



HAL
open science

Authenticité et contextes d'enseignement de l'anglais et du français au Canada

Yannick Djiecheu

► **To cite this version:**

Yannick Djiecheu. Authenticité et contextes d'enseignement de l'anglais et du français au Canada. Etudes en didactique des langues, 2023, L'authenticité / Authenticity, 40, pp.7-25. hal-04397976

HAL Id: hal-04397976

<https://hal.science/hal-04397976>

Submitted on 16 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Authenticité et contextes d'enseignement de l'anglais et du français au Canada

Yannick DJIECHEU

Docteur en didactique des langues et des cultures
Laboratoire DILTEC – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3



Introduction

Le présent article se fonde en partie sur nos travaux de recherches menés dans le cadre de notre thèse de doctorat, intitulée *Culture éducative et traditions d'enseignement des deux langues officielles au Canada* (Djiecheu, 2011). À partir d'une analyse comparée de textes de programmes officiels, de guides pédagogiques et de discours d'enseignants, elle visait à questionner, à définir et à mettre en œuvre les notions de cultures éducatives, de traditions éducatives, de cultures didactiques, de cultures linguistiques, à savoir métalinguistiques et discursives, mais également l'importance des situations éducatives et de la diversité des contextes d'enseignement des langues dans lesquelles ces dernières s'inscrivent.

À cette aune, nous posons que les représentations et les pratiques des enseignants ne sont pas hors-sol, mais marquées par des contextes. Il nous apparaît essentiel d'appréhender la notion d'authenticité, recherchée par les enseignants de langue, en tenant compte des contextes dans lesquels elle s'inscrit.

Nous rappellerons, dans un premier temps, les réflexions que l'authenticité suscite autour des fondamentaux de l'approche communicative, mais également des formes et des finalités des méthodologies constituées – autrement dit des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement historiquement datées – ou des méthodologies ordinaires – de l'ordre de la démarche d'enseignement empirique – auxquelles le terme authenticité renvoie automatiquement. Nous évoquerons ensuite les spécificités du contexte canadien et de la philosophie de son système éducatif pour mieux saisir la manière dont l'authenticité est envisagée en amont comme en aval en classe de langue. Enfin,, nous aborderons les discours officiels et les discours des enseignants qui indiquent les différentes formes que prend cette quête d'authenticité dans la classe de langue, au regard de la culture éducative et didactique dont ils sont imprégnés.

L'authenticité et ses corollaires

En didactique des langues, le concept d'authenticité renvoie de manière très naturelle à l'approche communicative, du fait même de la philosophie éducative dont cette approche est porteuse. Cette dernière accorde une place non négligeable à l'acquisition d'une compétence de communication via des activités de communication dite réelle, centrée sur un apprenant considéré comme acteur de son apprentissage et impliqué dans la communication. De cette manière, l'authenticité se retrouve précisément associée autant aux interactions langagières qui sont suscitées en classe qu'aux documents dits authentiques, considérés comme garants d'une motivation chez l'apprenant. À ceci s'ajoute l'idée que ces documents utilisés dans le cadre des activités pédagogiques sont censés permettre le réemploi à très court terme des contenus notionnels/fonctionnels qui ont été acquis en classe (Martinez, 2017: 75-77).

L'authenticité dans la classe de langue

Le concept d'authenticité invite à tenir compte des expériences de communication chez l'apprenant, allant de son vécu (expérience source) en tant que locuteur aux expériences d'interactions langagières qu'il sera amené à vivre (expérience cible) dans la classe et surtout en dehors de la classe de langue. Dans la littérature, les réflexions et les débats autour du concept et des fonctions de l'authenticité en didactique des langues (Castellotti, 2015), mais également des conditions d'une authenticité en classe de langue, sont très anciennes et récurrentes. Germain (1993: 74) rappelle qu'

un des concepts clés de l'approche communicative est sans aucun doute celui de l'authenticité, qui a fait l'objet de plusieurs débats et tentatives de définition au cours des quinze dernières années. Ce qui est frappant quand on se penche sur les grandes étapes de l'évolution de l'approche communicative, c'est le fait que dans les écrits portant sur l'authenticité, il n'est à peu près jamais question de l'un des premiers textes qui paraît avoir été écrit sur la question, à savoir l'introduction à l'ouvrage de Savignon, introduction rédigée par Jakobovits, ainsi que l'ouvrage même de Savignon qui cherche à définir les conditions d'une authenticité en classe de L2. Les sept pages de l'introduction sont intitulées *Authenticity in FL (Foreign Language) teaching* et ont pourtant été écrites dès 1972.

La classe de langue représente un espace qui, par son principe même et les règles qui y sont suivies, ne peut être empreint d'authenticité en tant que telle. Germain souligne le "manque d'authenticité de la classe de L2 qui ne consiste qu'en un environnement non naturel, qui diffère complètement du milieu dans lequel l'enfant apprend sa langue maternelle". C'est de cette manière, en tant qu'environnement artificiel, que Jakobovits en 1972 conçoit la classe de langue. La question est déjà posée, à l'époque, de savoir s'il est "possible de rendre authentique l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire" (*ibid.*: 75). Au-delà de l'aspect intrinsèquement artificiel de l'espace classe, ce dernier considérera que l'authenticité de la salle de classe réside avant tout dans les interactions orales "véritablement produites en classe à des fins de communication et non tout simplement comme prétextes à l'apprentissage de la langue" (*ibid.*: 75). Les activités dites non authentiques renverraient ainsi, selon Jakobovits, à "des activités scolaires qui ne se

trouvent que rarement dans un environnement naturel” (*ibid.*). Ce type de réflexion vient instaurer deux cadrages bien distincts lorsque l’on souhaite appréhender le concept d’authenticité: d’une part, la visée de l’interaction orale générée avec un véritable objectif communicatif, dénué de prétexte; d’autre part, le lieu, l’environnement dans lequel se déroule cette même interaction soit en classe, considérée comme artificielle, soit en dehors de l’espace classe.

Par ailleurs, d’autres corollaires émergent lorsque l’on se penche sur la question de l’authenticité, notamment la question de l’efficacité d’une approche ou de méthodologie constituée ou ordinaire à l’aune du degré d’authenticité auquel les apprenants auront pu être confrontés tout au long de leur apprentissage. La quête d’authenticité vient caractériser également les besoins langagiers de l’apprenant et les objectifs initialement fixés dans le cadre du contrat didactique établi avec l’enseignant, dans l’esprit de l’approche communicative.

Authenticité et diversité des approches

Cependant, si l’authenticité constitue un concept clé de l’approche communicative, elle se retrouve, à bien des égards, dans d’autres approches, telles que l’approche globaliste antérieurement définie comme une méthodologie circulante ou ordinaire (Beacco, 2007: 49) dans le cadre de laquelle les supports authentiques peuvent venir se mêler à des supports fabriqués. Dans la perspective actionnelle, qui est orientée sur des tâches, l’authentique se retrouve ainsi à plusieurs degrés dans les tâches pédagogiques communicatives qui, comme l’indiquent Cuq & Gruca (2017: 280), “reposent sur un ‘faire semblant’ accepté, une sorte de contrat volontaire, pour jouer le jeu de l’utilisation ‘authentique’ de langue étrangère”; et dans les tâches dites “cibles” ou “proches de la vie réelle”. Cuq & Gruca soulignent également que

ces tâches se situent sur un continuum puisque l’objectif ultime de tout apprentissage vise les tâches langagières authentiques de la “vraie vie” et que le fondement même du CECR est d’aider l’apprenant à s’intégrer dans un autre pays et devenir avant tout citoyen (*ibid.*: 280).

La question de la relation entre l’espace classe et l’extérieur demeure au cœur des réflexions des didacticiens comme des enseignants, la quête et la place à donner à l’authenticité jouant un rôle essentiel. Dans l’esprit de la perspective actionnelle, il ne s’agit nullement de préconiser à tout prix des tâches qui ne correspondraient guère à certaines cultures éducatives, mais d’œuvrer pour réduire “la rupture entre apprentissage et ‘réalité’ entre la classe et l’extérieur de manière à ce que l’apprenant devienne un acteur social” (*ibid.*: 280-281).

Au-delà de cette réflexion sur la réalité à l’extérieur de la classe, l’authenticité conduit également à s’interroger sur l’éclectisme auquel elle peut être associée. À ce sujet, Beacco (2007: 40-41) évoque

une perspective idéologique qui consiste à opposer la didactique des didacticiens à celle des enseignants. Celle-ci présenterait la vertu cardinale d’être authentique et de procéder, elle et elle seule, de choix conscients qui permettraient d’adapter l’organisation des enseignements à la pluralité des situations éducatives. Les

méthodologies constituées, toutes universalistes, viendraient brouiller cette méthodologie de la base. [...] L'éclectisme comme principe méthodologique est proposé comme la solution à l'inadaptation des stratégies méthodologiques aux contextes de leur utilisation.

Toujours dans un souci de proximité avec la réalité des expériences d'interactions langagières et d'adaptation à ces situations cibles, les enseignants s'appuient sur un éclectisme qui serait garant d'une certaine authenticité. Les options de ces derniers s'orienteraient tant sur des aspects pédagogiques que des supports composés d'une série de documents authentiques. S'agissant d'approches et de perspectives pour l'enseignement des langues, il est aisé de comprendre la volatilité de cette recherche d'authenticité de la part des enseignants qui ne s'inscrit pas de manière ferme dans une méthodologie très précise mais s'associe à une quête de souplesse et d'adaptabilité des pratiques qui se retrouvent en classe de langue.

Beacco (*ibid.*: 63-64) souligne une tendance, une nouvelle forme de demande sociale, marquée par des attentes autour d'une méthodologie réaliste, comme la version basse de l'approche communicative qui réduirait "la distance vécue entre apprendre et utiliser. Ceci rapprocherait les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues", avec le recours à des supports authentiques ou présentant de la "vraisemblance" et de la "pertinence sociale", donnant l'impression aux apprenants qu'ils peuvent réinvestir à très court terme ce qui est enseigné dans "les activités de communication réelle". L'ensemble de ces réflexions vise à mettre en lumière de manière générale les concepts en jeu autour du concept d'authenticité. Cependant, une fois inscrits dans un contexte bien spécifique, l'authenticité, ses corollaires et la place que les enseignants vont leur donner en classe de langue peuvent prendre des formes diversifiées dont nous proposons une illustration dans le contexte canadien.

L'authenticité en contexte canadien

Pour saisir la place que peut prendre le concept d'authenticité, il convient au préalable de rappeler le principe de nos travaux de recherche et de revenir sur certains fondements concernant le système éducatif canadien, d'un point de vue macrostructurel, qui se répercutent sur le niveau microstructurel auquel se trouve la classe de langue.

Une recherche documentaire et une enquête de terrain

Axés sur le contexte canadien, via une démarche empirique permettant le recueil des données de recherches, nos travaux visaient initialement à faire émerger les potentiels éléments constitutifs d'une tradition éducative canadienne dans une comparaison entre le discours des textes officiels des différentes provinces canadiennes – programmes et descripteurs de compétences –, des guides pédagogiques de manuels destinés à l'enseignement du Français Langue Seconde et de l'Anglais Langue Seconde (désormais FLS et ALS) et dans le discours semi-spontané d'enseignants d'ALS et de FLS. Nos travaux de recherche impliquent la prise en compte des problématiques sociolinguistiques et identitaires propres au

Canada, dans la mesure où parler de culture éducative revient à se poser la question de ce qui est commun et partagé ou non dans les conceptions et les manières de faire, inscrites dans un contexte officiellement bilingue et multiculturel. Ainsi, l'enjeu d'une recherche axée sur les cultures éducatives consiste à délimiter une méthodologie de recherche alliant recherche documentaire et enquête de terrain.

Plus précisément, concernant les textes officiels, outre leur intérêt macrostructurel, il s'agissait surtout de choisir des discours métadidactiques prescriptifs qui disposent d'une influence considérable au sein d'une société puisqu'en tant que textes officiels ils sont censés être adoptés et adaptés aux contextes d'enseignement. Il convient de tenir compte du fossé qui existe et subsiste entre prescriptions officielles et mises en application effectives selon les choix personnels des enseignants et les conditions matérielles. Il n'en reste pas moins que l'aspect à la fois illustratif et pragmatique de textes officiels procure un éclairage pertinent sur la philosophie éducative diffusée et circulante au sein de l'espace canadien, garant potentiel d'une culture éducative canadienne. En ce qui concerne les autres données textuelles du corpus, il ne s'agit pas tant de s'intéresser au manuel qu'au discours qui se trouve surtout développé et explicité dans les guides pédagogiques. Guides pédagogiques et manuels forment un ensemble complet et complexe d'une certaine vision de la didactique de la langue cible et de la pédagogie à mettre en œuvre.

En ce qui concerne l'enquête de terrain, les discours d'enseignants ont été recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs menés en langue française. Il s'agissait surtout d'opérer une analyse comparée de ces témoignages s'inscrivant dans deux environnements bien spécifiques, l'Ontario et le Québec, pour recueillir respectivement des témoignages sur l'enseignement de l'ALS et du FLS. Emblématique de la francophonie au Canada, le Québec constitue le terrain adéquat pour appréhender l'enseignement du FLS tel qu'il est vécu par les enseignants. La province de l'Ontario, la plus peuplée du Canada, à dominante anglophone, participe de la représentativité de l'enseignement de l'ALS dans un contexte canadien anglophone.

Les onze enseignants interrogés, respectivement cinq d'ALS et six de FLS, exercent, d'une part, à l'Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme (ILOB) au sein de la Faculté des arts de l'Université d'Ottawa et, d'autre part, à l'École de langue au sein de la Faculté d'Éducation Permanente de l'Université de Montréal. Ces formations en langue seconde s'adressent à un public d'adultes marqué par une diversité d'origines et de besoins: dans une même classe peuvent se côtoyer des étudiants ou salariés canadiens et néo-canadiens, avec des disparités potentielles dans les attentes pédagogiques et des expériences diversifiées vis-à-vis de la culture canadienne, auxquelles les enseignants sont susceptibles d'être confrontés. Les enseignants interrogés répondent à des critères qui associent expérience du Canada et expérience d'enseignement respectivement de l'ALS et du FLS. Ils disposent, en outre, d'une expérience d'enseignement à l'étranger qui favorise un recul sur les orientations éducatives canadiennes auxquelles s'ajoutent les logiques provinciales et linguistiques. Les entretiens semi-guidés menés auprès des enseignants ont duré, de

manière générale, une trentaine de minutes. Chaque entretien s'est déroulé selon l'ordre des dix questions posées aux enseignants qui constituent le guide d'entretien (voir Annexe 1). Dans leur ensemble, ces questions suivent une structure et des finalités conduisant à une verbalisation des spécificités d'une "manière canadienne" d'enseigner les langues secondes afin de faire émerger *in fine* des divergences ou des convergences dans l'enseignement des deux langues en question.

La philosophie du système éducatif canadien

Dès le XIX^e siècle, le système éducatif canadien est pleinement marqué par les actions des chefs de file en matière d'éducation que sont Adolphus Egerton Ryerson en Ontario, Jean-Baptiste Meilleur au Québec, ainsi que John Jessop en Colombie Britannique, qui, au-delà de leur inscription initiale dans un cadre provincial, présentent une forte cohérence du fait qu'ils communiquent de manière constante entre eux, outre les lectures réciproques concernant leurs conceptions éducatives respectives. Ces promoteurs travaillent de concert et évoluent à l'échelle internationale. Tous trois ont la conviction profonde que la démocratisation de l'instruction peut être un outil efficace pour communiquer des modes de pensée et des comportements appropriés aux enfants. Dans leur esprit, l'objectif de l'instruction de masse ne réside pas d'abord et uniquement dans l'acquisition de connaissances théoriques. Les systèmes scolaires sont conçus, selon eux, pour résoudre une vaste gamme de problèmes allant de la criminalité à la pauvreté, en passant par l'inactivité et le vagabondage. L'école dépasse ses frontières et s'inscrit dès lors de plain-pied dans l'univers social.

Par la suite, le système d'éducation canadien s'inspire des découvertes américaines que constituent l'Éducation Nouvelle et les notions et techniques élaborées par des pédagogues américains comme John Dewey, W. H. Kilpatrick et George Counts. Dans l'entre-deux-guerres, les programmes et les méthodes d'enseignement des provinces canadiennes connaissent des modifications qui aboutissent à l'apprentissage par l'action, à l'intégration de disciplines spécialisées, à l'apprentissage individuel et à la formation de l'enfant dans son ensemble. Le système éducatif canadien est ainsi pleinement imprégné de conceptions éducatives telles que celles de Dewey, Freinet ou Decroly qui, malgré des dénominations diversifiées, expriment à leur manière ce souhait d'un apprentissage proche de ou ancré dans la réalité. Ceci permet de mieux saisir la place qui sera ainsi accordée au concept d'authenticité dans les apprentissages de la langue.

Les langues secondes et l'immersion au Canada

Au Canada, les langues, lorsqu'elles ne sont pas premières ou maternelles, sont considérées et apprises en tant que langues secondes. Le choix de ce vocable s'explique par les aspects historiques, sociolinguistiques et institutionnels du Canada, où les langues officielles, par leur statut et leur usage, ne peuvent être considérées comme étrangères. Au-delà des débats terminologiques et sémantiques, de manière transversale aux différents contextes linguistiques, les lexies français langue seconde (FLS) ou anglais langue seconde (ALS) renvoient à deux aspects globaux: leur statut

particulier dans l'aire en question, leur caractère officiel, du point de vue politique et juridique et leur caractère utilitaire, à savoir tant l'usage ultérieur envisagé par les apprenants, lié à des formes de nécessité opératoire pour ces derniers, qu'à "l'influence de la langue sur le développement de l'individu étant donné son usage dans la société et son rôle dans la langue d'enseignement", pour reprendre les termes de Cuq & Chnane-Davin (2007: 15). Cette perspective utilitaire permet également de mieux comprendre la manière dont peut être envisagée la question de l'authenticité dans les pratiques de la langue cible en classe de langue.

Par ailleurs, dans un contexte d'apprentissage de langues secondes, l'immersion linguistique qui a cours au Canada représente un autre aspect à prendre en compte pour mieux saisir cette quête d'ancrage dans la réalité et son rapport à l'authenticité dans les représentations et dans les pratiques. Originellement, elle concerne en priorité la langue française minoritaire et illustre une volonté affirmée, au sein notamment d'un espace francophone tel que le Québec, de favoriser la francisation des anglophones mais aussi des allophones, nouveaux arrivants pour une bonne part; et ainsi de promouvoir tant le maintien que le rayonnement du français dans cet espace spécifique au Canada. Le FLS, au plan scolaire, s'inscrit à l'origine dans une perspective de survie linguistique de la langue française face à la langue anglaise dominante. En effet, les premières expérimentations des techniques immersives et du développement d'une philosophie immersive ont lieu dès 1965 au Québec, à Saint-Lambert, et permettent le développement du FLS au Canada. Comme le nom l'indique, elles visent à favoriser l'usage du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage et à s'approprier cette même langue par son usage en classe et, de manière idéale, au-delà de la classe. Mis à part la promotion de la francisation, un certain bilinguisme fonctionnel fait figure d'étape ultime. Cette méthode ne tarde pas à faire des adeptes, non seulement à Montréal, mais aussi dans le reste du Canada. Cette immersion dans la langue française a connu un certain succès, mais n'a pu contourner différents écueils qui lui ont valu d'essuyer des critiques à propos de son efficacité quelque peu tronquée. Les enjeux et les attentes en termes éducatifs liés à l'immersion, en particulier au Québec, sont importants puisqu'ils impliquent la pleine participation des apprenants-citoyens à la vie dans un tel espace francophone. Ainsi, à des aspects purement éducatifs viennent se mêler d'autres aspects d'ordre sociétal, civique et politique qui ont pour point central de s'interroger sur la place que prend chaque individu dans la société cible.

L'authenticité dans les discours métadidactiques au Canada

L'analyse comparée des différents corpus de discours sur l'enseignement des langues secondes au Canada allant des textes officiels et fixés, tels que ceux des manuels, aux témoignages d'enseignants de FLS et d'ALS canadiens, a fait ressortir un certain nombre d'aspects similaires relatifs au FLS et à l'ALS. Les différents discours recueillis et les analyses comparées nous ont fourni des clés pour saisir les spécificités en matière d'enseignement des langues secondes qui ont cours sur le territoire canadien. Les perspectives pédagogiques qui traversent tout texte officiel sont à considérer comme des intentions dans la mesure où la réalisation effective

demande à être confirmée. Il apparaît, dans les perspectives pédagogiques qui traversent les textes officiels canadiens analysés, que les pratiques enseignantes envisagées et leurs implications sur la relation pédagogique se caractérisent par les aspects suivants: l'expérience, la collaboration, le projet et une conception transdisciplinaire des savoirs sur les langues. Ces similitudes semblent pouvoir s'expliquer par la volonté de mettre au diapason la didactique du FLS et celle de l'ALS dans chaque province canadienne, ceci dans le cadre de la politique linguistique éducative qui y est mise en œuvre. En termes de méthodologie, ces similitudes peuvent se traduire dans ces données par la préconisation d'une approche de type communicatif expérientiel et multidimensionnel. Cette philosophie éducative et les réflexions sur les perspectives didactiques au Canada sont marquées par certains aspects de l'approche communicative. Ces aspects sont visibles dans les textes officiels, les discours des manuels comme dans les discours des enseignants, des principes méthodologiques jusqu'à leur mise en œuvre en classe de langue. La question de l'authenticité tient par conséquent une place essentielle. Nous proposons d'en analyser les formes qu'elle prend dans ces discours et ses ramifications.

Authenticité, réalité et approche communicative expérientielle

Une importance est donnée dans les différents textes officiels canadiens à l'expérience de terrain qui attend les apprenants à l'extérieur de la classe. Une attention toute particulière est octroyée aux aspects socioculturels dans l'apprentissage de la langue seconde cible. Source de construction du programme didactique et de la mise en œuvre des enseignements et des apprentissages en langue seconde, la réalité et l'expérience en langue des apprenants deviennent une finalité. Cette recherche de réalité ou d'expérience réelle s'inscrit de manière cohérente dans la philosophie éducative véhiculée et dans l'approche communicative expérientielle pour l'enseignement-apprentissage des langues secondes. L'expérience de la langue chez les apprenants est à la fois source et perspective. L'expérience comme source équivaut à la prise en compte du *déjà-là* chez l'apprenant qui est mis en lien avec les savoirs sur les langues à venir au cours de l'apprentissage du FLS et de l'ALS.

Les programmes scolaires canadiens de didactique du FLS et d'ALS insistent pleinement et de manière récurrente sur le "sens" ou le caractère "significatif" des apprentissages proposés aux élèves. Le programme d'ALS du Nouveau-Brunswick, notamment, inscrit ce principe de manière explicite et en première position dans les principes directeurs des composantes pédagogiques envisagées.

Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un sens aux apprentissages de l'élève, c'est-à-dire que l'élève doit être en mesure de comprendre le pourquoi des contenus proposés (Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick, 2003: 6).

La finalité de l'apprentissage "significatif" d'une langue seconde est explicitée dans le programme québécois d'ALS destiné aux adultes.

Lorsque le contexte est significatif, les élèves peuvent se reporter à leur propre expérience et à leurs propres connaissances pour prévoir ce qui va se passer. Tous les élèves ont par exemple lu des dépliants sur les voyages, écrits dans leur langue et

donnant des renseignements simples sur les activités et les services locaux. Quand les élèves se trouvent confrontés à des documents semblables écrits en anglais, leurs connaissances leur reviennent à l'esprit et leur permettent de prévoir la nature des renseignements auxquels ils vont être exposés. Les élèves ne peuvent toutefois réagir que si les contextes présentés leur sont significatifs (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995: 4).

En outre, ce programme inscrit parmi ses objectifs fondamentaux le fait d'«amener le monde dans la classe» en indiquant que

[t]ous les objectifs visent un but concret. Tous les documents écrits correspondent à des situations que les élèves peuvent s'attendre à rencontrer compte tenu de leur degré de connaissance de l'anglais. Tous les dialogues sont des modèles de conversations axées sur des objectifs fonctionnels. Le programme encourage l'enseignant ou l'enseignante à reproduire des situations authentiques en plaçant les activités dans des contextes réels grâce à des accessoires de théâtre, à des documents ou à de l'information culturelle en langue anglaise appelés à donner un caractère significatif à la salle de classe (*ibid.*: 6).

De manière générale, dans les différents programmes, afin de parfaire cette quête de réalité, de signification et d'authenticité propres aux canons d'une approche communicative, cette logique d'application pédagogique en vient à se référer à une approche multidimensionnelle et à des domaines d'expérience qui permettraient de structurer les activités pédagogiques et les parcours d'enseignement-apprentissage. De même que le programme du Manitoba ou encore les programmes de l'Alberta, celui du Nouveau-Brunswick prône une même approche, de manière particulièrement éclairante à ce sujet.

Le communicatif/expérientiel propose des champs et des domaines d'expérience à l'intérieur desquels aura lieu l'apprentissage du français. En se basant sur le vécu de l'apprenant et de ses besoins, le communicatif/expérientiel devient la force motrice du curriculum. On doit offrir aux apprenants un contexte et des conditions dans lesquelles ils peuvent participer à des situations de communication authentique. Donc, la langue comme composante doit découler directement de ces contextes et de ces conditions, c'est-à-dire des champs d'expérience choisis. Tout enseignement de la langue doit avoir lieu dans un contexte spécifique, en accordant une priorité à la transmission du message. La forme du message a tout de même sa place dans l'apprentissage, mais cette place ne doit pas être primordiale (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2004: 13).

Ainsi, cette approche multidimensionnelle souligne de quelle manière se combinent des domaines d'expérience comme sources et cibles des apprentissages langagiers. Les besoins des apprenants sont appréhendés initialement comme point de départ pour structurer les finalités des apprentissages langagiers, suivant la cohérence prônée par les programmes scolaires canadiens à travers l'usage de l'approche communicative expérientielle. Cette approche et les pratiques didactiques qui sont censées en découler invitent à mêler une expérience passée des apprenants à des besoins à venir que l'enseignant et l'apprenant s'efforcent d'identifier en amont et tout au long du parcours didactique en puisant dans la typologie de dimensions proposée par les programmes.

L'importance donnée dans les textes officiels à l'environnement extérieur, mais non moins en contact avec la classe de langue, conduit à y inscrire le contexte

multiculturel et les préoccupations afférentes au multiculturalisme canadien. Les questions d'intégration linguistique se retrouvent pleinement dans les programmes et dans la recherche de signification de la didactique des langues par son inscription de plain-pied dans la réalité des provinces canadiennes. La classe de langue devient une expérience parmi tant d'autres, mais non moins essentielle, à laquelle l'apprenant est, par ailleurs, susceptible d'être confronté: repères scolaires, sociaux, professionnels pour lesquels la classe de langue constitue l'occasion de fournir des clés sociolinguistiques et culturelles, toujours dans une perspective expérientielle. C'est très clairement ce que le programme de l'Alberta fait figurer dans la liste des finalités de l'apprentissage du FLS.

La salle de classe est un endroit où l'on peut faire l'expérience de divers contextes pour l'utilisation de la langue. À travers la simulation et le jeu de rôle, les élèves peuvent se préparer à des rencontres réelles qu'ils pourraient potentiellement vivre en dehors de la classe (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005: 5).

La variété des finalités et des ambitions est notamment illustrée ainsi en Ontario:

Dans le domaine *Social Skills and Cultural Awareness*, le programme vise à faciliter l'intégration de l'élève au milieu anglophone à l'extérieur de l'école. Le développement de compétences sociales en anglais et la sensibilisation à plusieurs cultures anglophones du Canada et d'ailleurs permettront à l'élève de s'insérer plus facilement dans les activités proposées dans le cadre du cours d'anglais pour débutants, aussi bien au niveau des discussions qu'au niveau du travail de groupe (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1999: 6).

Le programme de perfectionnement du français s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles franco-ontariennes ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il lui permet d'acquérir et de perfectionner ses compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques et d'enrichir son répertoire linguistique afin d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Il lui permet aussi de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement franco-ontarien et avec son nouveau milieu socioculturel (*ibid.*: 4).

Faisant écho à ces perspectives et d'un point de vue plus général, le texte officiel émanant du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan précise, parmi ces directives, cinq étapes indispensables dans le cadre d'un apprentissage expérientiel:

- l'expérience (l'élève fait une activité);
- le partage ou la publication (l'élève fait part de ses réactions et de ses observations aux autres);
- l'analyse ou le traitement (l'élève détermine des modèles et une dynamique);
- l'inférence ou la généralisation (l'élève déduit des principes);
- l'application (l'élève projette de se servir de ce qu'il a appris dans de nouvelles situations).

En termes d'application, il est indiqué que

l'apprentissage expérientiel met l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit. L'enseignant ou l'enseignante peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe. Par exemple, en classe, les élèves peuvent

construire et remplir un aquarium ou se livrer à un exercice de simulation. En dehors de la classe, ils peuvent observer le déroulement d'un procès dans le cadre d'une étude du système juridique ou organiser un sondage d'opinion publique. L'apprentissage expérientiel utilise toute une variété de ressources (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993).

Ainsi, se trouve considérée et préconisée cette double perspective où la classe constitue le reflet d'expériences à venir, un lieu de préparation, pour ainsi dire; mais aussi elle se trouve être un lieu d'expériences linguistiques, culturelles et personnelles à part entière pour les apprenants. À l'évidence, l'approche communicative-expérientielle prônée dans les programmes d'enseignement-apprentissage du FLS et de l'ALS, avec les "multi-dimensions" qui l'accompagnent, peut difficilement forger une didactique cloisonnée.

La classe de langue selon les enseignants canadiens: un lieu ouvert sur l'extérieur

Cette aspiration à faire de la classe de langue un lieu d'expérience, ouvert sur l'extérieur et dont l'authenticité constitue l'un des fers de lance, se retrouve dans le discours des enseignants canadiens. Les témoignages indiquent une volonté permanente chez les enseignants d'éviter une forme de rigidité, susceptible de s'installer progressivement dans leurs pratiques. À cette fin, l'espace classe représente un espace d'expérience de la langue seconde, dans lequel le dynamisme de l'enseignant favorise une ouverture constante de la classe de langue vers l'extérieur. Ce dynamisme dans l'espace classe relatif à une approche expérientielle appliquée à l'enseignement des langues secondes constitue le reflet de la variété des expériences hors de la classe déjà vécues ou à venir. Il participe également de la motivation à apprendre la langue seconde.

Les témoignages des enseignants de FLS et d'ALS révèlent l'importance qu'ils octroient à l'expérience de la langue seconde à l'extérieur, que ce soit antérieurement à l'expérience de cette dernière en classe ou *a posteriori*. L'apprentissage de la langue ne doit pas, selon eux, se cantonner à l'unique apprentissage dans la classe. Les activités pédagogiques sont en permanence reliées à la pratique langagière en contexte qui attend les apprenants en dehors de la classe. Cette pédagogie de la classe ouverte sur l'extérieur se caractérise par le souci de "réel" dans les activités en adéquation avec les besoins identifiés chez les apprenants pour donner du sens à leur apprentissage. Jessica¹ indique notamment que

une approche communicative c'est vraiment oui bien sûr c'est la langue pour la communication il faut engager l'étudiant dans la salle de classe que ce soit réel et puis les tâches doivent être des tâches qui disent quelque chose à l'élève que c'est vraiment utile hors de la salle de classe (l. 77-80²).

Cette enseignante insiste également sur la réflexion *a posteriori* de la part de l'apprenant, une pratique réflexive qu'elle souhaite intégrer à ses habitudes

¹ Les prénoms mentionnés sont ceux des enseignants et enseignantes que nous avons interrogés. Par souci d'anonymat, les prénoms ont été modifiés.

² Ces lignes correspondent aux lignes dans les transcriptions des entretiens.

d'apprentissage. La classe de langue représente de cette manière un lieu où il est possible de poser des questions et de se poser des questions sur la pratique langagière.

L'apprenant c'est quelqu'un qui s'engage vraiment à chaque tâche quelqu'un qui devrait demander des questions et de voir la salle de classe comme un endroit où il peut demander des questions de qu'est-ce qui se passe hors de la salle de classe (l. 28-31).

C'est quelqu'un qui bien sûr s'engage dans la matière si c'est un cours de phonétique un cours de grammaire mais quelqu'un qui doit vraiment quand même un étudiant adulte il doit vraiment demander des questions de pourquoi j'ai pas réussi à convaincre quelqu'un dans ma langue seconde quelles étaient mes faiblesses dans une expérience de communication dans une situation où il n'a pas vraiment réussi à atteindre ses buts de communication c'est quelqu'un qui devrait voir une salle de classe comme bien sûr des tâches spécifiques à un cours qui est crédité mais aussi un endroit où il peut vraiment demander des questions (l. 31-38).

Quand je vois un étudiant qui revient un étudiant qui revient me voir et qui me dit que ça va très bien vraiment il était vraiment convaincu que c'était ça la différence entre les deux expériences c'est toujours une question d'analyser la situation et comme ça j'utilise cette approche cognitive mais c'est vraiment analytique.(l. 118-122).

Il s'agit d'une utilité sur laquelle l'apprenant est censé porter une réflexion. L'expérience langagière lui donne l'occasion de réfléchir sur sa pratique langagière, entre réussites et écueils dans la communication en langue seconde. Les obstacles rencontrés offrent également l'occasion de s'interroger sur son apprentissage. C'est du moins ce qui est attendu chez les apprenants par un enseignant tel que Roger.

[...] et deuxièmement d'apprendre la langue mais encore là d'apprendre la langue pas seulement à l'intérieur des murs mais toujours vers l'autonomie cet apprentissage c'est-à-dire à l'extérieur qu'est-ce que l'étudiant peut et devrait faire finalement pour parfaire sa formation (l. 20-22).

L'expérience de communication hors les murs constitue un apprentissage en tant que tel que la réflexion *a posteriori* en classe de langue vient mettre en évidence. À cet égard, Sara, en évoquant des étudiants coréens, accentue sa réflexion sur les occasions possibles ou réduites de pratiques langagières, selon les locuteurs rencontrés en dehors de la classe de langue.

Il faut qu'ils aient l'occasion d'échanger surtout parce que ces étudiants ils habitaient ensemble alors quand ils sortent de la salle de classe c'est du coréen qu'ils vont parler alors si la seule occasion qu'ils ont c'est de parler avec moi j'aimerais bien qu'ils le fassent (l. 90-92).

Richard insiste de la même manière sur les expériences de l'ALS qui peuvent attendre les apprenants en dehors de la classe en évoquant notamment "l'entraînement de l'oreille".

[J]e commence en général avec beaucoup beaucoup d'écoute et la récapitulation dans les dictées les étudiants m'appelaient toujours Monsieur Dictée parce que je crois qu'il faut entraîner l'oreille comme en français avec je ne sais pas j'sais pas ils ne savent pas donc les tournures de phrases comme ça les étudiants dans un certain sens si on commence avec ça quand ils vont dans la communauté il faut quasiment apprendre réapprendre un autre français ou un autre anglais parce que ce n'est pas comme ça que

les gens parlent donc il y a la compression et puis les phrases qui sont complètement différentes (l. 81-87).

Ces témoignages soulignent l'importance accordée par l'enseignant à son propre rôle de reflet de l'ALS, lorsque les occasions de pratiquer la langue cible se trouvent réduites pour les étudiants. Il s'agit d'un intérêt marqué pour les apprenants de langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langue, dans une approche qui apparaît comme communicative et expérientielle. Ces derniers se trouvent *in fine* considérés à la fois comme apprenants et locuteurs/praticiens de la langue seconde dans et hors de la classe.

La recherche de l'authentique dans le discours des manuels

La place accordée au caractère authentique de l'apprentissage de la langue seconde dans le discours des auteurs de manuels est représentative d'approches de l'enseignement qui, d'un manuel à l'autre, visent la compétence de communication en français et en anglais. Dans cette perspective et tout au long des parcours d'apprentissage respectivement spécifiés dans les différents manuels, cette compétence est censée être authentique. Ainsi, les situations de communication proposées aux apprenants, dans le cadre des activités pédagogiques en classe, seront le plus proche possible des situations qu'ils sont susceptibles d'expérimenter en dehors de la classe. L'authenticité recherchée est assurée par la qualité de la langue utilisée en classe et par les documents dits authentiques, servant de supports dans le cadre de ces activités.

Illustrant pleinement les caractéristiques d'une didactique des langues orientées vers la compétence de communication en langue seconde, l'importance est donnée, dans les prérogatives, au caractère authentique de la langue véhiculée en classe, de la réception à la production langagière et de la classe de langue au contexte d'usage cible. Ainsi les auteurs du manuel *Échanges* (Germain-Rutherford, Germain Simoes et Zoubir-Show, 1997: 11) indiquent d'emblée qu'ils souhaitent

proposer [aux]étudiants, une progression d'apprentissage originale et stimulante, privilégiant à la fois un entraînement à la compréhension orale dès le début de l'apprentissage, une approche intégrée des quatre activités langagières, un contexte culturel canadien et un souci d'authenticité.

De cette manière, l'usage de cette langue cible en classe par les apprenants et l'enseignant apparaît comme indispensable, notamment pour les auteurs du manuel *Pause-café* qui soulignent que “dès la première leçon, [il s'agit d'] instaurer l'utilisation de la langue française comme mode de communication en classe” (Atvizur & Michael, 2006: 4). L'intérêt pour l'authenticité de la langue seconde s'étend des aspects phonétiques à l'adéquation du vocabulaire et des structures grammaticales usitées avec la situation de communication cible. Les auteurs du manuel *Echanges* précisent dans une partie du guide du maître intitulé “Emphase sur la prononciation” (Germain-Rutherford *et al.*, 1997: 30) que

les exercices de prononciation apparaissent en début d'unité (fin de la leçon 1) afin de sensibiliser l'étudiant(e) dès le début à l'importance de la reconnaissance ou de la production des sons, rythmes et intonations dans l'acte de communication. Mais si les

exercices de prononciation figurent uniquement dans la leçon 1, cette prise de conscience phonétique doit continuer tout au long de l'unité.

Ils ajoutent, concernant l'apprentissage et l'usage du vocabulaire que

le vocabulaire présenté dans *Echanges* est lié [...] aux situations de communication écrites et orales étudiées dans le manuel. Il est présenté à l'intérieur d'une activité pour que son apprentissage soit [...] relié à la situation de communication, culturelle ou tout simplement linguistique (*ibid.*: 21).

Concernant la prononciation, les auteurs de *Canadian Snapshots* insistent de la même manière dans le guide du maître (Angst *et al.*, 2005: 21).

Explain that sometimes ESL learners are not understood even though they have pronounced their words correctly. If the music/intonation is wrong, people won't understand them.³

Dans cette perspective, l'enseignant tient une place importante quant à l'exemple d' "authenticité" de la langue proposé aux apprenants, ainsi que le soulignent les auteurs du manuel *En bon termes* (Parmentier & Potvin, 2007: 11):

Le professeur exigera de l'étudiant(e) une intonation et une prononciation qui se rapprochent de celles du locuteur natif; de plus il ajoutera des éléments paralinguistiques (gestes-mimiques) qui faciliteront la compréhension. [...] Puisqu'il sert de modèle, le professeur s'appliquera à rendre l'intonation juste, à respecter les groupes rythmiques, les liaisons, les accents, etc. Les étudiants devront imiter le modèle. [...] On devra aussi inciter les étudiants à faire des efforts pour éliminer la langue maternelle de leurs pensées pendant la lecture; ils pourront ainsi saisir la totalité du message plus rapidement et discuter de la lecture en langue seconde plus facilement.

Le souci de s'exprimer et de faire s'exprimer l'apprenant dans une langue française et anglaise des plus authentiques est, en l'occurrence, d'autant plus prégnant qu'il vise à asseoir pleinement la pratique de la langue seconde dans des situations de communication authentiques dès l'espace classe. Cependant, demeure la question de la définition ou du choix du locuteur natif de référence pour l'intonation et la prononciation en FLS.

Outre la recherche d'une production langagière authentique en classe de langue, les orientations données aux activités éducatives dans les manuels visent la mise en place de situations de communication dites authentiques, reflétant la réalité des interactions verbales dans la vie quotidienne, pour le FLS comme l'ALS:

L'authenticité de la tâche à effectuer est un facteur déterminant dans le choix des activités écrites proposées dans *Échanges* (formulaire à remplir, lettres de demande d'informations, lettres adressées à des amis, petites annonces, dépliants publicitaires, guide touristique, le courrier des lecteurs, etc.) (Germain-Rutherford *et al.*, 1997: 26).

³ Expliquez que parfois les apprenants d'anglais langue seconde ne sont pas compris même s'ils ont prononcé leurs mots correctement. Si la musique/intonation est mauvaise, les gens ne les comprendront pas.

Extension. This section provides learners a chance to use their new skill in an authentic situation (*ibid.*: 3).⁴

Cette recherche d'authenticité des situations de communication proposées aux apprenants montre son importance dans les recherches menées par les auteurs en amont, lors de l'élaboration des manuels. Les auteurs de *Bonne Route* détaillent dans le guide du maître la démarche d'élaboration fondée sur des sondages (De Méo *et al.*, 2003: 2).

Several surveys have been done of college students regarding their communication needs, and from this a list of some 100 important acts of communication were drawn for inclusion in a language syllabus. We deleted a few of these (e.g. *insulting someone*), and added a few, based upon our own experience as teachers. We then drew up a list of essential vocabulary clusters, as well as a list of grammar points to be included. We realized that we needed to begin with defined socio-cultural contexts in order to establish coherence in the selection of communicative acts, vocabulary and structure.⁵

En termes de choix personnels effectués par ces mêmes auteurs, la création et la récurrence de personnages assurent selon eux une cohérence dans les situations et, partant, une certaine authenticité.

We therefore created a cast of characters and a story line, into which we were able to slot with logic the communicative acts, grammar and vocabulary. This approach obviously permitted us to make culture and proficient, spontaneous communication the core goals of the book, with grammar its enabling support (*ibid.*).⁶

La recherche d'authenticité des situations peut également passer par la gestion du vocabulaire, tout au long du parcours d'apprentissage, à l'instar du discours dans le manuel *Échanges*.

La difficulté de la tâche à cette étape de l'apprentissage est cependant diminuée par le fait que les mots à identifier ne sont pas inconnus de l'étudiant(e) puisqu'ils reprennent le vocabulaire étudié dans l'unité même ou l'unité précédente. L'apprentissage du vocabulaire se voit donc renforcé en étant présenté dans une variété de contextes oraux et écrits (Germain-Rutherford *et al.*, 1997: 18).

⁴ Cette section donne aux apprenants l'occasion d'utiliser leur nouvelle compétence dans une situation authentique.

⁵ Plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur concernant leurs besoins en matière de communication, et une liste d'une centaine d'actes de communication importants a été établie pour être incluse dans un programme de langues. Nous en avons supprimé quelques-uns et en avons ajouté d'autres, sur la base de notre propre expérience d'enseignants. Nous avons ensuite établi une liste de groupes de vocabulaire essentiels, ainsi qu'une liste de points de grammaire à inclure. Nous avons réalisé que nous devons commencer par des contextes socioculturels définis afin d'établir une cohérence dans la sélection des actes de communication, du vocabulaire et de la structure.

⁶ Nous avons donc créé des personnages et un scénario, dans lesquels nous avons pu insérer logiquement les actes de communication, la grammaire et le vocabulaire. Cette approche nous a évidemment permis de faire de la culture et de la communication spontanée et efficace les principaux objectifs du livre, la grammaire n'étant qu'un support.

Le vocabulaire présenté dans une unité est le plus souvent repris dans d'autres unités pour renforcer son acquisition et permettre à l'étudiant(e) de l'utiliser dans des contextes différents (*ibid.*: 22).

Cette authenticité des situations de communication trouve ainsi son assise dans le caractère récurrent et la vigueur du vocabulaire à apprendre et à employer en classe de langue. La diversité des contextes d'emploi du vocabulaire est censée refléter la diversité des situations rencontrées par les apprenants en dehors de la classe de langue via l'authenticité des pratiques langagières dans les activités écrites et orales. Cependant la question se pose concernant les limites de cette authenticité des situations qui demeurent simulées dans l'espace de la classe de langue seconde.

Dans une perspective d'authenticité dans les apprentissages langagiers, l'usage des documents authentiques tient une place importante, au sein des manuels, dans l'entrée en contact par les apprenants avec une langue seconde. Dans le manuel *En bon termes*, "chaque leçon du manuel se compose [...] de textes authentiques (sauf les deux premières leçons) avec questionnaire" (Parmentier & Potin, 2007: 4); de même pour *Bonne route* (De Méo *et al.*, 2003b: 14): "Each chapter contains an authentic or realistic reading document, related to the thematic, cultural and/or linguistic content".⁷

En préface du manuel (De Méo *et al.*, 2003a: xiii), le choix de documents authentiques se justifie par la recherche d'une atmosphère reflétant la "vie réelle": "Authentic published materials intermixed with realistic readings contribute to a real-life atmosphere".⁸

Les auteurs du manuel *Échanges*, pour lesquels le document authentique constitue un outil privilégié, vont plus loin en proposant dans l'entrée en contact avec le FLS dès le niveau débutant, l'usage de "séquences vidéo authentiques" (Germain-Rutherford *et al.*, 1997: 11):

L'utilisation systématique de séquences vidéo authentiques au début de chaque unité sert de base pour développer également les compétences de compréhension et de production orales et écrites de l'étudiant(e).

Les auteurs reconnaissent "la difficulté que peut représenter l'exploitation de documents télévisés authentiques avec des débutants ou faux débutants" mais considèrent que "ce sont pourtant les documents les plus propices à développer chez les étudiants une réelle compétence fonctionnelle en langue seconde". Ils ajoutent que "les documents vidéo authentiques facilitent la compréhension grâce à leurs nombreux indices visuels, contrairement aux documents vidéo pédagogiques ou fabriqués spécifiquement pour la salle de classe". L'insistance des auteurs de manuels sur l'usage quasi exclusif de documents authentiques dans les apprentissages s'inscrit dans la cohérence de pratiques didactiques de type communicatif. Le document authentique permet ainsi de mettre en correspondance la langue seconde et des situations

⁷ Chaque chapitre contient un document de lecture authentique ou réaliste, lié au contenu thématique, culturel et/ou linguistique du chapitre.

⁸ Des documents authentiques publiés, mêlés à des lectures réalistes, contribuent à créer une atmosphère de vie réelle.

authentiques variées et, ainsi, de faire pleinement entrer la réalité dans la classe. Les instructions des auteurs vont même plus loin en invitant l'enseignant à “fournir d'autres matériels aux étudiants, comme des journaux, des magazines et des romans ou des histoires en français.” Ils précisent que “ce matériel sera varié et tiendra compte des niveaux de compétence des lecteurs” (Germain-Rutherford, *et al.*, 1997: 12). Ces pratiques sont suggérées pour la mise en place, entre autres, de groupes de discussions (*ibid.*: 22).

Conclusion

En contexte canadien, l'authenticité, telle qu'elle se révèle dans les discours officiels et dans le discours des enseignants, est associée à une diversité de notions: l'expérience, l'approche communicative expérientielle, la réalité, le vécu. Ces notions ne prennent pas la même signification selon le contexte d'enseignement où elles s'inscrivent. Identifier et comprendre les éléments constitutifs de ce contexte permet de mieux saisir le sens et la place que donnent ou souhaitent donner les enseignants canadiens à l'authenticité en classe de langue dans les supports utilisés, dans les situations de communication, dans les interactions langagières par rapport à l'histoire et aux réalités de terrains qui attendent les (futurs) locuteurs des deux langues officielles du pays.

Au-delà de ces considérations, il n'en demeure pas moins qu'il revient à l'enseignant d'être le juge et garant si ce n'est de l'authenticité en tant que telle en classe de langue (dont le débat définitoire demeure insoluble), du moins de l'accès ou de la préparation des apprenants à des situations authentiques cibles, reflétant le plus possible les situations concrètes qu'ils expérimenteront en dehors de la classe de langue.

Références bibliographiques

- ANGST, Kathy, Christine BERTRAM., Mary Jane DAVIS, Linda JOHANSSON & Francis J. BONKOWSKI. 2005. *Canadian snapshots: linking to the community. Instructor's manual*. Canada: Pearson Longman.
- ATVIZUR, Anat & Elsa MICHAEL. 2006. *Pause café. Guide du professeur*. Montréal, Canada: Thomson-Groupe Modulo.
- BEACCO, Jean-Claude. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, Véronique. 2015. Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques. Béatrice BOUVIER-LAFFITE & Yves LOISEAU, *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris: L'Harmattan, 121-132.
- CUQ, Jean-Pierre & Fatima CHNANE-DAVIN. 2007. Français langue seconde: un concept victime de son succès? Michèle VERDELHAN-BOURGADE, *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 11-28.

- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DE MÉO, Patricia P., James W. BROWN & B. Edward ESNER. 2003a. *Bonne route! À la découverte du français dans le monde*. Canada: Thomas Nelson.
- DE MÉO, Patricia P., James W. BROWN & B. Edward ESNER. 2003b. *Bonne route! À la découverte du français dans le monde. Instructor's manual*. Canada: Thomas Nelson.
- DJIECHEU, Yannick. 2011. *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada: analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- GERMAIN, Claude. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec, Canada: CEC.
- GERMAIN-RUTHERFORD, Aline, Hélène GERMAIN SIMOES & Sadia ZOUBIR-SHOW. 1997. *Échanges. Guide du maître*. Canada: Prentice Hall.
- JAKOBOVITS, Léon. 1972. Authenticity in foreign language teaching. Introduction to Sandra Savignon, *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development. URL: <http://www.soc.hawaii.edu/leonj/leonj/leonpsy/instructor/cc.html>.
- MARTINEZ, Pierre. 2017. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA. 2005. *Français langue seconde, programme d'études de neuf ans (de la 4^{ème} à la 12^{ème} année)*. Alberta Education, Canada.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. 2003. *Programme d'études: Anglais langue seconde. 6^{ème}- 8^{ème} année*. Ministère de l'Éducation, Direction des services pédagogiques, Canada.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. 2004. *Français langue seconde: français de base. Programme d'études et guide d'enseignement. 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème}*. Ministère de l'Éducation, Educational Programs and Services Branch, Canada.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. 1999. *Le Curriculum de l'Ontario de la 9^{ème} à la 12^{ème} année. Anglais pour débutants*. Ontario, Canada.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1995. *Guide andragogique, anglais langue seconde*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, Canada.
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN. 1993. *Approches pédagogiques. Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Saskatchewan, Canada. URL: https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_2.htm.
- PARMENTIER, Michel A. & Diane POTVIN. 2007. *En bons termes. Guide du maître*. Canada: Pearson Prentice Hall.

Annexe 1 – **Guide d’entretien**

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement? (votre âge, votre fonction au sein de l’établissement? Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement? Depuis combien de temps êtes-vous formateur en langue?)
2. Quelle image actuelle et éventuellement passée avez-vous du rôle de l’enseignant et de l’apprenant? (Quelle attitude et relation attendez-vous des apprenants dans l’espace classe et dans les différentes activités? Quel est selon vous le cours de langue idéal?)
3. Avez-vous une approche ou une méthodologie de référence? Laquelle? Vous convient- elle toujours?
4. Quelles stratégies d’apprentissage souhaitez-vous développer chez les apprenants?
5. Comment organisez-vous l’espace classe lors de vos cours? Cela a-t-il une importance pour vous?
6. Les apprenants expriment-ils parfois certaines attentes pédagogiques? Lesquelles? Comment y répondez-vous? Vous adaptez-vous aux apprenants? Jusqu’à quel point?
7. Considérez-vous qu’il y ait des différences d’apprentissage selon l’aire culturelle d’origine des apprenants?
8. Voyez-vous une différence entre l’enseignement de l’anglais et l’enseignement du français?
9. Pensez-vous qu’il y ait une manière particulière d’enseigner les langues en milieu anglophone et en milieu francophone au Canada?
10. Avez-vous le sentiment qu’il existe une “manière canadienne” d’enseigner les langues?

Merci.

Annexe 2 – **Conventions de transcription**

- Les mots soulignés indiquent le discours rapporté: on leur dit écoutez vous avez le droit de le faire.
- Les mots en italique correspondent au discours en anglais: je suis *teaching assistant.*