

La Formation du professeur d'immersion française au Canada: Une conception philosophique et pédagogique en devenir ou à la recherche d'une troisième voie

André A. Obadia
université simon fraser

La formation des professeurs d'immersion est un domaine qui se cherche. L'enseignant est un peu prisonnier des anciennes et des nouvelles approches didactiques en langue seconde et en langue maternelle. Aucune ne semble répondre à ses questions parce que l'immersion française est un phénomène canadien unique qui a besoin d'une analyse interne. Pour bien le saisir, il faut examiner le jeune apprenant anglophone et les facteurs de motivation qui incitent les parents à choisir ce type de "nouvelle éducation." Celle-ci dépasse la notion limitée de l'apprentissage du français pour englober l'élève dans son éducation totale. C'est seulement après un examen de ce qui caractérise l'immersion que nous pourrions mieux comprendre la formation des professeurs d'immersion et proposer, comme nous avons essayé de le faire, une "troisième voie" qui diffère de celle de l'enseignement du français de base (langue seconde) et de celle du français langue maternelle. Cette troisième voie contient une description des principales composantes qui devraient faire partie du programme de formation de professeurs d'immersion.

The field of French immersion teacher training is in search of its own definition. The teacher is caught between old and new second- and first-language teaching approaches. None seem to satisfy his queries because French immersion is a unique Canadian phenomenon that needs its own self-analysis. To have a better grasp of the phenomenon, it is necessary to know better who the young English-speaking learner is and what motivational factors made his parents choose this "new form of education," an education that surpasses the learning of French to embrace the total education of the child. It is only after a better insight of what characterises immersion that we can better understand the training of French immersion teachers and propose, as we try to do, a "third way" that differs from French second-language and first-language teaching. This third way contains a description of the principal components which should be part of the French immersion training program.

INTRODUCTION

Après quelques années de tâtonnement où l'on a essayé différents modèles d'enseignement du français langue seconde tels que l'augmentation de la durée du français de base (de 20 minutes à 40 minutes par jour), le français intensif (le français de base et une ou deux matières en

français), l'immersion au primaire, à l'intermédiaire et au secondaire (Stern et col., 1976), les deux modèles qui semblent avoir le mieux survécu à toutes ces expérimentations sont l'immersion primaire (ou précoce) et l'immersion intermédiaire (ou tardive).

Rappelons brièvement que l'immersion primaire débute en maternelle et l'anglais, qui est introduit habituellement en deuxième ou en troisième année, augmente jusqu'à atteindre 50% des matières en cinquième ou en sixième année.¹

En immersion intermédiaire, la tendance générale au pays est de commencer l'immersion en sixième ou en septième année et d'enseigner de 80% à 100% des matières en français.

Cependant, malgré la prolifération de l'immersion française au Canada et le haut degré de satisfaction exprimée par les parents et les élèves, les palliatifs dans le domaine de la formation des professeurs d'immersion française abondent (Coulombe, 1983). Après 20 ans d'immersion et à la lumière de la consolidation de ces deux régimes pédagogiques, les facultés et les ministères d'éducation devraient pourtant être mieux en mesure de concevoir un bon programme de formation des maîtres.

La situation est plutôt triste. Tout comme les conseils scolaires à leurs débuts, les facultés d'éducation essaient de répondre hâtivement aux besoins et au nombre grandissant de professeurs d'immersion.² L'improvisation et l'hétéroclisme sont inévitables (Coulombe, 1983; Obadia, 1984). Seize facultés sur 47 proposent une certaine formation en immersion et la majorité d'entre elles offrent généralement un cours qui vient s'ajouter à la formation classique de l'enseignant. Autrement dit, dans la grande majorité des cas, notamment dans celui de la plupart des universités de l'est,³ la formation des professeurs d'immersion est considérée comme celle d'une formation spécialisée additionnelle. Elle est placée sur le même pied qu'une formation en enfance exceptionnelle ou en musique, par exemple. C'est en somme un ou deux cours, donnés souvent en été et sanctionnés parfois par une attestation ou par un certificat, qui constituent la formation du professeur d'immersion.

Les solutions temporaires semblent avoir revêtu un caractère permanent. On ne semble pas encore avoir réussi à reprendre son souffle ni à cerner sur le plan conceptuel et philosophique ce phénomène pédagogique canadien.

Nous allons essayer en un premier temps de l'examiner de plus près de façon à mieux le saisir et à mieux l'intégrer à la formation du professeur d'immersion française. Nous nous efforcerons, par la même occasion de démontrer la nécessité de concevoir un programme de formation propre à l'immersion. Nous présenterons enfin les composantes qui devraient, à notre avis, faire partie d'un tel programme.

LE TIRAILLEMENT DE DEUX PÔLES PÉDAGOGIQUES

Au point de vue pédagogique, quelles questions se posait-on (et se pose-t-on encore) en immersion? Des deux principales approches didactiques que l'on connaissait, laquelle allait-on utiliser? Celle du français de base (langue seconde) ou celle de la langue maternelle?

La réponse à cette question était reliée à la grande inconnue, c'est-à-dire à l'enfant anglophone lui-même. N'avait-on pas assez de mal à motiver les élèves du français de base avec seulement 20 à 40 minutes par jour? Fallait-il commencer à enseigner toutes les matières dès le début ou au contraire laisser l'élève "incuber" lentement jusqu' à ce qu'il puisse commencer à s'exprimer en français?

Si on embrassait la pédagogie du français de base,⁴ on se trouvait à structurer ses leçons, à limiter le vocabulaire et le débit, à veiller surtout à la forme plutôt qu'au message et à essayer d'acquérir des automatismes grâce à des exercices structuraux.⁵ On s'aperçut bien vite que la didactique du français de base ne pouvait ainsi directement s'appliquer à l'immersion.

On préféra de beaucoup la didactique de la langue maternelle d'autant plus que les enseignants provenaient souvent de facultés d'éducation françaises. Ce n'était donc pas toujours dû à un choix volontaire. On se servit de livres destinés aux écoles françaises⁶ et l'on enseigna aux Anglophones comme on eût enseigné à des Francophones. Seule la réalité de l'expérience accompagnée de nombreux tâtonnements, obligeait les enseignants à adapter leur pédagogie. Cette adaptation devait s'accompagner d'un besoin urgent de préparer du matériel pédagogique pertinent aux classes d'immersion.⁷

Le tiraillement philosophique entre ces deux pôles didactiques se poursuit encore de nos jours. Il est plus évident dans les classes où l'enseignant n'a reçu aucune formation ou préparation à l'immersion. Son approche pédagogique reflétera la formation reçue, c'est-à-dire celle du français de base ou celle du français langue maternelle.

La question que nous voudrions poser est celle-ci: n'est-il pas temps, aujourd'hui, de concevoir une troisième approche didactique? Une approche qui soit propre à l'immersion et qui ait ses propres caractéristiques. Nous croyons qu'à ce stade de maturité de l'immersion au Canada, le moment est venu de tenter d'arrêter ce mouvement de pendule et de se mettre résolument à la recherche d'une pédagogie en immersion.

Pour pénétrer le phénomène, il nous faudra d'abord aller à la source même de la *pédagogie immersive*, c'est-à-dire la clientèle visée par ce type d'éducation: le jeune anglophone.

Nous nous devons de mieux comprendre la nature et les besoins de cet

apprenant, qu'il soit âgé de 5 ans ou de 11 ans, qu'il vive à Terre-Neuve ou en Colombie britannique. Nous pouvons ainsi mieux cerner les besoins pédagogiques de l'enseignant qui devra le former et le guider dans sa vie scolaire.

Voyons d'abord les facteurs de motivation parentale qui sont à la source de cet engouement pour l'immersion française. Cet examen devra mieux nous éclairer sur l'aspect philosophique sous-jacent à la formation du maître.

UNE MOTIVATION DIFFICILE À POLARISER

La dichotomie entre la motivation intégrative et la motivation instrumentale (Gardner & Lambert, 1972) que l'on trouvait souvent dans les écrits se rapportant à la motivation des parents anglophones est en réalité plus diffuse qu'elle ne le paraît. Les parents, certes, inscrivent leurs enfants en immersion pour mieux communiquer avec les Francophones et mieux les connaître (motivation intégrative) ou pour des raisons pragmatiques et utilitaires de carrière ou d'emploi (motivation instrumentale). Mais nous savons aussi qu'il y a d'autres raisons importantes, notamment celle qui soutient que les programmes d'immersion constituent une nouvelle forme d'éducation que les parents perçoivent comme étant très positive (Bienvenue, 1983). Nous laisserons de côté d'autres facteurs de motivation tels que la disponibilité de moyens de transport des élèves, le milieu socio-économique et le niveau d'instruction. Nous retiendrons ce que nous croyons être en effet une variable de plus en plus dominante celle, déjà citée, de la valeur éducative du programme.

Tout parent, quel que soit le type de programme dans lequel est inscrit son enfant attachera, bien sûr, une grande importance à la valeur éducative de ce programme. Dans le cas de l'immersion française cependant, la différence entre une scolarisation classique et une scolarisation immersive réside, aux yeux de ces parents anglophones, dans le fait que cette éducation en langue seconde satisfait la très grande majorité d'entre eux. Les parents vont jusqu'à faire, pour ainsi dire, abstraction de la langue. La remarque suivante, provenant d'un parent d'élève en immersion, illustre bien le concept que nous essayons d'expliquer: "Je trouve cette forme d'éducation si remarquable que j'aurais inscrit mon enfant même si l'immersion était en chinois ou en russe."

L'effet de l'attitude parentale de soutien de l'enfant et de croyance en la qualité de ce régime pédagogique se traduit en une satisfaction évidente des progrès scolaires de l'enfant et de sa compétence dans les deux langues. Les résultats linguistiques surtout sont tangibles et les parents en ont des preuves quotidiennes. Cette satisfaction se reflète souvent par un

soutien total de l'enseignant et par une confiance presque affectueuse. Ce soutien est également accompagné d'un rapprochement étroit entre l'école et les parents.

En quoi cela se rapporte-t-il à la formation du professeur d'immersion? Il est important de présenter au futur enseignant, surtout celui de langue française, tous ces facteurs de motivation parentale dont aucun, cela va sans dire, ne préconise un désir d'intégration totale et encore moins d'assimilation au groupe francophone. Il s'agit d'objectiver ces facteurs, de prendre du recul, et de bien se convaincre que la clientèle immersive n'est pas la clientèle francophone.

Pour l'une, l'apprentissage du français constitue un défi éducatif prometteur dans l'étude d'une langue seconde, étrangère au milieu sociolinguistique, culturel, et familial. Son milieu est fort protecteur de la langue maternelle anglaise, langue qui ne risque aucunement d'être voilée ou éclipsée par la langue seconde.

Pour l'autre clientèle, celle des Francophones, particulièrement en milieu minoritaire, l'étude de la langue représente la confirmation, le renforcement et l'épanouissement de son identité ethnique et socio-culturelle dans un milieu parfois hostile et presque toujours à tendance assimilatrice.⁸

Par quelle action pédagogique allons-nous traduire cette différence fondamentale? Il faudrait d'abord se pencher sur le jeune anglophone.

UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DE L'ENFANT EN SITUATION D'IMMERSION

L'enseignement immersif constitue un dépassement du concept limitatif d'un enseignement de langue seconde. Cette forme d'éducation est relativement nouvelle au Canada parce que l'enseignement est dispensé presque entièrement dans la langue seconde. Elle reste cependant classique dans toutes les autres composantes (cognitive, affective, physique, morale, etc.). L'enseignement de la langue française en situation d'immersion, tout en conservant une place primordiale dans toutes les activités scolaires (même lorsqu'on enseigne les mathématiques ou les sciences) ne devrait pas nous faire perdre de vue l'enfant dont le développement global devrait avoir préséance sur tout autre souci pédagogique.

L'un des autres corollaires se retrouve dans l'enseignement de la culture. La culture française qu'on essayera d'inculquer à l'enfant en immersion va devoir s'effectuer à un moment ou à un autre à la troisième personne. Chez les Francophones, nous parlerons souvent de *nous* et de notre culture; en immersion, nous aurons tendance à parler d'*eux* et de leur culture. Il ne faut voir en cela aucune connotation péjorative mais

plutôt une distinction de principe nécessaire à une clarification pédagogique.

Tant que nous ne nous imprégnons pas de cette conception de *développement global* de l'enfant en immersion, conception qui dépasse largement l'enseignement du français, nous nous heurterons toujours à une incompréhension d'un aspect fondamental de l'enseignement immersif. Une incompréhension qui est d'autant plus aggravée qu'elle s'accompagne parfois de l'"oubli" qu'en immersion nous dispensons aussi l'enseignement de toutes les autres matières, en français.

Il nous reste encore à mieux faire connaissance du jeune anglophone en immersion alors qu'il évolue dans un milieu scolaire particulier. Il va sans dire que faire connaissance du jeune est un besoin fondamental et même universel pour tout éducateur quel que soit le type de programme. Dans le cas de l'immersion cependant, il s'agit d'une situation particulière. Il est question de mieux connaître les besoins pédagogiques et linguistiques d'un enfant qui se trouve confronté toute la journée avec une langue complètement différente de la sienne.

Dès la maternelle, l'enseignant en immersion se rend compte immédiatement qu'il ne peut rien prendre pour acquis. Sa formation devrait le préparer suffisamment à aborder la classe de maternelle d'un regard neuf. C'est une classe unique en soi qui a besoin d'un enseignant avec une formation tout aussi unique. Expliquons-nous.

Le jeune anglophone de cinq ans arrive en maternelle déjà parfaitement capable de communiquer en anglais, d'exprimer ses besoins et ses sentiments. Il possède une certaine conception de la manière de manipuler sa langue. Il se trouve tout d'un coup, dans une situation inhabituelle, devant un adulte souriant et affable certes, mais qui profère néanmoins des sons bizarres. L'adulte se son côté, sans se laisser trop démonter, s'aperçoit que le langage simple et clair qu'il croyait utiliser n'était pas compris de ces jeunes esprits vifs et curieux. C'est alors qu'interviennent les techniques si chères aux yeux du professeur de français de base: concrétisation, dessins au tableau, utilisation d'illustrations, de gestes, d'expressions faciales, de différents tons de voix, de variété, et de rythme soutenu.

L'approche naturelle (Terrell, 1972) et la méthode de réponse physique totale (Asher, 1969) sont à leur meilleur en immersion. L'enfant, du moins au cours des premiers mois en maternelle, peut répondre librement en anglais. Il s'exprimera progressivement en français de lui-même. Tout comme l'enseignant, il est actif et se sert de tous les éléments para-linguistiques pour communiquer (gestes, expressions faciales, mime d'actions, ton de voix, etc.).

L'enfant en immersion, surtout au cycle primaire, se concentre

davantage sur le message plutôt que sur la forme. C'est le contenu ou le *signifié* qui retient son attention. Même s'il se trouve dans un milieu scolaire, le processus au cours des premières années du primaire se rapproche davantage de celui de l'acquisition que de celui de l'apprentissage d'une langue.⁹ Après ces premières années, l'apprentissage prend résolument le dessus et la grammaire, quelle que soit la manière dont on veut minimiser son enseignement, arrive alors dans toute sa force.

L'immersion semble trouver certaines réponses dans les tendances *communicatives* d'aujourd'hui, que ce soit l'approche naturelle, la méthode de réponse physique totale ou le contenu d'enseignement compréhensible (*comprehensible input*) de Krashen (1982). Ces réponses malheureusement ne suffisent pas en immersion. Elles semblent être dotées d'une certaine valeur acceptable au cours des premières années en immersion (primaire ou intermédiaire) mais nous laissent ensuite sur notre faim.

Très souvent, ces approches, dites nouvelles, reflètent davantage le milieu *français de base* au niveau universitaire ou adulte. Elles réussissent parfois à semer de la confusion dans nos esprits. A vouloir s'entêter à appliquer ces approches et à s'en gargariser parfois, on se trouve à s'éloigner du cœur même du problème et à retarder nos efforts de recherche et de compréhension de la situation réelle et unique de l'immersion.

Il n'est pas facile de s'arracher à toutes ces tendances, de prendre du recul et d'examiner la question avec lucidité, à neuf même, si c'est possible.

Nous pourrions parler longuement de ce sujet. Mais, il est peut-être temps, après avoir tenté d'expliquer les difficultés conceptuelles, pédagogiques et socio-psychologiques de l'immersion, de proposer maintenant certaines caractéristiques de base d'un programme de formation de professeurs d'immersion.

A LA RECHERCHE D'UNE TROISIÈME VOIE

Nous supposons que le principe d'une formation séparée en immersion est accepté et que ce principe est conçu comme étant celui d'une autre voie pédagogique, différente de celle de la langue maternelle et de celle du français de base. Il s'agit donc d'une formation avec ses propres caractéristiques, parallèle aux autres types de formation. Autrement dit, nous ne la considérons pas comme une formation supplémentaire qui viendrait se greffer à une formation classique sous forme de cours additionnels, par exemple. Nous supposons aussi que l'élève-maître qui se destine à l'immersion maîtrise bien la langue française et peut communiquer suffisamment bien en anglais avant de s'inscrire en formation. Nous

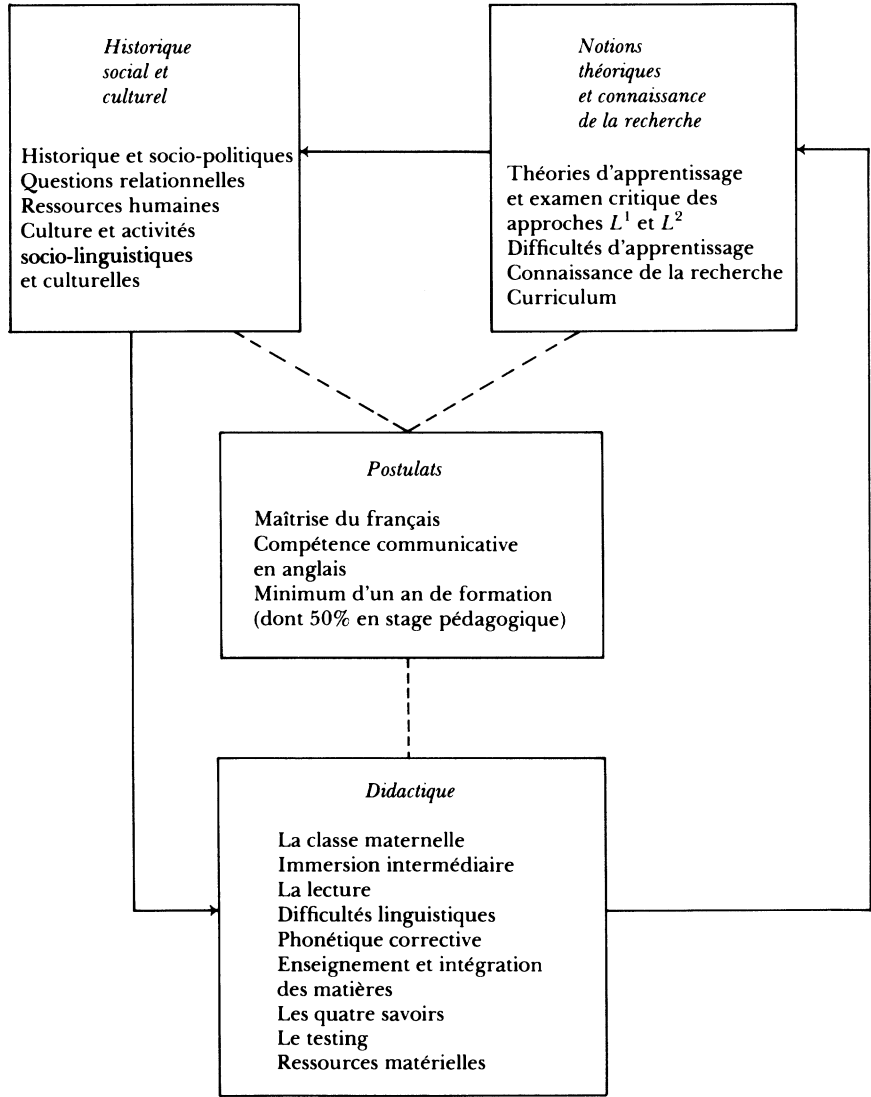


FIGURE 1

Représentation schématique des principales composantes d'un programme de formation du professeur d'immersion

supposons enfin qu'il s'agit au moins d'une année de formation, dont environ 50% du temps est consacré aux stages pédagogiques dans des classes d'immersion.¹⁰

Nous ne parlerons pas des cours classiques en formation tels que ceux qui traitent d'introduction à la psychologie de l'enfant par exemple et que l'on retrouve dans toute formation initiale. Nous nous efforcerons plutôt de ressortir les principales composantes qui devraient faire partie d'un programme de formation de professeurs d'immersion et qui soutiennent notre thèse d'une "troisième voie."

La plupart de ces composantes constituent des cours en soi, d'autres peuvent se regrouper pour former un cours. N'oublions pas qu'elles se rapportent toutes à l'enseignement immersif. Elles sont représentées graphiquement dans la Figure 1.

Les trois éléments constitutifs du programme sont présentés sous une forme de processus dynamique et cyclique où la théorie et la pratique forment un ensemble homogène et intégré. Nous pensons en effet qu'à ce stade de développement pédagogique de l'élève-maître, toute notion théorique, par exemple, devrait être présentée avant tout dans le cadre de la classe immersive plutôt que celle du français de base ou du français langue maternelle.

Les postulats dans notre modèle sont d'une importance primordiale, particulièrement celui qui se rapporte à la maîtrise de la langue française. Le but principal de notre réflexion cependant n'est pas d'examiner les critères linguistiques de l'élève-maître ni de discuter de la durée des stages pédagogiques. Notre préoccupation centrale ici est de démontrer que la formation du professeur d'immersion peut constituer un programme en soi et non pas un rajout à une formation classique. Comme on peut le voir, une fois de plus, l'enseignement immersif ne se limite pas à l'apprentissage de la langue française.

CONCLUSION

Après ces 20 ans d'expérimentation d'enseignement immersif, il est temps de prendre un peu de recul et de réfléchir au problème. Nous pouvons maintenant reprendre notre souffle et s'arrêter de boucher les trous, souvent à la hâte, pour répondre à des besoins immédiats. Ces hésitations et ces solutions de fortune qui ont marqué et qui marquent encore les programmes de formation du professeur d'immersion font partie d'un processus évolutif normal. La demande de programmes immersifs dans les écoles, ne l'oublions pas, est arrivée très vite et avec beaucoup de force. Elle n'a pas laissé le temps aux éducateurs et aux administrateurs de s'y préparer convenablement. Mais ce serait une

erreur de concevoir ce type d'enseignement ou mieux d'éducation comme ceux de la langue maternelle et du français de base, même s'ils sont "adaptés" à l'immersion. Il faudrait analyser davantage ce concept d'immersion française en examinant de près les désirs de la société canadienne, les buts de l'école d'immersion, les besoins éducatifs du jeune anglophone, et les besoins pédagogiques de l'enseignant.

Ceci n'est qu'un premier et modeste effort qui, nous l'espérons, sera suivi par d'autres.

Nous ne pouvons pas conclure sans attirer l'attention sur un autre élément important de la formation du professeur d'immersion, celui de la formation continue. L'immersion au Canada est en constante évolution. Les recherches, les observations, les programmes d'études s'accumulent d'année en année. Ce serait se leurrer que de croire que la formation initiale est suffisante pour un bon pédagogue. L'enseignant devra continuer à s'informer des progrès de l'immersion et à suivre des cours qui lui permettront d'approfondir ses notions théoriques et pédagogiques et de se garder ainsi à la pointe des derniers progrès.

NOTES

¹ Ce pourcentage, qui caractérise les premières années d'immersion en Ontario et au Québec notamment, semble se modifier dans d'autres provinces. En Colombie britannique, par exemple, les conseils scolaires ont de plus en plus tendance à introduire l'anglais en troisième année et à le limiter à 20% jusqu'à la septième année.

² Une des premières études sur la formation des professeurs d'immersion révèle que le nombre d'élèves-maîtres se destinant à l'immersion est passé de 428 en 1979 à 790 en 1982 (une augmentation de 84,6%). Voir D. Coulombe (1983).

³ C'est dans l'ouest que nous trouvons surtout des programmes de formation complète en immersion. Citons, par exemple, l'Université Simon Fraser, l'Université de la Colombie britannique, l'Université de l'Alberta, et, tout récemment, l'Université de Régina.

⁴ Voir dans mon article intitulé "Pour une terminologie des programmes de français langue seconde au Canada" (Obadia, 1982) la différence que nous faisons entre "français de base" et "français, langue seconde."

⁵ L'approche communicative qui fait prévaloir le message par rapport à la forme tout en préconisant l'étude de la connaissance du code et de l'usage sociolinguistique de la langue a du mal à pénétrer dans nos classes de français de base.

⁶ Dans le cas de l'Ontario, par exemple, parfois dans les écoles publiques, on utilisait même des livres français destinés aux écoles catholiques romaines. Le contenu religieux de certains de ces livres devait créer des remous parmi quelques parents. L'utilisation de ces livres provenaient du fait qu'un certain nombre de professeurs d'immersion recevaient leur formation en vue d'enseigner dans des écoles catholiques.

⁷ Grâce à des subventions massives du gouvernement fédéral, les conseils scolaires réussissent tant bien que mal à rédiger des programmes et des cours d'études. Voir mon article intitulé "Les piliers du nouveau bilinguisme" (Obadia, 1984).

- ⁸ Il faudra un jour s'efforcer de définir également une pédagogie propre au Francophone en milieu minoritaire par opposition à l'Anglophone en immersion et à l'enfant en milieu majoritaire.
- ⁹ Pour la distinction entre *acquisition* et *apprentissage*, voir l'ouvrage de Steve Krashen, *Second language acquisition and second language learning* (1981).
- ¹⁰ Voir le modèle de l'Université Simon Fraser que j'ai décrit dans "Les piliers du nouveau bilinguisme" (Obadia, 1984). Dans ce modèle six mois sont consacrés aux stages pédagogiques et six mois aux cours.

REFERENCES

- Asher, J. The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 1969, 53, 3-17.
- Bienvenue, R. M. *French immersion: Recruitment factors*. Winnipeg, Manitoba: Institute for Social and Economic Research, 1983.
- Coulombe, D. *A survey of teacher training in French immersion in Canada*. Thèse de maîtrise inédite, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, Burnaby, Colombie britannique, 1983.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
- Krashen, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Krashen, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Obadia, A. A. Pour une terminologie des programmes de français langue seconde au Canada. *Contact: Revue canadienne destinée aux professeurs de français*, 1982, 1(2).
- Obadia, A. A. Les piliers du nouveau bilinguisme. *Langue et Société*. Ottawa: Bureau du Commissaire aux langues officielles, 1984, 12, 17-21.
- Stern, H. H., Swain, M., McLean, L. D., Friedman, R. J., Harley, B., & Lapkin, S. *Three approaches to teaching French*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976.
- Terrell, T. A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 1972, 61, 325-339.

Das Gebiet der Lehrerbildung für Intensiv-Französisch sucht seine eigene Definition. Der Lehrer befindet sich zwischen alten und neuen Lehrmethoden beim Unterrichten der Muttersprache und einer zweiten Sprache. Keine dieser scheint seine Fragen zu beantworten, da Intensiv-Französisch ein eigenartig kanadisches Phänomen ist, das einer eigenen Selbstanalyse bedarf. Um das Phänomen besser zu verstehen, ist es notwendig zu wissen, wer der junge englischsprechende Schüler ist und welche Beweggründe der Entscheidung der Eltern zugrunde lagen, diese "neue Ausbildungsform" zu wählen – eine Ausbildung, die das Erlernen der französischen Sprache überschreitet, um die Gesamtausbildung des Kindes einzuschließen. Erst nachdem wir ein besseres Verständnis von dem, was das Intensivlernen charakterisiert, haben, werden wir die Ausbildung von Intensiv-Französischlehrern besser verstehen können und, wie wir versuchten, einen "dritten Weg", der sich vom Unterrichten von Französisch als zweite Sprache und von dem als Muttersprache unterscheidet, vorschlagen.

La formación de los profesores de francés que enseñan la lengua por inmersión es un campo que aún busca su propia definición. El maestro queda prisionero de los viejos y nuevos encaramientos didácticos en lengua materna e idioma segundo. Ninguno responde a sus problemáticas porque la "inmersión en el francés" es un fenómeno únicamente canadiense que necesita de un análisis interno. Para comprenderlo mejor, es imprescindible saber quién es el joven estudiante anglófono y cuáles son los motivos que impulsan a sus padres a elegir esta "nueva forma de educación", una educación que va más allá del aprendizaje del francés para abarcar la educación total del niño. Es sólo si comprendemos mejor lo que caracteriza la inmersión que podemos comprender bien la formación de profesores de francés de inmersión y que podemos proponer, tal como lo intentamos, una "tercera vía", que difiere de la formación del profesor de francés lengua segunda y de la del profesor de francés lengua materna.

André A. Obadia est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser, Burnaby, Colombie britannique, v5A 1S6.