

Mosaic

The Journal for Language Teachers

published by
Department of Language Studies, University of Toronto Mississauga
and
éditions SOLEIL publishing inc.

In this issue...

3 On "The Sociolinguistic Competence of French Immersion Students"

A Conversation with... Raymond Mougeon

Raymond Mougeon interviewed by Katherine Rehner

13 Se former en faisant :
formation réflexive, perspective actionnelle et multimodalité

Edvige Costanzo et Clara Ferrão-Tavares

22 Recreational Linguistics:
The "Dot-to-Dot" Activity

Anthony Mollica

Edited by

Anthony Mollica • Mihaela Pirvulescu

Mosaic

The Journal for Language Teachers

Anthony Mollica

Professor emeritus

Faculty of Education, Brock University

Editors

Mihaela Pirvulescu

Assistant professor

University of Toronto Mississauga

Managing Editor: Virginia Plante

Editorial Board

Paolo Balboni, Università di Venezia "Ca' Foscari"

Monica Barni, Università per Stranieri di Siena

Parth Bhatt, University of Toronto

Olenka Bilash, University of Alberta

Pierre Calvé, University of Ottawa

Helen Christiansen, University of Regina

Marcel Danesi, University of Toronto

Roberto Dolci, Università per Stranieri di Perugia

Charles Elkabas, University of Toronto Mississauga

Serafina Lina Filice, Università della Calabria

Peter Heffernan, University of Lethbridge

Stephen Krashen, University of Southern California
Geoff Lawrence, Ontario Institute for Studies in Education

Callie Mady, Nipissing University

Frank Nuessel, University of Louisville

Katherine Rehner, University of Toronto Mississauga

Roseann Runte, Carleton University

Sandra J. Savignon, University of Pennsylvania

Maureen Smith, University of Western Ontario

Rebecca Valette, Boston College

E-mail: mosaic@soleilpublishing.com • Web site: www.soleilpublishing.com

Founded in 1993 by Anthony Mollica, **Mosaic. The Journal for Language Teachers** is a journal published four times a year (Spring, Summer, Fall, Winter) by éditions Soleil publishing inc. Manuscripts and editorial communications should be sent to:

Professor Anthony Mollica

Editor, **Mosaic**, P.O. Box 847, Welland, Ontario L3B 5Y5.

Tel/Fax: [905] 788-2674, E-mail: mosaic@soleilpublishing.com

All articles are refereed anonymously by a panel of readers.

Authors are required to be subscribers to the journal.

Mail Canadian subscriptions to:

Mosaic, P.O. Box 847, Welland, Ontario L3B 5Y5, Canada

Mail U. S. and Overseas subscriptions to:

Mosaic, P.O. Box 890, Lewiston, NY 14092-0890, USA

Telephone/Fax: [905] 788-2674.

E-mail: mosaic@soleilpublishing.com

© 2008 by éditions Soleil publishing inc. All rights reserved.

Toll Free Order Desk Fax: 1-800-261-0833

Subscription Rates

(4 issues per volume sent to the *same* address):

1-5 subscriptions \$20.00 each

6-50 subscriptions \$19.00 each

51 + subscriptions \$18.00 each

Single copies \$6.00. Back issues are available at regular subscription price.

Canadian orders please add 5% GST.

U.S. subscriptions same rate as above in U.S. currency.

Overseas subscriptions 30,00 Euros; \$50.00 US (Sent by air mail).

Advertising rates available on request.

No part of this publication may be stored in a retrieval system, translated or reproduced in any form or by any means, graphic, electronic, or mechanical, including photocopying, without the prior written permission of the publisher.

Mosaic is indexed in the Canadian Education Index by Micromedia Ltd., 20 Victoria St., Toronto, Ont. M5C 2N8, Tel.: (416) 362-5211, Fax: (416) 362-6161. **Mosaic** is available on microfiche from the ERIC Document Research Service (ERDS) at 1-800-443-3742 or (703) 440-1400.

"The language graduate who never reads a professional journal and participates only minimally, if at all, in professional meetings, will stagnate. There is an onus on the profession in all areas to upgrade and keep abreast of current developments in the field."

– Peter Heffernan

Raymond Mougeon

On "The Sociolinguistic Competence of French Immersion Students"

A Conversation with... Raymond Mougeon

interviewed by Katherine Rehner

Raymond Mougeon is Professor of French Linguistics at York University, Glendon College. He is Director of the Centre for Research on Language Contact, which regroups local and international researchers and leading scholars conducting research on the many facets of language contact.

REHNER: *It might be useful if we could start by having you tell us what sociolinguistic competence entails.*

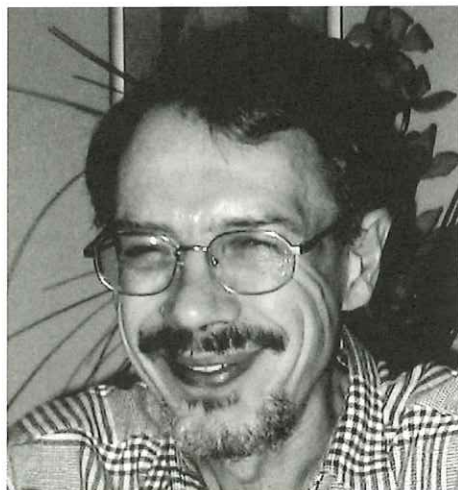
MOUGEON: Well, sociolinguistic competence is an aspect of communicative competence, as Sandra Savignon pointed out in her interview for the summer edition of *Mosaic*. It can be defined as a speaker's knowledge of different ways of expressing a given concept or form and of the linguistic and situational factors that are associated with these different options. The situational factors include things such as the age and social status of the speaker and the interlocutor, the topic of conversation, and the physical location of the conversation. The linguistic factors are the words, sounds, or structures that surround the options. A speaker's actual choices from among these options have been the object of scrutiny by sociolinguists who refer to it as sociolinguistic variation, a term which encapsulates both the situational and linguistic factors that influence or constrain the

choice of options or variants in linguistic terminology.

REHNER: *Could you give us an example of sociolinguistic variation that we may already be familiar with?*

MOUGEON: An example of sociolinguistic variation in spoken English is the main variants that express futurity:

1. *shall* which can be described as a hyper-formal variant;
2. *will* which is formal;
3. *'ll* and *going to* which are neutral; and
4. *be+gonna* which is informal. For example, you can say "*I shall*/"



Raymond Mougeon

will/'ll/am going to/'m gonna see you tomorrow." It so happens that in spoken Canadian French three main variants that express futurity in the first person singular can also be placed on a three point scale of (in)formality:

1. *je vais* which can be described as hyper-formal;
2. *je vas* which is neutral; and
3. *m'as* which is vernacular. So, for instance, you can say "*je vais/je vas/m'as* te voir demain."

These variants also correlate with speaker social background, that is to say *je vais* is associated with speakers from the upper social strata, *m'as*, in contrast, is associated with speakers from the lower social strata, and, interestingly, *je vas* is not associated with any particular social strata.

REHNER: *Where did your interest in sociolinguistic variation first develop and in what populations have you studied it?*

MOUGEON: My initial interest in the phenomenon of sociolinguistic variation goes back to the 1970s, first in the context of my doctoral research at McGill University in Montreal. This research focused on variation in the spoken English of members of an Anglophone community in the Gaspé Peninsula in Quebec. Then when I took up a position as Research Officer at OISE in the mid 1970s, and continuing on while I was a faculty member there, I expanded this research to the varieties of French spoken in various communities in Ontario such as Sudbury, Welland, Hawkesbury, Cornwall, North Bay, and Pembroke. One interesting feature of Ontario's French-speaking communities is that they can be placed on a continuum which reflects the demographic strength of Franco-

phones at the local level. For instance, in Hawkesbury Francophones make up over 80% of the local population, whereas in Pembroke they account for only 6%. Demographic strength has a direct impact on Francophones' opportunities to use and be exposed to French and concomitant use of and exposure to English in a variety of contexts or domains. This differential frequency in use of French led me to distinguish three categories of speakers of French:

1. *unrestricted* – that is, those individuals who use only or mostly French in a wide variety of situations;
2. *semi-restricted* – those speakers who use French and English in roughly equal proportions in these same situations; and
3. *restricted* – individuals who use predominantly English in these same situations. I should also make it clear that since I was working at OISE my research focused mostly on students enrolled in French-medium high schools in these communities.

REHNER: *What were some of the findings that came out of this research?*

MOUGEON: One interesting finding to come out of this research was that the sociolinguistic competence of the restricted speakers differed markedly from that of the unrestricted speakers, both in terms of the frequency with which they used certain variants and the extent to which they observed the situational and linguistic constraints observed by the unrestricted speakers. For instance, the restricted speakers tend to use informal or vernacular variants much less frequently than do their unrestricted counterparts and concomitantly display greater

levels of use of the formal variants, a phenomenon which I have referred to as devernacularization.

In relation to the linguistic constraints of sociolinguistic variation, these same restricted speakers have been found, for instance, to not display the influence of the phonological context that affects the probability of deleting *que* in words such as *parce que* and *à cause que*, both meaning > 'because', documented for the unrestricted speakers. As for the situational constraints, for instance, the restricted speakers have been found to not display the expected influence of level of (in)formality on the deletion of /l/ in articles and object pronouns, as was documented for the unrestricted speakers.

The patterns of devernacularization and non-observance of the (in)formality constraints that I have mentioned can be attributed to the fact that the restricted speakers make infrequent use of French in the domains of society that are associated with vernacular French – for example the home, the immediate neighbourhood – which in turn heightens the influence of the input received in the context of the French – medium schools, input which tends to favour standard Canadian French. As for the non-observance of the linguistic constraints, it can be looked upon more as a consequence of the fact that restricted speakers do not use French frequently enough to pass a certain threshold which will ensure the internalization of linguistic constraints.

REHNER: *How do these findings connect to your research on French immersion students' speech?*

MOUGEON: Well, these intriguing findings led me to wonder

whether similar patterns of variation were also observable in the speech of French immersion students. The motivation for this research question lies in the fact that these latter students are also restricted speakers of French who use French primarily, if not exclusively, in the context of the immersion classroom and who use this language much less frequently than English. These are questions that I started to address in the mid 1990s when I took up a position in the Department of French Studies at York University. As it turned out, the immersion students displayed many of the same patterns I had originally documented in the speech of the restricted users of Ontario French, but to an even greater degree, as well as other patterns that were unique to them.

REHNER: *Your research on the spoken French of Franco-Ontarians seems to have come full circle in that you are now reexamining their sociolinguistic competence with a new corpus. Can you tell us a little about this new research?*

MOUGEON: Certainly. The important role played by high levels of restriction in the use of French has brought me back now, as you have mentioned, to my original research on the spoken French of the Franco-Ontarian students based on speech corpora gathered in the 1970s. Specifically, I wanted to know whether over the passage of close to 30 years there had been an increase in the level of restriction in the use of French on the part of Franco-Ontarian students in the communities under study and, if so, what impact this increase had on their sociolinguistic competence. To answer these questions, I returned in 2005 to the French-medium high

schools in the same communities where I collected my data in the 1970s. I used the same sociolinguistic data-gathering techniques that were used in my previous research, that is I administered a language use and attitude survey to all students enrolled in those schools and used the results to identify a sample of students who took part in a semi-directed face-to-face interview. With this new speech corpus I am in a position to investigate the topic of linguistic change with what is called Real Time Data, which is samples of speech gathered in a given community at two different points in time, as opposed to Apparent Time Data, which is provided by speaker samples including different age cohorts gathered at only one point in time. This focus on real time linguistic change in minority communities is an original contribution to the field and is in line with current and exciting research which investigates linguistic change based on real time data in majority or monolingual communities.

REHNER: *The recent articles you have published include a new dimension to this reexamination. Can you tell us a bit about this?*

MOUGEON: Sure. A novel feature of my new data collection is the addition of a corpus of educational input consisting of recordings of the in-class speech of teachers in the French-medium schools and sets of textbooks and workbooks used to teach French in these same schools. My motivation for gathering this type of data reflects the fact that now there are even more restricted speakers of French in Ontario's French-medium high schools and hence it is safe to

assume that the sociolinguistic competence of such students is going to be influenced in a marked way by the varieties of French they are exposed to in the educational context. Very few sociolinguists have tried to assess the potential influence of the school on the sociolinguistic competence of young first language speakers and to my knowledge in minority speech communities my research is unique.

REHNER: *Have you looked at the connection between language change and sociolinguistic variation in any other contexts?*

MOUGEON: Yes, I have. I have extended my interest in spoken French variation and how it has changed throughout the recent decades to the larger issue of the evolution of variation over several centuries, going as far back as the time period when Canada was settled by immigrants from France. This research is based on an extensive corpus of comedies and other forms of literary representations of spoken French dating from the 1700s to the end of the 19th century.

REHNER: *Having now set the stage for us, can you tell us about the type of data you use in your research on sociolinguistic variation in the spoken French of immersion students?*

MOUGEON: Sure. I use a corpus of spoken French gathered among 41 Grade 9 and 12 high school students who were enrolled in a type of immersion program known as Extended French and which features 50% French medium education from Grades 5 to 9 and down to 25% thereafter. The corpus was collected in a school board within the Greater Toronto Area (GTA) using semi-directed face-to-face interviews, a standard method in va-

riationist sociolinguistic research. The students were selected from among all the Grade 9 and 12 students enrolled in Extended French after they had completed a language use and attitude background questionnaire. None of the 41 students selected speaks French as a first language, but just over half speak a language other than or in addition to English at home. As is the case with most French immersion programs in Anglophone Canada, these students have had very limited exposure to L1 French outside of the classroom. Also, about half of the students have had the opportunity to stay either in a Francophone environment or with a Francophone family, primarily in Quebec. These latter stays, however, have been for the most part relatively short-about two weeks on average. This means that these students rely heavily on the educational context for their exposure to and opportunities to use French. In fact, in this context they use French almost exclusively in the immersion classrooms to communicate with their teachers. This is why I elected to investigate the role of educational input in the development of sociolinguistic competence by these students. To that end, I collected a sample of French language arts textbooks and workbooks used in the immersion programs in the GTA and I used a corpus of French immersion teachers' in-class speech gathered in the GTA and Greater Ottawa Area. Finally, to assess the sociolinguistic competence of the 41 immersion students, I compare the patterns of variation found in their spoken French with the results of studies of variation in Quebec spoken French which were also based on semi-

directed face-to-face interviews. When no such studies are available I compare the students' patterns to those found in the spoken French of the Franco-Ontarian high school students.

REHNER: *What forms the basis of your investigation of the sociolinguistic competence of French immersion students?*

MOUGEON: Well, in the context of my French immersion research, I have examined to date 16 cases of sociolinguistic variation involving lexical, grammatical, and phonological variants ranging from hyper-formal to vernacular. Specifically, I distinguish five categories of variants. First, hyper-formal variants are features of Standard French that speakers use only sporadically in the context of a semi-directed interview and that are usually associated with speakers from the top social strata and discussion of formal topics. Second, formal variants are also part of Standard French and are associated with formal topics but differ from hyper-formal variants by their wider social distribution. Third, neutral variants are again part of Standard French, but are not really influenced by level of topic (in)formality and do not correlate with speaker social class. Fourth, mildly-marked informal variants are not part of Standard French, but are used by speakers from all social classes at high levels of frequency and are not strongly influenced by topic (in)formality. Finally, vernacular variants are not part of Standard French and are associated with speakers from the lower end of the social spectrum and with informal topics.

REHNER: *What trends have you found in your investigation of the*

sociolinguistic competence of French immersion students?

MOUGEON: I can point to a number of main trends that have emerged from my research. First, and unsurprisingly, the immersion students' use of sociolinguistic variants is markedly different from that of L1 speakers of Canadian French. This is chiefly reflected by the paucity or total absence of vernacular variants. For instance, the immersion students never use the vernacular future auxiliary *m'as*. Secondly, the immersion students also display considerably lower levels of use of mildly-marked informal variants than do L1 speakers. For instance, the immersion students delete the negative particle *ne* less than one third of the time, whereas Quebec Francophones do so almost categorically. Thirdly, and conversely, the immersion students exhibit much higher rates of formal and hyper-formal variants than do L1 speakers of Canadian French. For instance, the immersion students use the first person plural subject pronoun *nous* (meaning 'we') almost half of the time, whereas L1 speakers of Quebec French do so only 1% of the time. However, there are some instances where formal and hyper-formal variants have not entered the students' repertoire because of their morphosyntactic complexity or their infrequency in L1 speech. For instance, they never use the hyper-formal variant *ne... que* to express the notion of restriction, often expressed in English through the word *only*. Fourthly, and interestingly, French immersion students use forms that appear to be sociolinguistic variants but which are, in fact, forms that reflect their incomplete mastery of

French. For instance, they use the word *job* to express the concept of remunerated work, a form which is part and parcel of the vocabulary of Quebec Francophones, but which in the students' speech is used as a borrowing to compensate for lack of familiarity with the Standard French variants that express that notion. Were it not for these forms which betray their incomplete learning of French, their sociolinguistic repertoire would be even narrower than it already is. Finally, in relation to the students' mastery of the linguistic constraints of variation, the general trend is that the French immersion students learn some of these constraints, but not others. For instance, their deletion of /l/ in subject pronouns *il(s)* follows the patterns of native speakers—specifically, /l/ is deleted more frequently in impersonal *il* than in personal *il(s)*. It is also deleted more frequently when it is followed by a consonant. In contrast, the immersion students do not follow the patterns of native speakers for the deletion of *ne*—specifically, they do not have higher rates of *ne* deletion before *pas* as compared to before other post-verbal negators such as *rien*, *jamais*, and *personne*.

REHNER: *Do these findings apply across the corpus or are there any inter-group differences?*

MOUGEON: Interestingly, while these general trends are observable across the corpus, there are still inter-group differences that reflect the influence of some of the students' sociological characteristics, their mother tongue(s), and their degree of exposure to and opportunities to use French outside the school. For instance, taking *ne* use/non-use as an example, the students who are from the

lower social strata and are males display higher rates of *ne* deletion than do the students from the upper social strata and than do females, a finding in line with general patterns of variation in L1 speech. Also, the students who speak Italian or Spanish at home display lower than average rates of *ne* deletion, probably because in those languages negation is formed with a non-deletable preverbal negative particle. Finally, the students who have had the highest level of exposure to and/or opportunities to use French outside the school, as a result of use of the French language media, or stays in a Francophone environment or with a Franco-phone family, display higher than average levels of *ne* deletion. This finding is likely a result of their having heard native speakers delete *ne* which, as I have pointed out, they do almost categorically.

REHNER: *Can you tell us a bit about the aspect of your research that examines the role of educational input in the development of sociolinguistic competence by French immersion students?*

MOUGEON: On this point, my research has revealed that such input does not expose students to a full range of sociolinguistic variants. Specifically, it features massive usage of formal and hyper-formal variants, low levels of mildly-marked informal variants, and nil or at best marginal usage of vernacular variants. As far as the French language arts textbooks and workbooks are concerned, my research revealed that in the sections that are meant to provide students with representations of speech – for example conversations between friends, dialogues between family members, and interviews with

celebrities – the use of mildly-marked informal and vernacular variants is way below what native speakers of Canadian French do even in the more formal situation of a semi-directed interview. Furthermore, the materials do not provide students with any information on the stylistic value or social connotations of the variants which are included, nor do they provide opportunities to practice the use of sociolinguistic variants by means of specially designed activities. Turning now to the in-class speech of immersion teachers, while it is somewhat closer to the speech of native speakers of Canadian French, it, too, features much higher levels of frequency of use of formal variants, markedly lower levels of mildly-marked informal variants, and nil or marginal use of vernacular variants. While this use of variants is understandable given that teachers are sensitive to being in the formal context of the classroom, it has the unfortunate consequence of reinforcing the skewed patterns of variant usage observable in the materials.

REHNER: *What impact on the students' speech does this type of educational input have?*

MOUGEON: Given that, as I pointed out, French immersion students usually have limited opportunities to interact with native speakers outside the school context, it is not surprising that my research has found that the students' use of variants reflects to a large extent that of their educational input, particularly that of their teachers. For instance, the rate of *ne* deletion found in the speech of the immersion students is almost the same as that found in the in-class speech of the immersion

teachers (that is less than 30% of the time). In the French language arts materials *ne* is deleted less than 1% of the time even in the sections of the materials which are meant to be representations of spoken French. Further, in these same materials *ne* deletion is portrayed as an error in the sections practicing grammatical rules. Given this, it is even more remarkable that the immersion students delete *ne* at all. While it is understandable that the teachers would refrain from *ne* deletion in the formal context of the classroom, the fact that the French language arts materials have almost categorically avoided its deletion in the sections representing speech is a pedagogical 'mistake' insofar as it misses a prime opportunity to have the students become aware of and practice a highly frequent feature of everyday spoken French which they should be using to a much greater degree.

REHNER: *Why is it so important for French immersion students to master sociolinguistic competence?*

MOUGEON: Well, I can point out that several studies have revealed that French immersion students are especially sensitive to the importance of sociolinguistic competence and to the usefulness of being able to adapt one's speech to that of their interlocutors. If your readers are interested in learning more about this area of research, I would direct them to the work of Hart, Lapkin, and Swain (1989) and of Nagy, Moisset, and Sankoff (1996). French immersion students have also been found to express feelings of frustration at not knowing the features of every-day spoken French, which would allow for smooth

interactions with native speakers of French, particularly same-age speakers. Again, readers might want to look at the work of Auger (2002) and Tarone and Swain (1995) in this area. In fact, Tarone and Swain provide a wonderful quote from one of the immersion students they interviewed. This student said, "So I'd like to be able to sit in a classroom and have someone teach me how to say, 'Well, come on guys, let's go get some burgers' and stuff like that" (p. 172).

Segalowitz (1977) also provided some further observations about students' perceptions of the importance of sociolinguistic competence and their feelings of frustration at not knowing the features of every-day spoken French that are relevant here. He wrote that Very often the second language speaker does not possess the full sociolinguistic competence permitting him or her to choose a particular speech style appropriate to the situation...The second language learner may have some ability to recognize and interpret some of the speech style characteristics of the interlocutor's speech but probably not at the same sophisticated level as for native language speech. This means then that the functional bilingual [as French immersion students have often been labeled] is largely unable to send and receive the non cognitive social and affective messages normally conveyed in every conversation. This may have the consequence of making second language communication very difficult and awkward in a social sense; the functional bilingual is cut off from one channel of social contact inherent in conversation. If the awkwardness that is caused by this is great enough, it may discourage the speaker from attempting cross-linguistic communication again. (Segalowitz, 1977, pp. 184-185).

REHNER: *If students so clearly want this type of instruction and if research stresses its need and importance, are we seeing any gestures in this direction by the Ontario Ministry of Education?*

MOUGEON: Indeed we are. The importance of developing sociolinguistic competence is stressed in the Ontario Ministry of Education (2000) guidelines for the teaching of French in the final two years of high school immersion programs. Here is a synthesis of what these guidelines state. Students should have the following productive abilities: incorporate colloquialisms and idiomatic expressions into their speech; debate formally and informally issues arising from their reading of literary and other works; express clearly and confidently their personal point of view in informal discussions; and write letters in an appropriate style for a variety of purposes. Students should also have the following receptive abilities: demonstrate the ability to detect nuances of language in various forms of oral communication; identify and demonstrate an understanding of a range of accents as well as some dialects from the Francophone world – for example accents and expressions from different regions of France and Canada; and recognize the vocabulary variations typical of different geographical areas where French is spoken. In sum, both the learners and the Ministry of Education have converging expectations which are supported by social-psychological theory on second language learning.

REHNER: *What recommendations do you have for the authors of textbooks to be used in French immersion programs?*

MOUGEON: First of all, the authors of such textbooks should take steps to include authentic speech rather than concocted dialogues which usually feature usage of formal variants that is way out of line with natural speech. Thus, students will have opportunities to familiarize themselves with French as it is actually spoken. Further, if the authors have to produce dialogues or other representations of speech they should make sure that they reflect natural speech as much as possible in terms of the range of variants and the frequency with which they are used. Second, the materials should include explicit information on the stylistic and social value of the variants. Third, the authors should devise a set of activities that will lead the students from awareness to production of sociolinguistic variants. It is unfortunate that model materials produced by Lyster (1994a) more than 25 years ago that included such activities have not been picked up on. As he showed, such materials have a noticeable positive impact on the acquisition of sociolinguistic competence by French immersion students.

REHNER: *What recommendations do you have for French immersion teachers?*

MOUGEON: Well, first of all, in the classroom they could set aside some time to discuss and practice sociolinguistic variation using a variety of pedagogical strategies. Also, as is pointed out by Lyster (1994b, 2007), teachers can play a significant role in the development of sociolinguistic competence by students by providing them with feedback on their use of variants. For instance, when students produce variants which

coincide with features of informal or vernacular French – for instance *je vas* or *job* – instead of ignoring or correcting them teachers could make that a ‘teachable moment’ and provide the students with information on the sociostylistic connotations of the variants they have used, ask the students if they know alternative variants, and discuss with them what alternatives there are and when and where it is appropriate to use them. Further, teachers ought to be aware of the possible limitations of French language arts textbooks and workbooks in relation to sociolinguistic variation. Teacher need to bring a critical eye to the materials they use and should not be afraid to supplement them where necessary. I also feel strongly that, contrary to what teachers or textbook authors may feel inclined to believe, the teaching of sociolinguistic variation is not a frill that can be added on towards the end of the learning process, but is a basic set of skills that can be taught in the early stages. In fact, Lyster (2007) wonders whether the lack of mastery of the informal registers of French by immersion students is the reason they report feeling progressively disconnected from native speakers of Canadian French. In fact, he suggests that

as the need to use the vernacular becomes increasingly important to pre-adolescents and adolescents for communicating among themselves, they [the immersion students] use their first language to do so since they are familiar with its vernacular variants. The second language remains the language of academic discourse and not for social interaction among peers. (Lyster, 2007, p. 16)

REHNER: *Do you have any*

recommendations for improvements that could be undertaken outside of the classroom per se?

MOUGEON: The fact that immersion students are motivated to learn vernacular French constitutes a key factor in their development of higher levels of sociolinguistic competence, in that it suggests that such development could be achieved not only by rethinking French Language Arts pedagogy along the lines I have suggested, but by devising extra-curricular activities which offer immersion students opportunities to interact with same-age native speakers of French. As I have explained, immersion students who have interactions with native speakers of Canadian French reach a higher level of mastery of the features of spoken informal French than students who have no such interactions. If immersion students were given opportunities to interact with same-age native speakers of French and were provided with the sociolinguistic tools that would facilitate such interactions this would likely have a beneficial effect on their sociolinguistic competence.

REHNER: *Finally, since some of our readers are not French immersion teachers, could you tell us what implications your research holds for teachers of other second languages?*

MOUGEON: While it is true that my research on variant usage by second language learners has focused on the educational context of French immersion, much of what has been found through this research and the pedagogical implications that I have outlined are relevant for the teaching of other second languages, not just French, and for other types of programs, not just immersion.

REHNER: *Thank you very much. In case our readers are interested in following up the suggested readings you have mentioned during the interview, could you provide us with the references?*

MOUGEON: Certainly...

- Auger, J. 2002. “French immersion in Montreal: Pedagogical norm and functional competence.” In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan, & J. Walz, eds., *Pedagogical Norms For Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Benjamins, pp. 81-101.
- Hart, D., Lapkin, S., & Swain, M. 1989. *Final Report to the Calgary Board of Education: The Evaluation of Continuing Bilingual and Late Immersion Programs at the Secondary Level*. Toronto: Modern Language Centre, OISE.
- Lyster, R. 1994a. “The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students’ sociolinguistic competence.” *Applied Linguistics*, 15 (3), pp. 263-287.
- Lyster, R. 1994b. “Négociation de la forme: stratégie analytique en classe d’immersion.” *The Canadian Modern Language Review*, 50 (3), pp.446-465.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Nagy, N., Moisset, C. & Sankoff, G. 1996. “On the acquisition of variable phonology in langue seconde.” (N)WAVES and MEANS, *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 111-126.
- Ontario Ministry of Education. 2000. *The Ontario Curriculum Grades 11 and 12: French as a Second Language - Core, Extended, and Immersion French*. Toronto: Queen’s Printer.
- Segalowitz, N. 1977. “Bilingualism and social behaviour.” In W. H. Coons, D. Taylor & Tremblay, M.-A., eds., *The individual, Language and Society in Canada*. Ottawa: The Canada Council, pp. 179-195.
- Tarone, E., & Swain, M. 1995. “A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms.” *Modern Language Journal*, 79, pp. 166-178.

Bibliography on the Sociolinguistic Competence of French Immersion Students

by Raymond Mougeon

Special Issues of Journals

2002

- Dewaele, J.-M. & Mougeon, R., eds. 2002. "L'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du FL2 et FLE." Special issue of *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, no 17.

2004

- Mougeon, R & Dewaele, J.-M., eds. 2004. "Patterns of Variation in the Interlanguage of Advanced Second Language Learners." Special issue of *International Review of Applied Linguistics*, 42, (4), pp. 295-402.

Articles in Journals

1999

- Rehner, K. & Mougeon, R. 1999. "Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question." *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, (1), pp. 124-154.

2001

- Mougeon, R & Rehner, K. 2001. "Variation in the spoken French of Ontario French immersion students: The case of restrictive expressions and more." *Modern Language Journal*, 85, (3), pp. 398-415.

2002

- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. 2002. "État de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants FL2 ou FLE." *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, pp. 7-50.

2003

- Nadasdi, T., Mougeon, R. & Rehner, K. 2003. "Emploi du "futur" dans le français parlé des élèves d'immersion française." *Journal of French Language Studies*, 13, (2), pp. 195-220.
- Rehner, K., & Mougeon, R. 2003. "The effect of educational input on the development of sociolinguistic competence by French immersion students: The case of expressions of consequence in spoken French." In S. Roy, ed., *Rethinking the learning of*

French. Special issue of the *Journal of Educational Thought*, 37, (3), pp. 259-281.

- Rehner, K., Mougeon, R. & Nadasdi, T. 2003. "The learning of sociostylistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on." *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 127-156.

2004

- Mougeon, R & Dewaele, J.-M. 2004. "Preface." Special issue of *International Review of Applied Linguistics*, 42, (4), pp. 295-301.

- Mougeon, R., Rehner, K. & Nadasdi, T. 2004. "The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada." In R. Bayley and V. Regan, eds., *The acquisition of sociolinguistic competence*. Special issue of *The Journal of Sociolinguistics*, 8, (3), pp. 408-432.

- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K. & Nadasdi, T. 2004. "Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French Immersion students." *International Review of Applied Linguistics*, 42 (4), pp. 349-364.

2005

- Nadasdi, T., Mougeon, R. & Rehner, K. 2005. "Learning to speak everyday (Canadian) French." *The Canadian Modern Language Review*, 61, (4), pp. 543-564.

Articles in Conference Proceedings

1981

- Beniak, É. & Mougeon, R. 1981. "Acquisition of past participles by L2 learners of French." In J. Copeland & P. Davis, eds. *The 7th LACUS Forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp. 495-508.

2002

- Uritescu, D., Mougeon, R. & Yassin Handouleh, Y. 2002. "Le comportement du schwa dans le français parlé par les élèves des programmes d'immersion française." In Claude Tatilon et Alain Baudot, eds. *La Linguistique fonctionnelle au tournant du siècle. Actes du 24 e Colloque international de linguistique fonctionnelle*. Toronto: Éditions du GREF, pp. 335-346.

Bibliography on the Sociolinguistic Competence of Franco-Ontarian Students

Books

1982

- Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. & Cichocki, W. 1982. *Le français en situation minoritaire: fréquence d'emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans des communautés franco-ontariennes*. Quebec City: International Centre for Research on Bilingualism.

1991

- Mougeon, R. & Beniak, É. 1991. *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario*. Oxford University Press.

Special Issues of Journals

2005

- Treffers-Daller, J. & Mougeon, R., eds. 2005. "The role of transfer in language variation and change: Evidence from contact varieties of French." Special issue of *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (2), pp. 93-175.

Chapters in Books

1978

- Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. "Analogical leveling of the auxiliary être." In M. Suner, ed., *Studies in Romance Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 41-61.

1979

- Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1979. "Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues." In M. Paradis, ed., *Aspects of Bilingualism*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp. 46-93.

- Mougeon, R., Canale, M. & Carroll, S. 1979. "Acquisition of English prepositions by monolingual and bilingual (French/English) Ontarian students." In F. Eckman & A. Hastings, eds., *Studies in first and second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, pp. 194-205.

1981

- Mougeon, R. & Canale, M. 1981. "Apprentissage et enseignement du français langue première dans les écoles de

langue française de l'Ontario: français langue première ou langue seconde?" In P. Léon, ed., *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*. Paris: Didier, pp. 75-83.

1982

Mougeon, R. 1982. "Paramètres extralinguistiques de la variabilité morphologique en français ontarien." In N. Dittmar & B. Schlieben-Lange, eds., *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Ländern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 113-120.

1986

Mougeon, Raymond et Beniak, Édouard. 1986. "Présentation." In R. Mougeon & É. Beniak, eds., *Le français canadien parlé hors Québec: un aperçu sociolinguistique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Mougeon, R., Beniak, É. & Valois, D. 1986. "Is child language a possible source of linguistic variation?" In D. Sankoff, ed., *Diversity and diachrony*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 347-360.

1987

Mougeon, R. & Beniak, É. 1987. "Minority language schooling without home language maintenance: Impact on language proficiency." In A. Holmen et al., eds., *Copenhagen Studies in Bilingualism*. Vol. 4: Bilingualism and the individual. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters, pp. 253-264.

Mougeon, R. & Beniak, É. 1987. "Should the French Canadian minorities open their schools to the children of the Anglophone majority?" In J. Jorgensen et al., eds., *Copenhagen Studies in Bilingualism*. Vol. 5: Bilingualism in society and school. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters, pp. 167-177.

1989

Beniak, É. & Mougeon, R. 1989. "Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français-ontarien." In R. Mougeon & É. Beniak, eds., *Le français canadien parlé hors Québec: un aperçu sociolinguistique*. Québec City: Les Presses de l'Université Laval, pp. 69-104.

1993

Mougeon, R. 1993. "Le français en Ontario: bilinguisme, transfert à l'anglais et variabilité linguistique." In D. de Robillard, & M. Benamino, eds., *Le français dans l'espace francophone*. Paris/Geneva: Champion/Slatkine, pp. 53-77.

1994

Mougeon, R. 1994. "La question de l'interférence de l'anglais à la lumière de la sociolinguistique." In C. Poirier, ed., *Langue, espace, société: les variétés du français en Amérique du Nord*. Québec City: Les Presses de l'Université Laval, pp. 25-40.

1995

Mougeon, R. 1995. "Perspective sociolinguistique sur le comportement langagier des Franco-Ontariens." In J. Cotnam, Y. Frenette, & A. Whitfield, eds., *La francophonie ontarienne*. Ottawa: Le Nordir, pp. 219-57.

1996

Mougeon, R. & Beniak, É. 1996. "Social class and language variation in bilingual speech communities." In G. Guy, J. Baugh, D. Schiffrin & C. Feagin, eds., *Towards a social science of language: A Festschrift for William Labov*. Vol. 1. Benjamins, pp. 69-99.

1999

Mougeon, R. 1999. "Recherches sur les dimensions sociales et situationnelles de la variation du français ontarien." In N. Labrie & G. Forlot, eds., *Les réalités sociolinguistiques franco-ontariennes dans les années quatre-vingt dix*. Ottawa: Ottawa University Press.

2004

Mougeon, R. 2004. "Perspective sociolinguistique sur le français en Ontario." In A. Coveney, M.-F. Hintze & C. Saunders, eds., *Variation et francophonie*. Paris: L'Harmattan, pp. 155-190.

2005

Mougeon, R. 2005. "Rôle des facteurs linguistiques et extra-linguistiques dans la dévernacularisation du parler des adolescents dans les communautés francophones minoritaires." In A. Valdman, J. Auger & D. Piston-Hatlen, eds., *Le français en Amérique du Nord: État présent*. Québec City: Les Presses de l'Université Laval, pp. 261-286.

2006

Mougeon, R. 2006. "Influence du bilinguisme et de la restriction linguistique sur la variation du français parlé en Ontario: le cas des conjonctions et locutions de conséquence." In S. Schwarze & E. Werner, eds., *Identitätsbegründung durch Sprache: Aktuelle Beiträge zum frankophonen Raum, Studien zur Romanistik*, Bd. 7, Hamburg: Dr. Kovac.

2007

Mougeon, R. 2007. "Variation in the speech of Francophone adolescents in Ontario." In Howard M., ed., *Language Issues in Canada: Multidisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Articles in Journals

1977

Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale M. 1977. "Analyse de la compétence en français écrit d'élèves franco-ontariens de 12e et 13e années." *The Canadian Modern Language Review*, 34 (3), pp. 381-394.

Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. & Ituen, S. 1977. "L'usage de la préposition sur en franco-ontarien." *Canadian Journal of Linguistics*, 22, (2), pp. 95-154.

1978

Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, É. 1978. "Acquisition of some grammatical elements in English and French by monolingual and bilingual Canadian students." *The Canadian Modern Language Review*, 34, (3), pp. 505-524.

1979

Beniak, É., Mougeon, R. & Canale, M. 1979. "Compléments infinitifs des verbes de mouvement en français ontarien." *Linguistische Berichte*, 64, pp. 36-49.

Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Ituen, S. 1979. Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation? *Forum Linguisticum*, 3, (3), pp. 208-222.

Mougeon, R. & Beniak, É. 1979. "Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario." *Revue des sciences de l'éducation*, 5, (1), pp. 87-106.

1980

Beniak, É. & Mougeon, R. 1980. "Évaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario." *Revue des sciences de l'éducation*, 6, (2), pp. 249-266.

1981

Mougeon, R. Beniak, É. & Côté, N. 1981. "Variation géographique en français ontarien: rôle du maintien de la langue maternelle." *Journal of the Atlantic Provinces Linguistic Association*, 3, pp. 64-82.

1982

Mougeon, R., Beniak, É. & Bélanger, M. 1982. "Morphologie et évolution des pronoms déterminatifs dans le français parlé à Welland (Ontario)." *The Canadian Journal of Linguistics*, 27, (1), pp. 1-22.

1984

Mougeon, R., Beniak, É. & Canale, M. 1984. "Acquisition et enseignement du français en milieu franco-ontarien." *Le français dans le monde*, 185, pp. 69-76.

Mougeon, R., Heller, M., Beniak, É. & Canale, M. 1984. "Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: le cas des Franco-ontariens." *The Canadian Modern Language Review*, 41, (2), pp. 315-335.

1985

Beniak, É., Mougeon, R. & Valois, D. 1985. "Sociolinguistic evidence of a possible case of syntactic convergence in Ontarian French." *Journal of the Atlantic Provinces Linguistics Association*, 6/7, pp. 73-88.

Mougeon, R. & Beniak, É. 1985. "A sociolinguistic study of language contact, shift and change." *Linguistics*. Vol. 23, no 3, pp. 455-487.

1986

Mougeon, R. & Heller, M. 1986. "The social and historical context of minority French language school in Ontario." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, (2/3), pp. 199-228.

1989

Mougeon, R. 1989. "Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens." *Revue du Nouvel Ontario*, 9, pp. 31-50.

1995

Mougeon, R. 1995. "Diversité sociolinguistique au sein d'une communauté francophone minoritaire: les Franco-Ontariens." In D. Fattier & F. Gadet, eds. *Situations du français*. LINX, 33, pp. 47-69.

Mougeon, R. & Beniak, É. 1995. "Le non accord entre sujet et verbe en français ontarien: un cas de simplification?" *Présence francophone*, 46, pp. 53-66.

1996

Mougeon, R. & Nadasdi, T. 1996. "Discontinuités variationnelles dans le parler des adolescents franco-ontariens." *Revue du Nouvel Ontario*, 20, pp. 51-76.

1997

Mougeon, R. & Heller, M. 1997.

"Spracherwerb und Sprachvermittlung des Französischen als Minderheitensprache: die Situation der Frankophonen in der kanadischen Provinz Ontario." *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54, pp. 11-36.

1998

Mougeon, R. & Nadasdi, T. 1998. "Sociolinguistic discontinuities in minority linguistic communities." *Language*, 74, (1), pp. 40-55.

Rehner, K. & Mougeon, R. 1998. "Use of restrictive expressions juste, seulement, and rien que in Ontario French." *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 1, (1), pp. 89-110.

2004

Nadasdi, T., Mougeon, R. & Rehner, K. 2004. "Expression de la notion de "véhicule automobile" dans le parler des adolescents francophones de l'Ontario, *Francophonies d'Amérique*, 17, pp. 91-106.

2005

Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. 2005. "Contact-induced linguistic innovations on the continuum of language use: The case of French in Ontario." *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, (2), pp. 99-115.

Articles in Conference Proceedings**1978**

Canale, M. & Mougeon, R. 1978. "Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves Franco-ontariens." In B. Cazabon, ed. *Langue maternelle langue première de communication?* Sudbury: L'Institut franco-ontarien, Laurentian University, pp. 39-58.

Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. "Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues." In M. Paradis, ed. *The 4th LACUS Forum*. Columbia, South. Carolina: Hornbeam Press, pp. 539-550.

1979

Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, É. 1979. "Generalization of POUR after verbs of motion in Ontarian French." In W. Wolck & P. Garvin, eds. *The 5th LACUS Forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp. 367-377.

1980

Beniak, É., Mougeon, R. & Côté, N. 1980. "Acquisition of French pronominal verbs

by groups of monolingual and bilingual Canadian students." In W. McCormack & H. Izzo, eds. *The 6th LACUS Forum*. Columbia, South. Carolina: Hornbeam Press, pp. 355-368.

Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, É. 1980. "Infinitival complements to verbs of motion in Ontarian and Quebec French." In E. Closs Traugott, R. Labrum & S. Shepherd, eds. *Papers from the fourth international conference on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 193-198.

1981

Mougeon, R. & Beniak, É. 1981. "Leveling of the 3sg./pl. verb distinctions in Ontarian French." In J. Lantolf, ed. *Current research in Romance languages: Proceedings of the eleventh annual symposium on Romance languages*. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club, pp. 126-144.

1984

Beniak, É. & Mougeon, R. 1984. "Possessive à and de in informal Ontarian French." In P. Baldi, ed. *Papers from the XIIth Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 13-36.

Mougeon, R., Bélanger, M. Heller, M. & Canale, M. 1984. "Programmes dans les écoles élémentaires de langue française pour les élèves qui parlent peu ou pas en dehors du milieu scolaire." In B. Cazabon, ed. *L'expression de soi: Actes du 3^e congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de français*. Sudbury: Institut franco-ontarien/Centre des langues officielles du Canada, Laurentian University, pp. 25-36.

1986

Mougeon, R. & Beniak, É. 1986. "Le français en situation de contact et la variation linguistique: le français parlé en Ontario (Canada)." In *Actes du XVII^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Aix-en-Provence: Publications Université de Provence, Vol. 6, pp. 293-313.

1987

Mougeon, R. & Beniak, É. 1987. "The extralinguistic correlates of core lexical borrowing." In K. Denning et al., eds. *Proceedings of NWAV-XV*. Palo Alto, Ca: Department of Linguistics, Stanford University, pp. 337-347.

Published Research Reports

1980

Mougeon, R. et al. 1980. Le français parlé en situation minoritaire. Volume I: emploi et maîtrise du français parlé par les élèves de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Toronto: The Ontario Ministry of Education.

1981

Mougeon, R. et al. 1981. *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens*. Toronto: The Ontario Ministry of Education.

1986

Canale, M., Mougeon, R., Heller, M. & Bélanger, M. 1986. *Programmes dans les écoles de langue française pour les élèves de compétence inégales en français*. Toronto: The Ontario Ministry of Education.

Katherine Rehner is an Assistant Professor in Language Studies at the



University of Toronto, Mississauga in the Linguistics and the Teaching and Learning Programs. Her graduate appointment is in the

Second Language Education Program in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at OISE. Her current research projects examine the sociolinguistic competence of Franco-Ontarian adolescents from majority and minority communities and the development of sociolinguistic competence by university level FSL learners.

Mosaic

The Journal for Language Teachers

In the next issue

(Vol. 11, No. 1, Spring 2009)

an interview with

Howard Gardner

on

"Multiple Intelligences"

Edvige Costanzo et Clara Ferrão-Tavares

Se former en faisant : formation réflexive, perspective actionnelle et multimodalité

Centrer la formation sur l'action de l'enseignant en formation en le rendant conscient de ses compétences générales et techniques, de ses besoins, de ses façons d'apprendre, des rôles qu'il doit jouer. Le se formant n'apprend donc pas "ce qu'il faut faire", mais "ce qu'il faut savoir pour faire" et devenir ainsi un décideur. C'est là le but de la formation multimodale que les auteures proposent dans cet article à travers une démarche actionnelle-réflexive.

"Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude."

C'est ainsi que Philippe Perrenoud (1996) définit le métier de l'enseignant et si cette affirmation est vraie pour tout enseignant, elle est d'autant plus vraie pour l'enseignant de langue (le français dans notre cas), appelé à opérer dans un terrain particulièrement sensible au changement et à l'évaluation, les langues étant une des rares disciplines d'apprentissage où l'on peut faire un usage immédiat de ce que l'on apprend.

Si l'action dans l'urgence et la décision dans l'incertitude font donc la réalité de ce métier, quelle formation privilégier pour éviter que l'urgence et l'incertitude ne soient productrices d'approximation, de confusion ou, paradoxalement, de pratiques routinières peu efficaces de peur d'essayer l'innovation sans possibilité de contrôle total ?

La démarche de formation sur laquelle nous allons réfléchir dans cet article est bien cette "formation en action" qui se situe, d'un côté, dans la problématique de la formation réflexive ouverte par les travaux de Donald Schön et, de l'autre, dans la perspective actionnelle proposée par le Cadre

Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues (dorénavant CECR, 2000) qui semble bien parti pour pouvoir franchir les frontières de notre Vieux Continent et devenir le cadre de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues tout court.

Nous essayerons donc, dans un premier moment, de définir le profil du "formateur réflexif" pour rappeler ensuite les options méthodologiques constitutives d'une démarche de formation en perspective "actionnelle" et passer enfin à l'analyse de pratiques diversifiées comme la vidéo-formation, l'autoformation, la formation à distance, toutes placées sous le signe de la multimodalité, pour garantir à l'enseignant en formation l'accès aux connaissances et aux compétences dont il nécessite et lui laisser en même temps la possibilité de déterminer sa trajectoire de formation (Porquier, 1996).

Le formateur réflexif

Tracer le profil du formateur "réflexif" sans tomber dans le piège de présenter un modèle abstrait du formateur idéal signifie se poser les questions suivantes :

- qui est le formateur réflexif ? autrement dit : quelles compétences, quelles connaissances, quelles capacités doit-il avoir ?
- pourquoi parler d'un formateur réflexif ?
- quelle perspective adopter pour sa formation ?

Si la formation est aussi un apprentissage, pour répondre à la première question on peut faire appel aux composantes classiques de l'acte pédagogique, désormais définies en terme de : savoir-être, savoir, savoir-faire et savoir-apprendre.

Pour ce qui est du savoir-être, notre formateur devra donc :

- être capable de se remettre en question en acceptant les idées d'autrui (disponibilité),
- être conscient de l'image de soi chez les autres (objectivation des comportements),
- être capable d'assumer des rôles différents dans le processus d'enseignement/apprentissage (flexibilité).

Quant au savoir, il devra connaître les notions spécifiques relatives :

- à la didactique des langues et du F.L.E. dans notre cas,
- à la pédagogie générale,
- au processus d'enseignement/apprentissage comme élément d'un système.

Dans le domaine du savoir-faire, il devra être capable d'utiliser les notions acquises et les techniques de travail expérimentées pour :

- analyser, comparer, choisir des produits éditoriaux ou des pratiques de classes adéquats aux différentes situations d'enseignement/apprentissage,
- intégrer, adapter à sa propre situation de formation des idées "venues d'ailleurs",
- produire des matériaux nou-

veaux adéquats aux différentes situations d'enseignement/apprentissage.

Le savoir-apprendre (savoir apprendre à se former, dans notre cas) enfin mobilise à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire qui peuvent présenter des compositions et des pondérations variables, selon les "se formant" (variation entre formation initiale et formation continue, mais aussi variation d'âge, de genre, de culture...).

Ainsi, par exemple, par analogie avec ce que le CECR précise pour le savoir apprendre en langue, le savoir apprendre en formation se combine-t-il :

- au savoir être, lorsqu'il se manifeste comme disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans l'interaction en groupe (prise de parole, attention à ce que dit l'autre, conscience des possibilités de malentendus culturels dans la relation avec l'autre...);
- au savoir, lorsqu'on identifie, par exemple, quel type de théories de l'apprentissage soutient telle activité de formation ou quels pratiques d'apprentissage correspondent mieux à telle culture ;
- au savoir-faire, lorsqu'on sait se repérer rapidement dans une bibliographie ou dans un centre documentaire ou lorsqu'on sait manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour la formation.

Tout comme il arrive pour le savoir-apprendre en langue, le formateur réflexif aura développé aussi des aptitudes à l'étude telles que :

- la capacité à utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome,
- la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé,

- la capacité à apprendre de manière efficace par l'observation directe et la participation à des activités de formation qui impliquent le développement des aptitudes analytiques,
- la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

Et à ces aptitudes s'ajoutent encore des heuristiques qui le rendent capable, dans une situation de formation donnée :

- de s'accommoder d'une expérience nouvelle (de gens nouveaux, de nouvelles manières de faire, de nouveaux instruments...)
- de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation...)

On pourrait énumérer enfin les habiletés opérationnelles à développer en formation, mais le profil esquissé est déjà suffisamment complexe pour décourager tout prolongement de la liste et nous faire passer à la deuxième question.

Pourquoi parler d'un formateur réflexif ?

Parce que le formateur est appelé à agir dans une société complexe où, comme l'affirme Jacques Pécheur (2008 : 103),

l'apprenant de langues est devenu un apprenant-usager car il faut être conscient du fait qu'un adolescent européen vivant en milieu urbain est soumis à plus de 1500 messages publicitaires par jour et que désormais il passe plus de temps devant un écran (1500 heures entre télévision, ordinateur ou portable) qu'en classe (950 heures) : ce qui signifie clairement que les écrans sont devenus une source de préceptes éducatifs.

Dans ce contexte où la consommation absorbe plus de 30% de notre temps et où en consommant on achète des styles de vie, continue Jacques Pécheur (2008 : 103),

les langues aussi sont devenues des marchandises, culturellement par le tourisme, les voyages, les industries culturelles ; économiquement par le biais de l'exportation, par le biais des multinationales ou par les rachats d'entreprise ; politiquement par le rôle que jouent l'histoire, la mémoire ou le patrimoine.

Oublier cela, oublier que, par exemple, les différences entre la sphère privée et la sphère professionnelle s'estompent de plus en plus, que nombre d'objets qui nous entourent appartiennent aux deux sphères et qu'on en joue indifféremment (sur le même ordinateur on joue et on travaille), que tout cela comporte de nouvelles relations à l'espace et au temps, signifie, dans le cas de la formation des enseignants de langues, se référer à un paradigme de formation probablement plus rassurant parce que bien structuré et uniforme, mais destiné, à l'heure actuelle, comme le dit le CECR à propos des méthodologies uniformes utilisées pour l'enseignement des langues, à être vite rangé aux magasins des antiquités.

Si, toujours d'après le CECR (2000, ch. 2 : 6),

Les finalités, les pratiques et les modalités d'un apprentissage des langues vivantes sont extrêmement diverses et ne peuvent que le rester

et si,

selon les contextes et les moments d'apprentissage, selon les groupes et individus concernés, la variété est la condition même d'une réponse adéquate aux demandes et d'une formulation efficace de l'offre,

seule une formation qui prenne en charge la gestion de la complexité

pourra répondre aux nouvelles caractéristiques de l'apprentissage des langues, tel qu'on vient de l'évoquer.

Comment former le formateur réflexif ?

Le "comment" de cette question pourrait comporter des solutions réductrices visant à renforcer les démarches qui existent dans les différents pays et qui répondent d'ailleurs aux demandes immédiates des enseignants : la spécialisation stricte, la recette, le prêt à employer. Or, le but de cette réflexion est justement l'inverse : proposer des démarches qui renvoient à une culture générale et à une culture pédagogique, car c'est l'appropriation de ces cultures qui, à la longue, produit des effets positifs sur l'être et le savoir être des enseignants.

De cette idée, que nous assumons comme base de réflexion, il s'ensuit que :

- la formation doit viser la formation d'un enseignant polyvalent et pluridimensionnel, capable, si besoin est, de "réinventer" la classe ;
- si former aujourd'hui signifie former à la complexité et non à la réduction, il faut savoir se former à l'éclectisme (PUREN, 1994).

Cela implique l'adoption de démarches qui évitent l'excès de spécialisation, qui ne restent pas enfermées dans le local, mais qui ne sont pas non plus à l'affût de la dernière mode et cela s'inscrit dans une perspective où se croisent les idées de ce que Robert Galisson appelle la Didactologie des langues et des Cultures et les travaux de Donald Schön.

S'affirmant comme une discipline d'observation, de description et d'intervention qui cherche des voies de théorisation interne, autonomisantes, et qui interroge, au besoin, d'autres disciplines avec lesquelles elle

établit des relations égalitaires, la Didactologie des langues et des cultures, proposée par Galisson, semble, en effet, contenir les lignes d'orientation pour des programmes de formation d'enseignants en langue étrangère : observer-s'interroger-théoriser-intervenir qui s'opposent, de fait, à une démarche de type applicationniste, tout comme les travaux de Schön qui ont mis à la une la formation réflexive.

Ce professeur d'études architecturales du MIT critique le paradigme de la formation qui consiste à appliquer la science aux problèmes concrets, car les professionnels formés à la science appliquée seraient, selon lui, incapables de s'adapter aux nouvelles situations. Schön (1996 : 203) propose, en revanche, ce qu'il appelle "une nouvelle épistémologie de la pratique" qui ait comme référence les compétences sous-jacentes à la pratique des bons professionnels, là où "épistémologie de la pratique" indique une réflexion effectuée à partir de situations pratiques réelles et peut donc constituer une démarche de l'implication proche de celle qui caractérise la didactique selon Galisson. Il est important aussi de souligner "bons professionnels", parce qu'il s'agit d'une tendance récente dans les démarches de formation, traditionnellement plus orientées vers la recherche des causes de l'échec que du succès.

La nouveauté de la démarche proposée par Schön vient de ce qu'il part, au contraire, du succès, analysé pour en identifier la composante principale. Il appelle cette composante "artistry", un mélange de science, de technique et d'art qui rend le bon professionnel capable de réagir rapidement aux différentes situations qu'il rencontre (l'action dans l'urgence de Perrenoud). Cela dit, même si le terme proposé met l'accent sur la dimension artistique entendue comme sensibilité,

créativité, capacité de prévoir, d'anticiper, de mettre en relation différents éléments rapidement et sans effort, les composantes science et technique n'en sont pas considérées comme moins importantes pour définir l'action du professionnel.

Selon l'auteur du Praticien réflexif, cet ensemble de capacités peut être appris à travers une pratique réflexive du formateur et du "se formant" qui non seulement "regardent" ce que font et ce que sont les bons professionnels, mais construisent aussi d'autres scénarios possibles d'intervention.

Bien évidemment, ce modèle de formation implique l'adoption de démarches qui passent par la connaissance de soi ou par le "diagnostic situationnel" (Donnay et Charlier, 1991) et par la définition des rôles que l'enseignant pourra jouer.

C'est cette démarche de formation que nous allons développer pour répondre à la troisième question posée :

Quelle perspective adopter pour former un formateur réflexif ?

Nous empruntons pour la dénomination utilisée "perspective actionnelle" celle qui est donnée dans le CECR (2000, ch.2 : 7), dont on peut partager les objectifs dans le cadre de la formation, étant donné qu'il vise

à surmonter les barrières linguistiques afin de :

- renforcer la mobilité des personnes ;
- renforcer l'efficacité de la coopération internationale ;
- renforcer le respect des identités et des diversités culturelles ;
- améliorer l'accès à l'information ;
- intensifier les relations entre personnes ;
- améliorer les relations de travail ;

- parvenir à une meilleure compréhension mutuelle.

Par ailleurs, la démarche proposée dans le CECR (ibidem), retient le principe que

l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre à travers divers types d'activités langagières qui lui permettent de traiter (en réception et en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour.

Notre démarche de formation se veut isomorphe de l'apprentissage des langues et, par conséquent, nous utiliserons la définition suivante, créée en remplaçant, dans la définition précédente, "l'usage et l'apprentissage d'une langue" par "le métier de l'enseignant" et en procédant à quelques changements qui découlent du changement de plan. La définition qu'on obtient est la suivante :

Le métier de l'enseignant de langues est réalisé par un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer et une compétence technique qu'il met en œuvre à travers divers types d'activités d'enseignement en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer ou aux rôles à jouer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles ne cesse de le modifier en retour.

Et si la situation de formation européenne a des effets am-

plificateurs du fait de la diversité des situations de formation qui la caractérisent, cela est aussi vrai au-delà du vieux continent, car il est désormais évident que les cultures scolaires étant différentes, les activités, les stratégies, les tâches de la classe, les rôles joués par l'enseignant ne sont pas les mêmes dans les différents pays. Cette situation place les formateurs et les "se formant" devant un répertoire élargi d'actes professionnels. Par ailleurs, les activités lues souvent dans les mêmes sources sont non seulement déclinées de façon différente dans chaque pays, mais engendrent, à leur tour, des praxéogrammes également diversifiés (ex. les séquences d'actes pédagogiques).

La démarche envisagée dans le cadre d'une perspective actionnelle permettra donc de :

1. centrer la formation sur l'action du "se formant" en le rendant conscient de ses compétences générales et techniques, de ses besoins, de ses façons d'apprendre, des rôles qu'il sera appelé à jouer. Le "se formant" devient ainsi un décideur. Il part d'une phase de prise de conscience de ses compétences, de ses représentations, de ses façons d'apprendre et d'enseigner et d'un choix des rôles qu'il veut apprendre à jouer, des stratégies qu'il souhaite mobiliser ;
2. former par l'action dans des situations complexes, car le "se formant" doit pouvoir se rendre compte de la complexité de la situation pédagogique et du caractère parcellaire et immédiat de la "recette" ;
3. développer, chez l'enseignant en formation, l'habitude d'ajuster son enseignement à une réalité en mutation, en acceptant de considérer les comportements et les attitudes comme non figés et donc passibles de modifications volontaires, ce qui signifie

former à l'adaptabilité (processus) et non à l'adaptation (résultat) ;

4. développer chez le "se formant" l'habitude à observer, à problématiser, à se documenter, à échanger avec les autres ;
5. mettre le "se formant" dans la situation de jouer des rôles professionnels ;
6. rendre le "se formant" conscient des écarts éventuels entre ses options pédagogiques ou ses intentions et le choix de stratégies et d'activités de classe à travers l'analyse des effets sur les élèves à différents niveaux, comme par exemple celui de l'apprentissage ou de la communication.

Ainsi l'enseignant en formation n'apprend-il pas "ce qu'il faut faire", mais "ce qu'il faut savoir pour faire" (Ferrão Tavares, 1990) et il acquiert en même temps un capital qu'il pourra gérer comme il voudra.

La démarche de formation

La démarche envisagée comporte les phases suivantes :

Première phase : le diagnostic

C'est le moment où les "se formant" prennent conscience de la complexité de la situation pédagogique. Ils explicitent des représentations et/ou des théories personnelles à l'aide de différents outils proposés par le formateur (définitions de mot-clés, extraits de textes de référence, questionnaires, inventaires de rôles, inventaires de profils...) Ils décident aussi des rôles qu'ils souhaitent maîtriser en tant qu'enseignants (ce qui semble être une possibilité de gérer la complexité inhérente à ce métier).

Puisant dans une sorte de "catalogue ouvert" qui voit, tour à tour, l'enseignant éducateur, guide, instructeur, conseiller, metteur en scène, meneur de jeu, conteur, psychothérapeute,

diagnostiqueur, expert, chercheur, concepteur, adaptateur, technicien, modèle... il sélectionne les rôles qu'il veut ou qu'il doit jouer. Il est donc nécessaire qu'il fasse son diagnostic, c'est-à-dire qu'il problématise, qu'il définisse ses besoins, qu'il découvre le besoin des savoirs.

La fonction du formateur est donc, dans une première phase, une fonction d'aide à ce diagnostic. L'enseignant dispose d'une palette sur laquelle il choisit, en fonction du contexte social, de l'institution dans laquelle il travaille et de son vécu, de ses stratégies personnelles et professionnelles. Choisir des rôles et décider de "travailler" ces rôles ne signifie pas l'adoption d'une perspective behavioriste qui renouerait les liens avec la pratique utilisée par le micro-enseignement (décomposition de l'acte pédagogique en aptitudes progressivement acquises). Tout d'abord, un rôle est déjà complexe. Ensuite, jouer un rôle passe non seulement par les comportements, mais aussi par la verbalisation des procédés de pensée que les enseignants utilisent dans leurs pratiques (pratiques spontanées et théories personnelles) et par la mise en relation de ces aspects avec d'autres théories et d'autres pratiques afin de créer une "distanciation". Par conséquent, l'accent n'est pas mis seulement sur les produits, mais aussi sur l'articulation de ce plan avec le plan de l'explicitation des procédés cognitifs, des prises de décision et des effets interactifs.

La prise de conscience des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et la découverte d'un style constituent évidemment des éléments de diagnostic pour une intervention didactique. Une discussion à partir de documents permet d'aboutir à une prise de conscience, de la part du "se formant", de quelques traits de son style tout en permettant aussi

l'ouverture à l'apprentissage d'autres styles puisque un style est dynamique, volontaire et transitoire. La prise de conscience peut, par ailleurs, être facilitée par l'observation d'échantillons de la communication médiatique où d'autres professionnels jouent les mêmes rôles : conteur, animateur de jeu, animateur de débat, explicateur...

Cette phase semble donc fondamentale pour provoquer la distanciation des "se formant" qui, dans les situations de formation, restent généralement trop liés à leurs routines et ne regardent pas ce qui se fait ailleurs.

Deuxième phase : l'action

Sont présentées ici des propositions méthodologiques qui, en fonction des contextes de développement, peuvent être réalisées uniquement en situation de stage et/ou en situation de formation en autonomie.

a) La vidéoformation et le "diagnostic situationnel"

La vidéoformation et le "diagnostic situationnel" sont des méthodologies de formation qui s'appuient sur l'analyse de situations éducatives. Utilisant l'enregistrement vidéo comme support, elles empruntent quelques voies au micro-enseignement, mais elles s'en éloignent de par les présupposés théoriques, les objectifs, la démarche elle-même.

Il s'agit en effet d'une démarche dynamique, de découverte, procédant par hypothèses, par vérifications, par "rectifications", dont le mot-clé est celui de "distanciation" (en opposition à celui de "modélisation", mot-clé du micro-enseignement).

Comme on vient de le préciser, la première phase donne déjà aux enseignants en formation des outils de distanciation : ils prennent conscience de leurs façons d'apprendre, ils procèdent à leur

diagnostic et, également, à l'observation d'autres situations et d'autres professionnels qui jouent les mêmes rôles.

Dans la deuxième phase le "se formant" prépare une leçon sur un sujet que les autres sont censés ignorer (une langue étrangère, un contenu technologique, une pratique quotidienne, une recette de cuisine...) Il s'agit donc d'une simulation mais dont les composantes ne sont pas toutes simulées, étant donné que l'on se trouve dans une vraie situation d'enseignement/apprentissage. Le "se formant" planifie sa leçon et construit un outil d'évaluation. Et il mobilise ses compétences communicatives et techniques.

On procède ensuite à la confrontation entre ce que l'enseignant était censé enseigner et ce que les apprenants en formation ont appris, entre la planification et les décisions prises en cours de réalisation, entre les représentations des deux partenaires, entre la perception du déroulement du cours par l'enseignant et par les apprenants.

Cette phase d'observation et d'analyse peut s'appuyer sur le vécu, sur l'objectivation de ce vécu à travers des questionnaires et à travers la discussion en plénière, avec des arrêts sur image lors d'aspects significatifs, à l'aide de documents fournis par le formateur. C'est également pendant cette phase que le formateur propose des apports théoriques sous forme d'exposé ou bien il invite les "se formant" à les découvrir eux-mêmes. La théorisation apparaît ainsi comme un besoin pour structurer les "découvertes" précédentes, pour valider ou démonter des théories personnelles. Il s'agit d'un processus d'interrogation à la carte de différentes disciplines, dont la Didactique des langues. Cette théorisation permettra enfin d'aller plus loin et d'ouvrir, au besoin, sur d'autres conduites

possibles pour une même situation de formation.

La description de cette démarche méthodologique vaut en situation de stage, mais, bien évidemment, elle peut être utilisée en situation de formation "en autonomie" où le formateur fera l'enregistrement vidéo de son cours (l'autoscopie) et l'analysera à l'aide des outils proposés.

b) L'autoformation

Le deuxième volet méthodologique de nos propositions qui partent toutes d'un constat d'isomorphisme entre le processus d'apprentissage et le processus de formation, comporte la prise en compte de la notion de formation comme autoformation et la définition de cette dernière comme la capacité de prendre en charge sa propre formation. En ce sens, elle ne coïncide pas avec l'autodidaxie, au sens où l'enseignant en formation serait livré à lui-même, sans possibilité d'interagir avec un formateur et/ou d'autres enseignants, bien qu'elle puisse comporter des moments de formation en autonomie. Elle n'est pas non plus, comme on vient de le dire à propos de la vidéoformation, une formation en vase clos, au sens où elle se ferait à l'intérieur de la même catégorie (les enseignants), sans qu'il y ait échange avec le contexte social et environnemental, car, en ce cas-là, elle serait, comme le dit Louis Porcher (1992 : 20), le "deuil de la formation".

Comme pour l'apprenant, "elle s'acquiert soit de manière naturelle, soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi" (HOLEC, H., 1979) et demande donc la mise en place d'un projet d'apprentissage qui coïncide alors avec le projet de formation.

Méthodologiquement, vu la complexité du profil du formateur décrit plus haut, il s'agit toujours

d'envisager des solutions pour une formation active, capable d'intégrer théorie et pratique. L'idée en soi n'est pas neuve. Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud et Francis Weiss (1981 : 107) proposent l'autoformation comme

une méthode de formation active visant à la construction des savoirs par les formés eux-mêmes, qui se prête à des techniques de travail portant non plus sur une pratique professionnelle, mais sur l'acquisition et l'assimilation des connaissances.

Ils envisagent, dans ce cadre, les quatre modes de travail suivants comme constantes méthodologiques privilégiées :

- le travail de groupe ;
- les tâches de production ;
- les temps d'évaluation et d'autoévaluation ;
- les temps de réflexion sur le processus de formation en cours.

L'analogie avec le travail de l'enseignant en classe de langue est flagrante et il s'agit alors de structurer un parcours qui favorise ce qu'on pourrait appeler la "conscientisation de l'action" (Bertocchini, Costanzo, 2008) à travers laquelle passe la formation réflexive.

Dans ce parcours, tout comme l'élève, le "se formant" est mis en situation d'apprentissage et il s'approprie les contenus de formation touchant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, à travers des activités réinvestissables en classe. Celles-ci suivent le classement traditionnel des habiletés discrètes ou intégrées que l'on retrouve en didactique des langues ainsi que les modalités de travail couramment pratiquées en classe. Mais ce qui est essentiel en situation de formation (voir supra), c'est la réflexion qui suit telle ou telle activité et qui porte l'enseignant ou le groupe d'enseignants à prendre con-

science du parcours effectué pour arriver à la conceptualisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à partir de laquelle on peut parler d'autonomisation progressive du "se formant".

Paradoxalement, le formateur risque d'être très "présent" dans cette démarche d'autoformation car le fait qu'il soit essentiellement une personne-ressource ne fait que multiplier ses rôles. Organisateur, animateur, technicien, conseiller..., il devra veiller surtout à la diversification des discours de formation qu'il propose pour ne pas retomber dans le piège d'une parole monolithique qui, même si véhiculée différemment, risquerait d'être aussi dangereuse pour l'autonomisation de l'enseignant que le cours magistral ou la recette pratique.

c) La formation à distance

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est le troisième élément de nos propositions méthodologiques qui ne sauraient négliger la prise en charge de la formation à distance à travers le réseau Internet.

Au-delà des enthousiasmes que ce type de formation a suscité dans la formation en général, il est important de s'arrêter, dans notre cas, sur ce que François Mangenot (2008 : 77-88) qualifie de "formations hybrides" et sur l'intérêt qu'elles peuvent présenter dans un dispositif de formation complexe.

Mangenot reprend la définition de Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 469-496), qui qualifient les dispositifs hybrides de

dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation.

Il rappelle aussi que l'expression

"formation hybride" est la traduction de l'anglais "blended learning" et que, même si la connotation du terme "blend" est celle d'un mélange harmonieux et équilibré et "hybride", au départ, désigne en biologie la création d'une nouvelle entité à partir d'espèces existantes, l'intérêt de ces précisions reste lié à l'idée de dosage adéquat entre les différents éléments qu'elles véhiculent. Dans le cas spécifique de la formation ce qu'il faudra doser, ce sont les différentes modalités (hétéroformation ou autoformation), les différents ingrédients (ressources, tâches), les différents moyens de communiquer (en présence et à distance).

Et les arguments qui plaident en faveur de la mise en place des dispositifs hybrides à la place du présentiel classique ne manquent pas. Parmi eux on peut citer :

1. la possibilité de toucher de nouveaux publics, étant donné que les enseignants n'ont pas tous ni toujours le temps de se déplacer régulièrement une ou deux fois par semaine ;
2. une individualisation de la formation plus sensible, car pour les enseignants plus disponibles en termes de temps on peut prévoir, par exemple, des tâches et des ressources supplémentaires en ligne ;
3. la diversification des formes d'expression. Si en situation de formation présentielle, on communique le plus souvent à l'oral, par petits groupes ou en grand groupe, à distance, il est possible, à travers les forums par exemple, d'avoir une communication écrite collective, voire une socialisation des productions écrites (Ferrão Tavares, 2007). Et les séances de clavardage montrent, au dire des chercheurs américains, qu'elles peuvent favoriser l'expression de ceux qui prennent malvolontiers la parole à l'oral ;

4. davantage de place à la formation autodirigée, à condition que le public soit assez autonome pour travailler en dehors de la présence du formateur-tuteur.

5. enfin, dans le cas de projets de formation transnationaux, la possibilité de communiquer avec des interlocuteurs extérieurs au groupe en formation et d'être aussi en contact avec des enseignants en formation d'autres pays.

Bien évidemment ces avantages ne doivent pas cacher les inconvénients ou les contradictions qui peuvent se manifester (ex. le clavardage, en tant que communication synchrone, impose une contrainte de temps qui est peu ou pas compatible avec ces nouveaux publics peu disponibles...)

Il revient donc au formateur de tenir compte des paramètres qui permettent de caractériser les dispositifs hybrides pour effectuer les choix les plus adéquats à la situation de formation envisagée.

Ces paramètres, selon Mangenot, sont les suivants :

1. le calcul de la proportion du temps de travail en présence et à distance pour le "se formant", sachant qu'on peut aller de 10% à 90% de l'un ou de l'autre, ce qui donne le mode dominant (paramètre très concret) ;
2. le lien présentiel/distance, autrement dit le "modèle d'intégration", qui peut être faible ou fort. Exemple de lien faible : si le travail à distance n'est pas réalisé, le cours en présentiel ne s'en ressent pas. À l'inverse, si l'on demande aux apprenants de préparer la compréhension de documents servant ensuite à une discussion en groupe, on a un exemple de lien fort. (paramètre pédagogiquement très important) ;
3. la distribution des contenus et objectifs d'apprentissage. Un

objectif peut être visé par les deux modes ou bien par un seul (Il est fréquent, par ex., que la pratique de l'oral soit réservée au mode présentiel) ;

4. la méthodologie d'enseignement, là où il faut considérer l'évidence que la méthodologie ne saurait pas être la même en présence et à distance et les risques que comporte, par exemple, un travail en ligne trop axés sur des exercices auto-correctifs avec le risque de comportement inhérent à de telles activités ;
5. la présence ou non d'échanges en ligne entre le "se formant" et le formateur-tuteur qui, dans le premier cas, voit la nécessité de la mise en place de ce que Mangenot appelle un scénario de communication, au sens d'une prévision des échanges en ligne recherchés.

Troisième phase : la "conscientisation de l'action"

La troisième phase de la démarche proposée met en jeu un autre concept : la multimodalité.

Considérant, par exemple, que la démarche adoptée par l'un des enseignants en formation, vidéoscopé ou ayant travaillé en autoformation ou encore faisant partie d'un réseau de formation à distance, aurait été plus efficace avec un apprenant de style visuel, il s'agirait de prévoir des démarches plus adaptées à d'autres profils ou de développer le profil auditif de cet apprenant.

Il faudrait alors envisager l'adoption de différents formats, de divers modes de présentation des contenus, de façon à pouvoir tenir compte des diversités et à les gérer. Les recherches sur la multimodalité, sur les différentes façons dont on traite l'information en situation

scolaire et sociale ou en situation médiatique nous disent qu'il existe de nouvelles façons de lire, d'écrire et d'apprendre dont quelques-unes en relation évidente avec les changements technologiques. Le multimédia, l'hypertexte pourront impliquer, par exemple, des opérations de simulation ou d'association, de traitement simultané de plusieurs informations, de navigation... en complément des opérations de repérage et de classement, forcément linéaires, que demande le livre.

Ainsi le "se formant" sera-t-il invité à proposer les mêmes contenus selon des formats différents. Il pourra, par exemple, suggérer des schémas sous la forme classique d'un transparent ou celle d'une présentation hypertextuelle, ainsi que des paraphrases des schémas fournis, ou encore des activités qui développent la pensée convergente et divergente, d'autres qui fassent appel à différents types de mémoire ou qui impliquent la raison et l'émotion... Il s'agirait en fait de travailler sur des formes différentes de mise en scène des mêmes contenus d'enseignement.

Proposer d'autres formats comporte une préparation sur le fonctionnement sémiotique et sur le traitement cognitif de ces produits, ce qui implique, non seulement une connaissance de la discipline (sous l'aspect diachronique et synchronique) mais aussi une interrogation d'autres disciplines.

La démarche de formation proposée vise donc à développer les compétences communicatives et techniques de l'enseignant qui recouvrent une dimension relationnelle relevant à la fois de la raison et de l'émotion. Comme on l'a déjà précisé, une démarche réflexive selon une perspective actionnelle semble rendre le "se formant" capable d'apprendre à connaître ses comportements et les effets des représentations sur ses comportements, d'apprendre à analyser

ses décisions, ses façons d'évaluer ses élèves, de porter une appréciation, de se rendre compte que les comportements peuvent changer en fonction de la représentation favorable ou non favorable d'un élève. Elle permet encore d'apprendre à raconter ou à expliquer ou à apprécier à l'aide de la voix, des gestes, des déplacements, des silences, des pauses, pour introduire des exemples, pour condenser l'information, pour passer les tours de parole, pour évaluer... pour séduire... sachant bien que la séduction passe par la crédibilité et celle-ci par l'effort, le travail, le savoir et la prise de distance.

La formation devient ainsi non pas, ou non plus, un lieu de diffusion des savoirs mais un lieu où chacun acquiert les moyens de construire les savoirs et les pratiques dont il a besoin.

Bibliographie

- Bertocchini, P. et E. Costanzo, 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Charlier, B., N. Deschryer et D. Peraya, 2006. "Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides", *Distances et Savoirs*, 4(4).
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2000. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dalgalian, G., S. Lieutaud, et F. Weiss, 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Donnay, J. et E. Charlier. 1991. *Comprendre des Situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ferrão Tavares, C. 1990. "Former autrement des professeurs de langues étrangères", *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow : Jordanhill College.
- Ferrão Tavares, C. 2007. "Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle". *Études de Linguistique Appliquée*, 146, Paris : Didier Erudition.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Mangenot, F. 2008. "Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication". *LEND*, XXXVII(3).

Pêcheur, J. 2008. "La didactique des langues au miroir d'une société de services et d'usagers". *LEND*, XXXVII(3).

Perrenoud, Ph. 1996. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Porcher, L. 1992. "Formation, profession, légitimation", *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, août/sept, Paris : Hachette.

Porquier, R. 1996. "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires", *Études de Linguistique Appliquée*, 8, Paris : Didier Érudition.

Puren, C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Schön, D. 1996. "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". in Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Edvige Costanzo enseigne langue et littérature française dans les lycées italiens.



Ancienne stagiaire BELC et CREDIF, formatrice de professeurs de FLE depuis 1981 dans le cadre des actions de

formation continue prévues par le Ministère de l'Instruction Publique italien, s'occupe actuellement de la formation initiale des enseignants de langues à l'Université de la Calabre en Italie. A assuré aussi des stages de formation de formateurs en Français Langue Etrangère en Allemagne, en Russie, en Roumanie dans le cadre de missions organisées par le Ministère des Affaires Étrangères français et a enseigné à l'École Française de Middlebury College en 2000 et 2001.

Clara Ferrão Tavares (Docteur en Didactologie des Langues-Cultures, Université de Paris III) est professeur à Escola Superior de Educação de Instituto Politécnico de Santarém (Portugal).



Elle est chercheur à l'Université de Aveiro (CIDTFF), membre associé du CEDICLEC de l'Université de Saint-Étienne. Elle a participé à des programmes de doctorat au Portugal, en France, Espagne et Brésil et à des programmes de formation d'enseignants de français et portugais du Ministère de l'Éducation portugais. Elle est Directeur de la revue *Intercompreensão, Revue de Didactique des Langues*

LINE MASTERS FOR REPRODUCTION...

Les verbes: mots en action !

Christine Besnard • Charles Elkabas

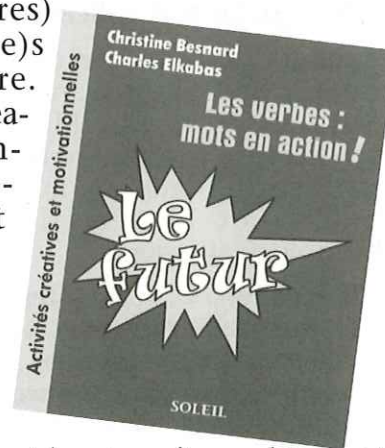
Les verbes : mots en action ! Le présent propose une approche originale pour l'apprentissage des verbes et de leurs temps.

Il offre l'occasion aux apprenant(e)s d'apprendre et d'utiliser les verbes en contexte grâce à une grande variété d'activités créatives et motivationnelles ancrées dans la réalité des jeunes d'aujourd'hui. Les auteurs se sont assurés de proposer un large

éventail d'exercices qui sauront satisfaire les différents styles d'apprentissage qui co-existent dans les classes de français.



Les verbes : mots en action ! Le futur propose une grande variété d'exercices ludiques (mots croisés, tests-questionnaires, horoscopes, rébus, messages publicitaires) que les apprenant(e)s auront plaisir à faire. Dans ces activités créatives et motivationnelles, les apprenant(e)s s'exerceront correctement à conjuguer les verbes, à connaître et à identifier le contexte, à établir des comparaisons, à savoir discriminer et catégoriser, à combiner et organiser des énoncés, et à structurer et résumer leur pensée.



BK-133 • Pp. viii+120 • 8½" x 11"

BK-138 • Pp. viii+114 • 8½" x 11"

Anthony Mollica

Recreational Linguistics: The "Dot-to-Dot" Activity

A simple children's activity can become a creative one in the language classroom

Dot-to-dot is a very simple and fun activity often found in children's books to teach or review numbers. There are practically no instructions: the child is to join the dots in chronological order from 1 to the last one given in the puzzle. Once all numbers are joined, the result will be a picture or a scene created by a series of straight lines. The artist will often include some detail which cannot be drawn by straight lines. It is not an activity which requires a great mental effort.

In the language class, the "dot-to-dot" can become a very creative language activity.

While the examples here are given in English, the activity can be effectively used in all languages to stress the reading and listening comprehension skills.

Pedagogical Applications

Teachers should delete the numbers of the puzzle and insert their own. They should ensure that, in order to make the activity a challenging one, the numbers should not be placed in a chronological order.

1. If teachers wish to stress the reading skill, they may wish to write out the numbers. The solver has to read the written number and proceed to the Arabic one. (Figure 1). To quickly identify the beginning of the activity, teachers may wish to bold the first number so that students can find it easily.

For example:

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. twenty | 6. thirty-nine |
| 2. fifty-four | 7. fifteen |
| 3. thirty | 8. forty-one |
| 4. thirty-three | 9. thirty-four |
| 5. two | 10. fourteen |

- | | |
|------------------|------------------|
| 11. four | 33. forty-eight |
| 12. forty-six | 34. sixteen |
| 13. thirty-eight | 35. twenty-nine |
| 14. forty-nine | 36. one |
| 15. six | 37. thirty-three |
| 16. fifty-three | 38. twenty-four |
| 17. thirty-two | 39. seventeen |
| 18. eleven | 40. thirty-seven |
| 19. twenty-two | 41. forty-three |
| 20. eight | 42. five |
| 21. twenty-six | 43. twenty-eight |
| 22. forty | 44. forty-seven |
| 23. forty-four | 45. nineteen |
| 24. thirty-six | 46. fifty-two |
| 25. nine | 47. thirty-five |
| 26. twenty-seven | 48. seven |
| 27. eighteen | 49. thirty-one |
| 28. twenty-one | 50. thirteen |
| 29. three | 51. forty-five |
| 30. forty-two | 52. twenty-five |
| 31. fifty | 53. fifty-one |
| 32. ten | 54. twelve |

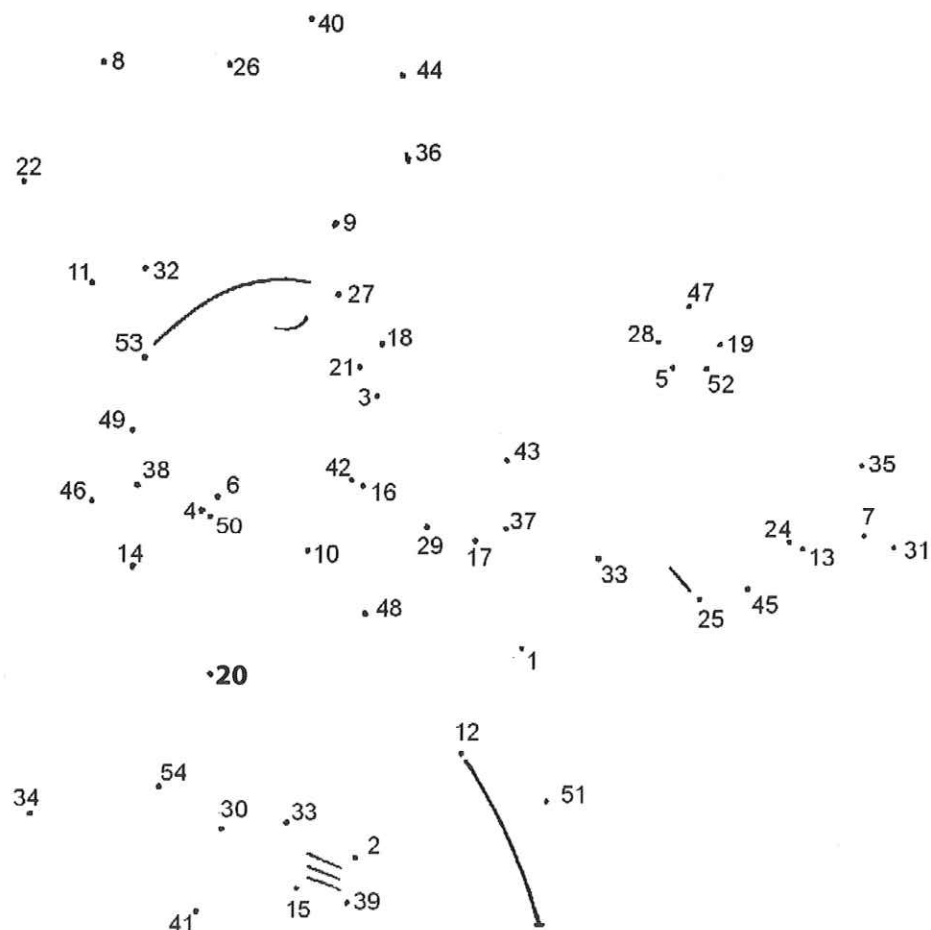


Figure 1

Teachers may wish to provide lists of numbers from 1 to 1000, depending on the knowledge of the learner.

2. If teachers want to involve students in a listening activity, then, the numbers may be dictated. It obvious that in this

activity, while the students have the puzzle with the Arabic numbers, only the teachers has the sequential list of numbers to be dictated. A "correct" illustration, means that the students have correctly understood the numbers being dictated.

3. Teachers can encourage the students to *think in the language* by giving the students a series of arithmetical operations (additions, subtractions, multiplications, divisions), the answers of which will identify the number from which students will draw a line.

For example (Figure 2):

What is...

1. twenty minus ten?
2. five times three?
3. ten times two?
4. thirty plus five?
5. two times two?
6. twenty-four divided by two?
7. seventeen and eight?
8. twenty-five minus eight?
9. three plus four?
10. eleven times two?
11. nine minus eight?
12. seven times four?
13. twenty-four minus ten?
14. three times three?
15. three times eleven?
16. ten times three?
17. thirteen times three?
18. twenty-four and eight?
19. fifteen minus two?
20. eighteen plus six?
21. one and one?
22. twenty-seven plus ten?
23. thirteen plus six?
24. thirty minus four?
25. twenty-five minus eleven?
26. six times three?
27. twenty-seven plus four?
28. three times one?
29. nine times three?
30. thirty plus ten?
31. nineteen times two?
32. twenty-four divide by three?
33. thirty-two divided by two?
34. thirty-six minus thirteen?
35. twenty-five divided by five?
36. twenty-seven plus thirteen?
37. eight and three?

The teacher may decide to place the clues

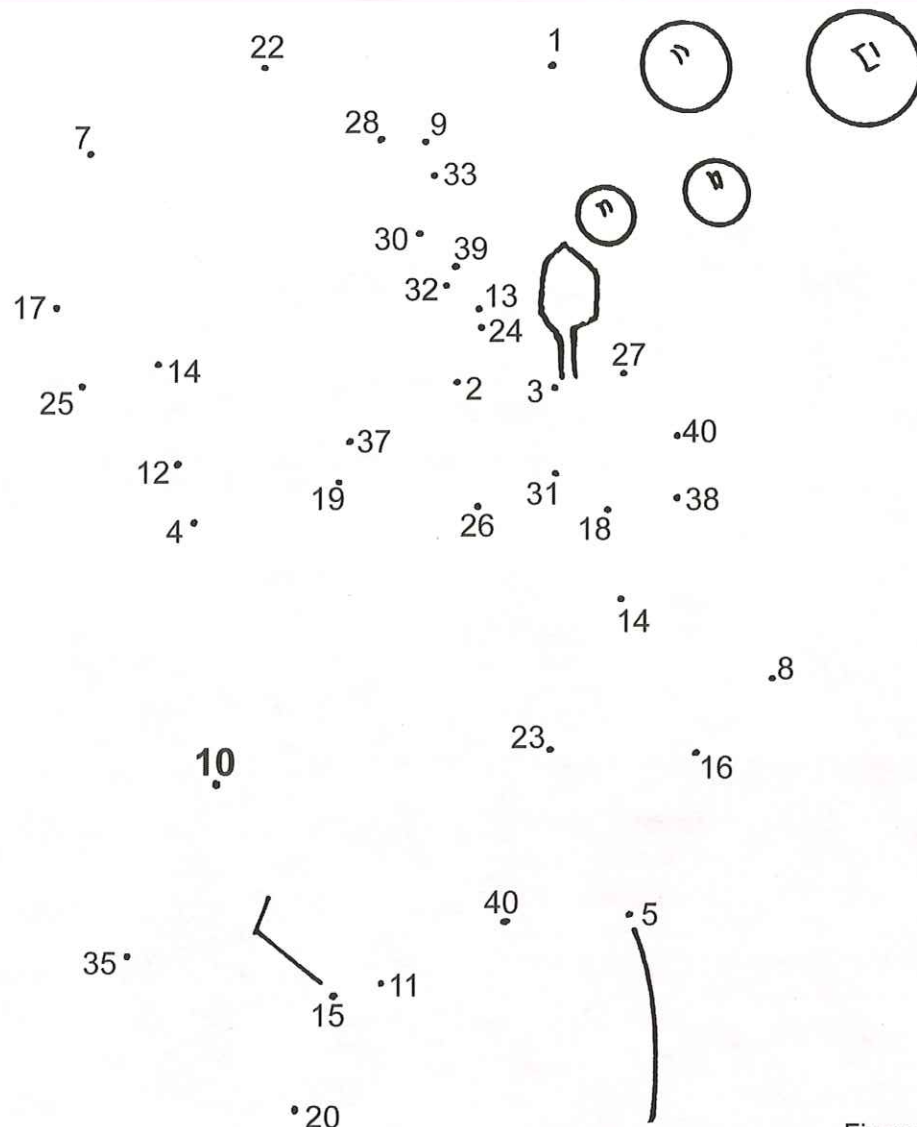


Figure 2

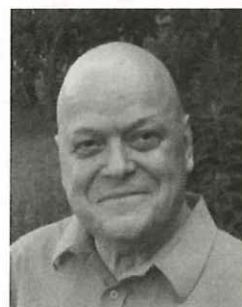
- a) next to the puzzle (reading comprehension)
- b) dictate them (listening comprehension)

The teacher may opt to select a combination of

- a) dates of historical events; e.g.
 - When did Columbus discover America?
 - What is the year of the French Revoution?
 - etc.
 - b) numbers found in idiomatic expressions
 - to have *second* thoughts
 - to be in *seventh* heaven
 - at the *eleventh* hour
 - on *first* name terms
 - the *third* degree
- as clues to the puzzle.

Whatever activity the teacher chooses, "dot-to-dot" activities will provide motivating moments in the language class.

Anthony Mollica is professor emeritus, Faculty of Education, Brock University



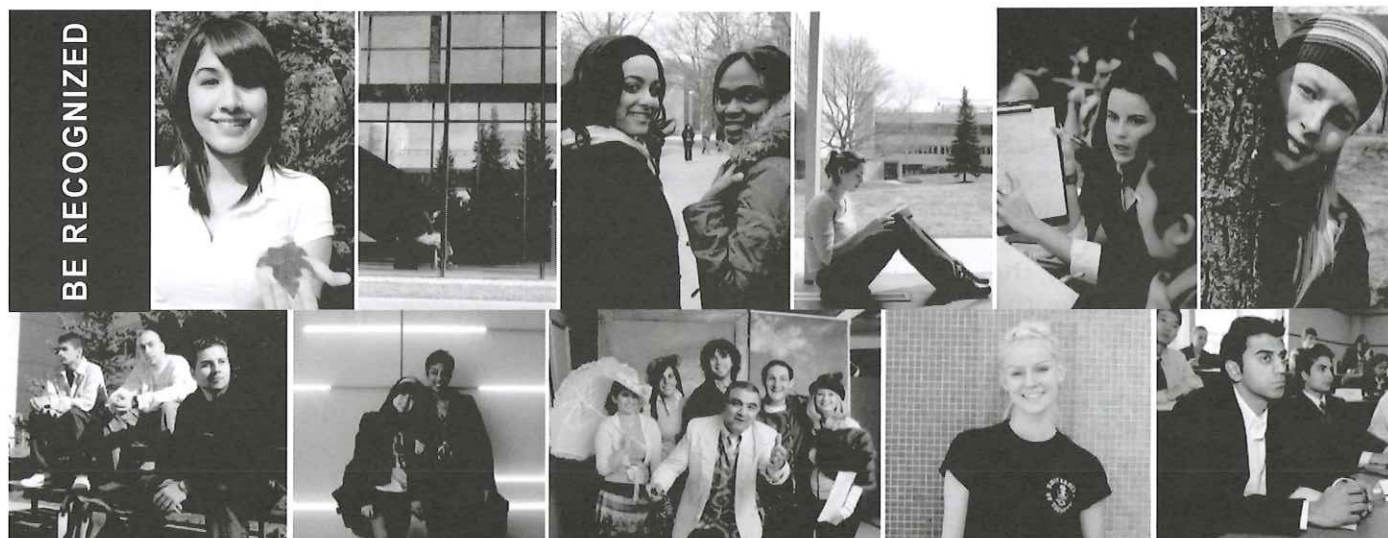
and professor (status only) at the University of Toronto, Mississauga. He has taught methodology courses in French, Italian and Spanish for 20 years. He has

published widely. His latest publication is *Teaching and Learning Langguages* (third edition, Soleil publishing., 2008).



UNIVERSITY OF
TORONTO
MISSISSAUGA

Department of **Language Studies**



RESEARCH

The Department is recognized as a leader in critical scholarship, interdisciplinary innovation in curriculum and technology, and for its tradition of excellence in teaching and pedagogical research. Highlights of selected research projects include:

- Professor Mihaela Pirvulescu's work on first language acquisition with special emphasis on the pronominal system of French. Professor Pirvulescu is the principal investigator for a recently awarded significant SSHRC grant which will contrast first language acquisition and second language acquisition by children and adults.
- Dr. Katherine Rehner's SSHRC project *A real-time study of sociolinguistic change in four Franco-Ontarian communities* (with Dr. R. Mougeon, York University and Dr. T. Nadasdi, University of Alberta) examines sociolinguistic change by comparing two corpora of Franco-Ontarian adolescents' speech (1978 and 2005) and documents the rise or decline of variants across time and changes in the linguistic or extra-linguistic constraints of variation.

TEACHING

The Department of Language Studies offers a unique balance of exceptional teaching and research, advanced technological innovations in language learning, and a memorable student experience through cultural events that are sure to remain with students long after graduation.

Language Teaching and Learning

This program allows French and Italian Studies students to major or specialize in the area of Language Teaching and Learning. It includes teaching with new technology and is excellent for those wishing to continue in further studies in education.

Concurrent Teacher Education

Program (CTEP)

CTEP allows students interested in a career in teaching to complete both an Hon. B.Ed. and either an Hon. BA or an Hon. BSc. during their five years of study. Graduates will be recommended for certification as intermediate/senior teachers (Grades 7-12) in the province of Ontario.

The Italian Play

Chosen as one of the top 25 best World Language courses in North America, the Italian Play has been exciting audiences for 25 years and is an exceptional tool for learning Italian via studying and performing plays from Italian literary giants such as Pirandello, De Filippo, Goldoni, Scarpetta, Fo, and others.

Diversity in Language Courses

In addition to the French, Italian, Linguistics, and Cinema Studies programs, the Department of Language Studies also offers courses in Arabic, Chinese, German, Hindi/Urdu, Latin, Persian Sanskrit, and Spanish. These courses may be applied to further studies in History, Economics, and Anthropology.