
L'immersion au niveau universitaire: nouveaux modèles, nouveaux défis, pratiques et stratégies

Hélène Knoerr

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Résumé

En immersion, l'apprentissage de la langue se fait implicitement par les biais de leçons mettant explicitement l'accent sur le contenu, pas sur la langue (Genesee, 1994). Cependant, si les étudiants d'immersion s'approchent des locuteurs natifs pour les habiletés de compréhension (Lapkin, Swain and Argue, 1983; Genesee, 1987, 1992; Harley, Cummins, Swain and Allen, 1990; Rebuffot, 1993; Lyster, 2007), leurs habiletés productives sont inférieures (Swain et Lapkin, 1986). C'est ce qui a conduit Swain à proposer l'hypothèse de l'output (Swain, 1985, 1993, 1995). Selon Swain l'enseignement basé sur les contenus doit offrir des activités langagières mettant l'accent sur la forme, pour permettre aux étudiants d'atteindre un niveau de compétence quasi natif en expression orale et écrite.

Le présent article développera un cadre théorique autour du rôle du professeur de langue seconde dans les disciplines non linguistiques (Burger et al., 1984) en l'articulant avec la notion de compétence bi-/plurilingue (Coste et al., 1999). Dans ce cadre nous discuterons la construction de compétences dans les discours de spécialité, les différents modèles d'immersion et les défis et enjeux cognitifs et pédagogiques qui en découlent. Nous présenterons ensuite le modèle retenu à l'Université d'Ottawa, (Burger et al., 1997; Edwards et al., 1984; Hauptman et al., 1988; Ready et Wesche, 1992) que nous illustrerons par plusieurs exemples d'activités, de stratégies et de pratiques afin d'interroger la place de l'enseignant de langue seconde. Nous concluons en posant la question de l'évaluation dans ce contexte bien particulier.

Résumé

Learning a language through immersion is done implicitly by explicitly teaching content, not language (Genesee, 1994). However, although immersion students' listening and reading skills are near-native (Lapkin, Swain and Argue, 1983; Genesee, 1987, 1992; Harley, Cummins, Swain and Allen, 1990; Rebuffot, 1993; Lyster, 2007), their productive skills are significantly lower than those of their native peers (Swain and Lapkin, 1986). This prompted Swain's output hypothesis (Swain, 1985, 1993,

1995). Swain maintains that content-based instruction (CBI) should offer language activities with a focus on form, thus allowing students to attain near-native proficiency in speaking and writing.

This paper will discuss the role of the language teacher in content-based courses (Burger et al., 1984) within the theoretical framework of the bi-/multilingual competence (Coste et al., 1999) with a particular focus on how this competence develops within the various models of CBI. We will then present the model developed at the University of Ottawa (Burger et al., 1997; Edward et al., 1984; Hauptman et al., 1988; Ready and Wesche, 1992) and suggest several activities and strategies to implement the role of the language teacher. Finally we will discuss how to assess students' linguistic abilities in this particular context.

L'immersion au Canada

L'immersion française est née dans les années 1960 dans une école primaire en banlieue de Montréal afin de répondre aux besoins des enfants anglophones appelés à vivre et travailler dans le nouveau contexte francophone du Québec (Lambert et Tucker, 1972).

L'approche visait un bilinguisme de type séquentiel (l'apprentissage de la deuxième langue se fait alors que le développement de la première langue est déjà amorcé) ou additif (degré élevé de compétences dans les deux langues ; forte identité et attitude positive à l'égard non seulement de la langue maternelle, de la culture et de la communauté mais aussi des autres langues, cultures et communautés ethniques ; utilisation continue et générale de la langue maternelle dans tous les domaines d'activités, publics et privés). En effet, dans le modèle canadien l'immersion commence au plus tôt vers cinq ans, âge auquel les composantes de base de la connaissance de la langue maternelle sont en place ; de plus, l'acquisition de la seconde langue ne se fait pas au détriment de la langue maternelle. L'enseignement, donné à 100% en français la première année, accorde au fil du temps une place plus importante à l'anglais, d'abord comme langue cible, puis comme langue d'enseignement. On distingue généralement l'immersion précoce (jardin ou première année) et tardive (premier cycle du secondaire) sur le modèle du bilinguisme séquentiel précoce ou tardif (Genesee, Hamers, Lambert, Mononen, Seitz et Stark, 1978).

Selon Johnson et Swain (1997) les programmes d'immersion au Canada présentent les caractéristiques suivantes :

1. La L2 est la langue d'enseignement.
2. Le programme d'immersion est le même que le programme de L1.
3. La L1 bénéficie d'un soutien explicite.
4. Le programme vise le bilinguisme additif.
5. L'exposition à la L2 se limite généralement à la salle de classe.
6. Les élèves commencent avec le même niveau de compétence en L2 (faible).

7. Les enseignants sont bilingues.
8. La culture de la salle de classe est celle de la communauté de L1 locale (Cummins, 1998).

Cette approche novatrice connut un succès fulgurant dès ses débuts et fit de nombreuses émules. L'efficacité de l'immersion ne tarda pas à être établie par de nombreuses études qui démontrèrent que les élèves d'immersion parvenaient à un niveau en compréhension de l'écrit et de l'oral en français qui pouvait se comparer à celui des locuteurs natifs, sans pour autant que leur niveau en langue maternelle en soit affecté, même en expression écrite (Swain, 1975). Par ailleurs, il a été montré que les élèves inscrits dans des programmes d'immersion réussissent aussi bien dans leurs études, malgré la présence de la langue seconde, que des élèves inscrits à un programme en anglais (Lapkin, Swain and Argue, 1983 ; Genesee, 1987, 1992 ; Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990 ; Rebuffot, 1993 ; Turnbull, Lapkin et Hart, 2001 ; Lyster 2007).

Cependant des recherches ont également mis en évidence le fait que, à la fin de la sixième année, si les élèves d'immersion ont un niveau de compréhension de l'oral et de l'écrit comparable à celui de leurs homologues locuteurs natifs, leur niveau en expression écrite et orale est significativement inférieur, en particulier du point de vue grammatical (Harley, Allen, Cummins et Swain, 1991).

Ces lacunes peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. L'un d'entre eux est la nature des interactions entre enseignant et élèves : en immersion précoce, l'interaction est centrée sur l'enseignant, donc sur la transmission de contenus (Cummins, 1996). Il s'ensuit que les élèves ont très peu d'occasions d'utiliser la langue orale ou écrite de manière créative ou authentique (Harley et al., 1990 ; Swain, 1985 ; Wilson et Connock, 1982). D'autres études ont montré que les élèves d'immersion lisent moins de littérature enfantine en français et font moins d'activités d'expression écrite libre que les élèves du programme cadre ne le font en anglais (Cummins, 1987, 1995).

Vers une compétence bi-/plurilingue

Quel que soit le modèle retenu, il importe de le mettre en perspective constante avec le concept d'immersion, en évolution constante depuis ses origines. Ainsi, l'idée que l'on se faisait du bilinguisme il y a quarante ans, fondé sur l'idéal du locuteur natif et prônant la vision d'un bilinguisme équilibré a cédé la place à une conception plus pragmatique, celle d'un bilinguisme fonctionnel basé sur la notion de « compétence plurilingue » dans laquelle l'asymétrie et le déséquilibre des composantes sont reconnus. Coste la définit comme la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'en-

semble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1999, p. 12). Si l'on se place dans ce cadre théorique on définit alors le bilinguisme comme « un cas particulier de la compétence plurielle » (idem, p. 21).

Cadre théorique de l'approche adoptée à l'Université d'Ottawa

Parallèlement au succès de l'immersion au Canada, les théories de Krashen sur l'input compréhensible et l'importance de la compréhension (1982, 1984) furent à l'origine de tout un courant de recherche afin de transposer le modèle au niveau universitaire. Ainsi, Brinton, Snow et Wesche (1989, 2003) décrivent trois modèles : thématique, encadré, et associé (theme-based ; sheltered, adjunct). Le premier modèle est le plus répandu — c'est le cas typique des cours de langue, articulés autour de thèmes (écologie, relations internationales, finance, etc.) illustrés par des articles de journaux, ou des entrevues. Il ne s'agit donc pas de contenu de type scientifique ou universitaire, mais plutôt d'une culture populaire parfois présentée sous une fine couche de vernis spécialisé, et par conséquent les étudiants ne sont pas préparés à suivre ultérieurement des cours universitaires sur ces thèmes. Dans le second modèle, le contenu peut être enseigné soit par un professeur de langue compétent dans la matière soit par un professeur de discipline formé en enseignement des langues, et là encore seuls les étudiants de langue y participent. Ce modèle est plus proche de la réalité d'un cours universitaire, mais en représente une version édulcorée, moins exigeante, et ne prépare pas les étudiants de langue seconde à interagir (et encore moins à être en concurrence) avec leurs pairs locuteurs natifs dans le même domaine. Dans le troisième modèle, les étudiants de langue seconde suivent le cours de discipline avec des locuteurs natifs, mais bénéficient également d'un cours de langue associé au cours de discipline, spécifiquement conçu pour répondre aux besoins liés à celui-ci ; le professeur de discipline collabore avec le professeur de langue. On reconnaît ainsi que les disciplines dites « non linguistiques » font partie intégrante du développement de la compétence plurilingue, et notamment de sa composante pluriculturelle, favorisant l'acquisition de « savoirs, de convictions et d'attitudes qui jouent et joueront un rôle dans l'abord et la représentation de cultures autres, dans l'importance attachée à telle ou telle langue » (Coste et al., p. 38).

Lorsque l'Université d'Ottawa offrit ses premiers cours d'immersion en 1985, elle choisit d'abord le modèle encadré (Burger et al., 1997 ; Migneron et Burger, 1985). Ainsi un cours de psychologie fut le premier d'une longue lignée de cours d'immersion. L'une des sections de ce cours fut réservée aux étudiants d'immersion, auxquels le professeur (enseignant de psychologie) apportait un soutien linguistique sur la base du contenu du cours, mais le cours, le manuel, les travaux et les examens étaient les mêmes pour toutes les sections du cours.

Par la suite, l'Université d'Ottawa se tourna vers le modèle associé et

offrit des cours d'immersion dans plusieurs disciplines (Hauptman, Wesche et Ready, 1988). Après une interruption de quelques années, un programme complet fut mis en place, en français et en anglais, pour répondre aux besoins des étudiants d'immersion finissant leur secondaire dans les différentes provinces canadiennes et à ceux dont le niveau était suffisant pour leur permettre de continuer leurs études dans leur langue seconde. Le Régime d'immersion en français offre maintenant un programme d'études spécialisé de 120 crédits sur 4 ans qui peuvent être incorporés dans plus de cinquante programmes d'études et permet aux étudiants de suivre plus de 55 cours en français, toujours selon le modèle associé. L'innovation consiste à proposer également (depuis 2006) des cours visant les habiletés expressives, à l'oral et à l'écrit, afin de répondre aux problèmes mis en évidence dans ce domaine par les recherches antérieures. Ainsi, en fonction de leurs résultats au test de classement, les étudiants pourront, tout en suivant un même cours de discipline, s'inscrire dans un cours d'immersion centré sur les habiletés réceptives (FLS 2581), sur les habiletés productives (FLS 3581), et, tout récemment, sur l'expression orale (FLS 4571) ou écrite (FLS 4781) exclusivement¹. On pourrait s'interroger sur la perspective réductrice adoptée dans le niveau de cours centré sur les habiletés réceptives. Mais il faut comprendre que mettre l'accent sur une compétence de compréhension de textes oraux et écrits permet de « travailler des stratégies de lecture et d'écoute, de repérage de caractéristiques textuelles qui se trouveraient sans doute moins mises en jeu et moins exercées dès lors que la visée serait beaucoup plus large » (Coste et al., p. 42).

Le rôle du professeur de langue

Dans le modèle associé, le rôle du professeur de langue est distinct de celui du professeur de discipline, et d'un professeur de langue dans un cours ordinaire (Burger et al., 1984). Le défi du professeur de langue est qu'il doit enseigner les éléments linguistiques et stratégiques facilitant la compréhension du cours de discipline, et non pas enseigner la discipline elle-même ou simplement aider ses étudiants à mémoriser le contenu disciplinaire. Cet aspect se retrouvera au niveau de l'évaluation.

De plus, contrairement à un cours de langue ordinaire, le professeur du cours d'immersion doit :

- assister au cours de discipline
- réviser les cours précédents et faire les lectures
- préparer le vocabulaire nécessaire
- mettre l'accent sur l'habileté ciblée (réceptive ou expressive, à l'écrit ou à l'oral)

¹Le présent article ne parlera pas de ces deux derniers cours, trop récents et dans lesquels l'auteure n'a pas d'expérience d'enseignement.

- créer au fur et à mesure des activités à partir du matériel du cours de discipline

Il n'y a en effet pas de manuel de langue pour ce cours de langue. Le contenu est développé exclusivement et spécifiquement sur la base du cours magistral, du manuel et des lectures du cours de discipline.

Enfin, le professeur de langue doit s'efforcer de développer et d'entretenir un partenariat avec le professeur de discipline. Idéalement, le professeur de discipline est sympathique à la cause des étudiants d'immersion, qui relèvent un défi supérieur à celui de leurs pairs locuteurs natifs ; il remet à l'avance ses notes de cours ou ses diapositives électroniques au professeur de langue, qui prépare ses cours sur cette base ; il ne pénalise pas les étudiants d'immersion pour les fautes de français dans leurs travaux ; il modifie son style de présentation pour avoir une élocution claire, parler de manière audible et pas trop rapide, et inclure une certaine redondance, et il vérifie la compréhension. Cavalli (2009) suggère qu'« il devrait y avoir un certain partage de la responsabilité entre l'enseignant de L1 et l'enseignant de discipline quant à la dimension langagière et discursive de la matière » (p. 2) et souhaite que le professeur de discipline aussi bien que le professeur de langue reçoivent « une formation initiale, sérieuse et approfondie, au niveau universitaire » (idem, p. 2). Elle considère comme essentiel que « le professeur de discipline prenne conscience du rôle de la langue et du discours dans l'enseignement / apprentissage des contenus disciplinaires dont il a la responsabilité et que son enseignement se charge également de l'apprentissage des spécificités de cette langue, des genres et des langages autres qui caractérisent sa discipline » (idem, p. 3). En même temps, il faut reconnaître que le discours universitaire a son discours propre, ses modes de raisonnement, et ses outils cognitifs, que l'apprenant de langue seconde ne maîtrise pas nécessairement, même si son niveau de compétence en langue usuelle est élevé. C'est là que la spécificité du rôle du professeur de langue est mise en évidence :

La progression des contenus, lente, systématique et au goutte-à-goutte, habituellement proposée par les programmes et les manuels risque souvent d'être complètement bouleversée : si on travaille sur l'histoire, les apprenants ont rapidement besoin d'avoir accès au passé simple, tout au moins en réception. Ainsi le professeur de langue se trouve-t-il non pas à imaginer de futurs, vagues besoins d'un apprenant devenu adulte, mais les besoins, aussi réels que pressants, de l'apprenant tel qu'il est, directement impliqué dans l'action d'apprendre et placé dans la situation — idéale pour l'apprentissage — de la zone de développement proximal [...]. Cela suppose de la part de l'enseignant une capacité d'écoute de ses collègues de disciplines autres et des apprenants, d'analyse de leurs besoins respectifs et d'une grande flexibilité pour savoir répondre à leurs demandes. Cela implique également qu'il soit disponible, avec la même flexibilité, à différentes sortes de collaborations avec ses collègues.

(idem, p. 5)

Cavalli prône enfin une étroite collaboration entre le professeur de discipline et le professeur de langue, et en particulier une réflexion commune sur « les genres discursifs aussi bien oraux qu'écrits, typiquement disciplinaires, que les apprenants devront être en mesure de comprendre et de produire aussi bien en situation scolaire que dans leur vie d'adultes et qui implique aussi des rhétoriques et des formats communicationnels spécifiques à chaque discipline » (idem, p. 7) et la compétence stratégique, dans le but d'amener les apprenants à « mobiliser leurs ressources, [...] mettre en œuvre des actions et des aptitudes de façon à accomplir une tâche donnée avec succès » (idem, p. 7). Une telle synergie devrait « favoriser une meilleure construction des connaissances disciplinaires et, surtout, le développement cognitif et intellectuel ainsi que la formation interculturelle des apprenants » et aboutir à un enseignement de type collaboratif (idem, p. 13).

Or la réalité est souvent tout autre. Il faut savoir que très peu de professeurs de discipline connaissent l'existence du concept d'immersion. Il arrive également que lorsqu'ils le connaissent, ils le rejettent, et avec lui la présence d'un « intrus », voire d'un « espion », dans leur salle de cours. Ils ne sont en effet pas consultés sur le choix des cours désignés pour l'immersion et se voient imposer cette désignation par l'administration. Certains professeurs refusent toute collaboration avec le professeur de langue, n'acceptent pas de se faire enregistrer, et ne transmettent pas leur matériel au professeur de langue (dans certains cas par choix, dans d'autres par nécessité, par exemple lorsqu'il s'agit de professeurs à temps partiel engagés au dernier moment pour enseigner un cours nouveau pour eux et qu'ils doivent donc créer de toutes pièces à la dernière minute, souvent d'une séance à l'autre). Mais beaucoup d'autres embrassent la cause et font tout leur possible pour collaborer à la réussite de ces étudiants courageux.

Objectifs des cours d'immersion

Le principe de base est le suivant : la langue devrait être enseignée par le biais de la contextualisation, et non pas par le biais de fragments illustrant des structures de phrases correctes (Brinton, Snow et Wesche, 1989).

D'autre part, les cours d'immersion visent non seulement à faciliter l'acquisition du contenu du cours de discipline mais aussi à développer des stratégies de compréhension. En effet, au-delà du caractère spécifique de la terminologie, qui présente en soi un défi nouveau pour les étudiants de langue seconde, chaque discipline possède un style de discours qui lui est propre. Celui-ci est souvent connu implicitement par les locuteurs natifs, mais il doit être explicité pour les locuteurs de langue seconde. D'autre part, le cours de langue associé au cours de discipline se distingue d'un cours de langue seconde ordinaire par plusieurs aspects :

- Du point de vue de la compréhension de l'oral :
 - La langue du cours magistral est différente de la langue de tous les jours.
 - Les étudiants sont amenés à prendre des notes et non à faire des exercices.
 - La connaissance et la compréhension des marqueurs discursifs est essentielle au suivi du développement du cours magistral.
 - La langue orale possède un certain nombre de spécificités (omission de la négation, phrases incomplètes ou syntaxiquement “incorrectes”) qui sont généralement proscrites des cours de langue.
- Du point de vue de la compréhension de l'écrit.
 - Les documents à lire sont des articles scientifiques et/ ou manuels de cours plutôt que des romans ou articles de journaux.
 - La structure textuelle de ces documents est différente, et souvent marquée culturellement (chaque discipline a sa propre culture discursive).
 - Le public visé par ces documents est un public de spécialistes dans un domaine particulier, et non le grand public ou un public d'étudiants de langue seconde.
 - La longueur des textes à lire est infiniment plus importante que dans un cours de langue (parfois jusqu'à soixante pages pour chaque séance).

Objectifs pour les habiletés réceptives et productives

En fonction de ces spécificités, les cours d'immersion visent une série d'objectifs très différents de ceux d'un cours de langue ordinaire. Les objectifs généraux (Weinberg et Burger, 2007) sont au niveau 2581 de « développer les capacités de compréhension en langue seconde (écoute et lecture) et d'aider ainsi l'étudiant à bien assimiler la matière de la discipline » et au niveau 3581 de « développer les capacités de production (expression orale et écrite) en langue seconde et, ainsi, de donner aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer des idées et rédiger de courts textes en français, dans le cadre du cours de discipline » (idem, p. 13).

Les objectifs spécifiques (idem, p. 13) sont définis comme suit :

- Objectifs spécifiques en compréhension de l'écrit :
 - anticiper le sujet
 - reconnaître l'organisation générale d'un texte (le schéma) et d'un paragraphe (idée principale, reformulation, exemple)
 - extraire l'idée principale d'un texte

- reconnaître le but (objectif, thèse, intention) de l'auteur
- reconnaître et décoder le vocabulaire (champs sémantiques — sujet du texte)
- repérer le vocabulaire académique, scientifique (nature des textes)
- reconnaître et décoder des mots liens
- reconnaître des synonymes/des antonymes, des paraphrases/des reformulations d'une même idée
- comprendre des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux
- identifier les antécédents de certains éléments grammaticaux (pronoms relatifs, pronoms objets)
- Objectifs spécifiques en compréhension de l'oral :
 - Comprendre les cours magistraux de la discipline
 - reconnaître l'organisation générale d'un texte oral
 - extraire les idées principales et secondaires d'un texte oral
 - repérer le vocabulaire académique/ scientifique
 - reconnaître les marques de cohésion caractéristiques de la langue parlée
 - reconnaître et décoder des mots liens
 - comprendre les différents accents présentés dans le cours de discipline
- Objectifs spécifiques en expression orale (idem, p. 14) :
 - s'exprimer avec une certaine aisance sur le sujet de la discipline
 - exprimer les idées principales et secondaires d'un texte oral
 - intervenir à la suite d'une présentation et participer à des discussions
 - réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline
 - commenter des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux
 - contrôler le ton, le volume et l'intonation de la voix pour communiquer de façon expressive
- Objectifs spécifiques en expression écrite (idem, p. 14) :
 - appliquer les étapes de rédaction d'un texte (planification, rédaction, révision)
 - structurer un texte (faire le plan)
 - rédiger un paragraphe résumant l'idée principale et/ou les idées secondaires d'un texte
 - réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline

- utiliser les marqueurs de relation pour produire des phrases complexes
- réviser sa production écrite (correction et précision) à l'aide d'une variété d'outils, y compris électroniques

Les objectifs sont donc eux aussi différents, au moins en partie, de ceux d'un cours de langue ordinaire. Le professeur de langue doit proposer des activités ciblant ces objectifs spécifiques dans le contexte du contenu du cours de discipline, et évaluer ses étudiants en fonction de ces objectifs.

Stratégies pour l'immersion

Nous l'avons vu, il n'existe pas de manuel pour les cours d'immersion. Il revient au professeur de langue d'élaborer lui-même, sur la base du matériel du cours de discipline, les activités qui permettront l'atteinte des objectifs du cours d'immersion.

Le modèle associé « adjunt » encourage l'acquisition de diverses stratégies (Oxford, 1990) qui faciliteront la réussite des étudiants d'immersion dans leur cours de discipline. Nous en citerons quelques-unes.

- Stratégies de compréhension : écoute (Goh, 2008 ; Vandergrift 1998, 2004, 2008) et lecture

Les étudiants d'immersion bénéficieront de toute activité leur permettant d'intégrer trois types de stratégies (O'Malley et Chamot, 1990) :

- *stratégies métacognitives* (Goh, 1997 ; Wenden, 1998) : réflexion sur le processus d'apprentissage (planifier, s'autogérer, s'auto-évaluer, identifier le problème, etc. Ces stratégies peuvent être activées par le biais de questionnaires, de grilles d'évaluation, de listes de contrôle, de journaux de bord.
- *stratégies cognitives* : tout ce qui permet l'apprentissage en tant que tel (répétition, traduction, prise de notes, déduction, imagerie, transfert, questions, etc.). Nous revenons en particulier sur la prise de notes plus loin.
- *stratégies socio-affectives* : interactions avec d'autres personnes, contrôle des émotions. Le professeur de langue pourra assurer une atmosphère détendue et amicale en salle de classe, promouvoir le travail en petits groupes, encourager les étudiants à s'asseoir ensemble dans l'amphithéâtre pour suivre le cours de discipline, à échanger leurs notes, à réviser ensemble pour l'examen. Il peut aussi mettre en place un blog pour sa classe. Les étudiants peuvent également participer aux activités du Club d'immersion de l'université, animé par leurs pairs.

- *stratégies d'acquisition du vocabulaire*² : Les stratégies les plus répandues pour découvrir la signification de termes nouveaux consistent à initier les étudiants à la déduction du sens d'après le contexte, au recours au glossaire, à l'utilisation du dictionnaire et des indices morphologiques et structurels. Mais on enseigne beaucoup moins à organiser de manière signifiante dans notre dictionnaire mental le vocabulaire spécifique à la discipline ainsi que le vocabulaire général inconnu en français. C'est le principe des cartes sémantiques (« mapping »), qui consiste à relier le matériel nouveau aux connaissances antérieures, de manière à en faciliter le rappel en mémoire. Le professeur de langue gagnera à en présenter un certain nombre aux étudiants : diagrammes, catégorisations, fichiers, glossaires. Il peut également montrer le logiciel FreeMind³, outil gratuit permettant de créer des cartes heuristiques⁴ pour représenter graphiquement un projet ou une idée.

Activités favorisant la mise en œuvre des objectifs en immersion

Comme il a été dit plus haut, les activités d'un cours d'immersion (encadrement linguistique) dépassent le cadre traditionnel du cours de langue ordinaire puisqu'elles visent, en plus de l'acquisition de la langue, une meilleure compréhension du cours de discipline. Le cours de langue va donc inévitablement orienter ses activités sur celles que les étudiants sont amenés à réaliser dans le cours de discipline.

- **Prise de notes**

La principale tâche dans un cours universitaire consiste à prendre des notes pendant le cours magistral. Or, qu'il s'agisse de cours d'immersion ou de tout autre cours, la prise de notes constitue un défi à cause de la charge cognitive qu'elle représente. Elle implique en effet simultanément la compréhension de l'oral et l'expression écrite, dans la limite de la capacité de la mémoire à court terme. Les étudiants d'immersion ont un réel besoin de formation en ce domaine, car pour eux s'ajoute la difficulté supplémentaire de la langue seconde. Le professeur de langue peut leur suggérer certaines abréviations utiles et leur proposer des stratégies visant à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

– *Le modèle Cornell* : largement enseigné dans les universités nord-américaines, il propose à la fois une mise en page pour la prise de

²Le site www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/stratl/stratl1.html fournit des pistes d'activités et des exemples pour mettre en œuvre ces stratégies.

³Le logiciel est téléchargeable en ligne www.commentcamarche.net/telecharger/telecharger-3673472-freemind.

⁴Les cartes heuristiques sont des données organisées en branche, avec des couleurs et des visuels, afin de faciliter la compréhension et la mémorisation.

notes (divisant la feuille en trois sections, une pour la prise de notes elle-même, une pour le résumé des notes, et une pour les questions ou les aide-mémoires) et une méthode d'étude sur la base de ces notes. Il est possible de générer un modèle de feuille pré-formatée et personnalisée (nom, cote de cours, date) à l'adresse suivante www.eleven21.com/notetaker.

- *Outils électroniques* : Microsoft propose le logiciel Office OneNote 2007 pour informatiser la prise de notes et centraliser tous les documents associés (graphiques, tableaux, fichiers sonores, etc.). Une version d'essai peut être téléchargée à trial.trymicrosoftoffice.com/trialcanada/product.aspx?re_ms=oo&family=onenote&culture=fr-CA. Citons d'autres outils semblables et gratuits : Basket Note Pads (basket.kde.org), jJot, Google Bloc Notes, Evernote et Zoho notes.
- **Lecture**

La seconde tâche d'un étudiant universitaire consiste à faire des lectures nombreuses et souvent ardues. Toute activité facilitant la compréhension de l'écrit sera donc bénéfique aux étudiants d'immersion :

 - *Structure du texte* : la connaissance de la structure des écrits facilite la compréhension et permet un repérage aisé des idées principales et un suivi de l'argumentation (Kintsch et Yarbrough, 1982 ; Meyer, Brandt et Bluth, 1980 ; Brennan, Bridge et Winograd, 1986). Il sera donc utile de présenter la structure canonique introduction — développement — conclusion (et ses variantes en fonction des types de textes), d'insister sur les titres, sous-titres et éléments de mise en relief (italiques ou caractères gras, guillemets, etc.) et d'initier les étudiants à une lecture rapide par repérage-balayage. Bensoussan (1998) suggère que de mauvaises performances à un test de lecture peuvent provenir du fait que les étudiants ont un schéma autre que celui du texte. Early (1990) souligne que l'utilisation de l'approche « Knowledge Framework » (Mohan, 1986) semble particulièrement prometteuse pour aider les étudiants d'anglais langue seconde à apprendre simultanément l'anglais comme objet d'étude et langue d'enseignement.
 - *Types de textes et types de plans* : un texte descriptif n'est pas structuré de la même manière qu'un texte argumentatif (Meyer et Rice, 1982). L'effet bénéfique de l'acquisition du schéma narratif sur la compréhension de textes a été démontré (Freedle et Hale, 1979). L'étudiant lira plus facilement les textes au programme du cours de discipline et produira des travaux de meilleure qualité s'il sait reconnaître et appliquer les divers types de plans. Travailler les structures textuelles aide à prévoir quel type d'information sera présenté et dans quel ordre, et fournit un cadre de référence à l'intérieur duquel traiter

l'information contenue dans le texte, faire des prédictions, les vérifier, intégrer les informations à ses connaissances antérieures, et organiser les connaissances (Adam, 1985). Burger (1989) a montré que la connaissance de la structure typique d'un article de recherche expérimentale en psychologie en facilite la lecture par des étudiants dont l'anglais est la langue seconde. Le paragraphe : Les textes présentent d'habitude la structure suivante : à l'intérieur d'un paragraphe, une phrase présentant le thème principal puis des phrases subséquentes qui amènent des précisions sur le thème principal (Poissant, 1996). La connaissance de la structure canonique Idée principale — reformulation — exemple facilite le repérage des points essentiels et par conséquent la lecture des textes du cours de discipline. Le professeur de langue pourra aussi présenter les variations de cette structure de base, et encourager les étudiants à les mettre en pratique dans leurs travaux pour le cours de discipline.

- *Enchaînement des idées* : les marqueurs de relations facilitent la compréhension en indiquant les liens logiques entre les arguments d'un texte. Le professeur de langue peut proposer de nombreuses activités (textes lacunaires, choix multiples) afin de présenter les principaux marqueurs de relations et leurs implications sémantiques (cause, conséquence, temporalité, opposition, addition, explication, but).
- Révision de texte

La troisième tâche de l'étudiant universitaire consiste à produire des travaux écrits de nature variable : fiches de lectures, dissertations, bibliographies annotées. L'étudiant d'immersion se trouve donc confronté au problème de la forme (correction linguistique) en plus de celui du fond⁵. Le professeur de langue pourra faciliter la réalisation des travaux écrits en proposant plusieurs activités et outils :

- *Utilisation du dictionnaire* : peu d'étudiants connaissent la signification des abréviations utilisées dans les dictionnaires, passant ainsi à côté de précieux indices quant à la signification des mots, à leurs contextes, leur registre, et leur structure d'emploi. Le professeur de langue peut consacrer une partie du cours à déchiffrer ces abréviations⁶

⁵À l'Université d'Ottawa les étudiants ont le choix de rédiger leurs travaux et examens en français ou en anglais (sauf dans les cours de langue, bien entendu). Les étudiants des cours FLS 3581 sont fortement encouragés à rédiger en français les travaux pour les cours de discipline, et ceux des cours FLS 2581 le font généralement eux aussi puisque toute leur base de connaissances est en français.

⁶Des activités en ligne ont été développées par P. Michelucci : french.chass.utoronto.ca/fre180/DicoBil.html.

- *Utilisation des correcteurs électroniques* : autrefois rudimentaires et peu performants, les correcteurs électroniques actuels sont des outils puissants qui peuvent aider les étudiants d'immersion à produire des textes de meilleure qualité. Le plus performant est actuellement Antidote — installé sur les ordinateurs des laboratoires de langue et du Centre de ressources de l'ILOB — mais il coûte relativement cher pour un budget étudiant et nécessite un apprentissage, qui peut se faire en partie dans le cours de langue ; Le Bon Patron, disponible gratuitement sur Internet, offre des performances très moyennes ; le correcteur de Word est certes mauvais, mais mieux vaut un mauvais correcteur que pas de correcteur du tout !

Nous aimerions présenter maintenant quelques exemples très concrets d'activités pour les cours d'immersion en compréhension et en expression intégrant les paramètres présentés ci-dessus.

- **Habilités réceptives (FLS 2581)** : Concrètement, il s'agit de proposer des activités qui facilitent la compréhension de la matière sous l'angle linguistique. Ces activités sont basées sur le contenu du cours de discipline — soit les notes de cours ou les lectures au programme, soit des documents que le professeur trouvera sur Internet ou dans d'autres manuels et portant sur les mêmes sujets. Nous en suggérons un certain nombre :
 - Le professeur élabore une feuille de préparation à la lecture d'un des textes au programme du cours de discipline. Cette préparation concerne autant les difficultés liées au vocabulaire (et pas seulement au vocabulaire spécialisé) que le repérage des idées principales ou la structure des phrases (retrouver le sujet d'un verbe ou l'antécédent d'un pronom).
 - Les étudiants font le plan d'un des textes au programme du cours de discipline, individuellement ou en petits groupes.
 - Les étudiants répondent à des questions de compréhension basées sur les notes qu'ils ont prises pendant le cours de discipline.
 - Les étudiants restituent les marqueurs de relations dans un texte pris du manuel de cours (exercice lacunaire ou choix multiples).
 - Les étudiants préparent des questions de compréhension pour leurs camarades à partir d'un article à lire pour le cours.
 - Les étudiants répondent à des questions de compréhension (sous forme de vrai ou faux ou de choix multiples) à partir d'un document audio ou vidéo présenté dans le cours de discipline.
 - Les étudiants présentent l'information d'un texte du cours de discipline sous forme de tableau, de graphique ou de schéma.

- Les étudiants choisissent la bonne reformulation d'idées d'un texte du cours de discipline.
- Les étudiants complètent des mots croisés⁷ : ils associent des définitions à des mots de vocabulaire spécialisé ou des concepts du cours de discipline.
- Habiletés productives (FLS 3581) :
 - Les étudiants font à tour de rôle de courtes présentations orales. Elles peuvent avoir un caractère systématique, par exemple se faire au début de chaque cours pour réviser la matière, ou être plus ciblées. Ainsi, les étudiants du cours d'introduction à la politique ont fait une présentation intitulée "Votez pour moi", dans laquelle ils incarnaient un candidat au poste de premier ministre et devaient présenter leur programme et leur vision de l'état. Cette activité a été à l'occasion présentée dans le cours FLS 2581, où les étudiants, après avoir écouté les "candidats", devaient répondre à une série de questions sur leur programme avant de se prononcer par suffrage pour le candidat de leur choix ; ainsi, les étudiants du FLS 3581 faisaient une véritable présentation orale devant un public bien réel, et ceux du FLS 2581 amélioraient leur compréhension orale et écrite tout en révisant les concepts du cours de discipline sur les systèmes électoraux, le tout dans le cadre d'une activité authentique.
 - Les étudiants préparent puis présentent un diaporama sur un sujet du cours de discipline. Par exemple, pour le cours d'introduction à la politique, ils choisissent une des idéologies vues en classe, l'expliquent avec des exemples de pays ou de dirigeants, et montrent comment elle se différencie des autres idéologies.
 - Les étudiants créent des mots croisés : en petits groupes, ils rédigent des définitions pour des mots de vocabulaire spécialisé ou des concepts du cours de discipline. Ensuite les groupes échangent leurs grilles et tentent de compléter les mots croisés dans un temps limité.
 - Jeopardy⁸ : les étudiants créent un jeu de questions/ réponses à partir du contenu ou d'un texte du cours disciplinaire, ou portant sur du vocabulaire spécialisé.
 - Les étudiants rédigent un paragraphe ou un court texte : dans le cours d'introduction à l'étude des médias, une critique de film ou la pré-

⁷Il existe plusieurs logiciels disponibles en ligne permettant de générer automatiquement des mots croisés à partir de mots et de définitions. Nous avons utilisé Cross-Word PuzzleMaker www.puzzle-maker.com/CW.

⁸Il existe plusieurs logiciels disponibles en ligne permettant de générer automatiquement des gabarits du célèbre jeu.

sentation de son magazine préféré.

- Les étudiants rédigent des fiches de lecture à partir d'un modèle, fourni soit par le professeur de discipline soit par le professeur de langue. Si cette activité est faite sur une base tournante, la classe peut constituer une base de fiches de lectures collectives, ouverte à tous les étudiants, y compris ceux qui suivent le même cours de discipline mais sont inscrits dans les cours d'immersion centrés sur les habiletés réceptives (FLS 2581).
- Accent sur la forme : la grammaire est vue uniquement en contexte, par rapport au contenu du cours de discipline et en fonction des besoins des étudiants. Ainsi, un chapitre du cours d'introduction à la politique donne les dates auxquelles le droit de vote a été obtenu par les hommes et les femmes dans une quinzaine de pays. Un rappel des règles concernant les genres des noms de pays ainsi que les prépositions à employer s'impose. Il en va de même pour l'expression des dates. Un tableau extrait du manuel du cours d'introduction à l'étude des médias indiquant le pourcentage de Canadiens qui s'informent par les journaux, la radio, la télévision, et Internet conduit logiquement à réviser l'expression des pourcentages et de la décimale en français. Le jeu Jeopardy amène la révision des structures des phrases interrogatives. Bien entendu, toute erreur fréquemment commise par les étudiants mérite qu'on s'y arrête et qu'on consacre une quinzaine de minutes à un bref rappel, suivi d'exemples et d'une courte pratique contextualisée.

L'évaluation dans les cours d'immersion

L'écueil à éviter pour le professeur de langue est d'évaluer la maîtrise que les étudiants ont du contenu du cours de discipline. Sa tâche consiste à évaluer la maîtrise que les étudiants ont des stratégies de compréhension et leur degré d'atteinte des objectifs du cours d'immersion. Sont-ils capables de transposer à du matériel nouveau, mais sur un sujet connu, les habiletés acquises pendant le cours d'immersion ?

Mais la frontière est parfois floue entre évaluation du contenu et évaluation de la langue. Ainsi, l'enseignant qui demande à ses étudiants « Quelle est la définition du concept d'état ? » teste le contenu, pas la langue. Par contre, s'il demande de choisir parmi trois reformulations celle qui correspond le mieux à la définition de l'état en tant qu' « institutionnalisation de la violence légitime », il teste la compréhension de la langue et non pas la connaissance de la discipline.

D'autre part, l'évaluation formelle en salle de classe impose des contraintes au niveau du temps. Il s'agit donc pour le professeur d'élaborer des activités

qui évaluent la compréhension de la langue (et non la mémorisation du contenu disciplinaire) dans un temps limité. Nous proposons quelques pistes :

Pour évaluer la compréhension :

- Résumer l'information d'un texte du manuel en complétant un tableau.
- à partir d'un clip audio sur un sujet du programme, répondre à des questions de compréhension.
- Choisir la bonne reformulation d'une phrase, d'une idée ou d'un paragraphe d'un court texte.
- Trouver dans un texte nouveau mais traitant d'un sujet connu des synonymes ou antonymes de mots donnés, en utilisant le contexte et les indices morphologiques.
- Identifier l'idée principale d'un paragraphe.
- Choisir le connecteur logique qui relie le mieux deux idées ou deux paragraphes.
- Inférer le sens d'un mot à partir du contexte ou d'indices morphologiques.
- Retrouver l'antécédent d'un pronom relatif, possessif, démonstratif ou personnel, ou le sujet d'un verbe antéposé.

Pour évaluer la production :

- Résumer l'information d'un texte du manuel en quelques paragraphes.
- À partir d'un clip audio sur un sujet du programme, donner son opinion ou produire un résumé.
- Reformuler une phrase, une idée ou un paragraphe d'un court texte.
- Proposer le connecteur logique qui relie le mieux deux idées ou deux paragraphes.
- Commenter oralement ou par écrit un tableau de données ou un graphique portant sur un sujet vu dans le cours de discipline.
- Relier deux phrases d'un document du manuel de cours ou d'un texte sur un sujet au programme par un pronom relatif.

Conclusion

Étudier dans le régime d'immersion représente un défi cognitif, social, linguistique et personnel. Enseigner dans le régime d'immersion implique une remise en question des habitudes d'enseignement, des techniques pédagogiques et des procédures traditionnelles d'évaluation. Les premières études menées à l'Université d'Ottawa (Ryan, Courcelles, Hope, Buchanan et Toews Janzen, 2007, Ryan, Gobeil, Hope et Toews Janzen, 2008 ; Weinberg, Burger et Hope, 2008)

semblent indiquer que le programme est un succès, attesté par le nombre sans cesse grandissant de demandes d'inscription. Elles révèlent que les étudiants apprécient en particulier les petits effectifs et l'attention individuelle dans le cours de langue. Elles montrent également qu'ils préfèrent des activités langagières différentes selon qu'ils sont inscrits dans les classes axées sur les habiletés réceptives ou productives (Weinberg et al., 2008).

Comme les recherches ont montré que le succès de ce modèle dépend en grande partie de l'aptitude des professeurs de langue à s'adapter à ses caractéristiques particulières (Weinberg et al., 2008), l'ILOB propose aux enseignants nouvellement impliqués dans le programme des ateliers visant non seulement à expliquer la philosophie du régime mais aussi à donner des outils concrets (activités, évaluations, questionnaires) pour les aider à s'approprier cette conception de l'immersion. Un manuel d'activités centrées sur les habiletés réceptives (Dansereau et Buchanan, 2009) a été produit par des professeurs d'immersion de l'ILOB afin de guider leurs collègues moins expérimentés ; un autre est en préparation pour les habiletés productives. De plus, les professeurs chevronnés servent de mentors aux nouveaux arrivés et agissent à titre de personnes ressources. Enfin, deux responsables pédagogiques encadrent le programme et assurent la liaison entre la direction du régime d'immersion, les cours de discipline, et les enseignants de langue.

Enseigner en immersion au niveau universitaire demande davantage de travail, avec moins de temps de préparation et plus de matériel à développer. Mais la contrepartie en vaut la peine — des étudiants motivés qui apportent à la classe une atmosphère stimulante, la possibilité de développer sa créativité pédagogique, la chance de découvrir une discipline nouvelle ou d'approfondir des connaissances limitées dans un domaine, et parfois l'occasion de développer une relation privilégiée avec un collègue d'un autre département ou d'une autre faculté. C'est un défi de taille mais qui vaut la peine d'être relevé.

Références

- Adam, J.-M. 1985. Quels types de textes ? *Le français dans le monde*, n°192, pp. 39–43.
- Bensoussan, M. 1998. Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, vol. 21, n°3, pp. 213–227.
- Brennan, A.D., C.A. Bridge et P.N. Winograd. 1986. The effects of structural variation on children's recall of basal reader stories. *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n°1, pp. 91–103.
- Brinton, D., M.A. Snow et M. Wesche. 1989. *Content-based second language instruction*. New-York, Newbury House.
- Brinton, D., M.A. Snow et M. Wesche. 2003. *Content-based second language instruction*. Michigan Classics Edition. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Burger, S., M. Chrétien, M. Gingras, P. Hauptman et M. Migneron. 1984. Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde.

- Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n°2, pp. 397–402.
- Burger, S. 1989. Content-based ESL in a sheltered psychology course : Input, output and outcomes. *TESL Canada Journal*, vol. 6, n°2, pp. 45–59.
- Burger, S., M. Wesche et M. Migneron. 1997. Late, late immersion : Discipline-based language teaching at the University of Ottawa. Dans R.K. Johnson et M. Swain (dir.), *Immersion education : International perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 65–84.
- Cavalli, M. 2009. La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue. *Le fil du bilingue*. Disponible à : http://lefildubilingue.org/files/article_Cavalli_.pdf.
- Coste, D., D. Moore et G. Zarate. 1999. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. 3^e éd. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. 1998. Immersion education for the millenium : What have we learned from 30 years of research on second language immersion ? Dans M.R. Childs et R.M. Bostwick (dir.), *Learning through two languages : Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. Katoh Gakuen, Japan, pp. 34–47. Disponible à : www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html. Consulté le 15 août 2009.
- Cummins, J. 1987. Immersion programs : Current issues and future directions. Dans L.L. Stewin et S.J. Mc Cann (dir.), *Contemporary educational issues : The Canadian mosaic*. Toronto, Copp Clark.
- Cummins, J. 1995. Canadian French immersion programs : A comparison with Swedish immersion programs in Finland. Dans M. Buss et C. Lauren (dir.), *Language immersion : Teaching and second language acquisition*. Vaasa, University of Vaasa Research Papers, pp. 7–20.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating identities : Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, California Association for Bilingual Education.
- Dansereau, M-C. et C.E. Buchanan (dir.). 2009. Recueil d'activités : compréhension écrite et orale d'un cours de discipline suivi en français langue seconde. ILOB, Ottawa.
- Early, M. 1990. A snapshot of ESL students' integration patterns. *TESL Canada Journal*, vol. 7, n°1, pp. 82–93.
- Edwards, H., M. Wesche, S. Krashen, R. Clément et B. Kruidenier. 1984. Second language acquisition through subject-matter learning : A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n°2, pp. 268–282.
- Freedle, R. et G. Hale. 1979. Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema. Dans R.O. Freedle (dir.), *Advances in discourse processes*, vol. 2 : *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ, Ablex.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA, Newbury House.

- Genesee, F. 1992. Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children. *Foreign Language Annals*, vol. 25, n°3, pp. 199–213.
- Genesee, F. 1994. *Integrating language and content : Lessons from immersion*. Educational Practice Report 11. Santa Cruz, CA and Washington, DC : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F., J. Hamers, W.E. Lambert, L. Mononen, M. Seitz et R. Starck. 1978. Language processing in bilinguals. *Brain and Language*, vol. 5, pp. 1–12.
- Goh, C. 1997. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, vol. 51, n°4, pp. 361–369.
- Goh, C. 2008. Metacognitive instruction for second language listening development : Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, vol. 39, n°2, pp. 188–213.
- Harley B., J. Cummins, M. Swain et P. Allen. 1990. The nature of language proficiency. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second-language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 7–25.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins et M. Swain, M. 1991. *The development of second language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hauptman, P., M. Wesche et D. Ready. 1988. Second language acquisition through subject-matter learning : A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, vol. 38, n°3, pp. 433–475.
- Johnson, R.K. et M. Swain. 1997. *Immersion education : International perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et J.C. Yarbrough. 1982. The role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, pp. 828–834.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. 1984. Immersion : Why it works and what it has taught us. *Language and Science*, vol. 12, pp. 61–64.
- Lambert, W.E. et G.R. Tucker. 1972. *The bilingual education of children : The St. Lambert experiment*. Rowley, MA, Newbury House.
- Lapkin, S., M. Swain et V. Argue. 1983. *French immersion : The trial balloon that flew*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content : A counterbalanced approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- Meyer, B.J.F., D.M. Brandt et G.J. Bluth. 1980. Use of top-level structure in text : Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, vol. 16, n°1, pp. 72–103.
- Meyer, B.J.F et E. Rice. 1982. The interaction of reader strategies and the organization of text. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, vol. 2, n°s1–3, pp. 155–192.
- Mignerone, M. et S. Burger. 1985. Les cours encadrés : description et démarches pédagogiques. Dans R. Courchène, S. Burger, C. Cornaire, R. LeBlanc, T. Paribakht et

- H. Séguin (dir.), *Twenty-five Years of Second Language Teaching at the University of Ottawa*. Ottawa, Second Language Institute, University of Ottawa, pp. 215–230.
- Mohan, B. A. 1986. *Language and content*. Reading, MA, Addison Wesley.
- O'Malley, J.M. et A.U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York, Newbury House.
- Poissant, H. 1996. Mémorisation de textes chez des élèves du primaire et du Secondaire. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 43, n^o3, pp. 1–29.
- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal, CEC.
- Ready, D. et M. Wesche. 1992. An evaluation of the University of Ottawa sheltered program : Language teaching strategies that work. Dans R. Courchêne, J. Glidden, J. St.John et C. Thérien (dir.), *Comprehension-based second language teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, Ottawa University Press, pp. 389–405.
- Ryan, W., P. Courcelles, A. Hope, C. Buchanan et M. Toews Janzen. 2007. *Evaluation of the French immersion studies academic stream*. University of Ottawa.
- Ryan, W., M. Gobeil, A. Hope et M. Toews Janzen. 2008. *Evaluation of the French immersion studies academic stream : Year 2*. University of Ottawa.
- Swain, M. 1975. Writing skills of grade three French immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism*, no. 7, pp. 1–38.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 235–253.
- Swain, M. 1993. The output hypothesis : Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n^o1, pp. 158–164.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dir.), *Principle and practice in applied linguistics : Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, pp. 125–144.
- Swain, M. et S. Lapkin. 1986. Immersion French in secondary schools : 'The goods' and 'the bads'. *Contact*, vol. 5, n^o3, pp. 2–9.
- Turnbull, M., S. Lapkin et D. Hart. 2001. Grade three immersion students' performance on tests of literacy and mathematics : Results from Ontario (1998–99). *Canadian Modern Language Review*, vol. 58, n^o1, pp. 9–26.
- Vandergrift, L. 1998. La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, n^{os}1–2, pp. 83–105.
- Vandergrift, L. 2004. Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 3–25.
- Vandergrift, L. 2008. Learning strategies for listening comprehension. Dans T. Lewis et S. Hurd (dir.), *Language learning strategies in independent settings*. Bristol, Multilingual Matters, pp. 84–102.
- Weinberg, A. et S. Burger. 2007. Guide à l'intention des professeurs de langue : cours d'encadrement linguistique. Document interne. University of Ottawa, OLB1.

- Weinberg, A., S. Burger et A. Hope. 2008. Evaluating the effectiveness of content-based language teaching. *Contact*, vol. 34, n^o2, pp. 68–80.
- Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, vol. 19, n^o4, pp. 515–537.
- Wilson, R. et M. Connock. 1982. An assessment of the 50/50 programme in the English sector schools. Research report submitted to the Ottawa Roman Catholic Separate School Board.