

Legis. Leland

Le journal de l'IMMERSION Journal

VOLUME 10 NO. 1
NOV. 1986

LES NOUVELLES
DE L'ACPI /
THE CAIT NEWS



MILLE, MERCIS, YVETTE RIEL!



Tirage/Circulation
3,000 copies

30 institutions
Abonnement/
Subscription
Institution:
Non-membre:
25 \$

Les relations entre L1 et L2

DEMANDE D'ARTICLES

Le rédacteur en chef invite les abonnés et les intéressés à lui soumettre des articles d'intérêt pédagogique se rapportant à l'enseignement par immersion pour fins de publication dans un prochain numéro des « Nouvelles de l'ACPI/CAIT News ». Prière de se référer au guide ci-dessous et de faire parvenir vos manuscrits aux rédacteur régionaux ou directement au rédacteur en chef.

LES NOUVELLES DE L'ACPI GUIDE POUR LES AUTEURS

Présentation:

- écrits à la machine (à interligne) ou à la main
- jusqu'à 3,000 mots: long article (10 pages écrites à la machine)
- jusqu'à 1,000 mots: court article (4-5 pages écrites à la machine)
- jusqu'à 500 mots: rapport, compte rendu
- jusqu'à 150 mots: critique, évaluation

On se réserve le droit d'éditer tout article en considération de l'espace limité.

Contenu:

Les articles devraient se rapporter à l'éducation par immersion.

- résultats de recherches en immersion — bilinguisme
- compte rendu de projets en cours
- aspects pédagogiques
- développement de programmes
- expériences curriculaires
- aspects culturels
- travaux académiques
- expériences de salle de classe
- méthodologie et techniques d'enseignement
- aspects audio-visuels
- développement professionnel
- développement de l'enfant
- trucs du métier
- linguistique
- administration
- ressources, nouveautés
- etc ... d'intérêt particulier à des enseignants, administrateurs ou chercheurs en Français par immersion à tous les niveaux

Une courte biographie (d'un paragraphe) du collaborateur est requise avec l'article soumis. Les manuscrits ou soumissions pour publication ne sont rendus que sur demande expresse.

Veuillez faire parvenir vos articles avec photos si possible à l'officier de rédaction de votre rédaction de votre région ou au rédacteur en chef.

Critiques de Livres: En bouquinant — Quoi de neuf?

Auteurs et éditeurs sont invités à soumettre leurs livres au rédacteur de critiques de ressources pour fin de critiques ou directement au Rédacteur en chef.

Publicité

Sur demande, le directeur financier fournira des renseignements sur les tarifs de la publicité. Prière de s'adresser à:

Roger Lalonde

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et n'impliquent en rien l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and are not necessarily those of the CAIT.

La rédaction — Editorial Board

Rédacteur/Editor Roger Lalonde. Rédacteurs adjoints/Associate Editors: Denis Bussières, Thérèse Chaput, Huguette Copeland. Ancien rédacteur/Past Editor: Jean Racicot.

Rédacteurs provinciaux/Provincial Editors
Sandra Journeaux-Henderson, Bernadette LeBlanc-Fortier, Frank Van Drimmelen, Marie-Cécile Francis-Louvet, Florence Wilton, Janita Landry, Gérald Gagnon, Thérèse Chaput, Jacques Barthomeuf, Irène Haché, Linda Lowther, Roger Malboeuf, Natania Etienne.

Rédacteurs de critiques de ressources/Resource Editors
Directeur/Director: Andrée Johansson, Susanne Cowan, Lori-Lee E. Flanagan, Barbara McLeod, Lucie Ray, Dorilla St-Pierre, Albert S ror, Carmelle Toner, Maryse Bryan, Ronald Henry, Jacques Rebuffot, Chesley B. Warren.

Publicity Agent

Publicitaire: Roger Lalonde
Graphiste/Graphist: Gallant Graphiste, Ottawa
Photocompositeur/Typesetter: Budget Type, Ottawa

Reconnaissance — Acknowledgement

The Board of Directors of CAIT and the Editorial Board of "CAIT News" wish to express their gratitude to the Secretary of State for their generous financial contribution to support the organization of the annual Conference and the publication of the newsletter.

Le Conseil d'Administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de la Rédaction des «Nouvelles de l'ACPI» tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au Secrétariat d'état pour sa généreuse contribution financière sans laquelle l'organisation des Congrès et la publication de la revue n'auraient pas été possibles.

Secrétariat National Secretariat

Association canadienne des professeurs d'immersion
Canadian Association of Immersion Teachers
Bureau de poste/

Post Office Alta Vista

C.P./P.O. Box 8843
Ottawa, Ontario
K1G 3H8 Tel.: (613) 731-8661

Information:

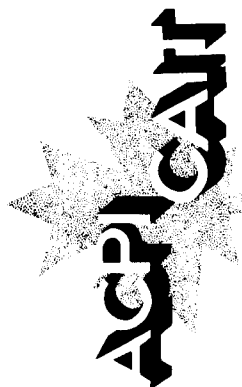
RAYMOND DUPLANTIE
SECRÉTAIRE DE DIRECTION

Conseil d'administration Board of Directors 1985-1986

Président/President: Claire Smitheram. Président Sortant/Past President: Ernest-R. Tetreault. Premier Vice-président/First Vice-President: Ronald Tourigny. Deuxième Vice-président/Second Vice-President: Francine Frisson-Rickson. Trésorier/Treasurer: Jacques J. Rebuffot. Secrétaire/Secretary: Anne-Marie LeBlanc. Conseillers/Directors: Thérèse Chaput, Pierre Morissette, Claudette Tardif, Lynne Toupin.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS

Total des membres	1728
Alberta	992
Colombie-Britannique	201
Manitoba	54
Nouveau Brunswick	48
Nouvelle-Ecosse	12
P.N.G.	12
Terre-Neuve	51
Ontario	171
Q.B.E.	14
Qu�b�c	58
Saskatchewan	96
�tats-Unis	8
Yukon	5



SOMMAIRE

4 PRÉSENTATION

Roger Lalonde

5 MOT DE LA PRÉSIDENTE

Claire Smitheram

7 L'IMMERSION APRÈS VINGT ANS: BILAN ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Linda Gorayeb-Leblanc

10 LE TRANSFERT LINGUISTIQUE ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Johanne Bourdages

13 TRANSFERS, INTERFERENCE AND THE ENGLISH LANGUAGE ARTS PROGRAM

Gestny Ewart

15 LES TRANSFERTS ET INTERFÉRENCES DANS LA LECTURE ET DANS L'ÉCRIT À L'IMMERSION

Lucille Maurice

20 C'EST UN EXCELLENT PROGRAMME MAIS EST-CE POUR CET ENFANT?

Carmelle Roach-Pilon

29 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Michèle Vinet et Simone R. Oliver



ACTES DU CONGRÈS 1985

On peut maintenant se procurer les Actes du neuvième congrès national 1985 tenu à Edmonton au coût de \$10,00. Vous n'avez qu'à faire la demande au bureau de l'A.C.P.I., Bureau de poste Alta Vista, C.P. 8843, Ottawa, Ontario. K1G 3H8 Téléphone: (613) 738-4477.

Présentation

ROGER LALONDE
Rédacteur en chef

Au nom de tous les membres présents et passés de l'ACPI je dédie ce numéro de notre revue à Madame Yvette Riel en guise de remerciement et de témoignage de notre gratitude pour les neuf années de travail inlassable qu'elle a consacrées aux opérations quotidiennes de l'association.

Je peux affirmer qu'une immense partie des succès qu'a connus l'ACPI au cours des dix dernières années est, sans l'ombre d'un doute, dû à Mme Riel et son époux Joseph Riel. Ils ont non seulement donné de leur temps mais ils ont également partagé leur demeure pour la cause de l'immersion française au Canada en y abritant le secrétariat.

De la part des dix mille membres et plus en dix ans. Dix mille fois merci!

À la suite du concours que nous avons lancé dans le dernier numéro, Les Nouvelles de l'ACPI/CAIT NEWS changent de nom. À partir d'aujourd'hui la revue de l'Association des professeurs d'immersion s'appellera: *Le journal de l'IMMERSION/IMMERSION Journal*.

Les lecteurs assidus vont sans doute remarquer que ce qui devait être le numéro 3 du volume 9 est aujourd'hui le numéro 1 du volume 10. En effet à la demande du conseil d'administration il a été décidé qu'à partir de maintenant la séquence de la revue correspondrait à la période couverte par l'adhésion. Ainsi les membres présents au congrès recevront leur premier numéro de la revue dans leur trousse

d'inscription. Nous espérons ainsi économiser sur les frais d'envoi et de maintenance en plus d'éviter une certaine confusion en faisant coïncider la durée de l'adhésion avec les trois parutions de la revue. Les membres en règle pour l'année 1985-86 recevront également ce numéro 1 du volume 10.

À l'occasion de notre dixième congrès dont le thème est: BILAN ET PERSPECTIVES/ACHIEVEMENT AND NEW HORIZONS il nous a semblé tout à fait de mise de demander à une enseignante qui a oeuvré en immersion dans deux provinces de nous livrer ses constatations et ses réflexions. C'est ce que Madame Linda Gorayeb-Leblanc a bien voulu faire pour nous dans son article intitulé, *L'immersion vingt ans après*.

Les relations entre la langue maternelle et la langue seconde constituent l'un des éléments fondamentaux dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde tant sur le plan linguistique (morphologie, syntaxe, lexique, sémantique, phonologie) que sur le plan culturel. C'est pourquoi nous avons voulu consacrer trois articles à ce thème dans ce numéro.

Johanne Bourdages, étudiante au doctorat en linguistique et chargée de cours à la formation des maîtres au certificat de spécialiste en didactique du français langue seconde à l'Université d'Ottawa nous présente un article sur, *Le transfert lin-*

guistique et l'apprentissage d'une langue seconde. Lucille Maurice et Gestny Ewart traite du même sujet dans des applications plus spécifiques.

Une des préoccupations les plus angoissantes de l'enseignant en immersion est sans aucun doute celle de décider du traitement le mieux approprié à fournir à l'enfant qui éprouve des difficultés dans sa classe. Carmelle Roach-Pilon qui est souvent confrontée au problème nous livre le fruit de son expérience et de ses recherches dans un article que vous trouverez pratique et réconfortant, *C'est un programme excellent, mais est-ce pour cet enfant?*.

Les réflexions sur la formation des enseignants en français langue seconde par deux enseignantes, Michèle Vinet et Simone Oliver, l'une expérimentée et chevronnée, l'autre à ses débuts mais brillante, devraient susciter l'intérêt de tous ceux et celles qui sont touchés par le sujet.

Enfin je voudrais terminer en remerciant chaleureusement les membres de l'équipe de rédaction, les auteurs des articles ainsi que tous ceux et celles qui ont collaboré au cours des deux dernières années à la production de la revue. Ils ont permis d'offrir à nos membres une source d'informations, qui j'ose l'espérer, leur aura été utile. Je tiens à remercier de façon particulière Thérèse Chaput qui m'a épaulé dans la préparation de ce numéro. ■

Message et rapport de la présidente 1985-1986



C'est le dixième anniversaire et nous le fêtons à Ottawa, sa ville natale. J'espère que vous y serez en grand nombre les 6, 7 et 8 novembre prochain pour célébrer avec nous ce grand événement. Le Comité d'organisation nous y prépare un autre congrès prometteur.

Mon mandat comme Présidente de l'ACPI tire à sa fin. Je voudrais vous faire le bilan du travail accompli par votre Conseil d'administration et jeter un regard sur nos perspectives d'avenir, mais d'abord je voudrais vous parler d'une personne qui nous est très chère et que nous allons perdre. Il s'agit d'Yvette Riel, maman ACPIENNE depuis neuf ans, qui est sur le point de prendre sa retraite.

Yvette était le coeur du bureau de l'ACPI. Son absence ne passera pas inaperçue. En plus de toutes ses fonctions, elle y était toujours pour nous recevoir, nous donner conseil, nous encourager et nous rappeler les mille et un détails d'organisation qui nous échappaient. Elle est le fil d'or qui parcourt le tissu de l'ACPI. Son expérience acquise au cours des neuf années était le point d'appui et de continuité que nous avons tous exploité à maintes reprises. Elle a hébergé gratuitement les bureaux de l'ACPI dans sa maison pendant tout ce temps. Yvette nous était disponible et accessible presque vingt-quatre heures par jour. Son enthousiasme et son dévouement allaient jusqu'à impliquer les membres de sa famille lorsque l'ACPI avait besoin d'un service quelconque — et presque toujours ces services étaient offerts gracieusement et avec un sourire. Son époux, Joseph Riel, en est sans doute un exemple à qui nous devons aussi notre reconnaissance. La générosité du couple Riel envers l'ACPI ne sera jamais reconnue à sa juste valeur. Nous voulons cependant lui témoigner notre profonde gratitude.

À Yvette, nous souhaitons bien du bonheur dans sa retraite et nous voulons lui assurer qu'en plus de toujours être la bienvenue au bureau de l'ACPI, nous lui conserverons une place d'honneur dans notre coeur.

En dix ans, l'ACPI a beaucoup grandi au point qu'il a semblé nécessaire d'engager cette année un secrétaire de direction à temps partiel afin d'aider le Conseil d'administration à gérer l'Association avec efficacité. Le Comité de l'infrastructure nous a préparé judicieusement une description de tâche et nous avons procédé à l'embauche de notre secrétaire de direction. Il me fait donc plaisir de vous annoncer l'arrivée de Monsieur Raymond Duplantie au bureau de l'ACPI. Comme Monsieur Duplantie a joui d'une carrière professionnelle en éducation, il est sans doute connu de plusieurs parmi nous. Il a oeuvré dans les domaines de l'enseignement des langues secondes, de l'éducation des adultes, de la recherche et du développement en linguistique appliquée à l'enseignement des langues et de la gestion de programmes tant dans le système scolaire ontarien qu'à la Fonction publique du Canada. Nous lui souhaitons la bienvenue parmi nous.

L'ACPI a aussi dû quitter son local de la rue Heron. Il n'est pas facile de trouver un endroit pour loger notre Association à un prix raisonnable dans la Capitale nationale! Heureusement, SEVEC qui se trouvait dans la même situation que nous, nous a offert de partager ses locaux. Le Secrétariat de l'ACPI est donc maintenant au 1815, promenade Alta Vista, à Ottawa. Puisseons-nous y rester longtemps.

Le Comité de terminologie a défini les termes propres à l'immersion et nous les avons fait publier. J'espère que cette publication circulera dans tous les conseils scolaires à travers le Canada et que ces définitions vous aideront à établir des programmes adaptés aux divers types d'immersion.

Le Comité de la formation des maîtres publiera pour le Congrès de novembre les résultats de sa deuxième étude. On y retrouvera les composantes d'un programme de formation ou de perfectionnement des professeurs en immersion, une enquête sur les instruments de mesure de la compétence linguistique des futurs enseignants (français) et une bibliographie imposante des ouvrages de langue française utilisés dans la formation des maîtres. Ceci terminera le mandat de ce comité. Nous espérons que l'ACPFCM (L'Association Canadienne des professeurs en formation des maîtres) poursuivra au niveau universitaire le travail commencé par l'ACPI.

Le Comité de liaisons provinciales tente de renforcer les liens entre les diverses associations de professeurs d'immersion à travers le pays. Ce Comité est très prometteur dans l'envergure des activités qu'il pourra entreprendre pour nous garder unis et puissants. Il sera important que les associations provinciales communi-

ACPI CAIT

Fondée Founded

1977

quent régulièrement avec ce Comité national afin de nourrir le réseau d'information, qui pourra ensuite être disséminé à travers le pays.

L'équipe dynamique des nouvelles de l'ACPI nous a produit trois superbes numéros à thème. Cette approche thématique aux Nouvelles rencontre un grand succès. Le Conseil d'administration de l'ACPI a décidé en septembre, à Ottawa, de donner aux **Nouvelles** le nouveau nom de **Le journal de l'IMMERSION Journal**.

Un stage d'été en France! Quel rêve devenu réalité! Le projet ACPI/France a été couronné d'une première tentative en juillet dernier. Une quinzaine d'enseignants en immersion des provinces de l'ouest ont passé trois semaines à Poitiers. Les modalités ont été définies par le gouvernement Français et l'apport de l'ACPI s'est limité à faire des propositions de contenu de stage. Nous souhaitons que l'expérience se renouvelle en '87.

Les Actes du 9e Congrès tenu à Edmonton résument les ateliers présentés à ce Congrès et sont disponibles au secrétariat de l'ACPI. Cette année et probablement la dernière année où cette publication sera réalisée. Les actes seront remis au rédac-

teur du journal de l'IMMERSION Journal qui en fera la publication.

Un comité spécial pour l'année du 10e anniversaire a été formé pour coordonner toutes les activités qui se rapportaient à cet événement. De plus deux documents ont été publiés à cette occasion:

Souvenir du 10e Congrès dans lequel on fait une compilation de tous les conseils d'administration et d'organisation de l'ACPI avec les thèmes de chaque Congrès et **l'Inventaire des ateliers donnés aux Congrès de 1977 à 1986** dans lequel se trouve le nom de tous les meneurs d'atelier accompagnés du titre de leur présentation des dix Congrès et trois Pré-congrès de l'ACPI.

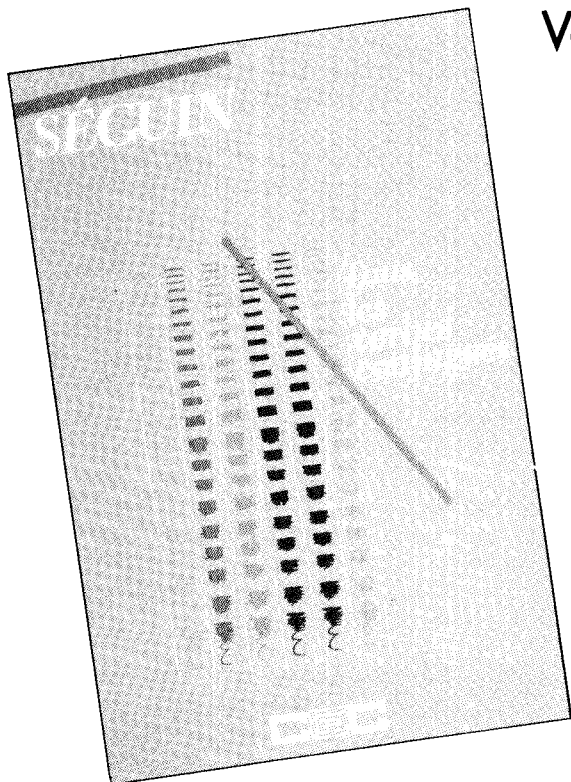
Nos Congrès deviennent de plus en plus imposants! Quel travail de géant que d'organiser de pareilles rencontres! Il est presque impossible d'imaginer toutes les heures consacrées à la réalisation de telles entreprises. Et c'est à ce puits que la majorité de nos membres viennent puiser l'eau du renouvellement, de l'inspiration et de l'élan professionnel. Au Comité d'organisation d'Ottawa, nos plus profonds remerciements.

Plusieurs comités de l'ACPI travaillent dans l'ombre afin d'assurer le bon fonctionnement de notre Association. Il est important de noter le travail fait par les responsables des comités de recrutement, des statuts, de l'évaluation des congrès, de l'avenir, des manuels du Conseil d'administration et d'organisation, des finances, des mises en candidatures et des archives.

Je profite de cette occasion pour remercier tous les membres du Conseil d'administration, notre agent d'information, Yvette Riel et notre secrétaire de direction, Raymond Duplantie, de leur enthousiasme et dévouement dans l'accomplissement de leur mandat et de l'appui soutenu qu'ils m'ont donné.

Nous avons beaucoup accompli mais il reste encore bien du chemin à parcourir. Nos prochains défis à relever sont probablement ceux de l'évaluation et des activités d'enrichissement culturel. Les perspectives d'avenir de l'ACPI sont vastes et je suis certaine que petit à petit nous saurons entreprendre et réaliser d'autres projets qui renforceront les objectifs de l'immersion.

Claire Smitheram



Voici le dictionnaire qui vous facilite la vie!

- un classement de verbes très simple, basé sur la langue orale et contemporaine
- 90 modèles de verbes entièrement conjugués
- des indices pour faciliter la prononciation
- la mention des propositions utilisées obligatoirement avec certains verbes
- des indications sur le caractère pronominal de certains verbes
- des explications sur la formation des conjugaisons et leurs regroupements

Tous les verbes conjugués

par Hubert Séguin

8,95 \$



Centre Éducatif et Culturel inc.

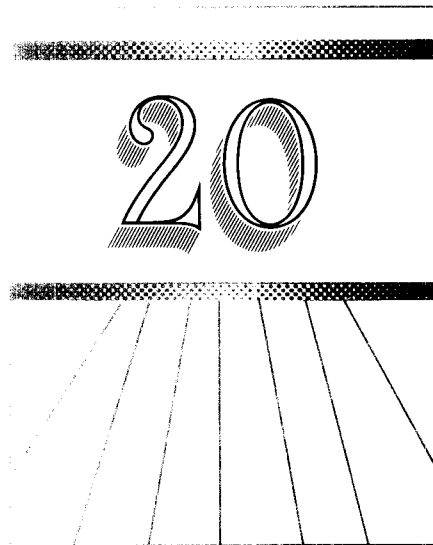
8101, BOUL. MÉTROPOLITAIN, MONTRÉAL (QUÉBEC) H1J 1J9 TEL. (514) 351-6010

L'immersion après vingt ans: bilan et perspectives d'avenir

par Linda Gonayeb-LeBlanc,
Lester B. Pearson Catholic H.S., Gloucester

La désormais célèbre "expérience de St-Lambert" au Québec qui s'est déroulée à la fin des années 60, allait révéler aux enseignants du Canada, aux administrateurs scolaires, aux parents comme aux agents des Ministères de l'éducation, une nouvelle approche dite immersive pour améliorer l'apprentissage du français langue seconde dans nos écoles. S'il est une méthode d'enseignement des langues qui fut étudiée plus que toute autre et qui fit couler de l'encre tant en faisant l'objet de la manchette des journaux que d'articles de revues spécialisées, c'est bien l'immersion. En quelques années, les inscriptions aux programmes de cours immersifs en français ont atteint les 170 000 dans les dix provinces et les deux territoires du pays.

Plutôt que d'être l'objet de l'apprentissage, la méthode immersive fait du français le véhicule de l'apprentissage. On distingue habituellement trois variantes typiques de l'immersion. En **immersion longue**, soit de la maternelle à la 12e année, on enseigne en général uniquement en français au cours de trois premières années. À l'école maternelle, on permet aux enfants de communiquer entre eux et avec le professeur dans la langue du foyer, l'anglais. Dans la mesure du possible, l'enseignant s'adresse aux enfants en français et a recours à la gestuelle pour se faire comprendre. Il procède à l'introduction d'éléments du vocabulaire français à partir de la langue, des intérêts et des compétences déjà acquises des enfants en n'utilisant, au début, que des expressions simples. L'enseignant cherche donc à communiquer un contenu en répondant à la substance de ce que disent les étudiants. Le français devient progressivement langue de communication au point où, au milieu de l'année, il a acquis le statut de langue de travail de la classe. L'étude de l'anglais comme matière débute habituellement en troisième année. Puis, en cinquième année, on a recours à un enseignement bilingue en utilisant l'anglais comme véhicule d'enseignement pour la moitié du temps. La part du français comme langue d'enseignement est habituellement



réduite à quelque 40% à partir de la 9e année.

Dans les deux autres variantes de l'immersion, soit l'**immersion de durée moyenne** et l'**immersion courte**, la démarche pédagogique diffère quelque peu tout en reposant essentiellement sur les mêmes principes. Introduite en 5e année, l'immersion de durée moyenne utilise habituellement à partir de ce niveau, la même répartition du français et de l'anglais que l'immersion longue totale. Dans le cas de l'immersion courte, elle est habituellement complète en 7e et 8e année, sauf pour l'enseignement de l'anglais en tant que matière, et se maintient à environ 50% de la 9e à la 12e année. Selon les circonstances, avant d'être admis en classe immersive, les élèves auront ou non reçu un enseignement traditionnel du français à titre de langue seconde pendant des périodes quotidiennes variant entre 20 et 40 minutes.

Acclamé par les uns comme étant l'innovation pédagogique du siècle et vivement critiqué par les autres, quels sont au juste les résultats que permet d'atteindre l'enseignement immersif? La recherche effectuée à ce jour est-elle concluante et nous permet-elle de faire clairement le point sur le sujet? Pouvons-nous dégager les questions qui restent toujours sans réponse et

identifier les pistes d'avenir les plus susceptibles d'en améliorer la didactique.

C'est précisément ce que nous tenterons de faire à partir d'une analyse de recherches et d'opinions d'une demi douzaine d'experts. Pour ce faire, nous procéderons à l'examen de la question sous les angles suivants:

- le développement intellectuel et général;
- la maîtrise de la langue maternelle;
- les facteurs affectifs;
- les facteurs psychologiques et sociaux;
- les autres résultats académiques;
- la maîtrise de la langue seconde;
- les faiblesses persistantes de l'immersion;
- les fondements scientifiques d'une nouvelle forme d'immersion.

1

Le développement intellectuel et général

Des recherches effectuées aux États-Unis ont depuis quelques années déjà démontré que le bilinguisme précoce était réductif pour les personnes émanant du milieu minoritaire, quoiqu'il demeurerait additif pour les personnes provenant de la majorité linguistique. D'ailleurs, le professeur Rodrigue Landry de l'Université de Moncton a effectué, au Nouveau-Brunswick, des études qui vérifient ces hypothèses, pour ce qui est des Acadiens de cette province. Ainsi, dans le cas des groupes linguistiques minoritaires ou défavorisés, le bilinguisme précoce a généralement pour effet de retarder le développement cognitif et d'engendrer un certain nombre de problèmes affectifs. Cependant, lorsqu'il s'agit de groupes majoritaires ou favorisés, la bilinguisation précoce ne semble pas engendrer de telles répercussions d'autant plus qu'il s'est agi, au Canada, exclusivement d'enfants volontaires dont les parents démontraient un intérêt et une motivation particulière. Les études effectuées à ce jour ont donc démontré qu'il n'y a pas de rapport causal entre la bilinguisation précoce et les problèmes intellec-



LES ÉDITIONS SATOBÉ

Nouveautés

PILONU

Nouveautés

Geoffrey Elliott

Pilonu fait la cuisine	\$3.50
Pilonu a sa fête.....	\$3.50
Pilonu s'amuse au printemps.....	\$3.50
Pilonu va à la ferme.....	\$3.50
Cassette #2 racontée par Jean Racicot (contenant ces 4 histoires).....	\$9.98

NOUVEAU Le premier Noël de Pilonu..... \$3.50

PILONU est une série de livrets (16 pages-1000 mots) destinés aux élèves du primaire. Pilonu, un petit animal rouge et ovale qui vient de la planète Satobé, s'égare et se trouve chez Fabi, un papillon poli, et chez Dana, un lapin loyal. Ensemble il leur arrive beaucoup d'aventures. Le langage est naturel mais permet aux élèves de développer leur connaissances linguistiques. Les histoires se prêtent à l'intégration des matières et aux centres d'activités.

Titres déjà parus:

Pilonu.....	\$3.50
Pilonu visite le quartier.....	\$3.50
Pilonu cherche un appartement.....	\$3.50
Pilonu fait ses achats.....	\$3.50
Cassette # 1racontée par Jean Racicot (contenant ces 4 histoires).....	\$9.98

COMMUNICARTES

COMMUNICARTES est une série de cahiers d'activités destinés aux élèves du primaire. Chaque cahier (40 pages) contient des suggestions à l'enseignant(e), un dictionnaire illustré et des fiches pour le savoir-lire, le savoir-écrire et les mathématiques. L'enseignant(e) peut reproduire les fiches pour l'usage de ses élèves seulement.

COMMUNICARTES disponibles:

L'automne.....	\$9.98
L'hiver.....	\$9.98
Le printemps.....	\$9.98
L'été.....	\$9.98
Pilonu fête Noël.....	\$9.98

NOUVEAU Mon vocabulaire illustré..... \$9.98

tuels. Cela se comprend lorsqu'on sait qu'en tant que membres de la majorité linguistique et culturelle du pays, l'anglais imprègne toute l'existence *extra scolaire* des enfants inscrits aux programmes d'immersion française.

2

La maîtrise de la langue maternelle

La question de la maîtrise de la langue maternelle s'est posée dès le début des expériences d'enseignement immersif vu que les parents ne voulaient évidemment pas que leurs enfants soient perdants au plan de leur capacité à manipuler la langue anglaise. Cette préoccupation était naturelle, étant donné la place qu'occupe l'enseignement en français dans le cadre des programmes d'immersion et d'autant plus, en particulier au primaire, que l'on introduisait que tardivement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle.

Selon les résultats des recherches effectuées sur le sujet, ces craintes sont sans fondement. Évidemment, comparé au rendement des classes uniquement anglaises, le rendement en anglais des élèves de l'immersion longue accusait pendant un certain temps, des retards en lecture et en écriture. Cependant, "dans l'année même où est introduite la discipline langagière en anglais, les élèves du cours immersif réussissent aussi bien aux épreuves normalisées d'anglais." (Lapkin et Swain, page 52).

Étant donné que l'aptitude à lire et à écrire, lorsqu'elle est bien établie dans une langue, a tendance à s'étendre plus aisément et rapidement à une autre, la recherche a démontré que, dans la plupart des cas, les élèves de l'immersion arrivent ensuite à faire preuve, à certains égards, d'une compétence plus grande en anglais que les élèves de groupe de contrôle étudiant en anglais. Le retard qui se manifeste ne se prolonge jamais au-delà de la première année d'immersion. D'ailleurs, ces résultats valent non seulement pour l'immersion longue mais également pour l'immersion moyenne (5-12) et l'immersion courte (7-12).

3

Les facteurs affectifs

Le phénomène de l'immersion engendra un autre genre de préoccupations. Il s'agis-

sait de vérifier si l'immersion aurait des répercussions négatives sur le sentiment d'appartenance des enfants à leur propre groupe linguistique et s'ils continueraient toujours, à la fin du cycle, de se percevoir comme des Anglophones de plein titre. Bien que cette crainte puisse persister dans certains milieux, elle n'a, pas plus que les précédentes, de fondement. En effet, même s'ils sont inscrits au programme d'immersion en français, les petits Anglophones ne deviennent pas des Francophones. D'ailleurs, cela s'explique d'autant plus que l'immersion a tendance à se limiter essentiellement au domaine scolaire et il n'engendre généralement que très peu de contacts avec des Francophones d'origine. Quant aux attitudes à l'endroit de la communauté francophone, la recherche existante nous indique que les jeunes Anglophones des programmes d'immersion ont acquis une plus grande connaissance du fait français au Canada, mais elle n'a relevé que peu de motivation pour nouer des liens avec les Francophones ou encore pour poursuivre, dans les institutions universitaires francophones, des études supérieures. Selon Gilles Bibeau, l'enseignement immersif considère l'apprentissage de la langue comme indépendant de l'expérience culturelle étant donné qu'il ne met pas suffisamment l'accent sur son usage naturel, la langue seconde a, par la suite, peu de chance de se maintenir en l'absence de contacts avec la communauté seconde et de motivation pour le rapprochement. Ce linguiste en arrive à se demander si l'immersion, telle qu'elle se pratique aujourd'hui au pays, ne porte pas, en soi, des limites socio-culturelles qui la privent d'une partie importante de son efficacité globale.

4

Facteurs psychologiques et sociaux

Pourtant, Cziko, Lambert et Gutter avaient observé dès 1979 que "... l'immersion longue semble réduire la distance sociale qu'on ressent entre soi et les Canadiens-français, et cela en particulier avec ceux qui sont bilingues." Quoique pour de nombreux élèves en immersion, il semble bien que l'univers canadien-français demeure lointain, il n'en demeure pas moins que l'immersion engendre chez ces derniers, une compréhension plus raffinée de la vie sociale et culturelle au Canada. D'ailleurs, l'analyse de contenu d'une rédaction sur le thème "Pourquoi j'aime (ou n'aime pas) être Canadien" de Swain effectué en 1980 a amplement démontré cette plus grande ouverture d'esprit accompagnée d'attitu-

des plus positives. De plus, quoique cela n'ait pas fait l'objet de démonstrations scientifiques spécifiques, tout porte à croire que cette attitude plus ouverte aurait tendance à se manifester aussi chez les parents.

Dans cette perspective, l'immersion aura sans doute contribué à rapprocher les deux grandes solitudes du pays. D'ailleurs, dans un sondage national qu'effectuait Canadian Facts pour le compte du Commissariat aux langues officielles et que rapportait Le Droit du 14 juin 1986, l'attitude des jeunes Anglophones du groupe d'âge 15 à 24 ans est très près de celle des Francophones, lorsqu'il est question de savoir si les Francophones devraient pouvoir se prévaloir dans leur langue maternelle des services du gouvernement fédéral, des provinces et de l'entreprise privée. À notre avis, l'immersion n'est pas étrangère à cette importante évolution des attitudes de la jeunesse de la majorité linguistique du pays sur cette question.

Néanmoins, il convient de reconnaître que le développement de l'enseignement immersif ne s'est pas fait sans la naissance de tensions sociales parfois virulentes, en particulier entre partisans et adversaires de l'immersion. Quoique les reproches d'élitisme adressés à l'immersion risquent de persister pendant longtemps encore, il convient de rappeler que cette méthode d'enseignement n'exige pas un quotient intellectuel plus élevé et que par conséquent tout enfant peut profiter de l'immersion. De fait, des études effectuées en 1976 par Genesee démontrent que les élèves dont le quotient intellectuel est sous la moyenne ne sont pas plus désavantagés dans le cadre d'un cours immersif que s'ils étaient inscrits au programme régulier en anglais. Alors que leur rendement scolaire demeure équivalent aux autres Anglophones, ils ont quand même l'avantage d'acquérir une certaine compétence en français.

5

Les autres résultats académiques

La question des résultats scolaires dans les autres disciplines n'a évidemment pas tardé non plus à se poser. N'y avait-il pas tout lieu de croire que l'acquisition de connaissances dans une langue seconde moins bien maîtrisée ralentirait le rythme de l'acquisition des connaissances? Pour répondre pleinement à cette question, il fut convenu de faire passer aux élèves des cours immersifs, des épreuves normali-

suite page 25

par Johanne S. Bourdages
Université d'Ottawa

Le transfert linguistique d'une langue

Dans le cadre actuel de la recherche, l'apprentissage d'une langue seconde est perçu comme un processus créatif dont l'apprenant est la force motrice. L'apprenant possède des habilités cognitives qui lui permettent de formuler des hypothèses sur le fonctionnement du système linguistique cible. Ces hypothèses se trouvent infirmées ou confirmées dans l'acte de communication avec l'apport de nouvelles données linguistiques. Cette position reflète l'influence de la théorie de la Grammaire Générative et de la perspective rationaliste qui s'y rattache (voir Chomsky 1975). Cette théorie a été élaborée en réaction au mouvement behavioriste qui percevait l'apprentissage linguistique en termes de développement d'une série d'habitudes et qui dans le domaine des langues secondes attribuait les difficultés d'apprentissage à un transfert des habitudes de la langue maternelle à la langue seconde. C'est à cette époque que la notion de transfert linguistique a acquis une connotation négative. Cet article porte sur le phénomène de transfert linguistique et veut le restituer dans le cadre de la théorie actuelle d'apprentissage d'une langue seconde.

Par l'application des principes fondamentaux de la psychologie behavioriste et de la linguistique descriptive à l'apprentissage d'une langue seconde, on a attribué à la langue maternelle de l'apprenant un rôle prédominant qui pouvait s'avérer néfaste et même inhibiteur pour l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, dans le cadre de cette théorie de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue maternelle d'un apprenant est perçue comme la source majeure des difficultés rencontrées par les apprenants. Puisque l'apprentissage linguistique est perçu comme l'acquisition d'une série d'habitudes ou d'automatismes renforcés par conditionnement (Skinner 1957), on peut supposer qu'une première série d'habitudes (celles apprises pour la langue maternelle) utilisées pour un comportement particulier influencerait l'apprentissage d'une nouvelle série d'habitudes (celles de la langue seconde) pour un comportement similaire. Ce processus appelé "transfert" par les behavioristes est décrit comme un mécanisme automatique et inconscient. Dans cette perspective, on utilise le terme de "transfert positif" lorsqu'on obtient une performance correspondant aux normes de la langue cible.

(1) L1: The little boy eats an apple.

L2: Le petit garçon mange une pomme.

Par contre, si ce processus provoque la production d'erreurs, donc de formes qui ne correspondent pas aux normes de la langue cible, on parle de "transfert négatif".

(2) L1: He is three years old.

L2: *Il est trois ans.¹

(3) L1: Because he always does that.

L2: *Parce qu'il toujours fait ça.

Ce processus de transfert négatif produit donc une "interférence" qui peut être décrite comme un phénomène inhibiteur créant immixtion et ingérence de la part de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la langue seconde. De là, l'utilité d'une analyse "contrastive" qui en comparant la langue maternelle de l'apprenant à sa langue cible, pouvait prédire les structures différentes dans les deux langues analysées dans le but d'éliminer toute forme d'interférence pouvant retarder ou nuire à l'apprentissage de la langue seconde. Ainsi, Lado (1957) affirme que les éléments qui sont similaires dans les deux langues, soit la langue maternelle de l'apprenant et sa langue seconde, seront faciles à apprendre alors que ceux qui sont différents seront difficiles et causeront des erreurs dans la production de l'apprenant en langue seconde.

Or depuis que les chercheurs ont commencé à étudier de façon systématique la production d'apprenants en langue seconde, l'influence de la langue maternelle sur le processus d'apprentissage d'une langue seconde a été remise en question. Les recherches entreprises à cette époque (par exemple Dulay & Burt 1974; Ervin-Tripp 1974) ont révélé que l'apprenant en langue seconde procède de façon similaire à l'enfant qui apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire que sa production initiale ne reflète pas de façon systématique sa langue maternelle mais plutôt les premières étapes de l'apprentissage de la langue maternelle. Ceci implique donc que la langue maternelle de l'apprenant ne joue pas le rôle que les behavioristes lui attribuaient puisque l'apprentissage d'une langue seconde ne reflète pas un comportement déjà acquis, soit celui de la langue maternelle. L'apprenant en langue seconde

doit donc repasser par toutes les étapes du processus d'apprentissage linguistique et l'expérience qu'il a acquise pendant l'apprentissage de sa langue maternelle lui servira dans sa découverte des propriétés formelles de la langue cible.

"As a starting point, it is not the fully developed adult form of the language on which subsequent development is based, but a sort of stripped-down version, a basic simple, possibly universal, grammar (. . .) the mother tongue comes into act as a heuristic tool in the discovery of the formal properties of the new language" (Corder 1983:95)

Sous l'influence des nouveaux courants en psychologie et en linguistique, les chercheurs ont adopté un modèle cognitif pour expliquer l'apprentissage linguistique. On décrit l'apprentissage comme un processus créatif ("creative construction hypothesis" Dulay & Burt 1974) par lequel l'apprenant, enfant ou adulte, formule des hypothèses sur la langue cible en se basant sur les données linguistiques qu'il reçoit. Ce processus de formulation, de vérification d'hypothèses sert à l'élaboration d'une série de grammaires transitoires appelées *Interlangue*. L'*Interlangue* possède certaines caractéristiques de la langue maternelle et de la langue seconde mais représente avant tout un système autonome avec ses propres règles et qui est en évolution constante. Les erreurs commises par les apprenants en langue seconde témoignent de ce système en pleine évolution.

La majorité des erreurs commises par un apprenant en langue seconde sont dues à une formulation erronées ou incomplètes des règles du système linguistique cible et font partie intégrante du processus d'apprentissage. Dulay & Burt (1974) montrent que parmi les erreurs commises au niveau syntaxique par des enfants de 5 à 8 ans, moins de 5% peuvent être imputées à la langue maternelle. Dans les études portant sur la production d'apprenants adultes en langue seconde, on note également que les erreurs dues à la langue maternelle sont moins fréquentes que celles qu'on attribue au processus d'apprentissage. En effet, LoCocco (1975) et White (1977) signalent que les erreurs interlinguales n'atteignent qu'une proportion de 16% à 20%.

1. L'astérisque signifie que la phrase est agrammaticale en français.

et l'apprentissage seconde

Comme le démontrent ces résultats, dans le cadre de cette théorie de l'apprentissage linguistique, on ne nie pas que certaines erreurs peuvent être dues à l'influence de la langue maternelle. Cependant, la nature et l'importance de cette influence diffèrent de ce que proposaient les behavioristes. Il s'avère donc nécessaire de faire une distinction entre les erreurs qui caractérisent le développement du système linguistique cible (erreurs ontogénétiques ou intralinguales) et celles qui peuvent être imputées à l'influence de la langue maternelle (erreurs interlinguales).

Les erreurs intralinguales sont communes aux apprenants en langue maternelle et en langue seconde et elles reflètent les stratégies utilisées par l'apprenant au cours de la formulation d'hypothèses. Les erreurs de simplification sont une manifestation d'une application incomplète d'une règle du système linguistique cible. Elles sont caractérisées par l'omission de morphèmes inflectionnels et de mots fonctions.

- (4) Je ne sais pas parce que je n'ai pas *voir*.
Le garçon a *sortir* de l'eau.
Je *aller* O docteur.

L'utilisation de cette stratégie se remarque au début de l'apprentissage linguistique. Plus l'apprenant progresse dans l'élaboration de son système linguistique cible mieux il connaît les règles grammaticales et plus il peut faire de généralisations. Cependant, parfois l'apprenant étend le domaine d'application de ces généralisations et ceci provoque des erreurs de surgénéralisation.

- (5) Vous disez (par analogie à lisons/lisez)
Il a couré (par analogie aux verbes du 1er groupe)
J'ai rendu (par analogie à rendu, tendu, pendu)

L'objectif d'un apprenant est de minimiser le nombre de règles et d'éviter les exceptions afin de construire une grammaire qui se veut optimale.

Dans ce contexte, les erreurs ontogénétiques pourraient être perçues comme étant le résultat d'un transfert intralingual négatif puisqu'on utilise des formes déjà acquises dans des contextes nouveaux. Toutefois, dans ce cas le transfert s'opère entre

le système intermédiaire de l'apprenant et sa langue seconde.

Corder (1983) attribue la présence d'erreurs interlinguales dans la production d'apprenants en langue seconde à une stratégie de communication. Il explique que l'apprenant dans sa tentative de communiquer dans la langue seconde aura tendance à utiliser des éléments de sa langue maternelle là où sa connaissance de la langue seconde est déficitaire. L'intégration de ces éléments dans l'Interlangue de l'apprenant provoquera la production d'erreurs dans les cas où il y a non-correspondance entre les éléments ou les structures empruntés et ceux de la langue cible.

Certaines conditions semblent favoriser l'emprunt d'éléments ou de structures de la langue maternelle. Du point de vue de l'apprenant, celui-ci aura tendance à utiliser cette stratégie s'il perçoit sa langue maternelle et la langue cible comme étant étroitement apparentées. En d'autres mots, plus un apprenant suppose qu'il existe une similarité entre sa langue maternelle et sa langue seconde, plus fréquentes seront les erreurs interlinguales. LoCocco (1975) a remarqué que seulement 25% des apprenants participant à son étude utilisaient de façon plus systématique l'emprunt à la langue maternelle. Il s'agit donc d'un facteur interne à l'apprenant qui peut varier d'un individu à l'autre.

Certains facteurs contextuels peuvent influencer la fréquence des erreurs interlinguales. L'utilisation prématurée de la langue seconde peut forcer l'apprenant à recourir à sa langue maternelle pour palier à son manque de connaissance. Certaines méthodes exigent une production immédiate de la part de l'apprenant avant même qu'il ait intégré certaines règles de base. L'apprenant n'a donc qu'un recours possible, soit l'utilisation de sa langue maternelle. Ervin-Tripp (1974) a démontré qu'un milieu pauvre en données linguistiques, c'est-à-dire un environnement dans lequel les fonctions et les structures linguistiques sont limitées, favorise l'apparition d'erreurs interlinguales. Ainsi, une méthode qui n'utiliserait que des exercices structuraux et la mémorisation de vocabulaire sans en faire l'emploi dans des situations réelles de communication pourrait favoriser l'emprunt à la langue maternelle de l'apprenant.

Enfin, on peut attribuer une part des erreurs interlinguales aux mesures d'évaluation de la compétence de l'apprenant. En effet, certaines tâches semblent favoriser le recours à la langue maternelle, masquant ainsi la nature véritable de la compétence de l'apprenant. La traduction (Lado 1978) et la description d'images sont des exercices qui incitent l'apprenant à utiliser certains éléments de sa langue maternelle. Cette influence peut se faire sentir plus particulièrement au niveau lexical lorsque l'apprenant doit décrire des thèmes qui ne lui sont pas familiers et où l'insuffisance de sa connaissance lexicale l'empêche d'accomplir la tâche demandée en s'en tenant aux normes de la langue cible.

En conclusion, soulignons que les termes "transfert" et "interférence" sont des termes techniques décrivant des phénomènes particuliers à la théorie behavioriste. Dans le cadre actuel de la recherche on a redéfini le terme "transfert" de façon à mieux l'adapter à la théorie actuelle. Dans cette perspective, le transfert se définit en termes d'emprunt, parfois d'éléments ou de structures, mais aussi de façon plus générale de stratégies d'apprentissage. Quant à la notion d'interférence, elle n'a plus sa place dans le modèle actuel d'apprentissage d'une langue seconde. De par sa définition, le terme interférence attribue à la langue maternelle de l'apprenant un caractère inhibiteur, niant ainsi l'apport positif qu'elle peut avoir dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. En effet, la langue maternelle est maintenant perçue comme un outil heuristique qui peut faciliter la découverte, et donc l'apprentissage, des propriétés formelles de la langue cible. ■

RÉFÉRENCES

- Chomsky, N. (1975) *Reflections on Language*, New York: Pantheon Books.
- Corder, S.P. (1983) "A role for the mother tongue" in S. Gass & L. Selinker (Eds) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House Inc., 85-97.
- Dulay, H., Burt, M. (1974) "You can't learn without goofing: An analysis of children's second language errors", in J. Richards (Ed.), *Error Analysis*, London: Longman, 95-123.
- Ervin-Tripp, S. (1974) "Is second language learning like the first?" in *TESOL Quarterly*, 8:2, 111-127.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1978) "Language and thought: The effect of translation versus interpretation", Paper presented at the Annual TESOL convention, Mexico City.
- LoCocco, V. (1975) "An analysis of Spanish and German learners' errors" in *Working Papers on Bilingualism*, 7, 96-124.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- White, L. (1977) "Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language" in *Working Papers on Bilingualism*, 13, 42-58.

Je deviens étoile en épellation

Marie et Louis Lévesque

4e à 7e année

Ces cahiers de travail, bien présentés aux élèves, leur donne la chance d'approfondir leurs connaissances en grammaire et en orthographe.



guérin
éditeur
publishers

4501, rue Drolet, Montréal,
Qué. H2T 2G2
(514) 842-3481

par Mmes Dyna Ryba et R. Guindi

4e et 6e année

Cahiers 1a - 1b; 2a - 2b; 3a - 3b.

A. Particularités

1. Les volumes s'adressent à la fois à l'enseignant et à l'élève.

L'enseignant y trouve :

- des indications pouvant lui servir d'utiles éléments à la confection de sa leçon;
- des explications concernant des démarches qui diffèrent de celles observées par la grammaire traditionnelle, en particulier à propos du genre du nom et du regroupement du verbe.

L'élève y trouve :

les éléments essentiels de la leçon faite en classe par son professeur. Ces éléments peuvent lui servir soit de base de révision, soit de base de travail personnel.

2. Comment faire et comment dire constituent l'objectif essentiel des volumes présentés.

Comme il s'agit de l'enseignement d'une langue vivante où le souci d'efficacité pratique prévaut, tout y est orienté par le *comment* et non tout rarement par le *pourquoi*.

3. Grammaire, orthographe et phrase forment un tout.

Le mécanisme grammatical ainsi que le mot soumis à l'apprentissage se présentent dans le cadre d'une phrase puisée, elle-même, dans la langue courante. L'apprentissage est

orienté par la voie qui conduit de l'oral à l'écrit en passant par l'écrit. L'oral et l'écrit sont en conséquence intimement liés et l'apprentissage du mécanisme grammatical et celui de la graphie du mot se font parallèlement.

Le mécanisme grammatical soumis à l'apprentissage est présenté dans le cadre d'une phrase et les exercices comme ceux "Mettez au passé composé, au futur, etc.", considérés comme inefficaces et stériles n'ont pas de place dans les volumes présentés. La forme à donner au verbe est orientée par le sens de la phrase ou par un adverbe de temps.

B. Méthode et approche

a) *Méthode* : inspirée de la méthode structuraliste et de ses applications pratiques, en particulier de celles de Robert Galisson, François Requédat et de Madeleine Crechy.

b) *Approche* : orientée par l'expérience des auteurs dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, leur déception à la suite de l'application de certaines méthodes traditionnelles dans l'enseignement du français comme langue seconde jointe au souci d'efficacité les a incités à multiplier les simplifications qui sont l'une des caractéristiques marquantes des volumes en question.

Structure des volumes

La même formule dans chacun des niveaux :

Voulez-vous apprendre le français?

- à un thème correspond une leçon
- chaque leçon se divise en paragraphes
- chaque paragraphe débute par des exemples qui servent de point de départ à des commentaires sous forme d'observations ou de remarques
- chaque leçon est suivie :
 - d'exercices d'application visant à la fois l'apprentissage de nouveaux mécanismes grammaticaux et le contrôle de la connaissance des mécanismes acquis
 - d'exercices de completion qui visent à développer l'aptitude à intégrer de nouveaux éléments dans la phrase en corrélation avec le contexte

Cahier 1A - 4e	3,55 \$
ISBN-2-7601-0856-2 - 117 p.	
Cahier 1B - 4e	3,55 \$
ISBN-2-7601-0923-2 - 118 p.	
maître 1A - 1B - 4e	11,50 \$
ISBN-2-7601-0992-5 - 104 p.	
cahier 2A - 5e	4,55 \$
ISBN-2-7601-0862-4 - 163 p.	
cahier 2B - 5e	4,55 \$
ISBN-2-7601-0933-X - 153 p.	
maître 2A - 2B - 5e	11,50 \$
ISBN-2-7601-1008-7 - 120 p.	
Cahier 3A - 6e	5,85 \$
ISBN-2-7601-0867-8 - 228 p.	
Cahier 3B - 6e	5,85 \$
ISBN-2-7601-0947-X - 221 p.	
Maître 3A-3B - 6e	11,50 \$
ISBN-2-7601-1009-3 - 159 p.	

Transfers, interference and the English Language Arts program

by Gestny Ewart

Bureau de l'Éducation française —
Éducation Manitoba
Winnipeg, Manitoba

Parents and educators alike believe in the immersion program with the stipulation that education in the second language does not hinder mastery of the child's English. Research shows that in total immersion programs there are temporary lags in some aspects of English skills until formal English instruction is introduced. When English language arts is introduced, immersion children catch up to children in regular programs very rapidly. Furthermore, it has been found in some evaluations that despite early lags, children in immersion programs tend to perform better than children in regular programs on several aspects of English achievement by the end of elementary school. I do believe we should be wary of such blanket statements particularly since French immersion is becoming attractive and accessible to the mainstream of the Canadian population. The time is long overdue that we look more closely at English language arts in immersion schools.

There are three specific areas that I believe deserve our attention: transfers and interferences between English and French, the importance of diagnostic teaching, and the sequencing of reading in immersion schools.

Transfers of learning refer to processes which are basic to learning and that once learned can be applied to learning any, or almost any, language. Teachers must be aware that many aspects of the language arts program can be shared and reinforced by both French and English teachers. Because there is a high degree of correlation between English and French languages, it is possible to transfer many of the skills from one language to the

other quite readily. However, teachers must not assume that the transfer of skills and concepts has taken place, even though these skills or concepts have been taught in the other language. Whereas students may transfer a skill from one language to another, it does not follow that they will do so automatically. Teachers must provide opportunities which will facilitate and reinforce the transfer of learning from one language to another.

An interference is the tendency to impose the phonological, semantic, or syntactic systems of one language upon another. These are also referred to as negative transfers. The English and the French teacher should be aware of these interferences in order to eliminate confusion for the students or to diagnose specific areas of difficulty.¹

Because beginning readers and writers may make errors due to the interference of their French instruction, a competent teacher must be able to discern the cause and clarify the error for the individual student. As a result, the English teacher who has a knowledge of French has an obvious advantage over the unilingual teacher. For example, if a child consistently forgets to put capitals on the months of the year, the teacher with some French background will be able to pinpoint a possible cause of the problem.

Granted, a knowledge of French is of great benefit, but a knowledge of how children learn to read, to write, to speak and to listen is essential — particularly in an area like English language arts where time is limited. How can a teacher help a student with problems in reading if the teacher does not understand the reading

process? What is the point of spending hours on phonics when the student does not need the practice in this skill? The English teacher must understand how language and thinking processes develop in order to gear his/her instruction to the level and needs of the students.

It is imperative that the English language arts teacher be a good diagnostician. This will help him/her in pinpointing problem areas and avoiding unnecessary exercises. English immersion teachers should have in-servicing in these areas. Furthermore, their curriculum should be supportive of the time constraints placed upon the English program and the transfers and interferences which take place between the two languages.

The third area I would like to explore is that of the sequencing of reading in immersion. I realize this is a controversial issue but, nevertheless, I feel it merits discussion. Reading is no longer viewed as a simple "correlation of a sound image with its corresponding visual image", (Bloomfield 1938) or as R. Flesch defines it in 1955, "Teach the child what each letter stands for and he can read". Recent research has expanded on this narrow definition to include the psycho-experiential background of the reader and the lexical and grammatical information carried by the graphic symbols. Reading is an interaction between the reader's thought and language and the thought and language of the writer. Furthermore, instruction in reading in any language must be compatible with the oral competency in that language. To be ready to read a given selection, a reader must have the necessary concept background, a knowledge of the vocabulary and sentence patterns used

in the selection, and an active interest in the ideas. In other words, the level of oral communication is an efficient predictor of early reading success.

How does this affect English language arts in immersion schools? I would suggest to you that a child who learns to read in his own language would have more immediate success in reading than a child who is taught to read in a second language in which his proficiency is limited.

Some research does not seem to support this theory, nor does it deny it. It suggests that initiating reading in French is not only feasible but also the optimal time to introduce English reading is in grade three. This greatly reduces the interference of reading skills. I do not dispute the research findings but rather, like Cummins, in his article, "Delaying Nature Language Reading Instruction in Immersion Programs: A Cautionary Note" suggest that there may be dependent variables other than the mastery of technical skills of reading which should be considered in investigating the optimal sequence of reading instruction in immersion programs and that parental involvement in the reading process may interact with the sequencing of reading instruction.

What are these dependent variables that educational researchers might consider investigating? Motivation — many students come to school already being able to read some English words. They are eager and interested to learn to read in that language so this would be the ideal moment to introduce them to the complex and abstract process of reading. Perhaps the child's interest is waning if he/she is forced to wait until grade three to begin reading. If this is the case, what happens to his/her motivation?

Furthermore, as was mentioned earlier, the level of oral proficiency in the language to be read is an indicator of the child's success in reading. Obviously the immersion child is more proficient in English so it would follow that she/he would have more success in reading in English and her/his self-concept would be positively affected. It would be fascinating to compare the self-concept of the immersion child learning to read first in English with the immersion child learning to read first in French. Is it more difficult or more frustrating to learn to read in a second language? Another area worthy of investigation would be the comparison of the French competency of students who were taught to read first in English with students who were taught to

read first in French. A comparison of this nature would permit us to ascertain whether learning to read in English would hamper ability in French.

Perhaps the whole concept of meta cognition should be investigated when discussing the question of reading. Some educators believe that the more the student is aware of his language the more success he/she will have in reading. Could we then say that language awareness of the Anglophone child will be higher in English than in French and consequently the child will have more success if reading is introduced in his/her native language? Meta cognition is an area that should be considered when deciding on the sequencing of reading instruction.

Recent studies into the process of reading by Smith and Goodman suggest that reading is a risk-taking activity whereby the reader predicts by using grapho-phonetic, syntactic and semantic cues, as well as his/her knowledge of the subject and his/her ability to manipulate the language. If the process of reading is facilitated by familiarity with the language, would it not be easier to learn to read in the language in which the reader is more fluent? In other words, it would seem logical that the young reader would be more apt to take risks in reading English than in reading French because he has a better chance at success.

I believe all these dependent variables: motivation, oral proficiency, meta language and risk-taking success should be examined when determining which language should be used to introduce reading. Granted, the emotional variables are much more difficult to evaluate than the technical skills involved in reading but that does not take away from their importance in the reading process. Rather than looking at black and white standardized test results when determining reading sequencing, let us look at our children.

This raised yet another point. As language arts teachers, we are well aware of the importance of children's literature in the development of language ability in listening, reading, and writing. It has been shown (Chomsky 1972) there is a high positive correlation between the linguistic stages of children and their previous exposure to literature. Usually, the exposure to literature is initiated at home. It is the school's responsibility to intensify and extend the literary experiences of its pupils, making sure to tailor the program to fit their pre-school experience. Exposing children to children's literature

in their own language as well as their second language is essential. Are we justified in denying them access to their literature in a formal classroom until grade three?

One may argue that they are exposed to English literature at home. Yes, I agree in most cases, particularly for those who are well advanced in the immersion stream. The students who are the forerunners of immersion come from a special kind of home — a home with parents who are highly motivated, convinced of the French phenomenon, and ready to fight for the continuation of the program. The children of these parents are surrounded with books and read to at home. They are encouraged at school, and their home environment fosters a positive attitude toward learning. It is not too surprising that they can read as well or better than English students after one or two years of English instruction. Today immersion is no longer an isolated pilot program in Montreal. It is a reality which becomes more and more concrete each September as the numbers increase for kindergarten registration. Are all these parents going to have the same involvement in their child's reading as the earlier parents? Furthermore, will all these children be exposed to English at home? Parent involvement is something that should be considered when discussing sequencing of reading instruction particularly when immersion is no longer catering to the elite.

In the conclusion, what is to be said of the English language arts program in immersion schools in the context "Un regard sur l'avenir"? I believe that English deserves more of the focus than it has received in the past. I think the whole area of transfers and interferences should be explored, the sequencing of instruction in reading should be investigated, and teachers should be in-serviced on methods of diagnosis in an immersion setting. Teacher in-servicing in language arts in immersion schools — we agree it is important — why then is there only one workshop at the ACPI conference addressing this issue? There is so much to learn and so much knowledge to be shared. Let us bring English language arts on an equal footing with the other subjects in our constant effort to perfect this exciting and challenging program of French Immersion. ■

¹For further information on transfers and interferences specific to the French immersion classroom, please see the English Language Arts curriculum for immersion schools 1-4 or 5-6, Bureau de l'éducation française, Éducation Manitoba.

Les transferts et interférences dans la lecture et dans l'écrit à l'immersion

par Lucille Maunice
Collège Universitaire de Saint-Boniface

Dans la littérature contemporaine qui traite de l'enseignement de langues secondes on retrouve de nombreux écrits sur la théorie des "transferts positifs et négatifs" (nommés ainsi par certains auteurs) ou des *transferts* et *interférences* (ainsi appelés par d'autres), qui sont présents dès qu'il y a apprentissage de plus d'une langue. Toutefois "fouille qui vaudra" on y trouve très peu au niveau du pratique et du concret qui aiderait l'enseignant(e) dans sa classe d'immersion à coordonner plus efficacement son enseignement de la lecture et de l'écrit dans les deux langues, maternelle et seconde.

À l'insistance des enseignants du Manitoba désireux de se munir d'un tel outil, un comité d'enseignants sous les auspices du Bureau de l'éducation française, et dans le cadre de la rédaction de sa programmation *anglaise* pour l'*immersion* élaboré un schéma qui bien que rudimentaire devait aider à la clarification d'idées en rapport à ce sujet.

Il est présenté ici, modestement, dans l'espoir qu'il puisse servir de tremplin à des discussions fructueuses sur un sujet qui bénéficierait d'un éclairage averti... discussions qui apporteraient de l'information utile, voire même nécessaire à l'enseignant(e) en immersion.

Philosophie qui sous-tend le schéma

L'élève, durant l'apprentissage de sa langue première, acquiert un grand nombre de connaissances et d'habiletés qui par un transfert deviennent compétences dans une langue seconde lors de l'apprentissage de cette langue. Il est donc utile pour l'enseignant(e) de connaître lesquelles de ces habiletés sont transférables afin d'éviter un dédoublement de temps et d'effort dans l'enseignement de la lecture et de l'écrit dans les deux langues.

De même, une sensibilisation chez l'enseignant(e) en rapport aux domaines qui dans la lecture et dans l'écrit peuvent contenir des interférences concrétisera celui-ci (celle-ci) aux erreurs commises par ses élèves soit en lecture orale ou à l'écrit, et à leurs causes possibles.

Comment définir *transfert* et *interférence*?

Transfert

phénomène par lequel les habiletés de base acquises au cours de l'apprentissage d'une langue contribuent à l'apprentissage de l'autre langue.

N.B. Ces transferts ne se produisent pas automatiquement chez l'élève. L'enseignant doit utiliser des techniques d'enseignement qui assureront ces transferts.

Interférence

phénomène par lequel l'élève applique à la langue seconde qu'il apprend les règles de fonctionnement qui sont celles de sa langue maternelle.

Il peut donc y avoir interférence dans les différents niveaux d'organisation de la langue.

- i) *interférences phonétiques* — causées par un système de phonologie nouveau.
i.e., "i" et "e" (anglais et français)
"g" et "j" (anglais et français)
- ii) *interférences grammaticales*, qui viennent de l'énoncé, de l'ordre des mots.
i.e., Helen is wearing her red dress.
Helen porte sa robe rouge.
- iii) *interférences lexicales*, où on y retrouve de mauvaises analogies sémantiques.
i.e., project — projet
traffic — trafic
emphasis — emphase

D'après ce schéma seules les *habiletés à penser* seraient totalement transférables d'une langue à l'autre puisqu'elles seules sont "non-langage spécifique".

Il faut aussi noter que ces mêmes habiletés ne sont pas spécifiques (ou particulières) au domaine des arts langagiers, mais,

sont aussi développées à travers toutes les autres disciplines (thinking skills across the curriculum).

Schéma des transferts et interférences dans l'enseignement des langues (français et anglais).

PRODUCTION

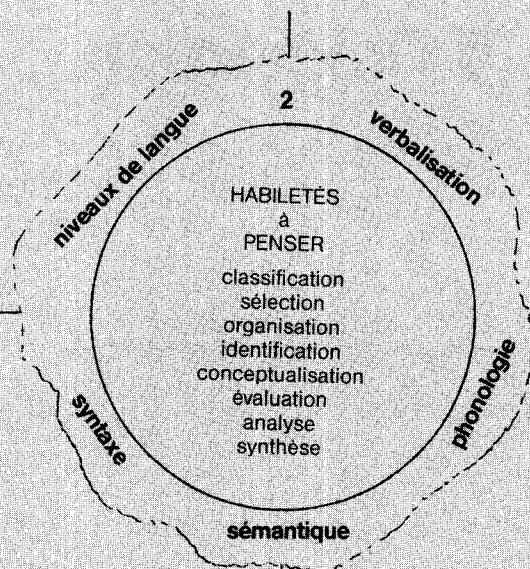
parler (2)*
articulation

écrire (2)*
correspondance
phonème-graphème
ponctuation

COMPRÉHENSION

lire (2)*
correspondance
graphème-phonème

écouter (2)*
contrôle de soi
identification de sons et bruits



- 1 - Transferts
- 2 - Certains transferts
Certains interférences
Certains éléments nouveaux
- * Voir "Autres transferts"



Librairie Mercier - Ontario

JAMAIS TROP LOIN POUR VOUS SERVIR
NEVER TOO FAR TO SERVE YOU

NOUS FAISONS AFFAIRE AVEC TOUS LES ÉDITEURS
IMAGINEZ FAIRE UNE SEULE COMMANDE!

Bienvenue à la 10^{ième} Conférence
de l'ACPI
les 6, 7, 8 novembre 1986

• DISQUES & CASSETTES -

- S. PINEL - MATT - BILL RUSSEL

• COLLECTION 'PILONU'

• POSTERS - MACARONS -

- LIVRES DE TOUS GENRES

• DICTIONNAIRES - ATLAS



ACCEPTONS - VISA - MASTERCARD



299 LAKESHORE RD. E.
MISSISSAUGA, ONT.
L5G 1H3
TEL. (416) 274-3134

JEANNE M. de BRETAN

Les habiletés de langage comporteraient

- 1.) certains éléments transférables, souvent au niveau du concept. i.e., la ponctuation utilisée dans les deux langues,
- 2.) et certains éléments non-transférables, souvent au niveau de l'application. i.e., les guillemets.

Autres transferts possibles au niveau de la compréhension et de la production

l'écoute

l'enfant

- manifeste de l'intérêt quand le professeur ou un compagnon s'adresse à lui ou à la classe
- prend part à la conversation et exprime ses idées
- ne parle pas en même temps que son interlocuteur, ne l'interrompt pas
- écoute les questions que l'on pose
- est capable de mémoriser une suite de mots:
 - a) se rapportant à une même idée, un même objet
 - b) commençant ou se terminant par un même phonème
 - c) classés selon un ordre donné
- est capable de reproduire:
 - a) un ensemble de phonèmes semblables
 - b) un ensemble de phonèmes différents
- est capable de classer selon un ordre donné
- est capable de reproduire les éléments principaux d'une histoire, d'un récit ou d'un paragraphe
- est capable de dire:
 - a) s'il aime une histoire et pourquoi
 - b) les sentiments éprouvés
 - c) est capable d'expliquer ses réponses
- est capable d'identifier le personnage qu'il préfère

le parler

l'enfant

- est capable de donner un résumé de lecture, le résultat d'une recherche
- est capable d'improviser devant un groupe d'auditeurs
- répond par une phrase aux questions posées, lorsqu'il communique certaines informations
- classe les mots: gens, endroits, choses, animaux
- s'en tient au sujet de discussion
- ordonne sa pensée et la communique d'une façon intéressante

- s'intéresse aux histoires, aux comptines, aux poèmes, aux chansons

la lecture

l'enfant

- utilise une progression de gauche à droite, de haut au bas
- manifeste le désir de lire
- lit des textes déjà déchiffrés, déchiffre de nouveaux textes, lit seul pendant une période de temps
- perçoit correctement les signes graphiques différents, les signes semblables
- élargit son champ visuel: perçoit rapidement des mots de plus en plus longs, des phrases de plus en plus élaborées
- adapte le volume de la voix: proportionne la puissance de sa voix, au nombre d'auditeurs, aux conditions matérielles (local spacieux, etc.)
- lit avec une intonation juste, en interprétant les nuances du texte (lecture expressive)
- comprend le mot d'après son contexte (compréhension des mots lus)
- est capable de répondre à une question, d'en tirer ses propres conclusions, d'exprimer le texte en ses mots, d'enchaîner les faits (compréhension du texte lu)
- respecte les arrêts qu'impose le sens, les signes de ponctuation

l'écrit

l'enfant

- apprend à former des lettres majuscules et minuscules soit en script ou en cursive
- écrit lisiblement, soigneusement et correctement dans le but de renforcer la coordination de l'oeil et de la main
- développe le tonus de la main afin d'écrire avec aisance et fermeté et vitesse accrue
- dicte ses idées au professeur ou les écrit lui-même

autres transferts

- toutes les consonnes à l'exception de g, j, h, w, y
- les consonnes combinées: gr, bl, br, etc. sauf pour tw, sw, sm, sn
- les sortes de phrases: interrogative, affirmative, exclamative
- la ponctuation: point, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation

Possibilités d'interférences (surtout à l'écrit)

1.) *Consonnes*

- i) Les noms des lettres "g" et "j" sont différents dans les deux langues. Ceci peut confondre l'élève dans l'écriture des mots.
- ii) En français, la lettre "h" est muette. En anglais, elle est prononcée.
- iii) Les lettres "w", "x", "k" sont rarement utilisées en français et devront être enseignées en anglais

2.) *Voyelles*

- i) La voyelle "y" en français a le même son que l'"y" anglais dans le mot "funny". L'autre son d'"y" (en anglais) devra être enseigné i.e., y = i dans des petits mots de trois lettres ou moins *my, dye, try*.
- ii) En français, la voyelle "i" a le même nom que la voyelle "e" en anglais. Ceci porte à confusion.
- iii) L'usage du "e" muet à la fin des mots diffère dans les deux langues:
 - En anglais le "e" final change le son de la voyelle, i.e.,
tap — tape
bit — bite
 - En français le "e" final est utilisé pour faire l'accord des adjectifs au féminin i.e., poli — polie
joli — jolie
 ainsi que pour indiquer le genre dans les noms i.e.,
René — Renée
André — Andrée
ami — amie
- iv) En anglais le "r" qui suit une voyelle en contrôle le son, i.e., bird, car, mother, church tandis qu'en français, le "r" qui suit une voyelle n'en change pas le son, i.e., par, dur, pour.
- v) Il est à noter que le "er" en anglais et le "re" en français sont souvent confondus dans l'écriture i.e., octobre, October
Par contre, les formes "re" et "er" en anglais deviennent un choix possible, i.e., centre, center

3.) *Diagrammes (digraphs)*

- i) Le "th" anglais se prononce "t" en français.
- ii) Le son du "ch" français est identique au son du "sh" anglais, i.e., cherche
Le "ch" anglais a une prononciation différente, i.e., chicken
- iii) Le "wh" anglais n'existe pas en français et doit être introduit en anglais.

À noter:

le son "ng" en anglais est épellé "gn" en français. Au niveau de l'orthographe, l'élève peut facilement les confondre, i.e., singer — signer.

4.) Familles de sons

- i) En français le son "ou" a une valeur constante tandis qu'en anglais, la prononciation varie d'après le mot où il se trouve, i.e., *group, out*.
- ii) Le son "ow" est particulier à l'anglais.
- iii) Attention aux sons "oi, oy, al, aw, au, an, on, un, en, tion, sion", dont la prononciation diffère d'une langue à l'autre.

5.) Le pluriel

Le "s" placé à la fin d'un mot français est muet tandis qu'en anglais, il est prononcé, i.e., les garçons, the boys.

6.) Le genre

En français, on retrouve deux genres seulement. En anglais, il y a un troisième genre, "neuter".

7.) La forme qui dénote la possession

L'usage du *s'* et du *'s* pour indiquer la possession n'existe qu'en anglais. En français, on se sert de la préposition "de".

8.) Contractions

Le concept se retrouve surtout en anglais. Une introduction soulignant l'importance de l'apostrophe est nécessaire.

9.) Terminologie

Le professeur sera aux aguets de certains mots ou expressions qui ont la même ou à peu près la même épellation dans les deux langues mais qui ont une différente signification.

i.e.,

- i) le mot "phrase" en français signifie "sentence" en anglais. le mot "phrase" en anglais signifie une partie d'une phrase.
- ii) agreeable — agréable
- iii) sensible — sensible

10.) Ponctuation

- i) Dans les conversations écrites, l'utilisation des signes de ponctuation peut différer.

En anglais, la forme la plus utilisée est celle de la virgule et des guillemets, i.e., John said, "Give me the bread".

En français, on retrouve différentes formes dépendant des textes; i.e., L'enfant répondit:

— Voici mon animal favori.

Les guillemets servent à isoler des mots, des titres, etc., mais aussi des phrases dans certains textes.

- ii) (a) En français, les jours de la semaine, et les mois de l'année ne prennent pas de majuscules; c'est le contraire en anglais.

- (b) Les mots "rue", "boulevard", "chemin", dans une adresse ne prennent pas de majuscule en français, mais l'adresse au complet prend des majuscules en anglais.

- (c) En anglais, le premier mot et tous les mots importants d'un titre de livre, de film, etc., prennent une majuscule, tandis qu'en français la majuscule se retrouve au premier mot du titre et aux noms propres. i.e., *The Little Cat Spot*

Le petit chat Boule

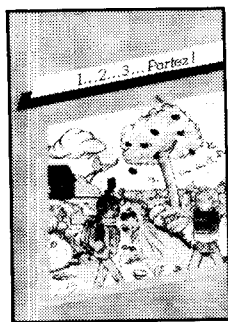
- (d) En anglais, les noms des différentes nationalités prennent la majuscule. En français, ceux-ci s'écrivent avec une minuscule.

- iii) En anglais, un point suit toujours l'abréviation tandis qu'en français, le point suit l'abréviation seulement lorsque la dernière lettre du mot, ne fait pas partie de la dite abréviation. i.e., Monsieur — M.

Madame — Mme

IMMERSION, 2^e cycle ... IMMERSION, 2^e cycle ... IMMERSION, 2^e cycle ...

LA MÉTHODE PAR EXCELLENCE

**AUTEURS:**

Germaine Pouliot Suzelle Roberge
Monique Pouliot Carmen Cyr
Raymonde Picard

Les auteurs de la méthode dynamique ont conçu des instruments adaptés à l'âge et à l'intérêt des enfants. La démarche proposée rejoint spécifiquement les enfants des milieux bilingues et des classes d'immersion.

On remarque un effort constant pour placer les enfants en situation de communication orale. Cet effort se concrétise à travers l'amorce, les réinvestissements, les jeux de manipulation et les jeux dramatiques. Les jeux de manipulation servent de déclencheur et de support à la communication orale et les jeux dramatiques favorisent l'apprentissage de l'oral.

En préparation: IMMERSION, 1^{er} cycle



Éditions Études Vivantes

6700, chemin Côte de Liesse, Saint-Laurent (Québec), H4T 1E3
Tél.: (514) 341-6690

PRIMAIRE

Programme intégré de lecture,
d'oral et d'écrit, dirigé par Alain Vézina,
avec la participation de Gilles Primeau
(consultant pédagogique)

Approuvé par le
ministère de l'Éducation
du Québec

Collection P.I.L.O.É.

6^e année
PILOÉ DIT ET CONTREDIT

5^e année
PAROLE DE PILOÉ

4^e année
LES DIRES DE PILOÉ

3^e année
L'ÉCRITOIRE DE PILOÉ

2^e année
PILOÉ PORTE-PLUME

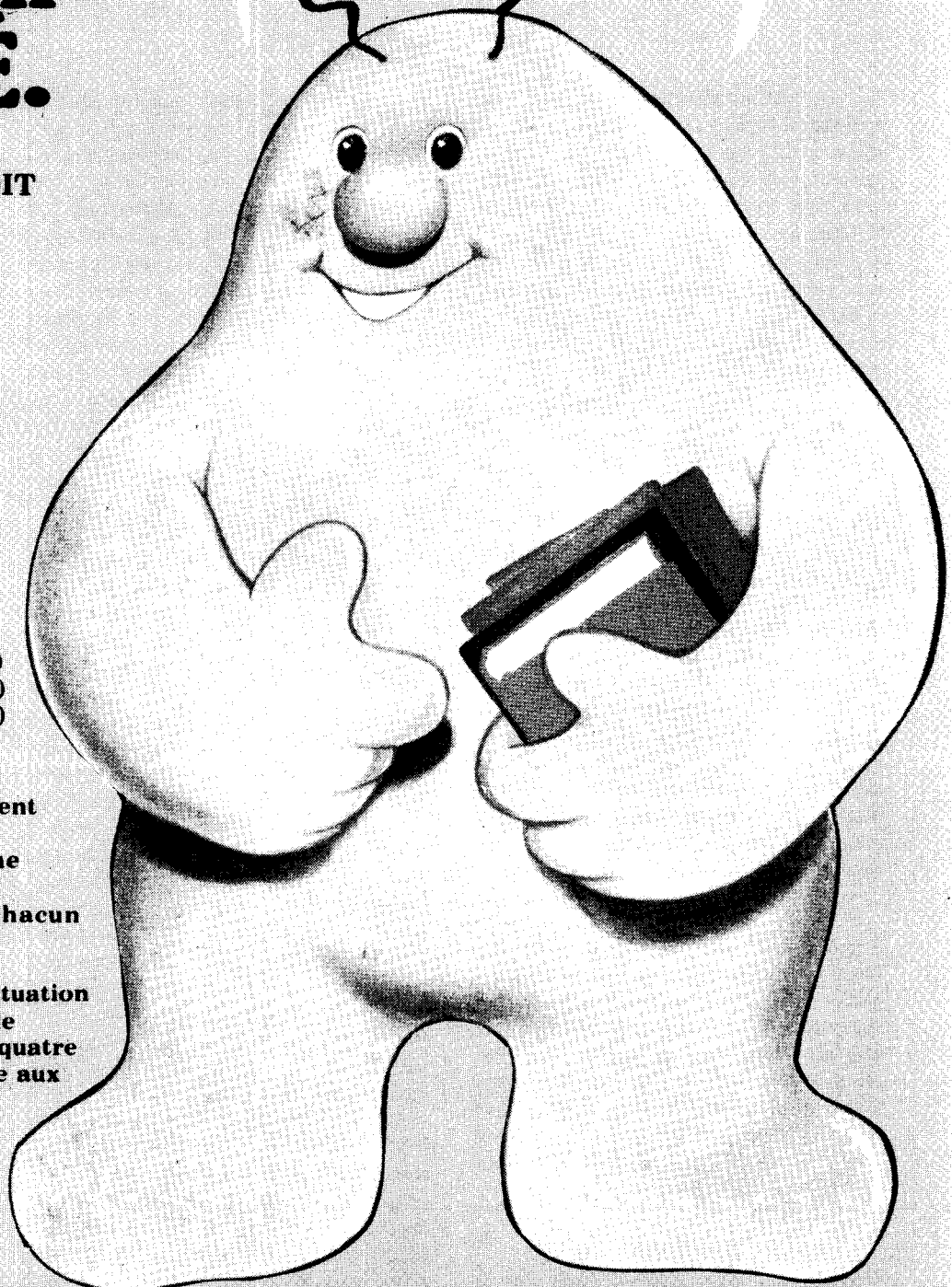
1^{re} année
LES MOTS DE PILOÉ

1 Manuel de l'élève (par niveau)
1 Cahier non jetable (par niveau)
1 Cahier jetable — A (par niveau)
1 Cahier jetable — B (par niveau)
1 Guide du maître (par niveau)

Les manuels de l'élève présentent
chacun vingt-cinq modules.
Chaque module aborde un thème
qui intéresse le groupe d'âge
auquel il est destiné. Dans chacun
des modules, on trouve au moins
trois textes, une situation de
communication orale et une situation
d'écrit. Abondamment illustré de
photographies et de gravures en quatre
couleurs, ce manuel saura plaire aux
élèves et développer chez eux
le goût de la lecture.



guérin MONTRÉAL - TORONTO
4501, rue Drolet Montréal (Québec)
H2T 2G2 Canada
(514) 842-3481



C'est un excellent programme, mais est-ce pour cet enfant?

par Carmelle Roach-Pilon
Conseil d'éducation de Stormont, Dundas
et Glengarry, Cornwall, Ontario.

La problématique

L'immersion est un excellent programme, mais est-ce pour tout le monde? L'enfant qui a de la difficulté dans la classe d'immersion, doit-il y rester? Chaque enseignant fait face à une telle situation tôt ou tard et souvent il doit prendre une décision. Ce qu'il y a de malheureux, c'est que souvent ces décisions sont prises en fonction des émotions et de l'intuition des enseignants et/ou des parents.

Mais que faire? Certaines études démontrent que ces enfants auront les mêmes problèmes dans le programme anglais et que de les y changer ne fera que leur enlever les avantages multiples dont ils jouissent en immersion.¹ Par contre, d'autres études suggèrent qu'il faut les retirer et au plus vite! Ainsi Trites croit qu'il faut les évaluer et décider dès la maternelle s'ils sont "faits" pour l'immersion ou non.² Face à ces données contradictoires l'enseignant demeure souvent perplexe et avec raison; car, tel que le constate Bruck, "... the decision to switch a child should not depend on finding a solution to a specific complaint but on the complex interaction of a number of factors."³

Cet article n'essaie donc pas de donner une solution magique à ce dilemme, mais plutôt de fournir une liste de critères auxquels un enseignant peut se référer afin de décider ce qui est vraiment profitable à l'enfant. Ainsi chaque enseignant doit examiner de près trois aspects de la situation: le facteur psychologique, le facteur sociologique et le fonctionnement de l'institution scolaire.

Le facteur psychologique

L'enseignant doit d'abord examiner la nature des difficultés déjà identifiées de l'enfant, ses stratégies d'apprentissage et

sa personnalité. Ainsi, une fois que les difficultés ont été identifiées, il reste à savoir si ce sont des difficultés propres à la langue française ou non. Si oui, y a-t-il moyen d'y remédier à l'intérieur du programme d'immersion? Si les difficultés dépassent les cadres d'un seul programme, il serait peut-être mieux d'y remédier à l'intérieur d'un autre programme. Par exemple, devrait-il suivre un programme qui renforce sa langue maternelle? Par contre, changer un enfant de programme n'est pas toujours la solution. Bruck soulève dans ses études que souvent l'enfant a les mêmes problèmes en anglais et que son rendement n'est pas meilleur lorsqu'il change à ce programme.⁴ Malherbe appuie cette affirmation en disant que les enfants avec des difficultés réussissent mieux en immersion que dans le programme unilingue.⁵ Cependant, comme nous l'avons vu, Trites contredit ces deux chercheurs.

Dans toute décision, l'enseignant doit aussi tenir compte des stratégies d'apprentissage de l'enfant. D'après ses études, Naiman donne une liste des caractéristiques du "bon apprenant" en langue seconde. Il le décrit comme étant l'enfant qui participe toujours soit consciemment ou inconsciemment dans le processus d'apprentissage.⁶ C'est un enfant qui questionne toujours, mais par contre qui peut tolérer l'ambiguïté que ce soit au niveau auditif, de la lecture ou des solutions de problèmes. De plus, le bon apprenant sait choisir l'information importante et peut généraliser certains concepts.⁷ Rubin précise ces données et parle de l'apprenant qui peut deviner, qui a une motivation pour communiquer, qui n'a pas peur de faire des erreurs, qui accepte d'être corrigé, qui cherche à pratiquer la langue et finalement, qui est conscient du processus d'apprentissage qu'il adopte.⁸ L'enseignant doit donc examiner tout ce processus

d'apprentissage chez l'enfant afin de lui venir en aide et de pouvoir choisir le programme qui lui serait le plus profitable. Ainsi, si le programme de français cadre fait appel à la mémoire, à la répétition et à l'apprentissage formel et que ce ne sont pas les points forts de l'enfant, il faudrait examiner les conséquences de son changement.⁹

Finalement, on a trouvé que la personnalité de l'apprenant peut influencer son rendement dans un programme particulier. Si l'enfant n'est pas heureux dans un programme, nous devons sérieusement penser à l'y retirer. La langue seconde est importante, mais jusqu'à quel point? Gardner et Lambert ont démontré que l'attitude et la motivation jouent un rôle important dans l'apprentissage.¹⁰ Bruck parle même de stress chez l'enfant, un facteur qu'on associe souvent aux adultes, mais rarement aux enfants.¹¹ Naiman renforce cette affirmation en parlant de l'importance de la stabilité émotionnelle. Il dit aussi qu'une personnalité aventureuse, consciencieuse, spontanée et impulsive réussira mieux en langue seconde qu'une personnalité renfermée sur elle-même.¹²

Le facteur sociologique

En plus de tenir compte des aspects psychologiques de l'enfant, l'enseignant doit étudier les besoins sociaux de l'enfant, de ses parents et de la communauté. Ainsi l'enfant a-t-il vraiment besoin du français? Si non, il serait peut-être plus heureux et aurait moins de difficulté dans un autre programme. Si par contre le jeune ne veut pas changer de programme, l'imposition d'un tel changement lui enlèverait peut-être toute confiance en lui-même, surtout face à ses amis. Parfois, selon la situation particulière, il serait obligé de changer d'école: est-il prêt à quitter ses amis? Toutes ces conséquences doivent influencer la décision de l'enseignant.

Parfois ce sont les attentes des parents qui sont à la source des décisions prises à l'égard de l'enfant. Dans ce cas, il faudrait adopter des stratégies pour y remédier. Par exemple, selon Bruck les parents regrettent souvent de ne pouvoir aider leur enfant qui est en immersion. Pour cette raison, ils aimeraient le voir changer de programme afin qu'ils puissent l'aider dans ses études et de cette façon améliorer la situation. En effet, les études démontrent que ceci se produit à la suite d'un changement, mais il semblerait que l'amélioration ne soit qu'à court terme et que l'enfant se retrouve avec les mêmes difficultés quelques mois plus tard.¹³

La société joue aussi un rôle important dans cette prise de décision. Ainsi on ne peut ignorer le prestige associé à l'immersion. Est-ce que c'est vraiment important pour la famille impliquée? Si par contre, la famille se trouve dans une situation minoritaire, ce n'est peut-être pas le prestige qui entre en jeu, mais l'identité culturelle. L'enfant perd-t-il son identité au dépend de l'identité bilingue "français-anglais"? Il serait peut-être mieux dans ce cas, qu'il renforce sa langue maternelle quelle qu'elle soit.

Le fonctionnement de l'institution scolaire

En dernier lieu, l'enseignant doit se regarder et regarder l'institution pour laquelle il travaille. A-t-il de bons rapports avec l'enfant en difficulté? Celui-ci s'accorderait peut-être mieux ou moins bien avec l'enseignant dans le programme anglais. La méthodologie de l'enseignant est-elle fondée sur le processus par lequel on acquiert une langue seconde ou est-elle adaptée plutôt à l'apprentissage de la langue maternelle? Parfois ce sont les attentes trop élevées de l'enseignant qui créent les problèmes, car elles ne font que souligner les faiblesses de l'enfant au lieu de les développer et de les renforcer. Si, par contre, l'enseignant peut s'adapter aux besoins de l'enfant, a-t-il vraiment le temps de lui fournir l'aide nécessaire? Ceci peut sembler simpliste, mais souvent étant donné le nombre d'élèves dans la classe, l'enseignant, malgré les meilleures intentions, ne peut répondre adéquatement aux besoins spécifiques de chaque enfant.

Finalement, il y a le programme établi par l'institution qui joue un rôle primordial dans toute décision où un changement à

mi-chemin d'un programme à un autre est possible. Selon Bruck changer un enfant d'un programme d'immersion à un programme anglais au cours de son primaire peut être néfaste, car il se trouvera tout d'un coup avec des enfants qui ont une base beaucoup plus forte que lui en anglais. Par contre, si on pense le changer au niveau moyen, il faudrait bien tenir compte du changement du curriculum dans le programme d'immersion à ce niveau. Habituellement, on introduit un 50% d'anglais à ce moment, ce qui peut résoudre en soi les problèmes de l'enfant.¹⁴ Est-ce que l'enfant pourrait se reprendre juste à l'aide de ce changement? Si c'est possible à la condition qu'il reçoive de l'aide supplémentaire en français, cette aide est-elle disponible dans son école? Souvent les enseignants-ressources, même dans un centre d'immersion, sont anglophones. Par contre, si l'enseignant est francophone et a reçu une formation adéquate en ce qui concerne les programmes de langue seconde, l'enfant pourrait peut-être se rattraper à l'intérieur du programme d'immersion. Tous ces facteurs jouent un rôle important dans la prise de décision de l'enseignant.

Faites découvrir la joie de lire à vos élèves avec

La Bibliothèque Arc-en-ciel



Le programme de lecture récréative pour les enfants de 5 à 12 ans dans les classes d'immersion et de français, langue maternelle

La Bibliothèque Arc-en-ciel vous propose

- un large choix de titres offerts 6 fois au cours de l'année scolaire
- des livres populaires pour satisfaire à tous les goûts
- des livres qui conviennent à tous les niveaux de lecture
- un feuillet pour chaque élève de la classe lui permettant de faire son propre choix
- première qualité aux meilleurs prix
- livres gratuits pour la bibliothèque de la classe
- aucune obligation
- livraison rapide
- satisfaction garantie

Si vous désirez de plus amples renseignements sur la Bibliothèque Arc-en-ciel, complétez le coupon ci-dessous et envoyez-le à l'adresse suivante:

La Bibliothèque Arc-en-ciel, 123 Newkirk Road, Richmond Hill, Ontario, Canada L4C 3G5

Veuillez me faire parvenir immédiatement et sans aucune obligation une trousse de présentation de la Bibliothèque Arc-en-ciel.

Nom _____

Ecole _____

Adresse de l'école _____

Ville _____

Prov. _____ Code postal _____

Nombre d'élèves pour lesquels il vous faut des feuillets _____

La grille

La grille de critères ci-jointe rassemble les facteurs psychologiques et sociaux ainsi que les caractéristiques de l'institution

scolaire dont on a discutés, tout en tentant de fournir aux enseignants un outil qui pourra les aider dans leurs prises de décision face à des enfants éprouvant de

Grille de critères servant à aider l'enseignant dans sa prise de décision

Les facteurs psychologiques

1. La nature des difficultés
 - les difficultés sont-elles d'ordre général?
 - les difficultés sont-elles propres à la langue seconde?
 - aurait-il les mêmes problèmes en anglais?
 - les difficultés sont-elles remédiables?
2. Les stratégies d'apprentissage de l'enfant

Est-ce que l'enfant:

 - participe même tranquillement?
 - tolère l'ambiguïté?
 - choisit l'information importante?
 - peut généraliser?
 - est motivé à la communication?
 - n'a pas peur de faire des erreurs?
 - accepte d'être corrigé?
 - cherche à pratiquer la langue seconde?
 - est conscient de son processus d'apprentissage?
3. La personnalité de l'enfant

L'enfant est-il:

 - heureux?
 - motivé?
 - aventureux?
 - consciencieux?
 - spontané?
 - impulsif?
 - stressé?
 - renfermé sur lui-même?
 - non confiant?

3. La société

- le prestige est-il important pour la famille?
- est-ce une famille en situation minoritaire?
- si oui, perdent-ils leur identité culturelle?
- désirent-ils conserver leur identité?

L'institution scolaire

1. L'enseignant

- a-t-il de bons rapports avec l'enfant?
- serait-il plus à l'aise avec l'enseignant anglophone?
- la méthodologie est-elle adaptée à l'apprentissage d'une langue seconde:
 - visuelle?
 - auditive?
 - communicative?
- la méthodologie est-elle adaptée aux besoins de cet enfant?
- est-il frustré face à la situation?
- a-t-il le temps de lui fournir de l'aide individuelle?
- veut-il le faire?

2. Le programme

- les attentes du programme sont-elles réalistes?
- l'enfant est-il au cycle primaire?
- Si oui, s'il changeait de programme:
 - serait-il au même niveau?
 - avancerait-il d'un niveau?
 - aurait-il les fondements nécessaires en anglais pour fonctionner à ce niveau?
- L'enfant est-il au cycle moyen ou s'en va-t-il au cycle moyen? Si oui, le programme d'immersion de l'année prochaine pourrait-il répondre à ses besoins?
- Est-ce que l'enfant pourrait recevoir de l'aide supplémentaire dans cette école?

Cette aide lui serait-elle appropriée?

Si non, pourrait-il la recevoir en français dans une autre école?

- Est-ce qu'il pourrait recevoir de l'aide supplémentaire en anglais?

la difficulté en immersion. Ce n'est pas une échelle d'évaluation où l'on peut relever les "+" et les "-" et calculer le résultat, et il ne faudrait pas l'utiliser ainsi! Son objectif est des plus modestes, soit de nous permettre de mieux connaître l'individu auquel on fait face. Elle ne servira à rien si on l'utilise autrement et surtout si l'enseignant n'adopte pas du début une attitude réaliste face à la situation, c'est-à-dire qu'il se rappelle, tel que Cummins, le fait que "There is no more reason to expect immersion programs to be the best possible educational program for all children than there is to expect regular English programs to be."¹⁵ ■

RÉFÉRENCES

1. BRUCK, M. (1980) "A Longitudinal Evaluation of the Suitability of French Immersion Programs for the Language Disabled Child", (Mimeo).
2. TRITES, Ronald (1978), "Learning Disabilities in Immersion", *CMLR*, 34, 5, pp. 888-889.
3. BRUCK, M. (1978), "Switching Out of French Immersion", *Interchange*, 9, 4.
4. *Ibid.*
5. BRUCK, M. (1978), "The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child", *CMLR*, 34, 5.
6. REISS, Mary Ann (1985), "The Good Language Learner, Another Look", *CMLR*, 41, 3.
7. REISS, Mary Ann (1983), "Helping the Unsuccessful Language Learner", *CMLR*, 39, 2.
8. *Ibid.*
9. BRUCK, M. (1978), "The Suitability of Early ..."
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*
12. REISS, Mary Ann (1985), "Helping the Unsuccessful ..."
13. BRUCK, M. (1978), "Switching Out of ..."
14. *Ibid.*
15. CUMMINS, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Ltd.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUCK, M. (1978), "The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child", *CMLR*, 34, 5.
- BRUCK, M. (1978), "Switching Out of French Immersion", *Interchange*, 9, 4.
- BRUCK, M. (1980), "A Longitudinal Evaluation of the Suitability of French Immersion Programs for the Language Disabled Child", (Mimeo).
- CUMMINS, Jim, (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Ltd.
- CUMMINS, J. (1979), "A Reinterpretation of Trites Date", *CMLR*, 36, 1.
- GENESSE, Fred (1976), "The Suitability of Immersion Programs for all children", *CMLR*, 32, 5.
- REISS, Mary Ann (1983), "Helping the Unsuccessful Language Learner", *CMLR*, 39, 2.
- REISS, Mary Ann (1985), "The Good Language Learner, Another Look", *CMLR*, 41, 3.
- TRITES, Ronald (1978), "Learning Disabilities in Immersion", *CMLR*, 34, 5, pp. 888-889.
- TRITES, Ronald (1979), Forum "A Reply to Cummins", *CMLR*, 36, 1.

In Memoriam

Récemment le monde de l'éducation a perdu un des plus grands promoteurs de l'immersion au Canada. Russ McGillivray d'Ottawa-Carleton est décédé après une longue maladie. Russ a connu une longue carrière distinguée dans l'éducation.

Après avoir été tour à tour professeur de français et d'anglais, directeur d'école et surintendant des programmes à Carleton, Russ avait pris sa retraite sans se retirer du domaine de l'immersion. Il est devenu conseiller spécial pour Canadian Parents for French à l'échelle nationale et a été invité à prononcer des conférences d'un océan à l'autre. Par ses paroles encourageantes il a inspiré les parents à promouvoir l'établissement des programmes d'immersion.

Auteur de plusieurs articles sur l'immersion, il avait préparé une brochure sur le français au palier post-secondaire et une autre sur les programmes de français langue seconde dans la région d'Ottawa-Carleton.

Il a atteint l'apogée de sa carrière de "retraité" en nous laissant en héritage le dernier livre de C.P.F.: *"More French s'il vous plaît"* dont il fut le rédacteur en chef.

Russ avait la réputation de "défenseur de l'immersion". Son appui et son encouragement ont contribué beaucoup à la croissance de l'immersion au Canada. Fasciné par la facilité avec laquelle les jeunes apprenaient le français, il était fier de leur degré de bilinguisme. C'est ainsi que le Conseil d'éducation de Carleton a établi en son honneur le prix W.R. McGillivray décerné aux diplômés en immersion qui manifestent une compétence supérieure dans les deux langues officielles.

Tous ses collègues et amis l'ont connu comme une personne chaleureuse et humaine. Personnage sympathique et bienveillant, il a toujours joui du respect et de l'admiration de son personnel.

Russ laisse en deuil de nombreux admirateurs après avoir attiré le respect des élèves, des parents et des collègues qui le connaissaient pour son érudition, son humour, sa gentillesse et son souci des autres. En résumé, il était l'éducateur idéal. Il a apporté un certain enrichissement à tous ceux qui avaient le privilège de le connaître.

Paul Caron

COLLECTION

"À la découverte d'un français vivant"

Sous la direction de Marie-Thérèse Morrisette,
R. Asselin, J. Audet, G. Léveillé, M. Yelle

Pour qui?

La collection s'adresse à tous les professeurs de français langue maternelle de la 1^{re} à la 8^e année.

Par qui?

La collection a été planifiée et est rédigée par une équipe de 35 personnes directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programmes et enseignants. Une équipe de 10 à 16 enseignants par niveau a validé des unités d'enseignement pendant une période de 5 semaines consécutives.

Le but

La collection veut aider l'enseignant dans sa tâche d'éducateur où il aide l'élève à manipuler sa langue pour communiquer dans diverses situations et selon diverses intentions. Merleau-Ponty nous dit: «On peut parler plusieurs langues, mais on n'en vit qu'une seule parce qu'on n'appartient jamais qu'à un seul monde.» De là l'importance qu'accorde la collection à la communication orale et écrite: moyen d'identification à un monde culturel, moyen de croissance personnelle et outil efficace de communication.

1^{re} année : **Levons l'ancre**

Manuel de l'élève 1
Manuel de l'élève 2
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)
Pancartes (23)

2^e année : **Le vent dans les voiles**

Manuel de l'élève 1
Manuel de l'élève 2
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)
Pancartes (15)

3^e année : **Au coeur des mots**

Manuel de l'élève 1
Manuel de l'élève 2

Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)
Pancartes (26)

4^e année : **À l'aventure**

Manuel de l'élève
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)
15 diapositives ou films fixes

5^e année : **À tire d'aile**

Manuel de l'élève
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)

6^e année : **À vol d'oiseau**

Manuel de l'élève
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)

7^e année : **À l'horizon**

Manuel de l'élève
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)

8^e année : **À bon port**

Manuel de l'élève
Cahier d'activités 1
Cahier d'activités 2
Guide du maître
Cassettes (8)



guérin éditeur
publishers

4501 rue Lacombe, Montréal, Québec H2T 2C2
(514) 842-3481

La méthode

La collection préconise, à chaque niveau, la méthode de la découverte, une approche *inductive*. Elle engage l'élève dans une variété d'activités intéressantes et adaptées à ses intérêts et surtout adaptées à son désir et à son besoin de *communiquer*. L'élève fera ses propres découvertes du fonctionnement de la langue par le biais de l'observation, de l'analyse et de la synthèse. L'enseignant devient le guide-animateur de ces découvertes.

Le contenu

La collection comprend, pour chacun des 8 niveaux, un guide pédagogique, un manuel, des cahiers d'activités et des aides audiovisuelles.

Le guide pédagogique comprend les objectifs pédagogiques, des activités et des situations de communication pédagogiques pour aider l'élève à atteindre ces objectifs, le corrigé à toutes les activités, des activités qui servent à la mesure et à l'évaluation de la maîtrise de la langue, une bibliographie professionnelle et une bibliographie destinée à l'élève.

Le manuel comprend les textes pour développer les mécanismes de la lecture, les règles de grammaire, les banques de mots de vocabulaire et une bibliographie qui se rattache au thème exploité.

Le cahier d'activités fait partie intégrante de la collection. La plupart des activités des élèves se trouvent dans ce cahier.

La collection comprend aussi des diapositives et des bandes sonores.

suite de page 9

sées de sciences et de mathématiques *en anglais* — la meilleure façon, malgré le fait que ces matières furent étudiées en français, de mesurer leur habileté relative à manier les concepts de ces disciplines dans leur langue maternelle (majoritaire) — en comparant les résultats avec les élèves des programmes réguliers des classes de langue anglaise.

Les études effectuées à cet égard par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario ont démontré que les résultats des élèves des cours d'immersion longue se comparent, tant en sciences qu'en mathématiques, à ceux des groupes de contrôle instruits en anglais. Quoique ces recherches aient relevé certains retards au niveau de la 7^e ou de la 8^e année, dans le cas des étudiants inscrits au cours d'immersion courte (7-12), ces retards ont complètement disparu au cours de l'année suivante. Cependant, il convient de préciser qu'il s'agissait-là d'étudiants qui n'avaient pas suivi de cours réguliers de français langue seconde, à partir de la maternelle, puisque dans le cas de ces derniers, aucune différence, même temporaire ne fut observée. En définitive, il semble bien, encore ici, que la recherche démontre que le bilinguisme précoce chez les jeunes de la majorité linguistique soit entièrement additif.

6

6° La maîtrise de la langue seconde

Dès les débuts, les résultats obtenus par l'enseignement dit immersif démontrèrent hors de tout doute qu'il s'agissait d'une méthode d'apprentissage du français langue seconde qui dépassait de loin ce qu'il était possible de réaliser dans le cadre de l'enseignement traditionnel du français à titre de langue seconde. L'utilisation de la langue seconde comme moyen d'enseignement ou d'apprentissage des autres matières au programme permettait d'acquérir une compétence dans cette langue qui dépassait largement celle acquise par l'enseignement du français à titre de matière. La question qui se posa alors progressivement fut celle de savoir dans quelle mesure les résultats obtenus par l'immersion assuraient une véritable maîtrise de la langue française.

Cette question s'est sans doute posée avec une acuité particulière dans la région de la Capitale nationale où il va sans dire que les parents s'interrogeaient en particulier quant aux possibilités réelles d'accès aux

poste bilingues de la Fonction publique fédérale. Cela peut expliquer en partie les nombreuses recherches effectuées par le Centre de recherches du Conseil d'éducation d'Ottawa sur cette question.

Lorsqu'on administra en 1981-82 aux élèves des districts scolaires d'Ottawa et de Carleton les tests d'évaluation des connaissances linguistiques de la Commission de la fonction publique, les élèves de 10^e et de 12^e année obtenaient pour la plupart la cote B et plus en ce qui a trait à la lecture, l'écriture et la compréhension sans que la majorité puisse toutefois dépasser la cote A en ce qui a trait à l'expression orale. Quoique les nouveaux tests utilisés par la Commission de la fonction publique du Canada depuis 1985 seraient plus révélateurs à cet égard puisqu'ils permettraient d'identifier également le nombre de ceux qui atteignent la cote C, en particulier sous l'angle de l'interaction orale, il n'en demeure pas moins que ces analyses ont été effectuées à partir de petits échantillons et qu'aucune comparaison ne fut effectuée avec un groupe de contrôle d'étudiants francophones du même niveau.

Les diverses études que rapportent à cet égard Catherine Pawley, dont l'analyse des tests du Foreign Service Institute des États-Unis et de l'Université d'Ottawa, indiquent que les élèves des cours immersifs de cette région atteignent un niveau élevé de compétence linguistique passive qui se rapproche d'assez près du rendement des étudiants francophones du Québec. Cependant, leurs capacités actives ou productives sont considérablement plus faibles, en particulier lorsqu'il s'agit de l'expression orale. Il est par ailleurs important de relever le fait que les capacités réceptives des étudiants de l'immersion longue ne diffèrent pas de façon significative de celles de l'immersion courte.

En ce qui a trait aux résultats des tests du "Foreign Service Institute" (FSI) américain, il est un aspect que ne révèle pas explicitement l'article de Madame Pawley et qui est d'importance capitale. La moyenne qu'obtient le groupe d'étudiants précoces de 11^{ème} année lors de ces entrevues, se situe entre 2 et 2+ sur une échelle de 5. Il s'agit-là d'un bon rendement, mais il convient de rappeler qu'il est obtenu après une exposition au français de près de 7 000 heures. Or, Pellerin et Hammerly nous révèlent qu'apparemment, "une grande partie des étudiants adultes du FSI ayant une orientation académique et faisant preuve de motivation, atteindrait le niveau 2+ à 3 après seulement 450 heures de cours." (Page 601). Cette observation soulève des questions de didacti-

que qu'il conviendra d'examiner de plus près ultérieurement.

Les études de Pawley fournissent de bonnes indications, mais il faut se tourner vers celles qu'a coordonné Brigit Harley pour trouver des réponses plus définitives. En effet, ses recherches sont plus complètes et font appel à des méthodes scientifiques plus raffinées. Ainsi, la compétence en français est décomposée en quatre catégories, soit la *compétence grammaticale* qui indique le degré d'intégration des règles syntaxiques et de la morphologie lexicale; la *compétence discursive*, soit l'aptitude à organiser un discours ou un texte avec logique et cohérence; la *compétence socio-linguistique* ou l'aptitude à adapter le langage tant au sujet qu'à la situation; et la *compétence stratégique* qui déborde en quelque sorte la connaissance du vocabulaire et qui est l'aptitude à se débrouiller afin d'éviter une rupture de la communication qu'entraîneraient des lacunes sur les autres plans. Il va sans dire que ce genre d'évaluation vise davantage à mesurer les capacités productives en les comparant au niveau atteint par le groupe des Francophones d'origine. Ne s'agit-il pas là du test ultime lorsque l'on veut connaître le degré de compétence en français des élèves qui proviennent des cours d'immersion?

Lorsque comparée aux Francophones d'origine, la compétence grammaticale des élèves de 5^e et de 6^e année ou encore de 9^e et 10^e année demeure en-deça d'environ 20% de celle des Francophones de leur âge. Notons que les élèves en immersion réussissaient mieux dans l'emploi écrit des verbes que leurs vis-à-vis francophones de 6^e année. Toutefois, l'emploi correct du verbe, au temps approprié surtout, demeure difficile et le genre posait aussi des difficultés particulières. Par ailleurs, les progrès dans certains domaines de la langue parlée ne seraient guère appréciables entre la 6^e et la 10^e année. Il s'agit là d'une donnée importante pour qui veut améliorer la didactique des langues.

Quoique la compréhension orale et écrite soit comparable à celle des locuteurs d'origine et qu'il en va de même de la compétence discursive des élèves de 6^e année, il convient d'observer que ces mesures ont été effectuées à partir du français emprunté aux émissions radiophoniques et aux articles de journaux, pour ce qui est des épreuves de capacité réceptive. À notre avis, une évaluation axée sur le parler des Francophones d'origine des régions du pays où la langue parlée est généralement estimée correcte aurait donné de moins bons résultats.

Le dictionnaire parfait pour la classe d'immersion

On y trouve toujours

- ☐ la phrase-exemple qui explique par le contexte et qui est suivie d'une définition
- ☐ les illustrations pour les mots difficiles à expliquer
- ☐ les planches couleurs

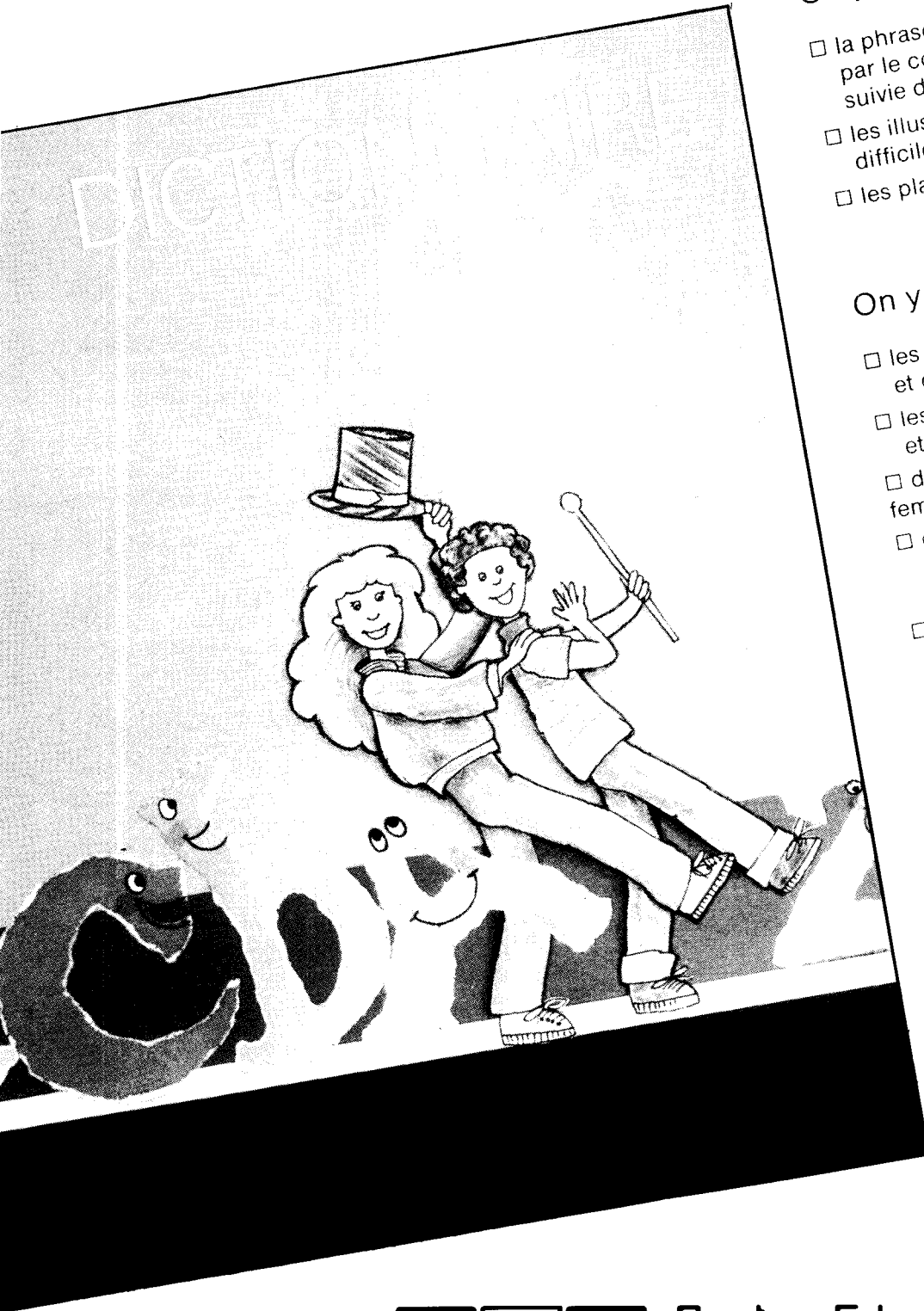
On y trouve de plus

- ☐ les formes féminines des noms et des adjectifs
- ☐ les féminins de titres, de fonctions et de métiers
- ☐ des exemples où le rôle des femmes est valorisé
- ☐ dans l'index géographique, de nouvelles entrées (dont les noms de localités francophones hors Québec)
- ☐ un nouvel index historique

On le trouve encore
au même prix!

Le
CEC
JEUNESSE

NOUVELLE ÉDITION
REVUE ET AUGMENTÉE



Centre Éducatif et Culturel inc.

8101, BOUL. MÉTROPOLITAIN, MONTRÉAL (QUÉBEC) H1J 1J9 TÉL. (514) 351-6010

Cette observation est d'autant plus pertinente que la compétence socio-linguistique des élèves d'immersion, soit l'adaptation du langage aux exigences de la société, ne semble pas très poussée. Par exemple, ils utilisent rarement le conditionnel de politesse fréquent chez les jeunes Francophones, et distinguent mal le "vous" de politesse du "tu" familial. Les lacunes socio-linguistiques qui furent observées traduisent le fait que les élèves d'immersion ne connaissent pas les limites de leurs échanges sociaux avec des Francophones.

Enfin, leur compétence stratégique est élevée puisqu'aux fins de la communication, ils acquerraient rapidement les procédés pour compenser leur lacune en français. Cependant, cette compétence stratégique se traduit aussi en un handicap qui les empêche d'accroître leur compétence en grammaire au-delà d'un certain seuil. En définitive, l'enseignement immersif permet d'atteindre une compétence fonctionnelle en français, mais des lacunes importantes persistent, tant sous l'angle de la compétence grammaticale que socio-linguistique. À cet égard, l'enseignement devrait faire place à des exercices oraux intensifs pour permettre l'acquisition des distinctions grammaticales et socio-linguistiques qui semblent encore si souvent échapper aux élèves actuels des cours d'immersion.

7

Les faiblesses persistantes de l'immersion

Aux faiblesses de la compétence grammaticale, il convient aussi d'ajouter à l'évaluation critique de la compétence acquise en langue française une tendance à parler plus lentement qu'en langue anglaise, à simplifier les structures syntaxiques, à transférer en langue seconde des structures de la langue maternelle, à éviter et contourner les phrases complexes et à palier au manque de vocabulaire. Selon Pellerin et Hammerly, le peu de progrès réalisé après la 5^e année met en évidence la présence du phénomène de fossilisation des erreurs c'est-à-dire l'assimilation de règles grammaticales erronées qui résistent par la suite à la correction. Ce plafonnement pourrait également découler du fait que, dans la perspective des jeunes Anglophones, le français ne sera de toute façon jamais utilisé à l'extérieur de la classe, d'où un manque de motivation.

Selon leurs analyses, la performance orale ne serait pas meilleure après treize ans

qu'après sept ans d'apprentissage en immersion, sauf pour ce qui est de l'utilisation des pronoms réfléchis.

Au bilan des faiblesses de l'enseignement immersif tel qu'il se pratique actuellement, il convient de porter les facteurs suivants relevés par Pellerin et Hammerly:

- l'impossibilité de recréer les conditions d'acquisition du milieu naturel en salle de classe;
- les risques que comporte une exposition non suffisamment dirigée et trop précoce à la langue seconde;
- la nocivité d'une exposition passive prolongée;
- l'impossibilité d'ignorer l'interférence de la langue maternelle dans les processus d'apprentissage;
- la fausseté de la présomption selon laquelle les erreurs disparaissent d'elles-mêmes avec le temps et
- les dangers de mettre trop l'accent sur l'aspect communicatif et de négliger l'enseignement formel."

Estimant pour sa part qu'il s'agit d'une méthode dépassée qu'il y aurait lieu de remplacer par un régime d'apprentissage intensif, Gilles Bibeau en arrive aux conclusions suivantes:

- la comparaison des résultats de ce programme et de ceux de l'enseignement intensif est à l'avantage de ce dernier;
- dans le monde scolaire, contrairement au monde "naturel", les adultes apprennent plus vite que les adolescents, ceux-ci apprenant à leur tour mieux et plus vite que les enfants (sauf peut-être pour la prononciation)."

Quand on pense au rendement dont font preuve les adultes inscrits au programme du Foreign Service Institute dont il fut question plus haut, il y a sans doute lieu de se demander si on ne peut pas obtenir des résultats au moins aussi valables à moins de frais.

D'ailleurs, Bibeau estime pour sa part que la pédagogie générale des classes immersives est à l'opposé des tendances les plus marquées de la pédagogie moderne.

Peut-on concevoir un régime où pourraient se succéder diverses didactiques à la fois mieux adaptables aux variations de la situation et où les questions pédagogiques occuperaient la première place en laissant la seconde aux aspects linguistiques?

Les fondements scientifiques d'une nouvelle forme d'immersion

De nombreuses questions demeurent sans réponses claires et définitives. Le régime actuel semble ne pas tenir compte de la régression linguistique qui s'effectue habituellement vers l'âge de 8 et 9 ans au moment de la phase d'identification sociale. Quoique la plupart des scientifiques considèrent que la bilinguisation précoce des élèves de la majorité par l'immersion n'influe pas sur la qualité de la langue maternelle ni sur l'acquisition des connaissances, le docteur Bibeau, beaucoup plus critique que certains, estime qu'il n'y a pas d'études exhaustives qui démontrent cela au-delà du doute raisonnable puisque les analyses partielles effectuées jusqu'à ce jour n'ont porté que sur les examens scolaires, méthode qui ne permet pas de mesurer la compétence linguistique totale.

Peut-on aujourd'hui concevoir un régime qui permet d'améliorer les résultats obtenus jusqu'à maintenant en ne consacrant un total "d'exposition" active en langue seconde que d'environ 1 500 heures dont le tiers serait consacré à une période d'enseignement d'apprentissage intensif de la langue préférentiellement au secondaire sans toutefois perdre les aspects positifs produits par l'immersion? La spontanéité et l'aisance dans l'expression tout comme l'acquisition d'une prononciation tout à fait acceptable pour des francophones d'origine serait-elle menacée?

Parmi les propositions mises de l'avant pour améliorer le régime actuel, plusieurs souhaitent une interaction accrue avec les Francophones d'origine en dehors de la classe. D'autres recommandent des études plus poussées afin de diagnostiquer de façon précise les difficultés persistantes et d'identifier les stratégies d'enseignement qui conviennent. Déjà, à mon avis, la longue exposition "passive" à la langue seconde dont fait état Pellerin et Hammerly est partiellement corrigée par l'utilisation de plus en plus répandue de la méthode communicative qui vise précisément à suppléer à cette faiblesse de l'apprentissage.

Quant aux autres faiblesses relevées ci-haut, je pense que le recours à un enseignement formel systématique à l'âge psychologique qui convient, soit à partir de la 5^e année, apparaît des plus prometteurs, à condition qu'il s'effectue dans le cadre d'une méthode communicative.

Pour éviter la fossilisation tout en introduisant l'immersion avant d'atteindre treize

ou quatorze ans où il est encore possible d'acquérir une excellente prononciation avec facilité, Hammerly propose une refonte du programme d'immersion selon les étapes suivantes:

1. De la maternelle à la quatrième année: mini-cours d'initiation, d'exploration et de découvertes de différentes langues et cultures afin de créer une attitude positive. Ces cours s'accompagneraient d'activités culturelles simples, de jeux et chansons ainsi que de l'apprentissage de quelques phrases dans un certain nombre de langues.
2. De la 5e à la 8e année: étude systématique semi-intensive (deux heures par jour ou 40%) de la langue seconde.
3. De la 9e à la 12e année: immersion partielle où le nombre d'heures consacrées à la langue seconde en tant que langue d'enseignement augmenterait graduellement pour déboucher sur une immersion à peu près complète en 12e année (80%).

4. Achèvement de la formation et perfectionnement de la compétence en français soit en étudiant ou en travaillant dans un milieu où se parle la langue seconde."

Selon celui-ci, ce programme devrait permettre d'atteindre des performances de 3+ à 4 sur une échelle de 1 à 5 sans que s'opère la fossilisation des erreurs linguistiques. Les meilleures recherches et les plus récentes semblent soutenir cette hypothèse. À mon avis, il serait préférable de consacrer en 7e et 8e année trois heures d'étude systématique semi-intensive par jour. En définitive, quoique certains aspects de ces propositions demeurent perfectibles, il s'agit-là des meilleurs fondements scientifiques disponibles d'une nouvelle forme d'immersion qui semblerait pouvoir livrer de meilleurs fruits. Elle serait mieux adaptée tant au processus de développement de l'enfant qu'à celui de l'apprentissage.

Cependant, l'efficacité de l'enseignement continuerait de relever pour une large part

de la compétence et des habiletés du professeur. Les enseignants devront continuer à donner aux méthodes d'enseignement, même celles qui sont particulièrement bien adaptées aux besoins, toute la vie, l'enthousiasme et la créativité qu'elles requièrent au plan de l'application. Enfin, l'enseignement immersif doit aussi être adapté à son milieu et comporter, sur le plan quantitatif, une importance qui puisse suppléer aux faiblesses des appuis et de la force d'attraction du milieu environnant. ■

BIBLIOGRAPHIE

1. Bibeau, Gilles; *Tout ce qui brille*; Numéro spécial de la revue du Commissariat aux langues officielles *Langue et Société*, no 12 hiver 1984, pp. 46-49.
2. Harley, Brigit; *Mais apprennent-ils vraiment le français?*; Numéro spécial de la revue du Commissariat aux langues officielles *Langue et Société*, no 12, hiver 1984, pp. 57-63.
3. Krashen, Stephen D.; *Le pourquoi de sa réussite*; Numéro spécial de la revue du Commissariat aux langues officielles *Langue et Société*, no 12 hiver, 1984, pp. 64-67.

LES GRANDS LIVRES

pour les tout-petits

Le support de lecture le plus motivant qui soit!

Ces grands livres aux couleurs attrayantes transforment votre classe en un lieu de travail animé. Chaque page provoque une surprise ou un éclat de rire pour l'enfant.

Ces albums sont également disponibles en petit format et sont accompagnés d'une cassette et d'un guide d'utilisation en classe.

AVANTAGES

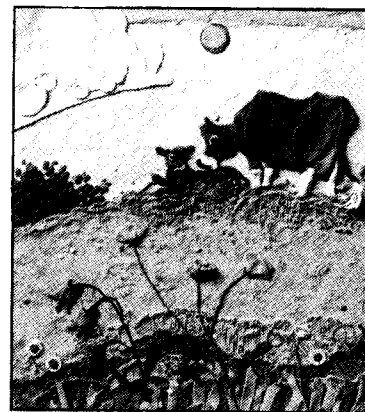
- Les grands livres peuvent être utilisés par le groupe et constituent une introduction passionnante à la lecture.
- La peur de l'échec est réduite parce que les enfants lisent des livres ensemble ou avec l'enseignant(e).
- Le langage comporte des structures répétitives et le texte est facile à retenir.

TITRES PARUS:

Quel beau petit!
La petite poule rousse
Ha! Ces oiseaux

PRIX:

Grand livre	24,95\$ chacun
Petit livre	4,95\$ chacun
Guide	(à déterminer)
Cassette	(à déterminer)



Prix sujets à changement sans préavis



Éditions Études Vivantes

6700, chemin Côte de Liesse
Saint-Laurent (Québec) Canada H4T 1E3
Tél.: (514) 341-6690

La formation des enseignants en français langue seconde

par Michèle Vinet et Simone R. Oliver
Convent Glen Catholic School,
Orléans, Ont.

Malgré un écart d'expérience d'une douzaine d'années, nous, les auteurs de ce travail, en sommes venues, assez rapidement, à une entente sur certaines lacunes de la formation des enseignants en langue seconde. Notre expérience s'est avérée la même sur plusieurs points et nos lectures récentes ont confirmé les points de vue que nous partageons.

Nous aborderons alors, au cours de ce travail, le sujet qui nous tient à cœur pour y avoir oeuvré ensemble. Nous n'avons aucunement l'intention de condamner le travail de formation qui se fait présentement en éducation; cependant, à la lumière de notre expérience et de nos lectures, nous souhaitons relever quelques faits saillants afin d'amener la discussion et possiblement certaines améliorations à la formation des enseignants en langue seconde.

Au point de départ, nous sommes de l'avis que les attitudes qui sous-tendent le choix de certains étudiant-maîtres en sont parfois irréfléchis. Nous avons trouvé qu'un nombre des étudiants-maîtres que nous recevons ont opté pour le FL2 au cas où ils ne se trouveraient pas d'emploi en langue maternelle.

Nous soutenons que la carrière de professeur de français langue seconde est une carrière en elle-même et qu'elle ne devrait pas être perçue comme moins intéressante et sans ses propres défis et attributs. De plus, la popularité des programmes d'immersion précoce ou tardive ont pris beaucoup d'ampleur et de statut et souvent on hésite à se diriger dans les programmes cadres ou intensifs. Sur la liste des priorités, ces derniers, mal vus et sans brio, sont choisis en désespoir de cause. Avec une telle attitude, les programmes de base demeureront indéfiniment le "parent pauvre".

Comme principe fondamental, nous sommes d'accord que tout professeur de langue doit posséder et maîtriser cette langue, non seulement d'une façon purement technique mais dans tout ce qu'elle recèle de culturel, de subtil, de musical, de métaphorique et de chaleureux. Pour cela, une connaissance assez rodée de ce qui

s'écrit en français est essentielle; surtout en ce qui a trait aux oeuvres littéraires. Nous sommes de l'opinion que la lecture joue un rôle primordial dans le perfectionnement de la langue et notre expérience prouve que cet aspect de la formation est à améliorer.

Nous trouvons aussi qu'après une année de formation, les modalités pédagogiques acquises par les étudiants-maîtres devraient être évidentes. Nous avons trouvé fautifs plusieurs aspects d'organisation de matériel, de discipline, de l'art de questionner et de flexibilité.

Dans les programmes cadres ou intensifs, l'étudiant-maître doit s'adapter à plusieurs groupes, à plusieurs niveaux de cours et parfois même à des cours doubles. Il serait donc favorable que pendant sa formation il se familiarise avec ces programmes variés et qu'il sache, après une étude de certains modèles, les déployer de façon générale.

Une des plus grandes lacunes que nous avons remarquée est le manque de dynamisme. Un professeur en devenir ne peut pas prendre pour acquis qu'il se fera comprendre tout naturellement. Il faut souvent prendre des chemins tortueux et rocaillieux pour susciter et soutenir l'intérêt des apprenants!

La motivation intrinsèque n'existe pas chez tous les apprenants de FL2 et cela pour maintes raisons. C'est le professeur lui-même par son dynamisme et sa personnalité débordante, qui est pour certains élèves la motivation du cours. Là où dans la langue maternelle on est compris, sinon conceptuellement du moins linguistiquement, en langue seconde on doit "se faire comprendre".

Il s'agirait donc de mieux équilibrer le savoir et le savoir-faire en formation. Par le dynamisme, la variété, un sens de l'humour contagieux et un niveau de langue adapté à la situation, les rapports enseignants-élèves deviennent favorables à l'acquisition et à l'apprentissage d'une langue seconde. Nous sommes de l'avis qu'un savoir-faire plus développé pourrait mettre en évidence ces aspects pratiques de l'enseignement.

D'autre part, il semble exister un "à priori" en formation. Quoique les principes fondamentaux d'une pédagogie efficace reposent sur une théorie rigoureuse, un danger d'abstraction existe. Nous sommes de l'avis, selon notre expérience, qu'il n'y a pas d'enseignants sans apprenants, ni de programmes sans élèves, ni d'éducation sans enfants. Il ne faudrait pas commettre l'erreur de croire que comme professionnels nous avons les réponses et les solutions à des questions et des problèmes qui ne seront soulevés que par ceux qui veulent savoir. La connaissance n'existe pas avant le connaisseur. Nous risquerions tous de sombrer dans une mathématisation non-fonctionnelle de l'individu, voire même d'une société. C'est notre tâche d'éduquer non d'inculquer un savoir déterminé au préalable. La redevance de respect qui doit être payée à l'apprenant devrait figurer dans toutes nos démarches pédagogiques et encore plus spécialement dans la formation des enseignants.

Comme déjà certains penseurs ont fait l'erreur de prononcer le dicton "l'art pour l'art", un professeur en formation doit aussi s'acquitter de sa tâche de penseur et éviter de tomber dans le même traquenard. La langue pour la langue ne sert à rien. Par ailleurs, la langue comme instrument de communication dans des situations véritables est un outil viable. D'ingurgiter et de régurgiter ne rime à rien. Le professeur doit être formé à pouvoir repérer au sein d'une leçon ces moments précieux de communication qui surgissent à l'improviste. Une adhérence trop étroite au contenu du programme peut être néfaste et faire régresser l'apprenant.

Un plus grand nombre de stages ou des stages d'une plus longue durée pourraient amener l'étudiant-maître à mieux connaître les apprenants, à bien reconnaître leurs modes d'apprentissage ou d'acquisition. Il est difficile d'animer des discussions lorsque le groupe est plus ou moins inconnu. Il est aussi difficile de se mettre au diapason lorsqu'un stage arrive à la fin d'une année de formation générale après à peine quelques semaines de formation en FL2. La théorie, la méthodologie, la recherche sur les courants contemporains tant

bien que l'emploi des programmes ne peut être assimilés en quelques semaines. Nous croyons que la langue seconde n'est pas une option de dernière heure mais un choix initial.

Ainsi, il serait préférable que l'étudiant-maître s'oriente en FL2 dès le début de sa formation comme on s'oriente maintenant vers certains niveaux, à savoir l'élémentaire, l'intermédiaire ou le supérieur. Nous voudrions donc, par la présente, suggérer une orientation FL2 au sein même de la formation générale.

Dans nos lectures, nous avons découvert l'unanimité de l'éloge du phénomène de l'immersion. Nous avons trouvé que peu de chercheurs s'attardent sur les programmes cadres ou intensifs. Le "parent pauvre" était évident. La théorie et les statistiques abondent et cela est important pour tout enseignant soucieux de se perfectionner. Cependant, l'apport des programmes de base est d'une envergure fulgurante et nous aurions aimé voir la recherche s'intéresser davantage à ces programmes beaucoup plus nombreux que les programmes d'immersion précoce, intermédiaire, tardive, partielle, etc. Les énoncés qui paraissent le plus souvent sont au niveau de la théorie plus qu'ils ne le sont au niveau de la pratique. Nous en énumérons ici quelques-uns:

1. la maîtrise de la langue
2. la connaissance de la culture (nous remarquons que nulle part est-il question d'appartenance)
3. la théorie de l'enseignement de la L2
4. le processus d'apprentissage d'une L2
5. la formation pour l'immersion

Nous déplorons donc l'absence de documents sur la pratique et sur le français de base. C'est pourquoi nous avons reconnu l'article de H.H. Stern "French Core Programs across Canada: How Can We Improve Them?", *CMLR*, 39, 1, comme un événement particulier en recherche. Sans doute existe-t-il une recherche importante sur le sujet que nous n'avons tout de même pas pu mettre à notre disposition. C'est à espérer.

La formation idéale d'un professeur qui se destine à l'enseignement du français langue seconde n'est pas facile à formuler. En toutes choses les situations idéales sont rares. Mais, selon notre expérience et selon la recherche pédagogique que nous nous sommes imposée, nous offrons les suggestions suivantes.

Il serait à conseiller que les stages de formation soient plus longs ou plus fréquents. Ainsi munis d'une plus grande

expérience, les étudiants-maîtres pourraient apprendre à mieux connaître leurs élèves ainsi que leurs programmes. Une fois familiarisés avec leurs situations, ils pourraient vraiment déployer la matière d'une manière qui leur convient et qui convient aux apprenants. En outre, ils pourraient assumer en toute confiance une plus grande responsabilité en ce qui concerne l'apprentissage des élèves. Au lieu de passer quelques dix jours dans nos classes de français de base, de voir plusieurs groupes et plusieurs programmes, les étudiants-maîtres pourraient à la rigueur, approfondir leurs connaissances et perfectionner leur enseignement et se permettre de dévoiler leurs talents particuliers. La situation présente ne provoque pas d'engagement véritable et, somme toute, n'apparaît que comme simple survol.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le processus de sélection pourrait s'effectuer tôt afin d'assurer une formation rigoureuse et à long terme en FL2. Tôt dans cette formation, certains critères d'évaluation pourraient être formulés, à savoir la maîtrise de l'approche langue seconde.

Il serait bénéfique aussi de réduire l'écart entre le savoir et le savoir-faire sans non plus négliger la formation professionnelle. Une formation plus longue pourrait résoudre ce problème aussi.

Afin d'assurer une formation complète, on aurait intérêt à rendre évidents les liens d'interdépendance entre les disciplines particulières. Nous sentons que pour certains étudiants-maîtres aucun lien n'existe entre les matières à orientation scientifique et les matières à orientation pratique.

Nous avons discuté des bénéfices d'une familiarisation avec des programmes modèles de tous genres. Nous sommes de l'avis que l'étudiant-maître serait ainsi en mesure de comprendre l'importance non seulement de la bonne leçon mais aussi du cheminement à faire afin de déployer un programme et de la planification à court terme et à long terme. En plus, nous trouvons essentiel que l'étudiant-maître connaisse les documents du ministère de l'éducation.

En surcroît, nous recommandons un programme de perfectionnement en français et même un programme littéraire.

Selon notre expérience et la recherche que nous nous sommes imposée, il est évident qu'il y a encore beaucoup à faire et à

apprendre au sujet de la formation des enseignants qui se destinent au FL2. Cela pourrait faire le sujet d'une étude comparative à long terme. Notre travail ne s'offre alors qu'à titre de suggestions.

En guise de conclusion, nous voudrions cependant offrir un avertissement général à ceux qui sont en formation préparatoire comme à ceux qui sont en formation perpétuelle. La situation contemporaine en éducation pourrait se décrire ainsi; et, vous nous permettrez ici un écart de langue et de style, sinon une transgression: "ma cour pis mes bebelles!" Cette étroite perspective menace la racine même de notre engagement professionnel. Approfondir son savoir et sa formation philosophique devient alors un devoir plutôt qu'une tâche. Il nous incombe d'apporter un caractère transcendant à notre profession afin de dépasser de simples objectifs linguistiques. La communication n'a pas de frontières nationales. Le partage des cultures et des courants de pensée ne peut qu'amener l'individu à une réflexion personnelle sur le sens de la communication et sur ses exigences d'engagement dans l'exploration et l'appropriation des valeurs humaines et de leurs conséquences. ■

BIBLIOGRAPHIE

1. Bélanger-Popvassileva, B. (1979), "La méthode Lazanov et la formation des professeurs", *RCLV*, 35, 4.
2. Calvé, Pierre (1982), "La formation des enseignants en FLS: Le parent pauvre d'un riche patrimoine", *Dialogue*, 1, 3.
3. Cummins, J., (1983), "Research Findings from French Immersion Programs Across Canada: A Parent's Guide", *CPF Newsletter*.
4. Dewitt, Sean and Czak, Ian (1981), "An Experiment in the Teaching of Russian to Future Language Teachers", *CMLR*, 38, 1.
5. Frisson-Rickson, Francine, Rebuffot, Jacques J. (1985), "La formation des enseignants en immersion: pour des critères nationaux", *Les nouvelles de L'ACPI*, 8, 2.
6. Gayle, Grace (1981), "Identifying Second Language Teaching Styles: A New Approach", *CMLR*, 38, 2.
7. Krashen, Stephen (1981), "The Fundamental Pedagogical Principle in Second Language Teaching", *Studia Linguistica*, 35, 1-2.
8. Morrison, F. and Pawley C. (1983) "Ten Years of Immersion in the Ottawa Area", *ACPI News*, 6, 3.
9. Politzer, Robert, (1980), "Foreign Language Teaching and Bilingual Education: Research Implications", *Foreign Language Annuals*, 13, 4.
10. Schafer, Dolores (1980), "My Experiences with the Lazanov Method", *CMLR*, 38, 3.
11. Strevens, Peter (1983), "Training the Teacher of Foreign Languages: New Responsibilities Require New Patterns of Training", *CMLR*, 37.
12. Tardif, Claudette (1984), "La formation des enseignants en situation d'immersion", *CMLR*, 41, 2.
13. Walz, J.C. (1980), "Realistic Communication Through Assertiveness Training Techniques", *Foreign Language Annuals*, 13, 4.
14. Wilton, F., Obadia, A., Roy, R., Saunders, B.S., Tafier, R., (1984) Étude nationale sur la formation et le perfectionnement du professeur d'immersion française, Ottawa, ACPI.

D'IMAGES EN MOTS

Le français au cycle primaire

Caractéristiques

- Grande richesse et grande diversité sur le plan iconographique; livres de lecture entièrement en couleurs; exploitation constante de l'image et de l'acquis oral pour développer les habiletés; textes courts, rédigés avec un vocabulaire directement utilisable en langue parlée courante.
- Cahiers d'activités fournissant du réinvestissement pour toute l'année; impressionnante banque d'activités et d'exercices supplémentaires dans le guide.
- Démarche pédagogique concrète, élaborée **par** des enseignantes **pour** des enseignantes; méthode expérimentée en classe pendant plusieurs années; projets bien adaptés à la pratique quotidienne de l'enseignement.
- Matériel complémentaire fait sur mesure pour les jeunes enfants: chansons, textes d'écoute, imagier et cahier de calligraphie.

D'images en mots... Pour marquer des points

- La collection présente tous les outils nécessaires pour **mesurer** les habiletés, connaissances et techniques, pour **interpréter** les résultats et pour **intervenir** en temps voulu.
- La méthode d'évaluation s'applique systématiquement à chaque type d'activité. Elle permet aux enfants d'atteindre de façon progressive tous les objectifs d'apprentissage.

D'images en mots... et de musique en paroles

- La collection présente, pour les trois classes du primaire, un ensemble de chansons enregistrées sur cassette. Ces chansons ont été composées spécifiquement pour traiter chacun des thèmes des livres de lecture.
- Tous les textes des chansons sont publiés sous forme de livrets illustrés pour les écoliers.
- Les guides de 1^{re} et de 2^e années offrent également des textes d'écoute pour chaque thème. Ces textes sont aussi offerts sur cassette.

D'images en mots, 3^e année

Livre de lecture
Cahier d'exercices 1 et 2, Guide de l'enseignante
Tout l'ensemble a été approuvé par le M.E.Q.

cassette de chansons
livret de chansons

D'images en mots, 2^e année

Livre de lecture
Cahiers d'activités 1 et 2, Guide de l'enseignante
Tout l'ensemble a été approuvé par le M.E.Q.

cassette de chansons
livret de chansons
cassette de textes d'écoute

D'images en mots, 1^{re} année

Livre de lecture
Cahiers d'activités 1 et 2, Guide de l'enseignante
Tout l'ensemble a été approuvé par le M.E.Q.
Matériel complémentaire
Cahier de calligraphie, Imagier

cassette de chansons
livret de chansons
cassette de textes d'écoute
cassette « Chante l'alphabet »

Note: Vous pourrez obtenir sur demande les affiches de 1^{re}, de 2^e et de 3^e années ainsi que les feuillets d'exploitation.



Modulo Éditeur
233, avenue Dunbar
Mont-Royal (Québec)
H3P 2H4
(514) 738-9818

Aventure...Mystère...Intrigue...

Châteaux Canadiens

Ian Fraser et Robert Williams

Châteaux Canadiens sont des livres nouveaux et captivants destinés aux étudiants des programmes de français. Conçus spécialement pour les étudiants qui ont une connaissance du "passé composé", cette série se veut à la fois une série d'aventures, de mystères et d'intrigues dont le but est de stimuler les étudiants et de les aider à améliorer leur connaissance du français. Chaque histoire est accompagnée d'illustrations de qualité illustrant le thème développé et faisant revivre les célèbres châteaux.

La série **Châteaux Canadiens** comprend trois livres de dix chapitres dont l'histoire, accompagnée de notes explicatives, se déroule dans trois grands châteaux canadiens. De plus, chaque livre est suivi d'un vocabulaire anglais-français et d'une série d'exercices pour chaque chapitre du livre. Ces exercices, composés de différentes questions et de listes de vocabulaire, constituent une bonne façon de stimuler la créativité du lecteur en l'encourageant à développer des questions à réflexion.

