



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

LA FILIERE « IMMERSION FRANÇAISE » AU CANADA : LE CAS DE LA PROVINCE DU MANITOBA

Sandrine HALLION BRES

Collège universitaire de Saint-Boniface

François LENTZ

Collège universitaire de Saint-Boniface

L'immersion française au Canada a souvent été qualifiée de révolution tranquille dans les milieux de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement des langues. Révolution sans doute par son audacité [sic] et aussi par son expansion rapide au Canada et ailleurs dans le monde. Ce phénomène, qui a commencé vers le début des années 60, a fait tâche d'huile dans les principales villes [...] et se retrouve aujourd'hui dans toutes les provinces et territoires. On l'appelle curieusement l'immersion française, comme s'il s'agissait d'une étrange cérémonie baptismale dont le résultat pour les adeptes est un bilingue assuré. (Obadia, 1997 : 175).

A la suite des premiers programmes d'immersion en langue française mis en place au Québec dans les années 60, ce système d'enseignement du et en français langue seconde¹ s'est répandu dans le reste du Canada. Au Manitoba, l'immersion française a pris sa place, depuis maintenant plus de trente ans, dans le paysage éducatif de la province. On se propose ici d'apporter, dans une perspective essentiellement descriptive, quelques éclairages sur le champ de l'immersion au Manitoba, sans viser à expliquer les tenants et les aboutissants de celui-ci. Un portrait de l'évolution de l'immersion au Manitoba reste en effet à élaborer : le présent article se donne notamment pour objectif de contribuer partiellement à ce projet. Après une brève mise en contexte de l'immersion au Canada, on présente, dans un premier temps, un survol historique du programme d'immersion au Manitoba : des débuts timides à la légitimité institutionnelle. Celle-ci ne s'accompagne pourtant pas d'une pleine compétence fonctionnelle en français L2 comme le montre un regard critique porté sur la représentation des compétences en langue française acquises par les élèves au sein d'un programme qui affiche comme objectif principal l'acquisition d'un bilinguisme précisément fonctionnel : c'est l'objet

¹ Désormais « français L2 ».

du deuxième temps. Quant au troisième et dernier temps, il est consacré à la présentation de quelques questions d'ordres didactique, sociopolitique et systémique qui engagent l'avenir de l'immersion. En somme, on cherche ici à mettre en évidence certaines particularités du cas de la province du Manitoba mais également, et plus largement, à interroger certaines dimensions d'un modèle d'enseignement du et en français L2 qui bénéficie à bien des égards d'une plus-value didactique et sociale.

Mise en contexte canadienne : quelques éléments

Toile de fond

Le contexte sociopolitique dans lequel l'immersion française a pris naissance a été relaté à maintes reprises : Rebuffot (1993 : 3-28) en particulier le présente de manière très précise. Rappelons-en brièvement les principaux éléments.

Dans le Canada du début des années 1960, l'anglais est la langue des affaires, du travail et de l'appareil gouvernemental ; elle est aussi, pour la majorité des Canadiens, la langue de l'éducation. Quant au français, il est associé, au Québec comme au sein des minorités de langue française dans la confédération, aux relations familiales et sociales ; l'apprentissage de l'anglais est donc nécessaire pour la réussite sociale. « La situation linguistique canadienne de l'époque est ainsi perçue comme diglossique avantageant l'anglais, langue prestigieuse, au détriment du français, langue de second ordre. » (Rebuffot et Lyster, 1996 : 277).

Durant la décennie des années 1960, le Québec connaît d'importants changements politiques, sociaux, économiques et scolaires, qui sont l'œuvre surtout de francophones. C'est la Révolution tranquille dont le cheval de bataille est l'affirmation identitaire et nationale qui se cristallise sur la langue française. Le paysage linguistique en sortira transformé : ainsi, la *Loi sur la langue officielle*, résultat des travaux de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, établit en 1974 le français comme seule langue officielle de la province. En 1977, le gouvernement du Québec, issu de l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois, adopte la *Charte de la langue française* qui fait du français la langue de la très grande majorité des sphères de l'activité sociale telle que monde du travail, commerce et affaire, administration publique et enseignement.

Ces transformations dans les politiques d'aménagement linguistique ont leur pendant au niveau du gouvernement fédéral. Ainsi, en 1969, la *Loi sur les langues officielles*, résultat des recommandations de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (dite *Commission Laurendeau-Dunton*) est adoptée : elle fait de l'anglais et du français les deux langues officielles de l'appareil parlementaire et gouvernemental fédéral. En 1970, le Programme des langues officielles dans l'enseignement est mis sur pied : il devient une source financière importante pour le développement de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires (anglais au Québec et français à l'extérieur du Québec).

Mais, à bien des égards, ce nouveau dispositif fédéral a été une réponse à « l'agitation politique d'un Québec revendicateur exigeant une plus grande participation dans la gestion du pays ainsi qu'une plus grande protection de sa langue et [de sa] culture » (Dubé, 2008 : 9). Dans un tel contexte, il n'est pas inintéressant de rappeler ici le rôle qu'a joué la figure emblématique de Pierre Elliott-Trudeau, élu premier ministre du Canada en 1968, « personnage charismatique qui incarne la dualité [linguistique] officielle, dont l'origine est québécoise, [...] qui parle parfaitement les deux langues, une personne brillante, éloquente, passionnée mais nuancée dans ses prises de position, affichant une indépendance qui plaît [...] » (*ibid.*) et qui incarne la valeur et le prestige retrouvés de la langue française, « au point

où « PET » devient le modèle [et] l'émule de la nation » (*ibid.*). Cette « réévaluation » de la langue, qui renvoie au « capital symbolique » cher à Bourdieu (1991), « ou la valeur qui lui est [désormais] accordée grâce à sa nouvelle place dans le marché des biens symboliques [...] modifie [...] profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle [...], non seulement celle que les nouveaux convertis – les Anglais – veulent avoir avec le français, mais aussi chez les [francophones] qui retrouvent fierté et désir d'être francophones après avoir languï si longuement dans les marges de l'histoire » (Dubé, 2008 : 9).

C'est donc sur cette double toile de fond – québécoise et fédérale – que l'émergence de l'immersion gagne à être pensée. Gajo (2001 : 23) la résume ainsi :

[A] une période où les francophones commencent à jouir d'un statut plus affirmé dans l'économie notamment, les anglophones du Québec sentent de plus en plus la nécessité du français et par là du bilinguisme pour garder une place de choix. En outre, ils croient aux valeurs du bilinguisme pour le Canada. Les écoles d'immersion naissent de cette situation, de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique.

L'expérience de Saint-Lambert

S'il semble qu'il n'y ait pas un consensus complètement partagé quant à l'école canadienne où la première expérimentation en immersion vit le jour, c'est l'expérience dite de Saint-Lambert au Québec qui est la plus connue. En 1965, un groupe de parents aisés de langue anglaise qui voyait l'importance d'une bonne connaissance du français pour l'avenir de leurs enfants au Québec mais qui étaient insatisfaits des résultats produits par les programmes d'apprentissage du français L2 alors existants, réussit à convaincre les autorités d'une commission scolaire – entité administrative gérant l'éducation au niveau local – d'ouvrir, à Saint-Lambert dans la banlieue-sud de Montréal, une classe maternelle expérimentale où tout l'enseignement serait entièrement dispensé en français : il s'agissait de plonger les enfants dans un bain de langue française. Le plus grand défi qu'eut à relever ce groupe de parents était de faire accepter que les enfants puissent apprendre le français par la voie de l'immersion sans qu'il y ait à craindre une incidence négative sur leur compétence en langue anglaise. Dans cette optique, Gajo (2001 : 23) souligne que « ce groupe de parents eut la grande sagesse de canaliser ses intuitions et ses volontés de réalisation pratique à travers un accompagnement scientifique sérieux et permanent ». Ainsi, des consultations eurent lieu avec le professeur Lambert, directeur du programme de recherches linguistiques à l'Université McGill à Montréal, relatives à l'acquisition d'une langue seconde et avec le docteur Penfield, neurochirurgien à Montréal, qui avait, sur la base de ses travaux sur la plasticité cérébrale, émis l'hypothèse qu'avant l'âge de 9/10 ans l'être humain est le plus apte à apprendre une langue étrangère.

L'expérimentation fut également conçue avec un volet portant sur son évaluation systématique ; celle-ci, menée par les chercheurs du département de psychologie de l'Université McGill, portait sur le rendement académique des élèves en français, anglais et mathématiques ainsi que sur leur développement intellectuel général, en comparaison avec un groupe contrôle composé d'élèves anglophones dont la langue d'enseignement était l'anglais. Les rapports de recherche positifs (voir, entre autres, Lambert et Tucker, 1972) qui furent publiés sur l'expérience de Saint-Lambert contribueront largement à la généralisation de l'immersion au Canada. De ces recherches émerge, entre autres, le couple bilinguisme additif/soustractif (Lambert, 1975) : une éducation bilingue a des bénéfices aux niveaux linguistique, cognitif, scolaire et affectif, surtout quand il s'agit d'enfants provenant de groupes linguistiques majoritaires ; plus spécifiquement, des bénéfices sur la maîtrise de la langue première (ici l'anglais), une capacité accrue dans l'analyse du fonctionnement du langage, des habilités plus grandes touchant à la flexibilité cognitive et à la pensée créative.

Expansion pancanadienne

L'expérience de Saint-Lambert allait très rapidement faire tache d'huile au Québec d'abord, au Canada ensuite. Rebuffot et Lyster (1996 : 281) citent dans cette perspective un extrait du rapport annuel de 1980 du Commissaire aux langues officielles : « En 1969, [l'immersion] s'appliquait au stade expérimental à quelques centaines d'enfants de la région de Montréal, et, dix ans plus tard, quelque 15 000 participent à des programmes d'immersion [au] Québec et quelque 26 000 dans huit autres provinces ». Dans les années 1980 et 1990, les inscriptions scolaires en immersion sur l'ensemble du Canada connaissent un taux d'augmentation spectaculaire ; en 2005/2006, plus de 320 000 élèves sont inscrits dans les programmes d'immersion (Canadian Parents for French, 2006), d'un océan à l'autre, dans les centres urbains et, dans une moindre mesure, dans les petites villes en milieu rural. Aujourd'hui, le régime pédagogique de l'immersion « à la canadienne » s'est répandu dans d'autres pays ou régions du monde tels que la Finlande, la Suède, la Catalogne et les États-Unis (voir, entre autres, Obadia, 1997 ainsi que Johnson et Swain, 1997). Il importe également de signaler deux événements majeurs qui ont eu lieu en 1977 : une association nationale de parents engagés dans la promotion de l'immersion, *Canadian Parents for French*, voit le jour ; l'*Association canadienne des professeurs d'immersion* est également fondée cette même année. L'une et l'autre de ces deux associations joueront, dans leur champ respectif, un rôle clé de promotion et de revendication auprès des instances décisionnelles dans le développement des programmes d'immersion ainsi qu'un rôle fédérateur d'encouragement, de soutien, de partage et d'encadrement. Bénéficiant toutes deux d'un soutien financier de la part du gouvernement fédéral, elles auront aussi pour fonction de démultiplier la promotion du bilinguisme officiel, surtout dans le Canada anglophone.

L'immersion doit également s'envisager en tenant compte des facteurs sociaux et politiques qui ont exercé une influence sur son expansion au Canada (Olson et Burns, 1983 ; Heller, 2003). Lamarre (1997) et Makropoulos (1998), entre autres, ont mis en évidence les dynamiques de pouvoir qui ont joué entre les deux groupes de langue officielle au Canada et l'impact que celles-ci ont eu sur la croissance de l'immersion. Ainsi, comme on l'a déjà signalé, les transformations sociopolitiques qui se sont produites au Québec durant la Révolution tranquille se sont traduites, chez les parents anglophones aisés, par la mise sur pied d'une structure socioéducative qui permette à leurs enfants d'avoir accès au bilinguisme. Celui-ci devient alors un enjeu de position de classe. Par la suite, l'investissement massif du gouvernement fédéral dans le Programme d'appui aux langues officielles, réponse politique au nationalisme québécois, n'a pas peu contribué à l'expansion pancanadienne de l'immersion. Ce programme s'est doublé d'un discours officiel légitimant le bilinguisme comme valeur fondamentale du pays, comme facteur essentiel du maintien de l'unité canadienne et comme plus-value professionnelle sur le marché de l'emploi. Cette vision politique a constitué le terreau de l'adhésion de la classe moyenne à l'immersion².

Immersion : définition et objectifs

Au plan didactique, « [l']école de Saint-Lambert a ouvert la voie à une didactique immersive, ou du moins à un regard nouveau sur les situations bilingues d'enseignement. Il s'agit d'optimiser l'apprentissage de la langue seconde en y consacrant plus de temps. Consacrer plus de temps à l'apprentissage ne peut toutefois pas signifier consacrer beaucoup plus de temps à son enseignement, mais tout simplement donner du temps à la langue. Pour ce faire, on décide d'enseigner des matières non linguistiques (aussi) en langue seconde » (Gajo,

² Selon Olson et Burns (1983), c'est la plus-value professionnelle du bilinguisme sur le marché de l'emploi qui constituerait le principal facteur d'adhésion des individus de la classe moyenne à l'immersion parce que ces derniers associent fortement ce programme aux possibilités d'emplois les plus valorisés.

2001 : 24). Dès 1981, Stern (1981 : 3) définissait l’immersion dans la même optique : « il s’agit en somme de faire d’une pierre deux coups : étudier un sujet et apprendre une seconde langue en même temps ».

Quant aux objectifs des programmes d’immersion, Rebuffot et Lyster (1996 : 282) en rappellent quatre, généraux :

Le premier est de rendre les élèves fonctionnellement compétents en français (oral et écrit). Le deuxième est de favoriser et de maintenir, chez eux, un développement normal de la langue première. Le troisième objectif est de faire également acquérir par ces élèves des connaissances disciplinaires dans des matières scolaires adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire. Enfin, le dernier objectif est de développer chez ces jeunes anglophones, à l’égard des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, une attitude de compréhension et de respect, tout en préservant leur propre identité culturelle.

Le programme d’immersion française dans la province du Manitoba : un survol historique

Dans le climat idéologique général d’ébullition qui caractérisait la fin des années 1960 et le début des années 1970 où le potentiel de changement semblait inépuisable, dans une conjoncture économique canadienne favorable, l’immersion française au Manitoba naît, dans le contexte fédéral promouvant le bilinguisme, sous l’influence d’un groupe de parents influents de langue anglaise, comme au Québec. Elle profitera également d’une disposition légale qui stipule qu’une commission scolaire au Manitoba doit donner suite à la demande d’au moins 23 parents de mettre sur pied un programme d’enseignement en langue française.

Les débuts : l’école Sacré-Cœur

De 1968 à 1973, à Winnipeg, capitale de la province, un très petit groupe de parents anglophones – cinq ou six –, sensibles aux grands avantages que représenterait pour leurs enfants l’apprentissage du français L2 en bas âge pour les positionner favorablement en vue d’opportunités d’emplois, par exemple dans la fonction publique fédérale, informés de l’expérience prometteuse de Saint-Lambert, cherche à établir un programme qui s’appelait *Language Switch Program*. L’école Sacré-Cœur, au centre-ville de Winnipeg, sera au cœur du débat.

Petite école paroissiale tenue par une congrégation religieuse, l’école ne recevait aucun financement provincial ; les religieuses y enseignaient en français. La clientèle scolaire comptait, outre des élèves francophones, des enfants d’immigrants italiens, portugais et philippins catholiques.

Le groupe de parents commence alors à inscrire ses enfants à cette école pour qu’ils puissent bénéficier d’un enseignement en français. Rapidement, il entreprend des démarches, auprès de la commission scolaire de Winnipeg, pour faire transformer cette école privée en une école publique. Les discussions seront longues – cinq années, difficiles, empreintes parfois de méfiance, voire houleuses. « *Les commissaires d’école avaient peur*, se rappelle Sœur Léonne Dumesnil, la première directrice de la première école d’immersion au Manitoba. *Ils ne voulaient pas que les deniers publics financent une école catholique* » (*Entretien avec Sœur Léonne Dumesnil*, 17 avril 2008) ou perçue comme telle. En 1973, les parents gagnent finalement leur cause : l’école Sacré-Cœur accueillera, en septembre 1973, 41 élèves appartenant à la majorité anglophone, qui vont faire leur scolarisation en français ; ces élèves s’ajouteront aux 175 élèves déjà inscrits à l’école.

Sœur Dumesnil (*ibid.*) raconte : « *J'ai été embauchée en juin et je n'avais que très peu de temps pour recruter une équipe d'enseignants. En plus, je devais gérer toute cette question politique. Il ne fallait pas que ça échoue. [...] On a modelé notre programme sur celui de Saint-Lambert* ». Les inscriptions scolaires vont très rapidement augmenter dans les deux années suivantes pour atteindre 300 – dont 125 élèves en maternelle repartis dans 6 classes –, un nombre grandissant d'élèves venant de quartiers plus éloignés. L'école devra s'agrandir pour accueillir jusqu'à 580 élèves en 1984. Dès 1976, l'engouement pour le Programme d'immersion à Winnipeg est tel que des classes d'immersion s'ouvrent dans d'autres écoles. Des écoles secondaires seront bientôt ouvertes.

Sœur Dumesnil se souvient, avec émotion, du climat d'ébullition qui entourait le début du Programme d'immersion au Manitoba : les mots « énergie », « enthousiasme », « passion » reviennent souvent dans ses propos. Elle insiste également sur certaines conditions qui ont assuré le succès du programme. Les enseignants d'abord : « *innovateurs, débrouillards, inventifs, travaillants, disponibles, confiants en eux-mêmes, fiers modèles de la langue cible* » (*ibid.*). Et il est vrai que, lancés dans l'aventure sans programmes d'études vraiment adaptés, sans guère de matériel, sans bibliothèque fournie, les enseignants ont vécu ces premières années dans l'exaltation propre aux pionniers, voire aux missionnaires, puisqu'ils allèrent même jusqu'à investir une partie de leurs vacances dans des formations intensives à Ottawa et à Montréal. « *Il y avait un véritable esprit de corps chez le personnel enseignant, ajoute l'ancienne directrice. On croyait à cette nouvelle formule d'enseignement. On a accepté de relever des défis de taille. On a été capable de vivre dans l'incertitude. On a accepté que notre public nous observe et nous questionne. Nous avons un credo, précise-t-elle encore : donner à chaque enfant qui se présentait à notre école (parce que les parents choisissaient le programme) une ambiance et un enseignement qui lui permettaient de développer un bilinguisme fonctionnel* » (*ibid.*).

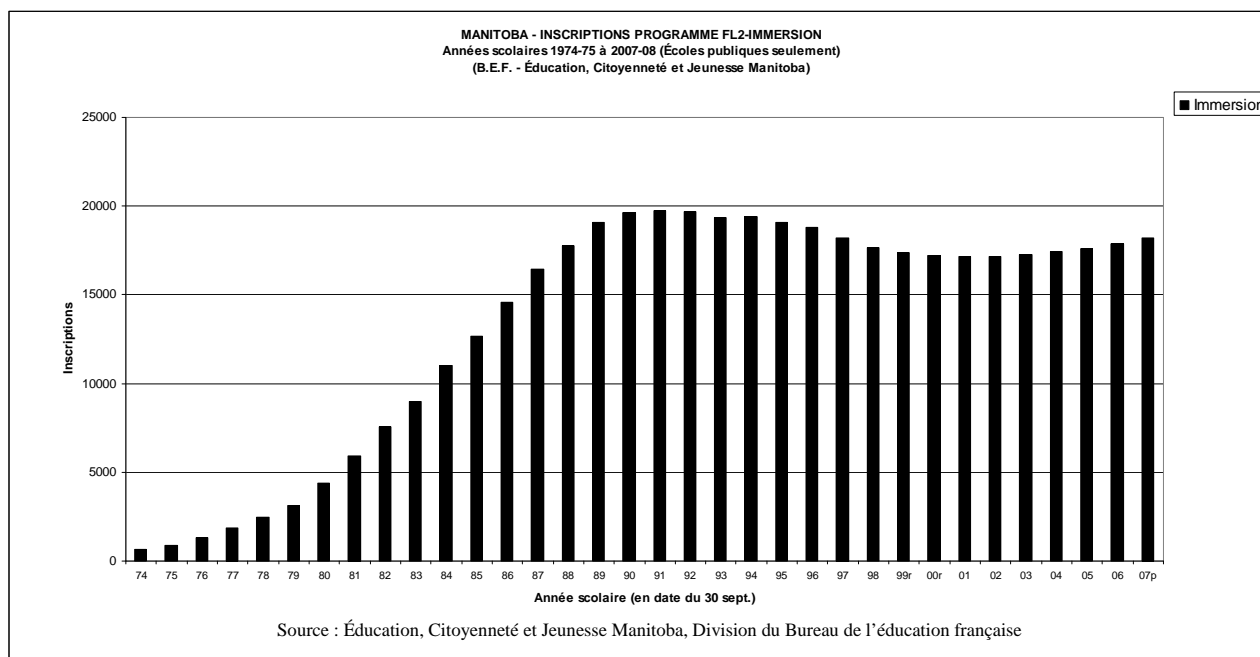
Les parents ensuite : le rôle clé qu'ils ont joué dans l'établissement du Programme, le soutien indéfectible qu'ils ont apporté à la directrice et au personnel enseignant ; les relations entretenues par l'école avec les parents ont également été cruciales : contact constant et très souvent individualisé, pleine confiance réciproque, croyance partagée quant au succès du Programme (« *Ça ne pouvait pas faillir !* » affirme l'ancienne directrice, confiante dans ses intuitions et ses expériences), adhésion mutuelle à la vision du Programme. Sœur Dumesnil rappelle sans équivoque le rôle stratégique des parents : « Le fait que les parents anglophones ont délibérément choisi d'inscrire leurs enfants dans le Programme d'immersion a certainement été une des clés du succès. Ils se sont beaucoup impliqués et savaient pourquoi ils avaient fait ce choix » (*ibid.*). Elle rappelle également qu'il fallait aussi rassurer les parents, en faisant appel au « bon sens » : « *Comment vais-je aider mon enfant si je ne parle pas le français? J'ai dû répondre à cette question des milliers de fois. Je leur répondais alors : pour que votre enfant joue du piano, est-ce que vous devez en jouer aussi ?* » ou encore « *Est-ce que mon enfant va devenir un petit Français ? – Ne vous inquiétez pas, il va toujours demeurer un anglophone mais qui aura appris une deuxième langue* » (*ibid.*), comme si la perception d'un bénéfice linguistique était masquée par la peur d'une perte identitaire.

Le climat de l'école enfin : ambiance totalement française maintenue en tout temps dans l'école, forte collégialité professionnelle, dynamique d'innovation pédagogique, choix méthodologiques endossés par tous tels que la décision de faire enseigner l'anglais par un spécialiste autre que le titulaire de classe (de manière à faciliter la cohérence du bain linguistique en français, aux yeux mêmes des élèves), fierté de faire partie de la vague historique – qui peut paraître, avec le recul, presque messianique – de construction d'un Canada bilingue.

Trente-cinq ans après, trois observations peuvent être dégagées de ce bref retour sur les débuts du Programme d’immersion au Manitoba. Le rôle stratégique joué par quelques personnes clés dans des postes clés lors du démarrage du programme d’abord : la directrice de l’école d’abord, à la fois insufflant un élan et cristallisant sur elle cet engouement pour l’immersion ; les parents ensuite, influents et organisés ; des responsables de l’éducation au niveau local enfin, qui ont su favoriser le démarrage et la croissance du programme. La particularité du contexte d’émergence ensuite : à la différence de l’expérience québécoise de Saint-Lambert – il importe de souligner cette particularité, l’école Sacré-Cœur a été caractérisée, dès ses tous débuts, par une grande mixité socio-économique : « *parce que l’école était située dans un milieu plutôt défavorisé*, déclare Sœur Léonne Dumesnil, *nous avons eu l’avantage d’avoir toutes les strates sociales et beaucoup d’ethnies représentées dans nos classes* » (*ibid.*). Cette hétérogénéité, la directrice l’a constamment valorisée. « Je ne voulais pas que [le programme] soit vu comme un programme élite » (*ibid.*), perception souvent associée à l’immersion française. Le credo enfin (le mot « croire » revient à plusieurs reprises dans les propos de Sœur Léonne Dumesnil) – la foi peut-être – qui inspirait les premières années : « *croire que l’enfant peut apprendre ce que les parents n’ont pas appris* » ; « *là où les conditions sont favorables, apprentissage il y aura* » et « *fierté et amour de la langue : ainsi elle se transmettra* » et « *on croyait qu’on était des êtres humains ordinaires, appelés à faire des choses extraordinaires, mais pas de miracles* » (*ibid.*).

Une croissance impressionnante

L’expérience de la première école d’immersion française au Manitoba allait rapidement s’étendre à bien d’autres écoles dans la ville de Winnipeg et, au-delà, dans d’autres villes de la province, sous l’impulsion, toujours et encore, de parents anglophones qui percevaient les avantages socioprofessionnels et symboliques du bilinguisme. Des rencontres s’organisaient, des discussions, souvent émotionnelles, avaient lieu, des pétitions circulaient. Le Programme d’immersion au Manitoba connaîtra, dans les années 1980, une croissance impressionnante : en 1974 (première année de collecte des inscriptions scolaires en immersion), 652 élèves étaient inscrits dans le programme ; ils seront 19 751 en 1991, année du point maximal de croissance, comme le montre le tableau ci-après.



Il ne faudrait cependant s'imaginer qu'une telle croissance s'est effectuée sans heurts ni remous. Les embûches furent, dans certains contextes, nombreuses : trajets d'autobus scolaires aux frais des parents, écoles éloignées, voire délabrées. Par ailleurs, il a fallu informer, sensibiliser, voire corriger des perceptions erronées : « *Le gros travail*, précise Sœur Léonne Dumesnil, *a été de faire comprendre aux gens qu'apprendre une langue seconde ne signifiait pas pour autant qu'on allait perdre sa langue maternelle* » (*ibid.*).

Il importe de souligner de manière particulière le rôle clé qu'ont joué des parents anglophones de la classe moyenne, influents et organisés, dans le démarrage puis la croissance du programme d'immersion au Manitoba comme dans le reste du Canada. Les travaux de Olson et Burns (1983) menés dans la province de l'Ontario mettent en évidence l'importance de la motivation de ces parents, de leur croyance dans l'éducation comme tremplin social et de leur attitude favorable au bilinguisme, quant à la décision de scolariser leurs enfants en immersion. Ceux plus récents de Dagenais (2003) et de Dagenais et Moore (2008), menés dans la province de la Colombie-Britannique, s'intéressant aux perceptions des immigrants valorisant la réussite scolaire, montrent que, pour eux, l'immersion française est envisagée comme un « capital d'investissement symbolique, social et économique pour leurs enfants » (Dagenais et Moore, 2008 : 19) et que la langue française bénéficie à leurs yeux « d'un fort pouvoir symbolique dans le grand contexte canadien » (*op. cit.* : 27). De telles analyses qui mettent en évidence le positionnement stratégique de certains parents sur le marché des langues, même si elles ont été faites dans d'autres contextes que la province du Manitoba, sont sans doute transférables à celle-ci.

La mise en place d'un soutien institutionnel

La croissance du Programme d'immersion au Manitoba s'est accompagnée, relativement tôt, d'un soutien institutionnel qui s'est progressivement mis en place sur deux niveaux stratégiques : les programmes d'études et la formation du personnel enseignant.

Le ministère de l'Éducation de la province a joué un rôle clé dans la mise sur pied d'un encadrement curriculaire au Programme d'immersion. Créée en 1974, la Division du Bureau de l'éducation française, responsable de l'enseignement en français dans la province, recrute, dès 1976, un premier conseiller pédagogique dont les tâches porteront sur la promotion du Programme d'immersion française et la programmation à y mettre en œuvre ; un deuxième poste est créé l'année suivante. En septembre 1980, des conseillers pédagogiques ayant une expertise disciplinaire autre que dans la seule langue française, sont en poste et se lancent dans l'élaboration de la première génération de programmes d'études pour toutes les disciplines enseignées en français dans le Programme d'immersion, dans un triple souci d'encadrement provincial, d'orientation didactique et de soutien professionnel ainsi que d'établissement d'une cohérence, voire d'une vision, provinciale. Une entreprise qui ne fut pas sans défis : « *Je me faisais souvent demander, se rappelle un ancien conseiller pédagogique au Bureau de l'éducation française, quelle histoire on allait enseigner : celle des francophones du Québec ou celle des anglophones hors Québec ! C'est comme si les gens redoutaient d'y laisser une partie d'eux-mêmes, s'ils optaient pour l'immersion* » (Allard, 2005).

La formation du personnel enseignant fut très vite, elle aussi, l'objet d'une grande attention, d'autant plus qu'au début des années 1980, aucune université manitobaine ne dispensait de cours de pédagogie axés sur l'enseignement en classe d'immersion. Il a fallu faire valoir non seulement la nécessité d'une pédagogie propre à l'immersion mais également sa pertinence : ni pédagogie de la langue première ni pédagogie de la langue seconde au sens habituel. La Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface, université de langue française du Manitoba, allait progressivement intégrer la composante immersion dans ses cursus de formation, tant du premier cycle que du second.

Signalons enfin que le ministère de l'Éducation commandite, au début des années 1980, une recherche sur le Programme d'immersion au Manitoba : visant les deux niveaux scolaires stratégiques (fin du cycle élémentaire et fin du cycle présecondaire), la recherche portait – comme bien d'autres effectuées au même moment ailleurs au Canada et sans doute avec le même double objectif : (se) rassurer et pouvoir disposer de données particulières à son propre contexte – sur le rendement académique en anglais et en mathématiques : les résultats, comme ailleurs également, montrèrent que le Programme d'immersion n'avait aucun effet négatif sur les résultats obtenus dans ces deux disciplines.

Les années 1990 : l'institutionnalisation

Durant les années 1990, l'assise institutionnelle du Programme d'immersion française au Manitoba se met en place : quatre moments marquent ce tournant significatif dans l'évolution de l'immersion française dans la province. D'abord, en 1994, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle rend public le document *Nouvelles directions : plan d'action pour le renouveau de l'éducation* (Gouvernement du Manitoba, 1994), dans lequel, entre autres dispositions, sont identifiées quatre « matières de bases obligatoires » : les langues (français et anglais), les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines – le français L2 en immersion a donc désormais le statut d'une matière de base.

Ensuite, en 1995, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle publie le document *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation. Les bases de l'excellence* (Gouvernement du Manitoba, 1995), dans lequel le Programme d'immersion française cesse d'être une option au sein du Programme anglais pour être reconnu dans sa pleine légitimité de Programme scolaire officiel – « [u]n [P]rogramme scolaire est un ensemble de cours menant à un diplôme spécifique » (*op. cit.* : 25), au même titre que le Programme anglais (langue majoritaire) ou le Programme de français langue première.

Puis, en 1996, cette reconnaissance statutaire institutionnelle est appuyée par le document *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française* publié par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Manitoba, 1996b) après une gestation d'environ dix ans. Dans sa fonction de référence commune provinciale, au-delà des divers programmes d'immersion qui s'étaient établis dans la province, ce document « fait état des bases légales, didactiques et administratives sur lesquelles repose l'approche immersive dans sa planification, sa mise en œuvre et son existence au Manitoba. Il énonce la position du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba quant aux conditions favorisant l'atteinte des objectifs du Programme d'immersion française au Manitoba. » (*op. cit.* : vii).

Dans cette perspective, il s'articule en trois grandes sections : l'approche immersive en français (buts, fondements, implications pédagogiques) ; les types d'organisation de l'enseignement (intensité, longueur et milieu scolaire) ; la mise en œuvre d'un programme d'immersion française (planification, ressources, compétences du personnel, langue d'administration et de mise en œuvre de programmes d'études, services aux élèves présentant des besoins spéciaux).

La *Politique* apporte une définition institutionnelle au Programme d'immersion française :

L'approche immersive vise, outre la maîtrise de la langue anglaise, le développement des compétences langagières dans la langue française : les élèves pourront ainsi communiquer dans ces deux langues tant au plan personnel que professionnel [...]. De plus, l'approche immersive favorise une ouverture sur la francophonie et sa diversité culturelle. (op. cit. : 3)

La *Politique* présente par ailleurs les modèles d'organisation de l'enseignement, résultat de la combinatoire de deux facteurs : l'intensité et la longueur (*op. cit.* : 9-12). Le tableau ci-après présente une vue d'ensemble de cette combinatoire.

| Longueur en fonction du point d'entrée | Intensité : temps d'enseignement en français | | | |
|---|--|---|---|---|
| | Maternelle | 1 ^{ère} - 3 ^e année | 4 ^e - 6 ^e année | 7 ^e - 12 ^e année |
| Immersion longue (entrée en maternelle ou 1 ^{ère} année) | 100 % | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %) | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %) | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total |
| Immersion moyenne (entrée en 4 ^e année) | - | - | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %) | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total |
| Immersion courte (entrée en 7 ^e année) | - | - | - | Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total |

Le plus grand nombre des élèves inscrits dans le Programme d'immersion française au Manitoba sont actuellement en immersion longue. Le document stipule également que tout élève qui a obtenu au moins la moitié des crédits exigés pour l'obtention du diplôme d'études secondaires en français recevra le « diplôme provincial du Programme d'immersion française ».

La *Politique* présente enfin les trois modèles caractérisant « le milieu scolaire » (*op. cit.* : 13) : « l'école d'immersion logée dans un bâtiment qui lui est propre [, ce] qui favorise la création d'une ambiance française » (*ibid.*) ; « le centre d'immersion, établi dans le même bâtiment qu'un Programme anglais, lorsqu'il n'est pas possible de créer un école d'immersion [mais qui] a sa propre administration et [qui est] autonome » (*ibid.*) et, enfin, « l'école à deux voies [qui] offre un Programme anglais et un Programme d'immersion française dirigés par une même administration » (*op. cit.* : 14), le potentiel de création d'une ambiance française au sein de l'école étant évidemment moindre dans ce dernier modèle. Les données provinciales indiquaient qu'en septembre 2007 environ 53 % des élèves inscrits dans le Programme d'immersion se trouvaient dans une école ou un centre d'immersion³.

Enfin, l'importance accordée aux matières de base obligatoires a conduit à énoncer des attentes précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève doit avoir acquises à la fin d'une année scolaire. Ces attentes sont exprimées en termes de résultats d'apprentissage. C'est dans cette perspective que la province du Manitoba a participé au *Protocole de collaboration en éducation dans l'Ouest et le Nord canadiens (de la maternelle à la douzième année)*. Sous l'égide de ce Protocole, le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* a été élaboré de 1994 à 1996 (PONC, 1996).

Ce *Cadre commun* se compose de deux parties : une vision particulière à l'apprentissage du français langue seconde-immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens et les résultats

³ Il est intéressant de signaler que la division scolaire de Saint-Boniface au Manitoba a été la première au Canada à adopter et à mettre en œuvre le modèle de l'« école d'immersion » pour son programme d'immersion longue (DeGagné, 1995).

d'apprentissage qui en découlent. Cette initiative du *Cadre commun* est importante car l'espace politique qui était ainsi créé s'est vite transformé en un espace didactique : pour la première fois en effet dans l'Ouest et le Nord canadiens, on rassemblait des éducatrices et des éducateurs en immersion et on les mandatait de construire une vision spécifique à l'apprentissage du français langue seconde-immersion et d'articuler celle-ci en attentes sociales balisant annuellement le parcours scolaire de l'élève. Cette vision n'est plus, comme certains avaient pu le dire au début des années 1980, du « français langue seconde renforcé ou du français langue maternelle dilué » ; elle promeut le développement chez l'élève en immersion d'une compétence langagière en langue française qui renvoie aux fonctions communicative, heuristique et de structuration cognitive de la langue ; elle promeut également « l'épanouissement personnel, intellectuel et social de l'élève, par l'utilisation de la langue dans des expériences significatives de communication » (PONC, 1996 : viii) ; elle se propose enfin de « développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international » (*ibid.*). Ces énoncés illustrent l'élargissement, intervenu au fil des années, des objectifs langagiers et culturels du Programme d'immersion : non plus seulement l'apprentissage de « l'autre langue officielle du Canada » et « compréhension et respect à l'endroit des Canadiens-français » mais désormais ouverture sur la langue française, facteur d'enrichissement, et sur l'espace francophone dans ses multiples dimensions.

Quant à sa fonction curriculaire, ce *Cadre commun* a permis une harmonisation des résultats d'apprentissage en français langue seconde-immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens (Dufresne, Lavoie, Lentz et Wright, 1997). Ce *Cadre commun* a servi de base à l'élaboration du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion (M-12)*, publié en 1996 par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province (Gouvernement du Manitoba, 1996a). Ce document a ensuite constitué le socle pour l'élaboration et la mise en place du dispositif curriculaire pour l'enseignement du français en situation d'immersion dans la province. En mai 2009, une mise à jour de ce *Cadre commun* est sur le point d'être entamée.

2009 : la normalisation

En 2009, le Programme d'immersion française du Manitoba s'est institutionnalisé, normalisé voire banalisé. 18 562 élèves étaient inscrits, en septembre 2008, dans le Programme d'immersion de la province, réparties dans 99 écoles relevant de 22 divisions scolaires. Ces chiffres doivent cependant s'accompagner d'une double mise en perspective : d'après les inscriptions compilées par Education, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, le nombre d'élèves dans les quatre dernières années du Programme (soit le cycle secondaire) décroît significativement – 3 968 seulement – pour diverses raisons ; le nombre d'élèves anglophones inscrits dans les cours de français L2 – non obligatoires – dans le Programme anglais reste bien supérieur : environ 65 000. Cette diffusion géographique du Programme s'est accompagnée d'une hétérogénéisation socio-économique de la population scolaire.

Le financement fédéral du Programme est en place ; un encadrement curriculaire de la part du ministère de l'Éducation provincial est acquis ; une formation pédagogique, initiale et continue, est elle aussi en place : ainsi, l'organisation professionnelle qui regroupe les enseignants manitobains enseignant en français met sur pied, tous les deux ans, un « symposium de l'immersion » destiné à ses membres œuvrant dans le Programme d'immersion. Ceux-ci ont maintenant pleinement accès, comme leurs homologues des autres provinces et territoires, aux services pédagogiques que leur offre la très active *Association canadienne des professeurs en immersion*, qui a désormais pleinement pignon sur rue.

Des partenariats se sont établis pour promouvoir l'immersion et, plus largement, l'apprentissage du français L2 : le ministère provincial de l'Éducation, les directions d'école

en immersion (regroupés en une association provinciale) et la branche manitobaine de *Canadian Parents for French* animent la campagne *French for Life*, dans un contexte canadien favorable au bilinguisme :

L'appui de la population canadienne au bilinguisme a bondi depuis 2003, passant de 56 % à 72 % selon le Commissariat aux langues officielles. [Par ailleurs] le Plan d'action pour les langues officielles, créé par le gouvernement [fédéral] cette année-là vise à doubler le nombre de Canadiens bilingues d'ici 2013. (Nadeau, 2006 : 90).

La dernière pièce apportée à la normalisation du Programme d'immersion au Manitoba est sans doute le récent *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders* (Gouvernement du Manitoba, 2007). Fruit d'un travail de plusieurs années entre divers partenaires rassemblés autour du ministère provincial de l'Éducation, cet ouvrage de référence, rédigé en langue anglaise, se présente comme la codification d'une pratique. S'appuyant sur la longue expérience canadienne de l'immersion française et la contextualisant à la situation manitobaine, il présente, outre un historique, les diverses dynamiques qui contribuent au succès du Programme d'immersion française : les principes et les pratiques de l'immersion française, les conditions à mettre en place pour le succès, le leadership à exercer aux niveaux de la province, de la commission scolaire et de l'école, la collaboration avec les parents, le recrutement et la rétention des élèves, les soutiens institutionnel et pédagogique à mettre en place pour appuyer les élèves dans leur diversité, les occasions pour utiliser la langue, le suivi au niveau postsecondaire et les partenaires.

En somme, en 2009, le Programme d'immersion française au Manitoba fait indubitablement partie du paysage éducatif de la province. Il semblerait même qu'il se porte bien : après une période stationnaire, ses inscriptions sont à la hausse, alors que les inscriptions provinciales dans leur ensemble sont, elles, à la baisse. Conséquence sans doute de l'effet de l'institutionnalisation du Programme, mais également des initiatives, toujours et encore, de promotion, surtout pour le point d'entrée en maternelle.

Un collègue manitobain, bénéficiant d'un point d'observation privilégié pour l'ensemble du Canada puisqu'il est membre du conseil d'administration de l'*Association canadienne des professeurs en immersion*, faisait récemment remarquer que la province du Manitoba est sans doute le contexte au Canada où le Programme d'immersion française bénéficie de la plus grande structuration, en particulier institutionnelle.

Et pourtant...

S'il paraît acquis que la scolarisation dans la langue seconde n'a pas d'incidence négative sur la maîtrise de la langue première – il semblerait même que « l'acquisition d'une nouvelle langue puisse favoriser un usage poétique de sa propre langue maternelle » (Neufeld, 1993 : 10), il paraît également acquis que les diplômés de l'immersion eux-mêmes témoignent, dans leur pratique langagière de la langue seconde, de certaines insuffisances, que Lapkin et Swain (1984 : 53) résumaient en ces termes : « [...] indépendamment du cadre scolaire, il est manifeste que les capacités productives en langue seconde ne se comparent pas à celles des locuteurs d'origine. Les élèves des cours immersifs n'ont guère de mal à se faire comprendre, mais leur façon de s'exprimer les distingue nettement de leurs camarades francophones ». Sept années plus tard, Calvé (1991 : 15) dressait un constat similaire :

Sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément le fameux seuil de "compétence fonctionnelle", à l'écrit comme à l'oral, il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain "plafonnement" qui ne laisse aucun doute quand à leur origine "non francophone". Le problème réside en grande partie dans la "fossilisation" de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots de même que les transferts linguistiques, les

créations spontanées et bien entendu, la prononciation. Des faiblesses apparaissent aussi au niveau du vocabulaire, de l'articulation du discours, de l'usage de certaines formes (imparfait, conditionnel...).

Les élèves d'immersion, en tous cas un bon nombre d'eux, utilisent donc une interlangue « où apparaissent des erreurs dues à la fois au transfert négatif de l'anglais et aussi à la généralisation excessive des règles de fonctionnement du français » (Rebuffot, 1993 : 182). Lyster avait, dès 1987, présenté quelques caractéristiques de cette interlangue – « appelée “classolect” ou dialecte propre à la classe de langue en contexte d'immersion française » (Germain, 1993 : 318) – dans un article au titre éloquent : « Speaking immersion ». Au Manitoba également, Doney et Duchesne (1992) ainsi que Duchesne (1994 et 1995) avaient mené un travail analogue.

La province du Manitoba paraît donc, puisqu'il semblerait qu'il n'y ait pas d'autre instance au Canada où le Programme d'immersion française ait fait l'objet d'une institutionnalisation aussi forte, être le lieu idéal pour poser la problématique suivante : si les élèves d'immersion ne parviennent pas aux compétences attendues en langue seconde, quand sont en place le temps d'exposition maximal à la langue (7 000 heures, soit le montant estimé lorsque tous les cours, à l'exception du cours d'anglais, sont enseignés en français de la maternelle à la 12^e année), le modèle administratif a priori plus propice – une école d'immersion – ainsi qu'une approche pédagogique elle aussi a priori favorisante – l'apprentissage de la langue seconde par le truchement d'autres disciplines scolaires –, c'est que le modèle structurel a priori le plus apte à fournir un contexte facilitant l'acquisition de la langue seconde – une école d'immersion couplée au temps maximal d'enseignement en français – n'est qu'une condition nécessaire, mais non suffisante. Une interrogation sur les compétences réelles des élèves d'immersion dans la langue seconde paraît donc légitime, d'autant plus qu'elle conduit à une interrogation plus fondamentale : dans quelle mesure les élèves atteignent-ils le bilinguisme fonctionnel, objectif affiché du Programme d'immersion ?

Le Programme d'immersion française dans la province du Manitoba : une étude de cas

Acquisition d'un bilinguisme « fonctionnel » ?

Une partie de la recherche sur la question de l'efficacité du système d'apprentissage d'une langue seconde en milieu immersif a été consacrée à l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique par les apprenants d'une langue étrangère (voir Dewaele et Wourm, 2002 pour une synthèse sur la question). Cette compétence passe par la maîtrise de la variation sociostylistique et par le développement « d'un éventail de schémas, qui regroupent à leur tour une multitude de scripts spécifiques, auxquels adhèrent des communautés de locuteurs natifs » (Dewaele et Wourm, 2002 : 130). Ces notions renvoient à la mise en pratique réelle de la langue et rassemblent les réflexes routiniers, souvent prévisibles, dépendant de contextes stylistiques et socioculturels particuliers, que tout locuteur natif met en œuvre de manière spontanée dans son usage quotidien de la langue. Être compétent en langue seconde, c'est donc être capable de mettre en forme un message répondant aux règles phonétiques, syntaxiques et lexicales de la langue cible, mais aussi de l'adapter à la situation stylistique et à l'environnement social et culturel de la communauté linguistique dans laquelle il est délivré. Pour le français, l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique comprend, par exemple, celle de l'utilisation adéquate des pronoms d'adresse marquant le vouvoiement ou le tutoiement.

Dans le cadre scolaire, une telle mise en contexte de la langue peut évidemment poser de grands défis. D'une part, les contacts avec la langue seconde s'effectuent essentiellement dans le cadre formel de la salle de classe, au cours d'interactions entre les élèves et les enseignants qui correspondent à des schémas que l'on pourrait qualifier de relativement « invariants », en tous les cas limités, et dont le degré de formalité a notamment été souligné par Mougeon *et al.* (2002) dans les résultats d'études réalisées auprès d'élèves inscrits dans des programmes d'immersion française dans la province de l'Ontario. D'autre part, ces mêmes recherches ont également montré que le matériel pédagogique utilisé en immersion française présente souvent un degré d'artificialité d'emploi de la langue et une insuffisance dans la variation des registres sociostylistiques auxquels les élèves sont exposés. Enfin, les enseignants d'immersion semblent, en salle de classe, privilégier nettement l'emploi de variantes formelles et évitent de manière quasi systématique les variantes populaires.

Compte tenu des résultats de ces recherches menées en contexte canadien majoritairement anglophone, il est pertinent de se demander dans quelle mesure l'immersion française au Manitoba réussit à développer chez l'apprenant un français fonctionnel répondant à des situations de communication diverses et variées. L'acquisition d'un tel degré de compétence est l'une des attentes en matière d'apprentissage en français L2. *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde - immersion (M-S4)* précisent en effet que l'élève d'immersion développera, parmi tout un ensemble de compétences langagières, une compétence sociolinguistique qui englobe la maîtrise des registres de langue et des variantes dialectales/régionales (Gouvernement du Manitoba, 1996a : xiii). Pour ce qui a trait à l'identification et à l'emploi des registres de langue, l'élève d'immersion à la fin du secondaire doit avoir les capacités d'analyse et de production suivantes :

- faire une présentation à caractère formel,
- déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication,
- respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication (*op. cit.* : 67, 71 et 73).

Un autre énoncé d'ordre général, placé en appendice des *Résultats*, peut également être rattaché à l'acquisition de la variation :

Lors d'une pratique de langue, l'intention de communication de l'élève influe sur le discours, oral ou écrit, retenu ainsi que sur le type auquel il se rattache (ex.: narratif, descriptif, argumentatif) et le support qui le véhicule (ex.: cassette, texte transmis par voie électronique). L'élève doit être placé, tout au long de sa scolarité, dans des situations d'apprentissage où il comprend et produit une gamme, aussi large que possible, de discours oraux et écrits, afin qu'il puisse, entre autres, se familiariser avec leurs caractéristiques (op. cit. : 129).

L'élève en contexte manitobain a-t-il effectivement acquis, à l'issue de son parcours à l'école secondaire d'immersion, un bilinguisme « fonctionnel » comme le prévoient les énoncés politiques ? Rappelons ici que cet objectif est le premier que visent les programmes d'immersion et que c'est celui que l'on retrouve dans le discours des acteurs impliqués dans leur mise en place. Cette question sera ici considérée à la lumière de l'analyse de perceptions d'élèves inscrits dans une école d'immersion de la province du Manitoba.

Le contexte de l'enquête

L'enquête manitobaine a été réalisée au cours de l'année 2002 au Collège Béliveau, une école d'immersion française de Winnipeg (Hallion Bres, 2003). Cet établissement est logé dans un bâtiment qui lui est propre. Il accueille les élèves à partir de la 7^e année jusqu'à la fin du secondaire. D'autre part, tous les élèves qui y sont inscrits sont en immersion longue : ils

ont débuté l'immersion française en maternelle ou, au plus tard, en première année et comptabilisent donc douze à treize années de scolarité en français⁴. Pour ce qui est de la proportion de temps d'enseignement en français, il faut remarquer que tous les élèves reçoivent la totalité de leurs cours dans cette langue à l'exception du cours d'anglais. En plus d'être la langue d'enseignement, le français est la langue de communication dans l'école, c'est la langue de l'administration et de toutes les activités parascolaires (sports, musique, sorties scolaires, etc.). La *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française* présente les contextes de l'école ou du centre d'immersion comme particulièrement propices à « l'acquisition d'une haute compétence langagière en français » (Gouvernement du Manitoba, 1996b : 13). La *Politique* précise que, dans la mesure où l'élève d'immersion n'a que peu ou pas de contact avec la langue française en dehors du contexte scolaire, les écoles ou centres d'immersion lui donnent « l'occasion d'entendre le français et de le parler avec divers interlocuteurs (membres du personnel, direction de l'école, etc.) dans une variété de situations de communication naturelles et authentiques » (*op. cit.* : 6).

Au Collège Béliveau, les élèves sont incités à utiliser activement le français le plus souvent possible à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe et l'établissement élabore son code général de conduite autour de la pratique régulière et assidue du français comme condition de l'acquisition d'une compétence bilingue : « We recognize that to become bilingual, we need to practice our French language skills at every available opportunity⁵ » (Site Internet du Collège Béliveau, *Code of Behaviour*). Les élèves sont par ailleurs tenus d'employer cette langue en présence des membres des personnels administratif et enseignant et dans leurs rapports avec eux : « Students will communicate in French in the presence of any staff member or delegate (includes support personnel, guests, etc...) »⁶ (*ibid.*). Afin d'inciter les élèves à parler en français en salle de classe dans toutes les situations de communication (enseignant-élèves, mais aussi élèves-élèves), certains professeurs mettent au point des systèmes de contrôle d'usage de cette langue qui récompensent les plus volontaires et sanctionnent les moins assidus puisque la politique du collège précise que « each staff member has evolved a classroom plan to promote le **FRANÇAIS** [sic] as the only language of communication in their classroom⁷ » (*ibid.*).

La localisation géographique de l'établissement est une autre particularité de l'enquête à signaler : l'école est située dans un quartier désigné bilingue de la ville de Winnipeg qui, pour des raisons historiques, accueille une assez forte proportion de francophones natifs. L'école d'enquête représente donc un environnement d'apprentissage optimal de la langue seconde en contexte scolaire et présente également des caractéristiques qui pourraient favoriser l'utilisation du français dans les activités parascolaires, voire extrascolaires. Ce cadre structurel qui se veut favorable à l'acquisition du français L2 dans différents contextes sociostylistiques est-il suffisant pour donner aux élèves le sentiment d'avoir acquis une compétence élevée et adéquate en français à la fin de leurs études secondaires ?

Résultats et analyses

Vingt-cinq entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'élèves de 12^e année du Collège Béliveau à la rentrée scolaire 2002. En fin d'entrevue, la question suivante leur était

⁴ Il est intéressant de signaler que le Collège Béliveau a été la première école secondaire d'immersion au Canada où toute l'instruction est donnée en français à l'exception du cours d'anglais (DeGagné, 1995).

⁵ « Nous reconnaissons que, pour devenir bilingues, nous devons mettre en pratique nos habiletés en français à chaque fois que l'occasion se présente » (Nous traduisons).

⁶ « Les élèves emploieront le français en présence de l'ensemble du personnel scolaire ou de ses représentants (y compris le personnel de soutien, les intervenants extérieurs, etc.) » (Nous traduisons).

⁷ « Chaque membre de l'équipe enseignante aura élaboré un code de conduite en salle de classe afin de promouvoir le FRANÇAIS comme la langue unique de communication dans ce contexte. » (Nous traduisons).

posée : « *Maintenant que tu as presque complété ton secondaire, est-ce que tu penses que tu es bilingue ?* ». Cette question sur le bilinguisme revient à vérifier la perception du degré de satisfaction de l'élève vis-à-vis de sa compétence en français L2. Le tableau ci-dessous donne la répartition des 23/25 réponses disponibles selon diverses catégories allant de l'affirmation à l'infirmité d'une compétence bilingue.

| Catégories | « Oui, je pense que je suis bilingue » | « Oui parce que... » | « Oui et non » | « Non, je pense pas » |
|------------|--|----------------------|----------------|-----------------------|
| Nombre | 2 | 5 | 15 | 1 |

On peut noter d'emblée qu'un peu plus du tiers des élèves a plutôt confiance dans son niveau de bilinguisme, que plus de la moitié y apporte des conditions ou des nuances et que seul un des élèves a répondu par la négative à la question posée. Il faut signaler que ce dernier répondant modère l'appréciation de son niveau de bilinguisme en différenciant sa compétence passive orale, qu'il juge bonne, et sa compétence active orale, qu'il estime laborieuse, comme il en témoigne dans l'extrait suivant :

Non. Non je pense pas. Je suis encore en train de / like savoir tout le langue like quand quelqu'un me parle en français je peux comprendre tout qu'est-ce qu'il dit mais quand i demande moi like à moi de parler c'est plus difficile à / like penser aux mots. Lequel utiliser. Je suis aussi un peu / like self-consciousness like des / la grammaire et / la structure des phrases les choses comme ça alors / Yeah. C'est tout (N39).⁸

La distinction entre ces deux types de compétence réapparaît souvent dans les commentaires des élèves et sert généralement d'argument pour nuancer l'autoévaluation de leur niveau de bilinguisme. La réponse de cet élève montre également qu'à un stade avancé de son apprentissage du et en français L2, il ne semble pas encore avoir surmonté un certain nombre d'obstacles linguistiques (disponibilité lexicale et intériorisation des structures grammaticales) qu'on s'attendrait à voir intégrés à ce degré d'études.

Analysons maintenant les commentaires, conditions ou nuances qui accompagnent la plupart des réponses obtenues. La catégorie « *Oui parce que...* » est celle qui regroupe les locuteurs qui semblent les mieux disposés à se définir comme bilingues tout en ressentant le besoin d'en expliquer la raison. Ces raisons sont essentiellement de trois types, donnés ici dans leur ordre d'importance : i) la longueur de la scolarité en contexte immersif qui est présentée comme la garantie de l'obtention d'une compétence bilingue : « *je vais dire que je suis bilingue parce que j'ai complété treize années à l'école / française* » (N42) ; ii) la possibilité de comprendre un interlocuteur francophone et, dans une moindre mesure, de s'en faire comprendre – l'idée que la compétence active à l'oral représente le point faible de la compétence en langue seconde réapparaît ici : « *même si je peux pas parler vraiment bonne je peux / le comprendre et le lire et l'écrire [...] oui je considère moi-même bilingue* » (N45) ; iii) l'utilisation du français en dehors du contexte scolaire dans le cadre familial avec les frères et sœurs, eux-mêmes inscrits dans des programmes d'immersion, ou avec la famille à l'extérieur de la province⁹.

Dans la catégorie « *Oui et non* », qui regroupe le plus grand nombre de réponses, il est possible de classer celles des élèves qui apportent une condition ou une nuance dans l'affirmation d'un bilinguisme totalement satisfaisant. La principale condition invoquée par

⁸ L'enquête avait pour principal objectif de recueillir un corpus de français parlé par des élèves d'immersion qui servirait de base à une analyse sociolinguistique variationniste. Les extraits de corpus contenus dans cet article respectent l'essentiel du protocole adopté pour la transcription.

⁹ Certains élèves ont de la famille au Québec avec qui il leur arrive de communiquer en français.

les répondants est celle de la conservation et/ou du perfectionnement de la compétence acquise en français lors de leur scolarité à l'issue de leur parcours scolaire : « *je dois continuer comme parler en français parce que c'est ça va pas jus' rester avec moi pour tout le temps [...] alors au moins si j'ai un chance de utiliser je pense que je considère moi d'être bilingue* » (N46) ou « *j'aimerais aller à le Collège universitaire de Saint-Boniface puis avec cela j'espère que je peux dire comme je suis totalement bilingue alors* » (N55). Pour la très grande majorité des élèves, l'école constitue le seul lieu de contact avec le français. De ce fait, plusieurs témoignages révèlent l'inquiétude fondée de certains face au maintien de leur compétence en français après le secondaire et l'urgence de profiter pleinement de leur dernière année d'immersion pour l'améliorer le plus possible : « *Cette année je veux lire plus de livres et faire plus d'effort parce que / après ça sera plus difficile je pense. Jus' aller au université je vas prendre essaye de prendre des cours de français mais / ça dépend qu'est-ce qu'i' offre / et si c'est offert en français* » (N 50). A contrario, on constate que des élèves inscrits en 9^e année dans la même école font preuve d'une plus grande assurance quant à leur compétence bilingue future. A la question « *Est-ce que tu penses que tu seras bilingue quand tu auras terminé ton secondaire ?* », la plupart d'entre eux (20/24 élèves sondés) répondent par l'affirmative et ont le sentiment qu'ils conserveront leurs compétences en langue seconde à vie : « *je sais déjà comment parler. J'ai encore quatre années pour parler alors je vas / souvenir comment parler toute ma vie* » (N11). Cette comparaison montre qu'en 12^e année certains élèves ressentent avec une plus grande acuité et avec appréhension l'imminence de la fin de leur scolarité qui s'associe, dans leur esprit, à la menace de voir disparaître les occasions d'entendre et d'utiliser le français et, par là même, au risque de voir s'évanouir les compétences acquises dans cette langue au cours des treize années passées à l'école.

Lorsque les élèves introduisent l'idée de relativité de leur bilinguisme, le terme « *bilingue* » peut s'assortir d'un adverbe, le plus souvent « *assez* », et s'étend sur toute une gamme de nuances allant du « *pas mal bilingue* » au « *un peu bilingue* ». Quels sont les principaux facteurs qui influencent ces perceptions relatives ? Le principal facteur négatif est celui que nous avons déjà mentionné et qui met en avant la faiblesse de la compétence active à l'oral :

Je pense pas que je suis vraiment bilingue mais comme je sai' assez pour [z] avoir comme [\n] / conversation et comme quand je parle à toi je j'aussi changeais des mots anglais que je ne save pas. Mais je sais que la grammaire est pas / comme super ou rien mais / je sais qu'il / je peux parler le personne va comprendre' mais / Je sais je ne considère pas comme bilingue bilingue. Mais / j' sais pas / C'est s je pense I guess not pas exactement bilingue mai' un peu bilingue / au même temps. (N51)

D'autre part, les propos de certains élèves témoignent également de leur sentiment d'insécurité linguistique¹⁰ lorsqu'ils précisent qu'ils ne se sentent pas assez bilingues « *pour aller vivre au Québec* » (N32) – ce sont aussi les différences culturelles qui sont ici invoquées pour renforcer ce sentiment d'inadaptation – ou qu'ils se trouvent parfois bloqués dans leur compréhension orale lorsque le débit de leur interlocuteur est trop rapide : « *des fois comme quand les personnes parlent je suis / perdu ou ils parlent trop vite so... Je peux pas comprendre beaucoup so...* » (N54). D'un autre côté, plusieurs élèves avancent l'argument comparatif pour rehausser l'appréciation de leur niveau de bilinguisme. Ces comparaisons sont de trois types : i) notre bilinguisme est supérieur à celui de la plupart des Canadiens qui s'affichent comme bilingues : « *on est plus bilingues que la majorité des personnes au*

10 Les élèves qui ont évalué négativement leurs compétences en L2 appartiennent, pour la plupart, à la catégorie des élèves identifiés par leur enseignant de français comme ayant une compétence élevée en L2. Le décalage existant entre leur perception et l'évaluation plus objective des enseignants est donc un indice d'insécurité linguistique. Ajoutons ici que le sentiment d'insécurité linguistique a pu être accentué par l'origine française de l'enquêtrice.

Canada qu'ils dit qu'ils sont bilingues » (N47) ; ii) notre niveau de compétence en français est égal à celui d'un Québécois en anglais : « *les personnes qui vient du Québec leur anglais n'est pas comme 100 % donc oui je dirais que je suis bilingue* » (N31) ; iii) notre bilinguisme est adéquat par rapport au standard local « *pour les standard ici I guess oui je suis bilingue* » (N53).

Réflexions

Que peut-on retenir de l'examen de ces autoévaluations du niveau de bilinguisme acquis à la fin du secondaire recueillies auprès d'un échantillon qualitatif d'élèves inscrits en immersion française au Manitoba ? D'une part, on constate que, bien que les conditions optimales d'utilisation du français dans le cadre scolaire, mais également parascolaire, soient réunies, ceci ne suffit pas à donner à tous les élèves le sentiment qu'ils possèdent une forte compétence en langue seconde, adaptée à toutes les situations de communication. D'autre part, malgré l'engagement des concepteurs de programmes, des éducateurs et de l'ensemble du personnel scolaire, les témoignages des élèves montrent qu'il y a souvent une grande distance entre les énoncés de politique, les attentes et la pratique réelle. Les élèves en immersion utilisent-ils vraiment le français aussi souvent que pourraient nous le laisser croire les règles de conduite fortement recommandées dans l'établissement ? Si l'on en croit les témoignages des élèves, il semble que ceci ne soit pas le cas : « *Je pense que personne ici est complètement bilingue puis comme si [il] était il le parlerait dans les couloirs... [...] puis il ferait des choses comme ça même si c'était seulement comme une fois par semaine puis on ne le fait jamais alors...* » (N55) ou « *je parle pas vraiment à tous les jours so c'est pas comme fluent* » (N36).

L'affirmation d'une compétence bilingue ne s'appuie pas, dans la plupart des cas, sur une évaluation de la pratique langagière réelle, mais sur des représentations qui confèrent au programme d'immersion la lourde responsabilité de garantir le bilinguisme aux élèves qui suivent ce programme long et intensif. On peut également noter que les discours de certains élèves placent la transmission du contenu du message comme suffisante et évacuent la notion de correction de la forme de ce message ou la maîtrise de la diversité des énoncés possibles selon la situation de communication. Ces représentations ont comme conséquence de donner une relative confiance à bon nombre d'élèves. Du côté des élèves qui témoignent d'une insécurité linguistique, un constat se dégage : les occasions de s'exprimer en français ne sont pas assez nombreuses pour qu'ils atteignent un niveau de bilinguisme qui les satisfasse. Comme il semble que le contexte scolaire ne réussisse pas à remplir cette mission, il apparaît important d'élargir le cadre d'expériences en français en dehors de l'école. A Winnipeg, n'est-il pas possible de « sortir » le français de la salle de classe en exploitant davantage le potentiel offert par la proximité d'une assez forte communauté francophone, bien organisée sur les plans institutionnel et culturel et faisant, en outre, preuve d'une volonté d'ouverture à la Francophonie au sens large¹¹ ? Une telle démarche pourrait avoir des retombées favorables sur la compétence linguistique des élèves d'immersion en favorisant une mise en pratique de la langue seconde dans des situations authentiques. Sur le plan psychologique, elle élargirait le champ d'application de ces compétences en faisant du français une langue extrascolaire et en l'associant à des expériences réelles et variées. Ceci pourrait renforcer l'assurance des élèves qui ont le sentiment de ne pas assez employer le français, notamment à l'oral, pour se sentir complètement à l'aise dans cette langue et qui craignent de voir rapidement disparaître leurs acquis à la fin de leur scolarité.

¹¹ Nous reviendrons, par la suite, plus amplement sur cette question de la relation avec la communauté francophone au Manitoba.

Ces différents aspects sont les mêmes qui ressortaient d'un sondage plus large effectué auprès des finissants de l'immersion français au Manitoba à la fin des années 1990 (Gouvernement du Manitoba, 2001). Dans le sommaire présentant les principaux résultats de cette étude, on retrouve notamment l'idée que le Programme d'immersion française garantit le bilinguisme : « Le plus important résultat de l'éducation en immersion, c'est d'être bilingue » (*op. cit.* : 2). D'autre part, les suggestions proposées par les élèves pour améliorer le programme placent en tête : 1) « une présence plus importante d'interaction, de français oral » ; 2) une « présence plus importante d'activités culturelles, sorties, voyages » (*op. cit.* : 56). Le rédacteur du rapport analyse ainsi ces résultats : « [Ces recommandations] vont dans le même sens, c'est-à-dire de mettre en valeur la raison d'être du programme, d'abord en assurant une cohésion interne en favorisant l'usage du français oral au maximum à l'école et ensuite en démontrant la pertinence de ce choix éducatif par une participation active à la vie culturelle francophone d'ici et d'ailleurs » (*op. cit.* : 62). Il y aurait donc lieu de s'attarder sur ces questions si l'objectif de l'immersion française est d'améliorer les compétences perçues et réelles des élèves inscrits dans ce programme et de favoriser la rétention de ces compétences en français au-delà du secondaire.

Le Programme d'immersion française dans la province du Manitoba : de quelques questions qui engagent l'avenir

Intervenir, de manière consciente et systématique, sur les apprentissages langagiers en langue seconde durant le processus de la scolarisation

Parmi les nombreuses pistes de travail qui pourraient concrétiser une telle réorientation, celle relative à l'articulation entre la pratique communicative de la langue et l'apprentissage linguistique (ou l'équilibre entre l'aisance et la précision) est, à n'en pas douter, la plus stratégique.

Dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves, il s'agit de faire vivre à l'apprenant des expériences d'apprentissage dans un environnement linguistique riche, en l'exposant au vaste répertoire des ressources langagières dans des situations de communication diverses, variées et significatives et en mettant en place de nombreuses occasions de pratiques de langue significatives. Ces contextes significatifs de communication assurent la dimension expérientielle de l'apprentissage langagier en immersion. Mais cette dimension doit s'accompagner – nécessairement – d'une autre : la dimension plus spécifiquement analytique, qui vise l'usage correct de la langue des points de vue phonologique, lexical, grammatical, syntaxique et sociolinguistique. Il importe par ailleurs de considérer cette double dimension non pas comme une dichotomie mais plutôt comme un continuum : les composantes expérientielle et analytique s'intègrent selon des proportions qui varient en fonction des résultats d'apprentissage prescrits par les programmes d'études et les besoins des élèves.

Les interactions entre les élèves et l'enseignant ou entre les élèves eux-mêmes peuvent être de deux types selon qu'elles portent sur le sens des messages ou sur la forme des messages. Dans cette double perspective, il importe de « pousser les élèves à produire de la langue » (Rebuffot, 1997 : 25). Dès le milieu des années 1980, Swain (1985) indiquait en effet que, si la compréhension fait appel à un traitement de données sémantiques – « semantic processing », c'est la production, elle, qui mobilise le traitement de données syntaxiques – « syntactic processing » : c'est en effet la production langagière qui permet aux élèves d'être attentifs non seulement au message mais également aux moyens d'expression nécessaires à la transmission du message ; c'est la rétroaction de l'enseignant et des pairs qui incite les élèves

non seulement à se faire comprendre mais également à s'exprimer de manière précise, cohérente et appropriée. Dans ce « processus à la fois interactif et heuristique » (Rebuffot et Lyster, 1996 : 292), l'attention se porte sur le sens des messages ainsi que sur leur forme.

Rebuffot et Lyster indiquent que « [e]n tant que stratégie analytique, la négociation de la forme diffère de la négociation du sens en ce sens qu'elle encourage les élèves à ne pas se contenter de simplement transmettre leur message. En poussant les élèves à produire des énoncés plus précis et plus appropriés, on cherche à les faire puiser dans leurs propres ressources (socio)linguistiques. Une telle stratégie semble plus efficace que « l'écho », technique de correction très répandue par laquelle l'enseignant répète l'énoncé de l'élève, tout en le corrigeant, alors que l'élève reste passif et probablement inconscient de l'erreur commise » (*ibid.*). La négociation de la forme sert donc de « lien intégrateur » (*op. cit.* : 293) entre les dimensions expérientielle et analytique de l'expérience langagière en immersion dans la mesure où elle constitue une dynamique pédagogique qui encourage tantôt la communication, tantôt une réflexion sur cette même communication.

Mougeon et Mougeon (2003 : II-1) vont dans le même sens : « (...) le personnel enseignant devrait apporter une attention particulière à la résolution des erreurs les plus fréquentes et les plus persistantes, qui l'obligent à regarder de plus près certains aspects fondamentaux du français ». Ils résument ainsi le problème :

Les activités d'apprentissage de français, et en français, ne ciblent pas assez les difficultés des élèves en classe d'immersion. Ceux-ci ne manquent certainement pas d'occasions de participer à des activités de communication authentique [...]. Cependant, ils travaillent rarement de façon systématique et intensive sur des aspects spécifiques de la structure du français et encore moins sur ceux qui leur posent problème (op. cit. : II-2).

En somme, « l'introduction d'une forme renouvelée et créative de l'étude structurale de la langue en classe d'immersion » (Duchesne, 1995 : 513) reste, plus de quarante ans après le début de l'immersion française, pleinement à l'ordre du jour et constitue sans doute, au Manitoba comme ailleurs, le chantier didactique le plus urgent¹² et celui dont les résultats sont les plus visibles.

S'interroger sur les mythes fondateurs du programme et les limites du système

A la lumière des témoignages d'élèves que nous avons analysés, il est pertinent de revenir sur l'idée communément admise que la longueur de l'immersion détermine le niveau d'acquisition en L2. Plusieurs recherches ont montré (Lazaruk, 2007 : 635-636) que l'intensité d'un apprentissage à court terme peut être aussi déterminante que les heures accumulées dans le programme d'immersion précoce qui, rappelons-le, sont estimées à 7 000 à la fin du secondaire. Ces études ont également révélé l'importance d'adapter le contenu des programmes aux différentes étapes de l'acquisition linguistique. On voit qu'il est donc essentiel de se pencher sur ces aspects afin d'améliorer le contexte scolaire d'apprentissage de la L2. Il nous semble également important de noter qu'il est sans doute illusoire de penser qu'il est possible de recréer en milieu scolaire des conditions d'apprentissage de la L2 assimilables à celles entourant l'acquisition d'une langue première, principe implicite qui, à

¹² En atteste, entre autres signes, l'appel à soumission d'articles pour un numéro thématique de *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* portant sur les « développements récents dans la recherche sur l'interaction centrée sur la forme et le développement de la langue seconde » à paraître en septembre 2010 : « Les interactions centrées sur la forme réfèrent à toutes tentatives d'attirer l'attention des apprenants sur des éléments langagiers dans un contexte communicatif. Elles correspondent, entre autres, à toutes formes de rétroactions correctives ou interactionnelles. Les travaux récents publiés dans ce domaine sont essentiellement descriptifs et se centrent souvent sur la présence ou non des rétroactions correctives dans des échanges ou ayant lieu lors de conversations. Ainsi, peu d'études ont, à ce jour, exploré les mécanismes exacts par lesquels les interactions sur la forme facilitent l'acquisition de la L2 ».

bien des égards, semble avoir présidé à la conception de l'immersion. En effet, de même que « l'apprentissage du français par des élèves anglophones ne peut se comparer à l'apprentissage du français comme langue maternelle » (Mougeon et Mougeon, 2003 : II-5), la salle de classe et son environnement immédiat ne contiennent évidemment pas tous les paramètres qui constituent les contextes d'acquisition d'une langue première.

Il faut également admettre que le système d'acquisition d'une L2 en immersion a des limites qui lui sont inhérentes. Ainsi, on peut reconnaître avec Arraïchi (2007 : 77), que « certaines compétences ne peuvent être le fait des seules actions scolaires (quelles que soient leur nature et leur ampleur) ». D'une part, la salle de classe ou le milieu scolaire n'offrent qu'un éventail restreint de contextes d'emploi de la langue. En utilisant un matériel pédagogique qui accorde une plus grande place à l'authenticité des sources et intègre l'écrit comme l'oral, il serait possible d'amener l'élève à une sensibilisation plus marquée à la variation sociolinguistique et de mieux le préparer à des échanges réels et fréquents avec des locuteurs natifs du français. Pourtant, comme le soulignent Dewaele et Wourm (2002 : 140), « on ne peut apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel » et rien ne peut remplacer les contacts avec des locuteurs natifs et les voyages pour mettre à l'épreuve et modérer les acquis linguistiques scolaires. D'autre part, le fait qu'une partie de l'acquisition linguistique de la et en L2 se déroule pendant l'adolescence, période au cours de laquelle les choix parentaux – qui sont généralement à la base de l'inscription de l'enfant en immersion – sont souvent remis en question, ne facilite pas la tâche des éducateurs qui doivent faire preuve d'une plus grande imagination pour stimuler l'investissement personnel supplémentaire que représente un enseignement en L2. Dire que l'implication de l'élève est au cœur de la réussite de son apprentissage n'est sans doute pas spécifique à l'immersion, mais la valorisation par l'élève lui-même de l'apprentissage en L2 et de la L2 elle-même est une des conditions essentielles de la réussite du programme ; la prise en compte de cette donnée permettrait de réduire la portée de la remarque suivante faite par un élève à l'issue de son éducation dans le contexte immersif : « *I wish I'd have taken it more seriously*¹³ » (Gouvernement du Manitoba, 2001 : 62).

Exploiter le potentiel d'interactions avec la communauté francophone locale

Comme le déclare Gajo (2001 : 163), « [l']immersion bouleverse particulièrement parce qu'elle propose un bilinguisme non seulement individuel mais institutionnel. La langue déclarée *seconde* devient langue de scolarisation. L'arrivée du bilinguisme à l'école ou par l'école ne peut donc pas être considérée comme un simple aménagement didactique concernant l'enseignement des langues ; elle implique bien davantage. ». En effet, au Manitoba et dans les autres provinces hors Québec, l'acquisition du français L2 ne se présente pas uniquement comme une plus-value individuelle, mais elle s'inscrit dans un projet de société plus global qui vise à concrétiser et à généraliser l'usage des deux langues officielles à l'échelle du pays. Ce sont donc des « motivations sociopolitiques » (*ibid.*) qui sous-tendent l'existence d'un tel programme. Il nous semble pourtant que de telles motivations ne trouvent pas de résonance si, au cours de son parcours scolaire et à l'issue de celui-ci, l'individu bilingue ne dispose pas d'un réseau institutionnel assez dense pour servir de relais à l'institution scolaire dans les différents domaines de la sphère publique. Pour le cas manitobain qui nous intéresse, c'est ici que pourrait être davantage exploité le potentiel offert par la communauté francophone. A Winnipeg, comme on l'a déjà signalé, il existe en effet un bassin de population francophone assez important. La communauté francophone est, en outre, institutionnellement et culturellement bien structurée. Cet espace francophone de proximité pourrait donc représenter, pour les élèves d'immersion, un lieu propice à l'emploi

¹³ « *J'aurais aimé la prendre plus au sérieux* » (Nous traduisons).

« déscolarisé » du français L2 dans des domaines variés de la société tels que les activités communautaires, culturelles, sportives, ludiques, etc. Il est vrai que les rapports entre la communauté anglophone majoritaire et la communauté franco-manitobaine, pour des raisons sociohistoriques, n'ont pas été exempts de tensions dans le passé. Et ces rapports restent encore aujourd'hui parfois tendus. Pourtant, dans un entretien récent avec Daniel Boucher, actuel président-directeur général de la Société franco-manitobaine (SFM), l'organisme porte-parole de la communauté, il ressort que la communauté franco-manitobaine est, ou du moins se déclare, plus ouverte que jamais à l'idée « *d'élargir ou d'agrandir l'espace francophone* » (*Entretien avec Daniel Boucher*, 18 avril 2008) dans le contexte particulier de ces dernières années. Ce contexte, précisons-le, se caractérise par les enjeux sociopolitiques suivants : i) Une présence accrue d'immigrants venus d'autres pays francophones dont il faut penser et mettre en œuvre l'intégration ; ii) La fréquence des mariages exogames qui, notamment, modifient rapidement le visage de la population scolaire en milieu francophone puisque « *[s]ept sur dix enfants dans [les] écoles [de la Division scolaire franco-manitobaine] viennent de mariages exogames* » (*ibid.*) ; iii) Des données démolinguistiques qui illustrent, à chaque recensement décennal, l'affaiblissement du poids relatif des francophones dans la province et du français comme langue d'usage au foyer ; iv) Une conscience aiguë que les diplômés d'immersion constituent un apport non négligeable pour la francophonie locale et qu'il faut trouver les moyens de les faire participer à son développement. Les élèves en immersion ou issus de ce système ont en effet, aux yeux de Daniel Boucher, leur place dans ce projet d'élargissement, mais à condition de faire preuve de « *capacité* » de « *volonté* » et d'« *engagement* » (*ibid.*) vis-à-vis de la communauté francophone. La vision véhiculée par le président-directeur général de la SFM présente la communauté franco-manitobaine comme un « *cœur* » qui doit nécessairement – c'est une question de survie malgré les résistances que certains membres de la communauté peuvent encore avoir – se trouver « *alimenté* » par tous « *les gens qui s'intéressent à valoriser la langue française* » (*ibid.*). Ces apports périphériques – et les francophiles¹⁴ en font partie – doivent adhérer, d'une manière consciente et résolue, au projet de construction et de développement de la communauté francophone de demain. Nous en sommes encore aux prémisses d'une ouverture que Daniel Boucher espère voir gagner en force et se banaliser afin que la participation des francophiles à la vie communautaire devienne normale et naturelle et qu'elle ne soit plus accidentelle. Certains organismes incluent en effet cette catégorie de locuteurs du français de manière très active dans les manifestations qu'ils organisent – c'est le cas, par exemple, du Conseil jeunesse provincial (CJP) – alors que d'autres se montrent plus réticents à l'intégration des élèves d'immersion. Il n'en reste pas moins que, pour reprendre les paroles d'une francophile enthousiaste et convaincue, « *[s]eule une vraie collaboration entre les francophiles et les francophones peut assurer un bel avenir à la langue française au Manitoba parce qu'ensemble nous sommes plus nombreux et plus forts* » (Jiménez, 2007 : 64). Cette réflexion, bien qu'un peu idéalisée dans sa forme, montre que les francophiles témoignent effectivement d'une volonté de jouer un rôle dans l'édification de cet espace francophone qui reste, par bien des côtés, à construire collectivement.

Repenser l'immersion ?

Le temps n'est plus, semble-t-il, où l'on pensait l'immersion comme la voie royale de « l'apprentissage de l'autre langue officielle dans le cadre d'un pays officiellement bilingue ». Multiplier et enrichir les expériences d'apprentissage que vivront les élèves d'immersion contribuent à faire en sorte que ceux-ci « apprendront autre chose que la langue en apprenant

¹⁴ Ce terme est employé au Manitoba pour désigner les anglophones ou allophones ayant appris le français comme L2 ou L3.

la langue » : ils se construisent ainsi un rapport au monde par le biais de la langue actualisée sous une double fonction, communicative et heuristique. Dans cette perspective, sortir le français de l'école semble essentiel. Pour reprendre la métaphore de l'eau, naturellement exploitée pour décrire l'immersion, le « bain » linguistique scolaire n'est pas, dans certains cas, assez profond pour que l'élève ait l'opportunité d'apprendre à nager avec pleine aisance et pleine efficacité. Dans les écoles ou les centres d'immersion, la piscine est bien remplie et l'on ne pourrait y ajouter de l'eau sans la faire déborder. Mais les pratiques et les équipements pourraient y être améliorés afin de permettre à l'élève de s'éloigner du bord et de se préparer à la nage en pleine mer. Immergé dans des contextes extrascolaires, il serait alors confiant de pouvoir y évoluer sans difficulté. Les élèves s'ouvriraient alors mieux au fait que le français, loin d'être la langue réservée et associée à l'univers scolaire¹⁵, est une pratique sociale et un outil qui permet à un individu de nommer, de verbaliser, de conceptualiser, de se représenter le monde et, ainsi, d'agir sur lui. De plus, les élèves d'immersion ont de plus en plus accès à la diversité culturelle qui est au cœur même de la francophonie. Il semble enfin que de plus en plus d'élèves en immersion apprennent une troisième langue. En somme, penser l'immersion en ces termes, c'est se placer résolument sur le terrain didactique des représentations de la langue ainsi que sur le vecteur de la construction identitaire de l'élève, où l'ouverture sur l'Autre est aussi une source d'enrichissement de soi.

Bibliographie

- ALLARD S., 2005, « La grande histoire de l'immersion au Manitoba », Winnipeg, journal hebdomadaire *La Liberté* du 18 au 24 mai, Spécial 30^e du BEF, p. 8.
- ARRAÏCHI R., 2007, « Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain », dans G. Chevalier, K. Gauvin, D. Merkle (dirs.) *Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal/Sociolinguistics, linguistics and the teaching of languages in multilingual and multidialectal contexts*, Revue de l'Université de Moncton, n^o hors série, Actes du 29^e Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces Atlantiques/Atlantic Provinces Linguistic Association (ALPA-APLA), pp. 69-79.
- BOURDIEU P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- CALVE P., 1991, « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990 », *Etudes de linguistique appliquée*, 82, pp. 7-23.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH, 2006, *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2006. Rapport annuel – sommaire exécutif*, Ottawa, Canadian Parents for French (accompagné d'un cd-rom).
- DAGENAIS D., 2003, « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education », *Language, Identity and Education*, vol. 2, n^o 4, pp. 269-283.
- DAGENAIS D., MOORE D., 2008, « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n^o 1, pp. 11-31.
- DEGAGNE R., 1995, *La politique et l'éducation : le développement du programme d'immersion en français dans la division scolaire de Saint-Boniface : étude de cas, 1981-1982*, Winnipeg, The University of Manitoba, mémoire de maîtrise.

¹⁵ La remarque d'une ancienne élève d'immersion est sur ce point éloquent : « ... j'étais fière d'être capable de communiquer en français. Mais je me sentais pas à l'aise de le faire hors école à l'oral ou à l'écrit » (Gouvernement du Manitoba, 2001 : 22).

- DEWAELE J.-M., WOURM N., 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII, pp. 139-153.
- DONEY D., DUCHESNE M., 1992, « La recherche-action dans la classe d'immersion et la correction d'une erreur d'expression orale », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 4, n° 1, pp. 57-70.
- DUBE P., 2008, « Des multiples espaces du transculturel : réflexions/actions à partir d'un paradigme rassembleur », dans F. Lentz, D. Bérard (dirs.), *Les actes du colloque « Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens : état des lieux et prospective »*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, pp. 1-23 (cédérom).
- DUCHESNE H., 1994, « Evolution des structures interlinguales orales en immersion française, réactions des enseignants et implications pédagogiques », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 18, n° 1, pp. 41-47.
- DUCHESNE H., 1995, « Evolution de l'interlangue chez les élèves de la 1^{re} à la 6^e année en immersion française », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 3, pp. 512-536.
- DUFRESNE J., LAVOIE J., LENTZ F., WRIGHT I., 1997, « Une vision commune de l'apprentissage en immersion pour l'Ouest et le Nord canadiens », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 20, n° 2, pp. 15-22.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.
- HALLION BRES S., 2003, *Recherche sur la compétence sociolinguistique des élèves d'immersion à Winnipeg (Manitoba, Canada)*, rapport de recherche, inédit.
- HELLER M., 2003, *Crosswords. Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- JOHNSON R. K., SWAIN M. (eds.), 1997, *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAMARRE P., 1997, *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec : Two divergent Sociopolitical Contexts*, Vancouver, University of British Columbia, Ph. D Dissertation.
- LAMBERT W. E., 1975, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans A. Wolfgang (ed.) *Education of Immigrant Students. Issues and Answers*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 55-83.
- LAMBERT W. E., TUCKER G. R., 1972, *Bilingual education of children : The St. Lambert Experiment*, Rowley, Newbury House.
- LAPKIN S., SWAIN M., 1984, « Faisons le point », *Langue et société*, 12, pp. 50-55.
- LAZARUK W., 2007, « Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n° 5, pp. 629-654.
- LYSTER R., 1987, « Speaking immersion », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 4, pp. 701-717.
- MAKROPOULOS J., 1998, *Sociopolitical Analysis of French Immersion Developments in Canada*, Toronto, University of Toronto, Master Thesis.
- MOUGEON F., MOUGEON R., 2003, « Enseignement et acquisition du français dans les programmes d'immersion », dans L. Picard *et al.*, *Trousse Mille images. Guide pédagogique*, Laval, Beauchemin, II, pp. 1-12.
- MOUGEON R., NADASDI T., REHNER K., 2002, « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », dans J.-M. Dewaele, R.

- Mougeon (dirs.), *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, Paris, AILE, 17, pp. 7-50.
- NADEAU J.-B., 2006, « The French Attraction », *L'actualité*, 1^{er} nov., pp. 90-97.
- NEUFELD G., 1993, « Effets à long terme de l'immersion précoce en français sur la compétence en anglais », *Langue et société*, 43, pp. 8-10.
- OBADIA A., 1997, « L'immersion française au Canada et perspectives mondiales », dans M. Dvorak (dir.) *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, pp. 175-186.
- OLSON P., BURNS G., 1983, « Politics, Class, and Happenstance: French Immersion in a Canadian Context », *Interchange on Educational Policy*, vol. 14, n° 1, pp. 1-16.
- REBUFFOT J., 1993, *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Centre Educatif et Culturel inc.
- REBUFFOT J., 1997, « Evolution de la recherche canadienne en immersion », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 21, n° 1, pp. 23-26.
- REBUFFOT J., LYSTER R., 1996, « L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogie », dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 277-294.
- STERN H. H., 1981, « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante », *Langue et société*, 5, pp. 3-6.
- SWAIN M., 1985, « Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development », dans S. Gass, C. Nadden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 235-253.

Documents officiels

- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1994, *Nouvelles directions : plan d'action pour le renouveau de l'éducation*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1995, *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation : les bases de l'excellence*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1996a, *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion (M-S4)*.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1996b (2^e éd. 1999), *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle (accessible en ligne à l'adresse électronique suivante : www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/pol-curr/index.html).
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 2001, *Sondage : les finissantes et finissants de l'immersion française au Manitoba en 1998 et 1999*, Winnipeg, Education, Formation professionnelle et Jeunesse.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 2007, *French Immersion in Manitoba : A Handbook for School Leaders*, Winnipeg, Education, Citoyenneté et Jeunesse.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION EN EDUCATION DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS [PONC] (1996) *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, Winnipeg, Protocole de collaboration en éducation de l'Ouest et du Nord canadiens.

Sites internet

Site Internet du Collège Béliveau, consulté le 25 mai 2009 : <http://www.lrsd.net/Schools/CB/>

Corpus

Entretien avec Daniel Boucher, 18 avril 2008, locaux de la Société Franco-Manitobaine, Winnipeg, inédit.

Entretien avec Sœur Léonne Dumesnil, 17 avril 2008, Collège universitaire de Saint-Boniface, Winnipeg, inédit.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425