

Construction identitaire et linguistique : le régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa

Jérémie Séror, Alysse Weinberg

jsesor@uottawa.ca, weinberg@uottawa.ca

Institut des langues officielles et du bilinguisme
Université d'Ottawa, Canada

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 135-150

Dates de soumission/acceptation : 29 mars 2012 - 25 septembre 2012

Résumé : Le présent article traite de l'immersion dans le contexte de l'Université d'Ottawa, la plus grande université bilingue française et anglaise du Canada qui permet à tout étudiant de poursuivre un programme d'étude en sélectionnant des cours offerts à la fois en anglais ou en français, les deux langues officielles du Canada. En premier lieu, nous décrivons brièvement le contexte du Régime d'immersion en français qui vise à promouvoir et faciliter l'intégration des étudiants anglophones dans des programmes et cours dispensés en français. Puis, nous relierons le modèle de l'Université d'Ottawa à l'immersion réciproque. À partir de l'analyse du discours des étudiants, nous discuterons de l'impact du RIF et de l'apport de cette réciprocité dans leur trajectoire et leur construction identitaire au cœur d'une université et d'une ville bilingue. Finalement, nous terminerons avec les retombés que notre modèle peut offrir pour la création d'autres programmes d'immersion universitaire.

Mots-clés: immersion universitaire - immersion réciproque - analyse du discours- perceptions des étudiants.

Abstract: This article focuses on the immersion program offered at the University of Ottawa, Canada's largest bilingual French and English university. This program allows students to pursue their university studies through academic courses taken in both English and French, Canada's two official languages. A brief overview of the French Immersion Studies Program and its objective to promote the integration of Anglophone students within French language university courses is presented. Then, the similarities of this program with two-way immersion approaches are highlighted. Drawing on a discourse analysis of students' perspectives, the impact of this program and the reciprocity of exchanges between French and English students are explored. Findings emphasize the key role of this reciprocity for the identity construction and long term trajectories of students as they live and study in a bilingual university and city. The article concludes with implications regarding the design of other university immersion programs.

Key words: Tertiary immersion programs -two way immersion - discourse analysis -students' perspectives

Introduction

L'immersion est un modèle éducatif qui a pris une place importante dans l'enseignement du français langue seconde au Canada. Depuis son introduction

dans les années 1960, l'immersion au primaire et au secondaire propose une approche où l'enseignement disciplinaire passe par l'intermédiaire de l'autre langue officielle du pays. Généralement, ces élèves proviennent d'une même communauté linguistique, la communauté anglophone quoique pour certains d'entre eux le français peut être leur 3^e ou même leur 4^e langue (Cummins et Swain, 1986; Rebuffot, 1993).

Cinquante ans plus tard, ces programmes ont évolué et se déclinent dans plusieurs pays (États-Unis, Chine, Finlande, Irlande, parmi d'autres) sous différentes terminologies colorées par des approches pédagogiques variées (immersion unique ou réciproque, totale ou partielle, précoce ou tardive). Au Canada, ces programmes se sont établis dans toutes les provinces et leur popularité va grandissant. Alors qu'en 1977, il y avait environs 40 000 élèves inscrits en immersion, de nos jours, on en compte plus de 300 000 (CPF, s.d.). Selon le réseau « Canadian Parents for French »¹, à la fin des années 2000, 7, 9% de la population étudiante au Canada étaient inscrits en immersion de la maternelle à la 12^e année (terminale).

Cependant, au Canada, jusqu'à récemment les possibilités de poursuivre des études universitaires en français étaient limitées aux départements de lettres et littératures françaises et aux établissements francophones (Commissariat aux langues officielles, 2009) et ce n'est qu'à partir des années 2000, que l'on peut poursuivre l'immersion au niveau universitaire. Il y eut notamment l'introduction d'un baccalauréat en administration publique et services communautaires en français offert à l'Université Simon Fraser en Colombie-Britannique. Le *French Cohort Program* offre la possibilité à une vingtaine d'étudiants anglophones et allophones de poursuivre un programme d'étude pluridisciplinaire offert principalement en langue française (SFU, s.d.). Le Collège Glendon à Toronto et le Campus Saint-Jean de l'université d'Alberta, deux institutions traditionnellement francophones, ont aussi rajouté depuis 2004 une composante immersion à leurs programmes pour desservir une population francophile désirant intégrer une dimension francophone à leur parcours universitaire. En 2006, l'Université d'Ottawa (UdO) a introduit le Régime d'immersion en français (RIF). Ce qui fait la particularité du programme de Simon Fraser et de l'UdO est qu'ils ne sont pas conçus pour des francophones et qu'ils intègrent un encadrement explicite visant à faciliter l'étude de la discipline universitaire dans la langue seconde (Knoerr et Weinberg, soumis ; Weinberg, Burger et Boukacem, 2012).

Dans cet article, nous nous pencherons sur le contexte éducatif particulier du RIF et ses différentes facettes. Nous aborderons les perceptions des étudiants participant à ce programme. Nous nous proposons d'analyser l'impact du RIF et l'apport de l'immersion réciproque dans la trajectoire et la construction identitaire de ces étudiants au cœur d'une université et d'une ville bilingue. Nous terminerons avec des recommandations pour l'évolution d'une immersion réciproque au niveau universitaire dans le contexte canadien.

Contexte unique : l'Université d'Ottawa

On ne peut comprendre le RIF sans préciser le contexte géographique de l'université. Elle se trouve dans la capitale nationale, à quelques minutes du Parlement fédéral, dans une ville à la frontière entre l'Ontario (province anglophone) et le Québec (province francophone). De plus, historiquement, l'UdO est une institution qui, depuis sa création en 1848, vise le bilinguisme. L'immersion avait déjà ses racines dans les pratiques du Collège de Bytown, qui, au cours des années, est devenu l'Université d'Ottawa. On y dispensait des cours en français le matin et en anglais l'après-midi selon le désir du premier directeur de « réconcilier les anglophones et les francophones en leur imposant, pendant leur formation, non seulement de cohabiter, mais aussi de travailler ensemble dans la même salle de classe, tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre » (Prévost, 2008, p.13). Tout ceci place l'UdO à la confluence des deux langues officielles du pays.

Dans son plan stratégique, Vision2010, l'université est retournée vers cet idéal en affichant que son premier objectif était de « jouer un rôle de leadership en ce qui concerne les langues officielles ». La création du RIF qui pouvait tirer profit des filières complètes d'étude en français ou en anglais offertes à l'université est une des conséquences directes de la volonté politique de l'université de s'engager en faveur du bilinguisme. L'essence bilingue même de l'université et de ses programmes a donc permis de créer un contexte privilégié pour une immersion de grande envergure. L'immersion universitaire favorise l'enseignement d'une matière disciplinaire académique dans la langue seconde de l'étudiant avec comme objectif une formation avancée menant à l'obtention d'une certification universitaire. Marjorie Wesche, pionnière de l'immersion universitaire, décrit une situation simultanée de l'apprentissage de la langue et du contenu.

« University immersion aims at the concurrent learning of disciplinary content and related L2 development, with a language curriculum determined by the language issues raised in the discipline course. Ongoing language development is assumed as learners focus on understanding the meanings conveyed by instructors through their L2 » (Wesche, 2012).

Description du RIF

Depuis cinq ans, le RIF est devenu le plus grand programme d'immersion en français au niveau universitaire au Canada. Il accueille entre 250 à 300 nouveaux étudiants par année pour un total de 1200 inscriptions actives en 2012. Ces étudiants ont accès à 74 programmes universitaires répartis dans six facultés : sciences sociales, art, administration, droit, sciences de la santé et sciences. Le RIF est une structure au service de l'étudiant anglophone et lui offre un encadrement administratif, scolaire, financier et social : les services d'un directeur, un centre de mentorat et 60 cours disciplinaires d'immersion accompagnés de cours d'encadrement linguistique (CEL) étalés sur trois niveaux. L'étudiant en immersion choisit des cours de disciplines de trois heures hebdomadaires enseignés en français et y assiste avec des étudiants

francophones. Cependant, ils bénéficient également d'un soutien linguistique grâce à des cours d'encadrement linguistique (CEL) optionnels de 90 minutes hebdomadaires. Cette approche s'appuie sur le modèle des «cours associés» décrit par Brinton, Snow et Wesche (2003). Les cours de discipline sont généralement enseignés par des locuteurs francophones natifs, spécialistes de leur domaine. Quant aux CEL, ils sont donnés par les professeurs de langue qui préparent les étudiants aux cours disciplinaires et font des révisions systématiques du contenu des cours et de ses éléments linguistiques. L'implication de l'étudiant dans le RIF est cautionnée par le fait qu'il doit compléter au moins 42 crédits de cours en français et avoir réussi le test de certification de compétence en langue seconde pour obtenir la mention « Immersion en français » sur son diplôme. D'année en année, le RIF continue de croître en ajoutant de nouveaux cours, de nouvelles approches (ex. le régime de français enrichi de la Faculté des sciences) et de nouveaux étudiants. Cet engagement au RIF et la politique résolument bilingue de l'université continuent de s'afficher dans Destination 2020² qui vise une inscription active de 3000 étudiants en 2020.

Définition de l'immersion réciproque

L'immersion réciproque est une des variantes de l'immersion de plus en plus empruntée pour l'enseignement des langues étrangères ou secondes à travers le monde au niveau primaire et secondaire (de Jong, Howard, 2009; Meier, 2010). Cette approche est très populaire aux États-Unis. Selon le Centre de linguistique appliquée (CAL, 2011), 400 programmes d'immersion réciproque étaient offerts dans les écoles publiques américaines, proposant surtout un enseignement bilingue anglais/espagnol. En Europe, cette approche est moins répandue, mais elle a été adoptée entre autres en Allemagne, en Suisse et en Espagne (Artigual, 1993; Brohy, 2004; Meier, 2010).

L'immersion réciproque se définit principalement par un contexte éducatif qui « réunit dans une même classe les élèves considérés comme natifs d'une langue et les élèves considérés comme natifs d'une autre langue, et utilise les deux langues dans l'enseignement du contenu du programme » (Synergie, 2012). Cette approche vise à promouvoir un meilleur équilibre et contact entre les deux communautés linguistiques impliquées dans un programme d'immersion.

« They bring together language minority and language majority learners to be instructed in and to learn each others' languages (eg Spanish/ English or Chinese/ English) and work toward immersion goals of additive bi/multilingualism and bi/multiliteracy, academic achievement and cross cultural understanding » (Tedick, Christian et Fortune, 2011 : 2).

L'immersion réciproque rapproche donc les apprenants des deux groupes et les met en contact immédiat, constant et authentique. Elle vient contrer l'isolement de l'apprenant de langue seconde retrouvé dans d'autres approches plus traditionnelles (de Jong, Howard, 2009).

Les recherches sur l'immersion réciproque soulignent souvent les nombreux avantages proposés par cette approche. Tout en augmentant les acquis

académiques et linguistiques (Lindholm-Leary, 2011 ; Zerhbach, 2011), cette approche favorise une meilleure compréhension interculturelle (Lindholm-Leary, 2001).

Il est à noter que, comme pour l'immersion en général, la majorité des recherches sur l'immersion réciproque porte sur les niveaux primaires et secondaires.

Réciprocité à l'Université d'Ottawa

À l'UdO, une situation de réciprocité naturelle existe. Étant donné la nature bilingue de l'université, les cours et les programmes sont offerts dans les deux langues officielles du Canada. Les étudiants inscrits peuvent donc compléter les exigences de leurs programmes en français ou en anglais.

Les étudiants francophones étant minoritaires à l'UdO, ils ont depuis longtemps profité de cette situation d'immersion naturelle en suivant des cours dispensés en anglais aux étudiants anglophones. La réciproque ne s'applique pas ; les étudiants anglophones (le groupe dominant sur le campus) préfèrent en grande majorité poursuivre leurs cursus exclusivement en anglais (Ryan, Hope, Buchanan et Toews-Janzen, 2007). Le RIF contribue à court terme à mieux intégrer les étudiants anglophones dans les programmes et cours offerts en français et à long terme vise un meilleur équilibre linguistique dans la population étudiante.

Comment peut-on avancer que l'immersion de l'UdO est réciproque ? Premièrement, le campus est bilingue et permet de vivre au quotidien une situation de contacts réguliers et directs avec le français et l'anglais. Le corps enseignant, l'affichage, les communications et les événements sont tous officiellement bilingues. Deuxièmement, lorsque les étudiants francophones et anglophones suivent des cours ensemble, ils participent à des séances de travail de groupes bilingues leur permettant d'apprendre les uns des autres au travers de projets et de situations intégrant à la fois un apprentissage disciplinaire et linguistique.

Par exemple, certains professeurs renforcent cet aspect de réciprocité en adoptant « le projet de parrainage » qui associe un étudiant anglophone à un étudiant ou plusieurs étudiants francophones dans le cadre de leurs cours (Weinberg, à paraître). Les étudiants de l'UdO partagent donc un espace physique, linguistique et des objectifs communs de réussite académique. Bien que cette réciprocité existe entre les deux groupes, notons que traditionnellement la recherche sur l'immersion au Canada est centrée sur l'apprentissage du français, et donc sur la perspective des étudiants anglophones. Cet article reflète cette réalité et aborde donc essentiellement le point de vue des étudiants anglophones.

Méthodologie

Durant les mois de mai à octobre 2011, nous avons mené une première collecte de données : 21 étudiants dont 16 femmes et 5 hommes ont participé à des entrevues individuelles et des discussions de groupe. Les étudiants provenaient

de différentes disciplines (voir tableau 1) et de différents niveaux, (de la première année à des finissants du programme (voir tableau 2)).

Tableau 1 : Programme d'étude

Programme d'étude	Nombre de participants
Arts	4
Éducation	2
Sciences de la santé	3
Droit	3
Sciences sociales	9

Tableau 2 : Participants et année d'étude

Année d'étude	Nombre de participants
deuxième année	3
Troisième année	6
Quatrième année	6
Étude supérieure	4
Terminé leur programme d'étude et sur le marché du travail	2

Ces étudiants avaient été invités pour partager leurs expériences et perceptions à propos du RIF et des cours d'immersion et des CEL offerts à l'UdO. Les questions abordées lors d'interactions semi-dirigées filmées (Merriam, 1998) portaient essentiellement sur leurs expériences avant, pendant et après leurs études à l'UdO touchant les points suivants : la décision de poursuivre des études universitaires en français, la description de leur vécu dans ces programmes, ainsi que l'impact perçu du programme. Lors du tournage, les questions étaient posées à tour de rôle par une équipe de deux professeurs (les auteurs), deux membres de l'équipe administrative du RIF et deux assistants de recherche. Ces enregistrements visaient deux objectifs. Le premier était la production de capsules vidéos publicitaires pour l'université et le second la collecte de documents bruts pour des travaux d'analyse et de recherche ultérieurs.

À ce corpus de données se sont rajoutés des commentaires passés par des professeurs de disciplines et de langue lors d'une table ronde menée pendant une deuxième collecte de données. Les thèmes étudiés dans cet article ressortent d'une analyse discursive de ces vidéos axée sur une méthodologie d'étude de cas (Duff, 2007 ; Yin, 2003). Les vidéos ont donc été codées par les auteurs de cet article et un assistant de recherche de façon collaborative lors d'un processus itératif pour faire ressortir les thèmes et théories au cœur des idées et arguments des étudiants. La question de recherche au cœur de cette analyse porte sur les perceptions des étudiants envers ce programme et son impact sur leurs trajectoires académiques, professionnelles et identitaires.

Résultats

Au cours des entretiens, les étudiants ont mentionné à plusieurs reprises différents thèmes touchant aux bénéfiques, risques et formes de soutiens qui caractérisent leur expérience en immersion à l'UdO. La discussion qui suit s'attardera tout particulièrement à un thème spécifique identifié par les étudiants : l'impact du RIF sur leur trajectoire universitaire et la contribution apportée par les occasions de réciprocité vécues pendant leur séjour à l'UdO.

Tous les participants de notre étude ont mentionné la contribution importante des interactions et partenariats offerts par le contexte unique de l'UdO et du RIF. Les étudiants soulignent que cet environnement change tout et devient un partenaire intégral dans leur développement linguistique et académique. La majorité de ces étudiants rapportent que c'est leur premier contact immédiat, authentique et constant avec la communauté francophone. Les étudiants soulignent le caractère stimulant de l'environnement d'études en immersion. En effet, ils font remarquer que cette immersion se fait dans de nombreux aspects de leur étude : elle ne se limite pas au contenu des cours académiques, mais également dans les nombreuses activités de soutien comme le tutorat, le parrainage, le centre de rédaction des travaux universitaires et le mentorat. De plus, l'immersion continue en dehors des cours puisqu'elle occupe aussi leur vie sociale au travers des rencontres dans les différentes associations étudiantes, les clubs francophones et au quotidien dans les résidences universitaires. Pour les participants de l'étude, tous ces éléments constituent une véritable chance d'apprendre de l'autre, de sa culture et ainsi de mieux le comprendre et l'accepter.

M³ : « c'est le fait d'être forcé d'être avec les gens francophones, le prof parle en français. Tous les matériaux sont en français - c'est différent de l'école secondaire.⁴ »

Question : « La salle de classe pour le prof qui accepte de participer au RIF. Avez-vous des commentaires sur l'attitude des étudiants dans la salle de classe, d'avoir la présence d'étudiants anglophones qui veulent étudier en français ? Est-ce que cela modifie l'environnement de la classe ? Sur le plan accueil, environnement, réaction attitude...? »

Professeur de discipline : « Merci pour la question dans notre expérience...j'ai eu la chance de toujours travailler avec la même prof de langue... On a donc pu monter des services, monter des programmes, penser en terme d'une dynamique entre les étudiants francophones et francophiles et depuis deux ans, on organise dans nos classes le parrainage francophone-francophile, où l'on demande aux francophones dans la classe (volontaires) d'aider des anglophones en immersion pour l'étude du cours, pour l'examen. Ils s'entraident. Depuis qu'on le fait, il y a toujours 40....45% de la classe qui veut participer à cela. Dans les questionnaires de sorties, les deux groupes ont dit que c'était merveilleux pour l'étude dans la classe; donc l'atmosphère communautaire d'étude, au lieu d'avoir une atmosphère compétitive, et que cela les avait surpris comment c'était bien de rencontrer « l'autre » et de collaborer avec « l'autre ». Donc dans nos classes, il y a cette volonté je pense de se rencontrer, de collaborer... de faire des rencontres comme cela. ... C'est accueilli avec beaucoup d'enthousiasme, ça marche très bien et ça enrichit l'expérience de tout le monde. »

L : «... Ce qui m'a beaucoup aidé c'est que beaucoup de personnes, beaucoup de Franco-Ontariens s'inscrivent ici ou de Franco-Manitobains, des personnes qui sont déjà bilingues donc il y a des ressources au niveau d'autres étudiants, des collègues dans votre classe qui peuvent vous aider...qui peut protéger, partager les notes avec vous si jamais comme moi j'ai des difficultés ... finalement ce sont d'autres étudiants qui m'ont beaucoup aidée, ils étaient très supportifs pendant toutes mes études jusqu'à maintenant. »

Ce soutien offert par la réciprocité aide donc les anglophones à affronter l'inconfort de la transition du secondaire à l'université et facilite le rite de passage alors que les étudiants quittent leur foyer familial, apprennent à se prendre en charge et s'engagent dans l'inconnu que représente l'université (Philippe, Romainville et Willocq, 1997). Il joue aussi un rôle crucial pour affronter le dépaysement qu'ils ressentent en se retrouvant souvent pour la première fois en situation de minorité (ex. être l'un des 10 étudiants anglophones dans une classe de cent cinquante étudiants francophones).⁵ Confrontés à leurs limites linguistiques, c'est le soutien de l'autre qui les pousse et les encourage à continuer même lorsque l'expérience est au départ difficile et douloureuse.

V : « The immersion program took me out of my comfort zone and as uncomfortable as at is, you become comfortable being uncomfortable. »

D : « Je crois que le fait d'être confortable dans l'inconfort, c'est nécessaire lorsqu'on est dans une période d'apprentissage linguistique ... on ne peut pas être soi même dans une autre langue sans cette période d'apprentissage, sans se mettre dans l'inconfort, sans essayer des choses, se pousser et être poussé par les enseignants, nos collègues aussi et aussi les francophones. »

Tel que suggéré par le discours de cette intervention, les étudiants comprennent que cette situation d'inconfort fait partie de leur apprentissage. Aucun étudiant ne semble regretter sa participation au programme. Malgré le travail, les efforts supplémentaires et le défi affectif, ils reconnaissent tous que les bénéfices qu'ils retirent du RIF compensent largement les risques et les inquiétudes rencontrés. Le premier bénéfice est économique. Les étudiants soulignent les incitatifs économiques traditionnellement associés au bilinguisme. Parler deux langues leur ouvre des portes et promet des perspectives professionnelles plus intéressantes.

Intervieweuse : « Pour votre travail est-ce que l'immersion vous aide pour le marché du travail? »

J : « Moi, je travaille au parlement comme guide parlementaire - et en gros il faut interpréter la culture canadienne et l'histoire de l'édifice pour des étrangers qui viennent de partout ... c'est exigé complètement d'être bilingue, parce qu'on peut être demandé de faire des visites dans les deux langues. Je n'aurai pas pu obtenir cet emploi sans être bilingue. C'est un des meilleurs emplois que j'ai eu jusqu'à maintenant et en plus comme étudiante c'est formidable. Je travaille aussi au gym et c'est plus facile d'enseigner aux gens comment faire des mouvements si on est bilingue...si on peut communiquer dans les deux langues....parfois, c'est fatigant

cela prend plus de temps que d'étudier en anglais, mais cela vaut absolument la peine de le faire. »

D : « C'est encourageant aussi pour s'intégrer à la fonction publique fédérale, il y a beaucoup d'emploi. C'est un grand employeur de la région... le français est essentiel... et cela donne l'occasion à l'employeur de se dire... cette personne va pouvoir être flexible... pouvoir gérer des défis dans les deux langues, et va pouvoir aussi accueillir des défis. Je pense que c'est tout excellent... et cela m'a beaucoup aidé avec l'emploi que j'ai présentement... »

Ils font ici écho aux discours officiels canadiens qui soulignent la valeur du bilinguisme à la fois pour l'individu et la société comme 'capital linguistique' (Bourdieu, 1977; Commissariat aux langues officielles, 2009; Makropoulos, 2005) qui, dans un monde de plus en plus globalisé, est nécessaire afin d'accéder à de nombreuses possibilités non seulement à l'international, mais dans toutes les provinces du Canada, y compris celles qui sont anglophones.

Parler au moins deux langues est un atout précieux sur le plan professionnel. Mais c'est aussi un élément clé pour des échanges internationaux harmonieux. Les compétences linguistiques sont de plus en plus recherchées dans le marché du travail, dans les milieux académiques, dans le monde politique (Commissariat aux langues officielles, 2012; Chambre des communes du Canada, 2009).

S : « It'll opens so many doors, it'll just change your life and take it in a direction where you can do everything that you want ... even if you don't yourself necessarily see working in Ottawa or in Quebec, specifically in a French speaking place, it's such an asset to anyone with Canada being as big as it....If you're working in Vancouver it'll be an asset to be able to call the other part of the company in Montreal or at least to offer to speak to them in French. »

Mais il est important de noter que les étudiants ne se limitent pas uniquement à cet argument économique. Ils insistent à plusieurs reprises sur une dimension que nous qualifierons de *construction identitaire*.

À un premier niveau, on retrouve l'appropriation d'une « canadianté⁶» qui se définit par la vision d'un bilinguisme fort et équilibré. Autrement dit, être bilingue est la qualité qui ressort dans la définition de ce que représente être canadien pour ces étudiants.

L : « Ça [le RIF] vous donne une perspective de vie complètement [...] différente, puis [...] ça vous donne, ça vous donne une nouvelle identité culturelle aussi, non seulement : non seulement t'es anglophone, non seulement t'es ontarien, tu viens d'Ontario, mais t'es Canadien au niveau fondamental. You speak both languages. You can work for the government. You can do this. You can technically communicate with anybody accross the entire country. »

V : « The University itself gave me that chance to understand what being Canadian is all about...I feel I've really become more Canadian as a result ...to understand what it is to be Canadian, the first step was the French. »

Être bilingue représente aussi une source de fierté pour ces étudiants. Dans leurs discours, on perçoit un réel sentiment de satisfaction, car, en parlant français, ils se rendent compte que, grâce au RIF, ils peuvent mieux communiquer avec l'autre, l'aider, et se faire accepter.

L : « Je me souviens la première fois que j'ai demandé en français : Où sont les salles de bain, où sont les toilettes?... Ils m'ont répondu en français... j'étais tellement⁷ fière. Vraiment fière. Parce qu'avant d'avoir suivi ce régime... avant j'avais un accent anglophone atroce... maintenant à chaque fois qu'on me répond en français, je me sens super contente. »

D : « Mon patron est francophone... j'ai pu commencer à le connaître et il a pu me connaître en français vraiment. »

Dans un autre exemple, une étudiante cite un échange avec des touristes français perdus à Ottawa. Elle insiste sur l'importance qu'elle attache à l'aide qu'elle a pu leur apporter.

R : « It meant a lot to them, but it meant a lot to me because five years ago I would not have been close to be able to do that. »

De nombreux étudiants insistent également sur l'enrichissement culturel que leur apportent le programme et l'environnement de l'université. Ils soulignent qu'une meilleure compréhension de l'autre passe par la connaissance de la langue mais aussi de la culture francophone.

B : « I am an Anglophone, I think it's very difficult to break into the, especially the Québécois culture, ...Francophonie, hum le visage des francophonies dans le monde, French history and Québécois culture like Acadians and Louisiana: things I never was taught in school because I went to an Anglophone school. Culture is a really large portion of understanding how to communicate with people who speak French as a first language because it's truly not just about vocabulary, it's like the way you say things, the tone of voice. And that's a thing that my experience at the University of Ottawa has taught me. »

V : « En tant que conseillère communautaire en résidence (universitaire) j'ai organisé plusieurs événements. Et puis beaucoup de francophones qui sont venus, qui ont habité en résidence, nous ont amenés à des événements à Ottawa. Donc on était bien impliqué. Donc pour moi c'était très enrichissant de voir des anglophones et des francophones sur le même étage. »

Pour un plus petit groupe, cette construction identitaire aboutira même à une inclusion dans la communauté francophone, conséquence à long terme de leur participation au RIF et des contacts réciproques favorisés à l'université. Ce sont les amis, les collègues et les professeurs francophones qui protègent, aident et facilitent cette intégration. On ne parle plus simplement de s'approprier une identité canadienne bilingue. On comprend si bien l'autre qu'on commence à s'identifier avec lui. On ne parle plus « d'eux », mais de « nous ». On s'associe directement avec l'autre dans un rapport de solidarité que ce soit en appuyant

les droits des francophones au Canada ou en rejoignant activement des communautés francophones.

D : « Je pense que les étudiants, les francophiles de l'Ontario peuvent donner un coup de main, peuvent donner de l'aide aux francophones de l'Ontario en particulier, à travers le pays aussi pour réclamer des services en français... cela a un lien direct avec la culture, l'identité, se sentir à l'aise avec qui nous sommes et chez nous. Et donc chez soi.... absolument, je pense que nous pouvons jouer un rôle en réclamant de notre gouvernement avec notre force, notre voix politique ou autre de dire que les services en français sont essentiels, surtout au Canada et dans un Canada bilingue qui nous bénéficie tous... »

R : « L'année prochaine, je vais me marier avec un Franco-Ontarien et d'aller à la table de cuisine avec sa sœur qui habite proche de Hawkesbury⁸ avec toute sa famille c'est toujours pas confortable. Mais j'apprends comment être dans le milieu franco-ontarien donc francophone ici au Canada et ça me pousse aussi parce que je veux être mieux, je veux être la copine de son frère... c'est partout que ça vous pousse...pas toujours dans la salle de classe... mais si vous commencez dans la salle de classe, ça vous donne la confiance de faire ça dans les autres milieux. »

On voit ici les signes d'une transformation identitaire qui dépasse les paramètres classiques des programmes d'immersion au primaire et au secondaire qui traditionnellement n'incorporaient pas une telle intégration à la communauté de la langue cible.

« ... in many immersion programs, the aim is not membership of a particular language community. Students (and their parents) see advantages - social, academic, or economic - in a high level of bilingualism, but their sense of identity remains firmly rooted within the L1 culture and community. » (Swain et Johnson, 1997 : 10-11)

Ces résultats démontrent la complexité et la richesse de l'expérience qui découlent de l'adoption de modèles d'immersion au niveau universitaire et illustrent l'impact profond qu'a cette approche au niveau de la compréhension interculturelle. Remarquons néanmoins que l'épanouissement linguistique et culturel des étudiants dans ce nouvel environnement ne s'est pas fait au détriment d'un apprentissage académique mais grâce à celui-ci.

Conclusion : À la conquête « des deux solitudes » ?

Nous avons proposé dans cet article un bref survol des programmes d'immersion dans une université canadienne en reprenant le point de vue des étudiants du Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa.

Notons que cette étude n'étant pas quantitative, notre objectif n'est pas de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population étudiante du RIF. Notre étude qualitative vise plutôt à se servir de ces résultats pour mener à des généralisations analytiques (Firestone, 1993), c'est-à-dire identifier des propositions théoriques (ex. l'importance du processus de construction identitaire au sein de programmes d'immersion) permettant de mieux

comprendre le sujet abordé et d'identifier des pistes de recherches possibles pour de futures études qualitative et quantitatives.

En fin de compte, nous notons que ces programmes restent encore à leurs balbutiements et sont loin d'être pleinement établis dans le paysage universitaire canadien. Il est vrai qu'ils répondent aux désirs d'étudiants du secondaire cherchant à intégrer l'étude d'une L2 tel que souligné par les témoignages d'étudiants rapportés par le Commissaire des langues officielles.

« J'aimerais bien prendre un cours de langue seconde lié à ma discipline, comme un cours dans le domaine des affaires ou de l'ingénierie ... Beaucoup de jeunes en profiteraient! » (Commissaire des langues officielles, 2009 : 16).

Cependant, d'un point de vue institutionnel, plusieurs questions restent en suspens. Les étudiants hésitent encore à poursuivre des études en situation d'immersion (Séror et Weinberg, à paraître) et les programmes qui existent dépendent encore largement de stratégies de marketing pour attirer et séduire des étudiants (Gohard-Radenkovic, 2012). Des défis importants restent donc à relever pour faciliter cette transition de l'immersion du primaire et du secondaire au niveau universitaire.

Notre analyse suggère que malgré ces défis, cette dernière mise-en-œuvre des programmes d'immersion au Canada reste importante et est porteuse d'une évolution majeure dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes. Dans le cadre spécifique du RIF, nous remarquons que, d'après les étudiants de cette étude, les programmes d'immersion universitaire contribuent au développement de compétences linguistiques avancées qui leur permettront de fonctionner sur le plan professionnel et social dans les deux langues du pays. Ces programmes offrent ainsi un lieu privilégié servant à mettre en valeur le bilinguisme et ses avantages à une étape cruciale de leurs vies où ces étudiants s'approprient leur indépendance et construisent leur identité en tant que participants en devenir pour la société qu'ils s'approprient à intégrer.

Dans le cas du RIF, ces résultats soulignent le double rôle que joue ce programme dans ce processus de construction linguistique et identitaire. Il permet d'abord de prolonger à un niveau postsecondaire un investissement intensif et direct dans leur L2 en suivant des cours de discipline offerts dans cette langue. Il permet aussi à ces étudiants de vivre, souvent pour la première fois, cette expérience d'immersion dans un contexte qui leur permet de travailler et de socialiser au quotidien avec des locuteurs de cette langue. L'UdO offre donc un cadre propice à la mise en place de la réciprocité qui représente une contribution importante au développement linguistique et académique de ces étudiants. Elle concrétise en classe et sur le campus une vision sociétale où les deux grandes communautés linguistiques du pays peuvent se comprendre, se parler, et travailler ensemble. Dans ce contexte, l'apprentissage de la langue seconde s'intègre indissociablement au développement de connaissances disciplinaires, linguistiques et culturelles.

À long terme, nous proposons que ces nombreux échanges et engagements dans les communautés de l'autre soient la contribution majeure des programmes d'immersion universitaire tels que le RIF.

Pour toute institution visant à créer un programme d'immersion universitaire, en plus du soutien et des systèmes d'encadrement linguistique à mettre en place pour aider l'apprenant, l'université doit reconnaître l'importance de la dimension sociale qui entoure ces programmes et maximiser les contacts et les échanges entre les apprenants et les locuteurs de la langue cible. Ceci sous-entend que les programmes d'encadrement et de soutien doivent répondre non seulement aux défis linguistiques de l'étudiant, mais aussi promouvoir sa participation et son inclusion éventuelles à la communauté et à ses activités : participation à des programmes de mentorat, rencontre et discussion avec des experts et des conférenciers dans la langue cible, guide pour initier l'apprenant aux activités culturelles de la communauté comme des pièces de théâtre ou des activités organisées par des clubs, etc.

Dans le contexte canadien, même s'il n'est pas toujours possible de recréer la situation idéale de bilinguisme et les occasions de réciprocité retrouvée à l'UdO, cette recommandation pourrait se traduire par la mise en place et la valorisation explicite de programmes d'échanges et de mobilité étudiante intégrés à la structure même des régimes d'immersion.

Ces échanges pourraient prendre la forme de voyages culturels d'été dans des communautés de la langue cible au Canada ainsi qu'à l'étranger ou d'un programme d'étude offrant des cours au sein d'une institution sœur où la langue d'enseignement est la langue seconde des étudiants. Malheureusement, ces échanges au niveau universitaire restent relativement faibles au Canada à l'exception de quelques établissements (Commissariat aux langues officielles, 2009).

Notre observation du contexte du RIF fait aussi ressortir la valeur d'approches pédagogiques qui vise une réciprocité d'échange et d'apprentissage dans la salle de classe même. Des activités et projets de groupes, à distance ou en face à face, mettant des étudiants de langues différentes en situation de parrainage ont tous démontré la richesse de ces échanges (Carey, 2010; Weinberg, à paraître). Il faudrait poursuivre ces pistes de recherche pour mesurer non seulement les acquis linguistiques des apprenants, mais aussi l'évaluation du capital social et culturel résultant de ces activités (Dagenais, 2003).

L'immersion universitaire au Canada n'en est encore qu'à ces débuts, mais tout porte à croire qu'elle peut jouer un rôle tout aussi important que ces premiers programmes d'immersion qui ont révolutionné le paysage académique canadien dans les années 60 et qui ont contribué à la destinée linguistique de toute une génération d'étudiants. Alors que les programmes d'immersion au primaire et au secondaire ont souvent été marqués par une absence de contacts et d'échanges entre les communautés francophones et anglophones (Heller, 1990). Nous voyons que les étudiants prennent progressivement leur indépendance au moment des études, c'est pourquoi nous pensons que l'université peut constituer un véritable creuset pour les étudiants canadiens et étrangers capables de contribuer à un

meilleur contact et une meilleure intercompréhension entre les deux grandes communautés linguistiques de ce pays.

Références

Artigual, J. M., 1993. Catalan and Basque Immersion programs. In : *European Models of Bilingualism*, Bristol, PA : Multilingual Matters.

Bourdieu, P., 1977. « L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française*, no 34, pp.17-34.

Brinton, D., Snow, M. A., et Wesche, M., 2003., *Content-based second language instruction*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Brohy, C., 2004. Enseignement bilingue et immersion en Suisse. In : *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Carey, S., 2010. « An online open course ware approach to international academic literacy ». *Cahiers de l'ILOB / OLBI working papers*, no 1, pp.51-70.

Center for Applied Linguistics., 2011. *Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.* <http://www.cal.org/twi/directory/index.html> [Consulté le 14 août 2012].

Chambre des communes du Canada., 2009. *5000 postes bilingues à combler chaque année : Le rôle des institutions postsecondaires dans la promotion de la dualité linguistique canadienne.* <http://www.parl.gc.ca/content/hoc/Committee/402/LANG/Reports/RP3999183/langrp01/langrp01-f.pdf>. [Consulté le 14 août 2012].

Commissariat aux langues officielles, 2009. *Deux langues, tout un monde de possibilités : L'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes.* Ottawa : Gouvernement du Canada.

Commissariat aux langues officielles, 2012. *Le potentiel de l'immersion au Canada.* http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speech_discours_10022012_f.php. [Consulté le 14 août 2012].

CPF, s.d. Enrolment, Recruitment and Retention. <http://cpf.ca/en/media/backgrounders/enrolment-recruitment-and-retention/> [Consulté le 14 août 2012].

Cummins, J. et Swain, M., 1986. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice.* New York : Longman.

Dagenais, D., 2003. « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education ». *Journal of Language, Identity, and Education*, no 4, pp. 269-283.

de Jong, E. et Howard, E., 2009. « Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no 1, pp. 81-99.

Duff, P. 2007. *Case study research in applied linguistics.* New York : Lawrence Erlbaum Associates.

Firestone, W. A., 1993. « Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research ». *Educational Researcher*, no 4, pp. 16-23.

Gohard-Radenkovic, A., 2012. *L'émergence d'une didactique de l'immersion.* Conférence présentée lors du Forum académique l'immersion au niveau universitaire : modèles, défis et perspectives, Université d'Ottawa, 12 février.

- Hamelin, J., 1974. « Petit glossaire nordique du Canada ». *Meta : Journal des traducteurs*, no 3, pp. 154-158.
- Heller, M., 1990. « French immersion in Canada: A model for Switzerland? » *Multilingua*, no 1, pp. 67-85.
- Knoerr H. et Weinberg, A., Soumis. « L'immersion à l'université d'Ottawa: une innovation héritée du passé ».
- Lindholm-Leary, K., 2001. *Dual language education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K., 2011. Student outcomes in Chinese two-way immersion programs: Language proficiency, academic achievement and student attitudes. In : *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, Bristol : Multilingual Matters.
- Makropoulos, J., 2005. A case study of French immersion stayers in an Ottawa high school: Cultural capital, investment, and identification to French. In : *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Meier, G. S., 2010. « Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no 4, pp. 419-437.
- Merriam, S. B., 1998. *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Philippe, M. C., Romainville, M. et Willocq, B., 1997. « Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, no 2, pp.309-325.
- Prévost, M., 2008. *L'Université d'Ottawa depuis 1848*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Rebuffot, J., 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec : Centre Éducatif et Culturel, Inc.
- Ryan, W. C., P. Hope, A. Buchanan, C. et Toews-Janzen, M., 2007. *Evaluation of the French immersion studies academic stream: Year 1*. Ottawa : University of Ottawa.
- Sérour, J. et Weinberg, A., (à paraître). « Personal insights on a postsecondary immersion experience: Learning to step out of the comfort zone! ».
- SFU, s.d. Le French cohort programme, qu'est-ce que c'est ? Université Simon Fraser. <http://www.sfu.ca/fassfr/fr/frcohort/> [Consulté le 14 août, 2012]
- Swain, M. et Johnson, R. K., 1997. Immersion education: A category within bilingual education. In : *Immersion education: International perspectives*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tedick, D. J., Christian, D. et Fortune, T. W., 2011. *Immersion education. Practices, policies, possibilities*. Bristol : Multilingual Matters.
- Weinberg, A., (à paraître). « Parrainage francophiles-francophones à l'université d'Ottawa dans le cadre du Régime d'immersion: pratique et perceptions ». *Cahiers de l'ILOB*.
- Weinberg, A. Burger, S. et Boukacem, D., 2012. « Trois ans plus tard : comment les étudiants évaluent-ils le Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa ? » *Les Cahiers de l'ILOB*, no 4, pp. 55-77.
- Wesche, M., 2012, *Conditions for successful university immersion: early lessons*. Conférence présentée lors du Forum académique l'immersion au niveau universitaire : modèles, défis et perspectives, Université d'Ottawa, 12 février.

Yin, R., 2003. *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Zehrbach, G., 2011. «Two-way immersion charter schools: An analysis of program characteristics and student body compositions». In : *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, Bristol : Multilingual Matters.

Notes

¹ Un réseau de parents favorisant l'enseignement du français L2 au Canada

² Le nouveau plan stratégique de l'Université d'Ottawa lancé en 2011

³ Une initiale est utilisée pour représenter le nom des étudiants tout en protégeant leur anonymat.

⁴ De légères corrections grammaticales aux citations des étudiants ont été apportées pour simplifier la lecture de cet article.

⁵ Généralement au secondaire, la majorité des élèves d'une classe d'immersion sont anglophones.

⁶ La canadienité exprime les caractères d'identité du Canada (Hamelin, 1974).

⁷ Le texte est en italiques pour indiquer que le locuteur a insisté sur ce terme.

⁸ Hawkesbury est une ville canadienne majoritairement francophone en Ontario.

⁹ Hugh MacLennan, romancier canadien, a popularisé cette expression symbole de l'isolement historique entre les Canadiens anglais et les Canadiens français vivant ensemble, mais seuls, dans un même pays.