
L'apprentissage du français L2 par l'expérience et par l'intégration du contenu à la langue : en route vers le changement à Glendon

Françoise Mougeon

fmougeon@glendon.yorku.ca

COLLÈGE GLENDON, UNIVERSITÉ YORK

Résumé

S'inspirant du résultat d'une étude menée en 2010 par un groupe d'étudiantes en linguistique sur les perceptions et attitudes des étudiants de français langue seconde inscrits en premier cycle dans une université bilingue, un nouveau programme d'apprentissage du français langue seconde a été conçu sur une base intégrative de la langue et du contenu disciplinaire ciblé. Ce programme propose des apprentissages diversifiés pertinents à l'usage quasi-immédiat de la langue seconde en milieu universitaire. Ses éléments-clés incluent un module préparatoire à l'apprentissage des langues secondes visant à promouvoir une conscience métalinguistique chez les apprenants, un curriculum basé sur l'accomplissement de tâches pertinentes à leur spécialité, un système évaluatif s'appuyant sur des indicateurs de performance liés à l'accomplissement de telles tâches, ainsi que sur des possibilités d'apprentissage en classe et hors de classe grâce à l'intégration dans le curriculum de l'expérience pratique de l'usage de la langue en milieu naturel.

Mots-clés : intégration de la langue et du contenu, expérience, apprentissage basé sur les compétences

Abstract

Drawing from the results of a 2010 survey conducted by a group of Linguistics students on undergraduate students' perceptions and attitudes toward French as a Second Language in a bilingual university, a new program of French as a Second Language has been designed, integrating Language and targeted disciplinary content. The new program provides diversified learning opportunities leading to immediate use of the language in an academic setting. Its key elements include an introduction to Second Language learning in order to raise learners' metalinguistic awareness, a university-oriented, discipline-sensitive and task-based curriculum, an assessment and evaluation tool based on performance specifiers linked to task achievement, as well as experiential opportunities to use French as a L2 in and out of class in a natural setting.

Key words: integrating content and language, experience, competence-based learning

Introduction

Autrefois les têtes bien faites affichaient une connaissance du monde globale. Léonard de Vinci en est un exemple. Les savants ne dissociaient pas les savoirs, sciences, arts et langues qui se nourrissaient mutuellement de leurs avancées dans la connaissance de notre univers. Après une période d'extrême cloisonnement des compétences et des savoirs, la prise de conscience de la perte d'apprentissages précieux fait redécouvrir les avantages de réconcilier les sujets d'étude avec les langues qu'il faut pour en parler et on loue maintenant les projets s'inspirant du CLIL¹ promouvant l'intégration de l'étude des langues avec les objets de savoir ou les sujets d'étude.

Pour les étudiants canadiens gérant, outre leurs langues d'origine pour certains, deux langues officielles de statut inégal, l'intérêt d'un apprentissage optimal peut se heurter à une motivation chancelante dans un milieu où l'une des langues officielles est minoritaire et jouit donc d'un prestige moindre et d'une valeur instrumentale réduite. C'est le cas dans le Centre-Sud de l'Ontario majoritairement anglophone où le Collège Glendon, institution postsecondaire bilingue, constitue une enclave dans laquelle les deux langues officielles sont pratiquées, étudiées et imposées. Le personnel enseignant est capable d'enseigner dans les deux langues officielles, les services sont également bilingues, et les étudiants doivent, pour satisfaire aux exigences de bilinguisme du Collège, démontrer une connaissance suffisante de leur seconde langue officielle pour obtenir leur diplôme (voir plus bas). Mais au-delà du mandat et de la mission de l'institution, la réussite inégale des étudiants diplômés à maîtriser les deux langues officielles, de leur propre aveu et de celui de l'institution, met au jour l'ambivalence des comportements et des attitudes des étudiants à l'égard de leur apprentissage du français et un malaise que le système éducatif de l'institution a du mal à atténuer. Une importante proportion des étudiants choisit ainsi une option de note qualitative pour sanctionner le dernier cours de langue requis pour l'obtention du diplôme de premier cycle. Une simple note de passage leur permet en effet d'obtenir leur diplôme de l'institution bilingue sans avoir nécessairement à activer leurs capacités productives en français langue seconde. Les exigences linguistiques du Collège étant définies en termes uni-

¹*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, ou l'intégration dans le curriculum des matières par une langue étrangère, dont les promoteurs connus incluent Hugo Baetens-Beardsmore, David Marsh et Anne Maljers, a contribué à l'essor des programmes de type immersif en Europe. Elle est à la base notamment des programmes EMILE depuis les années 1990.

quement quantitatifs, à savoir l'obtention d'un nombre de crédits, aucune démonstration des capacités d'usage de la langue seconde n'est vraiment exigée.

C'est dans un tel contexte que s'est précisée l'initiative de :

- définir les termes d'un bilinguisme institutionnel axé sur l'expérience réelle et l'usage de la langue-cible pour les étudiants de premier cycle ;
- mieux contextualiser leur apprentissage de la langue seconde, à la lumière des percées européennes² en matière d'intégration du contenu et de la langue dans l'apprentissage des langues secondes, d'une part, et du français sur objectifs, d'autre part, et plus récemment de l'intégration de l'expérience dans le curriculum, dans le domaine de la gestion de l'apprentissage des langues, dans une ère de mobilité et de multilinguisme partagé et d'expériences canadiennes dans un cadre plus rigide de bilinguisme institutionnel.

Les paragraphes qui suivent présentent la réflexion des différents acteurs dans ce processus, incluant l'institution elle-même, les enseignants et les étudiants, ayant abouti au projet actuel. Le projet de nouveau programme est décrit ensuite, dans son état encore embryonnaire au moment de l'écriture de cet article.

Le point de vue des étudiants

Dans le cadre d'un cours de 3^e année, Alleyne, Chow, Famula, Rodrigues et Thiang (2010) ont mené une recherche empirique portant sur l'analyse de la perception qu'ont les étudiants de français langue seconde de leur apprentissage du français langue seconde en milieu universitaire. Cet essai a valu à ses auteures le prix William Westwell du meilleur essai sur un thème canadien dans le cadre d'études de premier cycle. Différents acteurs (étudiants, professeurs, administrateurs) ont été interviewés et les résultats des questionnaires de sondage et du contenu des entrevues ont abouti à un ensemble de conclusions portant à la fois sur l'institution et sur les acteurs dans la transmission du français langue seconde, tels que perçus par les étudiants concernés. Vingt grands thèmes se dégagent de l'article, que l'on peut regrouper et résumer comme suit :

- Les attentes en matière de bilinguisme à Glendon ne sont pas satisfaites.
- Le besoin identifié de relier l'usage du français avec l'apprentissage formel de la langue et avec une acquisition en milieu naturel par des

²Citons en particulier AECLIL Emile, mentionné plus haut, LINEE (*Languages in a Network of European Excellence*, pour la recherche et la promotion du multilinguisme par un institut d'été pour les doctorants, divers ateliers, etc.), *Mercator's European Community MELT (Multilingual Early Language Transmission) Project*.

activités extracurriculaires n'est pas satisfait.

- Le défi de suivre des cours disciplinaires dans sa langue seconde (le français pour la plupart des étudiants) est quasi insurmontable.
- La cohérence du programme est mise en cause.
- Les professeurs de langue semblent ne pas connaître les besoins des étudiants ou y être insensibles.
- La motivation des étudiants est faible et ils entretiennent de fausses perceptions.
- Les étudiants déplorent l'absence de possibilités d'apprentissage significatives dans le programme actuel, ce qui résulte en un manque de confiance en eux.

Ces remarques confirment ce que les étudiants se disent depuis des années mais pour la première fois, une enquête empirique quantifiée leur donne foi et force. Cette recherche a eu un effet catalyseur de remise en question de la façon dont est conçu le programme d'enseignement du français langue seconde dans l'institution et a mis au jour son apparente inadéquation en regard des attentes des apprenants.

Les termes de l'apprentissage du français langue seconde

Pour mieux comprendre les résultats de l'étude mentionnée ci-dessus, il convient de revenir sur les voies parallèles du bilinguisme institutionnel et sur l'évolution du bilinguisme individuel des étudiants. Glendon s'est donné le mandat suivant :

Established in 1966, Glendon is mandated to create, approve and deliver bilingual university programs on behalf of York University.

(Glendon Business/UAP Implementation Plan³)

[Établi en 1966, Glendon a pour mandat de créer, d'approuver et d'offrir des programmes universitaires bilingues au nom de l'Université York.]

Ce mandat correspond à la mission du Collège, explicitée comme suit dans le même document :

Glendon will build on its unique mission, which is to provide a fully bilingual education across a wide range of liberal arts disciplines, with particular emphasis on public and international affairs and on the study of languages and cultures. (Glendon Business/UAP Implementation Plan)

[Glendon construira sur les bases de sa mission, qui consiste à fournir une éducation bilingue dans un éventail étendu de disciplines en sciences sociales et humaines, en mettant l'accent plus particulièrement sur les affaires publiques et internationales et sur l'étude des langues et des cultures.]

³Disponible à : http://www.glendon.yorku.ca/english/aboutglendon/pdf/Glendon_IRP.pdf.

Les objectifs institutionnels

Le bilinguisme de l'institution ne va pas nécessairement de pair avec le bilinguisme individuel des étudiants. Ou, du moins, les attentes ne se déclinent pas selon les mêmes termes. Le Collège pratique une politique institutionnelle bilingue dans les services offerts : son personnel enseignant et administratif doit être bilingue dans les deux langues officielles. Les textes officiels de l'institution s'affichent dans les deux langues lorsqu'ils émanent du Collège. Le bilinguisme est aussi un état de fait dans la composition de la communauté elle-même : la population étudiante est composée de francophones, d'anglophones, et d'étudiants bilingues.

Le bilinguisme individuel, quant à lui, varie selon les catégories d'individus. S'il constitue une condition d'embauche pour les employés, une grande proportion des étudiants admis, issue des écoles ontariennes où le programme de français de base leur dispense quelques trente à cinquante minutes de français par jour, est très peu bilingue. Parmi les autres étudiants, certains proviennent d'autres provinces ou pays où l'enseignement du français n'est pas offert. Pour beaucoup d'entre eux, le français représente une langue tierce ou supplémentaire, et leur allégeance culturelle est fortement liée à la langue parlée au foyer, alors que leur allégeance linguistique va vers l'anglais, pour des raisons multiples dont le statut de langue véhiculaire et le prestige culturel de l'anglais pour cette génération d'étudiants. Ces étudiants sont, pour la plupart, incapables de s'exprimer en français à leur arrivée. En revanche, une minorité d'étudiants provient de programmes d'immersion partielle ou totale. Ces étudiants s'expriment avec une certaine fluidité à l'oral mais leur connaissance du français écrit ou du français standard est très variable.

Au terme de leurs années d'études de premier cycle, ces étudiants devront avoir satisfait aux exigences linguistiques des programmes de premier cycle, BA ou iBA (baccalauréat international exigeant entre autres un nombre de cours à contenu international et un stage linguistique). L'objectif linguistique officiel du Collège est d'amener tous les étudiants, quelle que soit leur langue première, à utiliser les deux langues officielles dans leurs études et leur vie d'étudiants. Cet idéal n'est pas clairement compris par les étudiants dont l'objectif avoué et concret est d'accumuler les crédits linguistiques requis pour l'obtention du diplôme.

Pour satisfaire aux exigences en matière de bilinguisme, tous les étudiants doivent obtenir au moins six crédits dans chaque langue officielle au Collège universitaire Glendon dans les deux catégories suivantes :

- des cours de 2^e année ou d'un niveau supérieur en français langue seconde ou en anglais langue seconde ;
- des cours dans une discipline qui respecte les exigences en matière de bilinguisme du Collège.

Les objectifs fondamentaux du Collège en ce qui concerne les compétences transférables à acquérir par les étudiants ne sont pas clairement exprimés et les moyens mis à la disposition des étudiants peu explicités ; il est donc impossible d'évaluer l'éventuelle efficacité de moyens mis en œuvre pour les atteindre. Ainsi quantifie-t-on l'objectif visé de l'obtention de six crédits au niveau d'un cours de langue de 2^e année, alors que ce que l'on vise réellement est un engagement de comportement bilingue de la part des étudiants se traduisant par une participation active quasi-immédiate dans des cours disciplinaires enseignés dans la 2^e langue.

Or les objectifs institutionnels tels que décrits dans les règlements du Collège ne tiennent pas compte de l'évolution de la population étudiante au cours des trente dernières années en Ontario. À l'heure actuelle, la plupart des nouveaux étudiants n'ont aucune connaissance du français à leur entrée à l'université, contrairement à leurs aînés, qui étaient issus en majorité des écoles secondaires ontariennes où le français était obligatoire jusqu'à la 12^e année, voire la 13^e année pour certains d'entre eux. Ce fossé entre les deux types de cohortes, celle des admis des années 1980 et les cohortes actuelles sortant avec une année de scolarisation de moins au secondaire — et pour certains n'ayant suivi aucun cours de français depuis la 9^e année — suggère que l'acquisition de la compétence nécessaire à l'atteinte des objectifs visés prendra nécessairement plus de temps au cours des études universitaires. Il est donc peu réaliste de penser que trois ou quatre ans d'étude de la langue par des cours de langue de type général, en automne et en hiver et aucun en été, pourront amener des étudiants débutants en français à suivre des cours disciplinaires enseignés en français avant leur 4^e année, à moins d'être déjà assez compétents dans cette langue au début de leurs études ou de passer plusieurs étés en situation d'immersion.

Le contenu des cours

Il est sans doute banal de s'interroger sur le contenu enseigné et sur le niveau des cours enseignés lorsque les résultats chiffrés des étudiants indiquent une tendance continue à la baisse. Les enseignants remarquent que la connaissance du système linguistique du français est mal maîtrisée, même au terme de plusieurs années de cours de français. Diverses raisons sont invoquées, allant d'un manque de formation au système de la langue au secondaire, même en anglais, au désengagement des étudiants peu intéressés à la langue française. Chacune de ces raisons mérite que l'on s'y attarde, mais surtout que les corrélations entre elles soient aussi explorées : ainsi la distance entre la finalité de l'apprentissage du point de vue de l'étudiant et le contenu des cours de langue peut-elle être liée au désengagement observé par les enseignants et admis par les étudiants eux-mêmes (voir Alleyne et al., 2010). Les étudiants perçoivent

en effet un manque de relation entre les objets de l'enseignement de la langue et leur applicabilité dans les situations réelles de leurs cours ou de leur vie sur le campus ou dans leur milieu professionnel.

Soutien linguistique aux étudiants toutes disciplines confondues

La question du soutien linguistique nécessaire à l'atteinte des objectifs en matière de bilinguisme ne peut être dissociée de celle de la source et de la responsabilité de ce soutien. Les départements offrant des programmes disciplinaires diplômants se déchargent souvent entièrement de la responsabilité du bilinguisme de leurs spécialistes sur un département ou programme de service jouissant généralement d'une réputation moins valorisante. Les départements ou programmes considèrent souvent qu'ils n'ont pas l'expertise nécessaire pour assurer la formation linguistique de leurs étudiants dans leur discipline. Ceci dit, ils s'irritent des capacités linguistiques défaillantes en langue seconde de leurs étudiants et s'étonnent même du peu d'effectifs dans leurs cours offerts en français, en se gardant toutefois de chercher des solutions *intramuros*. Le soutien linguistique aux étudiants de langue seconde n'est donc disponible sous aucune forme au sein des départements où ils se spécialisent. Quel devrait être ce soutien linguistique ? Un soutien linguistique « à la carte » du type de celui fourni dans le Régime d'immersion de l'université d'Ottawa, ou encore un soutien plus général — soit non spécifique à la discipline stricte, ou encore individualisé ? Sur quelle base pédagogique appuyer tel ou tel type de soutien ?

Pour les départements du Collège, le détenteur du savoir en français langue seconde est depuis 40 ans le programme de langue seconde du Collège, géré par le département d'études françaises, qui assume la responsabilité de l'enseignement de la langue aux étudiants majoritairement anglophones du Collège. Il est donc tenu aussi responsable des abandons ou échecs des étudiants. Le département d'études françaises enseigne le français langue seconde aux étudiants se spécialisant en français et à ceux qui se spécialisent dans d'autres domaines. L'approche a pour base la maîtrise du code pour tous. L'enseignement et l'évaluation des étudiants portent donc surtout sur les points discrets de la grammaire et de la syntaxe et peu sur des bases discursives, textuelles ou pragmatiques plus globales. La référence est la norme du français écrit. Tous les cours de premier niveau de français langue seconde pour non-spécialistes suivent donc une progression grammaticale dans des cours de langue où les enseignants s'efforcent toutefois de pratiquer un enseignement de type communicatif. La langue en usage dans les disciplines choisies par les étudiants n'est pas prise en compte en général dans le choix des contenus d'enseignement des cours de langue. Les cours de 2^e niveau ont un contenu thématique — le choix du thème relevant de l'enseignant, dans le but de rendre le cours plus attrayant pour les étudiants. Comme on l'a mentionné précédemment, le Collège offre

aux étudiants de 2^e année la possibilité d'opter pour une note qualitative dès le début du cours, avec comme conséquence le risque d'une fausse sécurité et un désengagement à l'égard du français.

Cadrage de l'enseignement du français langue seconde au postsecondaire avec la finalité des études

Il est essentiel d'aborder la question du contenu des cours de français langue seconde en la reliant à la finalité recherchée. Les étudiants font remarquer la distance entre leur cours de langue et leurs besoins tels qu'ils les expriment (liés à leurs cours de discipline, leur vie, les séjours d'échange dans d'autres pays). Il apparaît que les besoins des étudiants sont clairement liés à l'acquisition d'un langage universitaire, nécessaire dans leurs études, ainsi qu'à une connaissance pratique des règles d'usage de la langue (finalité pragmatique et discursive). Or ces besoins ne sont actuellement pas pris en compte dans la conception des cours de langue qui leur sont destinés.

L'apprentissage par l'expérience

Il n'y a pas à ce jour de politique concertée destinée à promouvoir une approche intégrant l'expérience aux études universitaires. Si les étudiants ont la possibilité de stages de type professionnel dans certains domaines, cette pratique n'a pas encore été généralisée à des fins linguistiques.

Certains étudiants prennent en main leur immersion en milieu francophone local, en postulant des emplois bénévoles ou rémunérés (centres d'appel, fonction publique ontarienne, écoles ou garderies françaises, centres communautaires, etc.). Ces initiatives restent cependant le fait d'un petit nombre d'étudiants engagés, et plus avancés dans leurs études de premier cycle.

Les activités extracurriculaires

Ceci dit, certains étudiants choisissent de s'immerger à des degrés variables dans un mode de vie étudiante bilingue : ils ont la possibilité de choisir une « maison » bilingue en résidence, des tables à la cafétéria où le français est la langue de conversation ; ils peuvent fréquenter le Salon francophone, lieu social où des animateurs et animatrices francophones leur proposent des activités culturelles ou ludiques variées ou plus simplement une occasion de discuter en français avec des francophones. Le Collège offre des emplois bilingues sur le campus, qui exigent un bilinguisme variable. Certains étudiants cultivent des amitiés dans l'autre groupe linguistique, ou voyagent en milieu francophone, en Ontario, au Québec ou en Europe. Ces initiatives sont cependant loin d'être des pratiques répandues.

Les cours bilingues

Le collège offre aux étudiants une possibilité qui est loin d'être exploitée à fond : des cours bilingues où les deux langues sont pratiquées au sein du même cours par les professeurs et utilisées dans les ressources du cours. Ces cours sont officiellement enseignés en anglais et en français et ne sont pas comptabilisés comme cours enseignés en français ou en anglais, donc les étudiants ne peuvent les faire valoir pour satisfaire aux exigences linguistiques du Collège. Dans ces cours, les étudiants doivent intégrer des données provenant des deux langues dans leur apprentissage et dans leurs travaux. Ce mode de cours est la signature d'une institution bilingue qui comprend comment deux langues en contact peuvent se compléter et s'enrichir mutuellement et développer les capacités cognitives des étudiants grâce à l'intégration des deux langues dans ce processus. Malheureusement, le potentiel de croissance de tels cours au sein du Collège est fortement limité par le fait que cette expérience linguistique n'est pas créditée aux étudiants qui pourtant l'apprécient énormément. Il est regrettable que, contrairement à l'exemple d'autres institutions qui pratiquent le multilinguisme dans leurs cours (comme l'Université de Fribourg en Suisse), une institution canadienne ne valorise pas ce moyen de faire se rencontrer les locuteurs des deux groupes linguistiques qui y trouvent l'occasion d'acquérir et de bien comprendre leurs langues respectives. Les étudiants délaissent souvent de tels cours dont les avantages à long terme ne leur sont pas évidents, ce qui a comme résultat d'isoler encore plus chaque groupe linguistique en évitant les contacts entre eux, chacun se prévalant de préférence des cours enseignés dans sa langue.

Les savoirs valorisés par l'institution

À leur arrivée la perspective d'apprendre le français est présentée aux étudiants débutants dans cette langue comme tout à fait réalisable, exemples à l'appui. Or, qu'ils proviennent de programmes d'immersion ou non, le test diagnostique déterminant leur niveau de français leur assène un verdict rédhitoire : leur score les place invariablement aux niveaux de classement les plus bas en français, affirmant ou confirmant que leur usage du français est loin de satisfaire aux règles du code grammatical du français. Au vu de tels scores, beaucoup abandonnent d'emblée toute idée de suivre des cours de discipline en français et viennent grossir les effectifs des cours de langue pour débutants, plus sécurisants mais exigeants en termes d'investissement de leur temps. Ils s'interrompent en été pour occuper des emplois offrant rarement l'occasion d'utiliser leurs connaissances de base durement acquises en français. Pour satisfaire aux exigences multiples de leur programme diplômant, ils doivent donner priorité à d'autres cours et remettent souvent à la 4^e année, en

fin d'études, le dernier cours de français qui leur donnera les six crédits exigés au niveau d'un cours de langue de 2^e année. L'option d'une note 'qualitative' de passage, dont certains étudiants se prévalent, leur permet un travail et un engagement minimaux dans le cours de langue. En conséquence, ces étudiants ne deviennent pas vraiment bilingues au terme de leurs études et c'est là un échec pour le Collège. De plus, ces étudiants en arrivent à considérer le français comme élément de risque d'échec, ce qui va à l'opposé de l'attitude positive à l'égard du bilinguisme que le Collège souhaite promouvoir. Mais que se passerait-il si les étudiants pouvaient être encouragés à suivre des cours disciplinaires en français ? Certains prennent l'initiative de tenter l'expérience et leurs résultats encourageants mettent en évidence le fossé profond qui existe entre les exigences des cours de langue actuels pour non-spécialistes et les exigences linguistiques des cours disciplinaires où la connaissance du système de la langue n'est pas un facteur nécessaire de réussite au cours ; les remarques suivantes extraites d'un commentaire d'étudiant jettent un regard critique sur la formule pédagogique du programme de français langue seconde et sur la façon dont le Collège gère la question de ses exigences linguistiques :

... The marking scheme was not appropriate to second language learners.
 ... the FRLS program is not sufficiently evaluating students ability to effectively read and communicate in French. Is it attempting to create effectively competent bilingual graduates or grammar experts ? (A.C. 2010⁴)

[Le système d'évaluation n'était pas approprié pour des apprenants de langue seconde ... le programme de FRLS n'évalue pas assez les habiletés de lecture et de communication des étudiants. Essaie-t-on ici de former des diplômés bilingues compétents ou des experts en grammaire ?]

Définition des principes d'un nouveau programme

Nous avons postulé dans la section précédente le recadrage nécessaire des activités d'enseignement de façon à mieux les faire correspondre aux finalités des études entreprises par les étudiants. Un cadre intégratif susceptible de donner un sens aux apprentissages et de les relier entre eux afin de mieux répondre aux situations et aux cultures universitaire et professionnelle correspond aux attentes formulées par les étudiants ayant participé à la recherche d'Alleyne et al. (2010) et aux objectifs institutionnels tels qu'exprimés dans la mission du Collège. Il est clair que le recadrage du programme dans son entier implique une remise en question du contenu enseigné pour le rendre plus sensible aux non seulement habiletés requises à l'université en sciences sociales et humaines, mais aussi des méthodes d'enseignement afin de les harmoniser avec les finalités des apprentissages, et un changement de perspective mé-

⁴Communication personnelle (non sollicitée) de l'étudiant, dont l'identité n'est pas révélée par souci de confidentialité.

thodologique permettant l'adoption de pratiques didactiques plus inclusives et diversifiées englobant les apprentissages par l'expérience. L'approche préconisée pour répondre aux besoins des apprenants de français langue seconde au Collège s'inspire de plusieurs approches méthodologiques : la perspective actionnelle, l'apprentissage du français sur objectifs, l'apprentissage du français académique incluant l'acquisition d'une compétence métalinguistique, et l'intégration de l'expérience dans l'apprentissage. Elle part du principe que l'apprenant se construit lui-même autour d'un ensemble d'acquis sur lesquels il bâtit de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.

La *perspective actionnelle* mise en place depuis les années 2000⁵, dans la lignée plus vaste de l'approche communicative préconisée par le Conseil de l'Europe dans les années 1980 puis précisée par la suite et mise en pratique dans des manuels de FLE tels que *Rond-Point* (Labascoule, Lause et Royet, 2004), déplace le pôle de ce processus vers l'apprenant (en tant qu'utilisateur de la langue et acteur social). Elle nous semble de ce fait un point de départ plus approprié pour définir d'une part les tâches répondant à des besoins ou à des questions auxquels les étudiants ont ou auront à faire face dans l'exercice de leurs activités, et par voie de conséquence, pour mettre en place les moyens requis pour les amener à bien s'acquitter de telles tâches. Puren (2011) préconise même une rupture totale de la perspective actionnelle avec la « révolution » de l'approche communicative afin d'élaborer un tout nouveau modèle sur des bases fondamentalement différentes :

Mon choix personnel, comme on le sait, a été depuis 2002 celui d'une construction de la perspective actionnelle en rupture la plus générale et radicale possible avec l'approche communicative. L'article qui me semble illustrer le mieux cette stratégie est celui de 2009, où je m'efforce de montrer que l'adoption d'une perspective actionnelle en fort décalage avec celle que fournissaient l'approche communicative et l'approche interculturelle permet de renouveler de nombreuses problématiques telles que l'authenticité, la simulation, l'autonomie, la communication, l'interaction, le culturel ou encore la formation des enseignants, et d'ouvrir ainsi la voie à de multiples possibilités d'innovations conceptuelles et pratiques. (Puren, 2011, p. 5)

Une perspective actionnelle donnant sa place à l'expérience réelle de l'usage de la langue en milieu naturel

Les remarques émises par les étudiants de français langue seconde du Collège (Alleyne et al., 2010), ainsi que les attentes avouées de l'institution concernant

⁵La publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECLR) et celle du *Guide pour les utilisateurs du Cadre* en 2002 présentent la perspective actionnelle comme une extension de l'approche communicative. L'apprentissage d'une langue doit servir de « préparation à une utilisation active de cette langue pour communiquer » (*Guide*, 2002, p. 15.).

l'objectif de bilinguisme réel visé — à savoir la faculté d'utilisation réelle de la langue seconde dans les activités liées aux études — ont contribué à poser les jalons d'un nouveau programme se réclamant d'une approche constructiviste, donc centrée sur l'individu se construisant comme apprenant. Cette approche est résolument axée sur ses besoins tels que définis par les exigences de son programme d'étude. L'apprentissage par tâches, qui définit la perspective actionnelle, permet en effet d'acquérir des compétences linguistiques et transversales, contribuant ainsi à développer des compétences globales chez l'individu.

Le nouveau programme conçu en 2011 promet :

- d'engager, dès le début de l'apprentissage, les étudiants dans la pratique de la langue seconde dans des activités reliées à l'usage de la langue en contexte universitaire et qui revêtent une signification selon les études entreprises ; ce qui répond au paradigme d'adéquation (selon Puren, 2012⁶)
- de faire prendre conscience très tôt au cours des études de premier cycle des différents aspects de la langue et de les relier à des types d'apprentissage diversifiés ; ce qui satisfait à la variété des environnements d'apprentissage et à celle des domaines d'action favorisant l'acquisition de compétences linguistiques et transversales ;
- de tenir compte de l'étudiant lui-même et de ses habitudes d'apprentissage et de lui apprendre à mieux se connaître et à évaluer ses progrès ;
- en même temps, de l'accompagner dans sa démarche en lui facilitant l'accès à des contextes d'apprentissage variés, à des ressources diversifiées et pertinentes, à un suivi langagier en classe et hors de la classe.

De tels objectifs doivent entraîner des changements fondamentaux dans la façon de concevoir l'enseignement de la langue seconde dans notre institution. Le but poursuivi ici est de donner un sens aux apprentissages : les étudiants doivent apprendre quelque chose en apprenant la langue. Ce principe est déjà appliqué dans les programmes scolaires de type immersif où la langue est le médium par lequel est transmise la matière enseignée. En contexte universitaire la langue peut être ce médium tout en étant également un objet d'apprentissage sollicitant des habiletés métalinguistiques de la part de l'apprenant adulte.

Ainsi, parmi les traits distinctifs du nouveau programme, un module sur les stratégies d'apprentissage a été ajouté, à l'intention des nouveaux admis, en même temps que la possibilité de stages dans les organismes communautaires desservant la communauté francophone de la région. Ces deux innova-

⁶Le paradigme d'adéquation, défini par Herbert A. Simon, a été repris et cité par Puren (2012).

tions visent deux objectifs distincts : l'efficacité de la démarche individuelle de l'apprenant d'une part, et la diversification de son expérience linguistique et sociocognitive d'autre part.

Le moteur manquant dans le programme en vigueur jusqu'à présent est la motivation défaillante des étudiants apprenant le français pour d'autres raisons que la spécialisation dans ce domaine. Pour rétablir cette motivation, une composante hybride a été introduite, dans le but de (r)éveiller la conscience métacognitive des étudiants, en les obligeant à s'observer pendant leur activité d'apprentissage, et ce faisant de maintenir leur attention constante pendant la durée du cours. Il n'est pas nouveau de réitérer ici l'avantage des meilleurs apprenants de langue, éclairés sur leurs propres pratiques et appliquant les bonnes décisions de façon consciente — avantage connu et identifié depuis une trentaine d'années, depuis la publication du *Good Language Learner* (Naiman, Frölich, Stern et Todesco, 1978) et des nombreuses discussions qui l'ont suivie.

Pour entretenir cette motivation, les modes d'exposition au français ainsi que les occasions d'apprentissage de cette langue ont été diversifiés. Une telle approche était déjà préconisée en Suisse par, entre autres, De Pietro (2002), pour qui il s'agissait de « ... diversifier les approches, les méthodes, pour conserver intacte la motivation des élèves » (De Pietro, 2002, p. 15). Parmi les options offertes aux étudiants, une option renouvelée (car déjà suggérée depuis quelques décennies dans les règlements concernant les exigences linguistiques du Collège) de suivre des cours dans leur discipline avec un soutien linguistique, soutien d'abord appliqué à des cours spécifiques, puis éventuellement sous forme d'aide plus ponctuelle et individualisée, et soutenue par des modules formateurs axés sur le français universitaire. Nous rejoignons ici *le français sur objectif universitaire*, tel que le définissent Mangiante et Parpette (2011) pour ce qui est de l'identification d'objectifs spécifiques à un certain type d'activités et à un certain public (ici universitaire, et principalement en sciences sociales ou humaines). Les étudiants de français langue seconde devraient se prévaloir de ce soutien pour aborder leurs cours disciplinaires dans les deux langues, revitalisant ainsi les cours enseignés en français dont les effectifs sont souvent insuffisants pour justifier une offre plus diversifiée de cours.

Les stages proposés en milieu communautaire ou professionnel représentent une innovation pour les étudiants de langue seconde. Ils confirment aussi la nécessité d'ancrer l'apprentissage d'une langue dans l'expérience réelle et de valider les activités d'apprentissage par l'applicabilité des enseignements. Inspiré des programmes de mobilité utilisant le Portfolio européen des langues (PEL) adapté à la réalité canadienne, cet auto-apprentissage assisté en milieu professionnel offre une occasion unique d'aboutissement du processus d'apprentissage du français pour nos étudiants et susceptible de sanctionner le

succès du programme d'éducation bilingue. Ces options sont offertes avec la préparation et l'encadrement nécessaires pour une cohérence accrue afin de garantir des chances de succès optimales.

En diversifiant les types d'apprentissage, en classe et hors classe, et en formant la conscience métalinguistique des apprenants, nous maintenons leur attention sur le processus d'apprentissage, effort qui est en soi relié à la motivation.

Des outils d'évaluation adaptés aux finalités de l'apprentissage

Enfin, pour refléter la diversité des modes d'apprentissage d'une langue seconde et ouvrir l'esprit des étudiants à d'autres variétés et d'autres registres de cette langue, l'intervention pédagogique ne se fait pas à l'ultime étape de l'apprentissage mais dès le début des études par un test diagnostique ciblant les capacités réelles, cognitives et linguistiques, des apprenants, afin de définir le potentiel d'apprentissage plus que le niveau de connaissance du code pris isolément. Un outil d'évaluation et de diagnostic approprié à la mesure de l'accomplissement satisfaisant de tâches plus ou moins complexes et exigeantes est à la base d'une reconstruction du curriculum des cours de premier niveau sur une base de tâches et de projets à accomplir, tout en intégrant une variété de français universitaire en usage dans les disciplines représentées à Glendon. Un tel instrument de mesure est en cours de réalisation en 2012–2013.

Une approche intégrant langue et contenu

La recherche en linguistique appliquée à l'enseignement et axée sur l'intégration de la langue et du contenu (Baetens Beardsmore, 2008) ainsi que la recherche en psycholinguistique cognitive (Bialystok, 1991a) ont clairement démontré que le construit de l'apprenant s'élabore à partir de défis cognitifs exigés par la nature et la difficulté des tâches à accomplir et qui sollicitent des capacités linguistiques plus poussées, contribuant ainsi à une interaction et à un échafaudage des habiletés linguistiques et cognitives. Il semble donc justifié et judicieux de stimuler les étudiants de FLS par des travaux sollicitant des capacités cognitives développées et présentant un défi linguistique. Une progression en fonction de tâches graduellement plus complexes reste à définir.

Le nouveau programme ébauché présente l'avantage d'une plus grande cohérence, depuis le test initial jusqu'à l'étape finale d'une intégration des étudiants anglophones dans une vie professionnelle ou un programme d'études où le français est le médium par lequel le savoir se transmet, en passant par les étapes préparatoires citées plus haut. Cette cohérence reflète le souci exprimé par les étudiants anglophones interviewés dans l'étude d'Alleyne et al. (2010). Cette approche est reconnue comme étant liée au maintien des acquis et de la motivation des apprenants de langue seconde en donnant à leur usage de la

langue seconde une pertinence immédiate (Baetens Beardsmore, 2008). Ainsi en travaillant simultanément sur la motivation des étudiants en amont et sur la pertinence de leurs expériences réelles ou simulées en aval, nous reproduisons une démarche globale d'interaction de la langue avec son usage motivé, et de lieu de transfert des savoirs académiques, professionnels et linguistiques.

L'approche plus globale, définie maintes fois depuis 1997, de l'intégration du contenu et de la langue dans une démarche d'apprentissage en éducation supérieure, soutient les efforts des organismes européens œuvrant dans l'éducation supérieure (tel le projet LanQua) :

CLIL is seen as a continuum or an umbrella term for all those approaches in which some form of specific and academic language support is offered to the students in order to facilitate their learning of the content through that language, or in which multilingual and multicultural competence is pedagogically promoted during content learning. (LanQua Toolkit, 2010, 2.4, p. 4)

[L'apprentissage intégré de la langue et du contenu s'entend comme un terme parapluie couvrant toutes les approches proposant aux étudiants de niveau post-secondaire une quelconque forme de soutien linguistique académique et spécifique, afin de faciliter leur apprentissage du contenu par cette langue, ou dans laquelle on fait la promotion d'une compétence multilingue et multiculturelle, pédagogiquement intégrée à l'apprentissage du contenu.]

Meyer (2010), dans un article sur les compétences méthodologiques requises par les enseignants, propose une approche pyramidale pour faciliter la production de matériel de qualité :

To unlock the inherent potential of CLIL, a holistic methodology is needed that transcends the traditional dualism between content and language teaching. The shift from knowledge transmission to knowledge creation in multilingual settings requires students to be skilled in not only assimilating and understanding new knowledge in their first language, but also in using other languages to construct meaning. (Meyer, 2010, p. 26)

[Afin de libérer tout le potentiel inhérent à l'apprentissage par l'intégration de la langue et du contenu, il faudrait une méthodologie globale qui transcende le dualisme traditionnel entre enseignement du contenu et enseignement de la langue. Passer de la transmission du savoir à la création du savoir en milieu multilingue demande que les étudiants développent des habiletés non seulement d'assimilation et de compréhension d'un nouveau savoir dans leur langue première, mais aussi d'utilisation d'autres langues pour la construction du sens.]

Cette construction du sens, lorsqu'elle se fait par le médium de la langue seconde, s'accompagne de défis plus grands, ainsi que le démontre la recherche menée par Byalistok (1991b), qui met en évidence les demandes plus poussées requises par l'apprentissage de la discipline dans la langue seconde du fait de la sollicitation d'habiletés linguistiques, plus ardue dans la langue seconde :

Second-language problems are depicted as demanding higher levels of skill than comparable problems in a first language because the demands placed upon performance for speakers in a second language are more taxing than those imposed for speakers carrying out the same function in a first language. (Bialystok, 1991b, p. 123)

[On qualifie les problèmes de langue seconde comme exigeant des niveaux d'habileté plus élevés que les problèmes comparables dans la langue première du fait que les exigences de production sont plus coûteuses pour les locuteurs d'une langue seconde que celles qui sont imposées aux locuteurs accomplissant les mêmes fonctions dans leur langue première.]

Cette affirmation est d'autant plus vraie lorsqu'on aborde des sujets disciplinaires présentant un degré d'abstraction ou des exigences cognitives élevées, propres à un cours de niveau universitaire. Il semble donc d'autant plus crucial de ne pas dissocier les questions soulevées par la discipline et les exercices ou processus cognitifs ou de recherche qui lui sont propres, du médium linguistique requis pour l'aborder.

Les défis à surmonter

Au seuil de la mise en œuvre du nouveau programme, où les apprenants de français langue seconde doivent se construire une compétence en français au moyen des tâches qu'ils auront à accomplir dans cette langue, les défis sont nombreux. Ce nouveau programme propose des changements majeurs dans la façon de diagnostiquer les connaissances et habiletés des apprenants, au début et au long de leur apprentissage à l'université, des changements majeurs dans le curriculum, dans l'apport de contextes d'apprentissage en milieu réel, en classe et hors de la classe, et une centration de l'acte d'enseignement-apprentissage sur l'apprenant grâce, entre autres, à une formation initiale à l'apprentissage des langues secondes.

Parmi les défis que posent ces changements importants et fondamentaux, il faut mentionner, outre la résistance ou la lourdeur du système administratif des universités, la lenteur des changements des mentalités et des habitudes, et particulièrement la résistance de certains enseignants au changement. Ce sont les facteurs humains les plus difficiles et les plus accaparants.

D'autres aspects bien connus sont spécifiques à l'ouest du Québec : une francophonie (trop) discrète et donc peu attrayante si on ne prend en considération que la finalité instrumentale de l'apprentissage du français, donc les efforts à déployer pour trouver des locuteurs natifs et les engager dans une relation égalitaire ainsi que la difficulté de trouver des organismes acceptant des stagiaires dont la connaissance du français est en construction, sont autant de défis à relever et d'obstacles à surmonter pour les apprenants comme pour les enseignants et administrateurs.

L'évolution dans la mentalité des étudiants en ce qui concerne le français, langue imposée à l'école pour certains, et avec laquelle ils entretiennent au mieux une relation passive et nécessaire à leur admission au Collège, reste une priorité à leur arrivée. L'attrait de bourses de récompense représente un avantage indéniable mais paradoxalement donne naissance à une fausse motivation sans servir le long terme. L'injection de fonds destinés plus particulièrement au soutien linguistique d'initiatives promouvant l'usage du français en contexte réel est un besoin prioritaire bien plus significatif. La participation de la communauté francophone locale est essentielle pour asseoir et valider ce programme.

En fait, pour rendre la réussite des étudiants plus visible dans ce programme, une reconnaissance académique spéciale constituerait un facteur de motivation et un attrait non négligeable et permettrait d'attirer les étudiants vers ce programme fait pour eux et qui les soutient dans leurs efforts d'apprentissage de la langue seconde. Il est important qu'une telle récompense soit de nature académique et non monétaire, ce qui déclasserait tout simplement la valeur intellectuelle de l'effort.

Les résultats attendus

Les changements apportés par la mise en place d'une nouvelle structure, lieu d'un nouveau processus d'apprentissage du français langue seconde dans le contexte précis de l'institution bilingue dans laquelle elle s'applique, devraient rejoindre les objectifs énoncés dans la mission de Glendon et produire des diplômés bilingues dans leur spécialité. Les visées ne se limitent cependant pas à une insertion de type professionnel pour les diplômés. La formation qui s'inspirerait uniquement d'une approche telle que le français sur objectifs ne suffirait pas à répondre aux exigences universitaires et la présente initiative ne se réduit pas à l'application d'une seule approche théorique. Elle met en jeu différentes pratiques et intègre des approches pédagogiques et des modèles théoriques relatifs à l'apprentissage des langues dans un tout cohérent et innovateur par la composition d'éléments qui soutiennent l'intégration de tout un appareil didactique au service de la réalité spécifique de nos étudiants.

Il est encore prématuré d'estimer la réussite du nouveau programme mis en place en automne 2012. Un système complet d'évaluation des différents aspects mentionnés ci-dessus a été intégré au modèle du programme.

Il va sans dire que la visibilité d'initiatives visant à accroître la pertinence et l'efficacité des interventions de l'institution universitaire dans l'atteinte de ses objectifs de bilinguisme profiterait grandement de l'établissement d'une équipe de recherche-action (par exemple sous l'égide d'une Chaire sur l'enseignement des langues secondes à l'université) dont les activités comprendraient :

- un examen exhaustif des pratiques universitaires en matière d'enseignement des langues, conduisant à un plan d'aménagement des rythmes universitaires, et à la définition de pratiques, d'engagements, et de lieux d'apprentissage ;
- la construction d'un lien entre la recherche sur l'apprentissage et l'acquisition des langues au niveau universitaire et le rôle que peut jouer l'éducation offerte par l'institution et les autres acteurs communautaires ou professionnels dans cet apprentissage ;
- l'établissement et l'évaluation de pratiques favorisant l'apprentissage pour les relier aux domaines où l'acquisition a lieu (milieu naturel, professionnel, communautaire) ;
- l'intégration des outils informatiques ou des médias sociaux sur la base d'une étude empirique destinée à recueillir des données sur l'efficacité de tels moyens dans l'apprentissage réel, la motivation, la finalité, la durabilité des apprentissages.

Une telle équipe pourrait se lier en consortium à d'autres équipes, canadiennes et internationales, dans le cadre d'un Centre d'études avancées en francophonie.

Références

- Alleyne, L., S. Chow, N. Famula, J. Rodrigues et K. Thiang. 2010. Perceptions of and attitudes toward French L2 learning opportunities on- and off-campus among students not specializing in French at Glendon. Toronto, Glendon College, English Dept. Disponible à : www.glendon.yorku.ca/research/documents/Glendon%20Students%20and%20FRSL%20Learning%20Opportunities.pdf.
- Baetens Beardsmore, H. 2008. Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal*, 1, p. 4–19. Disponible à : <http://www.icrj.eu/11/contents.html>.
- Bialystok, E. (dir.). 1991a. *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E. 1991b. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 113–140.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. 2002. *Guide pour les utilisateurs du Cadre*. Strasbourg.
- Council of Europe. 2010. *Language Network for Quality Assurance (LANQUA) : Frame of reference for quality in language in higher education*. Strasbourg, Language Policy Division. Disponible à : www.slideshare.net/REFLESS/lanqua-frame-of-reference?from_search=5.
- De Pietro, J.-F. 2002. En toute liberté. *Bulletin de la CIIP*, 10, p. 12–15.
- Eurydice : Réseau européen d'information sur l'éducation en Europe/Bruxelles. 2006. *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école*

- en Europe*. Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Labascoule, J., C. Lause et C. Royer. 2004. *Rond-Point, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris, Maison des langues.
- Mangiante, J.-M. et C. Parpette. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Meyer, O. 2010. Introducing the CLIL-pyramid : Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. Dans M. Eisenmann, et T. Summer (dir.), *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg, Winter.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern et A. Todesco. 1978. *The good language learner*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Puren, C. 2011. Mise au point de/sur la perspective actionnelle. Manuscrit inédit. Disponible à : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>.
- Puren, C. 2012. Les trois références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures. Manuscrit inédit. Disponible à : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/048/.