
Étudier à l'université en français dans le contexte minoritaire ouest-canadien : ce que peut nous apprendre le dessin réflexif

Eva Lemaire
lemaire@ualberta.ca

UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA

Résumé

Plusieurs universités canadiennes offrent, en contexte minoritaire, la possibilité aux étudiants issus de l'immersion et des écoles francophones de suivre des études en français. Le présent article propose d'explorer plus particulièrement le vécu d'élèves qui, après un secondaire en immersion, ont choisi de poursuivre leurs études aux côtés de francophones natifs, au campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. La recherche, qualitative, repose sur la réalisation par 24 étudiants de dessins réflexifs puis de textes explicatifs permettant d'obtenir une représentation imagée de leur vécu. Cette étude exploratoire tend à montrer que les étudiants d'immersion autant que leurs pairs francophones natifs éprouvent un sentiment partagé, entre amour pour le français et frustration par rapport aux difficultés langagières rencontrées au niveau universitaire. Elle montre également comment la diversité sociolinguistique et socioéducative apparaît à la fois comme une source de tensions et une source d'enrichissement mutuel.

Mots-clés : français, dessin réflexif, diversité, formation universitaire, représentations

Abstract

In Canada, the opportunity to study in French at the postsecondary level is offered to immersion and French-native students by a few universities. This article aims to explore what former students from immersion schools experience, as they decide to pursue their studies in French alongside with native Francophones, at the French campus of the University of Alberta, Campus Saint-Jean. This qualitative research is based on reflective drawings produced by 24 students and followed by explicative paper writing. Students' representations are therefore put not only into words but also into images. This exploratory study suggests that immersion students share with their Francophone counterparts a mixed feeling, between

love for French and frustration towards the linguistic difficulties they encounter at the university level. It also illustrates how the sociolinguistic and socio-educational diversity may be a source of both tension and mutual enrichment.

Key words: French, reflexive drawing, diversity, university studies, representations

Introduction

Walking through the halls of Campus Saint-Jean, you will often hear a mix of French, English, Arabic, Spanish and many other languages. Campus Saint-Jean is not only the French language faculty of the University of Alberta, but also a cultural centre in Western Canada and a microcosm of Canadian diversity.

[Quand on se promène dans les pavillons du campus Saint-Jean, on entend souvent parler français, anglais, arabe, espagnol, et bien d'autres langues. Le Campus Saint-Jean n'est pas seulement la faculté de langue française de l'Université de l'Alberta, c'est aussi un centre culturel dans l'ouest du Canada et un microcosme de la diversité canadienne.]

C'est dans ces termes que, dans la lettre d'information de *Canadian Parents for French* (2011, p. 11), un ancien élève d'immersion décrit son expérience sur le campus francophone de l'Université de l'Alberta, le Campus Saint-Jean (CSJ). De fait, cette faculté, qui offre une formation universitaire en français en milieu minoritaire anglo-dominant, rassemble des étudiants de différents horizons sociolinguistiques et éducatifs : étudiants d'immersion souhaitant poursuivre leurs études en français après le secondaire, étudiants issus de la francophonie canadienne minoritaire ou non, ainsi que des étudiants internationaux, de plus en plus nombreux.

Mais la diversité sociolinguistique du bassin étudiant est-elle toujours vraiment perçue comme un atout, alors que les besoins et attentes des uns et des autres divergent potentiellement selon que le français, langue d'études, représente une langue première, seconde ou encore étrangère ? Telle est la problématique de cette étude.

On explorera ainsi dans cet article la manière dont les étudiants, et en particulier les étudiants provenant des écoles d'immersion, vivent leurs études en français, comment les uns et les autres se perçoivent, alors qu'ils étudient ensemble. On se demandera également dans quelle mesure le bilinguisme ainsi que le pluriculturalisme sont valorisés, admis comme un état de fait, ou dans quelle mesure la diversité peut au contraire amener à des tensions entre étudiants.

Après avoir présenté le contexte de la francophonie albertaine puis de

l'établissement universitaire en question, l'article développera les principaux enjeux en lien avec l'enseignement universitaire en immersion et en contexte minoritaire, par le biais d'une recension des écrits. L'article présentera ensuite la méthodologie du dessin réflexif sur laquelle s'appuie la présente recherche. Les résultats seront quant à eux présentés de manière thématique.

Mise en contexte : quelques mots sur les dynamiques francophones en Alberta

En Alberta,¹ la francophonie englobe 225 000 locuteurs soit environ 7% de la population albertaine. Les locuteurs natifs ne représentent néanmoins que 2% environ du bassin de locuteurs du français. La vitalité de la langue et de la culture francophones est en fait largement soutenue par l'apport croissant de la mobilité interprovinciale et internationale : plus de la moitié des francophones natifs ne sont pas nés en Alberta, la majorité d'entre eux venant du Québec et 7,6% venant de pays autres que le Canada. Pour autant, bien que la population francophone soit globalement en augmentation, elle s'accroît moins vite que la population anglophone et, par ailleurs, on note une faible transmission de la langue française d'une génération à l'autre, en particulier au sein des familles dites « exogames » français-anglais. Dans un contexte ouest-canadien où l'anglais est sans conteste dominant, le français est également moins utilisé, même chez les natifs : 54% des Franco-Albertains se disent plus à l'aise en anglais qu'en français.

Il convient de plus de souligner que, parmi les 7% de locuteurs de français que compte l'Alberta, 5% ont le français comme langue seconde, et non comme langue maternelle. Le succès des écoles d'immersion joue de fait un rôle majeur dans le maintien du français en Alberta. 31 000 jeunes étudient le français en immersion contre quelque 4 700 jeunes scolarisés dans les écoles francophones.

Mais malgré la prégnance du bilinguisme, le contact des langues n'est pas exempt d'un certain rapport de forces, dont témoignent l'histoire de la francophonie albertaine et les luttes engagées pour le maintien des droits linguistiques. C'est en effet en Alberta que la « cause Mahé » (Chavez, Bouchard-Coulombe et Lepage, 2011) naquit et permit d'affirmer le droit des francophones à établir et gérer, au Canada, leurs propres écoles, indépendamment des

¹ Suite à une requête déposée par J.-C. Mahé, A. Martel et P. Dubé, la Cour suprême du Canada rend en mars 1990 un jugement qui, pour la première fois dans l'histoire du Canada, autorise les communautés de langue officielle à administrer leur propre système scolaire et donc à avoir et gérer leurs propres écoles. La Cour suprême donne ainsi raison aux plaignants qui souhaitaient la création d'écoles plus adaptées à leurs enfants, de langue maternelle française, quand ceux-ci devaient jusqu'alors être scolarisés avec les élèves anglophones apprenant le français comme langue seconde.

conseils scolaires anglophones. Pour les tenants de cette cause, il s'agissait de contrer le phénomène d'assimilation linguistique subi par les enfants francophones natifs au contact des leurs camarades anglophones (Levasseur-Ouimet, Mahé, McMahon et Tardif, 1999). Quant à la « cause Caron »², actuellement en cours, elle témoigne d'un militantisme toujours actif face à l'anglo-dominance.

Parallèlement, la question des contours de la francophonie albertaine se pose avec de plus en plus d'acuité, entre souci de « survivance » identitaire (Mahé, 2004) et volonté d'ouverture, pour une communauté francophone inclusive envers les personnes issues de l'immigration comme envers les anglophones dits « francophiles ». En atteste par exemple le récent débat, non encore tranché, au sein de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA), censée représenter la francophonie locale, autour de la définition même du terme « francophone » et du nom de l'association, un nom jugé par certains exclusif puisque n'intégrant pas les francophones de l'Alberta non canadiens ou les anglophones francophiles (*Le Franco*, 2010).

Ces enjeux locaux, rapidement esquissés ici, ne peuvent que traverser ce microcosme qu'est le CSJ, principal établissement d'enseignement postsecondaire en français dans le contexte minoritaire ouest-canadien. Ainsi, après avoir rapidement décrit la situation en Alberta dans la partie ci-dessus, il convient maintenant de mettre en contexte le terrain de la recherche.

Le Campus Saint-Jean, un reflet de la francophonie ouest-canadienne ?

Un bref détour par l'histoire permet de mieux comprendre l'inscription du CSJ dans le paysage francophone albertain. Institution privée créée en 1908 par les Oblats, le « juniorat Saint-Jean » naît en effet bilingue à une époque où l'anglais était la seule langue d'instruction admise dans l'école publique, le français n'y étant enseigné qu'à hauteur d'une heure par jour. L'institution deviendra francophone en 1927 et sera affiliée à l'université d'Ottawa, à l'heure où, au niveau élémentaire et secondaire, l'émergence d'écoles privées catholiques se dresse contre une législation albertaine résolument tournée vers la défense d'un enseignement public devant être dispensé en anglais. Devenu dans les années 1940 un collège universitaire formant notamment de futurs enseignants, l'établissement permettra de former des professeurs capables de transmettre la langue française alors que, dans le même temps, la communauté francophone se bat pour obtenir le droit à une éducation en français, droit qui sera conquis progressivement à partir de la fin des années 1960.

²Arrêté en 2003 suite à une infraction au code de la route, Gilles Caron conteste la validité d'une contravention rédigée seulement en anglais. Le procès qui s'ensuit depuis engage la province et le fédéral à se positionner sur les droits linguistiques de la minorité francophone ouest-canadienne.

Tout au long de son histoire, cet établissement accueillera des étudiants tantôt franco-dominants, tantôt anglo-dominants, avec le souci de les former en français mais aussi, de manière plus ou moins prégnante, en anglais.

De nos jours, le CSJ compte quelque 700 étudiants, représentant donc une petite enclave francophone au sein de l'Université de l'Alberta, anglophone et forte de 38 000 étudiants au total.

Le personnel enseignant et administratif, constitué essentiellement de francophones natifs, compte des personnalités de la communauté francophone locale qui ont milité et militent toujours pour la reconnaissance des droits francophones locaux. Mais l'équipe comporte également un nombre important de francophones québécois, européens, africains ou issus d'autres régions de la francophonie et qui ont donc nécessairement une expérience différente de celle-ci, non ancrée dans le contexte minoritaire franco-albertain.

La composition du bassin étudiant reflète également la diversité et la complexité sociolinguistiques de la francophonie ouest-canadienne. Plus de la moitié des étudiants déclare l'anglais comme langue maternelle, la plupart provenant des programmes d'immersion française. Environ 30% se disent francophones natifs. Pour autant, il convient de noter que les étudiants déclarant le français comme langue maternelle peuvent tout à fait s'avérer anglo-dominants et/ou avoir été scolarisés en école d'immersion. Ce phénomène s'inscrit dans la continuité de celui relevé par Chavez et al. (2011, p. 43) qui observent que, en Alberta, seuls 43% des enfants ayant au moins un parent francophone sont en fait scolarisés en français à l'élémentaire et au secondaire, dont 18% au sein des écoles d'immersion. Aussi, l'équation « francophone = franco-dominant » n'est-elle nullement valable dans le contexte minoritaire en question.

Les statistiques internes à l'institution ne permettent pas de rendre compte de l'origine géographique diversifiée des étudiants déclarant le français comme langue maternelle. Quoi qu'il en soit, le nombre d'étudiants francophones ou allophones issus de l'immigration internationale est, comme à l'échelle de la province, de plus en plus élevé au campus. Au CSJ, les étudiants ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais représentent maintenant plus de 11% du bassin.

Lieu d'éducation supérieure en français, l'établissement contribue donc à pérenniser le fait francophone en milieu anglo-dominant, tout en se montrant ouvert à une diversité qui caractérise de plus en plus la francophonie locale. Le défi, toutefois, est de parvenir à enseigner la langue française et les disciplines universitaires de manière adaptée à tous les étudiants, quels que soient leurs profils linguistique, culturel ou scolaire. La rapide recension des écrits ci-dessous permettra de saisir les principaux enjeux qui se posent dans l'enseignement universitaire en immersion et en contexte linguistique minoritaire, et a fortiori quand les deux situations sont combinées en une même instance

d'enseignement.

*Étudiants d'immersion, étudiants francophones
en contexte minoritaire et enseignement post-secondaire*

Dans la préface d'un ouvrage consacrée aux perspectives de l'éducation en immersion, Swain (2011) souligne l'importance de mieux comprendre le vécu des étudiants d'immersion au niveau universitaire, dans la mesure où ils sont de plus en plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études en français après le secondaire. À ce jour pourtant, ces enquêtes demeurent relativement peu nombreuses, comparées aux études portant sur l'élémentaire et le secondaire. Certaines sont centrées sur les performances langagières atteintes par les étudiants et sur les modèles pédagogiques et didactiques à développer pour en favoriser le développement. Analysant le modèle immersif proposé à l'université bilingue d'Ottawa, Burger, Weinberg, Hall, Movassat et Hope (2011) enquêtent par exemple sur les améliorations à apporter aux cours de langue pour appuyer la réussite des étudiants, leur permettre de suivre des cours de contenu et de passer des évaluations prévues pour des étudiants dont le français est la langue première. Néanmoins, l'apprentissage ne passe pas seulement par l'enseignement en situation de classe. Mougeon, Nadasi et Rehner (2010) rendent compte notamment des améliorations significatives que les apprenants de français langue seconde réalisent en la matière au contact de locuteurs natifs, alors que, par ailleurs, la recherche réalisée dans le champ de l'immersion tend à montrer que les élèves d'immersion ont globalement peu de contacts authentiques avec des francophones natifs (Husum et Brice, 1991 ; Wesche, Morrison, Ready et Pawley, 1990 ; MacFarlane et Wesche, 1995). D'autres recherches pointent également les bénéfices en termes d'apprentissage langagier liés à la mise en contact d'étudiants natifs et non natifs. MacFarlane (2001) ou encore Freed (2004, 2008) soulignent tous les bénéfices issus de voyages ou d'échanges scolaires en milieu francophone, qui permettent aux apprenants de mieux mesurer l'écart entre leurs pratiques langagières et celles de natifs et d'être exposés à des interactions riches et motivantes. Mais dans les établissements universitaires mixtes où étudiants d'immersion et étudiants francophones natifs sont mis en contact, les bénéfices éventuels de cette situation demeurent à explorer.

Par ailleurs, si les étudiants d'immersion semblent devoir bénéficier du contact avec les étudiants francophones natifs, ces derniers les acceptent et les intègrent-ils ? Une recherche menée par Skogen (2006) au CSJ tend à montrer que peu de contacts se produisent entre étudiants d'immersion et francophones natifs, chacun des deux groupes se confinant, selon elle, dans des groupes d'affinités distincts. Et alors que Mandin (2008) met en évidence la crainte de certains étudiants d'immersion à prendre la parole face à leurs camarades franco-

phones natifs, Tardif et MacMahon (1989), optant pour la perspective inverse, évoquent l'effet potentiellement retardateur qu'exerceraient les apprenants de langue seconde sur les étudiants de langue maternelle française, avec, non loin, le spectre d'une situation de bilinguisme soustractif (Cummins, 1978).

Par ailleurs, une récente étude de Lamoureux (2012) illustre comment, de cette situation de contacts qui se produit en milieu universitaire francophone minoritaire, peuvent naître de véritables remises en question ou au contraire une réaffirmation des identités linguistiques des jeunes francophones. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement au vécu des étudiants d'immersion, en interaction avec leurs pairs francophones natifs. Voici, dans la partie suivante, comment nous avons procédé sur le plan méthodologique.

Méthodologie de la recherche

Afin d'accéder aux représentations des étudiants quant à leurs études dans ce milieu universitaire mixte, la technique du dessin réflexif a été utilisée, dans la lignée de récents travaux en didactique des langues (Molinié, 2009).

Sur le plan méthodologique, on a demandé à 24 étudiants, pour la plupart dans la deuxième année de leur baccalauréat en éducation, de se dessiner en train d'apprendre le français dans le cadre de leurs études au CSJ. Le tableau 1 détaille le profil linguistique et scolaire des participants à la recherche.

TABLEAU 1

Profil linguistique et scolaire des participants à la recherche

Scolarité antérieure	Nombre d'étudiants
École d'immersion	12
École francophone dite « homogène » en milieu minoritaire canadien/albertain	5
École francophone en milieu majoritaire québécois	2
Autre (scolarisation à l'étranger, etc.)	3
Parcours mixte (transfert d'un système scolaire albertain à un autre)	2
Total	24

Les 12 étudiants provenant des écoles d'immersion identifient le français comme étant leur langue seconde. Les 7 étudiants ayant été scolarisés en école francophone en Alberta ou au Québec ainsi que les deux ayant eu un parcours mixte affirment avoir le français pour langue maternelle. Enfin, deux des trois

étudiants internationaux ont appris le français comme langue seconde et un l'a appris comme langue étrangère.

L'activité proposée aux étudiants, sur laquelle repose cette recherche, faisait partie d'un cours obligatoire ayant pour but d'aider les étudiants à prendre conscience des représentations qu'ils se sont construites sur l'apprentissage des langues, à partir de leurs propres expériences, et ce de manière à pouvoir les mettre en mots, les théoriser, ou encore de manière à pouvoir s'en distancier.

Les étudiants ont d'abord découvert avec nous, lors d'un cours de deux heures, la technique du dessin réflexif, au travers d'une lecture encadrée d'une recherche présentée par Clerc (2009). Les étudiants ont donc pu réfléchir sur la manière dont, d'après Clerc (2009), la réalisation de dessins permet de « se (re)voir sous une autre perspective », de « se (re)présenter sous une autre matérialité », d'amener ainsi l'élève à réfléchir sur lui-même et sur son processus d'apprentissage, à « s'explorer et se dévoiler face à autrui », notamment face à son enseignant et face à ses camarades de classe, qui peuvent alors mieux le comprendre (Clerc, 2009, p. 142).

Suite à la lecture et à la discussion autour de l'article, les étudiants ont eu pour devoir de produire leur propre dessin réflexif, en lien avec leur apprentissage du français au CSJ. De manière concrète, les étudiants pouvaient avoir recours à des collages ou à toute autre solution créative si le fait de dessiner leur semblait techniquement difficile. Suite à la réalisation de ce dessin, les étudiants devaient remettre à l'enseignant-chercheur un texte explicatif permettant d'attester de leur compréhension quant à la technique du dessin réflexif et d'explicitier leur ressenti en décrivant les différentes composantes du dessin. Ce processus méthodologique et éducatif s'inspire donc de la technique de photo-élicitation, par laquelle le chercheur suscite la création d'un support visuel afin de faire émerger une pensée et un discours nouveaux, donnant à réfléchir en dehors des cadres discursifs habituels (Rose, 2007). Les dessins servent alors de support déclencheur à une analyse reposant quant à elle principalement sur les textes produits et sur une analyse thématique de contenu. Deux thèmes sont apparus de manière récurrente dans les différents textes des étudiants : celui des sentiments envers le français et envers l'apprentissage de cette langue, et celui du rapport à l'Autre en lien avec l'identité linguistique des uns et des autres. Ce sont ces deux thèmes qui guideront l'analyse des résultats, présentés dans la partie ci-après.

Mais avant d'entrer dans l'analyse des données, il convient de souligner les limites de la présente recherche. Cette étude exploratoire, d'abord, ne prétend pas rendre compte de manière objective des réalités vécues par les étudiants. Elle se nourrit d'une forme de discours originale, suscitée par le dessin, pour esquisser quelques pistes de réflexion. Elle entend contribuer à une

meilleure appréhension du vécu des étudiants d'immersion et francophones natifs qui étudient ensemble en français, au niveau universitaire et en contexte minoritaire. Ensuite, cette étude se limite, pour des raisons d'autorisation éthique préalablement obtenue, aux données produites dans le cadre du cours, soit les devoirs rendus par les étudiants. Suite à cette première phase de la recherche et vu le potentiel qui se dégage des dessins réflexifs en terme de recherche, il serait pertinent, dans un second temps, d'enrichir la compréhension des données, dessins et textes explicatifs, par le biais d'entrevues semi-dirigées. Ceux-ci pourraient permettre de lever certaines zones d'ombre laissées par le texte ou d'approfondir certains aspects.

Rouge passion, rouge colère : une dualité partagée autour du français

Lorsque les étudiants évoquent le choix d'une couleur représentant leurs sentiments à l'égard du français, une couleur semble dominer : le rouge. Comme ils l'indiquent dans leurs textes explicatifs, le rouge est la couleur de l'amour, mais c'est aussi celle de la colère et de la frustration.

De fait, concernant la voie immersive, les recherches n'indiquent qu'un développement partiel de la compétence langagière des étudiants, ceux-ci tendant à développer une compétence quasi-native pour ce qui est de la compréhension, mais des compétences de production écrite et orale lacunaires, comparées à celles d'un locuteur natif (voir Tedick, Christian et Fortune, 2008 pour une recension des écrits). Burger et al. (2011) attestent également, chez les étudiants de niveau universitaire fréquentant l'université bilingue d'Ottawa, d'un niveau de compréhension bien supérieur à celui atteint pour ce qui est des compétences de production.

Deux des dessins recueillis dans le cadre de cette étude renvoient à cet état de fait. Sarah³ (figure 1) a distingué sur sa feuille le côté gauche, en noir et blanc, d'un côté droit haut en couleurs. Le premier côté renvoie à ses frustrations à l'égard du français et en particulier à l'égard de l'apprentissage de la grammaire : la colère et le dépit s'y trouvent symbolisés sous la forme d'une tête de mort, d'un point d'exclamation rageur, d'une bombe et d'un coup de tonnerre. Côté passion, sous un émoticône souriant, sont écrits les mots « contenus » et « compréhension », renvoyant à la fois au plaisir que cette étudiante éprouve à suivre des cours disciplinaires en éducation en français et à sa satisfaction de bien comprendre la langue française, une compétence dont elle souligne dans son texte explicatif qu'elle est sa « force ».

Une autre de ses camarades, ayant elle aussi été scolarisée en immersion à l'élémentaire et au secondaire, explique par son dessin (figure 2) que son point fort est la compréhension orale alors que la production orale et écrite

³Tous les prénoms ont été modifiés afin de protéger l'anonymat des étudiants.



FIGURE 1

Sarah, étudiante albertaine (immersion)

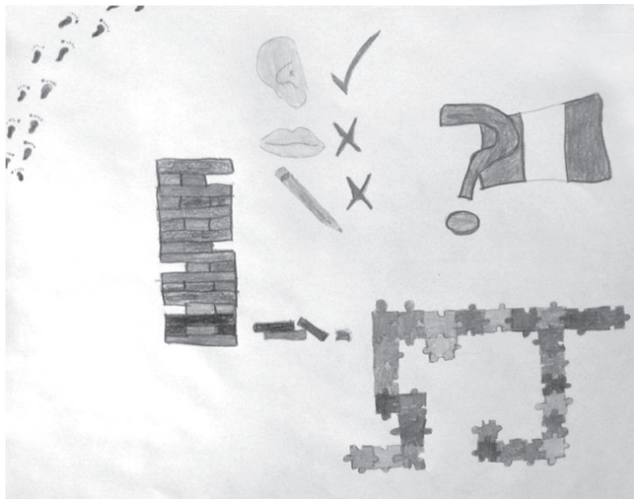


FIGURE 2

Anna, étudiante albertaine (immersion)

demeure sa plus grande faiblesse. Près de sa bouche, symbolisant sa capacité à prendre la parole en français, Anna a dessiné une croix rouge, celle que l'on retrouve sur nombre de sites d'exercices en ligne et qui indique une mauvaise réponse, un échec. Cette même croix se retrouve auprès d'un crayon qui, sur son dessin, représente sa capacité à écrire. La compétence de compréhension orale, symbolisée par une oreille, est en revanche validée, en vert, témoignant là encore de l'asymétrie des compétences de production et de réception dont rend compte la recherche. Dans son texte explicatif, Anna partage sa frustration et son incompréhension face à ses compétences, qu'elle juge trop incomplètes après autant d'années d'études : « Le point d'interrogation est dans mon dessin parce que je ne comprends pas pourquoi j'ai tant de difficultés à m'exprimer [...]. Je trouve la raison pour laquelle ça peut être décourageant, c'est parce que j'ai déjà fait des apprentissages pendant 17 ans. »

Un autre élément d'intérêt dans le dessin d'Anna (figure 2) est le jeu « Jenga » qu'elle a représenté, soit une tour constituée de blocs dont certains ont été retirés ; le but du jeu étant de continuer à élever la tour malgré les points de déséquilibre. L'étudiante explique qu'elle a enlevé quelques blocs à sa tour, ceci pour renvoyer à ses difficultés en langue française : « Je pense que ces difficultés-là ne vont pas complètement détruire mon apprentissage du français car j'ai une base assez solide, ainsi que de l'intérêt. Mais ces difficultés, ou blocs enlevés, font que c'est plus difficile à grandir et à atteindre ce but ». Bien que cela ne soit pas nommé par l'étudiante en question, cette tour de « Jenga » nous semble de fait une très bonne représentation du phénomène de fossilisation des erreurs qui, pour Lyster (1987), explique en partie le « parler immersion » et dont la recherche explique qu'il est particulièrement difficile à éradiquer (Lyster, 1987 ; Swain, 1985, 1993) dans la mesure où les apprenants atteignent un niveau de communication suffisant en dépit d'erreurs récurrentes. Plusieurs dessins et textes pointent d'ailleurs des aspects spécifiques de l'interlangue développée par ces étudiants, des aspects que Lyster (1987) identifie comme généralement problématiques chez les élèves d'immersion : maintien d'anglicismes, difficulté à manier les verbes (conjugaison, emploi des prépositions verbales), limitation du vocabulaire notamment. Robyn, ayant représenté son parcours d'apprentissage sous la forme d'une montagne à gravir, résume ainsi le défi auquel elle doit faire face pour avoir choisi de poursuivre ses études universitaires en français plutôt qu'en anglais : « c'est le français que je dois conquérir pour réussir au CSJ. »

Mais si, à travers leurs dessins, les étudiants issus de la voie immersive témoignent des difficultés qu'ils rencontrent toujours au niveau universitaire avec la langue française, leur frustration apparaît en grande partie partagée par leurs camarades de classe, scolarisés dans les écoles francophones en tant qu'ayant-droits, en contexte minoritaire. Lise, Franco-Albertaine, a d'ailleurs

elle aussi représenté ses études au CSJ sous la forme d'une montagne à escalader. Elle insiste, dans son texte, sur sa difficulté face au français, et se dit submergée par la quantité de travail qu'elle doit fournir pour réussir ses études dans une langue qui est certes sa langue maternelle, la langue que lui ont transmise ses parents et dans laquelle elle a été scolarisée, mais une langue qui, dans le milieu anglophone albertain, n'est pas sa langue dominante. Kelly, elle aussi issue du milieu minoritaire franco-albertain, se dessine en cours de dissertation — le cours terminal de niveau avancé que doivent obligatoirement réussir tous les étudiants de la faculté — avec une tête partagée entre joie et satisfaction d'une part et panique et frustration d'autre part. Dans son texte, elle déplore ses difficultés en grammaire qui compliquent la rédaction d'écrits de niveau avancé. Anne-Marie, une franco-albertaine ayant repris des études après l'obtention de son diplôme, s'étonnera quant à elle des difficultés inattendues qu'elle rencontre avec sa compréhension en langue française : « Au début, je me sentais perdue lorsque j'apprenais surtout au niveau de la lecture en langue française. Je n'avais pas considéré que la compréhension de ma langue maternelle allait être un défi lorsque j'ai choisi de poursuivre mes études au CSJ. »

En cela, ces témoignages rejoignent le constat de Laplante et Christiansen (2001), qui affirment l'existence d'un plateau dans le développement langagier aussi bien chez les étudiants d'immersion que chez les étudiants francophones suivant des études supérieures en français dans les universités hors-Québec, en contexte minoritaire donc. Notons que ce constat quant aux difficultés rencontrées par les étudiants francophones natifs rejoint en partie les résultats de l'enquête menée par Reinhardt et Rosen (2008) dans le contexte universitaire français, majoritaire donc. Cette enquête démontre que presque la moitié des étudiants de maîtrise de langue maternelle française et se spécialisant dans l'enseignement du français estime ne pas avoir les compétences en français qui seraient attendues au niveau universitaire.

Quoi qu'il en soit, on constate que la difficulté de suivre des études en français au niveau universitaire et la frustration que cela engendre sont partagées par la plupart des étudiants, sans réelle distinction de profil.

Pour autant, le français renvoie aussi à la passion. Un quart des dessins comporte des symboliques évoquant l'amour de la langue française et des cultures francophones : la couleur rouge mais aussi la symbolique du cœur. Si diverses études (Bruck, 1985 ; Genesee, 1976) montrent que l'abandon de l'immersion va généralement de pair avec des résultats académiques insuffisants et un manque de motivation, la poursuite au niveau universitaire semble donc effectivement être accompagnée d'une motivation intrinsèque à l'apprentissage, soit le goût pour la langue française. Cet amour apparaît partagé par les étudiants d'immersion et les étudiants francophones natifs, confirmant que,

dans les deux cas, la poursuite des études en français et non pas en anglais ne saurait être imputée à de seules motivations instrumentales, notamment à des perspectives d'employabilité plus favorables à une personne ayant un haut degré de maîtrise de la seconde langue officielle. Seule une étudiante, franco-albertaine, fait référence dans son dessin aux emplois bilingues que lui ouvrent ses études. Plus souvent, quand le français est évoqué en lien avec les perspectives professionnelles qu'il ouvre, il s'agit en fait pour les étudiants de préciser à quel point ils ont à cœur de développer les meilleures compétences possibles en langue française, afin de devenir de bons modèles langagiers pour leurs futurs élèves. Les dessins ne font donc ici pas montre d'utilitarisme à l'égard de l'apprentissage du français, mais plutôt d'un goût pour cette langue.

Quelles interactions entre des étudiants de différents profils, pour quels effets ?

Les dessins recueillis mettent assez peu en scène les contacts et interactions qui se produisent entre étudiants. Certains justifient le fait qu'ils n'aient pas fait figurer leurs camarades en affirmant qu'ils sont des apprenants de type autonome ou en soulignant que l'apprentissage dépend avant tout de l'investissement personnel mis dans les études, l'étudiant devant être au cœur de ses apprentissages pour réussir.

Pour autant, quelques éléments permettent d'appréhender les interactions telles qu'elles sont vécues par certains dans ce milieu d'apprentissage mixte où étudiants d'immersion, étudiants issus des écoles francophones et étudiants internationaux évoluent ensemble.

Selon Rehner et Mougeon (2003), les élèves des programmes d'immersion peinent à utiliser le français pour communiquer avec les francophones natifs, en contexte de vie authentique. Ces conclusions rejoignent d'autres études, citées précédemment, qui indiquent un faible degré d'intégration du milieu francophone par les étudiants d'immersion. Ces étudiants auraient ainsi à gagner de la fréquentation de camarades natifs qui, comme eux, étudient en français, le campus représentant alors un milieu « authentique » d'interaction et de rencontre. Plusieurs dessins semblent appuyer cette hypothèse. David, étudiant ayant été précédemment scolarisé en immersion, explique qu'il s'est « dessiné avec les autres étudiants à raison qu'ils m'aident avec mon apprentissage du français. [...] ils me donnent la chance d'utiliser les mots appropriés de l'écrit », et l'aident donc à enrichir son vocabulaire. Anna, également ancienne élève d'immersion, a dessiné (figure 2) un puzzle représentant les différents profils d'étudiants présents sur le campus, la variété de français, de compétences et d'expériences langagières qui s'y trouvent. En tant qu'étudiante soucieuse de perfectionner son français, elle explique pouvoir apprendre de cette diversité :

je trouve qu'au Campus Saint-Jean il y a des personnes qui sont de la même culture, ou niveau de langue, etc., de quelqu'un d'autre, mais ils se socialisent avec des gens qui ont pas mal de différences (comme les autres pièces du puzzle). Je trouve que ces cas m'aident dans mon apprentissage du français. J'ai l'occasion de parler avec des personnes comme moi, qui n'ont pas de maîtrise de la langue française et qui peuvent comprendre quand j'ai des frustrations avec mon niveau. Mais il y a aussi des personnes qui peuvent parler très bien le français qui peuvent m'aider aussi. Ils me donnent des suggestions et du soutien pour améliorer mon français.

Dans les deux cas néanmoins, ces étudiants n'identifient pas clairement les étudiants de haut niveau langagier en français comme étant des francophones natifs. Seule Catherine mentionne explicitement comme un atout le fait d'avoir autour d'elle « des personnes francophones pour corriger mes petites fautes ». Néanmoins, la collaboration des étudiants avec certains de leurs pairs, scolarisés antérieurement dans des écoles francophones, apparaît surtout à travers la présence, dans un quart des dessins, de la « Centrale ». La Centrale est le nom du centre d'écriture bilingue⁴, fonctionnant sur le principe du moniteurat entre pairs. Les moniteurs offrant des services en français ont tous été scolarisés antérieurement dans cette langue, certains ayant grandi au Québec ou dans des pays où le français est dominant et/ou officiel comme en France (Wilson et Lemaire, 2012). Dans la présente étude, quatre des six étudiants ayant fait figurer la « Centrale » dans leur dessin sont des étudiants d'immersion et ils soulignent l'importance pour eux d'une telle ressource. Mais ce soutien est également apprécié d'une des étudiantes internationales, qui reconnaît y passer de nombreuses heures, ainsi que d'une étudiante franco-albertaine qui, sur son dessin, s'est représentée dans une bulle, assise en classe avec un des moniteurs du centre d'écriture à ses côtés. La bulle la protège du regard du professeur et des autres élèves, et du jugement donc. Ce dessin particulier souligne encore une fois que les difficultés rencontrées en français au niveau universitaire ne sont pas l'apanage des seuls étudiants d'immersion. Les étudiants francophones natifs peuvent, comme les étudiants d'immersion (Mandin, 2008), ressentir un certain complexe d'infériorité quant à la qualité de leur français, face au regard des autres.

Enfant d'un couple mixte franco-anglophone et ayant fréquenté les deux systèmes scolaires, Anne-Maëlle déplore quant à elle le manque de coopération entre étudiants. En effet, si certains étudiants semblent coopérer en utilisant notamment le soutien institutionnel que représente le centre d'écriture, d'autres dessins attirent l'attention sur des perceptions différentes quant à une coopération entre étudiants d'immersion et étudiants francophones natifs. Ancienne

⁴Pour plus d'informations sur le centre d'écriture bilingue : www.csj.ualberta.ca/lacentrale/index.php/centre-d-ecriture/.

élève d'immersion, Ellen estime par exemple que les cours devraient être divisés pour s'adresser spécifiquement aux étudiants issus de l'immersion d'un côté et aux étudiants francophones de l'autre, dans la mesure où les étudiants d'immersion souffriraient d'une trop forte « concurrence », à étudier aux côtés de natifs. Anne-Marie, étudiante franco-albertaine, dit de son côté apprendre certes de ses camarades, mais de ses camarades « français », renvoyant ici à la représentation selon laquelle seuls les locuteurs natifs sont les membres idéaux et légitimes d'une communauté linguistique donnée ; phénomène de représentation commun identifié notamment par Blommaert (2005). Plus encore, l'un des dessins collectés fait part d'une réelle barrière entre la communauté des étudiants d'immersion et celles des étudiants francophones natifs. Bien que non représentative par rapport à l'ensemble des données collectées, une étudiante francophone d'origine québécoise fait montre d'une faible tolérance, voire de réel mépris envers les étudiants issus des programmes d'immersion. Carole a en effet choisi de dessiner au crayon de papier, pour rendre compte de l'aspect terne et « mort » que revêtent pour elle ses études aux côtés des étudiants d'immersion :

Travailler mon français au Campus Saint-Jean c'est comme travailler mon intelligence en regardant la télévision, c'est abrutissant. Parce que si le Campus avait comme politique le français probablement que le trois quart des étudiants n'y serait pas. [...] Chaque étudiant non francophone devrait être jumelé avec un étudiant francophone qui corrigerait tous leurs travaux et les suivraient et corrigeraient leurs fautes de grammaires à l'oral. TOUTES⁵ les fautes !!! Parce que dire que l'on parle français signifie plus qu'écrire des travaux horribles et parler tout croche. [...] On] devrait faire passer un test pour s'assurer que les anglophones comprennent l'importance et la valeur de la francophonie. Ensuite, l'anglais devrait être INTERDIT dans le campus sous peine d'expulsion.

Mais l'indignation de Carole ne vise pas que les seuls étudiants d'immersion, elle englobe également les étudiants franco-albertains anglo-dominants : « En bref, le Campus Saint-Jean est une excellente place pour apprendre le français standard albertain ; c'est-à-dire vide, sans richesse et subtilités, sans passion ni révoltes, mais symbole ultime du “bilinguisme canadien”. » La jeune Québécoise fustige ici un français minoritaire, influencé par l'omniprésence de l'anglais, qu'elle dévalorise fortement face à une représentation idéalisée et normative de la langue française, associée aux contextes de la francophonie en milieu majoritaire. Bien que cette prise de parole détonne par son agressivité et son caractère tranché, il nous a semblé important de lui donner une place dans la mesure où ce type d'attitude peut apparaître comme une illustration de la violence que peuvent ressentir certains étudiants d'immersion face au ju-

⁵Le texte original comporte des termes en lettres majuscules, par lesquels l'étudiante martèle son indignation. Les propos sont ici reproduits comme écrits par l'étudiante.

gement de leurs pairs francophones (Mandin, 2008), mais que peuvent aussi vivre les étudiants issus de la francophonie minoritaire face à des « idéologies étroites de l'identité linguistique [notre traduction] » (Lamoureux, 2012, p. 162), dans des contextes universitaires francophones marqués par une diversité de variétés linguistiques au sein de la francophonie.

Pour autant, cette diversité linguistique et culturelle est aussi une source d'enrichissement mutuel, et plusieurs étudiants en rendent compte dans leurs dessins et textes réflexifs. Globalement, les étudiants qui évoquent la diversité soulignent l'intérêt pour eux d'être exposés à différents français, même si, pour les étudiants internationaux, l'adaptation aux accents et expressions franco-canadiens peut demander un temps stressant d'adaptation. Ainsi, si Guérin (2011) constate que la langue travaillée en classe de français langue seconde est souvent une langue prescriptive, faisant peu de place aux variations régionales, les données recueillies ici montrent que les étudiants tendent à se saisir de la diversité linguistique présente sur le campus pour se familiariser avec elle. Ainsi, qu'elle soit travaillée ou non en classe, la diversité sociolinguistique est clairement présente dans l'environnement d'apprentissage des étudiants et en particulier des étudiants d'immersion dont on sait avec les études de Mougeon et al. (2010) que leurs compétences en la matière sont généralement limitées.

En ce qui concerne les contacts de langue, il est intéressant de noter que les pratiques diglossiques sont peu revendiquées par des étudiants pourtant pour la plupart bilingues. Seules sont évoquées des pratiques représentées comme fautives, soit essentiellement la production (malencontreuse) d'anglicismes et l'alternance codique. Cette dernière ne semble pas perçue comme un marqueur identitaire, attestant d'un répertoire bilingue, mais apparaît ponctuellement dans les textes réflexifs comme une lacune à laquelle remédier, dans une vision normative des pratiques linguistiques. Quelques étudiants évoquent leurs compétences et pratiques de l'anglais, mais uniquement en dehors du contexte universitaire. Une étude complémentaire serait intéressante pour déterminer les raisons pour lesquelles l'anglais et le bilinguisme sont globalement absents des dessins des étudiants alors que différentes études (Gérin-Lajoie, 2003, 2011 ; Dalley et Roy, 2010 ; Lamoureux, 2012) montrent que les jeunes issus de la francophonie minoritaire, d'immersion ou non, tendent à se reconnaître dans des identités ou des pratiques bilingues. Seule Anne-Maëlle, ayant préalablement étudié en école francophone et en immersion, déplore clairement l'absence de prise en compte du bilinguisme dans les systèmes éducatifs. Elle condamne en fait un phénomène de « bilinguisme ignoré » (Hélot, 2007) : « Beaucoup d'émotions négatives sont sorties de mon dessin, ça me fait me demander si le système dans lequel j'ai appris et dans lequel je continue à apprendre est défectueux [...]. L'anglais est presque interdit. À mon avis, [...] afin de diminuer le ressentiment que moi et sûrement certains autres élèves ont

envers l'apprentissage d'une autre langue et de la culture de cette langue, le bilinguisme devrait être accepté et on devrait célébrer la diversité. »

Conclusion

La diversité des français à laquelle sont exposés les étudiants sur le campus semble globalement devoir enrichir les pratiques langagières francophones. L'anglais apparaît toutefois tenu en marge du répertoire linguistique des étudiants et de l'expérience d'apprentissage universitaires : les deux langues, français et anglais semblent ainsi évoluer comme des monolinguisms parallèles (Heller, 2002).

Les dessins réflexifs, dont les étudiants ont admis unanimement qu'ils leur avaient permis de penser différemment leur rapport aux études en français, permettent de mettre en images puis en mots les représentations qui circulent en milieu universitaire et francophone minoritaire quant au rapport des étudiants à la langue française, à l'apprentissage et à la communauté linguistique et étudiante qui les entoure. Complexe, cette communauté étudiante ne semble pas aussi clairement divisée que le laisse entendre l'étude menée par Skogen (2006), bien que des poches de tensions existent bel et bien. La communauté étudiante semble de fait se retrouver autour d'un goût certain pour la langue française et la culture francophone. Elle semble également rencontrer des défis communs, liés au niveau d'exigence que supposent toutes études universitaires, des défis également liés au contexte minoritaire et aux contacts de langues/cultures/identités.

Comme chez Lamoureux (2012), cette enquête nous amène à faire le lien entre le vécu exprimé par les étudiants et le concept de « métrolinguisme », avancé en anglais sous le nom de « metrolingualism » :

Metrolingualism describes the ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language ; it does not assume connections between language, culture, ethnicity, nationality or geography, but rather seeks to explore how such relations are produced, resisted, defied or rearranged ; its focus is not on language systems but on languages as emergent from contexts of interaction.

(Otsuji et Pennycook, 2010, p. 246)

[Le métrolinguisme renvoie à la manière dont les gens d'origines diverses et mixtes utilisent, jouent avec et négocient leurs identités par le biais du langage ; il ne pose aucune relation entre langue, culture, ethnicité, nationalité ou géographie, mais cherche plutôt à explorer comment de telles relations sont produites, défiées ou réaménagées ; son centre d'intérêt n'est pas les systèmes linguistiques mais les langues en tant que produits de contextes d'interactions.]

Les étudiants, à travers cette expérience réflexive, semblent en effet se questionner sur leurs compétences, leurs expériences langagières, pris dans



FIGURE 3

Anne-Maëlle, étudiante albertaine (école francophone puis immersion)

une dualité entre amour et colère. Le symbole du point d'interrogation apparaît d'ailleurs à plusieurs reprises parmi les symboliques dont se sont saisis les étudiants pour évoquer leur vécu en tant qu'étudiants d'un campus francophone, en milieu anglo-dominant (figure 3).

Dans quelle mesure cette notion de métrolinguisme, travaillée dans la lignée de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008 ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008), ne permet-elle pas de penser les milieux universitaires francophones en milieu minoritaire comme un espace de contact et de réflexion privilégié, donnant l'occasion aux étudiants de se saisir de la diversité pour explorer leur répertoire langagier et identitaire, en lien avec autrui, au-delà des apprentissages langagiers ? Reste à définir plus précisément les modalités de cette didactique ...

Références

- Blanchet, P., D. Moore et S. Asselah-Rahal (dir.). 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse : a critical introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruck, M. 1985. Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6, p. 39–61.
- Burger, S., A. Weinberg, C. Hall, P. Movassat et A. Hope. 2011. French immersion studies at the University of Ottawa : program evaluation and pedagogical challenges. Dans Tedick, Christian et Fortune, p. 123–142.
- Canadian Parents for French. 2011. Postsecondary “immersion” in Western Canada.

- Canadian Parents for French Alberta News*, 106, p. 10–12.
- Castellotti, V. et D. Moore. 2009. Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans Molinié, p. 45–85.
- Chavez, B., C. Bouchard-Coulombe et J.-F. Lepage. 2011. Portrait of official-language minorities in Canada : Francophones in Alberta. Ottawa, Statistique Canada, n^o 89-642-X au catalogue. Consulté le 19 mai 2012. Disponible à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011007-eng.pdf>.
- Clerc, S. 2009. Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement. Dans Molinié, p. 119–133.
- Cummins, J. 1978. Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *Canadian Modern Language Review*, 34, p. 395–416.
- Dalley, P. et S. Roy. (dir.). 2008. *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Franco, Le. 2010. ACFA : le changement de nom refait surface. 20 octobre. Edmonton. Disponible à : http://journaux.apf.ca/lefranco/index.cfm?Id=57516&Sequence_No=57512&Repertoire_No=1914394800&Voir=journal&niveau=3.
- Freed, B. 2008. Second language learning in a study abroad context. Dans N. Van Deusen-Scholl et N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education : second and foreign language education*. New-York, Springer, p. 113–125.
- Freed, B., N. Segalowitz et D. Dewey. 2004. Context of learning and second language fluency in French : comparing regular classroom, study abroad and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, p. 275–301.
- Genesee, F. 1976. The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, p. 267–280.
- Gérin-Lajoie, D. 2011. *Youth, language and identity : portraits of students from English-language high schools in the Montreal area*. Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Gérin-Lajoie, D. 2003. *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Les Éditions Prise de parole.
- Guérin, E. 2011. Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le Français aujourd'hui*, 174, p. 139–144.
- Heller, M. 2002. Commodification of bilingualism in Canada. Dans D. Block et D. Cameron (dir.), *Globalization and language teaching*. London, Routledge, p. 46–63.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, l'Harmattan.
- Husum, R. et R. Bryce. 1991. A survey of graduates from a Saskatchewan French immersion high school. *Canadian Modern Language review*, 48, p. 135–143.
- Lamoureux, S. 2012. 'My parents may not be French sir, but I am' : exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9, p. 151–164.
- Laplante, B. et H. Christiansen. 2001. Portfolio langagier en français. *Canadian Modern Language Review*, 57, p. 495–501.
- Lemaire, E. et S. Wilson. 2012. Student writing, language acquisition and metacogni-

- tive reflection in a bilingual context : the unique case of Campus Saint-Jean. Communication présentée lors de la Conférence on College Composition and Communication, Saint Louis, Missouri.
- Levasseur-Ouimet, F., Y. Mahé, F. McMahon et C. Tardif. 1999. L'éducation dans l'Ouest canadien. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*. Moncton, Les Éditions d'Acadie, p. 475–493.
- Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 43, p. 701–717.
- MacFarlane, A. 2001. Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? *Canadian Modern Language Review*, 58, p. 64–83.
- MacFarlane, A. et M.B. Wesche. 1995. Immersion outcomes : beyond language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 51, p. 250–274.
- Mahé, Y. 2004. “La survivance” discourses and the curriculum in French-speaking communities in North America, 1840–1960. *Journal of Educational Thought/Revue de la pensée éducative*, 38, p. 183–207.
- Mandin, L. 2008. Transmettre le flambeau : l'avenir de l'enseignement du français langue seconde est entre nos mains. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11, p. 5–19.
- Molinié, M. (dir.). 2009. *Dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy, Publications du Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).
- Mougeon, R., T. Nadasi et K. Rehner. 2010. *The sociolinguistic competence of immersion students*. Toronto, Multilingual Matters.
- Otsuji, E. et A. Pennycook. 2010. Metrolingualism : fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, p. 240–254.
- Rehner, K. et R. Mougeon. 2003. The effect of educational input on the development of sociolinguistic competence by French immersion students : the case of expressions of consequence in spoken French. *Journal of Educational Thought*, 37, p. 259–281.
- Reinhardt, C. et E. Rosen. 2008. M2 = C2 ? Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne. *Synergie Europe*, 3, p. 101–112.
- Rose, G. 2007. *Visual methodologies : an introduction to interpretation of visual materials*. London, Sage.
- Roy, S. 2010. Not truly, not entirely ... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education*, 33, p. 541–563.
- Skogen, R. 2006. Holding the tension in the sphere of the between : French immersion graduates in a Francophone post-secondary institution. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de l'Alberta, Edmonton.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input and second language acquisition*. Rowley, Newbury House, p. 235–253.
- Swain, M. 1993. The output hypothesis : just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, p. 158–164.
- Swain, M. 2011. Foreword. Dans Tedick, Christian et Fortune, p. 16–19.

- Tardif, C. et F. McMahon. 1989. Les Francophones et les études postsecondaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 19, p. 19–28.
- Tedick, D.J., D. Christian et T.W. Fortune (dir.). 2011. *Immersion education, practices, policies, possibilities*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Warden, M., S. Lapkin, M. Swain et D. Hart. 1995. Adolescent language learners on a three-month exchange : insights from their diaries. *Foreign Language Annals*, 28, p. 537–549.
- Wesche, M.B., F. Morrison, D. Ready et C. Pawley. 1990. French immersion : post-secondary consequences for individuals and universities. *Canadian Modern Language Review*, 46, p. 430–451.
- Zarate, G., D. Lévy et C. Kramsch. (dir.). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines.