

L'essoufflement de l'objectif de communication en immersion

Le choix d'un objectif de compétence dans un programme d'enseignement de langue n'est pas innocent, il désigne une idéologie qui guide les approches, ainsi que l'attitude des enseignants dans leur salle de classe et celle des élèves par rapport à l'apprentissage.

Cet article voudrait souligner le besoin pour le programme d'immersion de se délester de l'objectif global de communication. C'est une notion par nature ambiguë en enseignement de la langue, car elle ne présuppose pas la qualité linguistique. À la naissance du programme, cette idéologie convenait peut-être, mais aujourd'hui, à la lumière des résultats du programme immersif, il est temps de rendre explicite cette limite.

Le niveau de communication, ou bilinguisme fonctionnel, atteint par nos étudiants d'immersion n'est pas une étape intermédiaire dans le développement du français, mais représente plutôt un obstacle de taille à l'amélioration ultérieure de leurs compétences linguistiques.

Cet article s'appuie sur les recherches concernant les étudiants post-immersifs ainsi que sur les théories constructivistes de l'apprentissage, qui peuvent nous aider à mieux comprendre leur situation et à nous rendre compte de la nécessité de remplacer la notion d'objectif de communication par un autre terme reflétant une nouvelle idéologie sous-tendant notre programme.

La communication et l'immersion : des alliées de longue date

Nous pouvons retracer l'origine de la notion de communication comme objectif et idéologie du programme immersif depuis ses débuts enthousiastes jusqu'à aujourd'hui.

Le contexte sociopolitique des années 1960 a joué un grand rôle dans la naissance du programme immersif. L'entreprise d'unité nationale commence en effet par la nécessité de communication entre les communautés anglophone et francophone. L'immersion, et l'idée de communication, se retrouvent au centre de ce projet (Rebuffot, 1993, p. 54).

Depuis les premières expériences évaluant l'efficacité de l'immersion, on remarque deux tendances quant à l'interprétation des résultats (Rebuffot, 1993, p. 101). Les chercheurs optimistes qui se rangent derrière l'idée de communication ou de bilinguisme fonctionnel, et les chercheurs plus réservés qui déplorent le manque de qualité de ce niveau de langue.

En guise d'exemple d'une recherche optimiste, citons l'enthousiasme emblématique devant une discussion entre deux petites filles (l'une native francophone et l'autre anglophone en immersion) conversant en français sans problèmes apparents. La petite fille anglophone répète pourtant sans arrêt la même erreur, « tu dis que tu *es* neuf ans », mais sa camarade francophone n'en semble pas troublée (Lapkin, Swain et Argue, 1983, p. 12). Cette conversation est retranscrite dans un prospectus de promotion de l'immersion à l'intention des étudiants, pour montrer que les deux petites filles parviennent à communiquer *malgré* l'erreur grammaticale. On célèbre donc le succès du

programme immersif, sur la base de la communication rendue possible entre les deux communautés linguistiques du Canada, et ce, dès le plus jeune âge.

Jusqu'à aujourd'hui encore, on retrouve cet objectif à travers le terme de « bilinguisme fonctionnel » par exemple, largement utilisé de nos jours dans les documents officiels pour désigner de façon positive le niveau de nos diplômés de l'immersion (Vandergrift, 2006, p. 45). Nous retrouvons aussi « la communication » dans les conseils pédagogiques donnés aujourd'hui aux enseignants d'immersion (« une approche expérientielle-communicative »).

Qu'on le veuille ou non, à travers cette idéologie, c'est une conception instrumentale de la langue qui est transmise aux enfants, soit un message du type : en langue seconde, « la fin justifie les moyens ». Dans un tel contexte, l'efficacité de tout enseignement de la grammaire ou des structures idiomatiques du français, qu'il soit intégré à un contenu disciplinaire ou non, est compromise. Aux yeux de la majorité des enfants dans un contexte immersif, cela n'a pas de sens de fournir des efforts pour passer par des règles complexes de grammaire et des structures tout à fait opaques, quand on peut atteindre le même résultat de communication grâce à un système linguistique déjà mieux maîtrisé (sa langue première), francisé par des mots de vocabulaire et quelques structures glanées au hasard : c'est l'*immersionese* (Lyster, 1987).

Les parents, enseignants et chercheurs sont bien sûr conscients qu'un tel niveau fautif de communication est insuffisant pour une bonne compétence langagière en français. Dans le prospectus de 1983, par exemple, il n'est jamais conseillé aux élèves d'en rester à ce niveau imparfait, et les dernières pages rassemblent des idées pour continuer à améliorer son français hors de la salle de classe (« *it isn't over yet* » et « *what you can do* ») (Lapkin, Swain et Argue, 1983, p. 19-25).

Soulignons cependant que ces conseils raisonnables sous-estiment la situation dans laquelle le programme d'immersion, par sa nature même, met nos étudiants diplômés. Le véritable problème apparaît lorsqu'on se rend compte à quel point le niveau plateau de communication représente un obstacle à l'amélioration future de la compétence langagière (à moins bien sûr de jouir d'une motivation intrinsèque à toute épreuve, ou d'un soutien linguistique hors de la salle de classe). La majorité des diplômés qui veulent dépasser le bilinguisme fonctionnel n'ont aucune idée de l'effort de *prise de recul* sur la langue et de *déconstruction* qui les attend.

Pourtant, sans ce travail profond et laborieux, qui devrait s'attaquer à leur conception instrumentale (ou communicative) de la langue avant de déconstruire des réflexes de communication bien ancrés, ces diplômés resteront largement imperméables aux enseignements grammaticaux de leurs professeurs à l'université.

La métaphore du mur

Les difficultés que ces étudiants rencontrent après l'immersion sont dignes de ce que Giordan (1998, p. 128) appelle « la métaphore du mur ». Une métaphore qui nous vient

des théories constructivistes et qui nous permet de comprendre les mécanismes de ce blocage redoutable au niveau de la communication.

L'apprentissage, dans un cadre constructiviste, est une réorganisation de conceptions antérieures pour une adaptation toujours plus fine à un environnement complexe. Cependant, si une conception antérieure, même peu sophistiquée, est jugée cohérente, elle devient très difficile à dépasser. C'est un peu ce qui se passe avec nos étudiants d'immersion qui jugent l'*immersionese* cohérente, car elle est devenue une interlangue fonctionnelle : elle permet la communication.

Subrepticement, une telle interlangue devient un véritable mur qui empêche l'élève d'apercevoir à quoi pourrait ressembler un système plus sophistiqué. Les lecteurs qui ont côtoyé de jeunes post-immersifs ont probablement remarqué avec quel aplomb et quelle fluidité certains jeunes gens peuvent utiliser un français contenant des erreurs linguistiques. Les lecteurs ont peut-être aussi rencontré une autre catégorie de jeunes post-immersifs, ceux qui sont conscients d'un décalage entre une langue qualitative et la leur, et deviennent inhibés en français au point de préférer utiliser l'anglais (Skogen, 2006).

Les théories constructivistes, avec l'aide de la métaphore du mur, nous rappellent aussi que même pour les étudiants qui sont conscients des limites de leur système linguistique, ou pour ceux à qui l'on dit et répète qu'ils ont besoin de perfectionner leur français, le mur ne s'ébranle pas. Le système de l'*immersionese* est devenu intuitif et il ne peut être franchi qu'en passant par une déconstruction lente et laborieuse.

Le bilinguisme fonctionnel est donc un niveau trompeur, frustrant, démotivant, générateur d'anxiété ou au contraire d'une aveugle assurance en sa compétence (Skogen, 2006) et pour couronner le tout, très difficile à dépasser.

Un tel objectif global pour l'immersion, sous-tendu par l'idéologie de la communication, est donc intenable.

Une nouvelle terminologie au lieu d'une redéfinition

Commençons par affirmer qu'il est l'heure de chercher une nouvelle terminologie pour désigner l'objectif de compétence attendu de notre programme, et non pas de redéfinir une fois de plus la notion de communication.

Aucune des redéfinitions multidimensionnelles de la notion de communication depuis Hymes (1982) ne semble avoir réussi à remettre l'immersion sur un chemin plus raisonnable. Il faut se rendre à l'évidence : la communication langagière chez l'être humain peut se passer de la qualité linguistique.

Ce nouvel objectif de compétence langagière ne devrait pas laisser la porte ouverte à l'ambiguïté, à savoir qu'un niveau de communication sans efforts qualitatifs serait acceptable. Nous pouvons donc éliminer tout de suite l'objectif de *bilinguisme*

fonctionnel qui n'apporte pas de solution au problème. Ce terme vague réfère, lui aussi, à un niveau qui isole le résultat (soit être capable de *fonctionner* dans un milieu de langue seconde) sans rien préciser sur la qualité voulue de ce résultat.

Il est entendu que notre nouvel objectif de compétence langagière pour l'immersion ne devrait pas être non plus la compétence du natif (Roy, 2007). Nous voudrions un terme qui désigne un niveau de langue modeste, intermédiaire, satisfaisant, motivant, et surtout sur lequel nos diplômés du secondaire pourront construire par la suite sans avoir besoin de passer par une déconstruction de l'interlangue en place.

Si le Canada voulait s'aligner sur la terminologie européenne, l'échelle « actionnelle » est tout indiquée. La compétence actionnelle implique que les locuteurs de langue seconde ont non seulement une voix dans la langue étrangère (= objectif de communication), mais savent se faire entendre (= objectif actionnel)¹. Cette terminologie représente en Europe un changement complet de paradigme. Les programmes d'enseignement de langue passent de la formation de *touristes* pouvant se débrouiller pour un séjour court à l'étranger, à la formation de futurs *acteurs sociaux* vivant dans les pays étrangers et étant capables de prendre leur place de citoyen actif au sein de cette société (Puren, 2007). Pour ce faire, un niveau de ce que nous appelons chez nous le *bilinguisme fonctionnel* n'est pas un bon point de départ. Afin de se faire entendre dans une société étrangère, la maîtrise de la langue doit être fine, identitaire, efficace, créative, sociale, culturelle et surtout, en cours d'enrichissement et non pas fossilisée.

La vision de Simon Fraser (2007, p. 374) pour que le Canada relève son défi linguistique prend en exemple, entre autres, le paradigme européen qui vient d'être décrit. Le programme immersif aurait son rôle à jouer dans la construction d'un tel Canada. L'attente globale, à la sortie de l'immersion, pourrait recevoir l'une des étiquettes de niveau indiquant une position sur le chemin de la compétence actionnelle, comme les fameuses lettres européennes (C1 par exemple), que l'on pourrait transposer au Canada comme un niveau « avancé » (*cf.* le référentiel de compétences orales de l'ACPI) ou pourquoi pas un bilinguisme « socioculturel ».

Peu importe l'étiquette qui serait choisie, l'essentiel serait de remplacer « bilinguisme fonctionnel » par un terme renvoyant à un descripteur de compétence contenant des critères qualitatifs, ceux qui sont nécessaires au développement d'une compétence « actionnelle ». Le travail autour du référentiel de compétences orales de l'ACPI va dans cette direction, et nous renvoyons au besoin d'adopter un référentiel de compétences langagières au niveau national (Vandergrift, 2006), afin que les attentes du programme

¹ Le Dr. Mandin (2009, p. 38) soulignait récemment que les étudiants d'immersion ont besoin de « trouver leur voix » et de « découvrir leur voie ». Pour préciser cette idée avec laquelle je suis tout à fait d'accord, je dirais qu'il semble que nos étudiants d'immersion ont déjà une voix, la nature communicative du programme immersif l'assure. Par contre, ils ont besoin de travailler ce moyen de communication pour que celui-ci soit valorisé au-delà des murs de la salle de classe. Les étudiants d'immersion ont besoin de « savoir faire entendre leur voix » par la communauté de langue seconde.

immersif soient articulées clairement pour tout le pays, et sous-tendues par une idéologie commune et tenable.

Quant aux propositions pédagogiques qui cherchent depuis longtemps à intégrer plus de langue dans le curriculum de contenus, elles trouveraient enfin leur place naturelle. L'exploration des habitudes d'expression du français aurait un sens aux yeux des élèves tout comme à ceux des enseignants, au lieu d'aller à l'encontre de l'idéologie communicative (Lyster, 2007).

Réconcilier naturellement la forme (la grammaire) et le sens (la communication)

Le divorce idéologique entre la forme et le sens a été permis par le contexte sociopolitique propre aux années 1960-1970. Aujourd'hui, si l'on vise à mettre nos élèves sur le chemin d'un bilinguisme « actionnel » ou « socioculturel », la communication en langue seconde en salle de classe ne devrait jamais être bien loin d'une concentration sur la forme langagière pour faire contrepoids (*cf.* les propositions de Lyster, 2007).

Les acteurs de l'enseignement, convaincus de la réconciliation de la forme et du sens, pourraient alors offrir aux élèves le temps et les moyens de comprendre toute langue comme un système d'habitudes appartenant à une communauté. Le travail de l'élève serait de s'approprier progressivement ces habitudes, en les explorant comme un objet passionnant venu d'une autre culture, et en s'y essayant sans cesse en salle de classe.

Les tout-petits, avides de comprendre, enthousiastes et curieux, ne demanderont certainement pas mieux que d'adopter cette attitude de linguistes en herbe, qui fera d'eux de bons apprenants de langues pour le restant de leur vie.

Le changement idéologique du programme immersif se reflète déjà dans les pratiques pédagogiques immersives de ces dernières décennies, accueillons-le en nous délestant de la notion de communication.

Références

Fraser, S. (2007). *Sorry, I Don't Speak French. Ou pourquoi quarante ans de politiques linguistiques au Canada n'ont rien réglé... ou presque* (traduit de l'anglais par Serge Paquin). Montréal, Canada : Boréal.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris, France : Débats Belin.

Hymes, D. H. (1982 et 1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, France : Hatier-CREDIF.

Lapkin, S., Swain, M. et Argue, V. (1983). *A Trial Balloon That Flew*. Toronto, Canada : OISE Press.

- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Philadelphie, PA : John Benjamins.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*. 43(4), 701-717.
- Mandin, L. (printemps 2009). Trouver sa voix, découvrir sa voie. *Journal de l'immersion*, 31(1). Ottawa, Canada : ACPI.
- Puren, C. (2007). De l'approche communicative à l'approche actionnelle. Communication présentée à la Journée des langues. Nancy, France. *Langues modernes*. Accessible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article758>. (Consultée le 3 novembre 2007).
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal, Canada : CEC.
- Roy, S. (Automne-hiver 2007). Misez sur l'immersion ! *Journal de l'immersion*, 29(3). Ottawa, Canada : ACPI.
- Skogen, R. (2006). *Holding the tension in the sphere of the between: French immersion graduates in a Francophone post-secondary institution* (thèse de doctorat non publiée). Université de l'Alberta, Canada.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa, Canada : Patrimoine canadien/Canadian Heritage.