

# **La Formation des Enseignants et le Bilinguisme: L'Experience de la Saskatchewan**

Paulette Moeller  
*University of Regina*

Fernand Gervais  
*University of Regina*

Patrick Douaud  
*University of Regina*

This article examines the training of French teachers in Canada in the context of current bilingual policies. The focus is on a Saskatchewan case, but the issues raised concern the teaching profession at large, as they bear on the nature of its education, its opportunities for retraining, and its place in a context that is officially both bilingual and multicultural.

Le but de cet article est d'examiner la formation des enseignants de français au Canada à la lumière des exigences de la politique actuelle de bilinguisme. Un cas particulier à la Saskatchewan y est mis en relief, mais les problèmes soulevés sont d'intérêt pour les enseignants en général, puisqu'ils portent sur la nature de leur formation, leurs possibilités de recyclage, et leur place dans un contexte officiel à la fois bilingue et multiculturel.

## *Introduction*

Les agendas sont nombreux lorsqu'il est question de déterminer les différents aspects que devrait revêtir la formation des enseignants, mais il peuvent se résumer à deux tendances extrêmes: former un enseignant-érudit ou bien un enseignant-technicien. En tentant d'établir un équilibre entre les composantes d'un programme on se rend compte aisément des difficultés d'intégrer le tout dans une forme cohérente et surtout réalisable: de nos jours, surtout à l'élémentaire, les attentes formulées à l'égard du futur enseignant prennent des proportions de plus en plus importantes. Cette situation se manifeste de façon évidente dans le domaine de l'enseignement du français dans l'ouest canadien.

Des canons purement sociaux ainsi qu'une politique incitative du gouvernement central au sujet du bilinguisme ont entraîné l'allocation de ressources considérables au plan pédagogique et économique dans l'enseignement du français. Les stratégies consacrées au développement de l'acquisition de cette langue peuvent ainsi se

résumer autour de deux grandes options: le français de base (Core French) et le français d'immersion. La première s'appuie sur une approche traditionnelle de l'enseignement de la langue: le français est alors enseigné dans la classe au même titre que les autres matières. La deuxième propose une démarche globale où la langue est non seulement insérée comme sujet mais aussi comme véhicule de toutes les activités de la classe. Précisons finalement que les deux stratégies existent présentement selon plusieurs variantes (immersion tardive, français enrichi, etc. . .).

Dupuis environ une quinzaine d'années, les nombreuses tentatives visant à prouver la supériorité d'une approche sur l'autre se sont avérées stériles et réductives. Elles ont fréquemment produit des données contradictoires comme l'ont démontré Krashen (1984), Lyster (1987) et plusieurs autres. Néanmoins, toutes deux ont une problématique en commun: la formation d'enseignants compétents dans la langue et dans la pédagogie du Français Langue Seconde (FLS). Peu importe l'option choisie, nous sommes donc portés à croire que son éventuel succès repose principalement sur la qualité des dispositifs de formation en milieu universitaire: le développement du bilinguisme y est intimement lié.

Le présent article propose d'examiner la formation des enseignants de FLS à partir du contexte particulier de la Saskatchewan. Trois aspects seront abordés: 1) les problèmes de formation des enseignants en général et de ceux de français en particulier; 2) une amorce de solution à ces problèmes; et 3) l'évolution du bilinguisme au Canada.

### *Définition du problème*

Quelques rapports récents (dont celui du Holmes Group) ont déjà indiqué que, dans leur format actuel, les programmes universitaires de formation initiale à l'enseignant sont menacés de surcharge. On voudrait qu'ils acquièrent une formation professionnelle générale solide, qu'ils aient une connaissance poussée des disciplines à enseigner, qu'ils maîtrisent les méthodes, processus et théories de l'enseignement, etc. . . De plus, dans le contexte du développement des programmes d'immersion et de français de base, on souhaiterait que les futurs enseignants y ajoutent une "bonne" maîtrise de la langue d'enseignement. Voilà qui soulève bien des difficultés!

Les travaux de Stern (1978), Rebuffot (1980), Calvé (1983), Obadia (1984), Tardif (1984) et Hébert (1987) ont pavé la voie à une définition des composantes d'un programme de formation ou de perfectionnement des enseignants en FLS. En ce qui concerne l'immersion, ces démarches ont permis la formulation d'un agenda didactique sanctionné par l'association canadienne des professeurs en immersion (1984), comportant les neuf éléments suivants:

1. formation professionnelle générale;
2. niveau acceptable de compétence linguistique en fin de programme;
3. langue et culture;
4. théories d'apprentissage d'une langue seconde;
5. théories d'enseignement d'une langue seconde;

6. didactique du français langue seconde;
7. connaissance des disciplines à enseigner en français;
8. expériences pratiques: stages dans les écoles;
9. méthodologie de l'enseignement en immersion.

Une analyse sommaire de l'ensemble de ces items nous permet de dégager deux constats; on accorde une très grande importance aux aspects reliés au phénomène langue seconde; et on juge opportun de respecter la composition traditionnelle d'un programme de formation en équilibrant le développement de connaissances, habiletés et attitudes. La question que nous voulons soulever concerne précisément la proportion des éléments jugés essentiels dans la formation d'un enseignant: en effet la prépondérance accordée au phénomène langue seconde, tout en étant justifiée, peut constituer une menace pour cet équilibre.

A travers le Canada on retrouve évidemment des formats très variés en ce qui concerne les programmes de formation à l'enseignement. Ces variations sont reliées à des aspects institutionnels (priorités, ressources, orientation) ainsi qu'à des aspects contextuels (particularités d'un milieu, d'une culture, etc. . .). En formation initiale, trois options majeures sont présentement empruntées par les universités: le baccalauréat spécialisé en enseignement; la formation spécifique en enseignement après diplôme (B.A. ou autre discipline reliée à l'enseignement); et, dans plusieurs institutions, le cheminement combiné de ces deux alternatives. Il ne nous appartient pas de juger les mérites de l'une ou l'autre de ces options — c'est là un sujet qui fait l'objet d'une controverse nourrie. L'important est qu'au-delà de ces considérations sur les formats de programme (qui ont leur raison d'être à d'autres niveaux de discours) un consensus se précise au sein des facultés d'éducation, concernant les ingrédients de base que devrait comporter la formation initiale en enseignement.

En dépit du rationnel établissant l'importance respective de ces éléments de formation, ils se retrouvent facilement à la merci de contraintes qui en affectent les proportions. La multiplication de composantes voulant répondre à des besoins contextuels ou autres vient créer un déséquilibre supplémentaire dans un ensemble dont les bases sont définies de façon précaire. Nous croyons que ce phénomène de surcharge ou de sur-spécialisation peut s'effectuer au détriment d'éléments fondamentaux de la formation professionnelle générale. A ce sujet il est utile de formuler une mise en garde: si l'acte d'enseignement s'élabore dans une praxis, il doit d'autre part se nourrir d'une pensée pédagogique s'articulant autour de la réflexion que suscite l'approche fondamentale des disciplines. Par ailleurs, les défis ne manquent certes pas aux enseignants du futur — qu'il nous suffise de citer entre autres la familiarisation avec les technologies nouvelles, ou bien aussi l'éducation par les médias.

Cette menace de déséquilibre est amplifiée par un autre phénomène important en formation initiale: la difficulté supplémentaire que représente le trajet vers une compétence linguistique acceptable. Dans le contexte de la Saskatchewan, l'acquisition de cette dernière s'effectue fréquemment en parallèle avec le

développement de la compétence d'enseignement. Pour contrer cette difficulté on a, dans certains cas, prévu un séjour prolongé dans une université francophone (1). Cette mesure n'élimine pas tous les problèmes: signalons entre autre la difficulté d'identifier à la fois le niveau de compétence linguistique désiré en fin de programme, et celui des compétences minimales nécessaires à l'entrée. Néanmoins les recherches se poursuivent dans ce sens et on peut voir se dessiner des ancrages plus systématiques de formation, surtout en ce qui concerne le niveau de compétence au sujet de la langue d'enseignement. L'enquête menée auprès d'enseignants en exercice et l'amorce de solution présentée dans la prochaine section apportent des éclairages intéressants sur la question.

### *L'expérience de la Saskatchewan*

L'enseignement du français a beaucoup évolué depuis trente ans dans cette province. Durant les années soixante, le français était étudié pendant quatre ans au secondaire. Dix ans plus tard le programme s'est étendu à la 7ème et à la 8ème; et dans les années quatre-vingts les écoles proposent maintenant un programme continu débutant en première ou en quatrième. En marge de ce programme de français de base, l'immersion a connu un succès sans cesse croissant et a soutiré au français de base beaucoup d'enseignants compétents dans la langue. Ces développements ont engendré une demande pour les professeurs de français qui dépasse largement l'offre: de plus en plus d'enseignants se voient maintenant contraints d'enseigner de 20 à 30 minutes de français par jour. On s'attend donc à ce que les enseignants à l'élémentaire ajoutent le français à une panoplie d'habiletés déjà fort variée.

Beaucoup d'entre eux acceptent mal cette imposition tardive et il en résulte une attitude négative et un sentiment d'incapacité. Un groupe d'éducateurs de la Saskatchewan a alors décidé de se pencher sur le problème. Un comité formé de représentants du Ministère de l'Éducation, de la Fédération des Enseignants, d'administrateurs et d'universitaires décida alors de s'attaquer à trois tâches:

1. définir les besoins des enseignants de français de base;
2. définir les compétences requises pour enseigner le FLS;
3. mettre sur pied un programme de développement professionnel pour les enseignants concernés.

Pour ce faire, il fallait déterminer les besoins des enseignants dans le domaine de la compétence linguistique et de la méthodologie du Français Langue Seconde. Un questionnaire fut envoyé aux 950 enseignants en français de base de la province; 477 furent retournés (50), 192 provenant de régions urbaines et 285 de régions rurales. Cet échantillon se répartissait comme suit:

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 1er cycle (M-3)   | 144 |
| 2ème cycle (4-6)  | 158 |
| 3ème cycle (7-9)  | 87  |
| 4ème cycle (9-12) | 88  |

L'analyse des renseignements obtenus a révélé que les problèmes les plus pressants concernaient le 1er et le 2ème cycle. 75% des enseignants du 1er cycle enseignaient le français pour la première fois; 19% d'entre eux avaient moins de cinq ans d'expérience; et 67% avaient cessé d'étudier le français à la fin du secondaire (plusieurs d'entre eux avaient un niveau inférieur à celui de la douzième). Par contre, la grande majorité des enseignants au 4ème cycle avaient de l'expérience, une compétence linguistique adéquate, et avaient reçu une formation en pédagogie du FLS.

Il est intéressant de noter que près de la moitié des enseignants du 1er cycle jugeaient leur compétence linguistique adéquate et refusaient de subir un test: de toute évidence, plus le locuteur se sentait compétent plus le test s'avérait inutile ou bien encore menaçant. Il faut aussi noter que la plupart des enseignants concernés voulaient suivre un cours qui pallierait leurs lacunes pédagogiques en français. Une infime minorité était cependant prête à poursuivre une spécialisation à l'université. Là encore, l'opposition entre le 1er et le 4ème cycle est très nette: 75 des enseignants de 1er cycle préféraient suivre un cours en anglais, tandis que 78% des enseignants de 4ème cycle souhaitaient le suivre en français.

### *Vers une solution*

Les objectifs linguistiques du curriculum en français de base s'expriment comme suit:

1er cycle (M-3): les fonctions ne dépassent pas le niveau du mot; il s'agit d'enseigner le vocabulaire, les structures de base et la formulation de simples questions.

2ème cycle et 3ème cycles (4-9): les fonctions opèrent au niveau de la phrase et permettent à l'élève d'exprimer une opinion, de chercher des renseignements, de décrire une action passée — bref, d'exploiter un vocabulaire relié à la vie de tous les jours.

4ème cycle (10-12): les fonctions opèrent au niveau du paragraphe, unité de discours oral et écrit caractérisée par une étroite intégration sémantique; le locuteur peut alors exprimer des relations de cause à effet, donner des conseils, faire des promesses, narrer au présent et au futur, et se livrer à des analyses littéraires.

Une fois ces objectifs compris et acceptés, il s'agit de définir les habiletés requises pour que l'enseignant parvienne à ses fins tout en maintenant une gestion souple et une ambiance française dans la classe. Les habiletés peuvent se répartir comme suit:

1er cycle: connaissance de la méthodologie du Français Langue Seconde, du curriculum provincial et des programmes en vigueur; capacité de développer chez les élèves des habiletés d'écoute; prononciation correcte et capacité de l'enseigner; manipulation de marionnettes; capacité d'évaluer la façon dont les enfants parlent et écoutent.

2ème et 3ème cycles: correction des erreurs et planification des questions; stratégies communicatives; évaluation des compétences aux niveaux débutant

et intermédiaire; capacité de développer chez les élèves des habiletés d'expression orale et de lecture.

4ème cycle: évaluation des compétences aux niveaux intermédiaire et élevé; connaissance des manuels et anthologies d'usage courant; capacité d'enseigner à lire romans et nouvelles, à écrire sous une forme communicative et à parler; habileté à organiser une classe en mettant l'accent sur l'individualisation de l'enseignement.

Une telle liste d'habiletés et de connaissances exige beaucoup de l'enseignant. Un examen honnête peut remettre en question la distinction entre enseignant-érudit et enseignant-technicien: dans la pratique scolaire l'enseignant doit être les deux à la fois (Ryan & Cooper, 1988). Il est cependant difficile de cerner le problème et de faire la part de la réalité et celle de l'utopie, à moins d'être capable d'évaluer la situation telle qu'elle existe aujourd'hui, et de maintenir cette évaluation tout au long de la formation des futurs enseignants et du perfectionnement des enseignants déjà en exercice. Lorsqu'on aura réussi à en identifier les paramètres il sera possible d'orienter l'enseignement du français (de base et d'immersion) dans la bonne direction. Cette perspective a poussé un certain nombre d'éducateurs de la Saskatchewan à adopter le test de l'ACTFL (ACTFL/ETS, 1982).

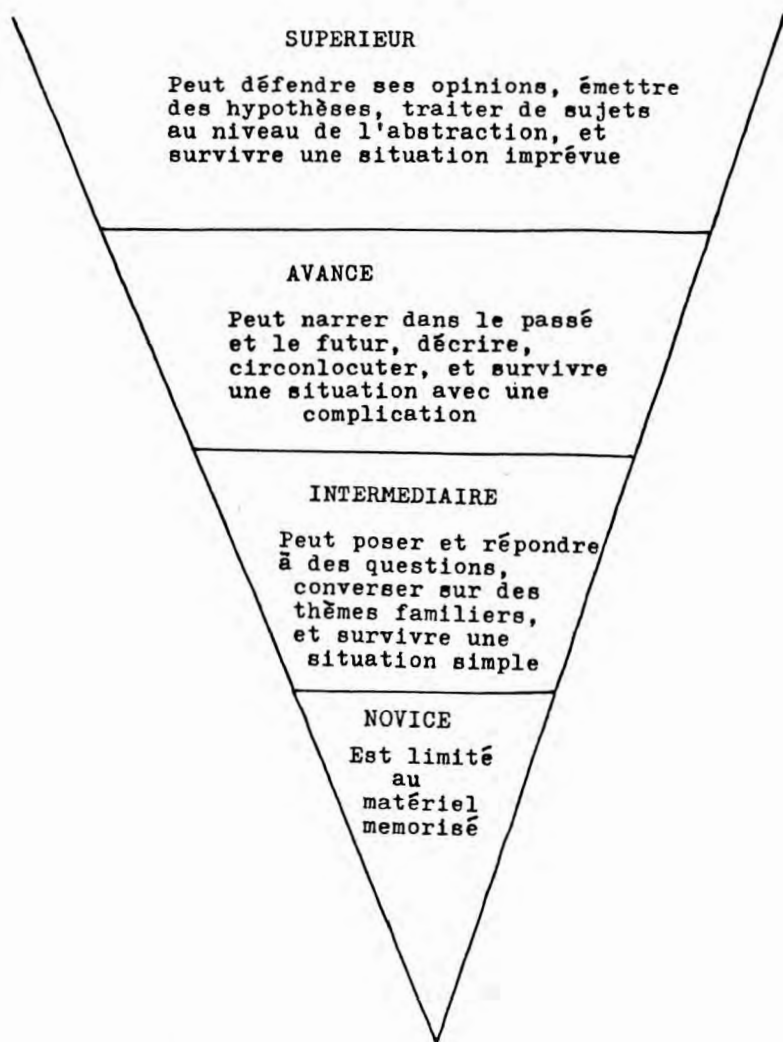
L'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) a le mérite de suggérer un test non-linéaire d'utilisation souple (Figure 1). La composante exponentielle du phénomène d'acquisition du langage est prise en considération de façon réaliste: sur l'échelle de l'ACTFL 60 heures de classes peuvent suffire à amener un débutant au niveau novice moyen, mais une autre tranche de 60 heures ne suffira certainement pas à amener ce novice au niveau intermédiaire.

Cette échelle présente quatre niveaux de compétence et définit clairement leurs critères de référence; à l'intérieur de chaque niveau les définitions se font plus précises, de telle sorte qu'on puisse voir apparaître les sous-catégories bas, moyen et élevé. Par exemple, un novice élevé n'est pas vraiment un "très bon" novice: c'est un locuteur de niveau intermédiaire qui ne peut maintenir sa performance à ce niveau dans certains contextes; il tombe alors au niveau immédiatement inférieur. Dans un tel système, le candidat n'est identifié à un niveau donné que s'il y maintient toutes ses fonctions linguistiques, avec le degré de précision requis et dans une variété de contextes.

Dans le but d'articuler cette échelle de compétence avec les objectifs requis pour la formation d'enseignants en français, la Saskatchewan a adopté les étalons spécifiés par l'ACTFL: une telle procédure semblait à la fois réaliste et appropriée. Cependant, en plus d'établir un niveau minimal de compétence linguistique pour chaque catégorie il fallait également suggérer les niveaux à atteindre en fonction de chaque cycle d'enseignement (Figure 2).

Comme un enseignant du 1er cycle doit enseigner le français de façon à ce que l'élève puisse opérer au niveau du mot, on est en droit de s'attendre à ce que ses performances se situent au-delà de ce niveau: c'est le cas du locuteur novice

**Figure 1** L'échelle des compétences fonctionnelles  
de l'ACTFL



élevé, bien que sa performance ne soit pas soutenue. Le niveau novice élevé a donc été choisi comme minimum absolu. Les enseignants sont encouragés à atteindre le niveau intermédiaire moyen dès que possible: un enseignant parvenu à ce niveau est capable de manipuler la phrase, donc de créer avec le langage, et ne se limite pas à du vocabulaire mémorisé.

Dans le même sens, il est recommandé aux enseignants du 2<sup>ème</sup> cycle d'accéder au niveau intermédiaire moyen, et on les encourage, de faire, à atteindre le niveau intermédiaire élevé. Il faut aussi prendre en considération le fait qu'un enseignant du 2<sup>ème</sup> cycle puisse fort bien être un "hot house special." Ce terme avancé par l'ACTFL se rapporte au locuteur qui, dans le contexte de son occupation, fonctionne à un niveau linguistique supérieur à ses capacités "normales." Prenons l'exemple d'un enseignant de 8<sup>ème</sup> qui, durant une soirée, aurait du mal à décrire son match de tennis de l'après midi — alors qu'il n'aurait aucune

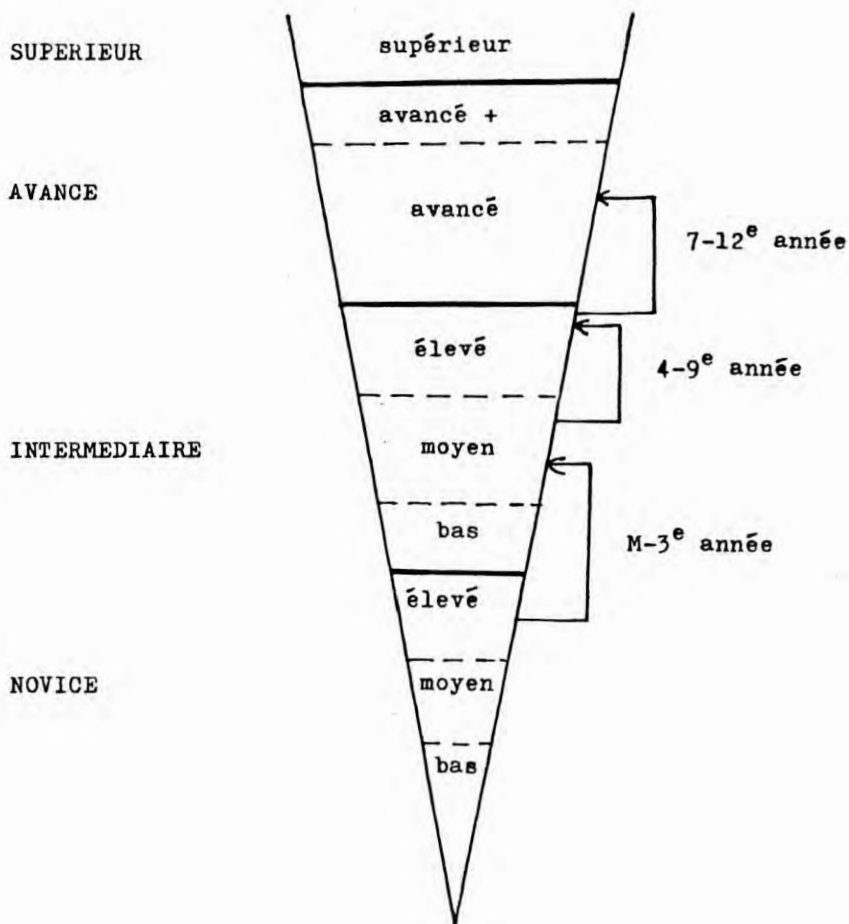


Figure 2 Niveaux de compétence (minimum et désirable)  
pour les enseignants de français de base de la  
Saskatchewan

difficulté à relater un incident humoristique survenu dans la classe la semaine précédente. Une telle personne opère au niveau avancé seulement dans le contexte limité de la classe; ailleurs il chute au niveau intermédiaire. Quoiqu'il en soit, il possède assez de capacités linguistiques pour enseigner le curriculum du français de base tel que décrit pour la Saskatchewan. Ce n'est toutefois pas suffisant pour le troisième cycle où l'on recommande le niveau avancé pour l'enseignement.

Au début de 1988, les 18 membres des six principales associations et institutions d'enseignement de la Saskatchewan ont adopté les propositions du comité. La Saskatchewan est devenue la première province au Canada à adopter les directives de l'ACTFL comme étalon de compétence linguistique pour l'enseignement du français de base. La prochaine étape consiste à proposer un programme de développement professionnel permettant aux enseignants: a) d'atteindre le niveau requis, et b) de se familiariser avec la méthodologie appropriée à leur cycle et aux exigences du curriculum. D'aucuns pensent qu'il s'agit là d'une étape importante dans l'établissement de critères clairement définis pour l'enseignement d'une discipline où la variation dans les compétences est notoire.

### *L'évolution du bilinguisme*

Le cas de la Saskatchewan s'avère intéressant car il s'agit de la première étape d'une action concertée en matière de développement de compétence linguistique. Les résultats de cette initiative auront sans doute des effets à long terme plus ou moins quantifiables, mais les mesures ont été soigneusement soupesées. Le test de l'ACTFL a l'avantage de présenter une très grande flexibilité tant du point de vue de son échelle que du point de vue de son analyse. Comme nous l'avons vu, l'échelle ACTFL tient compte des principes exponentiels des fonction langagières; quant à l'entrevue qui permet de déterminer le niveau du candidat, elle se distingue par son côté informel, son aspect "réaliste" et sa minutie.

Au-delà des difficultés soulevées en formation initiale et malgré la brèche que laisse entrevoir l'utilisation d'outils plus systématiques, de nombreux problèmes subsistent. La problématique générale de l'évolution du bilinguisme demeure très fluide et diluée dans des querelles telles que celles concernant le produit de l'immersion et celui du français de base. En gros, il s'agit d'un conflit de prémisses plutôt que de méthodes: l'immersion enseigne le français par l'intermédiaire des autres matières tandis que le français de base traite la langue comme un sujet à part entière, isolé des autres matières (quoique à l'élémentaire on adopte de plus en plus le principe de l'immersion dans l'enseignement de base). Il en découle une série d'avantages et de désavantages: le français de base risque de produire des élèves qui connaissent les éléments de langue mais ne savent pas communiquer; alors que l'immersion risque de produire des élèves qui communiquent aisément — mais aux dépens de la précision de langue — et se rendent ensuite coupables d'innombrables anglicismes dont ils ne sont même pas conscients (Hammerly, 1987; Lyster, 1987).

En fait, le problème est sérieux dans les deux cas: l'élève moyen qui sort du programme de base à la fin de la douzième année est bien souvent l'archétype du locuteur de "school French" — un individu largement incapable de communiquer dans une situation courante. Dans le cas du programme d'immersion, un élève moyen pourra être compris assez facilement, mais l'interlocuteur francophone émettra des doutes sur la pureté de l'énoncé: on peut même parler d'interlangue, c'est-à-dire de langue bâtarde, pétrie d'interférences. Que faire? Il semble que l'on sonde ici les limites de l'intervention de l'enseignant: en français de base, ce dernier n'a pas de contrôle sur les effectifs trop nombreux qui limitent le temps d'intervention; en immersion, la restriction des ressources interfère souvent avec l'établissement d'une atmosphère véritablement française.

Une autre source de difficultés est le concept de norme, de standard. Quel français les enseignants doivent-ils utiliser? International ou québécois? Quotidien ou éduqué? Combien de registres faut-il maîtriser? La question exprime une facette importante du problème posé par les enfants d'origine francophone inscrits dans les programmes d'immersion — d'où l'éternel problème du dialecte. A l'ouest du Québec, de nombreux francophones parlent un français dialectal, émaillé d'anglicismes, que des francophones monolingues auraient de la difficulté à comprendre. Certains de ces francophones veulent devenir enseignants de français: faut-il leur imposer une norme qui leur est étrangère et ainsi souscrire à une forme d'impérialisme culturel, ou bien accepter le code dialectal, et ainsi courir le risque de perpétuer un aspect trop local de la francophonie? Au niveau de l'évaluation plus particulièrement, ce problème devient épineux, car il se heurte à une politique libérale de multiculturalisme qui est censée s'étendre à toutes les minorités. Cette politique constitue l'un des investissements principaux de la future culture canadienne, et l'enseignement du français lui aussi devrait y souscrire (Hébert y O'Sullivan, 1986).

La problématique culturelle de notre éducation est passablement compliquée: comment maintenir le particularisme quand l'ouverture sur le monde nous oblige à la normalisation? Ce dilemme est la rançon d'un schéma essentiellement politique: passer de la diglossie au bilinguisme est une démarche qui fait nécessairement violence à la culture, et seule la politique peut accomplir cela — par l'intermédiaire de l'administration et des mécanismes d'enseignement. Mais là encore, nous avons besoin d'une sensibilité accrue et d'un sens très solide des responsabilités.

Qu'il s'agisse d'immersion ou de français de base, la question demeure: quelle sorte d'enseignant peut faire face à cette situation? Certainement un enseignant hautement qualifié, à la fois "érudit" et habile "technicien," qui connaît la matière en question, le format d'enseignement optimal, et est capable d'enthousiasme linguistique et culturel (Buteau & Gougeon, 1985). Il faut toutefois garder en tête que son intervention ne s'effectue pas en vase clos, qu'elle s'insère dans un contexte social évoluant très lentement. La progression vers le bilinguisme est semée d'embûches: il suffit de prendre en considération le dur effort que l'on doit fournir pour apprendre une seconde langue, les difficultés de "percer" dans

un contexte anglais majoritaire, et les inévitables réactions de rejet qui accompagnent le sentiment d'imposition. C'est à nous, éducateurs, de revoir nos critères et étalons, et de décider dans quelle mesure nous pouvons contribuer à cette évolution.

### Conclusion

Nous avons vu que la formation des enseignants est menacée de déséquilibre entre théorie et praxis: le cas de l'enseignement du français est particulièrement intéressant à cet égard parce que les résultats commencent à être observables et peuvent être apposés aux aspirations de la politique officielle. La Saskatchewan a été présentée comme exemple, car il nous semble que sa décision de remédier d'emblée au manque de compétence en modifiant les critères de sélection est méritoire: il s'agit là d'un effort d'introspection qui, s'il réussit, peut servir de modèle à d'autres disciplines. Finalement, il nous a été impossible de surestimer l'importance d'une synthèse entre l'aspect érudit et l'aspect technicien de la formation des enseignants: il semble que, alliée à une attitude progressive du point de vue de l'administration, ce soit là le meilleur outil dans le développement d'une compétence pédagogique universelle.

### Notes

1. Nous faisons ici référence au programme de formation pour l'enseignement en immersion de l'Université de Regina, qui prévoit un séjour d'une année dans une université québécoise.

### References

- ACPI. (1984). *Etude nationale sur la formation et le perfectionnement du professeur d'immersion française*. Ottawa.
- ACTFL/ETS. (1982). *Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton.
- Buteau, M.F. & Gougeon, M. (1985). Etude comparative et longitudinale de deux programmes de français langue seconde par enseignement immersif. *Contact*, 4, 2-8.
- Calvé, P. (1983). La formation des enseignants en français langue seconde: Le parent pauvre d'un riche patrimoine. *Revue canadienne des langues vivantes*, 40, 14-17.
- Hammerly, H. (1987). The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication. *The Modern Language Journal*, 71, 395-401.
- Hébert, Y. (1987). Towards a conceptualization of teacher education for French language schools and programs in Western Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 643-663.
- Hébert, Y. & O'Sullivan, O. (1986). Implementing multiculturalism in French-as-a-second-language-education. In R.J. Samuda & S.L. Kong. (Eds.) *Multicultural education: Programmes and methods* (pp. 179-189). Kingston: ISSP.
- Holmes Group. (1988). Tomorrow's teachers. In K. Ryan & J.M. Cooper. (Eds.). *Kaleidoscope: Readings in education* 484-493). Boston: Houghton Mifflin.
- Krashen, S.D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-68.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 701-717.

- Obadia, R. (1984). Les piliers du nouveau bilinguisme. *Langue et société*, 12, 17-21.
- Rebuffot, J. (1980). La formation des maîtres: Programmes universitaires au Canada. Manuscrit non publié, 4ème congrès de l'ACPI, Winnipeg, 1980.
- Stern, H.H. (1978). Bilingual schooling and foreign language education: Some implications of Canadian experiments in French immersion. *ALATIS*, 70: 165-168.
- Tardif, C. (1984). La formation des enseignants en situation d'immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 41, 365-375.