherche	2
Une finissante en immersion française	4
Une vue d'ensemble de la thèse	10
Chapitre 2 – La recension des écrits	12
L'immersion au Canada	14
Les buts de l'immersion française en Alberta	14
Les types de programmes d'immersion en Alberta	17
Le bilinguisme	19
La construction de l'identité en immersion	22
La création des communautés en immersion	26
2. Les principes d'apprentissage de la langue que nous devons prendre en considération en immersion	29
3. Approches pédagogiques prônées en immersion française	35
Le climat d'apprentissage	35
L'input compréhensible	37
L'output compréhensible	38
La correction des erreurs	39
Chapitre 3 – La méthodologie	41
L'étude de cas	42
Les participants	43
Un profil des participants	44
Les entrevues	47
La considération éthique	49

Chapitre 4 – Les résultats et l’analyse	51
1) La construction d’une identité bilingue chez les finissants de programmes d’immersion française	52
2) La construction de l’identité en immersion	57
3) La création d’un groupe d’affinité à travers les années en immersion : une communauté harmonieuse	62
4) La création des communautés en immersion	66
5) La prise de conscience des expériences vécues par les étudiants en immersion française	71
6) Les approches pédagogiques souhaitables en immersion française	82
Discussion	92
Chapitre 5 – Les conclusions	100
Des recherches futures possibles	106
La bibliographie	108
Annexe A – La lettre d’introduction aux participants	113
Annexe B – La formulaire de consentement à l’étude	115

Chapitre 1

L'introduction

« We know little of what encourages and motivates students, of what enhances and what inhibits their desire to speak better French and to improve their oral skills » (Riva, 1996, p. 2)

Comme il y a 316 000 élèves qui s'inscrivent en immersion française au Canada chaque année, je constate qu'il est important de donner la parole aux élèves qui vivent l'expérience de l'immersion française. Je partage avec eux des éléments communs qui me permettront d'ajouter aux connaissances que nous avons de cette expérience. Je perçois l'importance de connaître leurs perceptions en tant qu'apprenants d'une langue seconde ainsi que les facteurs qui ont contribué à atteindre les buts conscients et inconscients de ce projet éducatif dans leur vie.

Nous ne pouvons pas aborder directement ce sujet sans pour autant parler du début de l'immersion française au Canada. Comme on le sait, le programme d'immersion française, qui a débuté au Québec, et, plus particulièrement à Montréal il y a plus de 40 ans, a beaucoup évolué dans le contexte canadien. L'initiative d'un groupe de parents, permettant d'offrir à leurs enfants d'âge scolaire au sein d'une commission scolaire protestante un programme scolaire entièrement en français, fait aujourd'hui partie intégrante du système éducatif de chaque province.

Dans le reste du Canada, de grands changements se produisent également dans l'enseignement du français langue seconde à partir de 1969 (Stern, 1978).

En Alberta, devant l'intérêt que provoque l'immersion française, le ministère de l'Éducation indique, en 1978, les conditions d'implantation d'un programme de français. D'ailleurs l'Alberta est la première province canadienne à autoriser légalement l'usage des langues autres que l'anglais et le français pour l'enseignement (Cummins 1981). C'est dans les années 90 que nous avons vu les premiers élèves gradués au 2^{ème} cycle du secondaire en immersion française (Commissariat aux langues officielles, 1992).

Question de recherche

« Apprendre une langue est un processus long, continue et complexe. » (Mandin, 2010a, p. 35)

Cette étude est une recherche qualitative, plus spécifiquement une étude de cas qui explore les perceptions des élèves des programmes d'immersion en Alberta en tant qu'apprenants du français comme langue seconde. Pendant cette étude, j'ai fait des entrevues avec des étudiants du Campus Saint-Jean, une institution post-secondaire francophone dans l'Ouest du Canada. Lors des entrevues, les cinq participants ont discuté de leurs expériences dans le programme d'immersion qu'ils ont connu.

Depuis le début de son histoire, de nombreux chercheurs se sont penchés sur de multiples aspects de cette innovation pédagogique. Que ce soit dans le domaine psycho-social, cognitif ou pédagogique, les éducateurs impliqués dans ce projet éducatif ont bénéficié d'au-delà de quarante ans de recherche. Bien que la plupart des recherches en immersion française démontrent les effets positifs du programme (Adam, 2005 ; Fraser Child, 1998 ; Lazaruk, 2007 ; Mandin, 2007, 2009 ; Mandin & Desrochers, 2002 ; McMillan & Turnbull, 2009), il est à noter que plusieurs de ces études portaient surtout sur l'aspect cognitif et linguistique du programme. Il s'avère par contre que très peu d'études ont été faites portant sur le vécu des élèves dans les programmes d'immersion française. Il y a quelques études qui utilisaient les paroles directes des élèves ou des étudiants pour parler de leurs expériences (de Courcy, 2003; Riva, 1996; Roy, 2010, Skogen, 2006). Récemment, le volet recherche s'ouvre au domaine sociolinguistique et socioculturel.

Dernièrement dans une recherche dans le domaine sociolinguistique, Skogen (2006) ouvre le discours sur ce que les apprenants en immersion font avec la langue mais aussi, qui ils deviennent comme finissants des programmes d'immersion. Je me suis donc intéressée à mieux comprendre l'expérience de l'immersion française telle que vécue par les étudiants. La recherche est donc centrée sur la question suivante : Quelles sont les perceptions des finissants en immersion française de l'Alberta, du programme d'immersion tel qu'ils l'ont vécu?

J'ai donc consulté des finissants du programme d'immersion précoce et tardive dans le but d'entendre leurs voix.

Une finissante en immersion française

Je suis bilingue ou ... presque

En tant que chercheure dans une étude de cas, je m'intéresse au phénomène de l'expérience de l'immersion française. Comme j'ai moi-même vécu l'expérience en immersion de la 1^{ère} année à la 12^e, je connais le contexte dans lequel ces finissants ont vécu leur scolarité. Je peux m'identifier avec eux comme élèves dans un programme d'immersion précoce en Alberta mais aussi comme étudiante au post-secondaire. Aujourd'hui, je participe activement à ce phénomène à titre d'enseignante dans un programme d'immersion en Alberta.

Je suis parmi les nombreux grandissants de finissants des programmes d'immersion en Alberta, qui se retrouvent devant la salle de classe, à partager le cadeau du bilinguisme que j'ai reçu. Bien que je suis consciente que je ne suis pas arrivée à une maîtrise du français que je souhaiterais, je constate la richesse et la noblesse de la carrière que j'ai choisie. Participer en tant qu'enseignante au programme d'immersion française me laisse souvent perplexe. Comment en suis-je arrivée ici? J'ai donc choisi d'approfondir

l'expérience en écoutant la voix d'autres finissants comme moi qui eux aussi ont choisi la voie de l'enseignement en immersion française.

C'est en première année que j'ai fait mes premiers pas dans cette aventure qui allait durer plus de seize années. À ce moment, mes parents m'ont inscrite avec la possibilité de me retirer du programme s'il ne me convenait pas. En arrivant dans la classe, la preuve que tous les autres élèves avaient fait leur maternelle en français s'est rapidement manifestée. J'étais consciente que les autres élèves avaient une longueur d'avance sur moi. Ébranlée devant cette réalité, j'ai demandé de quitter le programme mais en vain. Mes parents m'ont convaincue qu'il valait la peine de s'investir dans une telle aventure. J'ai donc accepté de rester dans le programme d'immersion pour mes années à l'élémentaire. Une autre décision devait être prise au moment de l'entrée au 1er cycle du secondaire: continuer en immersion française ou s'inscrire dans une école anglaise. Cette fois, c'est moi qui ai pris la décision de poursuivre en immersion française. Les amitiés que j'avais créées étaient devenues très importantes pour moi et de plus, j'ai constaté que j'aimais vraiment étudier en français. La taille de mon école secondaire me convenait. Je connaissais tous les enseignants et j'aimais l'atmosphère que l'on avait créée dans cette école. Au 2e cycle de mon secondaire, nous étions une classe de 38 élèves, qui s'étaient liés d'amitiés. Ces liens ont créé un climat de confiance nous permettant d'évoluer au niveau social autant qu'au niveau académique. L'ambiance chaleureuse de notre école offrait des

possibilités de prendre des risques, de se tromper, de s'auto corriger et de se faire corriger par les autres. On pouvait rire ensemble, se jouer des tours les uns aux autres et même sur les enseignants. J'y ai trouvé un lieu d'appartenance.

J'ai eu la chance de vivre l'expérience d'un centre d'immersion vs. une école à voie double. Dans un centre d'immersion, il n'y a que des classes du programme d'immersion française. La langue française est la langue parlée par les administrateurs de l'école, par les enseignants, par la bibliothécaire et même par les concierges. Nous acceptions de parler en français dans le contexte académique et lorsque les enseignants pouvaient nous entendre. Bien que les enseignants nous encourageaient de parler français en tout temps, le contexte social étant ce qu'il est à l'âge de l'adolescence, nous options de parler anglais entre nous. Aujourd'hui, je réalise que nous aurions bénéficié de plus de rigueur concernant la langue parlée dans notre école. J'aurais aimé que nos enseignants insistent davantage que nous parlions en français afin d'améliorer notre niveau de maîtrise de la langue française. À cet âge, nous n'avions pas suffisamment de maturité et de motivation intrinsèque pour parler français. De plus, je ne me souviens pas que les écoles que j'ai fréquentées aient prévu un grand nombre d'événements culturels. Je crois que ce type d'activité aurait pu enrichir notre expérience scolaire en français. Par exemple, à l'élémentaire, nous avons vécu un souper-réveillon où l'on a dégusté de la tourtière et au secondaire on a fait de la tresse lors de la

fête de Ste Catherine en novembre à chaque année. Ces événements restent gravés dans ma mémoire. Est-ce que davantage d'expériences de ce genre auraient contribué à mon éveil à la culture francophone, me permettant de me définir autrement comme citoyenne bilingue?

Aujourd'hui, je m'arrête devant le niveau de maîtrise de la langue française que j'ai acquis pendant mes années de scolarité dans ce programme d'immersion précoce. En quittant mon école secondaire, je constatais que j'avais atteint un niveau de bilinguisme suffisant pour poursuivre des études postsecondaires en français. Comme j'avais de très hautes notes en français, je me sentais en confiance pour m'inscrire dans un programme en français à l'Université. Au secondaire, j'avais l'impression que je parlais bien le français, que j'écrivais bien le français et que je lisais à un niveau satisfaisant en français. Donc, en m'inscrivant à la Faculté Saint-Jean, une faculté francophone où l'enseignement et la majorité des activités se déroulent en français, je croyais que j'étais bien préparée pour entreprendre un programme en Éducation, dans ma langue seconde. En peu de temps, j'ai été confrontée à l'évidence que j'avais du travail à faire. Je me souviens si bien du retour de ma première dissertation, presque illisible, couverte d'encre rouge. Un phénomène très différent de mon expérience au secondaire où je ne voyais pas souvent de corrections à mes travaux. Par exemple, je sais que j'ai appris comment conjuguer les verbes au participe passé tout au long du

secondaire, mais je n'ai pas vraiment compris la règle avant que je fasse des cours au Campus Saint-Jean.

J'ai été de nouveau confrontée à mon niveau de maîtrise de la langue française pendant mon séjour de quatre mois à l'Université Laval à Québec. Comme je vivais en résidence, je côtoyais des étudiants francophones. Un soir, je suis allée à la cuisine pour préparer mon dîner. C'est là que j'ai remarqué deux filles lire en français, les directives pour la préparation d'un mets. Lire et comprendre les directives en français me posaient un grand défi. C'est dans de telles circonstances que je poursuivais ma découverte des fonctions de la langue, des registres de la langue dans des contextes variés. J'étais très loin de cette langue académique que j'avais plus ou moins bien apprivoisée.

Le mot bilingue n'était pas vraiment un mot que nous entendions au secondaire. Nous prenions pour acquis que nous étions bilingues. Comme on nous a mis un diplôme bilingue entre les mains à la fin de notre secondaire, nous nous définissions comme bilingues. C'est en écoutant parler les étudiants au Campus Saint-Jean, que j'ai commencé à constater mon manque de vocabulaire en français, mes erreurs de syntaxe et de prononciation. C'est à ce moment, que j'ai commencé à m'interroger face aux pratiques éducatives des enseignants qui m'avaient enseigné. Pourquoi ne m'ont-ils pas corrigées? Pourquoi n'insistaient-ils pas que l'on parle en français? Pourquoi est-ce que

c'était acceptable de dire 'Je suis fini' lorsque j'étais au secondaire, mais maintenant rendu au postsecondaire, c'est une faute? J'ai donc passé mes quatre années au Campus Saint-Jean à me dire que je ne suis pas bilingue, que je ne parle pas assez bien le français pour être bilingue. J'ai aussi pris la décision de parler le moins possible aux francophones. Je ne voulais pas leur parler parce que j'avais peur qu'ils allaient rire de moi ou qu'ils ne me comprendraient pas.

Maintenant, comme enseignante en immersion française, je reste perplexe devant le fait que les enseignants ne m'ont pas corrigée lorsque j'étais au secondaire. Je continue à peaufiner mes connaissances de la langue française. J'ai encore des moments d'hésitation devant la salle de classe lorsque je repense aux règles de grammaire afin d'éviter de faire une erreur. Encore aujourd'hui, après avoir passé 24 ans de ma vie dans un contexte d'apprentissage de la langue française, j'hésite à parler français devant des francophones. J'ai si peur de faire des erreurs. J'ai plus de difficulté aujourd'hui de me définir comme bilingue. Je cherche encore mes mots, je ne suis pas encore complètement à l'aise en français.

En faisant cette réflexion, je vois que l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas du jour au lendemain. C'est un processus qui est, comme le dit Mandin (2010a), « long, continu et complexe » (p. 35). À cette liste, je pense que j'ajouterais le mot 'éternel'. Je vois que je dois encore travailler la langue.

Je commence à comprendre que je devrais utiliser les enseignants francophones dans mon école comme des personnes ressources à qui je peux poser des questions au sujet de la langue et avoir des conversations avec eux au lieu de me priver de parler français autour d'eux ou pire encore, d'éviter de leur parler. Mon identité comme citoyenne bilingue se construit, petit à petit. À chaque jour, j'apprends quelque chose de nouveau au sujet de la langue française. D'autre part, je suis tellement fière d'avoir atteint le niveau de maîtrise de la langue française jusqu'à maintenant. Je l'utilise, je vis en français dans le contexte scolaire. Je me définis tout de même comme canadienne, capable de fonctionner dans les deux langues officielles du Canada. C'est ce sentiment de fierté que je veux donner à mes étudiants. Je souhaite que eux aussi pourront un jour s'identifier comme canadiens bilingues. J'espère que mon histoire, jumelé avec les histoires de mes participants pourra éclairer un peu le trajet de ce programme d'immersion.

Une vue d'ensemble de la thèse

L'expérience vécue de l'immersion française nous révèle les fondements qui serviront de piliers pour la construction de l'identité personnelle et professionnelle des participants. Nous verrons donc l'historique des programmes d'immersion, le but de ces programmes ainsi que les contextes qui favorisent le développement de citoyens bilingues. Les principes d'apprentissage de la langue et de la langue seconde ainsi que les approches pédagogiques prônées en immersion seront présentés.

La recension des écrits sera suivie par la méthodologie d'étude de cas qui a été utilisée pour la cueillette de données pour cette étude. La présentation des thèmes émergents des entrevues permettra aux locuteurs d'entendre la voix des participants qui partagent ce qui pour eux, a marqué leur expérience dans des écoles d'immersion française. Finalement, lors du chapitre 5, les conclusions de la recherche seront présentées. Il est à souhaiter que ces constats pourront alimenter les mises au point de l'évolution des programmes d'immersion française. Il y a là matière à réflexion, que nous soyons des administrateurs, des enseignants ou des élèves en immersion. Je ferai aussi des réflexions concernant des recherches futures possibles dans le domaine de l'éducation en langue seconde.

Chapitre 2

La recension des écrits

Fraser Child (1998) souligne le fait que peu de recherches existent qui utilisent la voix des élèves qui sont dans le programme d'immersion.

« Although French Immersion has been one of the most researched areas in education over the past two decades, who truly knows the stories of the students, the children who are actually living this experience? » (Fraser Child, 1998, p.13). La voix des finissants ajoute une dimension importante à la recherche portant sur les programmes d'immersion. C'est à partir de leur expérience que nous arrivons à mieux comprendre les facteurs qui pourraient enrichir ce que l'éducation dans une classe en immersion française peut apporter à leur vie. Leurs partages d'expériences et d'opinions nous informent sur les pratiques éducatives qu'on devrait conserver ainsi que celles que nous devrions remettre en question dans les programmes d'immersion française.

Il existe plusieurs chercheurs qui ont fait des recherches en utilisant la voix des élèves ou des finissants des programmes d'immersion. Riva (1996), de Courcy (2003) et Skogen (2006) se sont intéressées à l'expérience en immersion française telle que vécue par les élèves et étudiants.

Dans sa recherche, Riva (1996) a fait des entrevues avec des élèves

d'immersion précoce en 6e année pour comprendre leurs perceptions de l'apprentissage de la langue française. Elle a aussi exploré comment les élèves pensent que leur environnement affecte l'apprentissage de la langue seconde. de Courcy (2003) a voulu comprendre comment les élèves en immersion tardive, arrivent à découvrir le sens de la langue française lorsqu'ils sont dans une situation d'apprentissage. Elle partage les étapes d'apprentissage de la langue française que les élèves ont identifiées dans leur cheminement comme élèves de l'immersion tardive. L'étude de Skogen (2006) implique aussi des finissants du programme d'immersion, inscrits dans un programme d'éducation postsecondaire dans l'Ouest du Canada pour essayer de comprendre pourquoi ils utilisent souvent leur langue maternelle à cette institution postsecondaire francophone.

Ces thèmes sont variés et donnent de bonnes perspectives de la vie des élèves d'immersion. Mon étude partage avec le lecteur la perception de cinq finissants en immersion française, de leur expérience en immersion, face à l'apprentissage de la langue. Les participants sont tous inscrits dans le programme de formation des enseignants dans une institution francophone dans l'Ouest du Canada, dans le but d'enseigner dans les écoles d'immersion française.

Dans ce chapitre, je me pencherai sur l'historique des programmes d'immersion depuis leur création en 1965. Suite à un retour sur les principes

d'apprentissage portant sur les programmes d'immersion, ce chapitre exposera les approches pédagogiques prônées en immersion.

L'immersion au Canada

Le programme d'immersion précoce existe au Canada depuis 1965. C'est un programme qui a vu ses débuts à Montréal, lorsqu'un groupe de parents anglophones voulait donner l'occasion à leurs enfants d'avoir une éducation bilingue. Bref, ils voulaient que leurs enfants apprennent le français comme langue seconde à l'école, quelque chose qui n'existait pas à ce point. Le conseil scolaire de la région de Saint-Lambert a donc pris cette idée et a commencé le premier programme d'immersion française au Canada. Depuis ce temps, le programme d'immersion française au Canada a eu beaucoup de succès. Ce programme souvent nommé 'the trial ballon that flew' maintenant, plus de 40 ans plus tard, est un programme à lequel plus de 300,000 élèves s'inscrivent chaque année (Mandin, 2007).

Les buts de l'immersion française en Alberta

Les buts du programme d'immersion en Alberta sont cités sur le site web d'Alberta Education. D'après Alberta Education (2013), une fois arrivée à la fin de la 12e année, les finissants de l'immersion seront capables de participer à des conversations en français, de communiquer en français pour

des besoins personnelles et professionnelles, de continuer leurs études post secondaires en français et de travailler en langue seconde.

De plus, Bajard (2004) présente les buts du programme d'immersion dans son livre *L'immersion en français au Canada – Guide pratique de l'immersion* :

- L'immersion amène l'élève à interagir avec confiance dans les milieux où le français est parlé et valorisé;
- L'immersion amène l'élève à être fier de son bilinguisme et à adopter une attitude positive non seulement envers la culture francophone, mais aussi envers sa propre culture et celle des autres.
- L'élève apprend le français non seulement par l'étude de la langue en soi, mais aussi dans une grande mesure à travers toutes les matières étudiées.
- Un élève ayant terminé son éducation secondaire en immersion est fonctionnellement bilingue, c'est-à-dire qu'il peut continuer son éducation dans un milieu francophone ou bilingue, ou accepter un emploi dans un milieu francophone, à condition d'avoir la volonté de continuer à se perfectionner en français (p. 5- 6).

Les buts du programme d'immersion sont atteints parce que la langue française n'est pas simplement une langue à enseigner, mais c'est aussi le moyen d'apprendre le contenu du programme d'études (Genesee, 2004; McMillan & Turnbull, 2009; Turnbull et al. 1998).

Dès ses débuts, les dirigeants et les parents craignaient que le fait d'apprendre dans une langue seconde aurait un impact négatif sur l'apprentissage de leur langue maternelle, l'anglais. Aujourd'hui, nous savons que ce n'est pas le cas. Swain (1996) explique que les élèves d'immersion

rattrapent leurs pairs anglophones lorsque l'anglais est enseigné formellement. Les élèves des programmes d'immersion française arrivent à maintenir un bon niveau de maîtrise de l'anglais jusqu'en douzième année. Dans sa recherche, elle conclue qu'après un certain point, les élèves d'immersion ont un taux de succès en anglais égale ou supérieur à leurs confrères anglophones. De fait, ce qui nous importe c'est moins comment les élèves d'immersion française ont appris leur langue maternelle, mais surtout le niveau de compétence de la langue française qu'ils ont atteint, « The issue thus became not how well the immersion students' first language developed, but how proficient immersion students became in their second language » (p. 93).

Plusieurs recherches indiquent que l'immersion française au Canada est un programme qui a eu beaucoup de succès (Fraser Child, 1998; Mandin, 2009; Mandin & Desrochers, 2002; McMillan & Turnbull, 2009). Au fil des années, les bienfaits des programmes d'immersion ont été largement documentés (Lambert, 1974, 1977; Genesee & Stanley, 1976; Swain, 1978, 1984; Swain & Lapkin, 1981; Genesee, 1987). Ces chercheurs ont affirmé que les enfants bilingues ont un avantage verbal et non verbal sur les enfants unilingues et que leurs habiletés cognitives sont favorisées par leur connaissance d'une deuxième langue. Les recherches ont démontré que les élèves d'immersion atteignent un niveau élevé de français dans certains aspects de la langue, mais pas dans d'autres (Lazaruk, 2007; Lyster, 2003; Swain, 1996; Turnbull,

et al. 1998). Parmi ces recherches, Lyster (2003) indique que les élèves d'immersion ont des problèmes avec la grammaire française et Lazaruk (2007) explique que les élèves d'immersion n'ont pas le même niveau de compétence en français que les locuteurs natifs de la langue.

Cependant, il faut aussi noter que le but du programme d'immersion est de développer des élèves qui sont fonctionnellement bilingues et non des élèves qui ont une maîtrise parfaite en français. Selon Grosjean, (nd) « bilinguals know their languages to the level that they need them. » Il explique que comme de monolingues, les bilingues vont apprendre leur langue de façon varié – quelques-uns ne savent pas comment écrire ou lire dans leur deuxième langue, d'autres ont plus de dominance dans une langue que l'autre et surtout, il ajoute « a very small minority, have equal and perfect fluency in their language. » (http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html)

Les types de programmes d'immersion en Alberta

Dans ce contexte, il est important de constater qu'en Alberta, il y a plusieurs différents programmes de français. Ces occasions d'apprendre le français sont choisies en fonction des contextes culturels et linguistiques et des niveaux de maîtrise de la langue française que les parents souhaitent pour leurs enfants.

L'immersion française précoce (IP) :

- C'est un programme qui est destiné aux enfants et aux familles qui n'ont pas le français comme langue première. Ce programme commence en maternelle ou en première année. Les élèves commencent avec des périodes intensives d'instruction en français et le montant d'instruction baisse lorsque les élèves progressent dans le programme (ex : maternelle 100%, 1-2 année 90-100%, 3-6 année 70-80%, 7-9 année 50-80%, 10-12 année 40-80%).

L'immersion française tardive (IT) :

- C'est aussi un programme qui est destiné aux familles dont la langue première n'est pas le français. Ce programme commence en 6e ou 7e année en Alberta et les élèves peuvent continuer jusqu'en 12e année. Les élèves apprennent dans la langue seconde pour 90-100% du temps pour les premiers mois dans le programme et après ces premiers mois, ils ont les mêmes montants de temps d'instruction en français que leurs confrères en immersion précoce.

L'immersion française interrompue (II) :

- C'est un terme que j'ai créé pour décrire les élèves qui ont connu une interruption dans leur cheminement en immersion française, due à des circonstances hors leur contrôle. Il s'agit ici de contextes où un apprenant inscrit en immersion de la maternelle à la 8e année, se trouve dans l'impossibilité de poursuivre son programme en immersion. Parmi les

raisons de cette occurrence, il existe des situations où le programme d'immersion a dû être discontinué puisque le nombre d'élèves intéressés de poursuivre leurs études en immersion française, ne suffisait pas pour justifier la continuation du programme d'immersion. Il s'avère aussi qu'un élève transfère à une école où le programme d'immersion n'est pas offert.

Le bilinguisme

La fierté d'être bilingue et d'être capable d'utiliser sa langue seconde dans des contextes variés, est un des buts du programme d'immersion. Comme le dit Bajard (2004), la raison d'être des programmes d'immersion est pour assurer que les jeunes « aient accès à une éducation bilingue qui leur permettra d'évoluer en français dans une société bilingue » (p. 29). Mandin (2010a) ajoute que les élèves d'immersion qui finissent le programme ont une chose en commun; ils sont bilingues et fiers de l'être. Mais que veut dire être bilingue? Comme Bajard (2004) l'explique, les finissants du programme seront 'fonctionnellement bilingues' :

Les finissants de l'immersion sont à l'aise en français, surtout dans le milieu scolaire. De plus, ils sont très vite en mesure de fonctionner dans le milieu des études postsecondaires et dans le monde du travail, à condition de continuer à se perfectionner en français.
(p. 27)

Cependant, certains chercheurs questionnent l'idée du bilinguisme. En discutant l'idée d'être 'fonctionnellement bilingue', Skogen (2006) dit que souvent, lorsque les élèves d'immersion quittent le programme, ils croient que leur niveau de maîtrise de la langue française est plus élevé qu'il l'est en réalité:

When French immersion students are told upon graduation from grade 12 that they are now bilingual or functionally bilingual, many equate this with a full bilingualism that even many Francophones in Alberta do not manage to attain. This misunderstanding can cause many difficulties for the students, not only at CSJ (Campus Saint-Jean) but when they travel to French speaking provinces or countries. (p. 250)

Dans sa recherche, Roy (2010), démontre que ce fait est vu comme étant vrai en deux capacités. Premièrement, les élèves d'immersion ne sont pas vus par la société canadienne comme étant bilingues, mais comme des anglophones qui ont appris le français parce qu'on voit le bilinguisme comme deux unilinguismes séparés. Si une personne n'est pas capable d'utiliser les deux langues comme des locuteurs natifs, ils ne sont pas considérés bilingues, ce qui est une idéologie au Canada et ce qui empêche les enfants d'apprendre le français avec confiance. Si on les compare toujours aux locuteurs natifs, ils ne seront jamais assez bons. Deuxièmement, plusieurs élèves d'immersion ne se

voient pas comme étant bilingues, mais certains se voient bilingues en devenir, s'ils pratiquent plus. « Students in French Immersion considered themselves bilingual, but not 'entirely' bilingual or 'truly' bilingual because they did not speak French at the same level as native speakers of French » (p. 550). L'idée que les apprenants ne se trouvent pas bilingues est supportée par la recherche de Roy & Galiev (2011). Ces chercheurs ont fait des entrevues avec des élèves d'immersion qui disent qu'ils ne se considèrent pas bilingues. D'après cette recherche, les apprenants d'une langue seconde ne se voient pas comme bilingue est parce qu'au Canada, le bilinguisme est souvent remis en question, particulièrement par les francophones de souche. « In Canada, bilingualism is always questioned, challenged, and regarded with a certain degree of scepticism by native speakers. It is the native speakers who define, evaluate and set the criteria that identify those who will be included in or excluded from the group » (p. 371). Ces deux chercheurs proposent alors, qu'on expose les élèves en immersion française à différentes définitions du bilinguisme, afin qu'ils puissent s'identifier comme bilingue. Grosjean (nd) nous offre une définition qui pourrait rassurer les apprenants inscrits dans les programmes d'immersion française. « Bilingualism is the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (as most laypersons think). » (http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html)

Mandin (2009) suggère qu'en améliorant certains aspects de la langue orale,

les élèves vont ressentir une 'aisance' et une 'spontanéité' dans la langue. « Cette compétence langagière leur permettrait d'entrer en relation non seulement avec leurs pairs, mais aussi avec toutes les personnes parlant cette langue au Canada et dans le monde entier » (p. 38). D'après Mandin (2009), en utilisant la langue française pour exprimer son point de vue, l'apprenant peut « se façonner une identité dans cette langue » (p. 38). Le fait de s'identifier dans la langue pourrait amener les élèves à s'identifier comme fonctionnellement bilingue. En fin du compte, alors, on atteint un des buts principaux du programme d'immersion.

La construction de l'identité en immersion

La construction de l'identité se fait en fonction des expériences que les personnes vivent. Puisque chaque apprenant vit les expériences d'une différente façon, chaque apprenant construit son identité de manière unique. De plus, l'identité de l'apprenant n'est pas fixe. Elle peut changer lors de la participation dans différentes activités et lors de situations d'apprentissage proposées dans les salles de classe et/ou dans les écoles d'immersion française.

Dalley & d'Entremont (2004) disent que « la langue est à la fois, un outil et un symbole de construction de la culture et de l'identité. C'est en interaction avec d'autres, par le biais de la langue, que les individus négocient les pratiques du groupe, ses croyances et sa vision du monde » (p. 16). Elles

expliquent que lorsque les élèves arrivent à l'école, ils suivent les protocoles linguistiques qui sont la norme de la société. Lorsqu'ils deviennent des adolescents, ils se définissent des adultes en utilisant un code linguistique qui est différent que de celui des adultes. En somme, « ces langues sont porteuses d'identité et leur maîtrise est nécessaire à la pleine participation de l'individu dans le groupe social » (p. 18). Donc, en étant capable d'utiliser la langue dans des situations authentiques, les apprenants peuvent s'identifier avec les autres membres de cette communauté.

Le contexte de l'enseignement d'une langue seconde va plus loin que simplement l'apprentissage d'une langue seconde. Pour favoriser le succès des apprenants, les enseignants et l'école doivent tenir compte de la langue, la culture et l'identité des apprenants. Dans ce contexte, le mot 'culture' veut dire une façon de vivre et de penser ainsi que les croyances d'une société. Lors d'une communication à un Institut d'été organisé par l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), Bilash (2003) fait la distinction entre la culture avec un 'c' minuscule et la culture avec un 'C' majuscule.

La culture avec le 'c' minuscule renvoi à la culture quotidienne de la vie de tous les jours, par exemple, les gestes, les comportements, les costumes ou les habits, la nourriture, le loisir. Ce sont des petites choses qui sont pourtant importantes pour bien

comprendre le message transmis par le locuteur natif. La culture avec le 'C' majuscule réfère à l'histoire, la géographie, la littérature, l'art, la peinture et la musique. La langue est un aspect culturel, lorsqu'on apprend une langue étrangère on acquiert implicitement ou explicitement une certaine forme de culture (la culture ou la Culture) de cette langue en salle de classe. La Culture peut être intégrée dans notre enseignement et pas nécessairement présentée à part. (p. 7- 8)

Ces notions de la 'culture' ou de la 'Culture' peuvent aider à façonner une identité propre à soi. Si l'apprenant vit seulement des éléments de la 'culture' et jamais la 'Culture', son identité sera différente de celle d'un apprenant qui vit des expériences riches et variées dans le domaine de la culture 'c' et de la Culture 'C'. De plus, participer à des activités culturelles avec d'autres aura un impact sur comment l'apprenant construit son identité.

D'après Dalley & d'Entremont (2004) les élèves doivent participer à la construction de leur culture et de leur identité avec les autres, en communauté. Elles disent :

Les élèves doivent construire leur culture- leurs pratiques, leur vision du monde et leur place dans ce

monde -, mais celle-ci ne pourra être porteuse d'identité et d'appartenance que si elle est construite en interaction avec d'autres, que si elle devient une culture partagée avec d'autres. (p. 10)

Dans le 'monde' d'immersion, les élèves sentent qu'ils appartiennent à une communauté parce qu'ils construisent une culture ensemble. Cette culture de classe est unique au groupe d'élèves qui participent activement à sa création. Comme dit Mandin (2010b), « les élèves d'une classe et d'une école d'immersion sont exposés à une culture particulière – celle à laquelle il n'y a qu'eux qui peuvent participer. Ils participent activement à la création d'une communauté bilingue à laquelle ils appartiennent » (p. 7).

Lugones (1987) propose que la culture inclue les façons de se comporter et de penser dans une communauté et la vision du monde que ses membres ont en commun. Elle explique que pour se sentir à l'aise dans son 'monde', la personne doit être capable d'utiliser la langue du monde, doit être contente dans le monde et confortable avec les personnes du monde et doit partager des expériences communes avec les personnes de ce monde. En parlant des 'mondes', Pavlenko et Lantolf (2000) expliquent comment les participants peuvent facilement s'intégrer dans leur 'monde': « it is through intentional social interactions with members of the other culture, through continuous attempts to construct new meanings and through new discourses, that one becomes an equal participant in new discursive spaces » (p. 174).

La création des communautés en immersion

Dalley et d'Entremont (2004) expliquent comment une communauté est créée. Elles disent:

C'est par le partage d'expériences communes qu'un groupe social vient à se constituer en communauté d'appartenance ayant une culture commune. La langue est un élément médiateur de ces expériences et c'est par le langage que les membres du groupe en construisent le sens tant au niveau interpersonnel qu'au niveau institutionnel. (p. 8)

Nous devons tenter de créer, dans la classe d'immersion, une communauté de pratique. Selon Lave et Wenger (1991), une communauté de pratique est un groupe d'apprenants qui partagent leurs expériences pour explorer comment des activités améliorent leur vie. Selon eux, il y a une amélioration dans l'apprentissage lorsque les apprenants font partie d'une communauté de pratique. Toohey (2000), de sa façon, explique qu'une communauté de pratique est un groupe de personnes qui sont en relation et qui participent à des activités communes pour apprendre. Ces deux définitions de la communauté de pratique expliquent très bien la réalité qui existe dans la classe d'immersion et c'est facile de voir pourquoi les élèves d'immersion ont cette communauté. Comme Lugones (1987) explique, des personnes qui

vivent une réalité qui est similaire peuvent sentir qu'ils font partie d'un même 'monde'.

La communauté de pratique en immersion crée des camaraderies qui durent de la maternelle ou de la première année jusqu'en douzième année et même plus loin. La camaraderie en immersion est un aspect important pour les apprenants d'une langue seconde. Dans leur recherche, Edwards & Rehorick (1990) ont trouvé que les élèves d'immersion bénéficient d'une camaraderie dans leurs classes d'immersion, qui ne semble pas être partagé dans les classes du programme d'anglais. Mandin (2010b) explique ce phénomène lorsqu'elle dit que les élèves d'immersion appartiennent « à la culture de leur classe d'abord, et ensuite, à celle de l'école dans laquelle ils sont inscrits » (p. 7). Basé sur ce que Edwards & Rehorick (1990) et Mandin (2010b) disent, les amitiés qui existent en immersion proviennent d'une force qui est plus grande que l'école. Il semble qu'un sentiment de communauté est créé par les amitiés qui existent dans ce 'monde' d'immersion.

Ainsi, les camaraderies offrent aux étudiants un sentiment d'appartenance qui les amène bien loin. Le programme d'immersion française, offre aux étudiants, « Trust, support, security and the freedom to be oneself » (Tassone, 2001, p. 51). Ce sentiment de support et de sécurité ajoute à la perception de la communauté qui est ressenti par les élèves. Pour certains,

c'est un élément de motivation à poursuivre leurs études en français. Tassone (2001) affirme ce constat:

the strong friendships that unite French Immersion students, the feeling of comfort that emanates from relationships established in the French Immersion milieu, feelings of pride and confidence that evolve from the immersion experience, positive attitudes toward the French culture and the learning of the French language, and the support offered by parents, teachers and immersion peers. (p. 95)

Dans sa thèse, Skogen (2006) explique que les élèves d'immersion vivent dans une communauté d'affinité. Elle explique qu'une communauté d'affinité est basé sur « what people feel they have in common – race, sex, religion, nationality, politics, a common formula, a common creed. » (Freidman, 1983, cité dans Skogen, 2006, p. 75) Donc, dans le monde d'immersion, la communauté d'affinité est bâtie à partir des expériences communes qui sont vécu durant le programme d'immersion. Cependant, Skogen (2006) souligne l'impact que ces communautés d'affinité peuvent avoir sur les élèves d'immersion :

When students have spent most of their lives within one type of community of affinity, there is a certain

'taken-for-grantedness' of the experience. Because most French immersion students have spent little time in any other type of French learning environment, it is natural for them to have a fairly narrow understanding of what it means to be a native French speaker. (p. 169)

Lorsque les élèves quittent la communauté d'affinité de l'immersion et entrent dans une communauté d'affinité comme le Campus Saint-Jean, ils peuvent se sentir déçus et trahis par les enseignants qui leurs ont fait croire qu'ils maîtrisent bien la langue française. Il y a ici matière à réflexion pour les enseignants, particulièrement au niveau secondaire des programmes d'immersion. Ces enseignants devraient être sensibilisés à l'ampleur de l'impact de leurs commentaires concernant les forces et les faiblesses du niveau de maîtrise de langue française, des apprenants lorsqu'ils quittent l'école secondaire.

Les principes d'apprentissage de la langue que nous devons prendre en considération en immersion.

Cummins (2001) suggère que les élèves d'immersion ont des compétences qui sont communes entre les deux langues. Il explique ceci en utilisant une photo de deux icebergs. La partie de l'iceberg qui est visible représente la partie de la langue qui est déjà apprise et automatisée par l'élève. La partie de

l'iceberg qui est sous l'eau est la partie de la langue qui n'est pas encore automatisée ou des tâches qui sont plus cognitivement exigeantes. Les deux icebergs se croisent en bas de l'eau, dans la partie qui est dite 'invisible'. Là où les icebergs se croisent, se trouvent les connaissances qui peuvent être transférées entre les deux langues.

Il explique que l'apprentissage d'une langue seconde est construit sur les piliers des connaissances de la langue maternelle: « previous learning of literacy-related functions of language (in L1) will predict future learning of these functions (in L2) » (Cummins, 1980, p. 118). Cummins (2001) a présenté la notion de *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) et de *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Il explique que BICS est l'enseignement du vocabulaire, des termes communs pour vivre en français et dans la langue seconde. Il s'agit de l'apprentissage des concepts pour avoir l'habileté d'avoir une conversation qui est fluide. Il propose que les apprenants de langue seconde vont acquérir cette habileté en deux à trois ans une fois qu'ils entrent dans l'environnement de la langue seconde. CALP est la capacité de comprendre la langue académique. C'est la connaissance des mots du vocabulaire qui sont plus avancés et l'habileté d'interpréter et de produire des énoncés plus complexes.

Il avoue que les discussions au sujet des BICS et CALP ont causé de fausses conceptions au sujet des apprenants d'une langue seconde. Il dit alors, qu'on doit ajouter une autre habileté à cette distinction, « specifically, discrete

language skills need to be distinguished » (Cummins, 2001, p. 65). Il définit '*discrete language skills*' comme les connaissances de la phonologie, de la littéracie et de la grammaire que les élèves apprennent grâce à l'instruction directe et la pratique formelle et informelle de la langue.

Krashen (1981), un autre chercheur connu pour son travail dans l'apprentissage de la langue fait la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition de la langue. Il dit que lorsqu'on fait l'acquisition de la langue, on le fait de façon inconsciente, «we have a 'feel' for correctness » (p. 10). Cependant, lorsqu'on apprend une langue, c'est un processus conscient et on apprend les règles de la langue pour pouvoir les utiliser de façon correcte. Krashen (1981) assume que les enfants sont dans une situation d'acquisition de la langue et pas une situation d'apprentissage de la langue. Mandin & Desrochers (2002) expliquent qu'en immersion, souvent les enseignants mettent plus d'emphasis sur la fonction de la langue (l'acquisition de la langue) que sur la forme (l'apprentissage de la langue). Si ceci arrive trop souvent ou sans corrections, on a ce qu'on appelle la fossilisation de la langue. Lyster (1987) explique que la fossilisation de la langue est lorsque les élèves font des fautes avec la langue qui semblent être « incorrigible » (p. 701) même après plusieurs années dans le programme d'immersion ou même avec l'enseignement axé sur la correction de la faute. Ces chercheuses soulignent l'importance de s'assurer que les enseignants soient conscients de l'équilibre entre la forme et la fonction de la langue.

Avec cette fossilisation de la langue, les apprenants de la communauté d'immersion ont créé une langue unique au programme d'immersion, une langue que Lyster (1987) définit comme « Speaking Immersion » (p. 716). Skogen (2006) renchérit ce constat : « many of those who have gone through immersion programs emerge with a particular way of speaking » (p. 128).

Lyster (1987) explique que les apprenants de cette langue seconde ont créé une langue qui consiste en : « a significant number of crosslingual errors caused by negative transfer from English as well as a number of intralingual errors caused by the students' imperfect mastery of French structure » (p. 712). Il questionne si les buts de l'immersion ont été atteints quand les élèves quittent le programme avec cette fossilisation des erreurs lors de l'apprentissage de la langue seconde. Dans la conclusion de son article, il critique les ressources pédagogiques qui mettent l'accent sur l'enseignement de la grammaire sans considérer l'importance du message véhiculé. Il propose d'équilibrer la communication juste et le bon emploi de structures grammaticales.

Skogen (2006), pour sa part, explique que parler la langue Immersionese est « a recognizable way of speaking that emerges from the many years a student spends in a French Immersion program » (p. 128). Comme Lyster (1987), elle souligne que le phénomène de 'Immersionese' ou 'Franglais' ou 'Speaking

Immersion' est dû aux erreurs fossilisées, qui ont été ignorées tout au long de leur apprentissage de la langue française :

this language is constructed in part by what is called the 'fossilization of error', which is characterized by 'grammar errors' such as problems in using verb tenses like le conditionnel, l'imparfait, le passé composé and the misuse of the verbs avoir and être. It is also characterized by the use of anglicisms and switching to English when speakers cannot find the proper verb, noun or adverb in a sentence. (p. 128)

Lyster (1987) et Skogen (2006) trouvent que la langue de l'immersion, 'Immersionese' existe et que les élèves au secondaire l'utilisent dans leur communauté d'apprenants. Skogen, qui travaille avec des étudiants au Campus Saint-Jean, voit vraiment l'impact qu'a la langue 'Immersionese' sur les étudiants. Elle souligne que les finissants du programme d'immersion ne sont pas au courant qu'ils parlent l'Immersionese' pendant leur séjour au Campus Saint-Jean : « One could say that French immersion students are quite unaware of speaking 'immersionese' because the language they speak is the language of their community » (p. 131). Le fait de parler 'immersionese' pour les finissants du programme leur paraît tout à fait normal. Ils l'utilisent avec aisance dans leur 'monde' d'immersion. Cependant, une fois inscrit au Campus Saint-Jean, les étudiants sont souvent gênés et

développent une hantise de parler avec les étudiants francophones aussi inscrits à cette institution. Naturellement, ils se comparent aux locuteurs natifs. Ils deviennent conscients de l'écart entre leur niveau de compétence dans la langue française et celui de leurs camarades de classe ayant le français comme langue maternelle.

Lyster (1987) cautionne que nous devons rester vigilant face aux attentes que nous avons des élèves d'immersion française. Nous devons se rappeler les objectifs de l'immersion française, à l'occurrence, ils ne devraient pas être capable, à la fin de l'immersion, de parler comme les locuteurs natifs de la langue. « It is wrong to suggest that French Immersion is a failure because it has not successfully produced native-like speakers. Given the artificial language environment of French Immersion, students should not be expected to speak and write as well as their francophone peers » (Lyster, 1987, p. 716). Il continue en disant que même s'ils ne sont pas capables de parler comme les locuteurs natifs de la langue, ce qui importe est leur capacité de communiquer avec les francophones avec suffisamment de précision pour se faire comprendre. « L'immersion amène l'élève à interagir avec confiance dans les milieux où le français est parlé et valorisé » (Bajard, 2004, p. 6).

Dans un autre contexte, de Courcy (2003) nous relate l'expérience d'apprentissage du français dans un contexte d'immersion tardive. Suite à des entrevues avec les élèves du programme d'immersion tardive, elle identifie quatre stades de l'apprentissage d'une langue seconde.

Premièrement, elle suggère que les apprenants commencent leur apprentissage d'une langue seconde en faisant de la traduction, suivi par le stade de ressortir les mots clés et en faire la traduction pour comprendre. Ensuite, les élèves vont commencer à relaxer et comprendre la majorité de ce qui se passe en classe. S'ils ne comprennent pas un mot, ils vont le sauter mais encore être capable de deviner le contenu de la phrase. Finalement, il y a une phase de compréhension pendant laquelle les élèves comprennent le message sans avoir à se fier sur des stratégies pour comprendre.

3. Approches pédagogiques prônées en immersion française.

Il existe des approches pédagogiques qui sont essentielles pour assurer que les élèves d'immersion ont une meilleure chance d'apprendre la langue seconde. Parmi ces pratiques éducatives, il y a le climat d'apprentissage approprié qui est créé par l'enseignant, l'input, l'output et la correction des erreurs.

Le climat d'apprentissage

Les apprenants d'une langue seconde vont arriver à un point où ils vont commencer à jouer avec la langue pour produire des phrases et avoir des conversations. Au début de leur apprentissage, les enseignants essaient de les encourager dans cette production de la langue. Mais, après un certain moment, il faut que les enseignants commencent à les corriger. Mandin &

Desrochers (2002) expliquent l'importance de créer un climat de confiance tout en corrigeant les élèves s'il y a lieu:

The more students are exposed to the French language and encouraged to use it, the better their communication skills and the greater their confidence in their ability to use the language. (p. 10)

The student who learns in a safe enabling environment will be motivated to continue his or her explorations in the target language, whereas the student whose attempts at communication are either rebuffed or ignored may become a passive, quiet bystander in the learning process. (p. 12)

Krashen (1981) explique que les apprenants ont ce qu'il appelle un filtre affectif de la langue. Son hypothèse explique qu'il existe des variables qui vont déterminer si l'apprenant apprend la langue ou non. Les variables que Krashen (1981) explique sont les variables de la motivation, de la confiance et de l'anxiété. Les apprenants motivés qui ont un bon sens de soi et un niveau d'anxiété bas vont apprendre la langue mieux que les apprenants qui ne possèdent pas ces caractéristiques. Son hypothèse démontre que l'apprentissage de la langue est relié à ces facteurs. Donc, les enseignants doivent créer un climat de classe qui favorise l'apprentissage de la langue seconde. Comme le disent Mandin & Desrochers (2002), « teachers must

endeavour to create a safe learning community in which students are not afraid to take risks, regardless of their level of performance » (p. 12). Donc, si les enseignants ne créent pas un climat d'apprentissage en classe qui est motivant et où les élèves ressentent de l'anxiété ou un manque de motivation, leur filtre affectif de la langue va être réduit et ils vont être moins capables de bien apprendre la langue.

L'input compréhensible

Pour être capable de bien s'exprimer en langue seconde, les élèves d'immersion ont besoin de bons modèles de la langue. Ces modèles doivent être capables de donner, ce que Krashen (1981) nomme un input compréhensible. Il utilise le symbole $i + 1$ pour expliquer ce fait. Il dit que l'apprenant doit recevoir de l'input qui va un petit peu plus loin que son apprentissage courant.

« A necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$, where 'understand' means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message » (Krashen, 1981, p. 21). Si ceci arrive, l'apprenant est poussé plus loin dans son apprentissage. Mandin & Desrochers (2002) expliquent que les enseignants doivent savoir comment s'assurer que l'input compréhensible est approprié pour le développement des élèves. Elles donnent quelques exemples tels que: « speaking slowly and clearly, repeating important words,

high frequency vocabulary, giving examples, clarifications, using visuals and modeling » (p. 13).

L'output compréhensible

Swain (1996) ajoute une autre dimension à la théorie de l'input de Krashen (1981). Elle est d'accord que pour apprendre une langue seconde, il faut avoir de l'input, cependant, elle avance l'idée que les élèves ont autant besoin d'avoir une chance d'utiliser la langue, une principe que Krashen ignore.

Swain (1996) explique que « by focusing on output, we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their learning » (p. 99). Elle explique qu'il y a trois fonctions de l'output pour assister l'élève dans son apprentissage. La première fonction est celle qu'elle appelle « *the 'noticing/triggering' function* » (Swain, 1996, p. 99). Elle dit que les apprenants d'une langue seconde, lorsqu'ils produisent la langue, vont remarquer des problèmes qu'ils ont avec la langue et ils vont ensuite découvrir quelque chose au sujet de leur apprentissage. La deuxième fonction est celle de « *hypothesis testing function* » (Swain, 1996, p. 99). Cette fonction donne aux apprenants la chance d'utiliser de l'output pour tester leurs théories au sujet de la langue et ensuite parfois apporter des modifications à leur langue. La troisième fonction est le « *metalinguistic function* » (Swain, 1996, p. 99). Dans cette fonction, les apprenants vont réfléchir sur leur output en utilisant leur langue seconde au lieu de leur langue première.

Mandin & Desrochers (2002) et Bilash (2003) sont d'accord avec Swain (1996) au sujet de l'output. Ces chercheurs disent que les élèves doivent utiliser la langue pour pouvoir l'apprendre. Les enseignants doivent créer des occasions d'utilisation de la langue, et comme dit Bilash, ces activités doivent avoir une variation de difficulté. En créant des activités pendant lesquelles les élèves peuvent produire la langue, les élèves sont favorisés dans leur apprentissage de la langue, « use the langue in order to learn it! » (Mandin & Desrochers, 2002, p. 13).

La correction des erreurs

Lorsque les enseignants créent un climat d'apprentissage motivant où les élèves reçoivent beaucoup d'input et ont la chance de faire de l'output, ils vont faire des erreurs. En tenant compte du climat d'apprentissage, les enseignants doivent savoir quelles erreurs corriger, quand le faire et comment. Comme dit Mandin & Desrochers (2002), « it is as dangerous for teachers to overcorrect their students, as it is to undercorrect them » (p. 13).

Lyster (1998) explique que plusieurs des corrections qui sont faites par les enseignants sont des reprises par lesquels les enseignants reprennent les mots des élèves et corrigent la faute qui se trouve dans la phrase. Il explique que faire les reprises est mieux que des leçons de grammaire parce que les

élèves vont être capable de voir les fautes pendant les conversations, dans une situation authentique d'apprentissage de la langue. Cependant, il averti que parfois les reprises portent à la confusion pour les élèves parce que souvent, les enseignants font aussi des reprises pour démontrer des mots ou des phrases que les élèves ont utilisés qui sont corrects. Il dit : « we did not find that these interactional moves helped to draw attention to form, precisely because they were equally likely to follow ill- and well- formed learner utterances and thus appeared to respond to the meaning of learner utterances » (Lyster, 1998, p. 63).

Lyster (2003) suggère alors que les enseignants doivent faire la négociation de la forme ce qui est lorsque les enseignants prennent la forme de la langue qui est incorrect (par exemple le temps du verbe ou le genre du mot) et mettent l'accent sur les mots ou la phrase qui est incorrecte et forcent les élèves à corriger les mots ou la phrase. Il explique que cette technique est plus efficace que les reprises parce que « the negotiation of form cannot be perceived as a confirmation of the learner's message or as another way of saying the same thing. Instead, it aims to get learners first to notice their non-target output and then, in Swain's (1995) terms, to 'reprocess' or modify their output » (Lyster, 2003, p. 70). Il conclue en disant que le défi ne devrait pas être si les enseignants vont corriger ou non les erreurs, mais le défi est « deciding, first of all, which features to provide feedback on and, second, what type of feedback to use » (Lyster, 2003, p. 72).

Chapitre 3

La méthodologie

Cette étude qualitative tente de comprendre la perception des finissants des programmes d'immersion face à l'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce chapitre, je vais situer mon étude dans le paradigme de la recherche qualitative et plus spécifiquement dans le cadre d'une étude de cas.

Selon Riva (1996), dans une recherche qualitative, le chercheur veut comprendre la réalité des participants et la partager. Dans cette étude, je suis celle qui fait la cueillette des données, se charge d'en faire l'analyse et de partager les informations les plus pertinentes autour de la question de recherche. « The researcher is the primary instrument for gathering and analysing data, and, as such, can respond to the situation by maximizing opportunities for collecting and producing meaningful information » (Merriam, 1998, p. 20).

Merriam (1998) et Cresswell (2009) délimitent des caractéristiques qui font qu'une recherche est qualitative. Les caractéristiques les plus pertinentes sont :

1. Le chercheur est l'instrument primaire de la collecte et de l'analyse des données.

2. Les chercheurs qualitatifs cherchent la signification des mots des participants.
3. Lors de l'analyse des données, on cherche à créer des thèmes basés sur l'information.
4. Le produit de la recherche qualitative est descriptif.

Chaque caractéristique délimitée ci-dessus décrit bien ma recherche qualitative. Comme chercheur, je suis impliquée complètement dans la collecte et l'analyse de mes données. Lors des entrevues, je cherche le sens des mots, lors de l'analyse des données j'essaye de trouver des thèmes et le produit final est riche en description.

L'étude de cas

Dans cette thèse, je tente de partager la réalité de l'expérience de l'immersion française telle que vécue par mes participants. La collecte de données s'est faite par l'entremise d'entrevues d'étudiants qui ont vécu une variété de types de programmes d'immersion. Ma recherche est une étude de cas parce que j'analyse un cas spécifique, dont l'immersion française en Alberta. D'après Merriam (1998), la méthodologie de l'étude de cas est choisie lorsqu'un chercheur s'intéresse à comprendre un phénomène.

Selon Ellis (1997, cité dans Skogen, 2006) presque toute recherche qualitative pourrait être une étude de cas parce que ce type de recherche comprend une description et une analyse des programmes, des institutions, des personnes, des processus ou des unités sociales. « Its end product takes the form of a descriptive narrative, an interpretive account, or an evaluation. The knowledge produced in a case study research is judged in terms of how understandable and applicable it is » (Ellis, 1997, cité dans Skogen, 2006, p. 92). Ma recherche m'a permis de comprendre l'expérience de cinq étudiants qui ont vécu une expérience en immersion française en Alberta.

Les participants

Afin d'entamer ma cueillette de données, j'ai ciblé les étudiants en 2^e année de leur programme de formation des enseignants d'une institution universitaire francophone en Alberta. J'ai écrit une lettre à ces étudiants du Campus Saint-Jean expliquant le but de mon projet et demandant des bénévoles pour participer à cette recherche. Les personnes intéressées à faire partie de mon étude ont communiqué avec moi et nous avons par la suite continué nos conversations par voie de courriel. J'ai passé en entrevue cinq étudiants du programme d'immersion. Tous les participants sont finissants d'écoles d'immersion française en Alberta, maintenant inscrits au Campus Saint-Jean dans le programme en Éducation.

Un profil des participants

Thomas : Thomas est un jeune homme qui a fait ses études de la maternelle à la 12^e année dans un programme d'immersion française en Alberta. Il a fréquenté un centre d'immersion de la maternelle à la 6^e année et ensuite une école à deux voies de la 7^e année à la 12^e année. La décision de s'inscrire dans le programme d'immersion a été faite par ses parents. Il a senti leur appui pendant toutes ses études. En 9^e année, Thomas a eu la chance de faire un voyage éducatif au Québec avec sa classe pour une semaine. Lorsqu'il s'est rendu au Campus Saint-Jean, il a vécu en résidence pendant ses trois premières années. Comme athlète, Thomas a fait partie des Jeux Francophones d'Alberta. Il a eu la chance de participer aux compétitions des Jeux Francophones Canadiens pendant qu'il étudiait au Campus Saint-Jean. C'est un étudiant dans le programme d'Éducation au secondaire avec une spécialisation en sciences et en mathématiques.

Sheila : Sheila a commencé ses études en immersion de la maternelle à la 8^e année, dans un village au nord de l'Alberta. Malheureusement, le programme d'immersion française a été aboli lorsqu'elle a complété sa 8^e année. La décision d'entrer dans le programme d'immersion a été faite par ses parents. Elle a été soutenue surtout par sa mère, tout au long de son programme. Lorsqu'elle était en 8^e année, Sheila a participé au programme d'échange de SEVEC à Québec. Elle n'a pas eu de contact avec la langue française de la 9^e à la 12^e année. Elle a par contre réussi les examens de Français 10-20-30.

Après le secondaire, Sheila a fait un an au Red Deer College. C'est à ce moment qu'elle s'est inscrite au Campus Saint-Jean. Sheila s'est beaucoup impliquée dans les activités scolaires et parascolaires au CSJ, dans le but d'améliorer son niveau de compétence linguistique en français. Elle a fait partie d'un programme d'échange Explore à La Pocatière et elle a joué au hockey avec l'équipe féminine de hockey 'Les Centurions'. Elle a aussi participé au Projet Kenya 2012, un projet de stage d'enseignement pratique international dans la région du Massai Mara au Kenya. Elle est inscrite en Éducation Élémentaire et prévoit enseigner au niveau élémentaire.

Julie : Julie a fait ses études en immersion en Alberta, dans des écoles à voies doubles, de la maternelle à la 12^e année. La décision d'entrer dans le programme d'immersion était celle de ses parents. Elle a eu beaucoup d'appui de ses parents et aussi de ses amis. Julie avoue que c'est grâce à ses amis qu'elle est restée dans le programme d'immersion. Au secondaire, Julie a eu la chance de voyager en France avec sa famille. De plus, lors de son programme d'immersion au secondaire, elle a vécu une expérience en immersion très forte dans une école urbaine au sud de l'Alberta. Par exemple, une enseignante à son école secondaire les a amenés à découvrir les entreprises francophones, entre autres, une expérience dans un restaurant français où le service était en français. La classe de Julie était jumelée avec les élèves du programme d'immersion tardive en 9^e année. Une fois rendu au Campus Saint-Jean, Julie a habité à la résidence pour quelques années avant

d'aller vivre avec des amis dans un appartement. Elle a fait partie du club de danse au Campus Saint-Jean et elle fait partie des EPF (Étudiants pour la Promotion du Français) pendant son temps au Campus. Elle est inscrite dans le programme en éducation élémentaire.

Grace : Grace a fait ses études de la maternelle à la 12^e année en immersion en Alberta. C'est elle qui a décidé de s'inscrire dans le programme d'immersion. Elle a fait ses études dans une ville qui se trouve sur la frontière de l'Alberta et de la Saskatchewan. Elle se dit chanceuse d'avoir eu l'appui de ses parents pour compléter ses études. Au secondaire, Grace a choisi de vivre l'expérience d'un programme d'échange au Québec avec SEVEC. Une fois arrivée au Campus Saint-Jean, Grace s'est impliquée dans la vie étudiante en faisant partie de la Chorale Saint-Jean. De plus, elle a fait partie de la cohorte du Projet Kenya 2011 où elle a fait un stage d'enseignement pratique dans le Massai Mara, un milieu rural du Kenya. Grace est inscrite dans le programme d'Éducation à l'élémentaire.

Melissa : Melissa a commencé ses études en immersion en 6^e année dans le programme d'immersion tardive. Elle a choisi de s'inscrire dans le programme d'immersion tardive suite à une expérience de taxage à l'école élémentaire. Comme elle réussissait bien à l'école, elle a cru qu'elle pourrait se lancer le défi de transférer en immersion française. Sa mère l'a supportée lors de sa décision d'entrer dans le programme et tout au long de ses années

en immersion. En 9^e année, sa classe a été jumelée avec les élèves du programme d'immersion précoce. C'est à ce moment qu'elle a pu participer à un voyage scolaire en France. De plus, Melissa a eu l'occasion de voyager au Québec deux étés de suite avec le programme de Scouts du Canada. Elle a d'abord participé à un camp d'été. Le deuxième été, elle est retournée pour enseigner la voile à des jeunes Québécois dans ce même camp d'été. Un fois rendue au Campus Saint-Jean, Melissa s'est dévouée à ses études en Éducation avec une majeure en Français et une mineure en Études Sociales. Elle souhaite enseigner ces deux matières au niveau secondaire.

Les entrevues

Merriam (1998) explique que les entrevues sont nécessaires lorsque c'est impossible d'observer le comportement, les sentiments ou comment les personnes interprètent le monde qui les entoure. Puisque je voulais connaître les perceptions des finissants des programmes d'immersion française en Alberta, j'ai cru bon de faire des entrevues avec les participants qui s'étaient portés volontaires.

Les participants ont chacun passé deux ou trois entrevues. Chaque entrevue durait entre 15 et 30 minutes. La majorité des entrevues se passaient en personne, cependant deux d'entre elles ont été faites fait par Skype. J'ai fait l'enregistrement des entrevues en utilisant un microphone et le programme Audacity. Les entrevues étaient enregistrées directement dans mon

ordinateur en utilisant ce programme. J'ai aussi pris des notes pendant les entretiens.

J'ai préparé des questions ouvertes pour chaque entretien pour ouvrir le dialogue concernant leur expérience comme finissants des programmes d'immersion. C'est à partir de ces questions que les participants ont partagé authentiquement leur vécu comme apprenant en langue seconde. Les entretiens se passaient en français, mais les participants ont parfois inséré des mots ou des phrases en anglais pendant la discussion.

J'ai utilisé la technique '*Constant Comparative Method*' de Glasser & Strauss (1967) pour faire l'analyse de mes entretiens. En bref, Glasser & Strauss (1967) expliquent que lors de cette méthode d'analyse des résultats, le chercheur prend l'information qui est reçue, la divise en catégories ou en thèmes et fait l'analyse tout au long du processus, au lieu d'attendre à la fin de la collecte des données. « He is constantly redesigning and reintegrating his theoretical notions as he reviews his material. (...) This method is concerned with generating and plausibly suggesting (but not provisionally testing) many categories, properties, and hypotheses about general problems » (Glasser & Strauss, 1967, p. 101, 104).

Alors, après chaque entretien, j'ai fait la transcription et l'analyse de la discussion. Je trouve que l'acte de faire la transcription m'a vraiment forcée

de ralentir et comprendre les paroles de chaque participant. L'analyse a été faite après chaque entrevue, au lieu d'attendre à la fin, parce que je voulais ressortir des thèmes communs pour élaborer des questions pour la prochaine entrevue. Lors de l'analyse de chaque entrevue, j'ai regroupé des thèmes communs et des expériences qui pouvaient appuyer chaque thème. Chaque expérience ou citation était codée avec le nom de la personne, la date de l'entrevue et la page de l'entrevue pour que je puisse facilement retourner dans le bon document pour repérer les données. Des thèmes respectifs, propre à chaque participant, ont été poursuivis lors des entrevues qui ont suivi. C'est dans ce contexte que les thèmes tels que la fierté, la compétence, l'aisance, la communauté, la confiance, être bilingue, des habiletés qu'ils ont grâce à l'apprentissage de la langue seconde et la valorisation de la langue ont été partagés.

La considération éthique

J'ai pris les mesures possibles pour assurer le respect du code éthique de l'University of Alberta. Mes participants ont signé une feuille de consentement pour leur participation à mon étude. Ils savaient que j'allais utiliser des pseudonymes lors de l'écriture du document final : leur nom ne serait pas divulgué durant et après les entrevues. De plus, ils étaient au courant qu'ils se portaient volontaires pour cette étude et qu'ils pouvaient se retirer s'ils le désiraient. Mes participants ont eu l'occasion de lire la transcription de leurs entrevues avec la possibilité de changer leurs mots ou

clarifier leur point de vue s'ils le voulaient. Les entrevues étaient sauvegardées dans mon ordinateur, protégées par un mot de passe.

Chapitre 4

Les résultats et l'analyse

Étant finissante du programme d'immersion et maintenant enseignante au niveau élémentaire en immersion française, je m'intéresse à approfondir ma compréhension de l'expérience vécue d'étudiants universitaires qui, comme moi, ont été scolarisés dans le contexte d'immersion française en Alberta. Ma réalité d'enseignante m'offre l'occasion de réfléchir aux réalités de mon expérience en immersion depuis un très jeune âge. C'est dans un contexte de pratique réfléchie que nous cheminons comme professionnels. Depuis le début de ma carrière, j'ai été invitée à comprendre le mandat et la vision des programmes d'immersion française ainsi que de réfléchir aux pratiques éducatives que je choisis à ce moment précis de ma carrière d'enseignante. Je m'intéresse aux réalités vécues par d'autres étudiants qui ont été scolarisés en immersion française. Selon de Courcy (2002), « as a delivery system immersion has been shown to be effective in getting many students to the point of being able to communicate in the second language. However, we still know little about students' immersion learning process and experiences » (p. 3).

Lors du déroulement de mes entrevues, je me suis rendue compte que bien que ces étudiants aient connu des réalités différentes en immersion française, chacun a vécu l'expérience à sa façon. Nos expériences humaines

nous appartiennent. Bien que nous vivions tous des expériences communes comme élèves dans les programmes d'immersion, l'interprétation de celles-ci varient selon nos contextes scolaires, sociaux et familiaux. J'ai fait une subdivision des thèmes communs que j'ai trouvés pendant mes entrevues en utilisant des sous-titres. Dans chaque subdivision, j'ai essayé de vérifier ou de réfuter la littérature courante en utilisant les expériences et les paroles de mes participants.

1) La construction d'une identité bilingue chez les finissants de programmes d'immersion française

Comme citoyens d'un pays bilingue, les étudiants du programme d'immersion se rappellent qu'on leur a souvent dit qu'en apprenant une deuxième langue, on devient bilingue. Comme le démontre Bajard (2004), les finissants du programme d'immersion « sont à l'aise en français, surtout dans le milieu scolaire » (p. 27). Par le fait même, les élèves ont une « compétence fonctionnelle » (Bajard, 2004, p. 27) dans leur langue seconde, tout en conservant leur haut niveau de compétence dans leur langue maternelle.

Cependant le mot bilingue pose un problème pour les apprenants d'une langue seconde. Telle que proposé par Roy (2010), les élèves d'immersion éprouvent souvent la difficulté à s'identifier comme des bilingues parce que la société ne les accepte pas dans leur définition du bilinguisme :

In Canadian society, the monolingual view of bilingualism dominates; bilinguals are lost between two legitimate monolingual worlds; the third space or their transculturality is not recognized. In French Immersion programs, this view causes a lot of anxiety among students, who believe that they will never speak as well as native speakers. French Immersion students are not recognized as legitimate bilinguals because they do not conform to the definition of what it means to be bilingual in Canada. (p. 556)

Lors de la discussion au sujet du bilinguisme, Grace avait de la difficulté à dire si elle est bilingue ou non. Finalement, elle explique que c'était au secondaire qu'ils ont commencé à parler de l'identité bilingue. Elle se souvient que ses enseignants lui ont dit que parce qu'elle parle en anglais et en français qu'elle est maintenant bilingue. Cependant, elle se questionne encore sur le mot bilingue :

« Ce mot c'est vraiment 'thrown around a lot' surtout au secondaire... Je sais que je suis bilingue, je sais que je comprends, mais je sais pas le premier instant que j'ai commencé à penser en français. Probablement au secondaire, comme en 8^e ou 9^e parce que c'est quand on a commencé à parler de notre identité. (...) Mais, est-ce que c'est vraiment un bilinguisme pour moi égal? Je ne sais pas. Je suis absolument plus forte en anglais que je suis en français. Mais je pense que je suis encore bilingue même si je suis plus forte dans une langue. »

Dans leur article, Roy & Galiev (2011) soulignent que les Canadiens pensent que pour être bilingues, ils doivent maîtriser l'anglais et le français de façon équilibrée. Ils ont fait une étude avec des parents, des enseignants, des administrateurs et des étudiants du programme d'immersion. Les résultats de leur recherche indiquent que les élèves d'immersion ne se voient pas comme étant complètement bilingues parce qu'ils trouvent que leur niveau de français n'est pas suffisamment élevé et de plus, ils se sont pas acceptés par les membres de la société qui parlent français, les locuteurs natifs.

C'est un sentiment qui est partagé par Thomas lorsque je lui demande 'Est-ce que tu te sens bilingue?' :

« Quand je parle, je ne veux pas faire des fautes mais je sais que je vais les faire. Et même si je suis allé aux jeux francophones l'année passée comme chef de mission et je faisais des présentations, c'était difficile pour moi. Quand j'ai quitté les salles de classes j'étais comme oh, j'ai fait une faute, j'aurais dû dire quelque chose d'autre pour mieux m'exprimer. Alors, je ne pense pas que je suis compétent. Je ne me considère pas comme bilingue. (...) Je veux avoir un niveau de maîtrise qui est égal en anglais et en français. Donc, quand je me sens à l'aise de m'exprimer en français ou en anglais, je me considère[sic] bilingue. Mais, je ne peux pas le dire à ce moment. »

Sheila partage ce point de vue :

« Maintenant, je parle avec des Français, avec des Belges, avec des Québécois, c'est vrai que je fais encore beaucoup, beaucoup de fautes et je ne suis pas même proche de maîtriser la langue française mais cependant je n'ai pas vraiment de la misère de communiquer avec eux autres. (...) j'ai de la misère à dire que je suis bilingue parce que je fais tellement de fautes encore, c'est vraiment je n'ai pas encore maîtrisé la langue. Mais, je suis vraiment capable de me débrouiller en français et de ça je suis vraiment fière. »

Mais, ce n'est pas tous mes participants qui hésitent à s'identifier comme bilingue. Melissa peut identifier le moment précis qu'elle s'est identifiée comme bilingue. C'est lorsqu'elle est arrivée à la maison après avoir fait un camp d'été au Québec. Elle se rappelle qu'elle s'est levée un matin et elle a commencé à parler à sa mère en français sans se rendre compte qu'elle le faisait. Elle me dit :

« c'est vraiment à ce moment que je me suis rendue compte que dans ma tête, il n'y a pas de différence entre ces deux langues et que je suis capable de m'exprimer dans les deux et que je suis aussi capable en français qu'en anglais. »

Ensuite, plus tard, quand elle est retournée à l'école en septembre, elle s'est souvenue :

« parce que j'avais pris l'accent et j'avais pris l'habitude de parler assez vite il y en avait certaines personnes qui ne pouvaient pas me comprendre. Et le professeur a commencé à rire parce que j'ai utilisé du vocabulaire tellement québécois... puis j'étais comme Yep, je l'ai, je l'ai... puis il fallait que je ralentisse un petit peu. »

C'est clair que pour Melissa, elle s'identifie comme bilingue et qu'elle ne partage pas le même sentiment d'angoisse que plusieurs élèves du programme d'immersion ressentent. Elle trouve qu'elle est bilingue parce qu'elle peut parler le français et l'anglais avec la même aisance et parce qu'elle ne fait pas la distinction entre les deux langues.

Bien que Melissa se dise bilingue, cette étude corrobore la recherche de Roy et Galiev (2011) qui indique que les étudiants des programmes d'immersion ne s'identifient pas comme étant complètement bilingue. Comme l'indique Bajard (2004), le but du programme d'immersion au Canada n'est pas de développer des élèves qui sont parfaitement bilingues, mais plutôt des élèves qui sont fonctionnellement bilingues. Selon elle, pour être fonctionnellement bilingue, les élèves doivent être capables « d'accéder à des études postsecondaires en français et de travailler dans un milieu bilingue ou francophone, à condition de continuer à se perfectionner en français » (Bajard, 2004, p. 29). Pour mes participants, même s'ils ne se définissent pas comme bilingues, ils sont fonctionnellement bilingues. Tous mes participants font leurs études post secondaires en français, ils aspirent à avoir un emploi dans un secteur français, probablement en enseignement dans les programmes d'immersion française et ils ont le désir de continuer à se perfectionner en français.

Le mot bilingue n'est pas défini de la même façon par tous les participants de

cette étude. Pour certains, ils ne se voient pas bilingues parce qu'ils n'ont pas une maîtrise égale de l'anglais et du français. Pour d'autres, ils sont bilingues, mais plus fort en anglais qu'en français. De plus, des participants se trouvent bilingues parce qu'ils ont une maîtrise égale dans les deux langues. C'est intéressant de noter que même si tous mes participants ont été scolarisés dans le programme d'immersion française, ils ne s'identifient pas de la même façon. Les perceptions des participants varient selon leur définition de ce que veut dire être bilingue et sur les expériences qu'ils ont vécues.

2) La construction de l'identité en immersion

Lugones (1987) explique que les membres d'une société se sentent confortables lorsqu'ils parlent une langue 'commune'. Ils ressentent un sens d'appartenance lorsqu'ils ont des liens avec les membres de cette communauté avec qui ils partagent une 'histoire' commune. C'est grâce au fait que les élèves d'immersion sont confortables dans leur 'monde' d'immersion qu'ils sont capables de construire une identité qui leur est propre.

Basé sur les discussions avec mes participants, leur monde d'immersion leur a donné d'amples occasions de participer à la construction de leur identité. Julie partage un moment où elle s'identifie fièrement comme membre des finissants des programmes d'immersion au Canada :

« C'était plutôt récemment quand j'ai commencé à vraiment travailler dans des salles de classe cette année que je me sens vraiment fière que je suis un produit de l'immersion et maintenant je suis presque une enseignante d'immersion aussi. Et je vois les enfants qui apprennent le français et c'est comme les mêmes étapes que j'avais fait aussi et je suis fière d'être ici maintenant et fière que j'ai continué. »

En observant les élèves dans le 'monde' d'immersion, Julie a vu comment ils sont en train de construire leur identité comme élève d'immersion. Dalley et d'Entremont (2004) disent que « l'identité est la perception de soi développée lors de la socialisation » (p. 5). Après cette expérience, Julie a eu l'occasion de réfléchir à son temps en immersion et de comprendre comment son identité comme élève du programme a été construite. Elle va apporter avec elle cette réalisation de son identité lorsqu'elle entre dans la salle de classe comme enseignante.

Dalley et d'Entremont (2004) indiquent que la construction de l'identité se fait en socialisant avec les autres. Sheila a vécu cette expérience lorsqu'elle est arrivée à cette institution postsecondaire francophone qu'elle fréquente depuis trois ans maintenant. Elle ne s'identifiait pas du tout avec la langue française parce qu'elle trouvait qu'elle faisait trop de fautes dans la langue :

« Moi je disais que j'étais anglophone et pas francophone et tout le monde dans la classe n'était pas d'accord. Ils disaient non tu es francophone. Et je disais non, je suis anglophone, née anglaise, je parle français oui, mais je fais encore beaucoup de fautes. Là a commencé tout un grand débat et que tout le monde m'a convaincu que oui, peut être que je suis bilingue et peut être que j'ai une

identité anglophone et une identité francophone aussi, que j'ai vraiment réalisé que ah, c'est vrai, j'ai atteint un seuil... je sais pas à quel niveau, mais en tout cas, un niveau de bilinguisme. »

C'est avec l'aide des autres que Sheila a pu finalement réaliser qu'elle s'identifie avec la langue française. Grace aussi a pu vraiment s'identifier avec la langue française et avec les autres dans son programme d'immersion après un voyage au Québec avec ses pairs. Elle dit :

« ... beaucoup de les élèves dans mon classe on pensait qu'on n'était pas bien à parler le français, on pensait que 'like' c'était un peu 'like embarrassing' de parler le français surtout entre 'like' tout le monde. Si on parlait français entre nous autres, on pensait que c'était un peu étrange alors on ne voulait pas. Mais, un fois qu'on était allé là-bas, puis on a vu comment eux ils parlaient l'anglais, on était comme hmmm c'est pas si pire que ça. Comme on parle pas mal bien en français comparé à comment eux ils parlent en anglais. Alors je pense que ça m'a aidé de voir que 'like' non, c'est pas, il n'y a aucune raison d'être 'like embarrassed', c'est une bonne chose que je peux parler le français et je ne suis pas aussi pire que ça. Et si eux ils veulent apprendre en anglais, nous autre on devrait être, on devrait vouloir apprendre le français, je pense. (...) J'étais fière d'avoir la capacité de parler français (...) j'ai vraiment vécu une appréciation pour la langue et je voulais vraiment apprendre plus et je voulais vraiment faire un effort. »

Lors de son voyage, Grace a pu participer avec ses camarades à un aspect important dans la construction de son identité. Selon Dalley et d'Entremont (2004), « l'identité est donc fortement déterminée par le milieu de vie » (p. 5). L'expérience que Grace a vécue au Québec et lors de son retour à la

maison, lui a aidé à construire une partie importante de son identité. Avant ce voyage, elle n'aimait pas parler en français avec ses camarades. Le voyage lui a donné une occasion de vivre la langue, de bâtir une identité avec la langue, de se sentir comme partie de la langue et de construire cette partie de son identité. Après le voyage, elle a ressentie une fierté de parler la langue française et elle voulait en apprendre davantage et faire un effort avec la langue.

De plus, le sentiment d'appartenance au monde d'immersion, la fierté que mes participants démontrent envers leur apprentissage de la langue constitue une grande partie de leur identité. Dalley et d'Entremont (2004) expliquent :

Depuis sa plus tendre enfance, tout être humain expérimente tant avec la langue qu'avec les façons de faire de sa première communauté d'appartenance. (...) Ce n'est qu'à titre de membre de plein droit que l'enfant peut participer à la construction de l'identité de son groupe d'appartenance et, de ce fait, construire une identité personnelle correspondante. (p. 9)

En s'identifiant comme membre d'une communauté d'appartenance, les élèves peuvent commencer à construire leur propre identité. Thomas

explique un des moments qu'il était le plus fier pendant le programme d'immersion :

« Je dirais aux cérémonies des finissants en 12^e année, quand j'ai vu tous mes amis qui étaient en français, ils ont passé par l'estrade pour recevoir deux diplômes, un en anglais et un en français. Ça c'est vraiment cool pour moi de le voir comme ça; que les personnes les perçoivent comme étant vraiment différent que ce que les autres ont fait et ça c'est vraiment un point de fierté pour moi. (...) On faisait une soirée des finissants avec juste la classe d'immersion où on parlait. C'était juste nous 30, on faisait un souper partage et on parlait de tous nos années et en groupe de deux on a fait un petit résumé de chaque année tout au long de notre scolarité. Et ça c'était vraiment important pour moi. C'était une autre façon de voir 'ok, we really made it', tout notre classe a vécu l'expérience ensemble et qu'on a réussi ensemble. Ça c'était vraiment marquant. »

Ce moment a aidé Thomas à créer un sentiment d'appartenance dans son 'monde' d'immersion. Il a pu s'identifier avec ses pairs lors du souper. Ils ont discutés des moments positifs et négatifs qu'ils ont vécus pendant leur scolarité. De plus, le sentiment d'accomplir le programme d'immersion lui aide à construire son identité comme apprenant d'une langue seconde et étudiant d'immersion.

L'identité que les élèves d'immersion créent est basée sur les expériences qu'ils ont eues et la chance de participer à la création de cette identité avec les autres. Mes participants ont pu réfléchir sur les expériences pour les aider

à se façonner une identité avec la langue et avec la culture du 'monde'
d'immersion.

3) La création d'un groupe d'affinité à travers les années en immersion : une communauté harmonieuse

Bilash (2003) explique qu'il existe une différence entre la 'culture' et la 'Culture'. Elle dit que la culture avec le 'c' minuscule est la culture de tous les jours comme « les gestes, les comportements, les costumes ou les habits, la nourriture, le loisir » (Bilash, 2003, p. 7). Cependant, la Culture avec le 'C' majuscule porte sur « l'histoire, la géographie, la littérature, l'art, la peinture et la musique » (Bilash, 2003, p. 7).

En immersion, les élèves sont souvent exposés à la culture avec le 'c' minuscule lorsqu'ils participent à des activités comme le carnaval, la journée de la francophonie, la Cabane à Sucre et les bûcherons. Ils voient les costumes, la nourriture et les loisirs d'une culture qui est différente de ce qu'ils vivent tous les jours.

Julie me parle d'une occasion qu'elle a vécue pour vivre la culture française au secondaire. À son école, un de ses enseignants faisait des mini voyages autour de la ville pour visiter des établissements français. Une fois, elle a eu la chance de visiter un restaurant où le service se faisait complètement en français. Elle a vécu la culture avec le 'c' minuscule pendant cette

excursion parce qu'elle a appris quelque chose au sujet des gestes et de la nourriture en français.

« Nous sommes allés à un restaurant qui faisait le service complètement en français. Ils ont nous appris l'emploi de à différents verres de vin, et comment placer les fourchettes et les couteaux sur une table. Puis on a mangé un repas français. (...) Je pense que pour voir que la langue se fait à l'extérieur de la salle de classe est plus marquant pour moi parce que je savais pas vraiment où je pouvais aller pour parler en français dehors de l'école à (ville). Alors, c'était bien de savoir qu'il y avait d'autres choses à faire. »

Cette activité était marquante pour Julie. Elle a eu la chance de vivre le français hors de l'école. Pour elle, ce contact avec la culture lui a montré qu'il est possible de vivre en français à l'extérieur de la salle de classe et lui a montré un aspect positif d'apprendre le français.

Une chose que mes participants ont remarquée c'est que les spectacles et les invités qui viennent à la classe ou à l'école pour présenter ou performer en français ajoutent aussi de la culture à l'apprentissage des élèves. Grace m'a parlé de certaines activités qu'elle a fait qui ont enrichit son expérience d'apprentissage :

« Pour que les élèves veulent apprendre le français un peu plus, on avait beaucoup de comme des spectacles ou des invités qui sont venus à notre école comme ils viennent du Québec ou des francophones de autres parts et il y avait comme des grandes présentations (...) on avait aussi la carnaval qui était un

grand événement à (ville) mais c'était notre école qui a commencé ça (...) Oh, la tire c'est là et il y a des différents jeux pour jouer. Et alors, ça c'est comme un peu comment ils essaient de donner une identité francophone à leurs étudiants. (...) Quand on fait des choses qui sont un peu différent et hors de la norme, ça nous encourage. »

Grace montre l'importance de participer à des activités culturelles à l'école. Elle explique que la participation à ces activités encourage les élèves à vouloir continuer à apprendre et à approfondir leur apprentissage de la langue et de la culture.

Tandis que les élèves d'immersion sont souvent exposés à la culture avec le 'c' minuscule, ce n'est pas souvent qu'ils voient la Culture avec le 'C' majuscule. Si les enseignants prennent le temps de parler de la littérature, de la géographie, de l'art, de la peinture et de la musique, c'est souvent dans des contextes isolés et les élèves n'ont pas toujours la possibilité de faire le lien entre ce qui est enseigné en classe et la réalité de ce monde.

Tous mes cinq participants ont eu la chance de voyager soit au Québec ou en France pour vivre les aspects de la culture que Bilash (2003) nomment. En faisant ces voyages, ils ont pu vivre la culture dans un contexte d'apprentissage authentique.

Melissa a eu plusieurs occasions de voyager aux endroits francophones. Elle a passé deux étés au Québec et elle a aussi fait un voyage en France. Lorsqu'elle parle de son voyage en France, elle explique qu'elle ne trouvait pas que c'était une expérience langagière qui était tellement riche, mais que vraiment au niveau culturel, c'était très enrichissant :

« J'étais là avec un groupe de 54 anglophones. Donc, pendant qu'on se parlait entre nous, surtout parce que c'était les élèves d'immersion et des élèves de français langue seconde. On a parlé beaucoup en anglais parce que les élèves en immersion il a fallu moralement aider les élèves de français langue seconde parce qu'ils n'étaient même pas capables de commander leur repas. (...) Mais non, au niveau de langue, je ne trouvais pas ça enrichissant au niveau langagier, c'était enrichissant du niveau culture puis de, je suis enseignante d'Études Sociales, c'est ma majeure, alors, pour moi, d'aller aux champs de bataille, d'aller à tous ces lieux que j'ai, comme, j'ai lu Notre Dame de Paris, alors une expérience culturelle, c'était incroyable. »

Melissa a eu l'occasion de voir et de vivre des expériences culturelles pendant son programme d'immersion française. Si elle avait seulement appris cette information à l'école, elle ne l'aurait peut-être pas appréciée autant.

Cependant, grâce au voyage qu'elle a fait, elle a eu une meilleure appréciation des éléments culturels de la francophonie.

Les expériences que mes participants ont eu, appuient les concepts de Bilash (2003) au sujet de la 'culture' et de la 'Culture'. Elle explique que généralement, la culture avec le 'c' minuscule est des activités qu'on fait à tous les jours ou souvent qui nous aident à s'approcher des locuteurs natifs.

Ces activités culturelles sont présentes dans les écoles en forme de présentations et de la nourriture. Cependant, Bilash (2003) indique que la Culture avec le 'C' majuscule « peut être intégrée dans notre enseignement et pas nécessairement présentée à part » (Bilash, 2003, p. 8). Ceci est vrai en partie parce que ce n'est pas souvent que les participants mentionnent les aspects culturels qu'ils ont vécus et appréciés lors de leurs voyages. Il semble alors que toucher sur les aspects culturels est plus difficile à faire avec les élèves d'immersion.

4) La création des communautés en immersion

Tassone (2001) a recherché les expériences que des élèves d'immersion ont eues pendant leur programme d'immersion. Un des thèmes qui est ressorti est que les étudiants des programmes d'immersion française créent une communauté qui ressemble à une famille. De son côté, Mandin (2010b) explique que les élèves d'immersion créent leur propre monde, une « communauté bilingue » (p. 111). Elle se base sur les principes de Lugones (1987) qui dit que les personnes ont besoin de certaines caractéristiques en commun avec les autres pour se sentir confortable dans leur monde. Parmi ces caractéristiques, Lugones mentionne se sentir comme si on est en relation avec les personnes dans ce monde et se sentir comme si on partage des caractéristiques qui sont en commun avec les personnes de ce monde.

Lors de mes entrevues, Thomas est le premier à mentionner la communauté qui existait dans sa classe d'immersion. Il a parlé beaucoup et souvent de la communauté qui existait dans sa classe d'immersion.

« Ce que je me souviens à propos du français c'est le sentiment de communauté avec les 30 autres étudiants dans le programme. (...)Le programme d'immersion était comme une communauté à l'intérieur de l'école. »

Mais ce n'est pas seulement Thomas qui pense de cette manière. Tous les participants avaient des commentaires positifs au sujet de l'aspect communautaire qui existe dans le programme d'immersion.

Melissa, la seule participante de mon étude qui a fait l'immersion tardive, explique comment la communauté a été créée dans la classe lorsque les élèves d'immersion précoce et tardive se sont jumelés ensemble en 9^e année :

« tout le monde était inquiet parce que c'est la première fois au High School, puis on a quitté puis l'école est immense (...) alors le stress était déjà assez haut, puis tout le monde était dans le même bateau alors on a pu vraiment, comme il y avait une camaraderie entre tous les élèves de l'immersion et il n'y avait pas cette division tardive et précoce. »

Toohey (2000) dit que la communauté est créée par un groupe de personnes qui participent à des activités communes pour apprendre. Grace voit comment ces activités communes ont créé une communauté qui va plus loin que simplement les élèves d'une classe. La communauté d'immersion inclut

tous les élèves qui ont fait le programme parce qu'ils ont souvent vécu des expériences qui sont similaires. Elle explique :

« Et même si je rencontre une personne de l'immersion ici (Campus Saint-Jean) ou quelque part, c'est comme 'oh I get you', tu as fait l'immersion aussi, on comprend comment c'est parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont différentes».

Dalley et d'Entremont (2004), de leur part, expliquent que la communauté se crée à partir du « partage d'expériences communes. C'est en accumulant de telles expériences qu'un groupe social vient à se constituer en communauté d'appartenance ayant une culture commune » (p. 8). Mais, qu'est-ce qui arrive lorsque les élèves perdent ce sentiment de communauté? Julie ne trouvait pas que le sentiment de communauté en immersion était toujours évident. Elle explique qu'en élémentaire, le sentiment de communauté était vraiment fort, cependant, une fois arrivé au secondaire, ce n'était pas toujours comme ça :

« Au secondaire, je pense qu'il y avait plus de personnes et c'était à deux voies, donc je pense qu'il y avait plus de personnes dans la voie anglophone. Et puis, on a commencé à faire des amis non seulement dans nos classes mais aussi dehors de vos classes et on a fait beaucoup d'options où c'était mélangé entre les anglophones et des étudiants d'immersion. On a fait beaucoup d'amis et il y avait beaucoup plus d'anglais dans les cours. Je pense que c'est vraiment cela qui a détruit la communauté et la famille qu'on avait à l'élémentaire. »

Le partage des expériences communes, comme disent Dalley et d'Entremont (2004), a été vraiment réduit une fois rendu au secondaire. Pour cette

raison, Julie mentionne qu'elle a eu le sentiment que le sens de communauté créé à l'élémentaire a diminué au secondaire.

Comme Julie, Sheila est une autre participante qui a vécu la destruction de sa communauté d'immersion lorsqu'elle a dû quitter le programme en 8^e année. Elle se souvient que ce n'était pas un processus qui était facile :

« Vraiment c'était difficile. C'était un monde complètement inconnu. Moi je l'ai pas beaucoup aimé, c'était comme, 'well' je vais utiliser l'expression en anglais : 'You don't know how good you've got it until it's gone'. Puis, c'est un peu ça. J'adorais ma petite classe (...) j'étais vraiment fière d'être un élève d'immersion. C'est comme t'es quelqu'un spécial, t'es une minorité et là tu deviens juste un élève comme tout le monde d'autre. C'est comme si tu avais un petit badge d'honneur puis ils l'enlèvent. »

Les amitiés qui ont été créés en immersion sont souvent dues à la communauté qui existe dans ce programme. Dans sa thèse, Tassone (2001) a développé le thème des amitiés dans le programme d'immersion. Elle mentionne que les élèves d'immersion valorisent les amitiés qu'ils ont eues lors du programme d'immersion. Mes participants, aussi, ont beaucoup parlé des amitiés. En générale, les participants trouvent que les amitiés qu'ils ont fait en immersion leur ont aidé parce qu'ils avaient quelqu'un avec qui parler, quelqu'un pour les aider et même parfois quelqu'un qui les encourageait de rester dans le programme.

Grace a utilisé une analogie pour expliquer comment les amitiés en immersion se forment et pourquoi elles sont tellement importantes tout au long du programme :

« Tu penses à un bébé et leurs sœurs et frères. Et la façon qu'un bébé apprend leur langue, c'est la même façon qu'un élève de la maternelle ou de la première année apprend la langue française. (...) c'était l'enseignante et nous – on a besoin de 'figure out' ce que Madame était en train de dire et je pense que ça c'est pourquoi on était vraiment une groupe et c'est pour ça que ça forme cette bond parce qu'il fallait travailler ensemble. »

Grace continue à expliquer que le travail d'équipe et le fait de rester ensemble pour toutes ces années fondent de bonnes amitiés. Elle démontre le rôle que les amitiés ont joué pendant ses années en immersion française :

« Ce (le français) n'était pas toujours facile et je pense que absolument, mes amis m'ont beaucoup aidé. »

Grace reflète ce que les participants de Tassone (2001) ont vécu pendant l'immersion pour ce qui est de leurs amitiés : « trust, support, security and the freedom to be oneself » (p. 51). Sans ces sentiments de confiance et de sécurité les élèves ne sentiront pas assez à l'aise de participer ou de parler en français et certains ne vont pas réussir dans le programme.

Souvent, les amitiés qui sont créés en immersion, sont une raison pour laquelle les élèves d'immersion décident de rester dans le programme. Les élèves ne veulent pas quitter le programme et avoir besoin de se faire de

nouveaux amis. Pour Julie, les amitiés ont joué un rôle dans sa décision de rester dans le programme :

« J'ai choisi (de rester dans le programme) mais c'était aussi les autres personnes. C'était pas vraiment apprendre la langue qui m'a motivé, c'était le fait que mes amis que j'ai fait tout ma scolarité avec, faisait l'immersion encore. »

À la fin de leur programme, les amitiés qui s'étaient créées pendant le programme étaient très importantes pour les élèves de l'immersion. Thomas avoue que ses amitiés persistent même après que le programme soit terminé : *« Je leur parle probablement au moins une fois par semaine. »*

Les amitiés qui sont créées dans ce programme jouent un grand rôle dans la création de la communauté qui existe en immersion. Les participants trouvent que les amitiés sont importantes et que sans ces amitiés, la communauté est détruite ou n'existe pas. Mes participants confirment le constat de Lugones (1987) disant que la participation dans des activités communes font que les élèves ont un sentiment d'appartenance au 'monde' d'immersion. Ils apprécient les expériences communes qu'ils ont eues qui les lient ensemble, même une fois sortis du programme.

5) La prise de conscience des expériences vécues par les étudiants en immersion française

Apprendre la langue en immersion

Comme dit Grace, l'apprentissage du français n'est pas facile. Souvent les élèves en immersion ne sont pas conscients du processus d'apprentissage de leur langue seconde. de Courcy (2003) a réussi à déceler le processus d'apprentissage d'une langue seconde de ses participants en immersion tardive. Selon elle, il y a quatre étapes dans l'apprentissage de la langue :

1. Traduction du français à l'anglais
2. Traduction/reconnaissance des mots clés
3. Ignorer les mots inconnus et se fier sur le contexte pour comprendre le sens de la phrase
4. Comprendre la plupart du message sans être conscients des stratégies spécifiques

Quelques-uns de mes participants, sont conscients d'avoir vécu ces étapes dans leur apprentissage de la langue seconde. Cependant, d'autres ne peuvent pas se souvenir du processus d'apprentissage dans leur apprentissage. Selon eux, c'est simplement quelque chose qui s'est développée petit à petit.

Melissa a appris le français plus tard dans sa vie. Elle n'était pas complètement consciente de comment elle a appris sa langue seconde, mais elle est assez convaincue qu'elle n'a jamais fait de la traduction :

« Je ne pense pas que je l'ai fait (la traduction) parce que c'était toujours une immersion totale et complète en français alors on s'est fait dire que tout se passerait en français et que c'était interdit de traduire. Alors, j'ai pris l'habitude d'essayer de comprendre les mots en français et si c'était nécessaire, j'utilisais un mot en anglais pour clarifier le sens de la phrase, mais jamais une traduction mot par mot. »

Sheila a subi le premier stage de l'apprentissage de de Courcy (2003)

lorsqu'elle est arrivée au Campus Saint-Jean après quelques années sans faire l'immersion ou parler en français.

« Quand j'ai été acceptée à l'Université, j'ai pris une chance. C'était vraiment difficile pendant mon premier semestre ici. J'ai comme rien compris. Tout le temps, je devais aller plus lentement puis je ne comprends pas ce mot ou cette phrase. »

Julie a aussi senti comme si elle était au premier niveau de de Courcy (2003)

lorsqu'elle est arrivée au Campus Saint-Jean :

« Je me souviens en première année, lorsque j'étais ici lorsque je parlais, j'avais les idées dans la tête en anglais, mais que je traduisais chaque mot dans ma tête et ça a pris beaucoup de temps pour moi à parler à quelqu'un ou de penser à ce que je voulais dire. »

Cependant, lorsque j'ai demandé à Julie si elle se souvient des moments comme cela lorsqu'elle était à l'école élémentaire, elle m'a dit : *« Non, pas de tout, je m'excuse. »* Et, c'est la même chose pour les autres participants. Donc, pourquoi une fois rendus au Campus Saint-Jean est-ce que les élèves d'immersion sentent soudainement comme si ils sont des nouveaux

apprenants de la langue seconde? C'est peut-être parce qu'ils entrent dans une nouvelle communauté d'affinité, comme explique Skogen (2006). Selon elle, les élèves d'immersion passent tellement de temps dans leur communauté d'immersion qu'ils ne savent même pas comment la communauté francophone vit et parfois leurs yeux sont ouverts à cette nouvelle façon de vivre ou de parler lorsqu'ils entrent dans cette nouvelle communauté :

Their sense of proficiency in the French language has been mirrored to them uniquely by teachers, administrators and parents on the immersion landscape. What remains hidden from the students is the fact that their levels of proficiency are judged against the norms, values and goals of the immersion program and not those of their Francophone counterparts. (p. 169)

Julie et Thomas ont ressenti le sentiment d'être dans la nouvelle communauté d'affinité lorsqu'ils ont fait des voyages aux endroits francophones et lorsqu'ils sont entrés au Campus Saint-Jean lors de leur première année à l'université. Julie explique très bien ce que Skogen dit au sujet d'être dans la nouvelle communauté d'affinité lorsqu'elle compare son temps en immersion à son temps au Campus :

« Ça n'a pas vraiment arrivé jusqu'à que j'ai vécu ici d'être immergé avec tous les différents francophones de partout dans le monde. J'avais beaucoup

d'inquiétudes comme je ne sentais pas vraiment à l'aise de parler avec tout le monde. Mes compétences de production orale étaient vraiment basses et donc pour vraiment dire ce que je voulais dire je pouvais pas vraiment parler avec les autres. Et il y avait quelques-uns, quelques personnes qui faisaient des petites blagues à propos de mon accent et tout ça... Pendant l'immersion tu étais avec tous les mêmes niveaux que toi donc ce n'était pas vraiment différent. »

Thomas aussi a ressenti le sentiment de cette nouvelle communauté d'affinité lors de ces voyages et de sa première année au Campus :

« Oui je suis nerveux, extrêmement nerveux lors de mon voyage au Québec. Je ne savais pas si je serais capable de m'exprimer pendant toute la semaine parce que vraiment, mon expérience en français était vraiment limitée à l'école. Je savais comment m'exprimer pour répondre aux questions, pour parler avec le prof, pour parler avec mes amis pendant le cours, mais je ne savais pas comment le faire de jour à jour. Et c'est la même chose quand je suis venu ici, que j'ai vraiment vu un différent style de français dans la salle de classe et aussi quand je vivais à la résidence juste parler de jour à jour à quelqu'un, c'était vraiment difficile. J'ai dû apprendre à parler. »

Julie et Thomas ont dit qu'ils ont eu de la misère une fois arrivée dans la nouvelle communauté d'affinité au Campus Saint-Jean. Comme le dit Skogen (2006), « not being aware of their actual level of competence, they are shocked to discover they are much less proficient in French than they were led to believe in the immersion program » (p. 177). Parfois, les élèves deviennent frustrés avec leurs enseignants qui ne leur ont pas dit qu'ils n'étaient pas à un niveau de bilinguisme qui leur permettrait de fonctionner dans un institut francophone comme le Campus Saint-Jean.

Ce phénomène nous invite à réfléchir sur ce comportement qui a un si grand impact chez les finissants des programmes d'immersion. Nous constatons que les enseignants souhaitent créer un climat d'apprentissage qui appuie les élèves lors de leur apprentissage. Nous revenons au filtre affectif dont parle Krashen (1981) dès les débuts des programmes d'immersion française. Le climat d'apprentissage qui est créé en immersion est essentiel pour les apprenants de la langue. Si les élèves sont dans un environnement qui les supporte, ils vont être motivés à continuer dans leurs poursuites académiques en français. « L'apprenant qui est accueilli dans un climat de confiance est motivé à poursuivre ses explorations dans la langue cible, tandis que celui qui se sent diminué ou ignoré, devient l'apprenant – spectateur passif » (Mandin, 2007, p. 20).

Les participants ont parlé de leur environnement d'apprentissage lors des entrevues. En général, ils avaient un sentiment positif envers leurs classes et leurs écoles. Selon Krashen (1981), les apprenants qui sont motivés et confiants, vont mieux réussir l'apprentissage de la langue française. Le support social offert dans la classe d'immersion est un des facteurs qui créent un climat favorable pour l'apprentissage de la langue.

Melissa parle souvent des enseignants qu'elle a eus en immersion et comment ils ont créé un climat d'apprentissage qui facilite l'apprentissage de la langue seconde. Elle explique :

« Je sais pas comment ils l'ont fait. Je me demande comment on enseigne à quelqu'un qui n'a jamais appris un mot de français avant le secondaire. C'est la première fois que je me pose la question. Je sais pas comment ils l'ont fait. Mais ils ont pu communiquer tout ce qu'ils voulaient avec des images, des gestes, des petits mots qui sont très similaires (...) Nos profs étaient incroyables, puis ils ont augmenté les activités jumelées à la fin de Middle School pour nous rassurer qu'on leur parle de la façon qu'on leur parle puis vous vous comprenez et vous vous êtes capables d'interagir, vous êtes capables de suivre alors vous allez être correcte, calmez-vous, ça va venir. »

Melissa parle souvent des mots et des actions que ses enseignants ont utilisés pour calmer et rassurer les élèves de l'immersion tardive. Elle démontre comment ses enseignants ont créé un climat d'apprentissage qui était assez rassurant, sécurisant et avec un bas niveau d'anxiété pour les élèves en utilisant des gestes et des petits mots pour expliquer les concepts. En faisant des activités jumelées avec les élèves en immersion précoce, les enseignants ont essayé de donner de la confiance aux élèves d'immersion tardive, en leur montrant qu'ils vont être capable de comprendre et qu'ils vont être correct lorsqu'ils seront jumelés ensemble. Même un fois rendu au secondaire, lorsque les élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive ont été jumelés ensemble, elle se souvient des enseignants qui lui ont vraiment donné le goût d'apprendre la langue :

« J'avais de très bons professeurs, j'étais très chanceuse. Et mes enseignants, ils savaient comment me donner un défi, sans me décourager. On se sentait toujours capable, on se sentait toujours que même si on ne l'aimait pas, c'était quelque chose qu'on pouvait faire. Des fois, ça nécessite un travail d'équipe ou de l'aide, mais les enseignants n'acceptaient qu'on dise – 'je suis pas capable'. »

Ce climat de confiance était vraiment important pour Melissa lors de son apprentissage de la langue seconde. Une autre façon que les enseignants essayent de créer un climat de confiance est en augmentant le sentiment de motivation pour les élèves. Lors de leurs recherches, Riva (1996) et Tassone (2001) mentionnent que les élèves aiment avoir un système de récompenses ou de punitions pour les forcer de parler en français dans la salle de classe. Plusieurs de mes participants ont parlé des activités que leurs enseignants ont faites en classe pour les encourager et les motiver de parler en français. Grace explique que ces jeux augmentent la volonté de parler en français parfois, mais ce n'est pas toujours tellement motivant, surtout si les enseignants ne remarquent pas que les élèves font l'effort :

« Il y avait beaucoup d'activités dans l'école qui, qui faisait sûr que les élèves parlent toujours en français que c'est vraiment l'immersion – et alors je pense que cela ça beaucoup m'a aidé à apprendre le français vite. (...) Ça m'encourageait de parler le français parce que si je ne recevais pas quelque chose, je veux avoir un, mais de la même façon, ça me décourageait un peu lorsque je ne recevais rien, et puis si je continuais de n'avoir rien recevoir, et moi je savais que je faisais un effort, là j'étais un peu découragée. »

Grace démontre que la motivation extrinsèque n'est pas toujours la meilleure façon d'encourager les élèves de parler en français. Cependant, Sheila pense autrement. Elle explique pourquoi un système de récompenses est mieux qu'un système de punitions.

« Tout que je me souviens c'est qu'en 7^e et 8^e année, on n'avait pas le droit de parler en anglais – vraiment on était puni, on recevait des détentions pour parler trop d'anglais, ils enlevaient des points ou des notes pour notre note finale. (...) Ça m'a frustrée et pour moi ça a fait un petit lien avec le français qui était comme vraiment c'était vraiment un effort de l'école et là si je le fais pas, je suis puni (...) Et des fois, tu mettais tellement d'effort et tu parlais le français tout la journée et vraiment tu te forçais et la journée suivante ben là tu disais une phrase d'anglais quand tu t'étais pas supposé et puis tu es rendu en détention. »

Pour Sheila, la punition d'avoir parlé en anglais n'a pas créé un climat de confiance en classe, n'a pas motivé les apprenants et a créé de l'anxiété face à l'apprentissage. Sheila démontre comment la motivation extrinsèque est plus motivante pour les élèves. Elle dit que oui, certainement, les élèves devraient être capables de trouver de la motivation intrinsèque de vouloir parler en français, mais, qu'ils sont jeunes et la motivation intrinsèque n'est pas toujours évidente. Pour elle, la motivation extrinsèque est mieux que punir les élèves pour avoir parlé en anglais. Donc, tandis que Riva (1996) et Tassone (2001) indiquent que les systèmes de récompenses et des punitions encouragent les apprenants de la langue, mes participants ont des sentiments assez mélangés par rapport à ce sujet.

Il existe plusieurs moyens d'encourager et de motiver les apprenants d'une langue seconde. Une façon que les élèves peuvent développer une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de la langue est lorsqu'ils vont participer à des activités culturelles pendant lesquelles ils vont utiliser la langue seconde. Tassone (2001) souligne que : « The positive feelings towards the French Immersion experience is due in part to the participants' greater participation in activities involving use of the French language as well as involvement in French culture and experiences » (p. 94). « Exchange programs, visits, and excursions have been organized in order to improve attitudes and motivations of pupils learning French » (Van der Keilen, 1995, cité dans Tassone, 2001, p. 94).

Plusieurs chercheurs croient que le contact avec les francophones est essentiel pour les apprenants du français dans le contexte de l'immersion (Riva, 1996; Skogen, 2006; Mandin, 2010b). De plus, d'autres recherches disent que le fait d'être entouré de la langue française en explorant la vie et la culture des francophones est une des meilleures expériences d'apprentissage de la langue (Alberta Learning, 2013). En générale, ces chercheurs croient que le contact avec des locuteurs natifs va élever l'appréciation envers leur langue seconde chez les jeunes bilingues

Lorsque mes participants me parlent de leurs voyages, ils se souviennent des moments où ils ont eu la chance de parler avec des locuteurs francophones.

Certaines expliquent que ces voyages étaient des moments idéals pour s'améliorer en français parce qu'ils étaient vraiment forcés de parler en français. Sheila est allée au Québec en 8^e année avec le programme d'échange de SEVEC. Pendant son séjour, elle est restée avec une famille francophone.

Elle se rappelle :

« Je devais vraiment me forcer et là, j'ai trouvé que mon français s'est vraiment amélioré pendant cette semaine. »

Melissa a eu une expérience similaire lorsqu'elle a participé à un camp d'été au Québec :

« Le fait de ne jamais avoir l'occasion de parler en anglais m'a forcée à commencer de m'exprimer en français de façon utile et de façon significatif... c'est devenu tellement un habitude. »

Riva (1996) indique aussi que ces expériences vont encourager les apprenants à continuer d'apprendre leur langue seconde. Grace supporte l'idée de Riva lorsqu'elle dit :

« J'ai vraiment eu envie d'apprendre le français parce que avant ça, je voulais comme arrêter d'apprendre le français c'était plus comme mes parents qui était comme non, il faut rester (...) après que j'ai eu ce voyage au Québec, je voulais aussi continuer apprendre le français et garder parce que j'ai vu comment ça nous donne beaucoup d'occasions... »

Comme on peut voir, « apprendre une langue est également un processus long, continue et complexe » (Mandin, 2010a, p. 35). Les élèves vivent dans une communauté d'affinité, qui les appuie pendant l'apprentissage de la langue. De plus, c'est la tâche des enseignants de créer un climat de classe qui offre aux élèves l'occasion de s'exprimer en français pendant leurs années de scolarité en immersion française. Même rendu au post secondaire, les élèves d'immersion poursuivent leur capacité d'adaptation dans cette nouvelle communauté de la langue.

6) Les approches pédagogiques souhaitables en immersion française

En immersion, la culture de l'école est très importante. Comme dit Bajard (2004), « pour réussir, un programme d'immersion a besoin d'un contexte d'école dans lequel tout le monde reconnaît la valeur du bilinguisme et où l'emploi du français fait fièrement partie de la vie quotidienne » (p. 17). C'est dans cette culture que les élèves vont progresser à l'apprentissage de la langue et à la construction de leur identité. Bien que Bajard (2004) insiste qu'il est primordial que la langue utilisée dans la classe soit le français, ce n'est pas l'expérience vécue par tous mes participants. La majorité d'eux, lorsqu'ils pensent à leur temps en immersion, peuvent penser à des enseignants qui ne parlaient pas en français. Comme dit Sheila :

« J'avais un prof que j'avais pour trois années, pendant que j'étais dans l'école

primaire parce que c'était à chaque année qu'il était en train de changer niveau et moi j'étais en train de le suivre. Mais, il était super bon et il ne parlait aucun mot d'anglais dans la salle de classe. Les autres profs, je ne veux pas dire qu'ils n'étaient pas aussi compétents, parce qu'ils étaient vraiment compétents, mais ils utilisaient l'anglais dans la salle de classe alors, pour la plupart la classe était plus à l'aise de parler en anglais, c'était plus facile alors pour la plupart on se forçait pas vraiment. Si le prof disait voyons, c'est en français, on changeait pour un bout de temps. »

C'est évident pour Sheila, que le climat d'apprentissage en immersion avec les enseignants qui parlaient en anglais n'était pas du même niveau parce que les élèves étaient confortables de parler en anglais dans la classe d'immersion. Grace est une autre participante qui voit que le climat de classe que Bajard (2004) suggère n'était pas toujours présent. Un jour, elle parlait avec son conseiller académique pour s'assurer qu'elle avait assez de crédits en français pour se préparer pour l'université. Elle a découvert qu'un cours d'Études Chrétiennes était un cours où elle a reçu des crédits en français, cependant le cours se passait toujours en anglais :

« Alors je rappelle, comme moi, 'goody two shoes', Mme, pourquoi est-ce qu'on parle jamais en français dans ce cours ? Et je rappelle, j'ai dit la question en français devant tout le monde et tout le monde parlait en anglais puis elle a répondu en anglais elle était comme tous les matériaux sont en anglais parce que le livre qu'on avait, c'est en anglais, alors on parle en anglais. (...) Et j'étais

comme, well, n'est-ce pas que, like, ça devrait être en français parce qu'on est des élèves qui ont la capacité de parler en français et toi aussi tu peux parler le français toi aussi tu peux traduire même les matériaux. (...) Après ça, elle a commencé à incorporer des choses en français parce que je pense qu'elle savait 'like oh', elle a raison, on devrait parler en français un peu plus. »

La culture de l'école est importante, même dans les écoles à deux voies.

Comme dit Bajard (2004), « si on réussit à faire utiliser la langue française hors de la classe, les jeunes verront que le français n'est pas seulement une discipline scolaire, mais un outil de communication tout simple dans un contexte non didactique » (p. 18). Lors des entrevues, les participants ont identifié des situations positives qui existaient pour créer une culture d'école qui encourage l'utilisation de la langue française. Parmi les exemples, ils ont mentionnés : les annonces du matin qui sont faites en anglais et en français, les enseignants qui parlent en français, des voyages éducatifs qui incluent le français, faire venir des spectacles et des événements français dans l'école comme les bûcherons, faire des activités de carnaval et la tire, un département de français qui ont leur propre direction, toutes les classes d'immersion qui sont au même coin de l'école, la participation dans le concours d'art oratoire et les camps de CPF (Canadian Parents for French) dans l'école. C'est évident que les écoles font l'effort de créer une culture d'école qui encourage l'utilisation du français.

En lien avec la culture de l'école, c'est important que les enseignants créent une culture de classe qui soit, comme dit Bajard (2004), « une atmosphère positive et valorisante où le respect des autres est encouragé » (p. 18). C'est le rôle de l'enseignant d'évaluer leurs croyances en tant qu'enseignant pour encourager une culture de classe qui est appropriée pour les élèves. En encourageant une culture de classe qui est basée sur ces caractéristiques, chaque personne « fait partie de la culture de classe, de la culture d'école et de la culture d'immersion » (p. 18). Mes participants ont souvent parlé des activités qu'ils ont faites en classe ou des enseignants qui ont vraiment encouragé un climat de classe qui était positif et valorisant.

Pour Melissa, une des choses qui l'a aidée à se sentir vraiment encouragée est le fait qu'elle a souvent eu les mêmes enseignants d'année en année :

« C'était qu'on se connaissaient – surtout avec les mêmes profs parce qu'on avait souvent les mêmes profs d'une année à l'autre, alors on a pu développer cette dynamique dès le début puis ça a rendu les examens de diplôme tellement plus facile et tellement moins stressant parce qu'on ne devait pas stresser d'être rendu en 11^e puis on se stressait parce que est-ce que lui il a sauté quelque chose parce qu'il l'a pas enseigné l'année d'avant... tout le monde était plus fiable et plus confortable, je dirais. »

Pour Julie, une enseignante en particulier l'a profondément touchée et a créé une culture dans la classe qui encourageait l'apprentissage de la langue

seconde :

« Elle avait fait comme un passeport francophile alors, chaque page il y avait des espaces pour des étampes et elle a parlé à tous les enseignants qui enseignait en français donc les études sociales et les mathématiques donc si on parlait en français dans la salle de classe, on pouvait avoir une étampe, donc ça a vraiment encouragé les étudiants parce que c'était partie de notre note de compléter cette passeport. Et on a fait beaucoup d'excursions et elle m'a aussi offri la chance de faire le test de DELF donc j'avais beaucoup appris et beaucoup plus motivé avec le français avec elle parce qu'elle a vraiment, elle a trouvé des activités et des façons d'enseigner que les autres n'ont pas vraiment comme c'était plutôt des verbes au tableau comme j'ai, tu as... »

Pour Melissa et Julie, les enseignants ont essayé de s'assurer que l'atmosphère de la classe était « positive et valorisante » (Bajard, 2004, p. 18) en faisant des activités en classe qui encourageaient l'utilisation du français pour les élèves. Cependant, ce n'est pas l'expérience que tous mes participants ont eu. Grace a eu une enseignante qui n'a pas essayé de créer un climat positif et valorisant pour les apprenants de la langue seconde.

« Je me rappelle mes enseignants disaient comme 'well, like why are you here then?' Like si tu ne veux pas être ici, tu ne devrais pas être ici. Mais, à mon avis, c'est comme en tant qu'enseignant, il faut que si tu as des étudiants qui ne voient pas pourquoi ils sont là, au lieu de les dire ok si tu ne vois pas la raison pourquoi tu es ici tu ne devrais pas être ici, non, je pense qu'il faut toucher cela comme leur expliquer pourquoi ils devraient être là et pourquoi c'est une bonne

chose et qu'est-ce que apprendre le français apporter à vous. Alors, j'ai vu beaucoup de mes amis qui ont arrêté de prendre le programme d'immersion et j'ai vu beaucoup de personnes qui avaient beaucoup de potentielle qui ont arrêté. »

D'après Grace, cette enseignante ne sait pas comment créer un climat de classe qui est valorisant pour les élèves. Grace trouve que la façon que l'enseignante a essayé d'encourager a eu l'effet opposé pour les élèves. C'est évident, que les croyances des enseignants envers comment ils présentent le français et comment ils créent la culture de classe en immersion sont importantes pour les apprenants. Les enseignants qui croient que le français est important vont faire des activités avec les élèves pour encourager l'utilisation du français dans la classe et ils vont créer une culture de classe qui est propice pour l'apprentissage de la langue seconde.

Mes participants ne partagent pas ces histoires pour faire honte aux enseignants. Ils partagent ces histoires dans le but de faire remarquer qu'ils n'ont pas toujours ressenti que les enseignants utilisent les meilleurs moyens d'enseigner pour atteindre les buts du programme d'immersion.

Riva (1996), a suggéré que les enseignants et les personnes en charge des programmes d'immersion devraient écouter aux suggestions des élèves sur comment le programme est délivré. Elle dit qu'en écoutant les suggestions

des élèves, on peut mieux les aider à avoir du succès et on peut mieux améliorer leur désir d'apprendre. En prenant la suggestion de Riva, j'ai demandé aux élèves s'il y avait des choses qu'ils pensaient aurait pu être améliorées dans le programme d'immersion.

L'apprentissage du français et l'utilisation de la langue étaient une suggestion majeure que mes participants ont faite. Swain (1996) croit que les élèves ont besoin d'occasions de s'exprimer et de jouer avec la langue seconde. Swain & Lapkin (2002) et Swain et al. (2002) confirment ceci en disant que l'output est essentiel pour la collaboration entre les pairs en classe et qu'en utilisant la langue, les élèves intègrent le vocabulaire et la syntaxe de la langue seconde. Swain & Lapkin (2002) suggère que l'output en forme d'interaction avec les pairs est nécessaire pour apprendre. Elles disent, « In order to collaborate, learners must speak to each other. Through their dialogue, they engage in making meaning, and debate the meaning made » (Swain & Lapkin, 2002, p. 286). En discutant l'idée de l'output, mes participants ont mentionné qu'ils n'ont pas toujours été poussés à leurs limites avec la production de la langue. Thomas, Grace et Julie ont dit qu'ils pensent que les enseignants auraient pu mettre plus d'effort à les encourager de parler en français en classe. Mais, plusieurs participants ont trouvé que le développement de la langue, surtout la langue sociale, n'était pas haut sur la liste des priorités des enseignants. Melissa dit que ses enseignants l'ont poussé à ses limites avec la

prononciation de la langue et le développement du vocabulaire pour tout :
« sauf la langue sociale ».

Julie explique pourquoi apprendre la langue sociale est important pour les élèves d'immersion.

« C'est une langue qu'ils peuvent parler, ils vont tout utiliser l'orale plutôt que l'écrit après l'école et je pense que c'est quelque chose que ça rende plus vivante la langue et plus intéressant que juste apprendre des verbes. »

La majorité de mes participants trouvent que la langue académique était utilisée plus en immersion. Plusieurs chercheurs trouvent que les élèves se sentent plus à l'aise avec la langue académique que la langue sociale (Mandin, 2007; Tarone & Swain, 1995). Fraser-Child (1998) explique que les élèves d'immersion se sentent plus à l'aise avec la langue académique parce qu'ils ont déjà appris ces mots de vocabulaire et les structures de la phrase. Cependant, souvent le vocabulaire qui est associé avec leurs conversations sociales n'a pas encore été enseigné en français, et donc, ils ne savent pas comment avoir ces conversations en français. Elle dit:

It appears the choice of language also has something to do with the topic. It may be too difficult for the children to come up with the topic-related French words needed to talk about what goes on in their personal lives. If they

have not encountered a similar situation in the context of school where they might have learned the French vocabulary, they have no choice but to use English. (...) Asking questions such as 'Can I borrow your pencil?' are phrases that have been taught and used consistently in class. These regulatory types of comments are usually said in French by the children because the children have the vocabulary and structures for these comments and, to some extent, they become automatic. (p. 207)

Grace et Thomas tous les deux affirment ce que Fraser Child (1998) dit au sujet de la langue académique. Ils trouvent qu'ils se sentent plus à l'aise avec la langue académique qu'avec la langue sociale. Grace dit :

« Probablement que je me sens plus à l'aise dans une situation académique parce que quand je parle le français, ça c'est toujours dans une situation académique. Ce n'est pas souvent que je sors avec mes amis et que je parle en français. »

Thomas se sent plus confortable avec :

« (la langue) académique parce que c'est la langue que j'ai entendu depuis treize ans à l'école et maintenant ça fait vraiment deux ans que je parle la langue sociale. »

Sheila est la seule participante qui trouve qu'elle est plus à l'aise avec la langue sociale :

« Absolument dans une situation sociale. (...) si j'étais entrain de parler avec quelqu'un dans une situation sociale et là lui il donne son opinion et tu donnes tes opinions, c'est comme un partage, alors tu penses pas trop à ce que tu dis. En plus, si tu mets des mots anglais, des fois parce que ... tu sais, ça comme coule (...) ça va dans la langage familier ou de tous les jours. Mais dans une présentation, ou à l'école dans les classes, tu essayes de trouver un langage plus soutenu et moi j'ai pas mal de misère avec ça. »

Une raison possible pourquoi Sheila se sent plus à l'aise avec la langue sociale est peut être due au fait qu'elle n'a pas complété toutes ses années de scolarité en immersion et lorsqu'elle est retournée à la langue, elle a vraiment cherché des occasions d'interagir avec les autres personnes dans son environnement en français.

À part de la langue, une autre suggestion qu'offre les participants est avec l'horaire et les cours qu'ils peuvent prendre. Melissa pense que les horaires étaient parfois difficiles :

« Moi, j'étais vraiment académique à l'école alors étant en immersion, il y avait certains choses que je ne pouvais pas faire parce que je devais toujours prendre le cours d'anglais qui était d'extra et on était vraiment limité dans nos horaires.

(...) Alors, c'est beau de prendre, d'être dans le cours de français et faire ce qu'on devait faire en français, mais il y avait des cours d'extra qu'on ne pouvait pas prendre parce qu'ils ne pouvaient pas entrer dans l'horaire. »

Julie est en accord. Cependant, tandis que Melissa voulait prendre des cours en anglais qu'elle ne pouvait pas prendre, Julie voulait avoir plus de cours offerts en français :

« Je n'aimais pas, lorsque j'étais en école secondaire, il y avait un manque de cours offerts en français. (...) Ceci a vraiment nuit à mon apprentissage et mon vue de la langue aussi parce que c'était comme oh, c'est pas assez important pour avoir un cours offert en français. »

Thomas était pour et contre le montant de cours offert en français à son école secondaire. Il aurait apprécié la chance de prendre plus de cours en français, cependant il a aimé être capable de rencontrer des gens du programme d'anglais en prenant des cours avec eux.

« J'aurais aimé être capable de prendre des cours de sciences en français (...) mais pas tous les trois parce que j'ai beaucoup aimé comment on pouvait rencontrer d'autres élèves de l'école en prenant (...) les sciences en anglais. C'était une façon de rencontrer les autres. »

Discussion

Lors de cette section, je vais discuter les témoignages de mes participants en tant que leur réalité vécue dans leurs écoles et à l'extérieur du milieu scolaire

et ce que les enseignants peuvent faire pour les élèves pour les rendre plus conscient de leur apprentissage.

1) Le bilinguisme

Quatre de mes cinq participants ne se définissent pas comme bilingues. Une fois qu'ils quittent leur 'monde' de l'immersion, ils se rendent compte de leurs limites dans leur capacité de production de la langue française.

Selon Skogen (2006), les élèves dans le programme d'immersion parlent le français comme les autres élèves de leurs classes. Ils ne constatent pas qu'ils parlent français de façon différente que les locuteurs natifs dans la langue parce que « the language they speak *is* the language of their community » (p. 131). C'est lorsqu'ils arrivent dans une autre communauté d'apprentissage, tel que le Campus Saint-Jean qu'ils s'en rendent compte. C'est alors qu'ils se comparent avec les locuteurs natifs.

Bajard (2004) affirme que le but du programme d'immersion n'est pas d'avoir des élèves qui ont une maîtrise parfaite de la langue française, mais d'avoir des élèves qui sont capables de fonctionner dans un environnement bilingue. On veut des élèves qui peuvent poursuivre leurs études post secondaires en français, participer à des conversations en français, et avoir l'habileté de travailler dans leur langue seconde. Mais, est-ce que les élèves

d'immersion savent que ce sont les buts du programme d'immersion? Basé sur les entrevues faites avec les cinq participants, il est évident que ces étudiants ont assumé qu'à la fin de leur programme d'immersion, ils devraient arriver à une maîtrise de la langue telle que démontrée par les locuteurs natifs. Il s'avère donc opportun de conscientiser les enseignants des programmes d'immersion de ce constat. Bien que les enseignants doivent continuer de viser l'excellence, ils doivent prendre en considération le contexte artificiel des classes d'immersion, tel que mentionné par Lyster (1987). Les enseignants devraient valoriser les acquis de leurs élèves tout en les motivant à peaufiner leur maîtrise de la langue.

Les participants de cette étude ont tous témoigné du malaise connu lorsqu'ils se sont inscrits à une faculté francophone. Ce qui ressort de cette étude est le manque de transparence des enseignants face à leurs niveaux de compétence de la langue française. À l'école secondaire, les enseignants, en voulant encourager les élèves, les félicitent de leurs acquis. Selon les participants, il y a lieu de se pencher de plus près sur les forces et les faiblesses de la compétence langagière de leurs élèves. Les élèves pourraient donc s'investir davantage sur les éléments de la langue qui sont à améliorer. Ce type d'accompagnement préparerait mieux les élèves qui s'orientent vers les programmes d'études post secondaires en français et diminuerait leur niveau de déception.

Tel que présenté dans la recherche de Roy & Galiev (2011), mes participants démontrent aussi l'impact de leur définition du bilinguisme sur leur identité comme bilingue. En valorisant les apprenants face à leurs acquis de la langue française et en soulignant les éléments de la langue qui sont à améliorer, les élèves pourraient être plus réalistes concernant leur perception de leur niveau de bilinguisme. Bien que les élèves sont conscients qu'ils n'ont pas une maîtrise parfaite de la langue, ils pourraient se définir avec confiance qu'ils sont fonctionnellement bilingues et ils pourraient démontrer leur fierté de l'être.

2) Des interactions authentiques en langue seconde

Face au constat de la perception des élèves concernant leur niveau maîtrise de la langue française, comment donc inciter les enseignants d'adapter le contexte éducatif dans le but de favoriser l'atteinte de leur objectif comme élève en l'immersion française? Les participants ont souligné l'impact que les expériences authentiques vécues pendant leurs années de scolarité ont eu sur leur progrès dans l'apprentissage de la langue française. C'est surtout en participant à des pratiques éducatives authentiques que les élèves ont perçu une amélioration dans leur niveau d'aisance dans la langue française. Des exemples tels que la pédagogie du jeu, la participation aux discussions authentiques au sujet de leur vie et d'expériences vécues dans leur école et dans la communauté, la participation à une expérience de 'blogging' comme

classe ou en partenariat avec une autre classe d'immersion pourraient être davantage considérés par les enseignants.

En créant des situations authentiques pour parler en français, les enseignants devraient favoriser des activités misant sur l'interaction en langue seconde.

Des discussions avec la classe ou en groupes, faire la lecture à haute voix, faire des pièces de théâtres ou des activités de *think-pair-share*¹ seraient des moyens possibles pour encourager des dialogues authentiques. De plus, les élèves pourraient participer à des enquêtes qui ajouteraient à leurs possibilités de mieux réussir leur projet d'apprentissage d'une langue seconde.

Par ces moyens authentiques dans nos salles de classe, les enseignants peuvent créer une communauté d'apprentissage dans laquelle les élèves se sentent à l'aise de parler en français. Cette expérience avec la langue crée de la confiance chez les élèves et augmente leur niveau d'aisance lorsqu'ils parlent en français.

3) Les croyances et la prise de conscience des enseignants

Les élèves qui poursuivent l'immersion française au niveau secondaire ont compris la valeur d'être bilingue. Ils sont prêts à s'investir au maximum pour

¹ Une activité dans laquelle les élèves pensent à une idée, se mettent en partenaire ou en groupe pour en parler et ensuite partagent leurs idées avec tout le groupe d'élèves

atteindre leur but. Étant donné le contexte artificiel du programme d'immersion au secondaire (Lyster, 1987), il s'avère davantage important d'utiliser la langue française en tout temps avec les élèves. Normalement, l'école est le lieu privilégié où les élèves en immersion française acquièrent et apprennent le français.

Lors des entrevues, quelques participants ont mentionnés qu'ils ont eu des enseignants qui utilisent beaucoup l'anglais dans leur contexte de salle de classe. Ces participants ont souligné qu'il était facile de discerner quels enseignants leur permettraient de parler en anglais dans la salle de classe. Ces mêmes enseignants n'insisteraient pas qu'ils parlent français pendant les cours enseignés en français. Nous connaissons les conséquences de cette pratique. Être immergé en français est un facteur fondamental pour atteindre les objectifs du programme d'immersion. Ceci nous amène à se pencher sur la conscientisation des croyances, conscientes ou inconscientes des enseignants. Est-ce qu'ils sont conscients de leur comportement? Si oui, est-ce qu'ils connaissent l'impact de leur comportement dans la salle de classe d'immersion sur le progrès des élèves dans la maîtrise de la langue française?

De plus, les participants ont mentionné qu'ils n'ont pas été corrigés lorsqu'ils font des erreurs en français. Avec le temps, ceci donne lieu à la fossilisation des erreurs. Selon Lyster (1987), la fossilisation des erreurs arrive lorsque les élèves produisent ou entendent une faute assez souvent et ensuite la faute

se greffe en permanence dans leur cerveau. Un fois que l'erreur est fossilisée, c'est souvent difficile pour les élèves de se corriger. L'autre versant de cette pratique est la présupposition que leur maîtrise de la langue est bonne.

À part de la fossilisation des erreurs, un autre facteur négatif de ne pas corriger les élèves est qu'ils vont assumer qu'ils parlent bien le français. On peut se demander si les enseignants sont conscients qu'ils ne corrigent pas assez les élèves. Si oui, comment expliquer ce phénomène? Parmi mes hypothèses, j'assume que les enseignants choisissent de ne pas corriger les élèves pour ne pas les décourager mais aussi parce que les enseignants ne savent pas où commencer avec la correction des erreurs ou parce qu'ils ne veulent pas interrompre la conversation authentique et spontanée des élèves.

Pour créer des communautés d'apprentissage fortes en immersion, il faut parler en français! Comme Grace a dit pendant son entrevue, elle a du rappeler à son enseignante qu'elle devrait enseigner en français. Peu d'élèves prennent la parole dans ces circonstances. Les élèves acceptent les conditions d'apprentissage telles qu'elles se présentent. Naturellement, si les enseignants ne sont pas vigilants concernant l'utilisation du français dans la salle de classe, les élèves empruntent la voie du moindre effort, c'est-à-dire, ils parlent anglais. Ceux qui choisissent de parler français démontrent une motivation intrinsèque rarement développée chez les jeunes adolescents. Il faut qu'il y ait quelqu'un qui les incite à vouloir parler en français.

Évidemment, c'est la tâche de l'enseignant de mettre le ton dans sa salle de classe et dans son école.

Bref, les enseignants doivent prendre conscience de leurs croyances face à l'utilisation du français en classe. Les deux ou trois premières années d'enseignement sont exigeantes: l'accent est surtout mis sur les résultats d'apprentissage et sur la gestion de classe. Lors de mon programme de formation, je me souviens d'avoir inclus dans un devoir intitulé 'Ma philosophie d'enseignement', que je voulais être une enseignante bienveillante et juste auprès de mes élèves. L'importance d'utiliser le français dans la salle de classe a trouvé sa place beaucoup plus tard dans mon expérience d'enseignement. Je pense que les croyances des enseignants face à l'immersion changent au fur et à mesure qu'ils vivent la réalité de la salle de classe.

Chapitre 5

Conclusion

« The learning of French is a continuous process that is improved with hard work, courage and perseverance »
(Skogen, 2006, p. 251)

Cette étude de cas avait pour but de mieux comprendre les perceptions des finissants du programme d'immersion face à l'apprentissage de la langue seconde. La prise de conscience de mes propres perceptions de mon expérience comme élève en immersion française m'a inspirée à pousser plus loin la recherche dans ce domaine. En passant en entrevues mes participants, j'ai constaté que les questions que je me pose au sujet du programme d'immersion française sont encore pertinentes. Dix ans plus tard, les finissants soulèvent les affirmations et les interrogations semblables à celles qui émergent pour moi, comme enseignante en immersion française.

Lors des entrevues, les participants ont partagé avec moi plusieurs moments positifs et négatifs de leur expérience en immersion française. Parmi leurs discussions, ils ont fait ressortir plusieurs thèmes au sujet de leur apprentissage: l'acquisition et l'apprentissage du français comme langue seconde, leur identité comme personne bilingue au Canada et comment ils ont vécu l'expérience dans les milieux scolaires respectifs. Les participants

ont commenté sur l'importance de créer une culture scolaire ainsi que les pratiques éducatives apte à motiver les apprenants d'apprendre le français.

Le mot 'bilingue' est un mot avec lequel plusieurs de mes participants avaient du mal à s'identifier. Basé sur leurs commentaires, c'est évident que les participants ne savent pas exactement s'ils peuvent se dire bilingue ou non. Quelques participants affirment qu'ils ne se considèrent pas bilingues parce qu'ils sont plus forts en anglais qu'en français. Ces résultats corroborent l'énoncé de Roy (2010) lorsqu'elle dit que les élèves dans le programme d'immersion ne se voient pas comme étant complètement bilingues parce qu'ils ne peuvent pas parler le français aussi bien que les francophones. Cependant, d'autres participants dans ma recherche, arrivaient à s'afficher comme bilingue. Pourquoi, après tant d'années en immersion, les élèves ont-ils du mal à s'identifier comme bilingues? Selon Roy & Galiev (2011), on doit expliquer aux élèves les différentes définitions du bilinguisme afin qu'ils puissent se sentir à l'aise de se définir comme bilingue fonctionnelle.

Tandis que je n'ai pas eu beaucoup de participants, et parmi ceux-là seulement une des personnes venait du programme d'immersion tardive, je trouve intéressant que la participante du programme d'immersion tardive était la seule à dire, sans hésitation, qu'elle est bilingue. Qu'est-ce qui a fait la différence pour cette participante? Comment est-ce que son processus dans

le programme d'immersion était différent pour lui offrir cette certitude? Était-ce des expériences à l'extérieur de la salle de classe et/ou de l'école qui lui ont permis de se définir comme bilingue? Nous comprenons ici l'impact d'expériences d'immersion réelles telles que ses expériences au camp d'été dans un contexte unilingue francophone.

Lors de la discussion au sujet des activités culturelles, les participants, pour la plupart ont eu des expériences positives. Basé sur la perception des participants, les enseignants ont essayé d'inclure des activités culturelles dans leur enseignement mais plusieurs participants n'ont pas trouvé qu'il y avait beaucoup d'occasions de vivre des expériences culturelles au courant de leurs années de scolarité en immersion française. Selon Mandin (2010b), les finissants d'immersion française ont mentionné l'impact d'expériences culturelles telles que des carnivals, la Cabane à Sucre et des spectacles en français. Les enseignants, donc, doivent essayer de trouver des moyens d'ajouter des éléments culturels à leur curriculum.

Finalement, en parlant aux participants, la majorité d'entre eux ont eu des enseignants qui ne sont pas francophones. Étant des finissants des programmes d'immersion eux-mêmes, ils n'ont peut-être pas une connaissance riche au sujet de la culture francophone. C'est possible qu'ils ne connaissent pas comment enseigner ou comment intégrer la culture

francophone dans leur salle de classe. Comment s'assure-t-on que les enseignants, qui sont eux aussi des produits de l'immersion, aient des ressources et des connaissances pour enseigner la culture francophone à leurs élèves?

Même après plusieurs années dans le programme d'immersion, les élèves ne se sentent pas à l'aise en français. Lors de mes entrevues, j'ai remarqué que plusieurs des participants ne se trouvent pas à l'aise avec la langue. De plus, en générale, ils sentent qu'ils sont plus à l'aise avec la langue académique qu'avec la langue sociale. Lors de sa recherche, les participants de Riva (1996) ont remarqué qu'ils ne sont pas capables d'utiliser le français lorsqu'ils sont dans certaines situations authentiques telles que parler avec leurs amis, parler de phénomènes personnelles ou plus intimes. Elle affirme que les enseignants de l'immersion française auraient avantage de multiplier les occasions d'utiliser la langue française dans des situations authentiques. Pourquoi, après plusieurs années dans le programme, les élèves d'immersion ont-ils encore du mal à s'exprimer dans une situation sociale? Quels sont les outils qui favoriseraient l'aisance de communication dans des situations sociales en langue française?

Fraser Child (1998) a vu lors de ses observations dans des salles de classe que aussitôt que les élèves entendent la cloche, ils changent leur conversation directement en anglais. Elle affirme que : « The 'immersion' in

immersion programs exists within the classroom walls and between the hours of 9:00 and 3:30 » (p. 205). Plusieurs de mes participants ont remarqué la même chose. Ils ont dit que la langue française était seulement pour la salle de classe et pas pour l'extérieur de la salle de classe. Comment est-ce qu'on encourage nos élèves à vouloir parler en français hors de la salle de classe? Pourrait-on initier des clubs ou des activités parascolaires qui pourraient les encourager de continuer à vivre le français hors de la salle de classe? Les enseignants doivent enseigner le vocabulaire et les expressions qui sont appropriés dans les conversations sociales. Avec les exigences du curriculum, souvent les enseignants sentent que l'enseignement du contenu est plus important que l'enseignement de la langue. Cependant, basé sur la recherche de Riva et de Fraser Child et les paroles de mes participants, c'est évident que si on veut que nos élèves soient fonctionnellement bilingues on doit leur enseigner plus que le contenu du curriculum. Comment est-ce que les enseignants peuvent trouver un équilibre entre l'enseignement du contenu du curriculum et l'enseignement du vocabulaire et des conventions sociales pour que les élèves puissent avoir des conversations avec leurs pairs en français?

Et finalement, en tentant de construire une communauté d'apprentissage professionnelle, nous devons continuer à célébrer le succès du programme d'immersion au Canada. Nous devons aussi relever les défis qui sont devant nous, le plus grand parmi ceux-là étant le niveau de compétence langagière

atteint par nos finissants. Bourgault (1960) affirme que l'effort que nous devons mettre sur la qualité de la langue parlée et écrite des élèves en immersion a une retombée très importante à considérer : « Le plaisir de la langue, c'est de pouvoir la parler sans effort. Or, quand on se refuse au départ l'effort de l'apprendre, on se condamne à parler avec effort toute sa vie » (p. 147). Cette citation pourrait devenir une devise pour nous éducateurs en langue seconde. Bilash (2003) nous rappelle qu'apprendre une langue demande de l'effort, de la rigueur.

Les enseignants doivent s'engager à une réflexion sérieuse de leurs croyances personnelles concernant l'équilibre fragile entre l'acquisition et l'apprentissage de la langue, le principe fondamental des pratiques éducatives en immersion. Les enseignants ont aussi besoin de réfléchir à la création de conditions d'apprentissage idéales permettant aux élèves de s'épanouir dans ce projet éducatif. Un partenariat fort entre enseignants, administrateurs et chercheurs est nécessaire afin de changer les mentalités qui pourraient mettre à risque l'avenir de ce programme. Une réflexion **sur et dans l'action** est le moyen ultime pour conscientiser les enseignants et les administrateurs aux possibilités de ce programme qui est en essor dans nos provinces.

Nous ne devons pas perdre de vue notre cible! Notre but ultime est d'offrir à nos élèves l'opportunité de devenir des citoyens bilingues! Pour atteindre ce

but, nous devons assurer qu'on montre à nos élèves qu'ils sont bilingues même s'ils n'ont pas une maîtrise parfaite de la langue française. Devenir un citoyen bilingue exige un investissement de temps, un engagement et avant tout le feu sacré. On ne peut pas espérer allumer le feu sacré chez les autres sans entretenir notre propre feu sacré. Cette étude m'a inspirée à poursuivre ma réflexion sur les gestes que je pose devant ma salle de classe et de mon engagement à poursuivre une pratique réfléchie avec mes collègues.

Les jeunes Canadiens ont la chance de vivre dans un pays où coexistent de nombreuses cultures et langues, respectées par tous, et qui jouissent d'une certaine protection officielle. Sur un tout autre plan, le Canada est aussi un pays officiellement bilingue: le français et l'anglais ont le même statut. C'est ainsi que la plupart des jeunes devraient avoir accès à une éducation bilingue qui leur permettra d'évoluer en français dans une société bilingue. (Bajard, 2004, p. 20).

Des recherches futures possibles

Lors des entrevues, mes participants ont démontré qu'il existe encore des lacunes dans le programme d'immersion. Comme enseignants, administrateurs et chercheurs dans ce domaine, il y a encore du travail à faire face à l'amélioration du programme d'immersion pour assurer qu'on atteint

les buts du programme. Voici quelques pistes de recherches futures possibles:

1) Des projets de recherche-action portant sur la perception du bilinguisme des élèves des programmes d'immersion française au niveau secondaire.

2) Des projets de recherche-action sur l'impact de l'incorporation de plusieurs activités d'interaction en immersion sur l'augmentation du niveau d'aisance dans la langue pour les apprenants.

3) Des projets de sondage portant sur les stratégies utilisées dans les salles de classe en immersion française pour inciter les élèves d'utiliser le français dans la salle de classe. L'interaction en classe d'immersion est une des meilleurs façons de faire vivre la langue en classe, cependant il semble, basé sur mes entrevues que l'interaction en classe avec les pairs n'est pas une priorité pour les enseignants au niveau secondaire.

4) Des projets de récit de vie des enseignants d'immersion pour mieux comprendre la réalité vécue des enseignants concernant l'utilisation de la langue française dans le contexte scolaire des programmes d'immersion française.

5) Des projets de recherche axés sur l'impact de la création de communautés d'apprentissage professionnelles misant sur la réflexion de la construction d'un environnement langagier, apte à favoriser la réussite des objectifs des programmes d'immersion française.

Bibliographie

- Adam, D. (2005). Message de la commissaire aux langues officielles du Canada. *Journal de l'immersion*, 27(1), 22-24.
- Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada: Guide pratique d'enseignement*. Ottawa, Ontario: Publié par ACPI/CAIT.
- Bilash, O. (2003). *Enseignement en langue seconde*. Communication présentée lors du 8e Institut National de l'ACPI. Campus Saint-Jean, University of Alberta, Canada.
- Bourgault, P. (1960). *La culture. Écrits polémiques*. Tome 2. Paris, Petite collection Lanctôt (PCL).
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children* Toronto ON: OISE Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dalley, P., & d'Entremont, Y. (2004). Identité et appartenance en milieu scolaire. Guide à l'intention des concepteurs de programmes.: Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.
- de Courcy, M. (2003). French takes over your mind: Private speech and making sense in immersion programs. *Journal of Educational Thought*, 37(3), 349-367.
- Edwards, V., & Rehorick, S. (1990). Learning Environments in Immersion and Non-Immersion Classrooms: Are They Different? In S. Rehorick & V. Edwards (Eds.), *French Immersion: Process, Product & Perspectives*. Welland, Ontario, Canada: The Canadian Modern Language Review.
- Ellis, J. (1997). Workshop on qualitative research. *Conference papers*. Kingston, Jamaica. Dans Skogen, R. (2006). *Holding the Tension in the Sphere of the Between French Immersion graduates in a Francophone post-secondary institution*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Elementary Education., University of Alberta. , Edmonton, Alberta, Canada.

- Fraser Child, N. (1998). *Learning Immersion: The Multiple Worlds of French Immersion Students*. Unpublished doctoral thesis, The University of Regina, Regina Saskatchewan, Canada.
- Friedman, M. (1983). *The confirmation of Otherness: In family, community, and society*. New York: The Pilgram Press. Dans Skogen, R. (2006). *Holding the Tension in the Sphere of the Between French Immersion graduates in a Francophone post-secondary institution*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Elementary Education., University of Alberta. , Edmonton, Alberta, Canada.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. J. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Genesee, F., & Stanley, M. (1976). The Development of English Writing Skills in French Immersion Programs. *Canadian Journal of Education*, 1(3), 1-17.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Grosjean, F. (n.d). *Interview on bilingualism*. Récupéré du site: http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html
- Grosjean, F. (n.d). *Myths about bilingualism*. Récupéré du site: http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lambert, W. (1974). An innovative approach to second language learning : The St. Lambert Experiment. In S. T. Carey (Ed.), *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton, AB.
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Lazaruk, W. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 629-654.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "World"-Travelling and Loving Perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. In S. Rehorick & V. Edwards (Eds.), *French Immersion: Process, Product & Perspectives* (pp. 84-100). Welland, Ontario: The Canadian Modern Language Review.
- Lyster, R. (1998). Form in Immersion Classroom Discourse: In or Out of Focus? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1(1-2), 53-82.
- Lyster, R. (2003). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37(2002), 237-253.
- Mandin, L. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité. Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française*. Edmonton, AB, Canada: PONC.
- Mandin, L. (2009). Trouver sa voix, découvrir sa voie. *Journal de l'immersion*, 31(1), 36-40.
- Mandin, L. (2010a). L'immersion: un iceberg à (re)visiter. Une société améliorée. *Journal de l'immersion*, 32(1), 34-37.
- Mandin, L. (2010b). La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone. In S. Roy & C. Berlinguette (dirs), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir: Identité, diversité et pratiques pédagogiques*. Blitzprint, Calgary. Pp 105-129.
- Mandin, L., & Desrochers, C. (2002). Building the Future of French Immersion Programs - A Fine Balance. *Journal de l'immersion*, 24(2), 9-14.
- McMillan, B., & Turnbull, M. (2009). Teachers' Use of the First Language in French Immersion: Revisiting a Core Principle. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp. 15-34). Bristol, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation in the (re)construction of selves. In Lantolf, J.P. (2000) (Ed),

Sociocultural theory and second language learning (pp. 155-177).
Oxford, UK: Oxford University Press.

- Riva, N. (1996). Perceptions of learning French: A case study in French Immersion. Unpublished master's thesis. Lakehead Univeristy, Thunder Bay, Ontario, Canada.
- Roy, S. (2010). Not Truly, Not Entirely... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Educaion*, 33(3), 541-563.
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des language vivantes*, 67(3) (August), 351-376. doi: 10.3138/cmlr.67.3.351
- Skogen, R. (2006). *Holding the Tension in the Sphere of the Between French Immersion graduates in a Francophone post-secondary institution*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Elementary Education., University of Alberta. , Edmonton, Alberta, Canada.
- Swain, M. (1978). French immersion: Early, late or partial? *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des language vivantes*, 34(3), 557-585.
- Swain, M. (1984). *A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. Studies on Immersion education.* (pp. 87-112). Sacramento: California State of Department of Education.
- Swain, M. (1996). Discovering Successful Second Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2-4), 89-104.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in Ontario: A decade of research*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(2002), 285-304.

- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178. doi: <http://www.jstor.org/pss/329617>
- Tassone, T. L. (2001). The lived experience of seven senior high school students in a French Immersion program. Unpublished master's thesis. Lakehead University, Thunder Bay, Ontario, Canada
- Toohey, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Toronto, Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In S. Lapkin (Ed.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (pp. 31-55). Toronto, Ontario, Canada: Univeristy of Toronto Press.
- Van der Keilen, M. (1995). Use of French, attitudes and motivations of French immersion students. *The Canadian Modern Language Review*, 52(2), 287-304. Dans Tassone, T. L. (2001). The lived experience of seven senior high school students in a French Immersion program. Unpublished master's thesis. Lakehead University, Thunder Bay, Ontario, Canada

Appendice A

Lettre de participation

Chers étudiants, chères étudiantes,

Il me fait plaisir de me présenter ainsi qu'introduire mon projet d'étude pour ma thèse de Maîtrise en éducation. Je m'appelle Kimberly Romyn et je suis une enseignante qui vient de commencer ma 7^e année d'enseignement. J'ai enseigné à Athabasca et à Sylvan Lake en Alberta de 3^e jusqu'en 7^e année. Je suis née à St. Albert où j'ai fait ma scolarité en immersion précoce. Je suis de retour au Campus depuis Septembre 2009 pour faire une Maîtrise en Éducation.

Les programmes d'immersion précoce et d'immersion tardive m'intéressent depuis que j'ai fait mon deuxième stage d'enseignement à Calgary dans une salle de classe d'immersion tardive. Depuis ce temps, je lis tout ce que je peux au sujet de l'immersion tardive. Je me demande toujours comment les étudiant.e.s de ce programme apprennent la langue seconde.

C'est avec ce questionnement que j'ai commencé sur ma thèse. Mon interrogation portait d'abord sur la quantité d'erreurs et les types d'erreurs que font les finissants des programmes d'immersion précoce et d'immersion tardive dans leur discours oral. Suite aux cours que j'ai suivis, je poursuis les deux questions suivantes dans mon projet de recherche.

1) Quelle est la perception, des finissants du programme d'immersion précoce (IP) et d'immersion tardive (IT) en Alberta, de leur apprentissage d'une langue seconde (L2)?

2) Quelle est la perception, des finissants du programme d'immersion précoce (IP) et d'immersion tardive (IT) en Alberta, de leur niveau d'aisance en conversations académiques et sociales en langue seconde (L2)?

Je m'intéresse donc à savoir si les élèves des deux programmes ont les mêmes impressions de comment ils ont appris la langue seconde et comment ils se sentent face à l'utilisation de la langue française en situation académique et sociale.

Pour répondre aux deux questions, j'aimerais faire passer en entrevue deux étudiant.e.s qui sont finissants du programme d'immersion précoce en Alberta et deux étudiant.e.s qui sont finissants du programme d'immersion

tardive en Alberta. Les étudiant.e.s devraient être dans leur 2^e ou 3^e année au Campus Saint Jean.

J'aimerais passer deux entrevues avec ces étudiant.e.s; le premier serait à la fin du mois d'octobre ou au début du mois de novembre et le deuxième serait à la fin du mois de février ou au début du mois de mars. Chaque entrevue prendra environ 45 minutes. Ces entrevues incluront des questions ouvertes pendant lesquelles vous me donnerez votre opinion et vous partagerez vos sentiments ou vos pensées face aux questions. Toutes informations seront confidentielles et toute mesure de sécurité sera prise pour garder vos réponses anonymes.

S'il t'intéresse de participer, s'il vous plaît me contacter à l'adresse de courriel suivante : kromyn@ualberta.ca.

Merci à l'avance,

Kimberly Romyn

Appendice B

La feuille de consentement à l'étude

Cher étudiant, Chère étudiante;

Merci d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche. Je te prie donc de prendre le temps de bien lire et comprendre les renseignements suivants. Ce formulaire sert à expliquer le but de ce projet et les procédures. Je vous invite à me poser toutes questions que vous aurez au sujet de cette recherche.

Nature de l'étude :

Ce projet de recherche est une recherche qualitative dans laquelle je veux comprendre la perception des finissants des deux programmes d'immersion en Alberta face à de leur apprentissage de leur langue seconde.

Déroulement de la participation :

Au cours de cette recherche, vous aurez à assister à deux entrevues. Chaque entrevue durera environ 30-45 minutes. Pendant ces entrevues, je vous poserai des questions ouvertes au sujet de votre programme d'immersion et de votre apprentissage d'une langue seconde. Vous allez répondre aux questions du meilleur de vos capacités.

Après chaque entrevue, vous aurez la chance de regarder la transcription des entrevues. C'est à ce moment que vous pourrez faire des changements ou des modifications à votre entrevue.

Vous pouvez vous retirer de l'étude à n'importe quel moment, cependant, les informations de vos entrevues seront gardées dans l'étude si l'analyse des données a déjà commencé.

Confidentialité :

Tout mesure de sécurité sera prise pour garder votre information confidentielle. Les documents de l'entrevue seront gardés pendant cinq ans, selon la loi de l'université, en sécurité pendant ce temps. Les documents seront accessibles seulement par la chercheuse et à la fin des cinq ans, seront détruits. Aucun autre usage des documents n'est prévu.

Si vous avez plus de questions au sujet de la recherche ou au sujet de ce

formulaire de consentement, n'hésitez pas à me contacter aux coordonnées suivantes :

courriel : kromyn@ualberta.ca

téléphone : 403-391-9050

Votre collaboration à mon étude est bien appréciée pour nous aider à mieux comprendre les deux programmes d'immersion en Alberta. Je vous remercie de votre temps et de votre participation à mon étude.

Cordialement,
Kimberly Romyn

Je, soussigné (e), _____, donne mon consentement à la participation de l'étude de Kimberly Romyn. J'ai lu et j'ai compris les informations présentées sur ce formulaire et je comprends le but de l'étude, le déroulement de l'étude et la confidentialité associée à cette étude. De plus, je suis satisfait (e) avec les explications que la chercheuse m'a fournies lors de mes questions pour cette recherche.

Signature du/de la participant (e)

Date

Je, soussignée, Kimberly M. Romyn, chercheuse de ce projet de recherche, a expliqué le but de la recherche, le déroulement de l'étude et la confidentialité associée à cette étude au participant. J'ai répondu dans la mesure du possible aux questions posées au sujet de la recherche.

Signature de la chercheuse

Date