
L'émergence d'une pédagogie de l'immersion

Aline Gohard-Radenkovic

aline.gohard@unifr.ch

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE

Ce Forum, organisé par l'ILOB/OLBI et intitulé *Immersion au niveau universitaire : modèles, défis et perspectives*, est aussi un Jubilé célébrant cinq années de conception, d'expérimentation et de réflexion sur les programmes d'immersion dans le domaine universitaire, nous offrant ainsi l'occasion de faire un état des lieux, comme le rappelle Alysse Weinberg dès l'ouverture du Forum¹. Pour notre part, l'ensemble des présentations a permis de mettre au jour une véritable radiographie de l'impact de la dimension politique, contextuelle, sur la dimension institutionnelle et pédagogique ainsi que sur les divers acteurs de l'institution, dont les publics étudiants ; et réciproquement, car nous voudrions souligner ici les effets mutuels de ces programmes d'immersion, et des étudiants qui le fréquentent, sur les autres acteurs de l'institution, leurs pratiques, leurs enjeux et leurs politiques.

Lors de ce Forum, nous avons pu identifier trois types d'intervenants² :

- les « pionniers » qui parlaient au passé et qui ont pourtant conçu un premier programme d'immersion dans les années 90, mais avec plus ou moins de succès, car l'institution n'était pas encore prête à s'ouvrir à ces initiatives ;
- les « constructeurs » qui ont repris le flambeau, à la faveur d'une relance du bilinguisme par le gouvernement fédéral, et présenté les résultats d'expérimentation de ces programmes d'immersion, avec cette fois-ci le soutien ou l'aval de leur institution ;

¹Dans son Mot de bienvenue, Alysse Weinberg de l'ILOB est l'initiatrice et l'organisatrice avec Hélène Knoerr de ce Forum.

²Que nous avons pu identifier notamment dans les interventions de la Session I : « Modèles d'immersion » (Présidente : Alysse Weinberg), avec Marjorie Wesche (ILOB) : « Conditions for successful university immersion : early lessons » ; Françoise Mougeon (York University) : « L'apprentissage du français L2 par l'expérience et par l'intégration du contenu de la langue : en route vers le changement à Glendon » ; Eva Lemaire (Faculté St-Jean, Université de l'Alberta) : « Entre inclusion et différenciation : comment développer les compétences en français des étudiants de la francophonie plurielle » ; Claire Trépanier (Simon Fraser University) : « Le French Cohort Program : au service des étudiants, de la recherche, de la communauté ».

- les « prospecteurs » qui se projetaient dans l'avenir, c'est-à-dire en fait ceux qui vont assurer la relève didactique dans leur institution, et vont peut-être contribuer à la généralisation de ce type de dispositif au service du bilinguisme.

Quelques intervenants ont dit : « Finalement, nous partageons beaucoup de points communs », ce qui est juste. Néanmoins nous aimerions attirer ici l'attention sur la différence entre les contextes qui amènent à des différences entre les statuts des langues. Ainsi, en Finlande³, il s'agit plutôt d'un *bilinguisme choisi*, même si c'est un bilinguisme décidé au niveau gouvernemental : il n'est pas hérité d'une configuration historique de langues sur un même territoire et donc ne s'inscrit pas dans un rapport de forces qui doit être sans cesse renégocié et légiféré par l'État ou toute autre instance. Au Kentucky⁴, c'est un *bilinguisme de fait* issu de migrations successives hispanophones suffisamment significatives pour qu'on mette en place des filières bilingues avec l'espagnol.

Au Canada, nous avons compris qu'existaient des variétés de contextes issus à la fois d'un *bilinguisme de fait* et d'un *bilinguisme de droit*⁵ : ce n'est pas la même chose quand on se trouve sur un îlot francophone en milieu anglophone et quand on se trouve en tant qu'enseignant ou institution ancré dans un contexte (quasi) bilingue ou du moins favorisant le bilinguisme. Ces configurations différentes impliquent des attitudes et des rapports aux langues, à la langue, et amènent à *des formes différentes de sécurité et d'insécurité*, que ce soit des insécurités vécues au niveau collectif ou individuel ; ce phénomène affecte les enseignants, les institutions, les étudiants, les familles, les collectivités, etc. Donc au Canada (comme nous l'avons montré pour le contexte suisse⁶), co-existent des *bilinguismes à géométrie variable*, qui se sont construits ou du moins qui sont soutenus par des politiques d'immersion qui répondent à des enjeux politiques et/ou économiques différents, par exemple avec l'implication politique plus moins forte de communautés francophones minoritaires.

L'autre point commun constaté est que les dispositifs ne proposent pas une immersion réciproque comme en Suisse et plus spécifiquement à l'Université

³Situation à l'Université de Jyväskylä présentée par Anne Räsänen dans : « Integrating content and FL learning across a Master's programme : Immersion or CLIL ? ».

⁴Situation au Kentucky (États-Unis) présentée par Rebecca Kaplan dans : « The Immersion en Español program at Georgetown College ».

⁵Hypothèse confirmée par la conférence de clôture de Graham Fraser, Commissaire aux langues officielles : « Le potentiel de l'immersion au Canada ».

⁶Notre conférence d'ouverture du 9 février : « Conditions nécessaires à la réussite de l'immersion : radiographie de l'immersion, de l'enseignement supérieur au programme *Bilingue Plus* à l'Université de Fribourg ».

bilingue de Fribourg (allemand et français). Au Canada (et dans les deux autres pays cités plus haut), il s'agit d'une *immersion unilatérale* : tout est pensé pour le français et la francophonie. L'autre point commun, que nous désignerons par le *souci d'attractivité*, est que les différents modèles d'immersion, les propositions, les dispositifs, les conceptions, les approches, les démarches, etc., sont tournés vers un seul objectif : « séduire l'étudiant-e », non seulement le ou la séduire mais le ou la garder. Ainsi des *agents de liaison* (des espions ?) sont envoyés dans les Senior High Schools, des bourses sont octroyées et même un système de notes qualitatives a été conçu pour ne pas pénaliser le ou la candidat-e qui choisit de faire ses études dans l'autre langue du bilinguisme.

Nous quittons le niveau macro pour nous acheminer vers le niveau meso. Pour ce, nous nous appuyerons sur la table ronde qui regroupait les témoignages de différents acteurs de cette politique d'immersion⁷ (c'en était d'ailleurs le titre) : c'était une entrée intéressante car nous pouvions percevoir les différents rôles, fonctions, expertises, territoires, services, structures et responsabilités dans le cadre de cette politique. Et tous ces acteurs participent à la conception, à la construction et à la gestion de l'immersion. Donc ce n'est pas uniquement une histoire pédagogique ; nous avons affaire à une histoire et à une structure un peu plus complexes.

Dans cette table ronde, le souci de bien délimiter les responsabilités s'est fait sentir à travers le souhait de coordonner, de travailler en étroite collaboration, de mutualiser les informations, les supports et les expériences, enfin d'être en mesure de gérer ce qu'on appelle la diversité disciplinaire, professionnelle, culturelle, etc. des équipes. Donc l'immersion est plus qu'un concept, plus qu'une didactique : c'est un dispositif complexe mettant en jeu des structures, des individus, des moyens et des ressources. Nous sommes là au carrefour du politique, de l'économique et de l'institutionnel . . .

Nous avons pu identifier dans les interventions quelques mots-clés que nous restituons ici :

1. l'importance cruciale de la formation des enseignants en amont, qui « entrent en immersion » comme on entrerait dans un pays étranger ;
2. l'importance de la coopération et de la collaboration à tous les niveaux car les supports et les documents n'existent pas ;
3. la (mise en) cohérence des conceptions par rapport aux besoins des étu-

⁷Table ronde « Les acteurs du régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa » (Présidente de session : Alysse Weinberg), avec les interventions de Marc Gobeil (Administration), Savroop Kullar (Expérience étudiante), Marie-Claude Danseur (Encadrement des professeurs), Amelia Hope (Évaluation des étudiants), Hélène Knoerr (Cours d'encadrement linguistique) et Marc Brosseau (Cours de discipline : géographie).

dians et des objectifs de l'institution ainsi que la pertinence des réponses didactiques ;

4. la prise en compte de l'hétérogénéité, cette fois-ci, des publics étudiants ;
5. le suivi, l'accompagnement et le tutorat non pas pour prendre en charge l'étudiant mais pour faire de lui un co-acteur de cet apprentissage ;
6. une très grande flexibilité à tous les niveaux car tout est à inventer.

Nous avons pu percevoir, de manière de plus en plus évidente, l'émergence d'un nouveau champ d'application, d'intervention et de recherche, impliquant une *pédagogie de l'immersion* qui serait une pédagogie en soi, avec ses propres enjeux et ses propres problématiques sur lesquels les intervenants de la Session III⁸ (notamment) nous ont proposé de réfléchir. Se confirme parallèlement une *didactique de la complexité, de la pluralité, de l'insécurité*, c'est-à-dire une didactique qui doit « gérer » complexité, pluralité et insécurité.

Malgré la grande diversité des modèles et dispositifs qui ont été présentés tout le long de ce Forum, nous avons pu dégager les composantes communes à cette pédagogie en émergence :

- analyser les besoins des étudiants ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants ;
- construire des objectifs ciblés ou une approche systémique ;
- viser des compétences plurielles : linguistiques, disciplinaires, académiques, relationnelles, socioculturelles, pré-professionnelles, etc. ;
- élaborer de nouveaux modes et de nouveaux critères d'évaluation ou comment articuler l'évaluation entre langue, langue spécialisée, argumentation et contenu.

Nous avons pu également repérer un certain nombre de démarches que nous déclinerons comme suit :

- l'auto-apprentissage et le tandem entre le professeur et l'étudiant ou entre les étudiants ;
- les pratiques collaboratives entre les étudiants à travers des groupes de discussion ;
- le tutorat et le suivi personnalisé sous-tendus par la conception de concentration sur l'apprenant ;
- l'initiation à la diversité comme l'introduction aux cultures francophones ;

⁸Session III : « Enjeux et recherches en immersion » (Présidente de session : Marie-Josée Hamel) avec les interventions d'Anne Räsänen (Finlande) : « European approaches to Higher Education CLIL » ; Sylvie Lamoureux (ILOB) : « L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats » ; Jérémie Séror (ILOB) : « Prendre son courage à deux langues : Personal insights on a postsecondary immersion experience ».

- la construction d'une attitude de recherche ;
- les expériences de socialisation permettant l'intégration à l'intérieur et hors du milieu académique ;
- la diversification de ces expériences intra et extra muros à travers la diversification des lieux de rencontre avec une alternance entre lieux formels et informels ;
- l'encouragement de l'intégration sociale par des actions sur le terrain comme par exemple aller travailler dans une maison pour personnes âgées ou aller à la rencontre de personnes nouvelles dans des associations ;
- « l'immersion dans l'immersion » avec l'organisation de séjours linguistiques et/ou des stages professionnels dans un autre environnement francophone.

Nous assistons ici à la formulation d'une pédagogie qui s'appuie sur *l'expérience de l'individu dans cette immersion*, une implication à la fois intellectuelle, sociale et affective pour mieux créer des liens et des réseaux.

Par ailleurs, si le phénomène de *choc linguistique* a été fréquemment mentionné, des intervenants ont fait remarquer, à juste titre, que tous les apprenants ne vivaient pas ces situations d'immersion avec le même degré d'insécurité linguistique ni d'insécurité culturelle. Il faudrait donc connaître, dès leur arrivée, leurs capitaux, leurs bagages linguistiques car ceux qui ont plusieurs langues, de par l'histoire de leur famille ou de par leurs expériences de mobilité, ne connaîtront pas les mêmes difficultés ni le même sentiment d'insécurité. Donc cela voudrait dire qu'une pédagogie de l'immersion, si elle est vraiment centrée sur l'étudiant, ne devrait pas se focaliser uniquement sur le choc linguistique ou culturel, mais prendre en compte les bagages hérités, les ressources acquises dans la mobilité. Chaque étudiant peut posséder des savoirs et savoir-faire linguistiques, culturels et expérientiels qu'il peut réinvestir dans son apprentissage, et que nous pouvons aider à réinvestir dans son expérience d'immersion.

Pour amortir ce « choc », il existe un certain nombre de démarches, notamment encouragées par le Conseil de l'Europe et mises en œuvre par le *Cadre commun européen de référence*, comme par exemple *l'intercompréhension*, c'est-à-dire apprendre à travailler sur et avec *la proximité des langues*. On peut toujours rétorquer que l'anglais et le français n'ont rien en commun. Ils ont pourtant en commun le latin. On peut donc facilement (dé)montrer aux étudiants anglophones, que, quand ils arrivent en immersion francophone, ils possèdent déjà la moitié du vocabulaire français et d'autant plus le vocabulaire spécialisé, mais à leur insu. C'est en fait les faire partir du connu pour aller progressivement vers l'inconnu, c'est les faire partir d'anciens repères pour en

construire de nouveaux.

Une autre démarche pour « sécuriser » l'étudiant, qui a été d'ailleurs mentionnée à deux reprises⁹, est de solliciter de l'étudiant une attitude réflexive sur son apprentissage de la langue. Qu'est-ce qu'une *démarche auto-réflexive*? C'est encourager des étudiants en situation de déstabilisation à se poser des questions sur leur parcours, comme : quel est mon rapport à la langue ? Quelles sont mes représentations de « l'autre francophone » ? Quelles sont mes capacités, mes ressources ? Qui suis-je ? Qu'est-ce que je vis ? Il serait donc intéressant d'introduire les « *language biographies* » ou encore les récits de vie langagiers et interculturels, destinés à ces publics en situation de mobilité : cette approche peut aider à mettre au jour, en les verbalisant, ces degrés d'insécurité, à en prendre conscience et à les maîtriser.

Pour résumer, nous avons donc à faire à une didactique de l'ajustement, mais aussi à une *didactique-passerelle*, comme il a été déjà mentionné par Hélène Knoerr en ouverture de ce Forum¹⁰, qui a besoin de s'appuyer sur de la recherche-action et sur des études dans le domaine comme celles qui nous ont été présentées. ... car nous ne sommes pas encore complètement légitimes, nous sommes encore une didactique *en voie de légitimation* !

Pour conclure enfin, nous reprendrons cette idée de « métier d'étudiant » (concept emprunté à Alain Coulon) qui a été évoquée dans une présentation¹¹, tout en avançant que la pédagogie de l'immersion va beaucoup plus loin : elle contribue à la construction d'un « double métier de l'étudiant » — non seulement le fait de passer du secondaire à l'université et de s'approprier un nouveau contexte avec un nouveau langage (disciplinaire, académique), mais aussi le fait de passer d'un pays à un autre, d'une langue à une autre, et de tâcher de comprendre une nouvelle culture éducative, d'appréhender un nouveau monde. Notre pédagogie formera donc nos étudiants à un double métier, au *métier d'étudiant* et au *métier d'étudiant bilingue*.

Ces étudiants seront peut-être les futurs « médiateurs de la francophonie » dans la mobilité. Comme il a été montré dans une intervention¹², nous les préparons en fait à toutes sortes de mobilités, qu'elles soient d'ordre géogra-

⁹Par Françoise Mougeon dans : « L'apprentissage du français L2 par l'expérience et par l'intégration du contenu de la langue : en route vers le changement à Glendon » et par Jérémie Séror dans : « Prendre son courage à deux langues : Personal insights on a postsecondary immersion experience ».

¹⁰Dans son Mot de bienvenue. Voir la note 1.

¹¹*Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*, d'Alain Coulon (Paris, PUF, 1997), cité par Sylvie Lamoureux dans : « L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats ».

¹²Celle de Jérémie Séror dans : « Prendre son courage à deux langues : Personal insights on a postsecondary immersion experience ».

phique, disciplinaire, identitaire, social, professionnel, matrimonial, etc., mais toujours par le truchement des langues. Dans ce sens, une *pédagogie de l'immersion* ne peut être pensée qu'en articulation avec une *didactique de la mobilité*.