

# Vers une nouvelle conception de l'enseignement du français langue seconde au Canada

## Résumé

*L'enseignement du français langue seconde est en train de subir des changements importants dans les écoles canadiennes. Une variété de facteurs sous-tend la poussée vers un renouvellement des programmes d'études provinciaux: le mécontentement devant l'insuffisance des programmes scolaires actuels; les tentatives européennes et nord-américaines de reformuler les objectifs de l'enseignement des langues vivantes en fonction des besoins des apprenants et des situations d'usage; les données récentes en psycholinguistique; les développements des dernières années dans la politique linguistique et culturelle canadienne. La publication récente d'une "Etude nationale du français de base" fournit un modèle viable qui promet de réduire la diversité des programmes régionaux et de les rendre plus conformes aux conceptions didactiques actuelles et aux besoins socio-culturels du pays.*

## Abstract

*French Second Language education in Canadian schools is experiencing significant changes. Pressure for curriculum renewal on the part of the provinces arises from a number of factors: dissatisfaction with existing programs, recent efforts in Europe and North America to redefine the objectives of second-language instruction in terms of learner and situational needs, recent findings in psycholinguistics, and developments of the last few years in Canada's linguistic and cultural policies. The recent publication of a National Core French Study offers a viable model for reducing the disparities between different provincial programs, reflecting current views on the teaching of languages and also the socio-cultural needs of the country.*

En 1982, lors du 12e congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), le conférencier invité a lancé l'idée d'une entreprise nationale vouée au renouvellement des programmes de français de base dans les écoles canadiennes. Cette suggestion provenait de H.H. Stern, directeur du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Pour Stern, l'amélioration de l'enseignement du français langue seconde devait commencer par une révision totale du "curriculum." Si l'on comprend sous ce terme, qui n'a pas son équivalent exact en français, les trois composantes d'un programme d'études, à savoir, les buts généraux, le contenu et les méthodes d'enseignement, on voit bien l'immensité de la tâche proposée. Néanmoins, le défi a été relevé avec beaucoup d'enthousiasme. En mai 1989, au congrès annuel de l'ACPLS, les collaborateurs ont présenté les grandes lignes d'une "Étude nationale du français de base" et quelques modules-pilotes pour l'enseignement du français au niveau secondaire.

Ce projet pourrait bien s'avérer une des initiatives les plus importantes des dernières années. C'est l'aboutissement logique de plusieurs tendances qui ont démontré l'insuffisance des programmes existants d'enseignement du français langue seconde. Sans les grandes discussions et l'expérience pratique des didacticiens depuis une vingtaine d'années en Europe et en Amérique du Nord, une entreprise de cette envergure aurait été inconcevable. Mais, au Canada, le système scolaire permettrait-il l'implantation d'un "curriculum national," analogue à celui qui devient une priorité en Grande-Bretagne (Bayley & Burgess, 1988)? Les auteurs de l'Étude nationale sont assez réalistes pour comprendre que ce projet n'est qu'un modèle dont les gouvernements, les conseils scolaires et les maisons d'édition sont invités à s'inspirer. A cause d'un système qui accorde à une douzaine d'organismes le contrôle absolu de tous les aspects de l'éducation nationale, on rencontre partout la même duplication des tâches, exacerbée par la même pénurie d'argent et de ressources humaines. Quelques entretiens personnels m'ont laissé l'impression que l'idée d'un curriculum national serait peut-être mieux accueillie dans les provinces pauvres en ressources humaines et financières, surtout aux extrémités géographiques du pays.

En examinant le programme de français de chaque province canadienne, on constate d'emblée que sa conception pédagogique reflète l'importance qu'elle accorde au "fait français." Par exemple, le français n'est pas obligatoire dans les provinces de l'ouest. En Colombie britannique on pense en termes d'un "curriculum générique" qui engloberait l'enseignement de toutes les langues vivantes et ne ferait aucune différence entre le statut du français et celui des langues asiatiques (Poyen, 1985).

En laissant de côté les défauts qui sont d'origine extérieure, on peut toujours critiquer certaines caractéristiques des programmes traditionnels.

Bien sûr, il faut reconnaître que la situation a déjà subi des changements importants dans quelques provinces (par exemple, au Québec). Mais en d'autres régions du pays où l'esprit de la réforme s'est manifesté il y a quelques années, on constate un certain essoufflement. Peut-être faut-il de nouvelles mesures pour soutenir l'élan. Quelles sont donc les faiblesses des programmes traditionnels? On pourrait peut-être les réduire à une seule, en disant qu'ils sont basés sur des conceptions trop étroites de la nature et du processus de l'apprentissage du langage.

### Quelques considérations didactiques

Jusqu'au début des années soixante-dix, l'approche privilégiée dans l'enseignement des langues était la méthode audio-orale, qui était considérée comme une application logique et très scientifique des idées béhavioristes de B.F. Skinner, de Nelson Brooks, et d'autres. La langue était conçue comme un système ordonné dont les formes observables de la surface constituaient l'ensemble du système. A force de pratiquer et recombinaison ces composants, l'apprenant acquerrait l'habileté de produire n'importe quel énoncé de la langue, sans égard aux facteurs situationnels ou sémantiques. Pour apprendre à parler il suffisait de faire des exercices de répétition, de substitution etc. C'était l'âge d'or du laboratoire des langues et des leçons de langue étrangère dont le déroulement était planifié à la seconde près. En France et au Canada on a ajouté des images, des films fixes ou des diapositives, - ce qui a mené McConnell (1987) à l'observation que toute une génération d'élèves ont appris le français "dans le noir." Ces élèves acquéraient peut-être une maîtrise de quelques-unes des formes de la langue, ce qui ne les préparait guère à communiquer dans des situations réelles. En fondant l'enseignement des langues sur la fixation de structures, la méthode audio-orale ne s'écartait pas tellement, en certains aspects importants, des approches grammaticales qui l'avaient précédée. Même si l'écrit était subordonné à l'oral et la grammaire était enseignée par des méthodes inductives, le but visé était l'emploi "correct" de la langue. La production d'un message n'était qu'un sous-produit, de conséquence secondaire. Il y avait enfin une autre dimension négligée par les enseignants: le rôle de l'apprenant, l'idée qu'il possède des habiletés cognitives, comme celle de formuler et de modifier ses propres représentations de la langue cible pour guider le processus de l'apprentissage (Dulay & Burt, 1977). Le curriculum autoritaire, interprété par le maître souverain, imposait ses priorités pour déterminer le contenu, les rythmes et les critères d'évaluation à chaque étape.

En pratique, c'était moins le curriculum comme nous le comprenons aujourd'hui qui réglait l'enseignement que ce qu'on appelait affectueusement la "méthode." La plupart des méthodes commerciales qui sont sorties à cette époque-là, par exemple **Ici on parle français** ou **Le français international**, se sont inspirées du modèle d'enseignement audio-oral. Souvent la "méthode"

choisie exerçait une espèce de tyrannie dans les classes de français. On avait presque l'impression que la formation des maîtres n'émanait pas des instituts pédagogiques, mais des maisons d'édition. Un suppléant unilingue n'avait qu'à ouvrir le manuel et à mettre en marche le magnétophone, et même les enseignants réguliers hésitaient à omettre des exercices structuraux, de peur de compromettre les chances des élèves d'atteindre le "bilinguisme" promis. Une des conséquences de cette approche était justement de provoquer chez l'enseignant une certaine anxiété, qui se manifestait, par exemple, dans le manque de tolérance envers les erreurs. Dans la classe de français il s'agissait de subordonner les activités pédagogiques à un but terminal, lointain, dont les participants n'avaient que quelques notions vagues et variables. L'enseignant qui présentait la "structure du jour" croyait construire, pierre sur pierre, un grand monument qui serait achevé un jour et qu'on pourrait dénommer "compétence linguistique" ou même "bilinguisme."

Les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui ne visent plus seulement le produit, achevé ou non achevé. On s'intéresse aussi aux expériences vécues en route. Ainsi, dans l'apprentissage des langues, la notion psycholinguistique de l'interlangue se réfère aux formes provisoires et successives de la langue cible que l'enseignant doit reconnaître comme ayant de la validité pour l'apprenant (Selinker, 1972). L'expérience porte à croire que les élèves ne sont pas enclins à accepter comme acte de foi des propositions comme: "Si vous pratiquez aujourd'hui, vous parlerez demain." Les enseignants eux-mêmes sont conscients du gouffre qui sépare les activités routinières et banales de la classe des objectifs définis dans les programmes officiels. Cette résistance de la part des élèves-consommateurs a-t-elle amené la modification de certains de ces objectifs? Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario affirme dans son guide du programme de base, **French, Core Programs 1980**: "Core programs are not designed to make students fully bilingual; rather, they offer students a valuable educational experience and the opportunity to develop a basic usable command of the language, which can be expanded through further study or contact with French-speaking people" (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980, p. 2). Cette position, qui se veut réaliste, s'inspire néanmoins d'une vision d'un bilinguisme "inaccessible" mais qui n'est pas très bien défini. On pourrait discuter sans fin pour savoir si les élèves qui suivent les programmes d'immersion deviennent réellement bilingues. Mais cette discussion reste, en dernière analyse, futile.

En ce qui concerne les programmes de base, il fallait leur donner des objectifs plus précis et plus plausibles aux yeux des apprenants individuels sans pour autant les rendre moins exigeants. Pour les poser sur des bases plus solides, il fallait leur donner une justification plus réaliste, plus pratique qu'avant. Dans ce sens, dès le début des années quatre-vingts, les nouvelles théories en sciences du langage ont commencé à influencer la didactique (Widdowson, 1978; Brumfit & Johnson, 1979; Canale & Swain, 1980; Germain

& Leblanc, 1982; Savignon, 1983). L'approche dite "communicative" est le résultat de la confluence de plusieurs tendances psycholinguistique, sociolinguistique et pragmatique. Son impact sur l'enseignement du français dans les classes régulières est marqué par un optimisme renouvelé. Même dans le cadre de douze cent heures d'instruction, on entrevoit de nouvelles possibilités: amener les élèves à s'exprimer avec plus de confiance, leur fournir les outils et les stratégies de communication nécessaires pour exprimer leurs besoins en paroles, privilégier le déblocage cognitif et affectif de leurs attitudes envers la deuxième langue.

L'articulation de ces idéaux s'est avérée plus facile que leur réalisation. Une des questions à résoudre était celle de la structure d'un programme communicatif (Breen & Candlin, 1980; McKay, 1980; Johnson, 1982). Le Projet des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe fournit les premiers exemples du syllabus notionnel-fonctionnel, dont le principe organisateur est l'analyse du contenu linguistique et de l'ordre de sa présentation en termes des besoins communicatifs spécifiques des apprenants visés (Van Ek, 1976). Au niveau sociolinguistique on détermine le statut des interlocuteurs et d'autres variables situationnelles qui régissent l'usage langagier dans un contexte de vie réelle. J.A. Wilkins, dont les théories linguistiques ont beaucoup influencé ce développement, a néanmoins quelques doutes au sujet de leur application pratique. Remplace-t-on simplement un programme normatif par un autre, en proposant ces inventaires de "fonctions communicatives" comme "inviter", "se présenter," "demander des informations," etc? Les approches grammaticales avait du moins cet avantage qu'elles étaient basées sur l'analyse des structures, relativement faciles à identifier, de la langue (Wilkins, 1974, p. 92). Ceux qui ont essayé d'adapter l'enseignement notionnel-fonctionnel aux contextes scolaires ont rencontré des problèmes pratiques, surtout dans le choix et la séquence du matériel (McKay, pp. 180-81). En dépit de cela, on a introduit des programmes de ce genre en Angleterre et, au Canada, dans l'enseignement du français langue seconde au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983). En dehors du contenu grammatical, la formulation des objectifs du programme souligne les fonctions communicatives que l'élève doit réaliser, comme par exemple "décrire un animal," ou "parler de ses goûts et intérêts." Ce sont les fonctions et non la grammaire qui déterminent l'ordre de la présentation du matériel. Il est probablement trop tôt pour évaluer le nouveau curriculum québécois. Mais, en reformulant les objectifs d'apprentissage de la langue en fonction des besoins des apprenants et des situations d'usage, il contraste d'une manière frappante avec celui de l'Ontario, sorti deux ans auparavant. Dans un paragraphe, ce dernier annonce, bien sûr, les vertus d'un "enseignement communicatif" mais met en évidence les deux cents structures grammaticales qui sont à la base du programme (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 33).

En Amérique du Nord, les méthodes d'enseignement ont subi un autre développement dont l'importance serait difficile à surestimer. Depuis 1965 des milliers d'élèves canadiens sont inscrits dans les programmes d'immer-

sion française: à peu près 7% de la population scolaire anglophone dans l'année de 1988-89. Un nombre impressionnant de ses élèves savent communiquer aisément dans la deuxième langue. On reproche souvent à l'immersion la dynamique de la situation d'apprentissage. On sait que, dans l'acquisition d'une langue, les enfants sont beaucoup plus influencés par leurs pairs que par les adultes. Dans une classe d'immersion, seul l'enseignant possède la compétence linguistique visée, donc il y a toujours la possibilité que l'interlangue des élèves s'établisse comme la langue de communication du groupe. Pour surmonter ce problème, de plus en plus d'enseignants abandonnent le modèle classique de l'immersion et essayent d'y intégrer des aspects formels de la langue. En tout cas, les élèves apprennent à parler couramment et sans gêne, et font preuve d'une maîtrise de la langue qui dépasse d'une manière spectaculaire celle des élèves réguliers (Genesee, 1987).

L'immersion nous offre un exemple remarquable d'une approche intensive au plan du matériel plutôt qu'au plan de la méthode. Elle est donc diamétralement opposée à l'approche audio-orale. Son succès est d'autant plus frappant que c'est à cause des intuitions d'un nombre de parents militants, et non des pédagogues, qu'elle a vu le jour. Retrospectivement, l'immersion semble confirmer les théories récentes de la psycholinguistique qui veulent que l'on fournisse constamment à l'apprenant du matériel linguistique réel nouveau qu'il n'a pas encore assimilé (Krashen, 1981). L'apprentissage se fait inconsciemment, si l'attention n'est plus concentrée sur les formes mais sur l'emploi de la langue dans un contexte réel et enrichi. Cette valorisation du milieu langagier confirme ce que les enseignants d'immersion connaissent depuis longtemps. Ce qui pourrait surprendre, c'est que, jusqu'à récemment, on n'a vu que de rares efforts sérieux pour appliquer ces stratégies aux programmes de base!

### **Dimensions d'un programme d'études en FLS**

Cette revue des développements récents suscite certaines observations générales. D'abord, en essayant de décider le quoi et le comment de l'enseignement des langues, on rencontre à tout instant les mêmes oppositions entre forme et fonction, moyen et message, compétence grammaticale et compétence communicative. D'habitude, la façon de formuler le problème donne l'impression que les deux aspects sont incompatibles. Il en est de même pour l'autre question qui, au fond, touche au curriculum en langues secondes: Apprend-on plus effectivement si la langue est présentée de façon analytique ou non analytique (holistique)? Le curriculum doit-il présélectionner les composantes de l'expression langagière, grammaticales et fonctionnelles, et les présenter à l'apprenant dans un ordre qui l'aide le mieux à arriver à une intégration éventuelle? Ou bien le meilleur curriculum consiste-t-il en une succession de situations de communication naturelles et non-planifiées, comme le suggère Krashen (1982, p. 23)? Les uns évoquent le spectre du pidgin, et

pour cette raison, aux Etats-Unis, on tend vers l'établissement de ce qu'on appelle "proficiency guidelines," qui doivent constituer le cadre qui rendrait l'approche communicative plus structurée (Higgs, 1984; Omaggio, 1986). A l'autre extrême il y a tous ceux qui sont convaincus de l'impossibilité d'enseigner une langue seconde dans un contexte scolaire. On doit conclure que, pour ces derniers, tout enseignement langagier, peu importe sa conception, sera artificiel, et seule l'immersion, ou plutôt la submersion, dans la culture cible obtiendra les résultats souhaités.

On commence, petit à petit, à entrevoir une troisième possibilité, fondée sur un rapprochement de ces points de vue qui ne se contredisent pas nécessairement. De plus en plus, on se demande si, même dans le cadre d'un programme scolaire régulier, on pourrait arriver à une synthèse, débouchant sur un curriculum qui, en plus d'offrir aux apprenants des occasions de communiquer dans des contextes globaux, leur assurerait la pratique dirigée nécessaire à l'assimilation des éléments de la langue. Au lieu de vaciller entre ces deux aspects de la compétence communicative, comme si elles s'excluaient mutuellement, on commence à reconnaître leur interdépendance. Comme l'affirme Ullmann: "We are of the view that, while a grasp of grammatical structures is a necessary condition for the attainment of L2 proficiency, it is not a sufficient condition" (Ullmann, 1987, p. 61). En formulant les caractéristiques du futur curriculum langagier, Ullmann avance le modèle multidimensionnel. Après tant de faux départs et de déceptions, il est peut-être grand temps d'admettre que la tâche d'enseigner une deuxième langue est trop vaste et trop complexe pour se laisser presser dans le moule d'un curriculum à dimension unique.

#### **"L'Étude nationale": contenu et structure de l'enseignement**

En admettant le besoin d'un changement structurel, on ouvre la voie au modèle que propose l'Étude nationale. Il est conçu comme une synthèse de quatre sous-programmes qu'on appelle des "syllabus." Le sens de ce terme est plus étroit que celui de "curriculum" et se rattache dans l'usage traditionnel au contenu de la matière. Les auteurs de l'Étude l'emploient dans un sens spécifique, essentiellement pour le subordonner au "curriculum." Comme la plupart des curriculums provinciaux, celui-ci ne se limite pas à l'acquisition de connaissances et d'habiletés purement linguistiques. Son but ultérieur est de préparer l'enfant à vivre et à survivre dans la société.

Les sociologues nous disent que, de nos jours, c'est l'information qui domine. Alors ce qui comptera pour le futur citoyen sera sa capacité de recevoir, de procéder et de diffuser des faits et des idées de façon efficace et rapide. Caractériser les langues étrangères en première ligne comme des moyens de véhiculer l'information, cela veut dire qu'il faut privilégier la compréhension auditive, la maîtrise d'un lexique assez étendu et exact pour

représenter la réalité contemporaine (technologique, etc.,) ainsi que le sens et la cohérence du discours oral et écrit, plutôt que l'élégance du style littéraire. L'esprit utilitaire et les pressions de la vie du monde moderne ont changé les priorités de l'éducation et ont mis plus d'emphasis sur le principe de l'efficacité: moins d'effort pour plus de gain pratique. D'après cette supposition, celui qui investit du temps à étudier une autre langue ne cherchera pas en première ligne la clef de la littérature mondiale, mais sera satisfait d'atteindre un niveau adéquat permettant l'échange de certaines informations d'importance personnelle, tout en laissant ouverte la porte vers le perfectionnement de ses connaissances de la langue. Voilà ce qui rend attrayant le concept psycholinguistique du "niveau-seuil," qui marque cette étape de l'apprentissage où l'apprenant peut assumer la responsabilité de son propre progrès et que certains ont conçu comme l'objectif principal du curriculum langagier (Van Ek, p.3).

Il y a un dernier but d'ordre éducatif qui devient de plus en plus important dans le contexte social et politique actuel, celui de sensibiliser les élèves à la culture française, d'éveiller en eux une compréhension des valeurs et du mode de vivre de l'autre communauté linguistique du pays. L'enseignement de la culture a toujours fait partie des programmes de langue seconde, mais en pratique on la considère souvent comme moins importante que la langue et, par conséquent, on la traite d'une façon superficielle ou on la néglige entièrement. Il va sans dire que tout curriculum digne de l'épithète "national" devrait rétablir cet aspect de la matière au premier plan.

Jusqu'ici, la discussion a mis en évidence quelques caractéristiques générales d'un curriculum du français de base, dont les auteurs de l'Etude nationale nous proposent un exemple impressionnant. Sa structure est multidimensionnelle et intégrée: c'est-à-dire, les tâches pédagogiques, liées aux syllabus différents, peuvent et doivent répondre aux objectifs des autres syllabus. Il favorise du matériel et des activités d'apprentissage pertinents, valables et compréhensibles pour les élèves. Il leur fournit les outils nécessaires pour approfondir leurs connaissances et leur compréhension de l'autre culture. D'une perspective générale, il encourage le développement des habilités cognitives et stratégiques qui entrent en jeu dans chaque situation d'apprentissage langagier. Chacun des quatre syllabus, développé séparément avant d'être intégré au programme, s'adresse à un domaine spécifique. Le premier vise la connaissance de la langue, comme outil de communication ("syllabus langue"). Le deuxième traite de la culture ("syllabus culture"). Le troisième offre des expériences dans l'emploi de la langue cible ("syllabus expérientiel/communicatif"). Le quatrième veut sensibiliser l'élève au phénomène de la langue en général ("syllabus d'éducation langagière générale").

1. La structure du "syllabus langue" pourrait paraître d'abord comme la plus traditionnelle: son principe organisateur est l'analyse des formes et des fonctions à enseigner. Cependant, à côté des aspects formels de la phonétique,



de la grammaire et du lexique, l'attention est aussi portée sur les actes de parole, les règles du discours, et l'importance du registre: c'est-à-dire, l'analyse vise un emploi approprié, aussi bien que correct, de la langue. De plus, aucun contenu spécial n'est prévu pour ce syllabus: ni textes artificiels pour illustrer la grammaire ni dialogues à mémoriser. Ses objectifs se réalisent strictement au moyen du matériel fourni dans les trois autres syllabus.

2. Le syllabus communicatif/expérientiel fournit des activités globales et synthétisantes. Basé sur l'expérience réelle, il est le plus innovateur et en même temps le plus difficile à adapter au contexte scolaire. L'aspect stratégique de la communication est mis en valeur. Toutes ces stratégies qui nous aident à garder ouverts les canaux de la communication dans un milieu étranger, - comme le geste, la circonlocution, ou le recours au dictionnaire de poche -, sont acceptables. Savoir se débrouiller, au lieu de se taire, devant les difficultés de la communication, compte le plus dans l'évaluation des tâches pratiques ou des projets de recherche que l'élève doit accomplir, en classe ou à l'extérieur, dans des contextes français. Les échanges linguistiques, le travail en groupe, voilà des exemples d'activités expérientielles. Les expériences peuvent être vécues dans les domaines intellectuel, social, municipal, sportif, etc. Dans ce contexte on devrait aussi mentionner les nouvelles possibilités des programmes d'éducation coopérative.

3. Les buts du syllabus culturel sont de sensibiliser l'apprenant à la culture cible, de lui faire vivre des relations interculturelles, d'approfondir sa compréhension de la réalité française au Canada, de l'amener vers la compréhension et la tolérance des conséquences de la vie dans une société bilingue, de fournir à l'instruction du français une dimension socio-culturelle et d'intégrer des éléments culturo-linguistiques dans l'enseignement de la langue. Il s'agit donc du domaine affectif des attitudes. Ce syllabus met aussi l'emphase sur l'emploi global.

4. La quatrième trame du tissu est l'éducation langagière générale, qui vise à amener l'élève vers une certaine autonomie dans son apprentissage de la langue. A force d'élaborer et d'évaluer ses propres généralisations sur la structure et le fonctionnement du français, il devrait acquérir des habiletés utiles à l'apprentissage d'autres langues ainsi qu'au perfectionnement de la compétence dans sa langue maternelle. Un aspect innovateur, - que l'approche audio-orale n'admet pas -, est l'objectivation métalinguistique des particularités de la langue cible et des stratégies de l'apprentissage langagier.

Comme déjà suggéré, les syllabus "langue" et "communicatif/expérientiel" se complètent: ils traitent, d'un côté, de l'analyse et, de l'autre, de l'utilisation globale de la langue. Les syllabus de la culture et de l'éducation langagière, répondent également à un même besoin, dont la didactique des langues ne s'est pas suffisamment occupée jusqu'ici. On sait que, parmi les

facteurs qui déterminent le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde, les attitudes et la motivation comptent plus que l'intelligence générale ou les habilités spéciales d'acquisition langagière. La confiance, donc la motivation, de l'apprenant est facilement ébranlée par des sentiments de choc culturel, l'aliénation qu'il éprouve devant des coutumes et des valeurs qui ne sont pas les siennes (Brown, 1987, pp. 128-132). Il en est de même pour ces sentiments de confusion ou d'irritation que peuvent causer ces formes et structures de la langue cible qui n'ont presque rien en commun avec celles de la langue maternelle. La tâche du syllabus culturel est d'aider l'élève à remplacer son anomie et ses préjugés initiaux par une curiosité créatrice envers les différences culturelles. Le syllabus langagier offre bien des occasions pour faire face à ces jugements typiques, tel que "en français on fait tout à l'envers," lorsqu'un élève se demande pourquoi on met l'adjectif français après le nom.

### Perspectives d'avenir

Voilà en grandes lignes le curriculum du français de base qui est offert comme modèle aux organismes administratifs des provinces canadiennes. L'objectif est d'offrir aux élèves un ensemble d'activités pratiques et stimulantes dans l'exercice de leurs connaissances toujours croissantes de la langue. Son principe organisateur, qui engendre les activités et (en situations idéales) le matériel d'apprentissage, est thématique. La sélection des thèmes se fait par rapport à la perception des besoins et des intérêts des apprenants ou même par des processus de négociation avec eux. Ce modèle représente aussi un effort pour rapprocher dans une certaine mesure les programmes de base et l'immersion.

On pourrait reprocher à l'étude nationale un certain manque de réalisme. Est-il vraiment réalisable dans le cadre des programmes scolaires actuels, avec toutes leurs limites physiques et humaines? A ce genre de critique on peut répondre qu'il n'y aura pas de progrès s'il n'y a pas de but terminal, même si on le place trop haut. En Ontario, de plus en plus de conseils scolaires commencent les classes de français à la maternelle. On peut observer des classes secondaires où les élèves savent déjà exploiter la langue avec une aisance qu'on rencontrait rarement avant. On constate donc des indices d'un progrès, qu'on pourra soutenir par une meilleure articulation des cours et par l'application plus systématique des principes de l'enseignement qui se sont déjà révélés efficaces. Les enseignants qui ont utilisé les modules-pilote de l'Étude nationale soulignent certains problèmes qui restent à résoudre, à savoir: les techniques d'enseignement de la grammaire dans le cadre d'un programme expérientiel, le rôle des maisons d'édition à l'égard du matériel didactique, et surtout la formation de base et la formation continue des enseignants.

J'ai commencé ces propos en mentionnant le nom de H.H. Stern, qui a formulé l'idée originale de ce projet. Pour conclure je voudrais citer la même source. Vers la fin de son allocution, Stern a avancé que cette approche

pourrait s'appliquer également à l'enseignement du français et à n'importe quelle autre langue à l'université (Stern, 1982, p. 44). Jusqu'à quel point les étudiants universitaires ont-ils des occasions de mettre en pratique leurs connaissances langagières en situations de vie réelle? On s'imagine, par exemple, qu'ils pourraient entreprendre des projets de recherche auprès de la communauté francophone de la région. Si l'enseignement du français à tous les niveaux progresse dans le sens proposé par l'Etude nationale, les universités devront faire valoir leur deuxième fonction traditionnelle, à savoir, celle de la recherche. On souligne l'importance d'enseigner la culture. Pour cela il faut mettre à la disposition des enseignants des informations courantes et valides sur la réalité contemporaine du Canada français. Généralement, nos élèves apprennent peu des attitudes et des valeurs du Québec moderne. A l'élémentaire on leur racontera l'émouvante histoire de Marguerite de Bourgeois et, trop souvent, les impressions de la vie contemporaine se limitent au Carnaval de Québec (espèce d'imitation nordique du Monde de Disney). Surtout au secondaire, il y a des lacunes sérieuses pour celui qui voudrait amener les élèves vers une compréhension informée de la société québécoise. La "vraie" culture québécoise, telle que reflétée dans des publications comme *L'Actualité*, est l'expression des priorités et des aspirations d'une société moderne, informée et énergique, qui apporte un point de vue original à une variété d'aspects de la vie d'aujourd'hui, comme le commerce, les arts et les loisirs, les attitudes envers les minorités visibles et non-visibles, les convictions qu'il faut défendre à tout prix et celles qui sont négociables. Ce point de vue-là devient, plus que jamais, l'objet légitime de la recherche, d'autant plus que, pour la première fois, peut-être, les grandes lignes de cette culture, comme celles de pays comme la Grande-Bretagne ou la Suisse, sont beaucoup plus fixes aujourd'hui. Dans le passé, le caractère passager de certains aspects importants de la culture québécoise causait des problèmes aux éducateurs assez courageux pour s'éloigner du monde du Bonhomme Carnaval. On se rappelle ces unités d'enseignement dites "culturelles" d'il y a une quinzaine d'années qui, en offrant des entrevues avec de jeunes séparatistes ou des chansons révolutionnaires de Charlebois ou de Gilles Vigneault, tentaient bravement d'interpréter l'esprit de la Révolution tranquille. Aujourd'hui ce matériel semble remarquablement démodé. On irait jusqu'à dire qu'il serait fortement embarrassant pour les représentants typiques de la société québécoise contemporaine. Maintenant, les conditions sont plus propices que jamais à l'élaboration de matériel pédagogique culturel qu'il faudra, bien sûr, réviser de temps en temps, mais qu'il ne faudra plus rejeter en bloc à tous les cinq ans. Une des préconditions nécessaires de ce travail serait la recherche compétente (Ullmann, p. 64).

Dans l'enseignement de la langue seconde, les possibilités et les pressions qui nous propulsent depuis longtemps nous amènent enfin à un carrefour où les responsables auprès des Ministères de l'Education et des Conseils scolaires doivent affronter des décisions importantes. Acheveront-ils la réforme des programmes scolaires qui se manifeste depuis le début des années quatre-vingts, ou opteront-ils pour le maintien d'un statu quo qui,

malgré des avances importantes, n'a pas encore concrétisé les promesses de ces premières années?

Cet article est basé sur une conférence présentée à la Maison Française, Université de Windsor, en mars 1989. Je remercie mes collègues Adrien Van den Hoven et Moshé Starets pour leur collaboration dans la révision du texte.

## NOTES

1. Pour le texte du discours voir Stern, 1982.
2. Le projet, lancé officiellement en 1985 avec l'appui des Ministres de l'Éducation des dix provinces et subventionné par le Secrétariat de l'état, était coordonné au début par H.H. Stern et, suivant le décès de celui-ci, complété sous la direction de Raymond Leblanc.
3. Calcul basé sur les chiffres fournis dans le **Rapport Annuel** du Commissaire aux langues officielles, 1988.
4. La notion du curriculum multidimensionnel est déjà suggérée dans la proposition de Stern (1982, 1984). On rencontre la même idée entre autres chez Allen (1983) et Omaggio (1986, p. 215): "Perhaps the best solution is a blend of several types of syllabi along the course of instruction."

## REFERENCES

- Allen, J.P.B. (1983). A three-level curriculum model for second-language education. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 40(1), 23-43.
- Bayley, Susan, & Burgess, David A. (1988). Britain's Education Reform Act: A new direction for education. *Education canadienne et internationale*, 17(2), 61-74.
- Breen, M.P., & Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative approach in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. 2e édition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brumfit, C.J., & Johnson, K., (Éditeurs). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Commissaire aux langues officielles. (1989). *Rapport annuel 1988*. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Dulay, Heidi, & Burt, Mariana K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. Dans M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Éditeurs), *Viewpoints on English as a second language*, pp. 95-126. New York: Regents.
- Genesee, Fred. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

- Germain, Claude, & LeBlanc, Raymond. (1982). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 38(4), 665-678.
- Higgs, Theodore V., (Éditeur). (1984). *Teaching for proficiency: The organizing principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Johnson, Keith. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen. (1982). Theory versus practice in language training. Dans R.W. Blair (Éditeur), *Innovative approaches to language teaching*, pp. 15-30. Rowley, MA: Newbury House.
- McConnell, Robert. (1987). Discours d'ouverture de Congrès de l'Ontario, Toronto, décembre 1987.
- McKay, Sandra L. (1980). On notional syllabuses. *Modern Language Journal*, 64(4), 179-186.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *Programme d'études: Français langue seconde, second cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1980). *French, core programs, 1980. Curriculum guideline for the primary, junior, intermediate, and senior divisions*. Toronto: Ministère de l'Éducation.
- Omaggio, Alice C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Poyen, Janet. (1985). Core French programs across Canada: An overview. *Revue canadienne des langues vivantes*, 42(2), 243-262.
- Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Stern, H.H. (1982). French core programs across Canada: How can we improve them? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 40(5), 506-524.
- Van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ullmann, Rebecca. (1987). The Ontario experience: A modular approach to second language teaching and learning. Dans S.J. Savignon & M.S. Berns (Éditeurs), *Initiatives in communicative language teaching II: A book of readings*, pp. 57-81. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. Dans C.J. Brumfit & K. Johnson (Éditeurs), (1979), *The communicative approach to language teaching*, pp. 91-98. Oxford: Oxford University Press.

*Norman R. Diffey* (Ph.D. McGill) is an assistant professor in the Faculty of Education, University of Windsor. As a teacher and department head at Laurentian Regional High School, Lachute, Quebec, until 1986, he assisted in developing and implementing the new provincial program in FSL. Dr. Diffey is interested in second-language teaching methodology, and he has published in the area of German literature.

*Norman R. Diffey* (Ph.D. McGill) est professeur adjoint de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Windsor. Comme professeur et chef de groupe à l'école secondaire Laurentian Regional, Lachute, Québec, jusqu'à 1986, il a participé à l'élaboration et à l'implantation du nouveau programme d'études provincial de FLS. Il s'intéresse à la didactique des langues secondes et il a aussi publié quelques ouvrages sur la littérature allemande.