

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES DES ÉLÈVES





































































































## K3 Questionnaire

Yes

No

Sometimes

I'm  
NOT  
SURE

		Yes	No	Sometimes	I'm NOT SURE
	1. Do you feel you're learning a lot of French?				
	2. Are the people in your class nice?				
	3. Do you have fun in class?				
	4. Do you like going to school?				
	5. Do you like learning French?				
	6. Does your teacher help you in French when you need it?				
	7. Do you watch T.V. in French at home?				
	8. Does your teacher ask you to watch "Passe-Partout" on T.V.?				
	9. Does your teacher ask you to watch "Robino" on T.V.?				
	10. Do you have a lot of homework?				
	11. Do you have friends that can speak French?				
	12. Do you speak French at home?				
	13. Can you sing in French?				
	14. Does Mummy or Daddy read to you in French at home?				
	15. Would you like to learn French again next year?				
	16. Do you do activities with some friends in class?				
	17. Do you understand the story when your teacher reads to you?				
	18. Does your teacher talk to you in English in class when you don't understand?				
	19. Do you like to speak French?				
	20. Do you play games in French at school?				

4-7 Questionnaire	Yes	NO	Sometimes	I'm not SURE
1. Do you feel you're learning a lot of French?				
2. Are the other students in your class nice?				
3. Do you have fun in class?				
4. Do you like going to school?				
5. Do you like learning French?				
6. Does your teacher help you in French when you need it?				
7. Do you watch T.V. in French at home?				
8. Does your teacher ask you to watch "au feu" on T.V.?				
9. Does your teacher ask you to watch "les sateelipopettes" on T.V.?				
10. Do you have a lot of homework?				
11. Do you have friends that can speak French?				
12. Do you speak French at home?				
13. Do you know any French songs?				
14. Do you read with your parents in French at home?				
15. Would you like to learn French again next year?				
16. Do you do activities with some friends in class?				
17. Do you understand when the teacher reads in class?				
18. Does your teacher talk to you in English when you don't understand?				
19. Do you like to speak French?				
20. Do you play games in French at school?				

K-3 Questionnaire

OUI

NON

Parfois


1. Apprends-tu beaucoup d'anglais dans ta classe?
2. Est-ce que les autres enfants dans ta classe sont gentils?
3. C'est amusant dans ta classe?
4. Aimes-tu aller à l'école?
5. Aimes-tu apprendre l'anglais?
6. Est-ce que ton professeur t'aide quand tu en as besoin?
7. Regardes-tu la T.V. en anglais à la maison?
8. As-tu beaucoup de devoirs?
9. As-tu des amis qui sont anglais?
10. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Sesame Street" à la T.V.?
11. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Elephant Show" à la T.V.?
12. Parles-tu anglais à la maison?
13. Ton professeur parle-t-il en français dans la classe quand vous ne comprenez pas?
14. Veux-tu apprendre l'anglais l'année prochaine?
15. Peux-tu chanter en anglais?
16. Est-ce que tes parents te lisent des histoires en anglais?
17. Faites-vous des activités en groupe dans la classe?
18. Aimes-tu parler en anglais?
19. Faites-vous des jeux en anglais dans la classe?
20. Comprends-tu quand ton professeur lit dans la classe?



## 4-7 Questionnaire

Je ne  
sais pas

	oui	NON	Parfois	Je ne sais pas
1. Apprends-tu beaucoup d'anglais dans ta classe?				
2. Est-ce que les autres étudiants dans ta classe sont gentils?				
3. C'est amusant dans ta classe?				
4. Aimes-tu aller à l'école?				
5. Aimes-tu apprendre l'anglais?				
6. Est-ce que ton professeur t'aide quand tu en as besoin?				
7. Regardes-tu la T.V. en anglais à la maison?				
8. As-tu beaucoup de devoirs?				
9. As-tu des amis qui sont anglais?				
10. Ton professeur te demande-t-il de regarder "The Edison Twins" à la T.V.?				
11. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Going Great" à la T.V.?				
12. Parles-tu anglais à la maison?				
13. Ton professeur te parle-t-il en français dans la classe quand tu ne comprends pas?				
14. Veux-tu apprendre l'anglais l'année prochaine?				
15. Connais-tu des chansons en anglais?				
16. Est-ce que tes parents te lisent des histoires en anglais?				
17. Faites-vous des activités en groupe dans la classe?				
18. Aimes-tu parler en anglais?				
19. Faites-vous des jeux en anglais dans la classe?				
20. Comprends-tu quand ton professeur lit dans la classe?				

APPENDICE C

LETTRE AU PROFESSEUR

Montréal, le 12 Février 1985

Cher professeur,

Je suis une étudiante de l'Université Concordia qui prépare sa thèse de maîtrise, portant sur les moyens de communication dans les classes de langue seconde au primaire.

J'aimerais votre participation et celle de vos étudiants dans ma recherche. Il s'agirait de répondre à un questionnaire sur les activités pertinentes à la langue seconde faites en classe et à la maison.

Veuillez noter que ce questionnaire n'a pas pour but de mesurer la performance de l'étudiant ou de celle du professeur, mais consiste uniquement d'un sondage sur les moyens de communications en langue seconde.

Merci de votre collaboration,

Ginette Clarke  
4941 de Maisonneuve o,  
Westmount, P.Q.

Tél: 132-7156

APPENDICE D

LISTE D'OBSERVATION DE LA CLASSE



Liste d'observation de la classe

Centre d'activités

oui

non

Coin pour lire ou écouter de la musique

oui

non

Coin pour discussion

oui

non

Décoration de la classe

.....

Arrangement des pupitres

.....

Commentaire

.....

.....

.....

.....

.....

**APPENDICE E**

**DESCRIPTION DES PROGRAMMES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L<sub>2</sub>  
OFFERTS PAR MCGILL UNIVERSITY, CONCORDIA UNIVERSITY  
ET L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

1984 - 1985

4250 certificat de premier cycle  
en enseignement des langues se-  
condes

responsable : Robert A. Papen, directeur, module d'enseignement des  
langues et les lettres, famille des lettres

**objectifs :** ce programme d'études s'adresse aux enseignants, détenteurs d'un permis légal d'enseignement, désireux d'obtenir une nouvelle certification. Il assure une formation fonctionnelle de base, théorique et pratique, spécialement conçue en fonction de l'enseignement spécialisé du français ou de l'anglais, langue seconde. L'enseignement des langues secondes, tant en milieu scolaire (primaire ou secondaire) qu'aux adultes est, depuis plusieurs années, l'objet d'une préoccupation constante non seulement du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Immigration et des commissions scolaires, mais encore des enseignants directement impliqués. C'est pourquoi il est nécessaire de prévoir un enseignement spécialisé qui fasse appel à des connaissances théoriques et pratiques dans plusieurs disciplines et qui requière une pédagogie adaptée à des besoins fort divers. L'atteinte de ces objectifs sera facilitée par une sensibilisation aux rôles que doit jouer l'enseignant spécialiste en langue seconde, par l'acquisition de notions théoriques fondamentales en apprentissage et en enseignement des langues secondes et par le développement de nouvelles stratégies pédagogiques à employer tant avec les enfants et les adolescents qu'avec les adultes.

**NOTE :** pour les fins d'émission d'un grade de bachelier par cumul de certificats, le secteur de rattachement de ce programme est « ARTS ».

Remarque : en plus des frais de scolarité et des frais d'inscription, les étudiants doivent s'attendre à des déboursés de 200\$ maximum par session, pour les besoins de fournitures et de volumes.

### conditions d'admission

Détener un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ou l'équivalent

ou

posséder des connaissances appropriées, une expérience jugée pertinente et être âgé d'au moins vingt-deux ans.

Tous les candidats doivent avoir une connaissance suffisante du français parlé et écrit et de l'anglais.

Les candidats à l'option enseignement du français langue seconde, issus d'un collège anglophone, devront avoir réussi au moins un cours de français de la série 901 ou l'équivalent.

Les candidats à l'option enseignement de l'anglais langue seconde, issus d'un collège francophone, devront avoir réussi au moins un cours d'anglais de la série 901 ou l'équivalent.

### cours à suivre

les quatre cours suivants :

- LIN 2 5 1 0 Initiation à l'étude du langage
- LIN 3 2 5 0 Apprentissage d'une langue seconde
- LIN 3 6 8 0 Les grands courants en didactique des langues secondes
- LLM 4 0 1 0 Stage de recherche et d'enseignement des langues secondes

pour compléter son programme, l'étudiant s'inscrit à six cours comme suit :

• trois cours choisis dans l'une des concentrations suivantes :

enseignement du français langue seconde en milieu scolaire

LIN 4 2 3 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement  
du français, langue seconde (LIN 3680)

LIN 4 2 6 5 Enseignement des langues secondes au primaire  
(LIN 3680)

LIN 4 3 6 5 Enseignement des langues secondes au secondaire  
(LIN 3680)

### enseignement de l'anglais langue seconde en milieu scolaire

- LIN 4 2 2 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 2 6 5 Enseignement des langues secondes au primaire (LIN3680)
- LIN 4 3 6 5 Enseignement des langues secondes au secondaire (LIN3680)

### enseignement du français langue seconde aux adultes

- EDU 4 6 2 5 Stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes
- LIN 4 2 3 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement du français, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 3 7 1 Enseignement des langues secondes aux adultes (LIN3680)

### enseignement de l'anglais langue seconde aux adultes

- EDU 4 6 2 5 Stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes
- LIN 4 2 2 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 3 7 1 Enseignement des langues secondes aux adultes (LIN3680)

- Trois cours, choisis avec l'accord de la direction du module, parmi les répertoires de cours des départements d'études littéraires, de linguistique, de psychologie ou des sciences de l'éducation.

### règlement pédagogique particulier

Le LLM4010 est un stage pratique de recherche et d'enseignement et s'effectue soit en milieu scolaire (niveau primaire ou secondaire) soit dans un milieu d'éducation aux adultes. Le cours LIN3680 est préalable aux cours de concentration.

## description des cours

### EDU4625 stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes

Formulation et expérimentation de stratégies pédagogiques auprès de étudiants adultes. Objectifs généraux, de contenu et pédagogiques; planifier, choisir des approches; différentes opérations impliquées dans l'élaboration de stratégies pédagogiques; étapes opérationnelles; pondération, évaluation et auto-évaluation. L'exploitation et les différentes modalités d'utilisation en programme, par objectifs; analyse critique des principes et modalités des programmes par objectifs de la DGEA et utilisation de ces programmes. L'individualisation de l'enseignement.

### LIN2510 Initiation à l'étude du langage

Notions générales sur le langage: compétence et performance langagières. Les origines du langage. Les sons: notions de phonétique et de phonologie. La forme et la structure: notions de morphologie et de syntaxe. Le sens: notions de lexicologie et de sémantique. Diversité du langage: classification des langues, notions des universaux linguistiques, de dialecte, niveaux, registres, langue standard et non-standard, notion de variation linguistique. L'évolution du langage. Le langage et le cerveau: notions de neurolinguistique et de psycholinguistique. L'acquisition du langage. La linguistique et ses applications dans le monde moderne.

### LIN3250 apprentissage d'une langue seconde

Analyse des modèles d'apprentissage d'une langue seconde. Étude des facteurs de l'apprentissage d'une langue seconde (ou étrangère): facteurs sociopsychologiques, cognitifs, biologiques et linguistiques. Les résultats de l'apprentissage: analyse des erreurs.

### LIN3680 les grands courants en didactique des langues secondes

Fondements théoriques des grands courants en didactique des langues secondes. Basée sur du matériel pédagogique concret, cette analyse a pour objectif de démontrer que, pour juger de l'efficacité relative des diverses méthodes pour l'enseignement des langues secondes, il est indispensable de tenir compte des théories sur lesquelles elles reposent en matière de description linguistique et d'ap-

prentissage, des facultés linguistiques qu'elles privilégient, du public auquel elles s'adressent, de l'importance qu'elles accordent au manuel, du rôle qu'elles attribuent au professeur et des orientations qu'elles traduisent par rapport aux finalités de cet enseignement, aux finalités de l'école et de l'éducation en général.

#### LIN4221 examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde

Examen des procédés utilisés dans l'enseignement de l'anglais langue seconde. Évaluation des méthodes : objectifs pédagogiques et contenu ; sélection et acceptabilité. Applications de ces méthodes dans différentes conditions d'utilisation.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

#### LIN4231 examen et évaluation des méthodes d'enseignement du français, langue seconde

Examen des procédés utilisés dans l'enseignement du français langue seconde. Évaluation des méthodes : objectifs pédagogiques et contenu ; sélection et acceptabilité. Applications de ces méthodes dans différentes conditions d'utilisation.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

#### LIN4265 enseignement des langues secondes au primaire

Différence entre l'apprentissage d'une langue seconde en milieu naturel et en milieu scolaire. Analyse des facteurs linguistiques, psychologiques et sociaux impliqués dans la communication orale en langue seconde au primaire. Analyse des programmes officiels, techniques pédagogiques pour développer la communication orale et la communication écrite au niveau primaire. Suggestions pour personnaliser le matériel publié ou pour l'adapter à des besoins particuliers. Utilisation des documents authentiques, jeux, chansons, etc., à des fins pédagogiques. L'évaluation au primaire : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

#### LIN4365 enseignement des langues secondes au secondaire

Analyse des facteurs linguistiques, psychologiques et sociaux impliqués dans la communication orale et écrite en langue seconde au secondaire. Analyse des programmes officiels. Techniques pédagogiques pour développer la communication orale et la communication écrite au niveau secondaire. Suggestions pour personnaliser le matériel publié ou pour l'adapter à des besoins particuliers. Utilisation des documents authentiques, jeux, chansons, etc., à des fins pédagogiques. L'évaluation au secondaire : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

#### LIN4371 enseignement des langues secondes aux adultes

Caractéristiques de l'apprenant adulte. Analyse critique des fondements théoriques des méthodes utilisées au Québec pour l'enseignement des langues secondes aux adultes : méthodes structuro-globales, audio-visuelles, suggestopédie, approche notonnelle-fonctionnelle, approche communicative, etc. Principes et techniques d'enseignement adaptés aux besoins des adultes. Élaboration de programmes précis et préparation de matériel didactique. L'évaluation des acquis : élaboration de programmes précis et préparation de matériel didactique. L'évaluation des acquis : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

#### LLM4010 stage de recherche et d'enseignement des langues secondes

Analyse des outils et des moyens pédagogiques nouveaux et développement d'activités d'enseignement en fonction des programmes d'études établis. Élaboration et préparation de scénarios de cours.

L'étudiant-maître prend charge progressivement d'une classe (responsabilité limitée). Pour les maîtres en exercice, il s'agit d'élaborer un projet d'intervention avec son propre groupe d'élèves.

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Session					
Certificat en enseignement des langues secondes (option FLS-MS, ALS-MS, FLS-MA, ALS MA) Cheminement de l'étudiant à temps complet					
1	UN 210	UN 250	UN 260	Cours facultatif	Cours facultatif
2	UN 425 FLS ALS MS ou EDU 425 FLS ALS MA	UN 425 FLS ALS MS ou UN 437 FLS ALS MA	UN 421 ALS MS / MA ou UN 423 FLS MS MA	LLM 4010	Cours facultatif

N.B.

FLS: Français langue seconde  
 ALS: Anglais langue seconde  
 MS: Master science  
 MA: Master arts

## 9.2 Program of Professional Development

102

### CERTIFICATE IN SECOND LANGUAGE TEACHING

McGill University

This 30 credit program seeks to enhance the professional competence of certified teachers who are interested in teaching second languages and are sufficiently bilingual to do so. The program offers two options:

French as a Second Language, Elementary and Secondary

English as a Second Language, Elementary and Secondary.

All eligible candidates may follow this program concurrently as part of the B.Ed. for Certified Teachers.

#### Admission requirements:

1. teacher training from an approved institution;
2. Diploma of Collegial Studies or equivalent;
3. language proficiency tests administered by the Department of Education in Second Languages;
4. letter of recommendation from a competent authority;
5. normally, the candidate should be actively engaged as a teacher of the language concerned or should begin teaching it during enrolment in the program so that a supervised practicum may be assured.

Further information may be obtained from the Department of Education in Second Languages.

#### PROGRAM PROFILE

Required Courses 18 credits

1. One of the following: (6 credits)  
Either (a) or (b)  
(a) French as a Second Language:  
431-344 Teaching French as a Second Language - Elementary School (3 credits)  
and  
431-372 Teaching French as a Second Language - Secondary School - (3 credits)  
(b) English as a Second Language:  
431-347 Teaching English as a Second Language - Elementary School (3 credits)  
and  
431-358 Teaching English as a Second Language - Sec. School (3 credits)
2. 431-360 Practicum in Second Language Teaching-I (3 credits)  
431-361 Practicum in Second Language II (3 credits)
3. One of the following:  
431-301 Applied Linguistics (French) (3 credits)  
431-311 Applied Linguistics (TESL)
4. Selected Academic Course: (3 credits)  
Language, Linguistics or Literature

N.B. For TESL Teachers, 431-449 Special Topic: Linguistics for Teachers

#### Elective Courses (12 credits)

431-302, 431-312, 431-303, 431-304, 431-305, 431-307, 431-340, 431-345, 431-346, 431-373, 431-380, 433-325, 425-366, 424-394, 425-463, 433-465

#### 9.3 Courses Offered

431-247 SECOND LANGUAGE TEACHING FOR NORTHERN TEACHERS. 3 credits. Problems in the transition from Inuktitut to English or French and from Syllabics to Roman orthography. Emphasis on TESL/TFS among Native children. Limited to students enrolled in Certificate in Native and Northern Education.

431-291 OBSERVATION AND FAMILIARIZATION. 1 credit. Observation, individual tutoring, and small group work in a secondary or elementary school environment. (Student activity to approximate 10 days in school setting, arrangements by Student Teaching Office in consultation with adviser).

431-301 LINGUISTICS APPLIED TO THE TEACHING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE. 3 credits. (Prerequisites: fluency in French; permission of instructor). Introduction to general linguistics; the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation, and fixation of French Program content; examination and preparation of teaching and remedial materials related to French as a Second Language.

431-302 MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE. 3 credits. (Prerequisite: introductory course in general or applied linguistics; permission of instructor). Principles of educational measurement applied to the teaching of French; formative and summative evaluation; types of French tests and examination; analysis of commercially prepared tests practice in preparing, administration and scoring French tests and examinations serving various purposes; initiation to error analysis.

431-303 MEDIA AND SECOND LANGUAGE TEACHING. 3 credits. Audio-Visual Media: psychological and pedagogical rationale, assessment of potentials and limitations in the process of second language teaching; manipulation of equipment, selection, adaptation and creation of materials; preparation of group and independent learning units, practice

## EDUCATION IN SECOND LANGUAGES

sessions. Courses offered either in English or French.

**431-304 SOCIOLINGUISTICS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. General applications of sociolinguistics to teaching a second language. Study of the local sociocultural scene and institutions. Use and preparation of teaching materials. Planning and monitoring a cultural activity with school children. Course offered either in English or in French.

**431-305 PSYCHOLINGUISTICS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. (Prerequisites: Introductory course in general or applied linguistics; permission of instructor). Exploration of areas in psycholinguistics relevant to second language teaching; theories of language acquisition, relationship between first and second language learning, student motivation and individual differences in second language learning, problems of meaning; various educational aspects of bilingualism.

**431-307 ERROR ANALYSIS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. (Prerequisites: One basic course in general or in applied linguistics). The contrastive analysis and the interlanguage hypotheses; nature and source of linguistic transfer; the significance of errors; error analysis; general and specific implications of error correction in the second language classroom; linguistic and communicative competence. Course to be offered either in English or French.

**431-308 SECOND LANGUAGE EDUCATION AND THE EXCEPTIONAL LEARNER.** 3 credits. Characteristics and needs of exceptional learners in the second language classroom; learner-oriented communicative approach to teaching based upon diagnoses of individual needs; prescriptive instructional activities focussing on the development of visual, auditory and other skills; use of multi-media; individualized or small group language lessons. Field experience component. Offered in English or French.

**† 431-311 LINGUISTICS APPLIED TO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE.** 3 credits. (Prerequisite: permission of the instructor). Introduction to general linguistics: the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation and fixation of English program content; examination and preparation of teaching, remedial and testing materials related to English as a Second Language.

**431-312 MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE.** 3 credits. (Prerequisites: An introductory course in general or applied linguistics; permission of the instructor). Principles of educational measurement applied to the teaching of ESL; types of ESL tests and examinations; analysis of commercially-prepared tests; practice in preparing, administering, and scoring periodical examinations; qualities of good test items in ESL from the point of view of short- and long-term objectives and levels of learning in ESL.

**431-321 LINGUISTICS APPLIED TO TEACHING MODERN LANGUAGES.** 3 credits. (Prerequisites: Fluency in Spanish, German or Italian. Permission of instructor). Introduction to general linguistics: the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation and fixation of program content in Modern Languages; examination and preparation of teaching, remedial, and testing materials related to teaching Modern Languages.

**431-340 ANIMATION TECHNIQUES FOR SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. Exploration and demonstration of animating procedures and techniques for enlivening second language learning and for integrating it into the child's general development. Workshops and preparation of pedagogical materials suitable for use in the classroom. (Offered in French or English).

**431-344 TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE - ELEMENTARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching French as a second language in the elementary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**† 431-345 THE BILINGUAL CLASS I.** 3 credits. (Prerequisites: a high degree of French fluency, a course in French methodology and a course in applied linguistics). A study of the various models of immersion programs at the elementary school; an examination of the methods and materials used in primary grades to teach French language arts; planning teaching units.

**431-346 THE BILINGUAL CLASS II.** 3 credits. A study of the various models of immersion programs for later childhood; an examination



## FACULTY OF EDUCATION

of the methods and materials used at that level to teach French language arts and to develop French language skills via the teaching of the other components of the curriculum to pupils whose first language is not French; planning teaching units; observation of various types of "French immersion classes". (Prerequisites: a high degree of French fluency and a course in applied linguistics).

**431-347 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE - ELEMENTARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching English as a second language in the elementary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-358 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching English as a second language in the secondary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-360 PRACTICUM IN SECOND LANGUAGE TEACHING I.** 3 credits. Supervised practice in the application of language teaching and learning theories; focus on the design and use of teaching units, the organization of communication activities, the selection and use of diagnostic and remedial materials. Course offered in either English or French. (Prerequisite: at least one course in the methodology of second language teaching).

**431-361 PRACTICUM IN SECOND LANGUAGE TEACHING II.** 3 credits. Supervised practice in the application of language teaching and learning theories; focus on curriculum development, and on the production of instructional, diagnostic and remedial materials. (Prerequisite: at least one course in the methodology of second language teaching).

**431-372 TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching French as a second language in the secondary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-373 IN-DEPTH STUDY OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN SECOND LANGUAGES.** 3 credits. Examination of vari-

ous types of second language curricula; assessment of the principles of individualization and group work; use of authentic documents and communicative activities to realize curriculum goals.

**431-378 LATIN CURRICULUM AND INSTRUCTION - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Objectives and curriculum; instructional strategies, use of teaching materials; preparation of teaching and testing materials; lesson planning.

**431-379 MODERN LANGUAGE CURRICULUM AND INSTRUCTION (GERMAN, ITALIAN, SPANISH) - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of modern language teaching; objectives and curriculum; instructional techniques; use of audio-visual aids; preparation of teaching and testing materials; lesson planning; emphasis on the communicative approach to second language teaching.

**431-380 TEACHING FRENCH TO NON-FRANCOPHONE ADULTS.** 3 credits. Application of the theories and procedures of adult education to the teaching of French to non-Francophone adult learners. Activities include setting objectives for various needs and different levels of learning, designing specific curriculum, and preparing materials. Attention will be given to different approaches to teaching language and communication skills to adults, and to developing cultural insights. Prerequisite: Fluency in French.

**431-390 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE TO THE ADULT LEARNER.** 3 credits. The language learning process in adults; critical examination and analysis of selected ESL programs aimed at adults in different settings; teaching strategies and activities effective in the development of language skills in adults.

**431-449 SPECIAL TOPIC IN SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. Selected topics in second language teaching. Possible topics include communicative competence, inter language/error analysis and functional-notional approach to second language teaching. Course offered either in English or French. Prerequisite: Competence in the language of instruction.

**431-490 SPECIAL PROJECT.** 2 credits. An independent undertaking requiring the preparation, execution, and retrospective analysis of a project focussed on practical activities in a school setting.

# 31.320 Teaching of English as a Second Language

TEACHING of  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

Concordia University

## Director

M. PETRIE, Assistant Professor

## Professors

N. BELMORE  
J. UPSHUR

## Associate Professors

P. ACHESON  
B. BARKMAN  
P. LIGHTBOWN  
R. MACKAY  
G.S. NEWSHAM  
J.D. PALMER

## Assistant Professors

I. MAZURKEWICH  
V.A. SHARMA  
B.M. SMITH

## PROGRAMMES

### \*BACHELOR OF EDUCATION (Teaching English as a Second Language)\*

The Centre for the Teaching of English as a Second Language offers the Degree of Bachelor of Education (Teaching English as a Second Language).

#### Admission Requirements (B.Ed.)

General admission requirements are listed in §13 (Admission Regulations). Specific requirements are as follows:

1. Satisfactory completion of a two-year pre-university programme in a CEGEP or equivalent. Within the programme, the students will be required to have successfully completed the equivalent of four semester courses in English

2. Owing to the specialized nature of this programme, no more than 30 pro tanto credits will normally be permitted, and the University reserves the right to determine which ones these should be.

3. Candidates must demonstrate competence in English. All non-native speakers of English must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre.

*NOTE: Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.*

4. The B.Ed.(TESL) is open to both prospective and experienced teachers: The B.Ed.-(TESL) is offered in the day and evening, and

In the summer session. Some of the courses may also be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

- |    |   |
|----|---|
| 90 | BEd (Teaching English as a Second Language)   |
| 33 | TESL C221 <sup>3</sup> , C231 <sup>3</sup> , C324 <sup>3</sup> , C341 <sup>3</sup> , C385 <sup>3</sup> , C413 <sup>3</sup> , C415 <sup>3</sup> , C424 <sup>3</sup> , C431 <sup>3</sup> , C485 <sup>6</sup>  |
| 15 | Chosen from TESL C201 <sup>3</sup> , C205 <sup>3</sup> , C211 <sup>3</sup> , C318 <sup>3</sup> , C351 <sup>3</sup> , C361 <sup>3</sup> , C433 <sup>3</sup> , C434 <sup>3</sup> , C442 <sup>3</sup> , C491 <sup>3</sup> , C492 <sup>3</sup> , approved language-related courses in LING, MODL, FRAN, EDUC, etc.<br><i>NOTE: At least 9 credits must be in TESL</i> |
| 6  | EDUC C210 <sup>6</sup>  |
| 12 | Chosen from approved courses in EDUC, PSYC, ADED.<br><i>NOTE: Students who intend to apply for teacher certification in Quebec must include EDUC C445<sup>3</sup> and C414<sup>3</sup> or PSYC C281<sup>3</sup>.</i>  |
| 6  | ENGL C212 <sup>3</sup> and C213 <sup>3</sup> or C396 <sup>6</sup>   |
| 6  | English literature, to be approved by TESL Centre   |
| 12 | Elective credits from any department<br><i>*NOTE: Written approval of the TESL programme adviser is required.</i>   |

---

**CERTIFICATE IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: SEQUENCE I**

This 30-credit programme is offered to experienced teachers who are not native speakers of English.

**Admission Requirements**

1. Candidates must have an appropriate teacher's certificate or the equivalent of one year's experience as a full-time teacher.

2. Candidates must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre. NOTE: Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.

Students may transfer into the Certificate programme up to twelve credits earned in an incomplete degree or certificate programme

TEACHING of  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

or as an independent or Special student, provided they are students in good standing. The credits that may be so transferred are determined by the University at the point of entry into the programme.

The TESL Certificate: Sequence I programme is offered in the evening and in the summer session, and may be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

*NOTE II: Individuals who have completed TESL Certificate: Sequence II are not eligible for admission to TESL Certificate: Sequence I.*

30 Certificate in the Teaching of  
English as a Second Language:  
Sequence I  
Courses

TESL C201<sup>3</sup>, C203<sup>6</sup>, C205<sup>3</sup>, C324<sup>1</sup>,  
C341<sup>3</sup>, C413<sup>3</sup>, C415<sup>3</sup>, C424<sup>3</sup>, C433<sup>1</sup>

---

**CERTIFICATE IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: SEQUENCE II**

This 30-credit programme is offered to experienced teachers whose native language is English or whose proficiency in English meets native-user standards.

**Admission Requirements**

1. Candidates must have an appropriate teacher's certificate or the equivalent of one year's experience as a full-time teacher.

2. Candidates must demonstrate competence in English. All non-native speakers of English must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre. NOTE: Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.

Students may transfer into the Certificate programme up to twelve credits earned in an incomplete degree or certificate programme or as an independent or Special student,

provided they are students in good standing. The credits that may be so transferred are determined by the University at the point of entry into the programme.

The Certificate: Sequence II programme is offered in the day and evening, and in the summer session. Some of the courses may also be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

*NOTE III: Individuals who have completed TESL Certificate I are not eligible for admission to TESL Certificate II.*

30 Certificate in the Teaching of  
English as a Second Language:  
Sequence II

6 ENGL C212<sup>3</sup> and C213<sup>3</sup> or C396<sup>6</sup>  
24 TESL C221<sup>3</sup>, C231<sup>3</sup>, C324<sup>3</sup>, C341<sup>3</sup>,  
C415<sup>3</sup>, C424<sup>3</sup>, C431<sup>3</sup>, C433<sup>3</sup>

## INFORMATION RELEVANT TO ALL PROGRAMMES

**NOTE IV:** Upon successful completion of the BEd programme, and application to the Registrar's Services Department, students may be recommended to the Quebec Teachers Certification Service for a Teaching Permit (Probation) to teach English as a Second Language. Teachers previously certified by the Ministry of Education of Quebec will be recommended for a Teaching Diploma. Upon successful completion of the TESL Certificate: Sequence I or Sequence II programme, students (applying in the same way) may also be recommended for appropriate teacher certification. No recommendation is possible, by the TESL centre, for teaching at the CEGEP, or other adult, level.

To be recommended for certification (Permit or Diploma), students must achieve at least a C (65%) grade in methodology and teaching practice courses: that is,

1. for the B.Ed., in TESL C324, C424, C385, and C485;
2. for the Certificate Sequence I or II options, in TESL C324, C424, and C433.

Students who obtain a passing grade that is below the level required for recommendation for certification will be placed on conditional standing within the programme and will be so informed in writing by the Director of the TESL Centre. Students will be allowed to repeat the course(s) in question only once in

order to achieve the required grade. (For the status of this grade as part of the student record, see calendar 16.3.8)

Students who fail to repeat the course successfully within one year will, to remain in the programme, be required to acknowledge in writing that they have forfeited the right to be recommended for certification.

Students who obtain a failing grade (F, R or NR) in any of the courses listed in paragraphs (1) and (2) above will be required to withdraw from the programme and will also be so informed in writing by the Director of the TESL Centre.

To be recommended for certification in Quebec, students must demonstrate reasonable fluency in French.

In the event that a student meets regular University standards but does not satisfy the requirements for recommendation for certification, the student may apply to receive the University degree or certificate but will not be recommended to the Ministry.

**NOTE V:** Upon admission, students may be granted exemptions from courses in TESL programmes if they have completed equivalent work at the university level.

Replacement for these exemptions must be made in accordance with the guidelines established by the TESL Centre and approved by the University. Copies of these guidelines may be obtained in the TESL Centre.

Courses in English as a Second Language are designed for students who are not native speakers of English and who need further training in the effective use of English in the university setting. Students must be tested for placement in ESL C207, C208, C209, or C210. Information about placement testing schedules may be obtained from the English Language Proficiency Testing Office, TESL Centre, 2130 Bishop Street, Room 205, Tel. (514) 879-8590. A special examination fee is charged. (See §15.1)

**NOTE:** Students enrolled in a 90-credit degree programme in the Faculty of Arts and Science may take ESL courses for degree credit, up to a maximum of six credits.

Written work may be required in English for these courses; please consult with the Department.

Because of the renumbering of courses in the Department, students should see §200.1 for a list of equivalent courses.

## ESL C290

Communication through the Study of Special Topics (3 credits)

Prerequisite: Successful completion of ESL C201; ESL C209 or tested equivalence. This course is for non-native speakers of English only. Its primary aim is to increase students' oral fluency in English; its secondary aim is to encourage improved levels of competence in the other language skills: listening, reading, and writing.

## TESL C201

Speech (3 credits)

This course is open only to non-native speakers of English. The aim of the course is to prepare ESL teachers who are not native speakers of English to analyze pronunciation difficulties in terms of the major phonetic and phonemic features of English. Emphasis is placed on appropriate instruction for improving pronunciation.

**NOTE:** This course is available for credit only towards TESL Certificate: Sequence I. Students who have received credit for TESL C221 may not take this course for credits.

TEACHING OF  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

**ESL C207**  
English Language—Intermediate I  
(3 credits)

Prerequisite: Placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. A course for students who are not native speakers of English and who need further training in the effective use of English in the university setting. Emphasis is on reading, writing, speaking, and listening skills.

*NOTE: Students who have completed ESL 100 or have received credit for ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C208**  
English Language—Intermediate II  
(3 credits)

Prerequisite: ESL C207 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is a continuation of ESL C207.

*NOTE: Students who have completed ESL 100 or have received credit for ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C209**  
English Language—Advanced I (3 credits)

Prerequisite: ESL C208 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is for students who are not native speakers of English. It encourages the development of effective written communication and improved reading comprehension, so that students may perform competently in their other university work.

*NOTE: Students who have received credit for ESL C201 or ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C210**  
English Language—Advanced II (3 credits)

Prerequisite: ESL C209 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is a continuation of ESL C209. Emphasis is upon writing the academic research paper.

*NOTE: Students who have received credit for ESL C201 or ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**TESL C203**  
Effective Communication (6 credits)

This course is open only to students who are not native speakers of English. The aim of the course is to raise the level of oral and written communication of ESL teachers who are not native speakers of English.

*NOTE: This course is available for credit only towards TESL Certificate Sequence I.*

**TESL C205**  
Introduction to the Structure of English  
(3 credits)

This course is open only to students who are not native speakers of English. The structure of English is examined together with ways of using this knowledge for the effective teaching of English as a second language.

*NOTE: This course is available for credit only towards TESL Certificate Sequence I. Students who have received credit for TESL C231 may not take this course for credits.*

**TESL C211**  
Introduction to Language and Applied Linguistics (3 credits)

In this course, selected characteristics of language and linguistics will be described. Related fields such as psycholinguistics, sociolinguistics, neurolinguistics and anthropological linguistics will be examined. The relevance of work in these areas for language learning and teaching will be discussed.

**TESL C221**  
Comparative Phonetics (3 credits)

This course is specifically designed for students who intend to teach ESL. It provides an introduction to the sound systems of English and French. It compares the two systems and emphasizes techniques for teaching pronunciation in ESL classes.

*NOTE: When the course is offered to a group preparing to teach students whose first*

*language is not French, the course content may be adjusted to suit their specific needs.*

#### **TESL C231**

##### **Modern English Grammar I (3 credits)**

This course is primarily designed for students who intend to teach ESL. The course involves a study of important aspects of English structure. It aims to prepare students to apply their knowledge of grammatical structure to the teaching of ESL, for example in the identification and analysis of errors and in the preparation of pedagogical materials.

#### **TESL C318**

##### **The Teaching of Reading and Writing (3 credits)**

**Prerequisite:** 9 TESL credits. This course analyzes the relationship between speech and writing, and surveys the structure and function of written English. Techniques and procedures for teaching reading and writing skills are studied and demonstrated. Current ESL materials are evaluated. Students are expected to prepare specimen materials for developing reading and writing skills in the classroom.

#### **TESL C324**

##### **Methodology I (3 credits)**

**Prerequisite:** TESL C221; TESL C231 or TESL C201; TESL C205 and admission to a TESL programme or permission of the Department. This course reviews current theory in applied linguistics which relates directly to teaching and learning ESL in the classroom. Techniques and methods appropriate to child, adolescent, and adult learners are discussed and demonstrated. In this course the emphasis is on classroom-oriented techniques and materials related to the teaching of listening and speaking.

**NOTE:** A student must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.

#### **TESL C341**

##### **Language Acquisition (3 credits)**

**Prerequisite:** TESL C221; TESL C231 or permission of the Department. This course analyzes developmental processes of both native language and second language acquisition. Research is examined in terms of implications for second language teaching.

truction in the teaching of language skills to those who require English either as an auxiliary to their scientific, technical or professional skills or as a medium for training in these areas.

#### **TESL C385**

##### **Observation and Practice Teaching (3 credits)**

**Prerequisite:** TESL C324 previously or concurrently. This course introduces the student teacher to the ESL classroom. Students observe experienced teachers and have opportunities for micro-teaching, peer teaching, as well as some teaching to ESL students. Opportunities are provided for observation and practice with ESL learners at different ages and levels of proficiency in English.

**NOTE:** Students who have received credit for TESL C433 may not take this course for credits.

Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.

Students will complete the in-school portion of this course in a (M.E.Q.-approved) private or public primary or secondary school (where French is the language of instruction), in order to be recommended for teacher certification at these levels. Teaching practice completed with adults will not qualify students to be recommended for teacher certification.

#### **TESL C413**

##### **Audio-Visual Aids (3 credits)**

**Prerequisite:** TESL C324 previously or concurrently. This course examines audio-visual resources and their effective use in second-language teaching. Students are given experience with the technical equipment generally available for use in second-language classrooms. In addition, students produce their own audio-visual materials.

#### **TESL C415**

##### **Testing and Evaluation (3 credits)**

**Prerequisite:** TESL C324. An introduction to the general purposes and methods of language testing, with a description of the chief characteristics of sound educational measures. The course examines the processes involved in constructing and administering tests designed to evaluate achievement in the ESL classroom.

**TESL C361**  
**Teaching English for Specific Purposes**  
 (3 credits)  
 Prerequisite: TESL C324 or permission of the Department. This course provides ins-

ture begun in TESL C231. It aims to increase students' knowledge in this field and to improve their ability to apply this knowledge to the teaching of ESL.

**TESL C433**  
**Practicum (3 credits)**

Prerequisite: TESL C324. This course is open only to students enrolled in Certificate I or Certificate II. In this course students will practise techniques which were introduced in their methodology courses. There will be opportunities for observation of ESL classes taught by experienced teachers. Techniques presented in TESL C324 and C424 will be practised in micro-teaching, peer teaching and sessions with groups of ESL students. Requirements include lesson planning and evaluation of one's own teaching performance.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) grade in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

*NOTE: Students who have received credit for TESL C385 may not take this course for credits.*

**TESL C434**  
**Error Analysis (3 credits)**

Prerequisite: 15 TESL credits including TESL C324 and TESL C341. In this course current theories of second language acquisition are reviewed and applied. Each student carries out analyses of ESL learners' language, focussing on patterns of errors. The identification and classification of errors is followed by the development of teaching materials which the student uses in order to help learners overcome some persistent errors.

**TESL C442**  
**Problems in Bilingualism (3 credits)**

Prerequisite: 15 TESL credits. This course is an introduction to some linguistic, social and psychological aspects of languages in contact, with particular attention to the situation in Canada. Emphasis is placed on the description and evaluation of different types of bilingual education programmes and the factors which influence the choice of particular models.

**TESL C431**  
**Modern English Grammar II (3 credits)**  
 Prerequisite: TESL C231. This course continues the study of English grammatical struc-

**TESL C485**  
**Internship (6 credits)**

Prerequisite: TESL C385 or equivalent. This internship is closely integrated with TESL C424. Students will do supervised teaching in ESL classes. In addition to seminars including demonstrations and discussions of teaching techniques appropriate to different ages and levels of proficiency in English, students will be responsible for teaching a group or groups of ESL learners over a prescribed time period.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

*Students will complete the in-school portion of this course in a (M.E.Q.-approved) private or public primary or secondary school (where French is the language of instruction), in order to be recommended for Quebec provincial teacher certification at these levels: Teaching practice completed with adults will not qualify students to be recommended for teacher certification.*

**TESL C491**  
**Study in a Special Subject (3 credits)**

Prerequisite: Permission of the Department. This course provides an opportunity for advanced students to intensify their study beyond the area of specialization already represented by the curriculum. The selected subject will vary with the special interest of the instructor conducting the course in any given year.

**TESL C492**  
**Study in a Special Subject (3 credits)**

Prerequisite: Permission of the Department. A student repeating TESL C491 registers for credits under TESL C492.

**TESL C424**  
**Methodology II (3 credits)**

Prerequisite: TESL C324. This course continues the presentation of techniques and methods begun in TESL C324. In this course the emphasis is on classroom-oriented techniques and materials related to the teaching of reading and writing.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

## CANADIAN THESES

## THÈSES CANADIENNES

### NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

**THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED**

### AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

**LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE**



**Les effets du bilinguisme sur  
l'enseignement de la langue seconde  
au primaire**

**Ginette Clarke**

**Mémoire**

**présenté**

**au**

**Département d'éducation**

**comme exigence partielle en vue de l'obtention  
du grade de Maîtrise ès arts (M.A.)  
Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada**

**Mars 1987**

©

**Ginette Clarke, 1987**

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-35518-2

## SOMMAIRE

### Les effets du bilinguisme sur l'enseignement de la langue seconde au primaire

Ginette Clarke

Le but de cette recherche était de vérifier si l'expérience linguistique des professeurs bilingues et des professeurs unilingues affecterait leur enseignement d'une L<sub>2</sub>.

Des questionnaires nous ont permis d'examiner l'attitude des professeurs, leurs moyens de communication ainsi que leur approche pédagogique. Ces trois éléments ont aussi été vérifiés à l'aide de questionnaire chez les élèves.

Les résultats ont démontré que les professeurs bilingues possèdent une attitude plus positive envers l'acquisition d'une L<sub>2</sub>. Très peu de différences ont pu être identifiées entre les moyens de communication et l'approche pédagogique chez les deux groupe linguistiques. Les réponses des élèves ont confirmé les réponses des professeurs.

La différence linguistique semble avoir eu un effet sur l'attitude des professeurs mais n'explique pas le manque de différences dans les autres données. Puisque aucun professeur possédait une telle formation, nous sommes d'avis que cette différence pourrait être due à un manque de formation dans l'enseignement de la L<sub>2</sub>.

Je désire remercier Dr. Florence Stevens, ma directrice de thèse pour son encouragement, son support et sa croyance en ma réussite.

Je tiens aussi à remercier les membres du comité de thèse, en particulier Arpi Hamelian qui par ses nombreuses interventions et suggestions a assisté au développement de ma thèse, ainsi que Dr. Joyce Barakett et Dr. G. Fidler, président lors de la soutenance de thèse.

Merci également à ceux qui m'ont aidée par leur support, leur encouragement et leur patience, en particulier mon mari ainsi que ma bonne amie Michelle. Merci à ma soeur Estelle de m'avoir libérée de mes occupations familiales pour me permettre de travailler sur ma thèse.

Merci à Huguette Duval pour sa patience lors de la rédaction de cette thèse.

## TABLE DES MATIÈRES

### CHAPITRE I

#### INTRODUCTION ET REVUE BIBLIOGRAPHIQUE

Page

		1
1.1	L'étudiant et l'apprentissage d'une langue seconde	2
	Attitudes et motivation	3
	Différences individuelles	4
	L'environnement	4
	Les programmes scolaires	6
1.2	Le professeur de L <sub>2</sub>	9
	L'enseignement de la L <sub>2</sub> : un moyen de communication ou une matière à apprendre	11
	L'approche naturelle	13
	Une question d'attitude	16
1.3	La présente recherche	17

## CHAPITRE II

## ÉCHANTILLONNAGE, MATÉRIEL ET COLLECTE DES DONNÉES

		19
1	Échantillonnage	19
1.1	Les professeurs	20
1.2	Les élèves	21
2	Matériel	21
2.1	Questionnaire des professeurs	21
2.2	Questionnaire des élèves	26
2.3	Liste d'observations	28
3	Collecte des données	29
3.1	Méthode de collecte	29
3.2	Méthode de compilation des résultats	30
3.2.1	Questionnaire des professeurs	30
3.2.2	Questionnaire des élèves	31
3.2.3	Liste d'observations	31
4	Méthode d'analyse	31
4.1	Liste d'observation	32

	Page
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>33</b>
1 Résultats chez les professeurs	33
2 Résultats chez les élèves	42
3 Comparaison des résultats obtenus par les professeurs de L <sub>2</sub> et par les élèves	47
3.1 Comparaison entre les professeurs de L <sub>2</sub> unilingues et leurs élèves	48
3.2 Comparaison entre les professeurs de L <sub>2</sub> bilingues et leurs élèves	50
3.3 Résumé des comparaisons professeurs/élèves	51
4 Comparaison entre les résultats des professeurs unilingues et des professeurs bilingues	52
5 Liste d'observations de la classe	56

	Page
<b>CHAPITRE IV</b>	
<b>DISCUSSION ET CONCLUSION</b>	58
Discussion	59
Conclusion	65
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	68
<b>APPENDICES</b>	
Appendice A	
Questionnaire des professeurs	79
Appendice B	
Questionnaire des élèves	88
Appendice C	
Lettre au professeur	93
Appendice D	
Liste d'observations de la classe	95
Appendice E	
Description des programmes	97



## Chapitre I

### INTRODUCTION ET REVUE BIBLIOGRAPHIQUE

Le but fondamental de cette recherche est de vérifier si l'expérience linguistique des professeurs bilingues et des professeurs unilingues affecte leur enseignement d'une langue seconde ( $L_2$ ) ainsi que l'apprentissage de cette langue seconde chez leurs étudiants.

Quoiqu'il y ait beaucoup de recherches sur l'acquisition de la  $L_2$  au primaire, ces recherches examinent surtout la performance de l'étudiant en  $L_2$ ; très peu d'entre elles se penchent sur le rôle du professeur de  $L_2$ . Une de ces recherches constate qu'il existerait des situations où le professeur de  $L_2$  pourrait ralentir le progrès de ses étudiants, par exemple, dans le cas où certains étudiants désireraient explorer davantage une  $L_2$  et sa culture, mais ne retrouvent dans la classe ni l'opportunité ni l'encouragement dont ils auraient besoin (Savignoni, 1976).

Il nous semble que le professeur unilingue et le professeur bilingue (pour fin de cette thèse, bilingue est défini comme étant l'expérience d'avoir appris une  $L_2$ ) n'offriraient ni le même environnement ni les mêmes possibilités de communication propices à l'apprentissage d'une  $L_2$ . Il est bon de se rappeler que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus difficile chez l'enfant ou l'adulte, et que la compétence du professeur y joue un rôle important.

## Hypothèse

L'hypothèse générale examinée dans cette recherche est la suivante: l'expérience linguistique des professeurs influencerait l'apprentissage de la L<sub>2</sub> chez les étudiants. Nous estimons que les professeurs bilingues auraient une attitude plus favorable envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub> et utiliseraient des moyens didactiques qui favoriseraient l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Par suite, les professeurs unilingues ne sauraient apprécier les difficultés d'apprentissage chez les enfants et ne se serviraient pas autant des moyens didactiques qui favoriseraient l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Nous croyons qu'il est important de spécifier notre définition d'attitude, qui pour fin de cette thèse, veut dire l'attitude du professeur envers l'enseignement de la L<sub>2</sub> et non pas son attitude envers la culture ou la langue elle-même. Nous sommes intéressées à vérifier si l'expérience d'avoir acquis une autre langue est une variable dans l'enseignement d'une L<sub>2</sub>. Les données obtenues de la part des professeurs unilingues et des professeurs bilingues devraient nous éclairer sur cette question.

### 1.1 L'étudiant et l'apprentissage d'une langue seconde

Depuis la loi 101 au Québec, il est devenu essentiel d'apprendre à parler le français couramment. Ainsi, un grand nombre d'étudiants de tout âge, pour qui le français n'est pas la langue maternelle, se retrouve dans des classes où l'enseignement est dirigé en L<sub>2</sub>, totalement ou pour une grande partie de la journée.

Nous croyons qu'un bref aperçu de la littérature pertinente à l'apprentissage de la L<sub>2</sub> chez les enfants nous permet d'identifier et d'examiner les facteurs qui y jouent un rôle important.

Attitudes et motivation

La motivation est une force intérieure, une impulsion ou un désir qui pousse un individu à faire certaines actions. La motivation d'apprendre une L<sub>2</sub> chez un étudiant n'est pas toujours très constante, ainsi l'étudiant aurait besoin de l'encouragement de sa famille et de son professeur. Selon les études faites dans ce domaine, il semblerait que l'attitude de l'étudiant (envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub>) serait liée à sa motivation d'apprendre. Par contre, les recherches à cet effet nous dévoilent des résultats contradictoires. Par exemple, les recherches de Lambert & Tucker (1972) et Gardner & Lambert (1972) dans des classes d'immersion, ont démontré qu'une attitude positive chez l'étudiant envers la L<sub>2</sub> et sa culture influencerait le succès de son apprentissage de la L<sub>2</sub>.

Gardner & Lambert (1969) estiment que les parents seraient responsables pour le développement de ces attitudes favorables chez leurs enfants. De plus Cummins (1978) affirme que la performance des étudiants est meilleur lorsque leurs parents les encouragent à s'identifier avec la culture correspondante à la L<sub>2</sub>. Lorsque les parents sont hostiles envers cette culture, la performance et la motivation de l'étudiant sont affectées. Smith (1971) estime que ce n'est pas seulement lorsque les parents sont hostiles envers la L<sub>2</sub> qu'ils transmettent une attitude négative à leurs enfants, mais aussi lorsqu'ils ont eu eux-mêmes des expériences désagréables lors de l'apprentissage de cette L<sub>2</sub>. D'autre part Smith (1971) affirme que les parents qui ont eu des expériences très favorables avec cette L<sub>2</sub> et qui sont maintenant bilingues peuvent être trop enthousiastes, à un tel point qu'ils diminuent la motivation d'apprendre cette L<sub>2</sub> chez leurs enfants.

D'autre part, Savignon (1972) n'a pu trouver dans ses recherches réalisées

4

après d'étudiants de L<sub>2</sub> universitaires, aucune liaison entre la motivation et l'attitude des étudiants. Par ailleurs, comme nous le suggèrent Genesee et Bourhis (1982) le contraire n'est pas nécessairement vrai: l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> chez un individu ne va pas nécessairement améliorer ou changer de façon positive son attitude envers la L<sub>2</sub>. Ces différents résultats semblent nous suggérer l'existence de variables au niveau des sujets utilisés et du contexte dans lequel l'étude se déroule.

### Différences individuelles

Selon Fillmore (1979) certains individus seraient plus aptes à apprendre une L<sub>2</sub> que d'autres. Fillmore estime que les chercheurs sont plus intéressés à découvrir ce qui est universel dans l'acquisition de la L<sub>2</sub>, qu'à reconnaître que le processus peut varier selon chaque individu. Après avoir observé 5 paires d'enfants sur une période d'un an, Fillmore a proposé qu'il existerait des stratégies auxquelles les enfants auraient recours afin d'affronter les problèmes cognitifs et sociaux de la L<sub>2</sub>. Selon ses observations, Fillmore estime que les enfants qui s'intéressaient plus à se faire des amis que d'apprendre la L<sub>2</sub> avaient appris beaucoup plus vite que les autres enfants. L'enfant semblerait donc avoir besoin d'être exposé à une mise en situation sociale afin de faciliter son apprentissage de la L<sub>2</sub>. L'environnement semble alors être un autre facteur important à considérer.

### L'environnement

Certains environnements semblent être plus favorables à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> que d'autres. En premier lieu, l'environnement naturel que l'on retrouve à la maison, où l'enfant apprend la L<sub>2</sub> sous forme de moyens de communication avec sa

famille et les membres de son entourage semblerait le plus favorable dans l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>.

Néanmoins, l'environnement scolaire est souvent celui dans lequel l'étudiant doit apprendre la L<sub>2</sub>. Cet environnement n'est pas toujours le choix ni de l'enfant ni de sa famille. De plus, si la L<sub>2</sub> est enseignée comme matière plutôt que comme moyen de communication, l'environnement est moins propice à l'apprentissage et encourage la différence que note Krashen (1977) entre acquérir et apprendre une L<sub>2</sub>. Pour lui la distinction est très nette entre "apprendre" et "acquérir": "apprendre" veut dire apprendre les règles de grammaire d'une langue; "acquérir" est un processus d'apprentissage qui suit les stages de développement de l'acquisition de la langue maternelle, c'est-à-dire sous forme de communication naturelle.

Après de nombreuses recherches, Burt & Dulay (1981) ont conclu que "a natural language environment is necessary for optimal-language acquisition" (p. 178). De plus elles affirment que cet environnement doit être créé par le professeur de L<sub>2</sub> dans la classe, ceci en modifiant son langage et en adaptant le matériel disponible pour l'enseignement. Leur recommandation pour l'enseignement d'une langue seconde est la suivante "teaching a L<sub>2</sub> means creating for students a part or all of their language environment. It means working with their natural language learning capacities and tendencies in a process which is a two-way street" (p. 189).

Après avoir démontré l'importance de l'environnement il semble maintenant approprié d'introduire une description des différents programmes, puisque certains programmes scolaires suggèrent la mise en place d'un environnement particulier.

## Programmes scolaires

Dans les années 1940, le "Foreign Language in the Elementary School" (FLES) était une méthode beaucoup utilisée. Dans cette méthode (souvent appliquée selon un programme audio-linguale lié à la théorie behavioriste) on croyait que des périodes de 20-30 minutes par jour seraient suffisantes pour l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>. L'étudiant apprenait des phrases ou du vocabulaire provenant d'un livre, ou l'apprentissage de la L<sub>2</sub> se faisait sous forme de répétition continuelle jusqu'à la mémorisation totale. En général, ces phrases ou ce vocabulaire étaient hors contexte et avaient peu de signification pour l'étudiant. La grammaire et les règles de syntaxe étaient également une partie intégrale de ce programme. Malheureusement, cette méthode d'enseignement de la L<sub>2</sub> est toujours utilisée dans certaines de nos écoles, même si des recherches démontrent qu'elle est insuffisante pour apprendre une L<sub>2</sub> (Anderson, 1969). Il existe aussi la méthode audio-visuelle où le professeur fait usage de matériel tel que films, films-fixes et magnétophone. Contrairement à la méthode audio-linguale où le rôle de l'étudiant est de répéter du vocabulaire, cette méthode demande la participation de l'étudiant et l'amène à communiquer davantage (Smith, 1970). Ainsi les programmes audio-visuels attacheraient une plus grande importance à l'expression orale qu'à celle de la grammaire. (Coste, 1975).

Les programmes scolaires bilingues qui ont été développés vers les années '70 aux États-Unis avaient pour but d'améliorer les méthodes d'enseignement de la langue existante qui était inefficace pour le grand nombre d'enfants immigrants dans le système scolaire public. On considérait que ces étudiants étaient privés de leur culture, de leur héritage culturel (éducation et langue) par le style de vie américain (entourage) (Spolsky, 1972). Pour ces raisons, différents programmes bilingues furent créés, où l'enseignement se faisait soit dans les deux langues ou

avec une langue différente pour chaque demi-journée. Dans ces classes deux groupes linguistiques étaient ensemble pour apprendre la langue. C'est donc à cette époque que l'on prenait conscience de l'importance de la communication. L'apprentissage de la L<sub>2</sub> devenait un moyen de recevoir et de transmettre des messages et non pas uniquement d'en connaître les structures grammaticales (Yalden, 1981).

C'est au Canada vers le milieu des années '60 qu'a été mis sur pied le premier programme d'immersion. Ce programme débuta en 1965, à la demande de parents concernés par l'apprentissage de la L<sub>2</sub> chez leurs enfants. Lambert et ses collègues de l'Université McGill furent ceux qui ont étudiés ce premier programme d'immersion au Canada. Ainsi, dans leur livre Bilingual Education of Children, the St-Lambert experiment, (1972) sur l'éducation bilingue, on retrouve les résultats de chaque année du programme d'immersion française en commençant par la fin de la première année. La méthode d'enseignement de ce programme consistait d'un enseignement dirigé uniquement en français dès la maternelle et diminuant jusqu'à 45% de la journée scolaire en 6e année (Lambert et Tucker, 1972).

Depuis ce temps, l'immersion totale est devenue le programme le plus favorisé dans l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>. Ce programme semble recréer un environnement plus naturel et donc plus propice à l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Dans les classes d'immersion, il est permis à l'enfant de parler dans sa L<sub>1</sub> comme moyen de communication (Genesee, 1983). Dans ce programme, la L<sub>2</sub> est autant le moyen d'information que la langue de communication. Alors le rôle du professeur en immersion est d'être le modèle unilingue, même si le professeur peut comprendre les deux langues (Genesee, 1983). Ce programme a comme objectif "to provide students with functional competence in the second language as well as to maintain

and develop normal levels of first language competence" (Yalden, 1983).

De nombreuses recherches ont confirmé le succès de cette méthode dans l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Le "St-Lambert Experiment" a inspiré plusieurs autres projets d'immersion semblables à travers le Canada (Barik, Swain & McTavish, 1974; Cameron, Feider & Gray, 1974). En général, les résultats de ces projets furent tout aussi positifs que ceux du "St-Lambert Experiment".

Un développement supplémentaire assez important fut intégré à l'intérieur du programme d'immersion. C'est le "activity-centered approach" (Stevens, 1976) qui consiste à enseigner la L<sub>2</sub> à partir d'activités de groupe qui stimuleraient et encourageraient la communication naturelle. Il semblerait que cette méthode soit très efficace auprès de jeunes adolescents étudiant la langue seconde. Les objectifs de ce programme sont d'encourager la compréhension orale et le débit oral. Au lieu de suivre un programme traditionnel, l'étudiant dans un programme actif prend la responsabilité d'apprendre la langue seconde par ses propres initiatives, toujours dans le cadre d'une structure fournie par le professeur.

Jusqu'à l'apparition des nouveaux programmes de L<sub>2</sub> de base du Ministère de l'Éducation du Québec (1984), on peut constater que seulement les programmes d'immersion tentaient de recréer un environnement naturel pour l'apprentissage de la langue seconde. Maintenant basé sur des principes du niveau seuil du Conseil de l'Europe (1976), le Ministère de l'Éducation du Québec semble offrir un programme plus dirigé vers la communication. Cependant, ce nouveau programme de L<sub>2</sub> ne commence qu'à être implanté dans les écoles du Québec et les résultats de cette approche demeurent à être déterminés par de futures recherches.



## 1.2 - Le professeur de L<sub>2</sub>

Les professeurs de L<sub>2</sub> au Québec se classifient en 3 catégories, selon leur enseignement:

- a) Anglais ou français L<sub>2</sub> (ESL, FSL)
- b) Immersion, classe d'accueil
- c) Classe régulière de L<sub>1</sub> avec étudiants L<sub>2</sub>

La première catégorie (a) regroupe les professeurs de L<sub>2</sub>. Ceux-ci enseignent environ 20-40 minutes par jour de L<sub>2</sub> à chaque groupe d'élèves. Ils doivent changer de classe très souvent et enseignent la L<sub>2</sub> à différents groupes d'âge d'étudiants. Selon Stern (1975), il existe de nombreuses difficultés pour les professeurs de ce genre de programme, par exemple, la difficulté d'établir une bonne discipline, étant donné la courte période de temps passé avec leurs étudiants. Ce programme ne pouvant offrir que des cours très limités de L<sub>2</sub>, aucun étudiant ne peut devenir bilingue suite à ce programme. À l'intention de ce groupe de professeurs, il existe des programmes universitaires spécialement conçus pour ce type d'enseignement. (voir appendice E).

On retrouve dans la seconde catégorie (b), les professeurs d'immersion ou de classe d'accueil. Ces professeurs se retrouvent avec des étudiants, soit pour une demi-journée ou une journée entière en L<sub>2</sub>. Dans les classes d'immersion le professeur reçoit des élèves qui apprendront le français dans toutes les matières (100% du temps) pour une période d'environ 3-4 ans, pour ensuite diminué jusqu'à

40% des matières en L<sub>2</sub> et 60% en L<sub>1</sub>. Dans la classe d'accueil, le professeur reçoit des étudiants de différentes langues et cultures. Ce programme consiste d'une année de français L<sub>2</sub> qui doit amener les élèves à leur intégration totale dans des classes régulières de français l'année suivante. La majorité de ces professeurs sont francophones de langue maternelle et ont reçu une formation d'enseignement général. Il revient à ces professeurs de participer à des ateliers, conférences etc. afin de pouvoir obtenir des informations sur des méthodes d'enseignement de la L<sub>2</sub>.

La dernière catégorie (c), nous présente le professeur de L<sub>2</sub> involontaire, celui qui a sans doute le rôle le plus difficile. Ce professeur enseigne une L<sub>1</sub> à ses étudiants, mais il est confronté avec un ou des étudiants qui ne parlent pas cette langue. Le programme que le professeur doit suivre n'a pas été conçu en fonction de ces quelques étudiants, qui ne parlent pas la langue d'enseignement. Ainsi ce professeur de L<sub>1</sub> se retrouve involontairement professeur de L<sub>2</sub> pour quelques étudiants.

Peu importe la catégorie dans laquelle ils se retrouvent, certains professeurs de L<sub>2</sub> semblent utiliser des approches qui connaissent plus de succès que d'autres. Certaines recherches ont essayé de connaître et de découvrir quels seraient les facteurs qui influencent ces réussites. Burstall et al (1974) a fait une recherche en Grande-Bretagne auprès de jeunes étudiants qui apprenaient le français comme L<sub>2</sub>. Ses résultats ont démontré que les étudiants font un plus grand progrès lorsque les professeurs utilisent beaucoup de français dans la classe sans faire trop de répétition. Stevens (1976) a trouvé que les résultats des enfants dans une classe active, où il y avait beaucoup d'interaction entre eux, étaient comparables à ceux des enfants dans une classe traditionnelle, même si ces derniers passaient 40% plus d'heures en classe.

Ainsi il revient donc au professeur de L<sub>2</sub> d'utiliser des méthodes qui encourageraient l'apprentissage de la L<sub>2</sub> chez leurs étudiants. Entre autres, l'approche communicative semble être devenue parmi les plus populaires.

### L'enseignement de la L2: un moyen de communication ou une matière à apprendre

Quoique le processus d'apprentissage soit semblable pour L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>, l'enseignement d'une L<sub>2</sub> n'est pas comparable à l'enseignement d'une L<sub>1</sub> puisque les étudiants possèdent déjà une langue dans laquelle ils peuvent communiquer. Ainsi pour le professeur, il est nécessaire de développer certaines stratégies et techniques qui amèneront l'étudiant à bien vouloir communiquer dans la L<sub>2</sub>. Il doit aussi se faire comprendre par les étudiants à l'aide de phrases très courtes, de gestes, d'un vocabulaire simple et d'un matériel didactique concret. Il doit aussi expliquer et ré-expliquer les informations afin de faire passer son message aux étudiants (Terrell, 1985).

Il est évident que le professeur de L<sub>2</sub> doit savoir comment communiquer avec ses étudiants, puisqu'à l'introduction de chaque nouvelle idée, il doit se faire comprendre. Comme Yalden (1981) le suggère, le rôle du professeur doit changer puisque l'enseignement de la L<sub>2</sub> se dirige de plus en plus vers une approche communicative. Ainsi, Yalden (1981) nous suggère que "the teacher will not prescribe the language forms that the students use, but will help them to acquire what they need". De plus, cette "communicative compétence" que l'on retrouve chez Stern (1981), Terrell (1977) ainsi que chez Savignon (1983) aurait comme objectif de créer des raisons pour l'étudiant de communiquer dans la classe. Celles-ci seraient établies au tout début de son apprentissage et les moyens de communication lui seront appris pendant son apprentissage. L'approche

"communicative language teaching" (CLT) de Savignon (1983) suggère l'utilisation de "real language material", c'est-à-dire du matériel authentique qui devrait encourager davantage les étudiants à communiquer dans leur "nouveau" langage. De sa part, Tardif (1985) estime que l'approche communicative permet à l'élève de jouer un rôle plus actif dans son apprentissage. On lui laisse la chance de s'exprimer à sa façon sans le contraindre à l'intérieur d'un cadre de structures linguistiques déterminées à priori. Ainsi cette approche communicative permettrait à l'étudiant d'utiliser la langue seconde dans la vie quotidienne, soit dans la salle de classe ou en dehors.

Toutefois, Tardif (1986) après avoir observé des classes de L<sub>2</sub> a constaté que les professeurs parleraient trop souvent dans la classe (ils ont beaucoup de matériel à couvrir dans une certaine période de temps) alors au lieu d'enseigner les élèves à parler on leur enseignerait à écouter.

De plus, d'autres études (White & Lightbown 1984, Rawe, 1974) ont aussi constaté que dans les classes de L<sub>2</sub>, les professeurs sont ceux qui posent presque toutes les questions et les étudiants ont rarement suffisamment de temps pour répondre avant que le professeur répète, rephrase ou tout simplement demande à un autre étudiant de répondre.

Papalia (1985) estime que les professeurs de L<sub>2</sub> ont rarement le temps d'utiliser le nouveau vocabulaire appris en classe pour entraîner des discussions originales ou pour développer des conversations réelles.

Il y a une différence importante entre connaître une langue en tant que matière et savoir utiliser cette langue comme moyen de communication. Par

exemple: savoir accordé le participe passé avec un verbe ne veut pas dire que l'étudiant saura quand utiliser le participe passé dans une situation de communication. Trop souvent quand l'étudiant apprend une L<sub>2</sub> comme une matière, il ne voit pas le lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il lui faut pour communiquer dans cette langue.

La situation se résume donc ainsi: l'approche communicative semble devenir "la méthode" dans l'enseignement de la L<sub>2</sub>. Cette méthode n'est pas une simple phase dans le développement de l'enseignement de la langue seconde qui deviendra "chose du passé" aussitôt qu'une autre méthode surgira. Au contraire, cette méthode est le résultat de nombreuses années de recherches dans le domaine de la langue seconde. Cette méthode nous suggère qu'il faut commencer par communiquer pour aboutir à apprendre la langue, plutôt que d'apprendre la langue pour communiquer plus tard (Savignon, 1983).

Dans l'approche communicative, le professeur de L<sub>2</sub> doit alors penser à des situations dans lesquelles les étudiants chercheraient à communiquer s'ils parlaient leur langue maternelle. Bolduc (1982:4) suggère de se demander la question suivante: "Would I talk and ask about these things in my mother tongue? If the answer is yes then there is a good chance you are respecting the rules of authentic communication." Cette approche communicative nous révèle l'importance d'un environnement naturel pour une atmosphère plus favorable à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>.

### L'approche naturelle

L'approche naturelle (Terrell, 1985) se joint très fortement au

"communicative language teaching" discuté dans la section précédente, où l'on considère plus spécifiquement le rôle de l'environnement mais se distingue d'elle par son affirmation que l'environnement plus propice à l'apprentissage de la L<sub>2</sub> est créé par le professeur de L<sub>2</sub> qui a la responsabilité de créer des situations où il règne le moins d'anxiété. Dans de telles situations l'étudiant devrait communiquer selon son rythme et ses besoins, sans y être obligé.

Terrell (1982) estime que l'acquisition de la L<sub>2</sub> peut être améliorée si on laisse les élèves passer par trois étapes naturelles: première étape, la compréhension qui permet le développement des stratégies de compréhension indispensables au processus d'acquisition. Deuxième étape; la première production où on encourage les élèves à produire des mots et des phrases courtes. Troisième étape; la production étendue, où on pratique des activités qui encouragent la production des expressions et des phrases complètes.

L'approche naturelle se résume ainsi:

- 1) Le temps en classe est dévoué à des activités
- 2) Le professeur ne corrige pas les erreurs des élèves.
- 3) Il est permis aux élèves de répondre dans leur langue maternelle.

Selon Obadia, (1985) l'approche naturelle serait souvent utilisée dans les classes d'immersion où l'élève au cours des premiers mois peut répondre librement dans la langue maternelle et s'exprimera progressivement de lui-même dans la L<sub>2</sub>.

Si on examine assez brièvement la différence entre l'acquisition de la  $L_1$  et la  $L_2$ , nous pouvons constater que selon Fry (1977), les premières communications, les premiers mots de l'enfant sont courts et simples et contiennent beaucoup d'erreurs. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi pour la  $L_2$ ? Il a été démontré que la  $L_2$ , tout comme la langue maternelle, se développe dans le but de communiquer avec d'autres (Hatch, 1980).

De plus, selon certaines études, le processus d'apprentissage serait très semblable pour la  $L_1$  et la  $L_2$ , suggérant ainsi qu'il existerait un processus unique à l'apprentissage des langues (McLaughlin, 1978). Un exemple du processus d'acquisition semblable de la  $L_1$  et  $L_2$  se voit chez l'enfant qui apprend à parler sa langue maternelle et l'étudiant de  $L_2$  qui tous les deux comprennent le message bien avant de pouvoir s'exprimer. Ce stage connu sous le nom de "silent period" (Burt & Dulay, 1981) doit être respecté par le parent ou le professeur, selon la situation,  $L_1$  ou  $L_2$ . L'étudiant de  $L_2$ , tout comme l'enfant apprenant sa  $L_1$  ne devrait pas être forcé de parler avant qu'il ne soit prêt à le faire. Une autre caractéristique commune entre l'acquisition d'une  $L_1$  ou  $L_2$  est la tendance de l'enfant à simplifier la structure de la phrase; les deux apprenants préfèrent construire des phrases simples au lieu de phrases plus complexes (McLaughlin, 1978).

En résumé, on peut dire que selon la méthode naturelle le professeur de  $L_2$  doit créer un environnement semblable à celui de l'enfant qui apprend sa  $L_1$ , c'est-à-dire où l'étudiant est guidé et encouragé à communiquer en  $L_2$  selon son rythme.

### Une question d'attitude

En ce qui concerne l'attitude des professeurs envers l'acquisition d'une L<sub>2</sub>, les recherches faites dans ce domaine sont encore dans leur début et se font assez rares.

Selon des études portant sur l'attitude des professeurs qui participent dans des programmes d'échanges avec d'autre pays, Tucker & Lambert (1970) ont examiné l'attitude de professeurs qui participaient à une formation en langue étrangère en France durant un été. Ils ont conclu que le programme d'échange avait eu peu d'effet sur l'attitude des professeurs.

D'autre part, Tucker & Bowen (1975) ont tenté de mesurer l'attitude des professeurs qui avaient participé à un programme d'enseignement aux Philippines pour une période de 4 ans. Après quelques mois, l'attitude des enseignants étaient plus négative vers les Phillipinois et leur culture qu'au début de leur séjour dans ce pays. Toutefois, au bout de 4 ans les enseignants avaient une attitude plus favorable envers les Phillipinois et leur culture. Le temps semble donc être un facteur assez important dans le développement et le changement d'attitude.

De plus, selon une étude faite au États-Unis sur les attitudes et les exigences des professeurs (stagiaire et titulaire de classe) dans une école principalement Mexicaine-Américaine Campos (1983) a pu constaté que les professeurs avaient des attitudes négatives envers la communauté Mexicaine-Américaine et avaient des exigences peu élevées pour leurs élèves. Il a aussi rapporté que les professeurs communiquaient très peu et avaient peu d'expérience avec leurs étudiants mexicains-américains et leurs parents.



L'attitude du professeur de L<sub>2</sub> serait-elle différente selon son expérience linguistique? Il nous semble important d'examiner cette possibilité dans notre recherche.

### 1.3 - La présente recherche

Une revue de la littérature nous a permis d'examiner le rôle de l'étudiant de L<sub>2</sub> plutôt que ses résultats académiques ou linguistiques, ceux-ci ayant été le sujet de nombreuses recherches. Nous avons examiné les programmes scolaires en L<sub>2</sub>. Nous avons constaté que certains programmes de L<sub>2</sub> connaîtraient plus de succès que d'autres.

Ceci nous a amenés à examiner certains aspects du rôle du professeur dans l'apprentissage de la L<sub>2</sub>; l'attitude du professeur de L<sub>2</sub>, leurs moyens de communications ainsi que leur approche pédagogique.

Le rôle du professeur de L<sub>2</sub> semble avoir besoin d'être redéfini, puisque celui de l'étudiant de L<sub>2</sub> l'a été. Les activités, la communication dans la classe ne devraient plus être centrées sur le professeur, mais devraient varier selon les besoins et les capacités des étudiants, (Yalden, 1981).

De plus, il existe une étude d'observation faite récemment par Cleghorn (1984), qui a examiné l'approche des professeurs de L<sub>2</sub> dans deux écoles différentes. Son observation a dévoilé que dans les classes où les professeurs utilisaient une approche plus communicative, comparée à une approche plus dirigée, il y avait plus d'interaction entre les étudiants. En se basant dans ses recherches sur les stratégies de communication, Stevens (1984), a suggéré que "the use of language

rather than information about it, could be the central focus of the curriculum" (p. 219). De plus, selon une étude réalisée auprès d'un groupe d'étudiants de 12-17 ans, afin de découvrir quelle qualité les étudiants recherchent chez un professeur de langue, Girard (1977), affirme que la qualité la plus choisie chez tous les groupes d'âges était la "sympathie pour les étudiants". Cette conclusion semblerait supporter Terrell (1977), qui estime que le professeur de  $L_2$  ne devrait pas corriger les erreurs langagières de ses étudiants mais plutôt de les traiter comme on le fait en  $L_1$ , c'est-à-dire par extension ou par répétition, sans mettre d'emphase sur l'erreur.

La présente recherche tente d'examiner si l'expérience linguistique du professeur de  $L_2$  aurait une influence sur les approches pédagogiques de l'enseignement et éventuellement sur l'apprentissage de la  $L_2$  chez les étudiants. De plus, parce que le professeur bilingue a vécu l'apprentissage d'une  $L_2$ , nous croyons qu'il devrait posséder une attitude plus favorable vers le bilinguisme et serait plus tolérant envers le processus d'apprentissage.

## Chapitre II

### ÉCHANTILLONNAGE, MATÉRIEL ET COLLECTE DES DONNÉES

Cette recherche a pour but de démontrer les différences pouvant exister au niveau de l'attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, des moyens de communication utilisés dans la classe et des approches pédagogiques dans l'enseignement de la langue seconde, entre les professeurs unilingues et les professeurs bilingues.

#### I - Échantillonnage

Les participants à cette recherche sont 28 professeurs de L<sub>2</sub> et leurs élèves. Ils ont répondu à des questionnaires qui leur étaient soumis à leur école. Ces questionnaires concernaient l'attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, les moyens de communications des professeurs ainsi que leurs approches pédagogiques. Les mêmes questions dûment adaptées se retrouvaient dans les questionnaires aux professeurs et dans ceux des élèves. L'utilisation de questionnaires nous semble une forme intéressante et utile pour recueillir des données.

### 1.1 - Les professeurs

Vingt-huit professeurs de L<sub>2</sub> unilingues ou bilingues ont participé à notre recherche.

Ces professeurs, qui ont été choisis au hasard, viennent de trois écoles primaires différentes, soit: une école de la Commission Scolaire du Lakeshore, une école de la Commission Scolaire Catholique de Montréal et une école de la Commission Scolaire Protestante de Montréal.

La sélection des écoles a été faite afin d'éliminer dans la mesure du possible les différences qui pourraient exister au niveau socio-économique. Ces écoles se situent dans un milieu de classe moyenne, mi-élevée.

Dix-huit des vingt-huit questionnaires qui avaient été remplis par les professeurs de L<sub>2</sub> ont été retenus pour notre recherche. Les dix autres questionnaires ont été éliminés parce qu'ils étaient incomplets ou confus. Notre échantillonnage comprend donc 18 professeurs, 16 femmes et 2 hommes, dont l'âge varie entre 26 et 55 ans. Tous ces professeurs enseignaient le français comme L<sub>2</sub> dans des programmes d'immersion ou dans des classes d'accueil.

Les professeurs unilingues sont tous francophones et les professeurs bilingues possèdent la maîtrise de deux langues, l'une d'entre elles étant le français.

## 1.2 - Les élèves

L'échantillonnage comprend également les élèves de ces professeurs, environ 25 élèves par classe. Dans cette recherche, les réponses des élèves allaient nous permettre de vérifier s'il existe un parallèle entre les réponses des professeurs et celles des élèves.

## 2 - Matériel

Étant donné la nouveauté de cette recherche, des questionnaires ont dû être conçus afin d'effectuer la collecte des données. Dans le questionnaire des professeurs certaines questions proviennent d'un questionnaire rédigé par R. De Garcia, S. Reynolds et S. Savignon (1972), le "Foreign Language Attitude Survey" (FLAST), les autres ont été créées pour notre étude. Pour le questionnaire des étudiants, le "Edmonton Public School Survey" fut utilisé pour les questions d'intérêts généraux tel que: Aimes-tu aller à l'école? Par contre, les questions concernant les moyens de communication et l'approche pédagogique du professeur ont été faites en relation avec celles que l'on retrouve dans le questionnaire des professeurs.

### 2.1 - Questionnaires des professeurs

Le questionnaire des professeurs de L<sub>2</sub> (appendice A) a pour but de vérifier cinq facteurs importants:

- 1 - Leur expérience linguistique personnelle;
- 2 - La formation spécialisée des professeurs;

- 3 - Leur attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>;
- 4 - Les moyens de communications utilisés dans la classe;
- 5 - Leurs approches pédagogiques dans la classe.

La première partie du questionnaire a pour but de nous informer de l'expérience linguistique du professeur ainsi que de nous faire connaître s'il possède une formation spécialisée en enseignement de la langue seconde. La deuxième partie du questionnaire des professeurs comprend 33 questions, portant sur leur attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, les moyens de communications utilisés dans la classe ainsi que leurs approches pédagogiques. Certaines questions sont semblables, ce qui nous permet de vérifier la continuité dans les réponses des professeurs:

#### Catégorie 1)

L'attitude du professeur relatif à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> est vérifiée par le contenu des questions numéros 4, 11, 15, 17, 18, 22, 24, 27 et 30.

Nous croyons que l'attitude du professeur de L<sub>2</sub> joue un rôle important dans son enseignement. Ainsi les questions dans cette catégorie allaient nous permettre de connaître d'avantage l'attitude du professeur envers l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>.

Parmi les questions certaines cherchaient à savoir la perception du professeur envers ses élèves. Le professeur croit-il que les jeunes enfants sont prêts à apprendre une L<sub>2</sub>? Doit-on encourager les jeunes élèves à apprendre une L<sub>2</sub>? Serait-il plus facile d'apprendre une L<sub>2</sub> lorsqu'on est jeune? Est-il plus difficile d'apprendre une L<sub>2</sub> qu'une L<sub>1</sub>? (Q.11, 15, 18, 22)

Le rôle de la culture est un autre aspect qui allait aussi nous permettre d'identifier l'attitude du professeur de L<sub>2</sub>. Par exemple, le professeur considère-t-il la culture maternelle de l'élève dans les classes de L<sub>2</sub>? La culture relative à la L<sub>2</sub> est-elle importante? Peut-on apprendre une L<sub>2</sub> sans également apprendre sa culture? (Q.4, 17, 30)

Nous voulions aussi savoir si les professeurs considèrent "l'école" comme endroit approprié pour apprendre une L<sub>2</sub>? (Q.24)

Ainsi nous considérons que les réponses à ces quelques questions vont nous permettre d'identifier l'attitude du professeur envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub>.

#### Catégorie 2)

- Les moyens de communications utilisés dans la classe sont vérifiés par le contenu des questions numéros 2, 6, 7, 13, 16, 23, 25, 26, 28 et 29.

L'enseignement de la L<sub>2</sub> sous forme de communication représente différents aspects variant selon les chercheurs dans ce domaine. Toutefois, notre recherche et nos questions ont tenté de percevoir autant d'aspects possibles. Ainsi nos questions examinent les différents moyens de communication du professeur.

Parmi nos questions, certaines cherchaient à connaître si le professeur utilise des moyens non-verbaux, telle l'utilisation de gestes ou d'images afin de se faire comprendre, aussi l'importance de la communication orale. Le professeur de L<sub>2</sub> doit beaucoup parler surtout en début d'année. Alors serait-il nécessaire de parler la langue seconde couramment pour pouvoir l'enseigner? (Q.6, 16, 23, 25, 28)

Le professeur est-il plus préoccupé par l'enseignement des règles de grammaire que la communication? (Q.29)

Nous voulions aussi savoir si les professeurs ont recours à la  $L_1$  de leurs élèves? Est-il plus facile de traduire que de répéter et réexpliquer? Il peut être parfois nécessaire de traduire un mot afin de permettre aux élèves de comprendre un certain contexte, ou dans les situations d'urgence, mais la traduction dans les classes de  $L_2$  n'est pas recommandée. (Terrell, 1981) (Q.2, 13)

Ces quelques questions vont nous permettre d'identifier comment le professeur de  $L_2$  communique dans sa classe, ainsi que le rôle que tient la communication orale dans sa classe.

### Catégorie 3)

- L'approche pédagogique du professeur est vérifiée par le contenu des questions numéros 1, 3, 5, 8, 9, 10, 14 et 19.

L'approche pédagogique utilisée par le professeur de  $L_2$  est révélatrice de l'enseignement offert à ses élèves. Nos questions cherchent à connaître les méthodes qui sont utilisées par les professeurs de  $L_2$  afin de faciliter l'apprentissage de la  $L_2$  chez leurs élèves.

En premier nous voulons savoir si le professeur croit que l'enseignement d'une  $L_2$  se fait de la même façon que la  $L_1$ . (Q.19)



Certaines questions cherchent à savoir si le professeur de L<sub>2</sub> modifie ou adapte son matériel afin de le rendre plus accessible à ses élèves. Nous avons aussi demandé si le professeur doit créer son matériel. (Q.1, 3, 5)

Ces réponses nous fourniront des informations fondamentales sur l'approche pédagogique du professeur, puisque l'adaptation ou la modification est à la base de toute bonne approche pédagogique en L<sub>2</sub>. (Tardif, 1985, Obadia, 1985)

Deux autres questions allaient nous informer si les professeurs utilisaient les activités, les jeux dans leur enseignement. Cette approche peut connaître beaucoup de succès, puisque en jouant les élèves oublient souvent qu'ils apprennent. (Stevens, 1984) (Q.8, 14)

Nous voulions aussi savoir si les professeurs recommandent du matériel de lecture aux parents. (Q.9, 10).

Nous espérons que les réponses des questions précédentes pourront nous permettre d'identifier l'approche pédagogique des professeurs de L<sub>2</sub>. Les questions numéros 12, 20, 21, 31, 32 et 33 servent seulement à titre d'information générale. Ces questions d'intérêt général ont servi à dévier l'attention des professeurs des autres questions afin de camoufler le but de notre questionnaire. Une de ces questions suggère que les professeurs de L<sub>2</sub> ont plus de préparation, plus de travail. Ces questions représentaient aussi une façon de reconnaître leurs contributions dans le domaine de l'enseignement de la L<sub>2</sub>.

Le questionnaire des professeurs est disponible en anglais ou en français selon le choix du professeur. Le questionnaire a été composé en français par l'auteur et a été traduit en anglais par un anglophone. Nous espérons que ce questionnaire saura être utile à d'autres, car les questions ont été choisies avec soin pour préciser des faits sur les facteurs que nous croyons importants.

## 2.2 - Questionnaire des élèves

Le questionnaire des élèves (voir appendice B) a été préparé en deux formules, une pour le 1er cycle primaire (de la maternelle à la 3e année) et l'autre pour le 2e cycle primaire (de la 4e à la 7e année). Le contenu des deux questionnaires est le même, mais formulé de façon différente afin de les garder intéressants et surtout compréhensibles pour le niveau de langue et le niveau d'intérêt des enfants.

Quoique le questionnaire des élèves ait été rempli dans dix-huit des classes visitées, nous n'avons examiné que les questionnaires de 16 classes d'élèves de L<sub>2</sub>. Les questionnaires de deux classes n'ont pas été examinés puisque les professeurs sont restés dans la classe lorsque les questionnaires étaient remplis par leurs élèves. Huit classes avaient des professeurs de L<sub>2</sub> unilingues et regroupaient un total de 142 élèves. Huit autres classes avaient des professeurs bilingues, ce groupe comprenait 136 élèves présents à la collecte des données. Pour chacun de ces deux groupes d'élèves, il y avait des classes de 1er cycle 1-3 et des classes de 2e cycle, 4-7.

Le questionnaire des élèves contenait 20 questions visant à vérifier leur perception de l'enseignement qu'ils reçoivent en L<sub>2</sub>. Le but du questionnaire des

élèves était de vérifier si leurs réponses étaient parallèles avec celles des professeurs.

Le questionnaire des élèves a été conçu en fonction de celui des professeurs. Les questions sont très semblables et sont réparties en 4 catégories. Les 3 premières catégories correspondent à celles des professeurs et servent à notre comparaison.

Le questionnaire des élèves est composé de 20 questions qui sont réparties de la façon suivante:

- Leur attitude relative à l'apprentissage d'une  $L_2$  est vérifiée par le contenu des questions numéros 1, 5, 9, 12, 14 et 18.

Les questions de cette catégorie vont nous informer si l'élève aime apprendre la  $L_2$ , s'il utilise la  $L_2$  à la maison, s'il veut apprendre la  $L_2$  l'année prochaine, et aussi si l'élève a des amis qui parlent la  $L_2$ . Les réponses à ces questions vont nous indiquer si l'élève a une attitude positive ou négative envers l'apprentissage de la  $L_2$ .

- Les moyens de communication du professeur sont vérifiés par le contenu des questions numéros 7, 10, 11, 13, 15 et 20.

Dans cette deuxième catégorie, nous voulons connaître comment le professeur communique avec ses élèves. Ainsi une de nos questions demande si le professeur parle la  $L_1$  de l'élève, si l'élève comprend lorsque le professeur lit, s'ils apprennent à chanter dans la  $L_2$ , ainsi que si le professeur suggère certaines

émissions de télévision en L<sub>2</sub>.

- L'approche pédagogique du professeur est vérifiée par le contenu des questions numéros 6, 8, 16, 17 et 19.

Dans cette troisième catégorie, nous voulons savoir si l'élève croit recevoir assez d'aide de son professeur, s'il fait des activités de groupe dans la classe ainsi que des jeux, aussi si les parents de l'élève lui lisent des histoires en L<sub>2</sub> à la maison?

- L'attitude générale de l'étudiant est vérifiée par le contenu des questions numéros 2, 3 et 4.

Ces questions allaient nous permettre de connaître l'attitude générale de l'élève, par exemple, à savoir si l'élève aime ou n'aime pas aller à l'école, ainsi que jouer avec d'autres enfants.

### 2.3 - Liste d'observations

La liste d'observations (voir appendice C) est un instrument supplémentaire utilisé dans cette recherche, le but duquel est de fournir certaines informations sur l'aspect physique de la salle de classe, qui pourraient confirmer ou démentir les réponses obtenues sur les questionnaires. Ces informations pourraient être utiles lors de l'analyse des données.

### 3 - Collecte des données

Les questionnaires ont été remplis dans les écoles les 14, 27 et 28 février 1985. La marge de temps entre les dates est due au fait que les élèves avaient des "congés de neige" et que les dates variaient selon les Commissions Scolaires.

#### 3.1 - Méthode de collecte

Les professeurs avaient été informés de la visite et tous avaient accepté de participer à la recherche. Toutefois, ils n'en connaissaient pas le but réel puisqu'ils avaient été informés que je ferais un sondage sur les moyens de communication en langue seconde dans leur classe (voir appendice D). Dans chaque classe visitée, le professeur quittait le local afin de répondre au questionnaire (dans la langue de son choix). Pendant ce temps, l'autre questionnaire était rempli avec les élèves, un procédé qui durait environ 15-20 minutes. Au 1er cycle du primaire, les questionnaires étaient lus à haute voix en français ou en anglais; tandis qu'au 2e cycle, les élèves lisaient et répondaient eux-mêmes au questionnaire.

Il est à noter que certains professeurs soupçonnaient que le but de la visite était plutôt d'évaluer la performance des élèves mais qu'une fois réassurés sur ce point (sans leur révéler malgré tout le but réel) ils hésitaient moins à quitter la classe.

Après chaque visite, la liste d'observations concernant l'aménagement physique du local était complétée, ainsi que toutes informations ou commentaires reçus des professeurs.

Un total de 28 professeurs de L<sub>2</sub> ont ainsi répondu au questionnaire des professeurs et le questionnaire des élèves a été rempli par les élèves dans 18 classes pour un total de 278 élèves.

### 3.2 - Méthode de compilation des résultats

Tout d'abord chaque questionnaire a été évalué individuellement en prenant soin de noter non seulement les réponses mais aussi tous les commentaires apportés par les professeurs.

#### 3.2.1 - Questionnaires des professeurs

Nous avons d'abord séparé les questionnaires selon l'expérience linguistique du professeur, nous avons ensuite noté les réponses pour chaque question.

La première partie du questionnaire des professeurs avait pour but de nous fournir des informations générales, soit: l'âge, le sexe, le nombre d'années d'enseignement ainsi que des informations plus spécifiques telles que la langue maternelle, la langue ~~seconde~~, la L<sub>2</sub> enseignée durant l'année courante ainsi que la possession d'un certificat d'enseignement spécialisé en L<sub>2</sub>. Ces informations servaient à identifier chaque professeur et à le classer dans la catégorie correspondante.

La deuxième partie du questionnaire était composée de 33 questions. Parmi ces questions, 6 étaient d'aspect général et avait pour but d'éviter de mettre une trop grande emphase sur le but de notre recherche. Ces 6 questions n'ont pas été compilées étant donné leur orientation.

Les 27 autres questions servent à nous informer sur l'attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> du professeur, ses moyens de communications et son approche pédagogique dans la classe.

### 3.2.2 - Questionnaire des élèves

Les questionnaires des élèves ont été compilés de façon identique à celles des professeurs, nous avons d'abord séparé les questionnaires selon l'expérience linguistique du professeur. Nous avons ensuite noté les réponses pour chaque question. À la suite de cette compilation des réponses, nous avons réparti les réponses selon les mêmes catégories que chez les professeurs.

### 3.2.3 - Liste d'observations

La liste d'observations de la classe a été faite après avoir visité chaque classe et nous a permis de voir les différents arrangements physiques pour chaque classe.

Les informations des listes d'informations ont été examinées selon les groupes linguistiques et toutes les différences ont été notées.

## 4 - Méthode d'analyse

Notre processus d'analyse se divise en quatre étapes.

Après avoir regroupé les réponses des professeurs selon les catégories établies, la première étape de notre analyse fut de décrire les réponses obtenues chez les deux groupes de professeurs.

Notre deuxième étape fut de décrire les réponses obtenues chez les élèves.

Notre troisième étape consiste d'une comparaison globale entre les réponses des professeurs et de celles des élèves, pour chaque groupe linguistique.

La quatrième étape est notre étape finale qui nous a amené à la comparaison conclusive entre les réponses des huit professeurs unilingues et des dix professeurs bilingues.

#### 4.1 - Liste d'observations

Les informations des listes d'observations ont été examinées selon les groupes linguistiques et toutes les informations ont été notées.



## Chapitre III

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'hypothèse générale examinée dans cette recherche est la suivante: l'expérience linguistique des professeurs influencerait l'apprentissage de la L<sub>2</sub> chez les étudiants. Nous estimons que les professeurs bilingues auraient une attitude plus favorable envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub> et utiliseraient des moyens didactiques qui favoriseraient l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Comme fait remarquer Tardif (1985) "Connaître une langue c'est plus qu'être capable de nommer et de décrire les règles d'usage de cette langue" (P.68). Aussi Tardif (1985) constate que si l'enseignant voit la langue comme étant un ensemble de structures grammaticales, que l'on doit acquérir ses pratiques pédagogiques seront différentes de l'enseignant qui voit la langue comme un outil de communication.

Notre étude examine si l'expérience linguistique des professeurs de L<sub>2</sub> peut influencer l'apprentissage de la langue seconde chez leurs élèves.

#### 1 - Résultats chez les professeurs

Notre échantillonnage, composé de professeurs de français L<sub>2</sub>, comprend un groupe de huit professeurs unilingues et un groupe de 10 professeurs bilingues.

Parmi ces professeurs, 16 étaient des femmes et deux étaient des hommes, les groupes d'âge étaient entre 26 et 55 ans et tous les professeurs enseignaient le français L<sub>2</sub>.

Il est intéressant de constater que parmi les 28 professeurs, aucun ne possédait de formation spécialisée en L<sub>2</sub>.

Le questionnaire des professeurs comportait 3 catégories de questions sur:

- 1) Leur attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>
- 2) Leurs moyens de communication
- 3) Leurs approches pédagogiques

Pour chacune de ces catégories, nous avons comparé les résultats obtenus par les deux groupes de professeurs (unilingues et bilingues). Le regroupement des réponses a été fait selon la similitude des questions.

#### Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>

Les questions de cette catégorie avaient pour but de nous apporter de l'information au sujet de l'attitude des professeurs envers l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>. Comment le professeur perçoit-il l'enseignement d'une L<sub>2</sub>? Y croit-il vraiment? Croit-il les enfants capables d'apprendre une L<sub>2</sub>?

La culture maternelle des élèves est discutée en classe, mais les résultats sont très partagés. Chez les professeurs unilingues, quatre en discutent souvent et quatre autres en discutent jamais ou rarement. Chez les professeurs bilingues,

quatre professeurs en discutent souvent, quatre autres parfois et deux professeurs en discutent rarement. (Q.4)

Parmi les professeurs bilingues, neuf professeurs croient que les jeunes de 5-6 ans sont souvent ou toujours prêts à apprendre une  $L_2$  et un professeur croit qu'ils le sont parfois. Chez les professeurs unilingues, six professeurs ont répondu que les jeunes étaient souvent ou toujours prêts et deux autres professeurs croient qu'ils le seraient parfois. Les résultats nous indiquent que les deux groupes de professeurs sont d'accord que les jeunes de 5-6 ans sont prêts à apprendre une  $L_2$ . (Q.11)

Sur le principe "le plus jeune, le mieux" en ce qui concerne l'apprentissage de la  $L_2$ , les professeurs unilingues sont en majorité d'accord, puisque sept professeurs ont répondu être d'accord avec la proposition suggérée, et un professeur est indécis. Chez les professeurs bilingues, cinq professeurs sont d'accord, quatre autres sont contre et un professeur est indécis qu'il soit plus facile pour un enfant d'apprendre une  $L_2$  que pour un adulte. Les réponses des professeurs unilingues et bilingues à cette proposition sont donc assez différentes. (Q.18)

Les deux groupes de professeurs (unilingues et bilingues) sont d'accord sur le fait que tous les enfants doivent être encouragés à apprendre une  $L_2$ . Parmi les professeurs unilingues, sept sont d'accord avec la proposition et un professeur est indécis, tandis que chez les professeurs bilingues, les professeurs sont tous d'accord. (Q.22)

"Celui qui peut apprendre une  $L_1$  peut apprendre une  $L_2$ ". Une majorité des professeurs bilingues (huit d'entre eux) sont en faveur de cette proposition et deux professeurs sont contre, tandis que les professeurs unilingues répondent avec quatre

qui sont d'accord, un professeur est contre et trois professeurs sont indécis. Les réponses obtenues chez les professeurs unilingues sont très partagées. (Q.27)

Chez les professeurs unilingues, six d'entre eux sont d'accord qu'il est plus difficile d'apprendre une  $L_2$  qu'une  $L_1$  et deux professeurs sont indécis sur ce sujet. Par contre, chez les professeurs bilingues, les réponses sont plus partagées, puisque six professeurs sont d'accord, trois professeurs sont contre la proposition suggérée, et un professeur est indécis. Il y a une nette différence de réponses à cette question, selon la catégorie de professeur. (Q.15)

"L'école est-elle l'endroit approprié pour apprendre une  $L_2$ "? Selon les professeurs unilingues, quatre sont d'accord que l'école ne serait pas l'endroit approprié, deux professeurs sont contre et deux autres sont indécis, tandis que chez les professeurs bilingues, quatre sont d'accord et quatre autres professeurs sont contre la proposition et deux professeurs sont indécis. Les réponses sont très partagées chez les deux groupes de professeurs. (Q.24)

En ce qui concerne l'idée qu'on ne peut pas enseigner une langue, sans également y enseigner la culture, chez les professeurs unilingues, comme chez les professeurs bilingues, les opinions sont divisées: quatre professeurs sont d'accord, un professeur est contre la proposition et trois professeurs sont indécis. Parmi les professeurs bilingues, six sont d'accord, deux professeurs sont contre et deux autres professeurs sont indécis. (Q.17)

"L'enseignement de la culture en  $L_2$  n'augmente pas la motivation d'apprendre la langue seconde chez l'étudiant". À cette proposition, les professeurs unilingues répondent avec un professeur d'accord, trois professeurs qui sont contre et quatre

qui sont indécis envers la proposition suggérée, tandis que deux professeurs bilingues sont d'accord avec la proposition, sept professeurs sont contre et un professeur est indécis. Un nombre majoritaire de professeurs bilingues sont contre la proposition suggérée. (Q.30)

### Catégorie 2) Moyens de communication

Dans cette deuxième catégorie, nous cherchions à connaître les méthodes communicatives utilisées par le professeur de L<sub>2</sub>. Est-il nécessaire de traduire? Utilise-t-il des images pour faciliter la compréhension?

"Vous est-il nécessaire de traduire un mot ou une phrase afin que les élèves puissent comprendre?". Chez les professeurs unilingues les résultats obtenus montrent que trois professeurs traduisent parfois, quatre professeurs traduisent rarement et un professeur dit ne jamais traduire. Cette contradiction apparente sera discutée dans le dernier chapitre. Par contre, chez les professeurs bilingues, quatre professeurs traduisent souvent, quatre parfois et un professeur traduit rarement. Un bon nombre de professeurs unilingues et bilingues traduiraient un mot ou une phrase afin que les élèves puissent comprendre. (Q.2)

Pour ce qui est des situations dans la classe où le professeur doit parler la langue maternelle de l'élève pour résoudre certains problèmes, six professeurs unilingues disent parfois et deux professeurs disent ne jamais parler la langue de l'élève. (Cette même contradiction sera également discutée dans le dernier chapitre) chez les professeurs bilingues, sept professeurs disent souvent avoir recours à la L<sub>1</sub> de l'élève, trois disent parler parfois et un professeur dit parler rarement la langue de l'élève. Les professeurs unilingues et les professeurs

bilingues ont parfois recours à la langue maternelle de l'élève pour résoudre certains problèmes. (Q.13)

Certains professeurs unilingues, (trois) semblent être d'accord avec la proposition qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant parle une  $L_2$  couramment pour pouvoir enseigner, tandis que deux sont contre et trois sont indécis. D'autre part chez les professeurs bilingues deux sont d'accord, sept d'entre eux expriment un désaccord avec la proposition suggérée et un professeur est indécis. Les professeurs bilingues affirment donc la nécessité de parler deux langues pour pouvoir bien enseigner une  $L_2$ . (Q.25)

À la question qui portait sur l'utilisation de gestes et images, les deux groupes de professeurs ont obtenus des résultats très semblables. Tous les huit professeurs unilingues utiliseraient des gestes assez souvent (cinq) ou toujours (trois) et chez les professeurs bilingues, huit des professeurs, dont sept toujours et 1 souvent et deux professeurs parfois. De tels résultats nous indiquent que les deux groupes de professeurs auraient recours aux gestes et images pour se faire comprendre dans la classe. (Q.6)

"La communication orale facilite l'apprentissage d'une  $L_2$ ". À cette proposition, sept des professeurs unilingues sont en faveur de la proposition et un professeur est indécis. Tandis que chez les professeurs bilingues deux professeurs sont complètement d'accord, six professeurs sont d'accord et deux autres professeurs sont indécis. Les deux groupes de professeurs sont d'accord avec la proposition. (Q.16)

Tous les huit professeurs unilingues et les dix professeurs bilingues semblent être d'accord que l'enseignement d'une  $L_2$  se fait en grande partie sous forme de communication orale, telle que nous suggérait la proposition. (Q.23)

En ce qui concerne le manque d'opportunités pour le développement de la conversation dans les classes de  $L_2$ , chez les professeurs unilingues trois sont d'accord, deux sont contre et trois professeurs sont indécis. Chez les professeurs bilingues, cinq professeurs sont d'accord, trois professeurs sont contre et deux professeurs sont indécis envers la proposition que les classes de  $L_2$  n'offrent pas suffisamment d'opportunités pour le développement de la conversation. Les réponses des professeurs unilingues et des professeurs bilingues sont partagées sur ce sujet. (Q.28)

"Un des problèmes dans l'enseignement d'une  $L_2$  est d'essayer de rendre l'apprentissage un jeu". Parmi les professeurs unilingues, cinq sont d'accord, un professeur est contre et deux sont indécis. D'autre part, chez les professeurs bilingues, quatre professeurs sont d'accord, un professeur est contre la proposition et cinq professeurs sont indécis. Les réponses chez les deux groupes de professeurs sont très partagées. (Q.26)

Parmi les professeurs unilingues, deux sont d'accord que la connaissance des règles de grammaire est un pré-requis dans le développement de la communication orale et six sont contre. Chez les professeurs bilingues, un professeur est d'accord, huit professeurs sont contre et un professeur est indécis. Les résultats des professeurs unilingues et des professeurs bilingues sont donc semblables. (Q.29)

Parmi les professeurs unilingues, six disent souvent suggérer des émissions de télévision, un parfois et un autre professeur dit le faire rarement. Chez les professeurs bilingues, quatre disent souvent suggérer, quatre autres parfois et un professeur dit qu'il ne suggère jamais d'émission de télévision. Selon les réponses obtenues, les professeurs unilingues semblent recommander plus souvent à leurs élèves de regarder des émissions en français que les professeurs bilingues. (Q.7)

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

Dans cette catégorie, nous voulions vérifier les approches utilisées par le professeur de L<sub>2</sub> dans sa classe et de ses suggestions pour des activités à l'extérieur de sa classe. Les questions portaient sur l'adaptation du matériel, les activités de groupe et la suggestion aux enfants de regarder des émissions de télévision et aux parents de lire des livres à leur enfant.

D'après les réponses obtenues, deux des professeurs unilingues adapteraient souvent leur matériel, deux parfois, un rarement et trois jamais. Par ailleurs, trois professeurs bilingues disent toujours adapter, six le font souvent et un professeur jamais. Les résultats nous indiquent que la majorité des professeurs bilingues adapteraient leur matériel. (Q.1)

Parmi les professeurs unilingues sept disent souvent créer leur matériel et un professeur jamais; chez les professeurs bilingues, deux professeurs disent toujours créer leur matériel, quatre souvent et quatre autres parfois. Les résultats concernant la création du matériel sont donc très semblables chez les deux groupes de professeurs. (Q.3)



Chez les professeurs unilingues quatre d'entre eux disent qu'ils doivent souvent modifier le texte lorsqu'ils font la lecture à leurs élèves afin de se faire mieux comprendre, quatre autres modifient parfois tandis que chez les professeurs bilingues huit modifient souvent ou toujours et deux parfois. Les réponses des professeurs unilingues sont très partagées comparativement à celle des professeurs bilingues. (Q.5)

En ce qui concerne l'enseignement de la L<sub>2</sub> sous forme de jeu, les réponses sont assez partagées chez les professeurs unilingues puisque trois professeurs enseignent souvent la L<sub>2</sub> sous forme de jeu, deux autres l'enseignent parfois et deux professeurs rarement. Parmi les professeurs bilingues, sept enseignent souvent sous forme de jeu, deux autres parfois et un professeur rarement. (Q.14)

Faire travailler les élèves en groupe est bénéfique dans n'importe quelle classe que ce soit en L<sub>1</sub> ou L<sub>2</sub> (Morrow, 1981). La question sur ce sujet nous a permis de constater que les deux catégories de professeurs utiliseraient des activités de groupe avec leurs élèves puisque les pointages obtenus sont pratiquement identiques: six des professeurs unilingues font souvent des activités de groupe, un en fait parfois et un autre professeur dit ne jamais faire d'activité de groupe; chez les professeurs bilingues, huit en font souvent et deux professeurs disent en faire parfois. (Q.8)

Les questions 9 et 10 étaient: No. 9 "Suggérez-vous aux parents de lire des histoires en français à leur enfant?" et No. 10 "Recommandez-vous certains livres en français aux parents?" Ces deux questions ont entraîné une série de commentaires, de la part des professeurs unilingues et bilingues. Tous les commentaires abondaient dans le même sens. En quelques mots, ils nous

expliquaient que la majorité des parents ne parlent pas eux-mêmes la  $L_2$ ; ils leur est donc impossible de lire des histoires à leur enfant. En conséquence, le résultat pour ces deux questions n'est pas très élevé. Les professeurs unilingues, tout comme les professeurs bilingues, suggèrent très rarement aux parents de lire à leurs enfants et ne leur recommandent pas beaucoup de livres. (Q.9, Q.10)

Même s'il existe de nombreuses ressemblances entre l'acquisition d'une  $L_1$  et d'une  $L_2$ , l'enseignement toutefois est différent puisqu'en  $L_2$  l'élève possède déjà une  $L_1$ . Cependant un certain nombre de professeurs unilingues sont d'accord avec la proposition que "l'enseignement d'une  $L_2$  se fait de la même façon qu'une  $L_1$ ", puisque cinq professeurs sont d'accord, deux professeurs sont contre et un professeur est indécis. Chez les professeurs bilingues quatre sont d'accord avec la proposition suggérée et six professeurs sont contre. Un plus grand nombre de professeurs bilingues que de professeurs unilingues sont contre la proposition. (Q.19)

## 2 - Résultats chez les élèves

Le questionnaire des élèves est divisé en quatre catégories de questions pour un total de 20 questions. Les trois premières catégories comptent un total de 17 questions qui ont pour but spécifique de vérifier les réponses obtenues chez les professeurs. La quatrième catégorie compte trois questions qui nous servaient à recueillir des informations générales.

Notre échantillonnage est composé de 142 élèves dont les professeurs sont unilingues (élèves des P.U.) et de 136 élèves dont les professeurs sont bilingues (élèves des P.B.).

Avant de comparer les réponses des élèves avec celles des professeurs, nous allons d'abord décrire les réponses obtenues par les élèves pour chaque question.

Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage de la langue seconde

À notre première question, "apprends-tu beaucoup de L<sub>2</sub> dans ta classe? chez les élèves dont les professeurs sont unilingues (élèves des P.U.) 59 ont répondu oui, 20 ont répondu parfois, tandis que 69 élèves ont répondu non/ne savent pas. Les réponses des élèves des P.B. sont aussi très partagées avec 69 élèves qui ont répondu oui, 35 parfois et 32 non/je ne sais pas. (Q.1)

Les élèves aiment-ils apprendre le français? Chez les élèves des P.U. 37 ont répondu oui, 15 parfois et 9 ont répondu non/ne savent pas. Les réponses des élèves des P.B. nous indiquent que ceux-ci aiment apprendre le français puisque 78 ont répondu oui, 20 parfois et 38 qui n'aiment pas apprendre le français. (Q.5)

En ce qui concerne être amis avec des enfants qui parlent le français, les réponses des élèves des P.U. nous indiquent qu'ils auraient peu d'amis qui parlent le français, 20 élèves ont répondu oui, 26 parfois et 96 ont répondu non/ne savent pas. Par contre les élèves des P.B. sembleraient avoir plus d'amis qui parlent français, 64 ont répondu oui, 41 parfois et 31 ont répondu non. (Q.9)

Les élèves des P.U. disent qu'ils parlent peu en français à la maison puisque 17 ont répondu oui, 12 parfois et 113 non. Par contre, les élèves des P.B. parleraient un peu plus de français à la maison avec 36 qui ont répondu oui, 56 parfois et 44 ont répondu non, ne savent pas. (Q.12)

Les réponses obtenues chez les élèves des P.U. semblent nous indiquer qu'ils ne désirent pas vraiment apprendre le français l'année suivante, par leur résultat à cette question où 50 ont répondu oui, 20 parfois et 82 non/ou ne sait pas. Aussi chez les élèves des P.B. les résultats nous indiquent un plus grand désir d'apprendre le français, sans toutefois en être trop désireux, 62 ont répondu oui, 34 parfois et 40 ont répondu non/ne savent pas. (Q.14)

D'après leur résultat, les élèves des P.U. ne semblent pas aimer parler en français puisque seulement 28 ont répondu oui, 54 parfois et 60 non/ne savent pas, tandis que les élèves des P.B. semblent au contraire aimer parler en français, puisque 111 ont répondu oui, 15 parfois et 10 ont répondu non. (Q.18)

#### Catégorie 2) Moyens de communication

Selon les résultats obtenus les élèves des P.U. regardent la télévision en L<sub>2</sub> plus souvent que les élèves des P.B., puisque 72 élèves des P.U. ont répondu oui, 58 parfois et 12 qui ont répondu non et chez les élèves des P.B. 58 ont répondu oui, 48 parfois et 30 ont répondu non. (Q.7)

Malgré les résultats obtenus à la question 7, "ton professeur te demande-t-il de regarder des émissions de télévision en français", chez les élèves des P.U. seulement 41 ont répondu oui, 38 parfois et 12 non, tandis que chez les élèves des P.B. 79 répondent oui, 40 parfois et 17 non. Ces résultats nous indiquent que les élèves des P.U. regardent la télévision en français même si le professeur ne leur demande pas souvent de le faire, tandis que les élèves des P.B. regardent la télévision en français moins souvent même si leurs professeurs le demandent plus souvent. (Q.10)

Pour ce qui est l'émission "Passe-Partout", 63 élèves des P.U. ont répondu oui, 39 autres ont répondu qu'ils regardent parfois l'émission et 40 ont répondu non. Par contre, les élèves des P.B. ne semblent pas regarder cette émission très souvent avec 41 qui ont répondu oui, 21 parfois et 74 qui ont répondu non. Cependant, il est important de mentionner que cette émission créée par le Ministère de l'éducation du Québec est présentée aux élèves dans certaines écoles.

(Q.11)

Parmi les élèves des P.U., 31 ont répondu oui et 55 ont répondu que le professeur parle parfois la  $L_1$  lorsque l'élève ne comprend pas et 56 ont répondu non. Les élèves des P.B. ont répondu avec 104 oui, 24 parfois et 8 non, ce qui dénote que les professeurs parlent assez souvent la  $L_1$  de l'élève lorsque celui-ci ne comprend pas. (Q.13)

Les résultats des élèves des P.U. nous indiquent que 60 disent chanter en  $L_2$  dans la classe, 13 parfois et 69 ont répondu non/ne savent pas. Par contre 124 des élèves des P.B. ont répondu qu'ils chantaient, 7 ont répondu parfois et 5 ont répondu non. (Q.15)

Lorsque le professeur lit dans la classe 24 élèves des P.U. ont répondu qu'ils comprennent, 54 seulement parfois et 76 ont répondu non/ne savent pas, tandis que chez les élèves des P.B. 55 ont répondu qu'ils comprennent, 68 ont répondu non. Les réponses nous suggèrent que les élèves des P.B. comprennent plus souvent lorsque le professeur lit, que les élèves des P.U. (Q.20)

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

Une différence est remarquée dans les réponses obtenues à la question sur l'aide apportée par le professeur. Les réponses nous indiquent que 101 des élèves des P.B. croient que leurs professeurs les aident, 33 disent parfois et 2 non, tandis que 69 des élèves des P.U. croient recevoir de l'aide, 30 disent parfois et 43 ont répondu non/ne savent pas. (Q.6)

Tous les élèves nous disent qu'ils ont trop de devoirs. Parmi les élèves des P.U., 134 ont répondu oui/parfois et 117 élèves des P.B. ont répondu oui/parfois. (Q.8)

La question suivante, "tes parents te lisent-ils des histoires en français à la maison?" a apporté des réponses assez négatives chez les deux groupes d'élèves, seulement 26 élèves des P.U. ont répondu oui et 39 élèves des P.B. - cela indique que les deux groupes de parents ne liraient que très peu en L<sub>2</sub> à leur enfant. (Q.16)

Aucun des groupes d'élèves ne semble faire d'activités en groupe dans leur classe. Les réponses vis-à-vis cette question, nous indiquent que 109 élèves des P.U. ont répondu non/ne savent pas et 72 ont répondu non/ne sait pas chez les élèves des P.B. Ainsi aucun des groupes ne semble faire des activités en groupe dans la classe. (Q.17)

Les réponses des élèves des P.U. nous indiquent qu'ils font très peu de jeux en L<sub>2</sub> dans la classe, 67 ont répondu oui et 75 ont répondu non. Les élèves des P.B. nous indiquent qu'ils font souvent des jeux en L<sub>2</sub> dans la classe puisque 108 ont répondu oui et 26 ont répondu non/parfois. (Q.19)

#### Catégorie 4) Attitude générale des élèves envers l'école

Comme nous l'avons mentionné à la p. 28, cette catégorie (Q.2, 3 et 4) nous offrent un aperçu de l'attitude générale des élèves envers l'école.

Les deux catégories d'élèves ne trouvent pas toujours les autres enfants de la classe très gentils, lorsqu'ils ont été questionnés à ce sujet. (Q.2)

Les élèves des P.U. ne trouvent pas leur classe très amusante, tandis que les élèves des P.B. semblent considérer leur classe plus amusante. (Q.3)

Les résultats obtenus pour cette question nous offre aucune surprise, puisqu'aucun des deux groupes semblent beaucoup aimer aller à l'école. Les élèves des P.U. comme les élèves des P.B. semblent aimer un peu aller à l'école mais les réponses restent quand même assez faibles. (Q.4)

#### 3 - Comparaison des résultats obtenus par les professeurs de L2 et par les élèves

Cette comparaison entre les professeurs et les élèves nous permet d'examiner brièvement si les réponses obtenues possèdent un certain parallèle. L'opinion des élèves est très importante, puisqu'elle nous informe de la perception de l'élève sur l'enseignement de L<sub>2</sub>.

### 3.1 - Comparaison entre les professeurs de L2 unilingues et leurs élèves

#### Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage d'une L2

Dans cette catégorie les résultats obtenus par les professeurs de L<sub>2</sub> unilingues et ceux de leurs élèves sont très semblables. Les résultats ne sont pas très élevés, ce qui nous suggèrent que leur attitude envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub> sans être négative n'est pas non plus très positive.

Toutefois, il est intéressant de mentionner qu'à la question concernant l'encouragement à donner aux élèves qui apprennent une L<sub>2</sub>, les professeurs unilingues qui ont répondu à notre question estiment qu'il est important d'encourager les enfants à apprendre une L<sub>2</sub>. (Q.22P)

#### Catégorie 2) Moyens de communication

Dans cette catégorie les résultats sont plus élevés chez les professeurs que chez les élèves.

Aux questions 7E, 10E et 11E portant sur les émissions de télévision, les élèves ont répondu de façon assez semblable aux professeurs. Les élèves disent regarder certaines émissions de télévision en L<sub>2</sub> et les professeurs de leur part disent parfois suggérer des émissions.

En ce qui concerne la langue maternelle des élèves dans la classe, les résultats sont assez semblables. Les élèves nous disent que les professeurs parlent parfois en anglais dans la classe, (Q.13E) tout comme les professeurs qui disent



utiliser quelquefois l'anglais dans la classe. (Q.13P)

En dernier lieu, dans cette catégorie, les résultats des élèves nous indiquent que ceux-ci ne comprennent pas toujours lorsque le professeur lit dans la classe (Q.20E) tandis que les professeurs affirment utiliser souvent gestes et images pour faciliter la compréhension chez leurs élèves. (Q.6P)

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

Dans cette catégorie les résultats des professeurs et des élèves sont semblables. En ce qui concerne la lecture en L<sub>2</sub> à la maison, les résultats sont semblables; selon les réponses des élèves, très peu de parents liraient en L<sub>2</sub>, ce qui correspond aux commentaires des professeurs à cette question, qui nous ont informé que très peu de parents peuvent lire en L<sub>2</sub> (Q.16E, 9P, 10P). Les réponses sont aussi semblables en ce qui concerne l'utilisation de jeux dans la classe, puisque les professeurs et les élèves ont répondu parfois faire des jeux dans la classe. (Q.14P, 19E)

Il semble toutefois exister une exception à la question concernant les activités de groupe dans la classe (Q.8P, Q17E). Les réponses des professeurs unilingues nous indiquent un certain nombre d'activités de groupe dans la classe; tandis que les réponses indiquent qu'un très grand nombre d'élèves ont répondu non ou ne savent pas.

### 3.2 - Comparaison entre les professeurs de L2 bilingues et leurs élèves

#### Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage d'une L2

Dans cette catégorie on peut remarquer que les résultats sont assez semblables et que les pourcentages sont généralement assez élevés. L'attitude relative à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> serait donc satisfaisante chez les professeurs et leurs élèves.

Selon leurs réponses, les élèves aiment parler la L<sub>2</sub> et aiment apprendre la L<sub>2</sub>. Toutefois, ils ne sont pas aussi convaincus de vouloir apprendre la L<sub>2</sub> l'année prochaine et n'ont pas beaucoup d'amis qui parlent le français.

#### Catégorie 2) Moyens de communication

Dans cette catégorie, les résultats sont élevés chez les professeurs et chez les élèves.

Par contre, les questions concernant les émissions de télévision sont confuses. Les résultats obtenus chez les élèves sont contradictoires puisque les résultats des professeurs nous indiquent que ceux-ci suggèrent des émissions de télévision aux élèves et que les élèves disent écouter peu d'émissions de télévision en L<sub>2</sub>. (Q.7P, Q.7E, 10E et 11E). Les élèves nous disent ne pas toujours comprendre lorsque le professeur lit dans la classe, (Q.20E) tandis que les professeurs disent utiliser beaucoup de gestes et images pour faciliter la compréhension de leurs élèves. (Q.6P)

Les réponses sont semblables chez les professeurs et chez les élèves en ce qui concerne l'utilisation de la L<sub>2</sub> dans la classe, selon les réponses des élèves les professeurs parleraient souvent l'anglais pour répondre aux situations difficiles qui surviennent en classe. (Q.2P, 3P et 13E)

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

Les résultats dans cette catégorie sont très semblables.

Les réponses des professeurs et des élèves nous indiquent qu'ils font beaucoup de jeux dans la classe. (Q.14P, 19E)

En ce qui concerne, la lecture à la maison, les élèves disent que leurs parents lisent peu souvent aussi les professeurs suggèrent peu de livres (Q.9P, 10P et 16E)

Les élèves ne savent pas s'ils font des activités en groupe dans la classe (Q.19E) tandis que les réponses des professeurs suggèrent que ceux-ci en font parfois (Q.8P). Il semblerait donc exister une contradiction à cette question.

### 3.3 - Résumé des comparaisons professeurs/élèves

Nous pouvons constater que pour les deux premières catégories, les réponses des élèves correspondent à celles des professeurs chez les deux groupes linguistiques. Sans que les réponses soient identiques elles sont assez semblables.

Dans notre troisième catégorie, il nous semble y avoir une contradiction entre les réponses des élèves et celles des professeurs (chez les deux groupes

linguistiques) en ce qui concerne les activités de groupes. (Q.8P et 19E) Bien que les professeurs disent faire des activités de groupes dans leur classe, un grand nombre d'élèves ont répondu non/je ne sais pas à cette question. Nous croyons que les élèves n'ont pas compris la signification de notre question.

Nous estimons que sauf pour cette contradiction les réponses des professeurs sont globalement semblables à celles des élèves.

#### 4 - Comparaison entre les résultats des professeurs unilingues et des professeurs bilingues

Dans notre description des résultats des professeurs nous avons examiné les réponses obtenues pour chaque question. À la suite de cette description, nous avons examiné les réponses des élèves pour ensuite pouvoir les comparer avec ceux des professeurs. De plus, cette comparaison professeurs/élèves nous a permis de vérifier si les réponses obtenues étaient semblables. Nous sommes maintenant arrivés à l'étape déterminante de notre recherche, c'est-à-dire la comparaison conclusive des réponses obtenues par les professeurs unilingues et par les professeurs bilingues.

Dans cette comparaison nous allons examiner les points qui sont semblables et ceux qui sont différents.

#### Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage d'une L2

Dans cette première catégorie nous pouvons constater que certains des résultats obtenus par les professeurs unilingues et bilingues sont semblables.

Selon les réponses obtenues, les professeurs bilingues discuteront un peu plus souvent de la culture maternelle de leurs élèves que les professeurs unilingues. (Q.4). La moitié ou plus des professeurs unilingues et bilingues croient que l'enseignement de la culture va de pair avec l'enseignement de la L<sub>2</sub>. (Q.17) Les deux groupes de professeurs semblent aussi être d'accord que les enfants doivent être encouragés à apprendre une L<sub>2</sub>. (Q.22)

Nous pouvons aussi remarquer que certains pointages sont un peu différents: les professeurs unilingues ne croient pas autant que les professeurs bilingues que les jeunes enfants soient prêts à apprendre une L<sub>2</sub>. (Q.11) De plus, la majorité des professeurs unilingues nous disent qu'il est plus facile pour un enfant que pour un adulte d'apprendre une L<sub>2</sub>, tandis que les réponses des professeurs bilingues sont plus partagées à cette question. (Q.18)

Pour les autres réponses, il existe de grandes différences dans les pointages obtenus par les professeurs unilingues et les professeurs bilingues.

Les professeurs unilingues ne sont pas tout à fait d'accord que celui qui peut apprendre une L<sub>1</sub> peut aussi apprendre une L<sub>2</sub>. Par contre, les professeurs bilingues sont en majorité d'accord avec la proposition. (Q.27) Les professeurs unilingues croient aussi qu'il est plus difficile d'apprendre une L<sub>2</sub> que sa langue maternelle, tandis que l'opinion des professeurs bilingues est plutôt divisée sur ce sujet. (Q.15)

La moitié des professeurs unilingues nous disent que l'école est l'endroit approprié pour apprendre une L<sub>2</sub>, les professeurs bilingues sont moins d'accord avec cette proposition. (Q.24)

Les professeurs unilingues ne croient pas qu'en enseignant la culture relative à la L<sub>2</sub>, la motivation des élèves augmenterait. Par contre, les résultats des professeurs bilingues nous informent du contraire. (Q.30)

### Catégorie 2) Moyens de communication

Dans cette deuxième catégorie nous avons pu observer les comparaisons suivantes; d'abord les deux groupes de professeurs nous offrent des résultats assez semblables et élevés, en ce qui concerne l'utilisation de gestes et images dans la classe afin de faciliter la compréhension, ainsi que sur l'importance d'enseigner la L<sub>2</sub> sous forme de communication orale. (Q.6, Q.23) Les résultats sont aussi semblables quoique beaucoup moins élevés en ce qui concerne l'importance de la connaissance des règles de grammaire dans la communication orale. (Q.29)

Nous avons aussi constaté des réponses qui démontrent de minces différences. Par exemple plus de professeurs unilingues recommandent des émissions de télévision en L<sub>2</sub> que de professeurs bilingues. (Q.7) Aussi les professeurs unilingues et bilingues avec des résultats peu élevés et peu différents estiment que l'enseignement sous forme de jeu peut être un problème dans l'enseignement de la L<sub>2</sub>. (Q.26) De plus, les professeurs bilingues parleraient plus souvent la langue maternelle des élèves que les professeurs unilingues. (Q.13)

Les deux groupes de professeurs nous offrent des résultats peu élevés (surtout chez les professeurs unilingues) et peu différents en ce qui concerne les opportunités pour le développement de la conversation dans les classes de L<sub>2</sub>. (Q.28)

Nous avons aussi pu remarquer de plus grandes différences pour certaines questions, les résultats des professeurs unilingues sont plus élevés en ce qui concerne l'utilisation de la communication orale pour faciliter l'acquisition de la L<sub>2</sub>. (Q.16)

D'autre part, les professeurs bilingues ont obtenu des résultats beaucoup plus élevés que les professeurs unilingues, en ce qui concerne la traduction de mots afin de faciliter la compréhension ainsi que sur l'importance de parler couramment la L<sub>2</sub> pour l'enseigner. (Q.2 et Q.25)

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

Dans cette catégorie nous avons remarqué que plusieurs résultats sont semblables, quoique plus élevés chez les professeurs bilingues. Ainsi les résultats concernant la création de matériels, la nécessité de modifier les textes ainsi que l'importance des activités de groupes dans les classes de L<sub>2</sub> sont très semblables chez les deux groupes de professeurs. (Q.3, Q.5 et Q.8)

Par contre on a aussi constaté certaines différences. Les professeurs unilingues recommanderaient des livres en L<sub>2</sub> plus souvent aux parents que les professeurs bilingues. (Q.10) Mais les professeurs bilingues enseignent plus souvent la L<sub>2</sub> sous forme de jeu que les professeurs unilingues. (Q.14)

Deux questions nous laissent avec des résultats assez différents: les professeurs unilingues suggèrent aux parents de lire en L<sub>2</sub> plus souvent que les professeurs bilingues. (Q.9); les professeurs bilingues adapteraient leur matériel beaucoup plus souvent que les professeurs unilingues. (Q.1)

Ainsi nous pouvons remarquer que selon les réponses des professeurs unilingues, l'enseignement de la L<sub>2</sub> peut être dirigé de la même façon que la L<sub>1</sub>, tandis que chez les professeurs bilingues l'enseignement de la L<sub>2</sub> se fait différemment de la L<sub>1</sub>. (Q.19)

#### 5 - Liste d'observation de la classe

La liste d'observation de la classe, (voir annexe D) était remplie pour toutes les classes visitées. Nos résultats nous indiquent que l'arrangement physique des classes diffère avec l'école plutôt qu'avec les professeurs. Ainsi, dans toutes les classes visitées d'une école, les pupitres étaient en rangées traditionnelles. Les professeurs m'ont expliqué que les pupitres étaient arrangés ainsi afin d'éviter que les élèves ne parlent entre eux dans une langue autre que celle enseignée. Dans ces classes, on remarquait des séries de verbes collés sur les murs.

Par contre, dans les autres écoles les pupitres étaient placés en rond ou en équipe de quatre et les décorations sur les murs étaient semblables selon les groupes d'âge, par exemple plus d'images chez les plus petits et plus de textes chez les plus grands.



### Sommaire des résultats

Nos résultats se résument donc ainsi, les réponses des élèves sont en accord avec ceux des professeurs. De plus notre comparaison entre les réponses des professeurs unilingues et des professeurs bilingues nous démontrent que pour sept questions les résultats sont assez semblables, que pour 10 questions il y a certaines différences et que pour 10 autres questions les différences sont assez élevées.

## Chapitre IV

### DISCUSSION ET CONCLUSION

Tardif (1985) estime que c'est au niveau de la formation des enseignants que nous devrions commencer à transformer l'enseignement d'une L<sub>2</sub>. Selon elle, "il est important que les futurs professeurs de L<sub>2</sub> puissent s'orienter vers ce renouvellement dans les programmes de français en basant leurs pratiques pédagogiques sur une conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue qui est communicative" (p.67).

Notre recherche avait pour but de vérifier si l'expérience linguistique des professeurs affecterait leur enseignement d'une L<sub>2</sub>. Nous proposons que les professeurs de L<sub>2</sub> unilingues et les professeurs de L<sub>2</sub> bilingues n'offriraient ni le même environnement ni les mêmes possibilités de communication propices à l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>.

Afin de pouvoir confirmer cette hypothèse, nous avons donc invité des professeurs de L<sub>2</sub>, unilingues et bilingues à répondre à un questionnaire portant sur l'attitude, les moyens de communication et les approches pédagogiques utilisés dans leur classe de L<sub>2</sub>. Ainsi, une fois analysés, ces questionnaires allaient nous permettre de vérifier notre hypothèse en comparant les résultats des professeurs

de L<sub>2</sub> unilingues à ceux des professeurs de L<sub>2</sub> bilingues.

De plus, afin de pouvoir confirmer les résultats des professeurs nous avons aussi demandé à leurs élèves de répondre à un questionnaire. Donc après avoir examiné les résultats des professeurs et ceux des élèves, nous avons comparé les résultats des professeurs unilingues à ceux des professeurs bilingues.

### Discussion

Afin de bien examiner le rôle du professeur de L<sub>2</sub>, notre étude a été divisée en trois catégories. Pour cette raison, notre discussion traite des réponses différentes selon les catégories auxquelles elles appartiennent.

#### Catégorie 1) Attitude relative à l'apprentissage de la L<sub>2</sub>

Nous cherchions à connaître si l'attitude du professeur envers l'enseignement de la L<sub>2</sub> serait influencée par son expérience personnelle linguistique. Notre étude ne cherchait pas à connaître l'attitude du professeur envers la langue seconde ou sa culture mais plutôt de connaître comment il perçoit l'apprentissage de la L<sub>2</sub>.

En ce qui a trait à l'acquisition de la L<sub>2</sub>, les réponses des professeurs bilingues sont beaucoup plus positives que celles des professeurs unilingues. Selon les réponses des professeurs bilingues, apprendre une L<sub>2</sub> n'est pas plus difficile qu'apprendre une L<sub>1</sub>; ils sont aussi d'avis que celui qui a appris une L<sub>1</sub> peut aussi apprendre une L<sub>2</sub>. Il est important de souligner que, bien que l'apprentissage de la langue maternelle soit considéré comme un processus naturel, il n'en est pas pour autant facile à apprendre. L'apprentissage de la langue maternelle ou d'une L<sub>2</sub> demande beaucoup de temps et d'effort. (Smythe, Stennett & Gardner, 1975).

Nous avons aussi remarqué une différence considérable entre les réponses des professeurs unilingues et celles des professeurs bilingues en ce qui a trait à l'enseignement de la  $L_2$ . Contrairement aux professeurs unilingues, les professeurs bilingues sont d'avis que l'enseignement de la  $L_2$  ne se fait pas de la même façon que la langue maternelle. Ils sont aussi d'avis que l'enseignement de la culture correspondante à la  $L_2$  peut augmenter la motivation de l'élève. Pour ce qui est de la motivation, Tucker (1972) et Gardner & Lambert (1975) ont démontré que l'enseignement de la culture correspondante à la  $L_2$  augmenterait la motivation de l'élève. L'opinion des professeurs bilingues semblerait être supportée par ces recherches.

Tel que mentionné dans la revue de la littérature de cette étude, (Terrell, 1981) il existe des ressemblances dans le processus d'acquisition d'une  $L_1$  et  $L_2$ , mais l'enseignement diffère puisque ces élèves connaissent déjà une langue avec laquelle ils peuvent communiquer. Le rôle du professeur est d'encourager l'élève à communiquer dans la langue seconde. Ainsi les professeurs bilingues ont raison de croire que l'enseignement de la  $L_2$  diffère de l'enseignement de la  $L_1$ .

Tandis que nous sommes sur le sujet de l'attitude du professeur, il nous semble approprié de rapporter un commentaire fait par un des professeurs unilingues. Ce commentaire est lié à l'enseignement de la  $L_2$ . Ce professeur de français nous a expliqué qu'elle n'enseignait pas une  $L_2$  à ses élèves, puisqu'au Québec avec la loi 101 l'usage du français est devenu obligatoire et elle estime enseigner une  $L_1$ . Une telle attitude se reflète sans doute dans son enseignement.

Ces réponses très différentes supportent la première partie de notre

hypothèse et suggèrent l'existence d'une différente attitude envers l'apprentissage de la L<sub>2</sub> entre les professeurs unilingues et les professeurs bilingues. Il nous semble raisonnable de suggérer qu'une des explications possibles pour les différentes réponses des professeurs unilingues et bilingues est simplement due à cette expérience linguistique que les professeurs bilingues possèdent.

### Catégorie 2) Moyens de communication

Une première constatation de cette catégorie nous permet de voir que les réponses des professeurs unilingues et bilingues ne sont pas aussi différentes que dans la première catégorie. Parmi les réponses qui sont différentes, nous pouvons remarquer que les professeurs unilingues considèrent plus fortement que les professeurs bilingues l'importance de la communication orale dans la classe.

La conversation orale joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, mais les professeurs de L<sub>2</sub> doivent prendre garde de ne pas trop parler. Tardif, (1985) estime que la conversation dans les classes de L<sub>2</sub> se fait trop souvent uniquement par le professeur: on ne laisse pas suffisamment d'opportunités aux élèves de parler. Le professeur entre dans la classe avec des structures de phrases qui sont grammaticalement et phonétiquement correctes et la conversation qui se tiendra dans la classe est déjà établie à priori par le professeur. Avec une approche communicative, l'élève est vu comme un être qui peut jouer un rôle actif dans son apprentissage. On lui laisse la chance de s'exprimer à sa façon sans le contraindre à l'intérieur d'un cadre de structures linguistiques déterminées à priori. Nous sommes ravis de constater que les professeurs unilingues valorisent la communication orale. Toutefois, nous espérons qu'ils permettent aussi à l'élève de s'exprimer.

Quoique les professeurs bilingues ne semblent pas reconnaître autant que les professeurs unilingues l'importance de la communication orale peut-être préfèrent-ils laisser une participation plus active à l'élève en communication orale. D'autre part, les professeurs bilingues reconnaissent plus que les professeurs unilingues l'importance pour le professeur de parler couramment la L<sub>2</sub>. Il est évident que les professeurs bilingues qui ont vécu l'expérience d'apprendre une L<sub>2</sub> peuvent reconnaître davantage l'importance pour le professeur de bien parler cette langue.

Ceci nous amène à discuter un sujet plutôt critique dans cette catégorie; l'utilisation de la langue maternelle (l'anglais dans notre étude) de l'élève dans la classe. Les réponses à cette question nous ont énormément surprises. La majorité des professeurs bilingues et certains des professeurs unilingues nous ont répondu qu'ils traduiraient un mot ou une phrase pour leurs élèves.

Premièrement, il est important de comprendre qu'un grand nombre de personnes unilingues connaissent quelques mots ou expressions dans une autre langue (surtout l'anglais ici à Montréal) sans pour autant être bilingue.

Il nous semble raisonnable de suggérer que le professeur peut avoir recours à la langue de l'élève pour des occasions spécifiques telles l'utilisation de mots dans des situations critiques ou urgentes, ou pour faciliter la mise en contexte d'une histoire. Ceci nous expliquent les réponses des professeurs unilingues. D'autre part, nous regrettons les réponses des professeurs bilingues qui affirment l'utiliser souvent ou toujours. Il est sans doute beaucoup plus facile pour eux de traduire que de réexpliquer ou de reformuler la phrase. Ce qui est plus rapide pour les professeurs n'est pas avantageux pour les élèves. Terrell (1981) affirme que le

professeur de L<sub>2</sub> ne doit pas traduire pour l'élève puisqu'au prochain mot difficile, l'élève va tout simplement attendre que le professeur traduise. Il est donc essentiel de modifier ou simplifier l'expression à communiquer jusqu'à ce que l'élève comprenne.

Cette catégorie contient plus de réponses semblables entre les deux groupes linguistiques que de réponses différentes. Les réponses sont généralement très partagées à l'intérieur de chaque groupe et manque de nous dévoiler d'importantes différences.

### Catégorie 3) Approches pédagogiques

En ce qui a trait aux approches pédagogiques, les professeurs bilingues enseignent plus souvent sous forme de jeu et adaptent leur matériel plus souvent que les professeurs unilingues.

L'enseignement sous forme de jeu est très bénéfique dans les classes de L<sub>2</sub> puisqu'il permet à l'élève d'oublier un peu qu'il apprend une L<sub>2</sub>. À travers l'utilisation de jeu, le professeur stimule et encourage la communication naturelle.

Tel que mentionné dans la revue de la littérature de cette étude, l'environnement joue un rôle important dans les classes de L<sub>2</sub>. Selon Burt & Dulay (1978), un environnement où règne peu d'anxiété serait plus favorable à l'apprentissage de la L<sub>2</sub>. Ainsi une grande partie du matériel linguistique présenté aux élèves est uniquement une façon de mieux les connaître et de réduire l'anxiété dans la classe. Terrell (1985) est d'avis qu'une manière efficace de réduire l'anxiété dans la classe est de faire participer les élèves à des activités ou des jeux.

Les professeurs bilingues par leur utilisation de jeux, permettraient donc une plus grande interaction entre les élèves et une participation plus active dans la classe.

Le manque de matériel en  $L_2$  est chose connue et telle nous l'affirme un professeur qui a ajouté ce commentaire à notre questionnaire: "nous avons besoin d'outils spéciaux en  $L_2$ , tels que livres adaptés au vocabulaire des enfants et à l'âge. Nous sommes très pauvres à ce niveau-là."

De plus, Obadia (1985) estime que dans l'enseignement du français  $L_2$  on se sert encore de livres destinés aux écoles françaises et on enseigne aux anglophones comme on enseigne à des francophones et que c'est seulement la réalité de l'expérience qui permet aux professeurs d'adapter leur matériel. (Obadia 1985) "il semble avoir un besoin urgent de préparer du matériel pédagogique pour les classes d'immersion. (p.417).

Selon leurs réponses, les professeurs bilingues ne semblent pas attendre à ce que du matériel soit spécialement conçu puisqu'ils disent adapter eux-mêmes le matériel disponible. Les professeurs unilingues en négligeant d'adapter le matériel confirment l'opinion exprimée dans la première catégorie, alors qu'ils distinguent peu de différence entre l'enseignement d'une  $L_1$  et d'une  $L_2$ .

Dans cette catégorie, l'utilisation de jeux et l'adaptation du matériel sont les deux seules questions qui ont distingué les réponses des professeurs unilingues de celles des professeurs bilingues. En ce qui concerne les autres questions dans cette catégorie, les réponses obtenues sont très partagées et plutôt semblables.



### Liste d'observation

Basé sur nos feuilles d'observation, nous avons constaté que l'arrangement physique dans les classes différait non pas selon le groupe linguistique des professeurs, mais plutôt selon les écoles. Il nous est donc impossible d'établir un profil représentatif d'une classe selon l'expérience du professeur.

### Conclusion

Les réponses obtenues dans notre étude ne confirment pas l'hypothèse suggérée mais certaines semblent la supporter.

Basé sur les réponses que nous avons obtenues, nous pouvons conclure que la catégorie ou les réponses sont les plus différentes est la première catégorie, qui examine l'attitude du professeur. Selon nos résultats, les professeurs bilingues sembleraient être plus sensibles au processus d'acquisition de la L<sub>2</sub> de leurs élèves.

Ainsi, ils seraient mieux préparés connaissant eux-mêmes ce que représente l'acquisition d'une L<sub>2</sub>. Une explication possible pour cette sensibilité chez les professeurs bilingues pourrait provenir de leur propre frustration, lors de leur apprentissage d'une L<sub>2</sub>, aussi du souvenir qu'il garde de leur démarche, leur difficulté de compréhension, ainsi que les stratégies qu'ils ont eu eux-mêmes à utiliser pour réussir à s'exprimer.

Nous espérons obtenir des réponses beaucoup plus positives en ce qui a trait aux moyens de communication et approches pédagogiques. Mais si on examine les réponses de façon globale, nous pouvons vite constater qu'en général, les points de vue des professeurs sont très partagés avec un grand nombre de réponses indécises.

Nous estimons que l'utilisation de questionnaires a limité notre recherche et l'a transformé plutôt en "sondage". Nous croyons que l'utilisation de caméra-vidéo dans les salles de classe offrirait une plus grande perspective sur les méthodes communicatives, ainsi que sur les approches pédagogiques du professeur. Toutefois, le questionnaire reste quand même un outil nécessaire pour vérifier l'attitude.

Nous croyons aussi que le choix de réponses du questionnaire des élèves était trop général. Le choix de réponses devrait se limiter à un oui ou un non.

Nous avons porté réflexion sur nos résultats très longuement et avons considéré plusieurs explications. Il nous semble que l'explication la plus probable pour ces faibles résultats viendrait d'un manque de formation en  $L_2$  chez les professeurs. Nous sommes d'avis que tous les professeurs de  $L_2$  bénéficieraient grandement d'une formation spécialisée en  $L_2$ .

Bien qu'il existe des programmes de  $L_2$  qui sont offerts dans certaines universités (voir appendice E), il est rarement exigé du professeur de  $L_2$  de posséder un certificat de  $L_2$ . Selon Calvé (1983) "même aujourd'hui, dans certains milieux, il suffit de pouvoir parler français pour qu'on fasse de nous un professeur en cette langue" (p.15).

Aussi nous avons constaté qu'après plus de vingt années d'existence aucun programme spécialisé pour enseigner en immersion n'a été établi. Les professeurs d'immersion doivent se former à partir de congrès, conférences et atelier. Pourtant selon Obadia (1985), il serait temps de réaliser que cet enseignement du français diffère de celui de l'enseignement du français de base ( $FL_2$ ) et celui du français langue maternelle.

Basé sur la littérature existante portant sur les approches et méthodes d'enseignement un programme de formation en L<sub>2</sub> idéal ne consisterait pas uniquement à fournir au professeur un bagage de connaissances, mais aussi des techniques qui permettraient aussi au professeur d'évaluer, choisir et adapter le matériel disponible. Il est surtout important de fournir aux professeurs les informations nécessaires afin de les sensibiliser aux nombreuses frustrations que peuvent rencontrer leurs élèves dans l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>.

Nos résultats nous suggèrent qu'une politique de recyclage est nécessaire pour les professeurs de L<sub>2</sub>. Les commissions scolaires devraient examiner plus profondément la formation de ses professeurs de L<sub>2</sub>, et vérifier la nécessité de créer un programme de recyclage en L<sub>2</sub>. Ce programme permettrait au professeur de L<sub>2</sub> de se familiariser pour ensuite apprendre les nouvelles techniques et théorie sur l'apprentissage de la L<sub>2</sub>.

Toutefois, cette responsabilité envers les formations ne concerne pas uniquement les professeurs ou les commissions scolaires. Lors d'une rencontre conférence (1986), M. Lalonde a admis qu'il existe une résistance de la part des universités de changer les programmes de L<sub>2</sub> existant afin de mieux répondre aux besoins de notre société.

En conclusion, notre étude nous a permis de constater que la connaissance d'une L<sub>2</sub> aurait une influence sur l'attitude puisque les professeurs bilingues se montraient plus sensibles au processus d'apprentissage de la L<sub>2</sub> que les professeurs unilingues. Notre étude nous a aussi permis d'identifier un problème, le manque de formation spécialisée dans l'enseignement de la L<sub>2</sub>.

## BIBLIOGRAPHIE

Andersson, T. Foreign Language in the Elementary School. Austin: University of Texas Press, U.S.A., 1969.

Barik, H. C. Swain, M. & McTavish, Update on French Immersion: the Toronto Study through grade 3." Canadian Journal of Education 1 (1974)

Bolduc, I., "Making time communicative", Rendez-Vous CEC, 2(2) 1982

Brown, D.H. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall, Inc.: N.J., 1980.

Brown, R. A First Language. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.

Brück, M. Lambert, W.E., Tucker, G.R. & Bawen, J.D. The 1968 NDEA Philippine Institute for TESL teachers a follow-up evaluation. Foreign Language Annals, 8, 133-137, 1975.

Bühler, K. The Mental Development of the Child. New York: Harcourt Brace, 1930.

Burt, M. & Dulay, H. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition, Language Learning. 24, 253-278, 1974.

Burt, M. & Dulay, H. Optimal language learning environment; focus on second-language learning, in TESOL Quarterly. 12, 2, 177-192, 1978.

Calvé, P. La formation des enseignants en FLS: Le parent pauvre d'un riche patrimoine. La revue Canadienne des langues vivantes, 40, 14-19, 1983.

Cameron, A., Feider, H., Gray, V. Pilot evaluation of French Immersion grade 1 in Fredericton, N.B. University of New Brunswick, 1974

Campos, Frank, The attitudes and Expectations of Student Teachers and Cooperating Teachers Toward student in Predominantly Mexican American Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association-1983.

Cleghorn, A. An Ethnography of Teaching Approach in Two French-Medium Schools Attended by English-Speaking Student. Unpublished research, McGill University, 1984.

Cohen, A.D. The Culver City Spanish Immersion Project; the first two years, Modern Language Journal, 58, 95-103, 1974.

Coste, D. "Remarques sur les avantages de L'enseignement audio-visuel des langues" Langue Française, 8, 7-23, 1975.

CREDIF et Roulet, E. Un niveau seuil. Conseil de l'Europe, Université de Neuchâtel, 1976.

Cummins, J. Bilingualism and minority language children, Toronto: Institute for studies in Education, 1981.

- Cummins, J. Educational implications of mother-tongue maintenance in minority-language groups; The Canadian Modern Language Review, 34, 395-416, 1978.
- Cziko, G.A. & Lambert, W.F. A French-English School Exchange Program: Feasibility and Effects on Attitudes and Motivation, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 32, 3, 236-242, 1976.
- Dato, D.P. American children's acquisition of spanish syntax in the Madrid environment, Preliminary edition, U.S. Office of Education. Institute of International studies, 1970.
- De Garcia, R. Reynolds, S. & Savignon, S.J. Foreign language attitude survey, La Revue Canadienne des langues vivantes, 32, 3, 302-304, 1976.
- De Villiers, J.G. & De Villiers, P.A. Language Acquisition, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
- Erwin-Tripp, S.M. Is second language learning like the first?, TESOL Quarterly, 8, 2-111-129, 1974.
- Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. Studies in Child Language Development New York, : Holt Reinhart & Wilson, 1973.
- Fletcher, P. & Garman, M. Language Acquisition, Cambridge University Press, 1979.

Fromer, M.S. & Yudkovits, F. How children clue into the meaning of messages: A look at language comprehension, International Journal of Early Childhood, 15, 1, 9-13, 1983.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Gardner, R.C., Ginsbert, R.E. & Smythe, P.C. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning: Course Related changes, La Revue Canadienne des Langues Vivantes. 32 3, 243-266, 1976.

Gardner, R.C. Language attitudes and language learning. In E.B. Ryan & H. Giles (Eds), Attitudes towards language variation. London: Edward Arnold, 1982.

Genesee, F., & Bourhis, R.Y. "Sociolinguistic and Social Psychological Factors in Cross-Cultural Communication", unpublished article, 1982.

Genesee, F. You can't teach old dogs new tricks: Or can you? McGill University, 1983.

Genesee, F. Bilingual education of Majority language children: The immersion experiments in Review. Applied Psycholinguistics, 4, 1-46, 1983.

Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W.E., Cleghorn, A. & Walling, R. The Linguistic and academic development of English-speaking children in French schools: Grade 4 outcomes. Unpublished Research Report, McGill University, 1984.

Girard, Denis, Motivation: the responsibility of the teacher. English Language Teaching Journal, (Jan.), 31, 97-102, 1977.

Grégoire, A., L'apprentissage du langage: les deux premières années. Liège: Bibliothèque de la faculté de Philosophie et lettres, 1937.

Hatch, E.M. (Ed.), Second Language Acquisition, A book of readings. Newbury House: Rowley Mass, 1978.

Kharma, Nayel, Motivation and the young foreign language learner. English Language Teaching Journal, (Jan.), 31, 103-111, 1977.

Krashen, S.D. "On routines and patterns in Language acquisition and performance". In Language Learning. 28, 2, 1977.

Krashen, S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.

Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Learning. New-York: Pergamon Press, 1982.

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. London: Pergamon Press, 1981.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.



Lenneberg, E.H. The Biological foundations of language: New York, Wiley & Sons, 1967.

Leopold, W.F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record. (Vol. 1): Vocabulary growth in the first two years. (Vol. 2): Sound learning in the first two years. (Vol. 3): Grammar and general problems in the first two years. (Vol. 4): Diary from age two. Evanston, Ill: Northwestern University Press. (1939, 1947, 1949a, 1949b), 1939.

Leon, P.R. Orientations nouvelles dans l'enseignement du français langue seconde principalement en France. Canadian Modern Language Review, 36, 2, 215-224, 1980.

Lightbow, P.M. French L2 learners: what they're talking about. Language Learning, 27, 2, 371-382, 1977.

McLaughlin, B. Second-Language Acquisition in Childhood, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: N.J., 1978.

McLaughlin, B. Theory and Research in Second Language Learning: An emerging Paradigm, in Language Learning, 28, 2, 309-332, 1980.

Menyuk, P. Language and Maturation. Cambridge Mass.: M.I.T. Press, 1977.

Milon, J.P. The development of negation in English by a second language learner. TESOL Quarterly, 8, 2, 137-143, 1974.

Morrow, K. Introduction: principles of communicative methodology. Communication in the classroom, Keith Johnson and Keith Morrow (eds.), 59-66, Essex, England: Longman Group Ltd., 1981.

Obadia, A. La formation du professeur d'immersion française au Canada: Une conception philosophique et pédagogique en devenir ou à la recherche d'une troisième voie. Revue Canadienne de l'Éducation Vol. 10, N° 4, pp. 415-425, 1985.

Palermo, D.S. & Hawe, H.E. An experimental analogy to the learning of past-tense inflection rules, in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 9, 410-416, 1970.

Papalia, A. Developing Communicative Skills in the Second-Language Classroom: A Preliminary Report. La Revue Canadienne des langues vivantes. pp. 679-693, 1985.

Pavolvitch, M. Le langage enfantin: Acquisition du Serbe et du français par un enfant Serbe. Paris: Champion, 1920.

Piaget, J. Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1948.

Polietzer, R.L. & Ramirez, A.G. An error analysis of the spoken English of Mexican-American pupils in a bilingual and monolingual school. Language Learning, 23, 1, 39-62, 1973.

Ravem, R. The development of Wh questions in 1st and 2nd language learners. In J.C. Richards (Ed) Error analysis: Perspective on second-language acquisition. London: Longmans, 1974.

Ronjat, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion, 1913.

Rowe, M.B. "Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction". Journal of Psycholinguistic Research 3: 203-224, 1974.

Savignon, S.J. Communicative Competence: An experiment in Foreign language teaching. Philadelphia: Center for curriculum development, 1972.

Savignon, S.J. On the other side of the desk: A look at teacher attitude and motivation in Second-language learning. La Revue Canadienne des langues vivantes, 32, 3, 295-301, 1976.

Savignon, J.S. Teaching for communication, in Developing communicative skills: General considerations and specific techniques. E.G. Soiner and P.B. Westphal (eds): Newbury House: Pub., Rowley Mass., 1978.

Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

Schulz, R. T A training, supervision and evaluation report of a survey. ADFL (Association of department of Foreign Language) Bulletin, 12, 1-8, 1980.

Smith, Alfred N. The importance of attitude in foreign language learning. Modern Language Journal, (Feb.), 55, 82-88, 1971.

Snythe, P.C., Stennett, R.G. & Gardner, R.C. The best age for foreign-language training: Issues, opinions and facts. Canadian Modern Language Review, 32, 10-23, 1975.

Spolsky, B. The language education of minority children. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Stern, H.H. Report on Bilingual Education. Study 'E 7 prepared for the commission of inquiry on the position of the French language and on language rights in Quebec. (Gendron commission) Quebec the official publisher, 1973.

Stern, H.H. Some approach to communicative language teaching in Canada, in the foreign language syllabus and communicative approaches to teaching: Proceedings of a European-American seminar. Ed K.E. Miller. Special issues of Studies in second-language acquisition. 5, 57-63, 1980.

Stern, H.H. & Cummins, J. Language teaching/learning research: A perspective on status and directions. In Phillips, 195-234, 1981.

Stern, H.H. Communicative language teaching and learnings: Toward a synthesis in the second language classroom: Direction for the 1980's. Ed, J.F. Alatis, H.B. Altam and P.H. Alatis: Oxford University Press, 1981.

- Stevens, F. Second Language Learning in an Activity Center program. Unpublished M.A. Thesis, Department of Educational Technology, Concordia University, 1976.
- Stevens, F. Strategies for Second-Language Acquisition. Montreal, Eden Press, 1984.
- Swain, M. Linguistics expectations: COre extended and immersion programs, Canadian Modern Language Review, 37, 486-497, 1981.
- Swain, M. Time and timing in bilingual education, Language Learning, 3, 1-15, 1981.
- Tardif, Claudette La Revue Canadienne des langues vivantes. L'approche communicative: pratiques pédagogiques P. 67, 1985.
- Thomas, R. & Alaphilippe, D. Les attitudes. Presses Universitaires de France: Paris, 1983.
- Terrell, T.D. A natural approach to second language acquisition and learning. Modern Language Journal, 61: 325-327, 1977.
- Terrell, T.D. The Natural Approach to Language Teaching: an update. Canadian Modern Language Review, 41, 461-479, 1985.
- Tucker, G. Can a second language be taught? In H. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds), 1977.

Tucker, G.R. & Lambert, W.E. The effect on Foreign language teachers of Leadership Training in a foreign setting. Foreign Language Annals, 4, 68-83, 1970.

Vygotsky, L.S. Thought and language. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1962.

Wells, G. Learning through interaction: the study of language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

White, J. & Lightbaun, P. Asking and answering in ESL classes, Canadian Modern Language Review, 40, 228-244, 1984.

Winitz, H. Native Language and Foreign Language Acquisition. N.Y. Academy of science, 1981.

Wong-Fillmore, L. The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. Stanford University, 1976.

Wong-Fillmore, L. Individual differences in second-language acquisition. In Fillmore and al (eds) pp. 203-224, 1979.

Yalden, J. The communicative syllabus: Evolution, design and implementation, New York: Pergamon Press, 1983.

Yalden, J. The design process in communicative language teaching, Canadian Modern Language Review, 40, 3, 398-413, 1984.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRES DES PROFESSEURS

Questionnaire

Encerclez la réponse

Age: (20-25) (26-30) (31-35) (36-40) (41-45) (46-50) (51+)

Sexe: (M) (F)

Unilingue: francophone

Langue maternelle: F A Langue seconde: F A

Nombres d'années d'enseignement en langue seconde:

(0-3) (4-8) (9-13) (13+)

Quelle langue enseignez-vous cette année? français anglais

Possédez-vous un certificat en enseignement des langues secondes?

(oui) (non)

Ou autre formation?.....

Laquelle?.....

Croyez-vous que cette formation vous facilite la tâche avec votre

présent emploi?.....

.....

Comment?.....

.....

.....

L2: langue seconde

L1: langue maternelle



S'il vous plaît, encerclez votre réponse

1. Devez-vous adapter du matériel de L1 pour l'enseigner en L2?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
2. Vous est-il nécessaire de traduire un mot ou une phrase afin  
que les étudiants puissent comprendre?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
3. Vous arrive-t-il de créer votre matériel en L2?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
4. Discutez-vous de la culture maternelle de vos étudiants en  
classe?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
5. Lorsque vous lisez à vos étudiants, devez-vous modifier le  
texte afin de la faire mieux comprendre?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
6. Vous arrive-t-il d'utiliser des gestes ou des images pour vous  
faire comprendre?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
7. Recommandez-vous à vos étudiants de regarder des émissions de  
télévision en français? (eg. Bobino, les Sattelipopettes, au  
jeu, Passe-Partout)?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
8. Organisez-vous des activités en groupe dans votre classe?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
9. Suggérez-vous aux parents de lire des histoires en français à  
leur enfant?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
10. Recommandez-vous certains livres français aux parents?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
11. Croyez-vous que les jeunes enfants (5-6 ans) sont prêts à  
apprendre une L2?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours
12. Croyez-vous qu'un professeur de L2 a besoin de parler plus à  
ses étudiants qu'un professeur de L1?  
jamais      rarement      parfois      souvent      toujours



25. Il n'est pas nécessaire pour l'enseignant de L2 de parler cette langue couramment pour pouvoir l'enseigner.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

26. Un des problèmes dans l'enseignement d'une L2 est d'essayer de rendre l'apprentissage un jeu.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

27. Celui qui peut apprendre une L1 peut apprendre une L2.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

28. Les classes de L2 n'offrent pas suffisamment d'opportunité pour le développement de la conversation.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

29. La connaissance des règles de grammaire est un pré-requis dans le développement de la communication orale.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

30. L'enseignement de la culture en L2 n'augmente pas la motivation d'apprendre le langage chez l'étudiant.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

31. Le français est plus difficile à apprendre que l'anglais.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

32. L'enseignement d'une L2 demande une plus grande répétition orale de la part de l'enseignant.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

33. L'enseignement d'une L2 demande une plus grande préparation de travail que L1.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

Vos commentaires personnels sur l'enseignement de la L2 seraient appréciés.

Merci.  
Ginette Clarke

Questionnaire

Circle your answer

Age: (20-25) (26-30) (31-35) (36-40) (41-45) (46-50) (51+)

Sex: (M) (F)

Unilingual: Anglophone

1st language: F A      2nd language: F A

Which language are you teaching this year? French, English

Number of years in L2 teaching?

(0-3) (4-8) (9-13) (13+)

Do you have a L2 teaching certificate? (yes) (no)

Any other specialization in L2 teaching?.....

.....

Describe.....

.....

Do you find your certificate useful in your present teaching position?

.....

.....

How?.....

.....

L2: Second language

L1: First language

Please circle your answer

1. Do you have to adapt L1 material to teach L2?  
Never    rarely    sometimes    often    always
2. Do you have to translate words or sentences in class for your students to understand?  
never    rarely    sometimes    often    always
3. Do you have to create your own L2 material?  
never    rarely    sometimes    often    always
4. Do you discuss your student's cultural background in class with them?  
never    rarely    sometimes    often    always
5. When you read to your students, do you modify the text to make it easier for them to understand?  
never    rarely    sometimes    often    always
6. Do you use pictures or gestures to make yourself understood by the students?  
never    rarely    sometimes    often    always
7. Do you recommend to your students to watch T.V. programs, such as "The Edison Twins", "Sesame Street", "The Elephant Show" etc...?  
never    rarely    sometimes    often    always
8. Do you organize group activities in your class?  
never    rarely    sometimes    often    always
9. Do you suggest that parents read stories in English to their children?  
never    rarely    sometimes    often    always
10. Do you recommend certain English books to parents?  
never    rarely    sometimes    often    always
11. Do you believe that a L2 teacher needs to talk more with the students in class than a L1 teacher?  
never    rarely    sometimes    often    always
12. Do you ever have situations in your class where you have to speak the child's language to solve a problem?  
never    rarely    sometimes    often    always

13. Do you teach L2 as a form of game?

never rarely sometimes often always

Answer the following questions with the appropriate number:

1- totally 2- against 3- neutral 4- agree 5- totally  
against agree

14. Young children (5-6) are ready to learn a L2.

1- 2- 3- 4- 5-

15. It is more difficult to learn a L2 than a L1.

1- 2- 3- 4- 5-

16. Oral teaching facilitates L2 learning.

1- 2- 3- 4- 5-

17. You cannot teach a language without also teaching the related culture.

1- 2- 3- 4- 5-

18. It is easier for a child to learn a L2 than it is for an adult.

1- 2- 3- 4- 5-

19. L2 teaching is done the same way as L1 teaching.

1- 2- 3- 4- 5-

20. It is important in our country to be bilingual.

1- 2- 3- 4- 5-

21. Parents have a great influence on L2 learning of the children.

1- 2- 3- 4- 5-

22. All children should be encouraged to learn a L2.

1- 2- 3- 4- 5-

23. L2 teaching is done in great majority as oral communication.

1- 2- 3- 4- 5-

24. School is the appropriate place to learn a L2.

1- 2- 3- 4- 5-

25. The L2 teacher doesn't need to be fluently bilingual in the language that he is teaching.

1- 2- 3- 4- 5-

26. One of the problems in a L2 class is to make learning a game.

1- 2- 3- 4- 5-

27. If you can learn a L1 you can learn a L2.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

28. L2 classes are not offering enough opportunities to develop conversation.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

29. Knowledge of grammar rules is a pre-requisite in the development of oral communication.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

30. Teaching the culture of the L2 will not improve the students motivation to learn L2.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

31. English is more difficult to learn than French.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

32. L2 teaching requires more oral repetition by the teacher than does L1 teaching.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

33. L2 teaching requires a longer preparation than L1 teaching.

1-                    2-                    3-                    4-                    5-

I would appreciate any personal comments on L2 teaching.

Thank you  
Ginette Clarke

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES DES ÉLÈVES







































































































## K3 Questionnaire

Yes

No

Sometimes

I'm  
NOT  
SURE

		Yes	No	Sometimes	I'm NOT SURE
	1. Do you feel you're learning a lot of French?				
	2. Are the people in your class nice?				
	3. Do you have fun in class?				
	4. Do you like going to school?				
	5. Do you like learning French?				
	6. Does your teacher help you in French when you need it?				
	7. Do you watch T.V. in French at home?				
	8. Does your teacher ask you to watch "Passe-Partout" on T.V.?				
	9. Does your teacher ask you to watch "Robino" on T.V.?				
	10. Do you have a lot of homework?				
	11. Do you have friends that can speak French?				
	12. Do you speak French at home?				
	13. Can you sing in French?				
	14. Does Mummy or Daddy read to you in French at home?				
	15. Would you like to learn French again next year?				
	16. Do you do activities with some friends in class?				
	17. Do you understand the story when your teacher reads to you?				
	18. Does your teacher talk to you in English in class when you don't understand?				
	19. Do you like to speak French?				
	20. Do you play games in French at school?				

4-7 Questionnaire

Yes

No


































































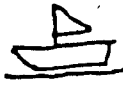









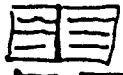
























Sometimes

I'm  
not  
sure

	Yes	No	Sometimes	I'm not sure
1. Do you feel you're learning a lot of French?				
2. Are the other students in your class nice?				
3. Do you have fun in class?				
4. Do you like going to school?				
5. Do you like learning French?				
6. Does your teacher help you in French when you need it?				
7. Do you watch T.V. in French at home?				
8. Does your teacher ask you to watch "au jeu" on T.V.?				
9. Does your teacher ask you to watch "les sattetipopettes" on T.V.?				
10. Do you have a lot of homework?				
11. Do you have friends that can speak French?				
12. Do you speak French at home?				
13. Do you know any French songs?				
14. Do you read with your parents in French at home?				
15. Would you like to learn French again next year?				
16. Do you do activities with some friends in class?				
17. Do you understand when the teacher reads in class?				
18. Does your teacher talk to you in English when you don't understand?				
19. Do you like to speak French?				
20. Do you play games in French at school?				

K-3 Questionnaire

Je ne  
sais pas

	OUI	NON	Parfois	Je ne sais pas
 1. Apprends-tu beaucoup d'anglais dans ta classe?				
 2. Est-ce que les autres enfants dans ta classe sont gentils?				
 3. C'est amusant dans ta classe?				
 4. Aimes-tu aller à l'école?				
 5. Aimes-tu apprendre l'anglais?				
 6. Est-ce que ton professeur t'aide quand tu en as besoin?				
 7. Regardes-tu la T.V. en anglais à la maison?				
 8. As-tu beaucoup de devoirs?				
 9. As-tu des amis qui sont anglais?				
 10. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Sesame Street" à la T.V.?				
 11. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Elephant Show" à la T.V.?				
 12. Parles-tu anglais à la maison?				
 13. Ton professeur parle-t-il en français dans la classe quand vous ne comprenez pas?				
 14. Veux-tu apprendre l'anglais l'année prochaine?				
 15. Peux-tu chanter en anglais?				
 16. Est-ce que tes parents te lisent des histoires en anglais?				
 17. Faites-vous des activités en groupe dans la classe?				
 18. Aimes-tu parler en anglais?				
 19. Faites-vous des jeux en anglais dans la classe?				
 20. Comprends-tu quand ton professeur lit dans la classe?				

## 4-7 Questionnaire

	oui	Non	Parfois	Je ne sais pas
1. Apprends-tu beaucoup d'anglais dans ta classe?				
2. Est-ce que les autres étudiants dans ta classe sont gentils?				
3. C'est amusant dans ta classe?				
4. Aimes-tu aller à l'école?				
5. Aimes-tu apprendre l'anglais?				
6. Est-ce que ton professeur t'aide quand tu en as besoin?				
7. Regardes-tu la T.V. en anglais à la maison?				
8. As-tu beaucoup de devoirs?				
9. As-tu des amis qui sont anglais?				
10. Ton professeur te demande-t-il de regarder "The Edison Twins" à la T.V.?				
11. Ton professeur te demande-t-il de regarder "Going Great" à la T.V.?				
12. Parles-tu anglais à la maison?				
13. Ton professeur te parle-t-il en français dans la classe quand tu ne comprends pas?				
14. Veux-tu apprendre l'anglais l'année prochaine?				
15. Connais-tu des chansons en anglais?				
16. Est-ce que tes parents te lisent des histoires en anglais?				
17. Faites-vous des activités en groupe dans la classe?				
18. Aimes-tu parler en anglais?				
19. Faites-vous des jeux en anglais dans la classe?				
20. Comprends-tu quand ton professeur lit dans la classe?				

**APPENDICE C****LETTE AU PROFESSEUR**

Montréal, le 12 Février 1985

Cher professeur,

Je suis une étudiante de l'Université Concordia qui prépare sa thèse de maîtrise, portant sur les moyens de communication dans les classes de langue seconde au primaire.

J'aimerais votre participation et celle de vos étudiants dans ma recherche. Il s'agirait de répondre à un questionnaire sur les activités pertinentes à la langue seconde faites en classe et à la maison...

Veillez noter que ce questionnaire n'a pas pour but de mesurer la performance de l'étudiant ou de celle du professeur, mais consiste uniquement d'un sondage sur les moyens de communications en langue seconde.

Merci de votre collaboration,

Ginette Clarke  
4941 de Maisonneuve o,  
Westmount, P.Q.

TQ: 132-7156

APPENDICE D

LISTE D'OBSERVATION DE LA CLASSE

Liste d'observation de la classe

Centre d'activités

oui

non

Coin pour lire ou écouter de la musique

oui

non

Coin pour discussion

oui

non

Décoration de la classe

.....

Arrangement des pupitres

.....

Commentaire

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**APPENDICE E**

**DESCRIPTION DES PROGRAMMES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L<sub>2</sub>  
OFFERTS PAR MCGILL UNIVERSITY, CONCORDIA UNIVERSITY  
ET L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

1984 - 1985

4250 certificat de premier cycle  
en enseignement des langues se-  
condes

responsable : Robert A. Pape, directeur, module d'enseignement des  
langues et les lettres, famille des lettres

**objectifs :** ce programme d'études s'adresse aux enseignants, détenteurs d'un permis légal d'enseignement, désireux d'obtenir une nouvelle certification. Il assure une formation fonctionnelle de base, théorique et pratique, spécialement conçue en fonction de l'enseignement spécialisé du français ou de l'anglais, langue seconde. L'enseignement des langues secondes, tant en milieu scolaire (primaire ou secondaire) qu'aux adultes est, depuis plusieurs années, l'objet d'une préoccupation constante non seulement du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Immigration et des commissions scolaires, mais encore des enseignants directement impliqués. C'est pourquoi il est nécessaire de prévoir un enseignement spécialisé qui fasse appel à des connaissances théoriques et pratiques dans plusieurs disciplines et qui requière une pédagogie adaptée à des besoins fort divers. L'atteinte de ces objectifs sera facilitée par une sensibilisation aux rôles que doit jouer l'enseignant spécialiste en langue seconde, par l'acquisition de notions théoriques fondamentales en apprentissage et en enseignement des langues secondes et par le développement de nouvelles stratégies pédagogiques à employer tant avec les enfants et les adolescents qu'avec les adultes.

**NOTE :** pour les fins d'émission d'un grade de bachelier par cumul de certificats, le secteur de rattachement de ce programme est « ARTS ».

Remarque : en plus des frais de scolarité et des frais d'inscription, les étudiants doivent s'attendre à des déboursés de 200\$ maximum par session, pour les besoins de fournitures et de volumes.

### conditions d'admission

Détenir un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ou l'équivalent

ou

posséder des connaissances appropriées, une expérience jugée pertinente et être âgé d'au moins vingt-deux ans.

Tous les candidats doivent avoir une connaissance suffisante du français parlé et écrit et de l'anglais.

Les candidats à l'option enseignement du français langue seconde, issus d'un collège anglophone, devront avoir réussi au moins un cours de français de la série 91x ou l'équivalent.

Les candidats à l'option enseignement de l'anglais langue seconde, issus d'un collège francophone, devront avoir réussi au moins un cours d'anglais de la série 91x ou l'équivalent.

### cours à suivre

les quatre cours suivants :

- LIN 2510 Initiation à l'étude du langage
- LIN 3250 Apprentissage d'une langue seconde
- LIN 3680 Les grands courants en didactique des langues secondes
- LLM 4010 Stage de recherche et d'enseignement des langues secondes

pour compléter son programme, l'étudiant s'inscrit à six cours comme suit :

\* trois cours choisis dans l'une des concentrations suivantes :

enseignement du français langue seconde en milieu scolaire

LIN 4231 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement du français, langue seconde (LIN 3680)

LIN 4265 Enseignement des langues secondes au primaire (LIN 3680)

LIN 4365 Enseignement des langues secondes au secondaire (LIN 3680)

### enseignement de l'anglais langue seconde en milieu scolaire

- LIN 4 2 2 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 2 6 5 Enseignement des langues secondes au primaire (LIN3680)
- LIN 4 3 6 5 Enseignement des langues secondes au secondaire (LIN3680)

### enseignement du français langue seconde aux adultes

- EDU 4 6 2 5 Stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes
- LIN 4 2 3 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement du français, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 3 7 1 Enseignement des langues secondes aux adultes (LIN3680)

### enseignement de l'anglais langue seconde aux adultes

- EDU 4 6 2 5 Stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes
- LIN 4 2 2 1 Examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde (LIN3680)
- LIN 4 3 7 1 Enseignement des langues secondes aux adultes (LIN3680)

- trois cours, choisis avec l'accord de la direction du module, parmi les répertoires de cours des départements d'études littéraires, de linguistique, de psychologie ou des sciences de l'éducation.

### règlement pédagogique particulier

Le LLM4010 est un stage pratique de recherche et d'enseignement et s'effectue soit en milieu scolaire (niveau primaire ou secondaire) soit dans un milieu d'éducation aux adultes. Le cours LIN3680 est préalable aux cours de concentration.

## description des cours

### EDU4625 stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes

Formulation et expérimentation de stratégies pédagogiques auprès de étudiants adultes. Objectifs généraux, de contenu et pédagogiques; planification des apprentissages; différentes opérations impliquées dans l'élaboration de stratégies pédagogiques; étapes opérationnelles; pondération, évaluation et auto-évaluation. L'exploitation et les différentes modalités d'utilisation en pratique, par objectifs; analyse critique des principes et modalités des programmes par objectifs de la DGEA et utilisation de ces programmes. L'individualisation de l'enseignement.

### LIN2510 initiation à l'étude du langage

Notions générales sur le langage: compétence et performance langagières. Les origines du langage. Les sons: notions de phonétique et de phonologie. La forme et la structure: notions de morphologie et de syntaxe. Le sens: notions de lexicologie et de sémantique. Diversité du langage: classification des langues, notions des universaux linguistiques, de dialectes, niveaux, registres, langue standard et non-standard, notion de variation linguistique. L'évolution du langage. Le langage et le cerveau: notions de neurolinguistique et de psycholinguistique. L'acquisition du langage. La linguistique et ses applications dans le monde moderne.

### LIN3250 apprentissage d'une langue seconde

Analyse des modèles d'apprentissage d'une langue seconde. Étude des facteurs de l'apprentissage d'une langue seconde (ou étrangère): facteurs sociopsychologiques, cognitifs, biologiques et linguistiques. Les résultats de l'apprentissage; analyse des erreurs.

### LIN3680 les grands courants en didactique des langues secondes

Fondements théoriques des grands courants en didactique des langues secondes. Basée sur du matériel pédagogique concret, cette analyse a pour objectif de démontrer que, pour juger de l'efficacité relative des diverses méthodes pour l'enseignement des langues secondes, il est indispensable de tenir compte des théories sur lesquelles elles reposent en matière de description linguistique et d'ap-

prentissage, des facultés linguistiques qu'elles privilégient, du public auquel elles s'adressent, de l'importance qu'elles accordent au manuel, du rôle qu'elles attribuent au professeur et des orientations qu'elles traduisent par rapport aux finalités de cet enseignement, aux finalités de l'école et de l'éducation en général.

**LIN4221 examen et évaluation des méthodes d'enseignement de l'anglais, langue seconde**

Examen des procédés utilisés dans l'enseignement de l'anglais langue seconde. Évaluation des méthodes : objectifs pédagogiques et contenu ; sélection et acceptabilité. Applications de ces méthodes dans différentes conditions d'utilisation.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

**LIN4231 examen et évaluation des méthodes d'enseignement du français, langue seconde**

Examen des procédés utilisés dans l'enseignement du français langue seconde. Évaluation des méthodes : objectifs pédagogiques et contenu ; sélection et acceptabilité. Applications de ces méthodes dans différentes conditions d'utilisation.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

**LIN4265 enseignement des langues secondes au primaire**

Différence entre l'apprentissage d'une langue seconde en milieu naturel et en milieu scolaire. Analyse des facteurs linguistiques, psychologiques et sociaux impliqués dans la communication orale en langue seconde au primaire. Analyse des programmes officiels, techniques pédagogiques pour développer la communication orale et la communication écrite au niveau primaire. Suggestions pour personnaliser le matériel publié ou pour l'adapter à des besoins particuliers. Utilisation des documents authentiques, jeux, chansons, etc., à des fins pédagogiques. L'évaluation au primaire : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

**LIN4365 enseignement des langues secondes au secondaire**

Analyse des facteurs linguistiques, psychologiques et sociaux impliqués dans la communication orale et écrite en langue seconde au secondaire. Analyse des programmes officiels. Techniques pédagogiques pour développer la communication orale et la communication écrite au niveau secondaire. Suggestions pour personnaliser le matériel publié ou pour l'adapter à des besoins particuliers. Utilisation des documents authentiques, jeux, chansons, etc., à des fins pédagogiques. L'évaluation au secondaire : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

**LIN4371 enseignement des langues secondes aux adultes**

Caractéristiques de l'apprenant adulte. Analyse critique des fondements théoriques des méthodes utilisées au Québec pour l'enseignement des langues secondes aux adultes : méthodes structuro-globales, audio-visuelles, suggestopédie, approche nonbelle-fonctionnelle, approche communicative, etc. Principes et techniques d'enseignement adaptés aux besoins des adultes. Élaboration de programmes précis et préparation de matériel didactique. L'évaluation des acquis : élaboration de programmes précis et préparation de matériel didactique. L'évaluation des acquis : élaboration de tests en fonction d'objectifs précis.

Préalable(s) : LIN3680 Les grands courants en didactique des langues secondes.

**LLM4010 stage de recherche et d'enseignement des langues secondes**

Analyse des outils et des moyens pédagogiques nouveaux et développement d'activités d'enseignement en fonction des programmes d'études établis. Élaboration et préparation de scénarios de cours.

L'étudiant-maître prend charge progressivement d'une classe (responsabilité limitée). Pour les maîtres en exercice, il s'agit d'élaborer un projet d'intervention avec son propre groupe d'élèves.

"Cet ouvrage est publié par le Bureau du Registrar et le Bureau du Doyen des études de premier cycle. Basé sur les renseignements disponibles le 12 juin 1984, son contenu est sujet à modification sans avis préalable."

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Certificat en enseignement des langues secondes (option FLS-MS, ALS-MS, FLS-MA, ALS-MA) Cheminement de l'étudiant à temps complet					
1	UN 2510	UN 3250	UN 3680	Cours facultatif	Cours facultatif
2	UN 4265 FLS ALS MSI ou EDU 4425 FLS ALS MAI	UN 4365 FLS ALS MSI ou UN 4371 FLS ALS MAI	UN 4221 ALS MS / MAI ou UN 4231 FLS MS MAI	LLM 4010	Cours facultatif

N.B.

FLS: Français langue seconde

ALS: Anglais langue seconde

MS: Maîtrise

MA: Maîtrise

## 9.2 Program of Professional Development

102

### CERTIFICATE IN SECOND LANGUAGE TEACHING

McGill University

This 30 credit program seeks to enhance the professional competence of certified teachers who are interested in teaching second languages and are sufficiently bilingual to do so. The program offers two options:

French as a Second Language, Elementary and Secondary

English as a Second Language, Elementary and Secondary.

All eligible candidates may follow this program concurrently as part of the B.Ed. for Certified Teachers.

#### Admission requirements:

1. teacher training from an approved institution.
2. Diploma of Collegial Studies or equivalent.
3. language proficiency tests administered by the Department of Education in Second Languages;
4. letter of recommendation from a competent authority.
5. normally, the candidate should be actively engaged as a teacher of the language concerned or should begin teaching it during enrolment in the program so that a supervised practicum may be assured.

Further information may be obtained from the Department of Education in Second Languages.

#### PROGRAM PROFILE

Required Courses 18 credits

1. One of the following: (6 credits)  
Either (a) or (b)  
(a) French as a Second Language:  
431-344, Teaching French as a Second Language - Elementary School (3 credits)  
and  
431-372 Teaching French as a Second Language - Secondary School - (3 credits)  
(b) English as a Second Language:  
431-347  
Teaching English as a Second Language - Elementary School (3 credits)  
and  
431-358 Teaching English as a Second Language - Sec. School (3 credits)
2. 431-360 Practicum in Second Language Teaching I (3 credits)  
431-361 Practicum in Second Language Teaching II (3 credits)
3. One of the following:  
431-301 Applied Linguistics (French) (3 credits)  
431-311 Applied Linguistics (TESL)
4. Selected Academic Course: (3 credits)  
Language, Linguistics or Literature

N.B. For TESL Teachers, 431-449 Special Topic: Linguistics for Teachers

#### Elective Courses (12 credits)

431-302, 431-312, 431-303, 431-304, 431-305, 431-307, 431-340, 431-345, 431-346, 431-373, 431-380, 433-325, 425-366, 424-394, 425-463, 433-465

#### 9.3 Courses Offered

431-247 SECOND LANGUAGE TEACHING FOR NORTHERN TEACHERS. 3 credits. Problems in the transition from Inuktitut to English or French and from Syllabics to Roman orthography. Emphasis on TESL/TFS among Native children. Limited to students enrolled in Certificate in Native and Northern Education.

431-291 OBSERVATION AND FAMILIARIZATION. 1 credit. Observation, individual tutoring, and small group work in a secondary or elementary school environment. (Student activity to approximate 10 days in school setting, arrangements by Student Teaching Office in consultation with advisor).

431-301 LINGUISTICS APPLIED TO THE TEACHING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE. 3 credits. (Prerequisites: fluency in French; permission of instructor). Introduction to general linguistics; the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation, and fixation of French Program content; examination and preparation of teaching and remedial materials related to French as a Second Language.

431-302 MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE. 3 credits. (Prerequisites: introductory course in general or applied linguistics; permission of instructor). Principles of educational measurement applied to the teaching of French; formative and summative evaluation; types of French tests and examination; analysis of commercially prepared tests practice in preparing, administering and scoring French tests and examinations serving various purposes; initiation to error analysis.

431-303 MEDIA AND SECOND LANGUAGE TEACHING. 3 credits. Audio-Visual Media: psychological and pedagogical rationale, assessment of potentials and limitations in the process of second language teaching; manipulation of equipment, selection, adaptation and creation of materials; preparation of group and independent learning units, practice

## EDUCATION IN SECOND LANGUAGES

sessions. Courses offered either in English or French.

**431-304 SOCIO-LINGUISTICS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. General applications of sociolinguistics to teaching a second language. Study of the local sociocultural scene and institutions. Use and preparation of teaching materials. Planning and monitoring a cultural activity with school children. Course offered either in English or in French.

**431-305 PSYCHOLINGUISTICS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. (Prerequisites: Introductory course in general or applied linguistics; permission of instructor). Exploration of areas in psycholinguistics relevant to second language teaching; theories of language acquisition, relationship between first and second language learning, student motivation and individual differences in second language learning, problems of meaning; various educational aspects of bilingualism.

**431-307 ERROR ANALYSIS AND SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. (Prerequisites: One basic course in general or in applied linguistics). The contrastive analysis and the interlanguage hypotheses; nature and source of linguistic transfer; the significance of errors; error analysis; general and specific implications of error correction in the second language classroom; linguistic and communicative competence. Course to be offered either in English or French.

**431-308 SECOND LANGUAGE EDUCATION AND THE EXCEPTIONAL LEARNER.** 3 credits. Characteristics and needs of exceptional learners in the second language classroom; learner-oriented communicative approach to teaching based upon diagnoses of individual needs; prescriptive instructional activities focussing on the development of visual, auditory and other skills, use of multi-media; individualized or small group language lessons. Field experience component. Offered in English or French.

† **431-311 LINGUISTICS APPLIED TO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE.** 3 credits. (Prerequisite: permission of the instructor). Introduction to general linguistics: the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation and fixation of English program content; examination and preparation of teaching, remedial and testing materials related to English as a Second Language.

**431-312 MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE.** 3 credits. (Prerequisites: An introductory course in general or applied linguistics; permission of the instructor). Principles of educational measurement applied to the teaching of ESL; types of ESL tests and examinations; analysis of commercially-prepared tests; practice in preparing, administering, and scoring periodical examinations; qualities of good test items in ESL from the point of view of short- and long-term objectives and levels of learning in ESL.

**431-321 LINGUISTICS APPLIED TO TEACHING MODERN LANGUAGES.** 3 credits. (Prerequisites: Fluency in Spanish, German or Italian. Permission of instructor). Introduction to general linguistics: the nature and function of language; the relations of current linguistic theories to the selection, progression, presentation and fixation of program content in Modern Languages; examination and preparation of teaching, remedial, and testing materials related to teaching Modern Languages.

**431-340 ANIMATION TECHNIQUES FOR SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. Exploration and demonstration of animating procedures and techniques for enlivening second language learning and for integrating it into the child's general development. Workshops and preparation of pedagogical materials suitable for use in the classroom. (Offered in French or English).

**431-344 TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE - ELEMENTARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching French as a second language in the elementary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

† **431-345 THE BILINGUAL CLASS I.** 3 credits. (Prerequisites: a high degree of French fluency, a course in French methodology and a course in applied linguistics). A study of the various models of immersion programs at the elementary school; an examination of the methods and materials used in primary grades to teach French language arts; planning teaching units.

**431-346 THE BILINGUAL CLASS II.** 3 credits. A study of the various models of immersion programs for later childhood; an examination

## FACULTY OF EDUCATION

of the methods and materials used at that level to teach French language arts and to develop French language skills via the teaching of the other components of the curriculum to pupils whose first language is not French; planning teaching units; observation of various types of "French immersion classes". (Prerequisites: a high degree of French fluency and a course in applied linguistics).

**431-347 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE - ELEMENTARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching English as a second language in the elementary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-358 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching English as a second language in the secondary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-360 PRACTICUM IN SECOND LANGUAGE TEACHING I.** 3 credits. Supervised practice in the application of language teaching and learning theories: focus on the design and use of teaching units, the organization of communication activities, the selection and use of diagnostic and remedial materials. Course offered in either English or French. (Prerequisite: at least one course in the methodology of second language teaching).

**431-361 PRACTICUM IN SECOND LANGUAGE TEACHING II.** 3 credits. Supervised practice in the application of language teaching and learning theories: focus on curriculum development, and on the production of instructional, diagnostic and remedial materials. (Prerequisite: at least one course in the methodology of second language teaching).

**431-372 TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of teaching French as a second language in the secondary school. Objectives and curriculum; examination and preparation of teaching and testing materials; lesson planning; methods and techniques for developing communicative competence.

**431-373 IN-DEPTH STUDY OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN SECOND LANGUAGES.** 3 credits. Examination of vari-

ous types of second language curricula; assessment of the principles of individualization and group work; use of authentic documents and communicative activities to realize curriculum goals.

**431-378 LATIN CURRICULUM AND INSTRUCTION - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Objectives and curriculum; instructional strategies; use of teaching materials; preparation of teaching and testing materials; lesson planning.

**431-379 MODERN LANGUAGE CURRICULUM AND INSTRUCTION (GERMAN, ITALIAN, SPANISH) - SECONDARY SCHOOL.** 3 credits. Principles of modern language teaching; objectives and curriculum; instructional techniques; use of audio-visual aids; preparation of teaching and testing materials; lesson planning; emphasis on the communicative approach to second language teaching.

**431-380 TEACHING FRENCH TO NON-FRANCOPHONE ADULTS.** 3 credits. Application of the theories and procedures of adult education to the teaching of French to non-Francophone adult learners. Activities include setting objectives for various needs and different levels of learning, designing specific curriculum, and preparing materials. Attention will be given to different approaches to teaching language and communication skills to adults, and to developing cultural insights. Prerequisite: Fluency in French.

**431-390 TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE TO THE ADULT LEARNER.** 3 credits. The language learning process in adults; critical examination and analysis of selected ESL programs aimed at adults in different settings; teaching strategies and activities effective in the development of language skills in adults.

**431-449 SPECIAL TOPIC IN SECOND LANGUAGE TEACHING.** 3 credits. Selected topics in second language teaching. Possible topics include communicative competence, inter language/error analysis and functional-notional approach to second language teaching. Course offered either in English or French. Prerequisite: Competence in the language of instruction.

**431-490 SPECIAL PROJECT.** 2 credits. An independent undertaking requiring the preparation, execution, and retrospective analysis of a project focussed on practical activities in a school setting.



# 31.320 Teaching of English as a Second Language

TEACHING of  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

Concordia University

**Director**  
M. PETRIE, Assistant Professor

**Professors**  
N. BELMORE  
J. UPSHUR

**Associate Professors**  
P. ACHESON  
B. BARKMAN  
P. LIGHTBOWN  
R. MACKAY  
G.S. NEWSHAM  
J.D. PALMER

**Assistant Professors**  
I. MAZURKEWICH  
V.A. SHARMA  
B.M. SMITH

## PROGRAMMES

### \*BACHELOR OF EDUCATION (Teaching English as a Second Language)\*

The Centre for the Teaching of English as a Second Language offers the Degree of Bachelor of Education (Teaching English as a Second Language).

#### Admission Requirements (B.Ed.)

General admission requirements are listed in §13 (Admission Regulations). Specific requirements are as follows:

1. Satisfactory completion of a two-year pre-university programme in a CEGEP or equivalent. Within the programme, the students will be required to have successfully completed the equivalent of four semester courses in English

2. Owing to the specialized nature of this programme, no more than 30 pro tanto credits will normally be permitted, and the University reserves the right to determine which ones these should be

3. Candidates must demonstrate competence in English. All non-native speakers of English must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre.

**NOTE 1:** Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.

4. The B.Ed.(TESL) is open to both prospective and experienced teachers. The B.Ed.(TESL) is offered in the day and evening, and

In the summer session. Some of the courses may also be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

- |    |  |
|----|--|
| 90 | BEd (Teaching English as a Second Language)  |
| 33 | TESL C221 <sup>3</sup> , C231 <sup>3</sup> , C324 <sup>3</sup> , C341 <sup>3</sup> , C385 <sup>3</sup> , C413 <sup>3</sup> , C415 <sup>3</sup> , C424 <sup>3</sup> , C431 <sup>3</sup> , C485 <sup>3</sup>   |
| 15 | Chosen from TESL C201 <sup>3</sup> , C205 <sup>3</sup> , C211 <sup>3</sup> , C318 <sup>3</sup> , C351 <sup>3</sup> , C361 <sup>3</sup> , C433 <sup>3</sup> , C434 <sup>3</sup> , C442 <sup>3</sup> , C491 <sup>3</sup> , C492 <sup>3</sup> , approved* language-related courses in LING, MODL, FRAN, EDUC, etc.<br><b>NOTE: At least 9 credits must be in TESL</b> |
| 6  | EDUC C210 <sup>4</sup>   |
| 12 | Chosen from approved* courses in EDUC, PSYC, ADED.<br><b>NOTE: Students who intend to apply for teacher certification in Quebec must include EDUC C445<sup>3</sup> and C414<sup>3</sup> or PSYC C281<sup>3</sup>.</b>  |
| 6  | ENGL C212 <sup>3</sup> and C213 <sup>3</sup> or C396 <sup>4</sup>  |
| 6  | English literature, to be approved by TESL Centre  |
| 12 | Elective credits from any department   |

**\*NOTE:** Written approval of the TESL programme adviser is required.

---

**CERTIFICATE IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: SEQUENCE I**

This 30-credit programme is offered to experienced teachers who are not native speakers of English.

**Admission Requirements**

1. Candidates must have an appropriate teacher's certificate or the equivalent of one year's experience as a full-time teacher.

2. Candidates must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre. NOTE. Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.

Students may transfer into the Certificate programme up to twelve credits earned in an incomplete degree or certificate programme

TEACHING of  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

or as an Independent or Special student, provided they are students in good standing. The credits that may be so transferred are determined by the University at the point of entry into the programme.

The TESL Certificate: Sequence I programme is offered in the evening and in the summer session, and may be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

*NOTE II: Individuals who have completed TESL Certificate: Sequence II are not eligible for admission to TESL Certificate: Sequence I.*

30 Certificate in the Teaching of English as a Second Language: Sequence I

**Courses**

TESL C201<sup>3</sup>, C203<sup>4</sup>, C205<sup>3</sup>, C324<sup>1</sup>, C341<sup>3</sup>, C413<sup>3</sup>, C415<sup>3</sup>, C424<sup>3</sup>, C433<sup>3</sup>

---

**CERTIFICATE IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: SEQUENCE II**

This 30-credit programme is offered to experienced teachers whose native language is English or whose proficiency in English meets native-user standards.

**Admission Requirements**

1. Candidates must have an appropriate teacher's certificate or the equivalent of one year's experience as a full-time teacher.

2. Candidates must demonstrate competence in English. All non-native speakers of English must take a formal test of English proficiency and obtain a score acceptable to the TESL Centre. NOTE. Arrangements for taking the proficiency test may be made through the Admissions Office.

Students may transfer into the Certificate programme up to twelve credits earned in an incomplete degree or certificate programme or as an Independent or Special student,

provided they are students in good standing. The credits that may be so transferred are determined by the University at the point of entry into the programme.

The Certificate: Sequence II programme is offered in the day and evening, and in the summer session. Some of the courses may also be offered outside Montreal through the Office for Off-Campus Education.

*NOTE III: Individuals who have completed TESL Certificate I are not eligible for admission to TESL Certificate II.*

30 Certificate in the Teaching of English as a Second Language: Sequence II

6 ENGL C212<sup>3</sup> and C213<sup>3</sup> or C396<sup>4</sup>  
24 TESL C221<sup>3</sup>, C231<sup>3</sup>, C324<sup>3</sup>, C341<sup>3</sup>, C415<sup>3</sup>, C424<sup>3</sup>, C431<sup>3</sup>, C433<sup>3</sup>

## INFORMATION RELEVANT TO ALL PROGRAMMES

**NOTE IV:** Upon successful completion of the BEd programme, and application to the Registrar's Services Department, students may be recommended to the Quebec Teachers Certification Service for a Teaching Permit (Probation) to teach English as a Second Language. Teachers previously certified by the Ministry of Education of Quebec will be recommended for a Teaching Diploma. Upon successful completion of the TESL Certificate Sequence I or Sequence II programme, students (applying in the same way) may also be recommended for appropriate teacher certification. No recommendation is possible, by the TESL centre, for teaching at the CEGEP, or other adult, level.

To be recommended for certification (Permit or Diploma), students must achieve at least a C (65%) grade in methodology and teaching practice courses: that is,

1. for the B.Ed., in TESL C324, C424, C385, and C485;
2. for the Certificate Sequence I or II options, in TESL C324, C424, and C433.

Students who obtain a passing grade that is below the level required for recommendation for certification will be placed on conditional standing within the programme and will be so informed in writing by the Director of the TESL Centre. Students will be allowed to repeat the course(s) in question only once in

order to achieve the required grade. (For the status of this grade as part of the student record, see calendar 16 3.8.)

Students who fail to repeat the course successfully within one year will, to remain in the programme, be required to acknowledge in writing that they have forfeited the right to be recommended for certification.

Students who obtain a failing grade (F, R or NR) in any of the courses listed in paragraphs (1) and (2) above will be required to withdraw from the programme and will also be so informed in writing by the Director of the TESL Centre.

To be recommended for certification in Quebec, students must demonstrate reasonable fluency in French.

In the event that a student meets regular University standards but does not satisfy the requirements for recommendation for certification, the student may apply to receive the University degree or certificate but will not be recommended to the Ministry.

**NOTE V:** Upon admission, students may be granted exemptions from courses in TESL programmes if they have completed equivalent work at the university level.

Replacement for these exemptions must be made in accordance with the guidelines established by the TESL Centre and approved by the University. Copies of these guidelines may be obtained in the TESL Centre.

Courses in English as a Second Language are designed for students who are not native speakers of English and who need further training in the effective use of English in the university setting. Students must be tested for placement in ESL C207, C208, C209, or C210. Information about placement testing schedules may be obtained from the English Language Proficiency Testing Office, TESL Centre, 2130 Bishop Street, Room 205, Tel. (514) 879-8590. A special examination fee is charged. (See §15.1)

**NOTE:** Students enrolled in a 90-credit degree programme in the Faculty of Arts and Science may take ESL courses for degree credit, up to a maximum of six credits.

Written work may be required in English for these courses; please consult with the Department.

Because of the renumbering of courses in the Department, students should see §200.1 for a list of equivalent courses.

### ESL C290 Communication through the Study of Special Topics (3 credits)

Prerequisite: Successful completion of ESL C201, ESL C209 or tested equivalence. This course is for non-native speakers of English only. Its primary aim is to increase students' oral fluency in English; its secondary aim is to encourage improved levels of competence in the other language skills: listening, reading, and writing.

### TESL C201 Speech (3 credits)

This course is open only to non-native speakers of English. The aim of the course is to prepare ESL teachers who are not native speakers of English to analyze pronunciation difficulties in terms of the major phonetic and phonemic features of English. Emphasis is placed on appropriate instruction for improving pronunciation.

**NOTE:** This course is available for credit only towards TESL Certificate: Sequence I.

Students who have received credit for TESL C221 may not take this course for credits.

TEACHING OF  
ENGLISH  
as a SECOND  
LANGUAGE  
31 320

**ESL C207**  
English Language—Intermediate I  
(3 credits)

Prerequisite: Placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. A course for students who are not native speakers of English and who need further training in the effective use of English in the university setting. Emphasis is on reading, writing, speaking, and listening skills.

*NOTE: Students who have completed ESL 100 or have received credit for ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C208**  
English Language—Intermediate II  
(3 credits)

Prerequisite: ESL C207 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is a continuation of ESL C207.

*NOTE: Students who have completed ESL 100 or have received credit for ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C209**  
English Language—Advanced I (3 credits)

Prerequisite: ESL C208 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is for students who are not native speakers of English. It encourages the development of effective written communication and improved reading comprehension, so that students may perform competently in their other university work.

*NOTE: Students who have received credit for ESL C201 or ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**ESL C210**  
English Language—Advanced II (3 credits)

Prerequisite: ESL C209 or placement by the Concordia English Language Diagnostic Test. This course is a continuation of ESL C209. Emphasis is upon writing the academic research paper.

*NOTE: Students who have received credit for ESL C201 or ENGL C205 or C206 may not take this course for credits.*

**TESL C203**  
Effective Communication (6 credits)

This course is open only to students who are not native speakers of English. The aim of the course is to raise the level of oral and written communication of ESL teachers who are not native speakers of English.

*NOTE: This course is available for credit only towards TESL Certificate Sequence I.*

**TESL C205**  
Introduction to the Structure of English  
(3 credits)

This course is open only to students who are not native speakers of English. The structure of English is examined together with ways of using this knowledge for the effective teaching of English as a second language.

*NOTE: This course is available for credit only towards TESL Certificate Sequence I.*

*Students who have received credit for TESL C231 may not take this course for credits.*

**TESL C211**  
Introduction to Language and Applied  
Linguistics (3 credits)

In this course, selected characteristics of language and linguistics will be described. Related fields such as psycholinguistics, sociolinguistics, neurolinguistics and anthropological linguistics will be examined. The relevance of work in these areas for language learning and teaching will be discussed.

**TESL C221**  
Comparative Phonetics (3 credits)

This course is specifically designed for students who intend to teach ESL. It provides an introduction to the sound systems of English and French. It compares the two systems and emphasizes techniques for teaching pronunciation in ESL classes.

*NOTE: When the course is offered to a group preparing to teach students whose first*

*language is not French, the course content may be adjusted to suit their specific needs.*

**TESL C231**  
Modern English Grammar I (3 credits)

This course is primarily designed for students who intend to teach ESL. The course involves a study of important aspects of English structure. It aims to prepare students to apply their knowledge of grammatical structure to the teaching of ESL, for example in the identification and analysis of errors and in the preparation of pedagogical materials.

**TESL C318**  
The Teaching of Reading and Writing  
(3 credits)

Prerequisite: 9 TESL credits. This course analyzes the relationship between speech and writing, and surveys the structure and function of written English. Techniques and procedures for teaching reading and writing skills are studied and demonstrated. Current ESL materials are evaluated. Students are expected to prepare specimen materials for developing reading and writing skills in the classroom.

**TESL C324**  
Methodology I (3 credits)

Prerequisite: TESL C221; TESL C231 or TESL C201; TESL C205 and admission to a TESL programme or permission of the Department. This course reviews current theory in applied linguistics which relates directly to teaching and learning ESL in the classroom. Techniques and methods appropriate to child, adolescent, and adult learners are discussed and demonstrated. In this course the emphasis is on classroom-oriented techniques and materials related to the teaching of listening and speaking.

*NOTE: A student must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

**TESL C341**  
Language Acquisition (3 credits)

Prerequisite: TESL C221; TESL C231 or permission of the Department. This course analyzes developmental processes of both native language and second language acquisition. Research is examined in terms of implications for second language teaching.

struction in the teaching of language skills to those who require English either as an auxiliary to their scientific, technical or professional skills or as a medium for training in these areas.

**TESL C385**  
Observation and Practice Teaching  
(3 credits)

Prerequisite: TESL C324 previously or concurrently. This course introduces the student teacher to the ESL classroom. Students observe experienced teachers and have opportunities for micro-teaching, peer teaching, as well as some teaching to ESL students. Opportunities are provided for observation and practice with ESL learners at different ages and levels of proficiency in English.

*NOTE: Students who have received credit for TESL C433 may not take this course for credits.*

*Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

*Students will complete the in-school portion of this course in a (M.E.Q.-approved) private or public primary or secondary school (where French is the language of instruction), in order to be recommended for teacher certification at these levels. Teaching practice completed with adults will not qualify students to be recommended for teacher certification.*

**TESL C413**  
Audio-Visual Aids (3 credits)

Prerequisite: TESL C324 previously or concurrently. This course examines audio-visual resources and their effective use in second-language teaching. Students are given experience with the technical equipment generally available for use in second-language classrooms. In addition, students produce their own audio-visual materials.

**TESL C415**  
Testing and Evaluation (3 credits)

Prerequisite: TESL C324. An introduction to the general purposes and methods of language testing, with a description of the chief characteristics of sound educational measures. The course examines the processes involved in constructing and administering tests designed to evaluate achievement in the ESL classroom.

**TESL C361**

**Teaching English for Specific Purposes**  
(3 credits)

Prerequisite: TESL C324 or permission of the Department. This course provides ins-

ture begun in TESL C231. It aims to increase students' knowledge in this field and to improve their ability to apply this knowledge to the teaching of ESL.

**TESL C433**

**Practicum** (3 credits)

Prerequisite: TESL C324. This course is open only to students enrolled in Certificate I or Certificate II. In this course students will practise techniques which were introduced in their methodology courses. There will be opportunities for observation of ESL classes taught by experienced teachers. Techniques presented in TESL C324 and C424 will be practised in micro-teaching, peer teaching and sessions with groups of ESL students. Requirements include lesson planning and evaluation of one's own teaching performance.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) grade in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

*NOTE: Students who have received credit for TESL C385 may not take this course for credits.*

**TESL C434**

**Error Analysis** (3 credits)

Prerequisite: 15 TESL credits including TESL C324 and TESL C341. In this course current theories of second language acquisition are reviewed and applied. Each student carries out analyses of ESL learners' language, focussing on patterns of errors. The identification and classification of errors is followed by the development of teaching materials which the student uses in order to help learners overcome some persistent errors.

**TESL C442**

**Problems in Bilingualism** (3 credits)

Prerequisite: 15 TESL credits. This course is an introduction to some linguistic, social and psychological aspects of languages in contact, with particular attention to the situation in Canada. Emphasis is placed on the description and evaluation of different types of bilingual education programmes and the factors which influence the choice of particular models.

**TESL C431**

**Modern English Grammar II** (3 credits)

Prerequisite: TESL C231. This course continues the study of English grammatical struc-

**TESL C485**

**Internship** (6 credits)

Prerequisite: TESL C385 or equivalent. This internship is closely integrated with TESL C424. Students will do supervised teaching in ESL classes. In addition to seminars including demonstrations and discussions of teaching techniques appropriate to different ages and levels of proficiency in English, students will be responsible for teaching a group or groups of ESL learners over a prescribed time period.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*

*Students will complete the in-school portion of this course in a (M.E.Q.-approved) private or public primary or secondary school (where French is the language of instruction) in order to be recommended for Quebec provincial teacher certification at these levels: Teaching practice completed with adults will not qualify students to be recommended for teacher certification.*

**TESL C491**

**Study in a Special Subject** (3 credits)

Prerequisite: Permission of the Department. This course provides an opportunity for advanced students to intensify their study beyond the area of specialization already represented by the curriculum. The selected subject will vary with the special interest of the instructor conducting the course in any given year.

**TESL C492**

**Study in a Special Subject** (3 credits)

Prerequisite: Permission of the Department. A student repeating TESL C491 registers for credits under TESL C492.

**TESL C424**

**Methodology II** (3 credits)

Prerequisite: TESL C324. This course continues the presentation of techniques and methods begun in TESL C324. In this course the emphasis is on classroom-oriented techniques and materials related to the teaching of reading and writing.

*NOTE: Students must have achieved at least a C (65%) in this course in order to be recommended for teacher certification upon completion of the programme.*