

Volume 33 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

« AU-DELÀ DE DUOLINGO » : LA FORMATION  
D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE D'ADULTES  
QUI APPRENNENT LE FRANÇAIS

Cameron Smith, Roswita Dressler, Michael Holden, Judith  
Berzins, and Jaime Fiddler

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*  
Editor-in-Chief: Robert Mizzi  
French Language Editor: Jean-Pierre Mercier  
[www.cjsae-rceea.ca](http://www.cjsae-rceea.ca)

33,1 March/mars 2021, 85–92  
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
[www.casae-aceea.ca](http://www.casae-aceea.ca)

# « AU-DELÀ DE DUOLINGO » : LA FORMATION D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE D'ADULTES QUI APPRENNENT LE FRANÇAIS

**Cameron Smith**

University of Calgary

**Roswita Dressler**

University of Calgary

**Michael Holden**

University of Calgary

**Judith Berzins**

University of Calgary

**Jaime Fiddler**

University of Calgary

## Résumé

*En tant que membres d'une faculté d'éducation, l'apprentissage personnel et professionnel est souvent prioritaire. Pourtant, pour les adultes qui apprennent une langue seconde, en particulier au niveau intermédiaire, il est souvent difficile de trouver des occasions d'apprentissage informel. En conséquence, nous avons créé un Club de français universitaire pour rassembler le personnel enseignant et de soutien intéressé à l'utilisation et à l'amélioration de ses compétences linguistiques. Le club se concentre sur la recherche en français langue seconde et sur l'apprentissage des adultes pour fournir du contenu et des sujets de discussion. Ce club est devenu une communauté de pratique informelle. En utilisant une approche réflexive, nous faisons l'analyse de la langue pédagogique et de l'enseignement des langues secondes et étrangères à partir d'articles que nous lisons. Nous réfléchissons également sur nos parcours comme adultes qui apprennent le français. Dans le présent article, nous réfléchissons sur nos expériences et sur les leçons apprises au sujet de l'apprentissage informel des adultes en langue seconde.*

## Abstract

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
33,1 March/mars 2021, 85–92  
ISSN1925-993X (online)*

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

*As members of a faculty of education, personal and professional learning is often a priority. However, for adult second-language learners, particularly at the intermediate level, it is often difficult to find meaningful, informal learning opportunities. As a result, we have created an Academic French Club to bring together academic and support staff interested in using and improving their language skills. The Club focuses on French second language research and adult learning to provide content and topics for discussion, and has become an informal community of practice. Using a reflective approach, we analyze academic language and second language teaching and learning from the articles we read. We also reflect on our journeys as adult learners of French. In this article, we reflect on our experiences and lessons learned on informal adult learning in a second language.*

### Introduction

Dans notre contexte, une faculté d'éducation qui offre quelques cours en français, il est souvent difficile de pratiquer le français. Les personnes aux compétences avancées peuvent facilement parler entre elles et celles débutantes peuvent profiter de cours de formation continue, tandis qu'il y a peu d'occasions pour celles aux compétences intermédiaires de pratiquer la langue (Silva et Brougère, 2016). Il faut beaucoup de courage pour parler avec les gens dans leur première langue ou aux compétences avancées et les cours de niveau débutant sont trop faciles. Alors, c'est dans ce contexte que le Club de français universitaire est né.

En tant que membres de la faculté et du personnel de soutien, nous nous considérons comme une communauté de pratique, un groupe autour d'un domaine ou d'une passion commun (Lave et Wenger, 1991). Les membres s'engagent volontairement à partager des expériences, des connaissances et l'apprentissage afin « d'améliorer leurs compétences individuelles, à travers l'échange d'un répertoire » (Cohendet et al., 2010, p. 31). Le groupe se réunit régulièrement dans un cadre social et, au fil du temps, une identité collective se construit (Walters, 2013). Le groupe est né autour de l'intérêt de pratiquer et de parler le français.

Nous croyons qu'« on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres » (Springer, 2009, p. 514). Les communautés de pratique peuvent se former spontanément, selon une structure informelle guidée par les membres, ou se rassembler avec un but prédéterminé (Cohendet et al., 2010). Notre club est un mélange des deux : centré sur l'apprentissage de la langue française, mais dirigé par ses membres. L'occasion de diriger avec conscience et avec intention est un élément essentiel dans l'apprentissage informel (Schugurensky, 2007).

Notre contexte, nos diverses identités et le choix des activités ont influencé notre chemin vers un but commun : celui d'améliorer notre français (Silva et Brougère, 2016). En même temps, d'autres buts ont été réalisés, et ces derniers révèlent les possibilités qui se présentent aux adultes de participer à une éducation informelle, démocratique et significative (Eaton, 2010), ce qui nous mène « au-delà de Duolingo. »

### Notre contexte

Fondé en septembre 2018, le Club de français universitaire a été conçu par deux membres de la faculté qui cherchaient une occasion d'utiliser plus souvent leur français au travail. Le club a été annoncé au personnel enseignant et de soutien de la faculté de l'éducation. Toutes les personnes francophones, francophiles ou apprenantes du français ont été invitées à participer afin d'utiliser, de pratiquer et d'améliorer leur français dans un contexte de soutien.

Sept personnes assistent au club régulièrement, avec quelques autres qui y assistent de temps en temps. Les membres se réunissent deux fois par mois, à l'heure du midi. Les séances sont tenues en français, bien que quelques membres utilisent l'anglais ou cherchent l'aide d'un dictionnaire lors des conversations.

Le club accueille des membres aux compétences linguistiques, aux buts et aux intérêts variés. Avec un mélange de membres du personnel enseignant et de soutien, le club offre une nouvelle occasion d'entretenir des conversations entre deux groupes qui sont souvent séparés au sein de l'université. De plus, la présence de personnes francophones et d'autres pour qui le français est une langue étrangère, ainsi que de personnes apprenantes plus ou moins avancées, aide à établir des activités et des rôles intéressants pour le groupe. La diversité de langues maternelles et d'expériences langagières nous permet de faire des liens entre le français et nos ressources langagières et notre capital linguistique (Bourdieu, 1986). L'apprentissage informel est ponctué de moments de découverte et de satisfaction autour de la table (Silva et Brougère, 2016).

Quand nous avons fondé le club, nous visions surtout la discussion d'articles au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Canada. Les articles traitaient de sujets tels que l'identité de personnes bilingues (Byrd Clark, Lamoureux et Stratilaki, 2013) et la motivation des personnes apprenant le français comme langue seconde (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018; Weinberg, Séror et Simonet, 2018). Cependant, dans notre travail de recension, nous avons trouvé beaucoup d'études et de programmes qui se concentrent sur les personnes débutantes ou plus avancées, mais rarement sur celles aux compétences intermédiaires, adultes et qui enseignent souvent eux-mêmes.

En lisant les articles, nous avons créé ensemble une liste de mots et d'expressions intéressantes ou inconnues. Nous avons discuté du contenu de l'article et de la langue en même temps. En analysant l'article, nous avons amélioré notre vocabulaire, notre grammaire et notre compréhension d'un thème particulier, soit l'enseignement ou l'apprentissage du français au Canada (Silva et Brougère, 2016).

Pendant la deuxième année, quand le groupe a recommencé ses rencontres, nous avons poursuivi l'analyse d'articles, mais le format de nos réunions a changé. Nous avons ajouté dix minutes au début de la rencontre pour discuter d'actualité. Lors de chaque réunion, nous choisissons un sujet d'actualité qui nous intéressait et lisions un article ou écoutions une émission en français concernant ce sujet pour ensuite en discuter. Puis, nous poursuivions avec la lecture d'articles sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans un contexte international.

### L'analyse de nos expériences

Chaque membre rapporte que ses expériences de faire partie du club présentent des avantages et des défis. Dans la vie quotidienne à Calgary, nous ne trouvons pas souvent

des espaces dans lesquelles nous pouvons communiquer dans une autre langue, d'autant moins de façon spontanée. Mais dans le club, nous pouvons prendre des risques en parlant une langue seconde (Delorme et Gageot, 2017). Apprendre le français dans un contexte linguistique minoritaire peut évoquer un discours de locutrice ou locuteur illégitime (Roy, 2020), mais le contexte du club réduit l'influence du contexte qui existe à l'extérieur de la salle de réunion.

### *Les avantages.*

Les avantages du club ont été nombreux pour les membres qui y ont assisté : l'amélioration de compétences linguistiques (Silva et Brougère, 2016), l'apprentissage partagé sur divers sujets et la formation d'une identité collective (Cohendet et al., 2010). Ces avantages constituent en grande partie le succès de notre communauté de pratique.

Les compétences des membres en français vont du niveau A1 à C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Toutefois, nos réflexions révèlent la perception d'une amélioration des compétences linguistiques. Comme les personnes participantes de Silva et Brougère (2016), les membres ont remarqué des progrès relatifs à leur fluidité, leur prononciation, leur vocabulaire et leur confiance en soi. Un membre du groupe, Marc, nous a dit, « j'apprécie bien les membres allophones plus avancés que moi, et le soutien gentil qu'ils me donnent avec la prononciation et la compréhension ».

Les expériences du club ont aussi changé le comportement des membres relatif à leur usage de la langue française hors du club. En particulier, les membres ont commencé à parler en français dans les couloirs ou dans les ascenseurs, et ont demandé aux collègues francophones de leur parler en français (autant que possible) dans les réunions formelles et informelles. L'alternance des langues, ou « translanguaging » (Garcia et Kleyn, 2014), est encouragée et facilite la participation et l'utilisation de la langue face à une ouverture à parler.

De plus, la capacité de communiquer avec les autres fait partie intégrante de la pratique sociale de l'apprentissage d'une langue seconde. Les interconnexions au sein et au-delà de la communauté de pratique forment l'apprentissage dans un contexte réel tout en motivant et affirmant l'identité des personnes apprenantes en tant que membres de cette communauté linguistique (Andrew, 2012; Schnoller, 2018). « Ce comportement est nouveau et je l'attribue au club, » dit une autre membre, Juliette.

Nous avons visé de nombreux sujets lors de nos partages. Au niveau pédagogique, nous avons exploré de nouveaux mots et styles de français universitaire (nord-américain surtout). Au sujet du contexte d'éducation des langues officielles au Canada, nous avons discuté de programmes, d'expériences étudiantes et du personnel enseignant, de défis et de l'avenir (Duchemin, 2017). Dans le club nous avons appris sur ces sujets universitaires et à en discuter avec plus de confiance.

Nous avons ainsi formé une identité commune, preuve que nous constituons une communauté de pratique (Delorme et Gageot, 2017). Nos intérêts, nos niveaux de langue et nos buts étaient variés, mais nous avons partagé les histoires de nos parcours linguistiques et négocié nos buts pour le club (Byrd Clark, Lamoureux et Stratilaki, 2013). Même en ce qui concerne les termes qui nous décrivent, nous avons discuté des dynamiques de pouvoir qui existent dans l'usage des termes « francophone » et « francophile ». Comme les élèves de l'immersion française dans le travail de Roy (2010), plusieurs d'entre nous ressentent un

rejet de la part de la communauté francophone lors de l'utilisation du terme « francophile », et nous avons choisi le terme « bilingue » pour nous-mêmes.

Le format du club a changé en raison de nos expériences collectives. Le club nous a offert la possibilité d'un véritable engagement social (Lave et Wenger, 1991). L'importance de la collégialité—entre collègues, ainsi qu'entre le personnel enseignant et de soutien—a été également souligné. Nous nous comprenons mieux nous-mêmes comme groupe de personnes qui apprennent une langue et qui sont adultes (Andrew, 2012). Selon Silva et Brougère (2016), « la possibilité de participer à des situations informelles favorisant l'apprentissage, voire de les faire émerger, est bel et bien à la portée des [personnes] en contexte non francophone », et notre club reflète les possibilités qui existent grâce à une expérience d'éducation informelle.

### *Les défis.*

Tout au long des deux années de l'existence du club, la composition du groupe a été très hétérogène. Au début, il était difficile de trouver un niveau de langue convenable à l'ensemble des membres du groupe (Silva et Brougère, 2016). Il y en avait qui lisaient avec plus de facilité que d'autres, et d'autres qui se débrouillaient mieux à l'oral. Bien que quelques membres aient du mal à lire couramment un texte de niveau primaire, ces personnes se donnaient à fond pour lire des textes de niveau universitaire. Un membre, Don, a dit, « il est difficile de trouver un niveau convenable qui s'applique à tous les membres du groupe ». Alors, le niveau attendu ne correspondait pas toujours aux compétences des membres (Silva et Brougère, 2016).

L'environnement collégial signifie que nous nous corrigeons très peu entre nous. Donc, contrairement aux occasions formelles d'apprentissage de langue, il n'y avait pas beaucoup de rétroaction, sauf quand les membres en demandaient (Silva et Brougère, 2016). Nous nous sentions en sécurité dans cet environnement, et nous ressentions plus d'ouverture aux commentaires que dans d'autres contextes, mais l'équilibre entre la correction et la participation authentique a toujours été négocié (Delorme et Gageot, 2017).

Nos différents intérêts représentaient un défi pour nous (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Comme groupe mélangé de membres du personnel enseignant et de soutien, quelques membres s'intéressaient au club en raison de ses activités universitaires—un club universitaire d'abord, un club de français ensuite. D'autres membres ont eu recours au club comme un espace pour pratiquer et pour développer leurs compétences linguistiques—un club de français premièrement, un club universitaire ensuite. Cette différence a créé quelques dilemmes intéressants : la lecture, la discussion et la critique d'articles scientifiques en français sont-elles suffisantes, ou devons-nous publier sur nos activités, d'autant plus parce que les articles en français reçoivent moins de citations que les articles en anglais (Larivière, 2018). Avant de publier, nous avons dû identifier les activités qui comptaient comme étant assez rigoureuses pour réaliser les buts des membres et décider de comment développer nos compétences d'expression orale, de lecture ou de rédaction en français autrement.

La structure de notre club a aussi posé quelques défis. Notre temps de rencontre était limité à l'heure du midi puisque le personnel de soutien n'avait pas la permission de quitter leur lieu de travail à d'autres moments. D'autres interruptions à l'horaire ont fait que certaines séances ont eu lieu à un mois d'intervalle; ceci a rendu difficile la mémorisation de

nouveaux mots de vocabulaire et de nouvelles phrases discutés lors de la séance précédente. Les séances d'une heure passent rapidement, « nous étions au bord de nous plonger dans la discussion d'un texte et ensuite c'était le moment de partir », selon Michel. Les limites de l'horaire sont aussi notées par Wenger et ses collègues (2002). Cependant, cette structure brève et peu fréquente a permis aux membres de participer sans que la charge ne devienne trop lourde, mais cela signifie que les membres qui s'impliquaient moins avaient de la difficulté à soutenir leur participation.

### **Conclusion**

Les activités du groupe ont changé pendant l'existence du club. Maintenant, nous offrons un mélange d'activités pédagogiques et sociales. L'apprentissage du français dans notre groupe a pris des formes différentes. Les discussions d'articles ont été combinées aux jeux, aux discussions de nos vies, aux nouvelles et à nos expériences comme personnes qui apprennent une langue (Silva et Brougère, 2016; Byrd Clark, Lamoureux et Stratilaki, 2013).

À l'aide de nos expériences positives et négatives d'apprentissage de langue, nous façonnons continuellement la direction du club (Watkins, McDaniel et Erskine, 2017). Nous discutons souvent des différences entre les approches d'apprentissage qui fonctionnent maintenant et celles qui ne fonctionnaient pas dans notre passé. Bien que le club soit fondé selon un format particulier, nous nous sommes rendu compte qu'il faut être flexible et sensible aux besoins de chaque personne (Eaton, 2010). Les activités et les discussions du groupe se sont transformées au fil du temps afin de trouver le meilleur format pour les personnes participantes (Blain et al., 2018).

Notre communauté de pratique d'adultes qui apprennent le français a atteint un équilibre qui fonctionne pour un groupe divers où chaque membre peut participer activement et contribuer au processus de création (Delorme et Gageot, 2017). Comme adultes en apprentissage, le partage de la gestion, les efforts d'apprendre à se connaître, les tâches communes et beaucoup de patience étaient importants au succès de nos expériences (Schugurensky, 2007). Cette communauté a accueilli des membres du personnel enseignant et professionnel et est devenue un espace sécuritaire où il est possible de partager et d'améliorer nos compétences linguistiques et universitaires (Cohendet et al., 2010). Ainsi, nous avons créé ensemble une occasion d'apprentissage que nous n'avons pas trouvée à l'extérieur de ce club (Silva et Brougère, 2016).

Nous espérons que nous avons offert une nouvelle perspective sur l'apprentissage informelle des adultes en apprentissage de langue et un plan permettant de recréer ce type d'expérience, tout en soulignant les occasions qu'offre un club de français au personnel enseignant et de soutien en contexte universitaire. Ce qui nous manquait dans nos efforts d'apprentissage indépendant avec l'appli « Duolingo » (bien qu'elle possède certaines forces), nous avons alors essayé de créer dans notre club : l'interaction spontanée, une variété de discours et le soutien d'un groupe de collègues.

Les possibilités de renforcer les bénéfices du club sont nombreuses. Suivant le départ de membres qui poursuivent d'autres parcours d'apprentissage, l'influence du club touche de nouveaux contextes où se trouvent ces membres d'autrefois. Nous imaginons aussi la possibilité de se rencontrer à distance avec des clubs ou des membres de la communauté francophile autour de l'université. Nous pourrions faire un échange virtuel pour apprendre sur l'impact du club.

## Références

- Andrew, P. (2012). *The Social Construction of Age: Adult Foreign Language Learners*. Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Blain, S., Cavanagh, M., & Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: Comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Canadian Journal of Education*, 41(4), 1105–1131.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Byrd Clark, J., Lamoureux, S., & Stratilaki, S. (2013). Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(3), 1–13.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Cohendet, P., Roberts, J., & Simon, L. (2010). Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 31. <https://doi.org/10.3917/riges.354.0031>
- Delorme, V., & Gageot, N. (2017). Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL: Vers la construction d'une culture commune. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5587>
- Duchemin, M. (2017). Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(2), 51–70.
- Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills, and language learning in Canada*. Eaton International Consulting Inc.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge
- Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde ? De l'évolution des lieux et langues de publication des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches Sociolinguistiques*, 59(3), 339–363.
- Lave, J., & Wenger, E. C. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Roy, S. (2010). Not truly, not entirely ... Pas comme les francophones. *Canadian Journal of Education*, 33(10), 541–563.
- Roy, S. (2020). *French Immersion Ideologies in Canada*. Lanham: Lexington Books.
- Schnoller, C. (2018). Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social. *Synergies Mexique*, 8, 15–26.
- Schugurensky, D. 2007. Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13–27.
- Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57–68.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 511–523. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.511>
- Walters, K. (2013). *La communauté d'apprentissage en réseau en contexte de langue seconde : Une recherche-formation*. [Mémoire de maîtrise non publié]. Université Laval.

- Watkins D. R., McDaniel A., & Erskine M. A. (2017). Building a Faculty-Centric Virtual Community of Practice (vCoP) within the Post-secondary Education Environment: A Systems Approach Framework. Dans J. McDonald and A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice*. Springer: Singapore.
- Weinberg, A., Séror, J., & Simonet, T. (2018). Sur la piste des facteurs d'attrition et de rétention au sein du Régime d'immersion en français à l'Université d'Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 74(2), 302–330. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0059>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. New York: Harvard Business School Press.