

Le Journal de l'**IMMERSION**

VOLUME 10 NO. 2
NOV. 1986



Centres d'activités et intégration des matières



Tirage/Circulation
2.000 copies

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

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 au rédacteur en chef.

JOURNAL DE L'IMMERSION 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) de 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 au rédacteur en chef.

Critiques de Livres: En bouquinant — Quoi de neuf?

Auteurs et éditeurs sont invités à soumettre leurs livres 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:

Thérèse Chaput

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

Rédactrice / Editor: Thérèse Chaput

Rédacteurs adjoints / Associate Editors: Denis Bussiès, Norbert Boudreau, Albert Séror

Ancien rédacteur / Past Editor: Roger Lalonde

Publicity Agent

Publicitaire: Thérèse Chaput

Graphiste/ Graphist: Gallant

Graphiste, Ottawa

Photocompositeur/Typesetter:

Budget Type, Ottawa

Conseil d'administration

Board of Directors

1986-1987

Président / President: Ronald Tourigny

Présidente Sortante / Past President: Claire Smitheram

Premier Vice-président /

First Vice-President: Francine

Frisson-Rickson

Deuxième Vice-président / Second Vice-President: Jacques

J. Rebuffot

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

TOTAL DES MEMBRES:

ALBERTA	125
COLOMBIE-BRITANNIQUE	116
MANITOBA	98
NOUVEAU-BRUNSWICK	66
NOUVELLE-ÉCOSSE	30
T.N.O.	7
TERRE-NEUVE	55
ONTARIO	882
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	23
QUÉBEC	202
SASKATCHEWAN	55
YUKON	4
ÉTATS-UNIS	13

Secrétaire / Secretary:

Thérèse Chaput

Trésorier / Treasurer: Jacques

J. Rebuffot

Conseillers / Directors:

Annette Boland-Willms,

Suzanne Gareau-Kubicki,

Georgette Hanrahan, Pierre

Morissette, Claudette Tibblin

Reconnaissance — Acknowledgement

The Board of Directors of CAIT and the Editorial Board of Immersion Journal 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 journal.

Le Conseil d'Administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de la Rédaction du Journal de l'Immersion tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au Secrétaire 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/ ACPI

1815, promenade Alta Vista
Suite 101

OTTAWA (Ontario)

K1G 3Y6

(613) 738-4477

Information:

RAYMOND DUPLANTIE

SECRÉTAIRE DE

DIRECTION

ISSN 0833-1812





Présentation

Thérèse Chaput

Le Journal de l'Immersion est en effervescence. Non seulement le nom de la revue a-t-il changé récemment, mais aussi de nouveaux talents ont fait leur apparition au bureau de la rédaction. Norbert Boudreau de l'Ontario et Albert Séror de l'Île-du-Prince-Édouard se sont joints à Denis Bussières comme rédacteurs adjoints.

De plus, le Journal de l'Immersion sera désormais publié quatre fois par année (février - mai - août - novembre). Le numéro du mois d'août sera presque exclusivement consacré au programme préliminaire du congrès.

À la suite de l'enquête menée en juin 1986, l'un des thèmes le plus souvent suggéré était les centres d'activités et l'intégration des matières. Nous avons essayé dans ce numéro de vous offrir le plus de suggestions pratiques possible sur ce thème. Les lecteurs y trouveront une variété d'articles autant à l'élémentaire qu'au secondaire sans oublier la bibliothèque, la mode, le jeu et l'âge d'or.

Bonne lecture!



SOMMAIRE

PRÉSENTATION

Thérèse Chaput

4 MESSAGE DU PRÉSIDENT/WORD FROM THE PRESIDENT

Ronald Tourigny

7 INTERDISCIPLINARITÉ ET IMMERSION AU SECONDAIRE

Jacques Rebuffot

10 CENTRES D'APPRENTISSAGE

Claire Bélanger

15 PARTAGEONS AVEC NOS AMI(E)S ÂGÉ(E)S

Jeannette Martin

18 EN IMMERSION, C'EST PAS PAREIL

Francine Bourque

26 L'ENSEIGNANT(E) - BIBLIOTHÉCAIRE PEUT VOUS AIDER

Marie-Andrée Hurd

28 LE JEU, C'EST LE TRAVAIL DE L'ENFANT

Annette Boland-Willms

Message du président/Word from the President 1986-1987

Ronald Tourigny

Noël est déjà passé il y a plusieurs semaines mais il est encore temps pour moi de vous souhaiter, au nom du Conseil d'administration, une bonne et fructueuse année. Vos représentants au conseil ont été élus lors de l'assemblée générale tenue à Ottawa

en novembre dernier et il me fait grandement plaisir de vous les présenter. Ce sont vos porte-parole, alors n'hésitez pas à communiquer avec eux directement dans votre coin du pays ou, si vous le préférez, par l'entremise du secrétariat.

Région des provinces atlantiques:

Claire Smitheram,
Présidente sortante
Ministère de l'Éducation
Charlottetown, P.E.I.
C1A 7N8

Georgette Hanrahan,
Conseillère
Mashview Middle School
C.P. 970
Sackville, N.B.
E0A 3C0

Région du Québec:

Jacques Rebuffot,
2^e Vice-Président
Faculty of Education
McGill University
3700 McTavish St.
Montréal, Québec

Claudette Tibblin
Conseillère
École St-Edmond
115, boul. Lakeshore
Beaconsfield, Québec
H9W 3Z8

Région de l'Ontario:

Thérèse Chaput
Secrétaire
Centre de ressources
581, ave. Cheryl
Cornwall, Ont.
K6K 1N5

Ronald Tourigny
Président
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
651, Cumberland
Ottawa, Ont.
K1N 6N5

Région centrale (Manitoba, Saskatchewan, Territoires du Nord-Ouest):

Annette Boland-Willms
Conseillère
Bureau de l'Éducation française
1181, ave. Portage, #509
Winnipeg, Manitoba
R3G 0T3

Pierre Morissette
Conseiller
St-Margaret School
525 Stadacona St.
Moose Jaw, Sask.
S6H 0J9

Région de l'ouest (Alberta, Colombie-Britannique, Yukon):

Francine Frisson-Rickson
1^{ère} Vice-Présidente
Faculté d'Éducation
Simon Fraser University
Burnaby, B.C.
Y5A 1S6

Suzanne Gareau-Kubicki
Conseillère
Edmonton Public Schools
One Kingsway
Edmonton, Alberta
T5H 4G9



Voilà l'équipe qui est là pour vous servir pour le présent mandat. Je voudrais aussi vous annoncer que la présidente du comité d'organisation du prochain congrès qui aura lieu en novembre 1987 à Winnipeg est Annette Boland-Willms. Je lui souhaite ainsi qu'aux membres de son comité le plus grand succès. Je vous signale aussi que notre publication a changé non seulement de rédacteur mais aussi de nom. La rédactrice est maintenant Thérèse Chaput et le titre de la publication de l'ACPI est *Le Journal de l'Immersion*.

Plusieurs sous-comités ont été formés lors de la première rencontre du conseil et chaque membre s'est déjà mis à la tâche. Nous vous invitons à communiquer avec nous ou avec le secrétaire de direction, M. Raymond Duplantie, pour toute suggestion ou intervention.

Le congrès dernier fut d'une grande importance pour moi puisque j'étais le président du comité d'organisation et je vous laisse avec ces paroles d'un article qui a été publié dans le journal *Le Droit*. ■

Le Droit, 8 novembre 1986, p. 3

Immersion: l'ACPI....

par Andrée Poulin

OTTAWA — "Les cours d'immersion ne sont pas une mode. Ils sont là pour durer", affirme avec conviction Ronald Tourigny, président nouvellement élu de l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

"Il y a tellement d'argent et tellement d'énergie qui ont été investis dans les programmes d'immersion que le mouvement ne peut pas faire autrement que de continuer. Notre objectif, maintenant, c'est d'améliorer la qualité de la langue parlée et écrite, en établissant certaines normes qui permettront cette amélioration", a-t-il souligné.

"Présentement, les élèves, surtout les plus jeunes, sont tellement contents de pouvoir comprendre le français et communiquer dans une deuxième langue qu'ils se préoccupent peu de la qualité de la langue. C'est ce que nous allons tâcher d'améliorer", a expliqué le président de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).

Fondée en 1977, cette association tient en fin de semaine, à Ottawa, son 10^e

congrès annuel, où elle s'est fixé comme objectif de faire le bilan des neuf dernières années et d'essayer de structurer un programme pour les années à venir.

"Nous voulons nous arrêter pour examiner ce qui a été accompli et voir ce qu'il reste à accomplir", a expliqué la présidente sortante, Claire Smitheram.

Les 2,000 membres de l'ACPI ont d'ailleurs de quoi être plus que satisfaits, les classes d'immersion ayant pris, en moins de dix, une ampleur absolument extraordinaire.

Ainsi, le nombre d'élèves inscrits dans des programmes d'immersion est passé de 17,000, en 1977, à 200,000, en 1986. En 1977, à peine 240 écoles offraient des classes d'immersion, aujourd'hui, plus de 1,200 écoles, dispersées à travers le Canada, offrent des programmes à de petits anglophones désireux de s'initier à la langue de Molière.

S'il est très heureux de constater la popularité toujours grandissante des programmes d'immersion, le président de l'ACPI ne se fait tout de même pas d'illusions sur la motivation des parents qui désirent que leurs enfants apprennent le français. Ce dernier cite

d'ailleurs une étude, réalisée par Gallup, révélant que le critère de l'emploi vient au premier rang des raisons pour lesquelles les parents souhaitent que leurs enfants soient bilingues, alors que l'unité canadienne n'arrive qu'au cinquième rang.

"La principale motivation des parents qui inscrivent leurs enfants dans des programmes d'immersion est très pratique: c'est dans le but d'augmenter leurs chances sur le marché du travail. Mais lorsqu'on parle aux élèves, surtout aux étudiants du secondaire, on se rend compte qu'ils ont tout de même de l'idéal, qu'ils semblent vraiment désireux de connaître une autre culture", a souligné Ronald Tourigny.

Contrairement aux détracteurs des programmes d'immersion, le président de l'ACPI ne croit pas que l'immersion contribue à angliciser les francophones vivant en milieu minoritaire.

"Le grand danger de l'immersion, c'est que les anglophones aillent chercher les emplois où il faut être bilingue, emplois dont se seraient emparés des francophones auparavant. Afin d'éviter ce danger, les francophones devront chercher à améliorer la qualité de leur français", a-t-il conclu. ■

Vous êtes intéressé(e) à présenter un atelier au congrès à Winnipeg?
Faites-nous parvenir votre nom, adresse, court curriculum vitae
ainsi qu'une description de votre
atelier suggéré.

1987

Annette Boland-Williams
Bureau de l'éducation française
1781, ave. Portage #509
Winnipeg
Manitoba
R3G 0T3
204-945-6026

CONGRÈS A L'ACPI A WINNIPEG LES 5 - 6 - 7 NOVEMBRE

D'IMAGES EN MOTS

Le français au primaire

Approuvé par le M.E.Q.
Québec

Inscrit à la circulaire 14
Ontario

Sélectionné pour expérimentation en classe

Nouveau-Brunswick

Manitoba

Saskatchewan

Alberta

Colombie-Britannique

Caractéristiques

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

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, 1^{re} année

Livre de lecture
Cahiers d'activités 1 et 2
Guide de l'enseignante

D'images en mots, 2^e année

Livre de lecture
Cahiers d'activités 1 et 2
Guide de l'enseignante

D'images en mots, 3^e année

Livre de lecture
Cahiers d'exercices 1 et 2
Guide de l'enseignante

La collection
D'images en mots

D'images en mots: Matériel complémentaire

1^{re} année
Cahier de calligraphie
Imagier
Cassette chansons et textes d'écoute
Livret de chansons

2^e année
Cassette chansons et textes d'écoute
Livret de chansons
3^e année
Cassette chansons
Livret de chansons

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO



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

(A.C.P.I.-10-86)

Interdisciplinarité et immersion au secondaire

par Jacques J. Rebuffot
Université McGill

Introduction

S'il est une approche de l'enseignement du français à des apprenants non-francophones où l'interdisciplinarité semble être une nécessité, c'est bien celle de l'immersion. On entend, en effet, par *interdisciplinarité* une pratique pédagogique permettant à l'enseignant d'aller chercher dans les matières du programme, autres que le français, des domaines d'emploi authentique de la langue qu'il enseigne.

Dans les classes d'immersion du niveau primaire ou élémentaire, l'enseignant enseigne, certes, le français, mais il doit aussi utiliser cette langue seconde pour transmettre les connaissances liées aux matières du programme. Le français reste ainsi au centre des activités d'apprentissage, soit qu'il soit étudié directement, soit qu'on l'acquière en étudiant les mathématiques, les sciences sociales, l'éducation physique ou la musique (*Québec français*, 64, 41-56).

Au niveau secondaire, l'interdisciplinarité est plus difficile à mettre en pratique puisque les conditions de l'enseignement spécialisé permettent plus facilement de s'éloigner de l'enseignement de la langue. Il revient donc à l'enseignant de français, soucieux d'enrichir son enseignement, de recourir à l'interdisciplinarité. Il sait, en effet, qu'on associe étroitement la langue à la communication, c'est-à-dire le savoir linguistique aux domaines d'emploi de la langue. À cet égard, le succès des programmes d'immersion est dû en partie à ce qu'ils fournissent des domaines d'emploi de la langue variés tout en faisant appel à l'expérience personnelle de l'apprenant.

Le choix des domaines d'emploi de la langue

Le premier problème à résoudre par cet enseignant est celui du choix des domaines d'emploi de la langue. Widdowson

(1981, 26-27) soutient que l'enseignement d'une langue seconde peut se faire, non seulement en faisant appel à des situations extra-scolaires, mais aussi en utilisant les domaines d'emploi de la langue offerts par les matières inscrites au programme. Il mentionne, par exemple, cinq thèmes tirés de ces matières:

- 1) des relations d'événements historiques;
- 2) l'élaboration de cartes géographiques;
- 3) les descriptions de caractéristiques géologiques élémentaires;
- 4) l'analyse de processus biologiques simples chez les plantes et les animaux;
- 5) des expériences simples de chimie et de physique.

Les six objectifs visés par Widdowson sont les suivants:

- 1) assurer la liaison entre la réalité et l'expérience personnelle de l'apprenant;
- 2) fournir un moyen sûr d'enseigner la langue comme moyen de communication;
- 3) faciliter la présentation de la langue en situation naturelle tout en restant dans le cadre de l'institution scolaire;
- 4) renforcer la motivation de l'apprenant en le convainquant de l'utilité immédiate de la langue;
- 5) convaincre l'apprenant que la langue seconde fonctionne de la même façon que sa langue maternelle;
- 6) démontrer à l'apprenant que les actes de communication tels que l'identification, la description, l'explication, etc. sont exprimés d'une certaine façon dans la langue seconde et d'une autre dans sa langue maternelle.

Il reste, maintenant, à suggérer aux enseignants du secondaire quatre exemples précis de domaines d'emploi de la langue mettant en jeu l'interdisciplinarité et permettant d'atteindre les objectifs énoncés par Widdowson. Ces domaines touchent à la géométrie, à la physique et aux sciences sociales (au sens large).

Domaines d'emploi de la langue et pratiques pédagogiques

Le dessin géométrique

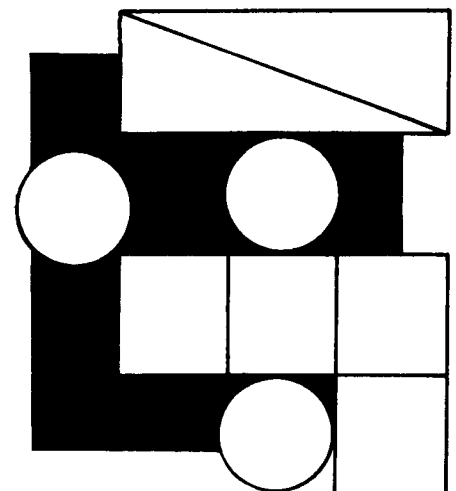
(Lentz, 1985)

Objectifs:

- a) comprendre des consignes orales en français langue seconde;
- b) apprendre des termes géométriques comme: un carré, un rectangle, un triangle, un angle droit, une diagonale, un ovale, un rond, une circonférence;
- c) apprendre à être précis en donnant des consignes en français langue seconde pour faire faire quelque chose.

Matériel didactique nécessaire:

Un dessin géométrique tel que ci-dessous.



Procédés pédagogiques:

- a) diviser la classe en groupes de quatre apprenants;
- b) confier le dessin à un seul apprenant par groupe et lui demander de donner les consignes requises pour que le reste du groupe l'exécute à partir des consignes données. Afin de doser la difficulté, on

peut autoriser ou non les demandes de précision de la part du groupe;

c) enregistrer, si possible, les consignes au moment où elles sont données;

d) faire comparer, dans chaque groupe, le dessin original et les dessins résultant de l'activité;

e) faire réécouter les consignes telles qu'elles ont été données en faisant comparer le dessin original aux dessins obtenus;

f) faire reformuler, si nécessaire, les consignes selon les critères suivants:

- précision des consignes;
- séquence des consignes;
- richesse de l'information;
- actes de parole employés: persuader, inciter, énumérer, insister, préciser.

Activités d'enrichissement:

a) choisir le dessin non modifié (par rapport au dessin original ci-dessus) d'un apprenant et l'utiliser comme point de départ pour faire donner d'autres consignes aux membres d'un autre groupe;

b) mettre les apprenants en groupe et leur demander de décrire, avec le plus de précision possible, le dessin original;

c) Jeu de rôle: faire imaginer le dialogue fictif entre un futur propriétaire qui décrit la maison de ses rêves et l'architecte qui pose des questions précises pour être capable de faire le plan de cette maison. Variante: faire imaginer le dialogue entre l'architecte et l'entrepreneur qui doit bâtir la maison rêvée.

Sciences physiques élémentaires

Objectifs:

- a) Faire comprendre des consignes écrites en français;
- b) Faire exécuter une expérience élémentaire de physique;
- c) Enseigner, en situation authentique d'emploi, un vocabulaire nouveau: une ficelle, une corde de boucher, une corde de ligne à pêche, la hauteur d'un son, un son grave/aigu, un élastique;
- d) Faire écrire un court rapport de recherche en français.

Matériel didactique:

- a) une corde (corde de boucher ou de ligne à pêche, ou une ficelle);
- b) une reproduction de l'article: "Des cordes chantantes" (*La Presse*, 4 mai 1986. Voir en annexe).

Procédés pédagogiques:

- a) Diviser la classe en groupes de deux apprenants;
- b) Donner à chaque groupe des consignes

écrites du type suivant:

«1. Prenez un bout de corde quelconque ainsi qu'un élastique.

2. Attachez un bout de la corde à un objet immobile.

3. Tendez-la d'une main et de l'autre mettez-la en vibration avec un doigt, comme on fait sur une corde de violon ou de guitare.

4. Variez la longueur de la corde par rapport à son point d'attache.

5. Que remarquez-vous?

6. Répétez l'expérience avec un élastique: quel changement remarquez-vous dans la hauteur du son?

7. Trouvez la raison de ce changement et faites un court rapport écrit des résultats de votre expérience.»

On peut alors suggérer aux apprenants soit de lire l'article "Des cordes chantantes" qui se trouve dans un dossier du *Coin de lecture* de la classe de français, soit de faire une recherche dans la bibliothèque, soit, encore, d'aller interviewer l'enseignant de Sciences physiques.

Sciences physiques plus avancées:

Cette expérience est tirée d'une leçon de physique donnée à des apprenants francophones par un enseignant québécois de 3e secondaire (*Vie pédagogique*, 46, 6).

Objectifs:

- a) faire découvrir aux apprenants le principe d'Archimède et les critères de flottabilité;
- b) faire constater aux apprenants la fausseté des critères qu'ils se donnent pour expliquer la flottabilité des corps;
- c) faire apprendre en français un vocabulaire nouveau (flotter, couler, la flottaison, la flottabilité) ainsi que l'énoncé en français du principe d'Archimède; *Tout corps plongé dans un fluide subit une poussée verticale, dirigée de haut en bas, égale au poids du fluide déplacé.* (*Petit Larousse illustré*, 1987, 1123).

Matériel didactique requis:

- a) un grand récipient d'eau;
- b) une masse de pâte à modeler.

Procédés pédagogiques:

- a) créer une situation-problème pour susciter une discussion en français;
- b) amener, dans l'immédiat, les apprenants à la découverte de notions scientifiques et à leur énonciation en français;
- c) demander aux apprenants si la masse de pâte à modeler flotte; s'il y a, ensuite, moyen de la faire flotter (par exemple, en faisant un bateau, puis en l'agrandissant jusqu'à ce qu'il flotte, etc.);
- d) poursuivre l'expérience jusqu'à la flottaison de la masse;
- e) amener progressivement les apprenants à la compréhension totale du problème.

Variantes:

- a) Cette activité d'échanges oraux peut

avoir recours au relevé par écrit des questions de l'enseignant et des réponses des apprenants. On pourrait aussi enregistrer les débats ou même filmer la séance, après que l'enseignant aura monté avec soin un véritable scénario.

b) Une activité, beaucoup plus exigeante sur le plan scientifique et demandant la participation de l'enseignant de physique, consiste à étudier le mouvement d'une balle de golf qui tombe.

Sciences humaines:

Un roman-simulation (Debyser, 1980)

Objectifs:

a) imaginer, en équipe, et en français, l'histoire d'un groupe de personnes partageant les mêmes lieux, soit professionnellement, soit familialement;

b) entreprendre des recherches pour identifier les membres ainsi que les activités du groupe;

c) enregistrer, par écrit, les résultats de ces recherches;

d) apprendre à composer, à rédiger et à corriger en français, un texte suivi.

Activités requises:

- a) séances de planification des responsabilités;
- b) séances de remue-méninges;
- c) recherches de groupe ou individuelles;
- d) séances de mise en page;
- e) séances de rédaction, de lecture, de relecture et de correction.

Matériel pédagogique souhaité:

- a) Micro-ordinateur(s) d'utilisation facile;
- b) Logiciel de traitement de texte;
- c) Caméra de type Polaroid pour certaines illustrations.

Procédés pédagogiques:

- a) faire choisir le groupe par les apprenants: il pourra s'agir d'un groupe de personnes habitant le même immeuble ou bien d'un groupe d'étudiants et d'enseignants d'une école imaginaire; s'en tenir à un seul groupe dont on imagine une tranche de vie de longueur variable;
- b) faire établir un plan provisoire du roman simulé;
- c) faire identifier chacun des membres du groupe (âge, sexe, origine, études, statut familial);
- d) faire établir les bulletins de naissance ou les extraits de baptistère pour les enfants;
- e) faire imaginer les lieux où vivent les membres du groupe ainsi que leur description (maison unifamiliale, appartement, nombre de pièces, meubles, voiture(s), animaux préférés, sports pratiqués, goûts culinaires, goûts musicaux, etc.);
- f) faire imaginer les relations affectives entre les membres du groupe (amour,

amitiés, relations, liaisons, tensions, ruptures, etc.);

g) faire imaginer la vie sociale de chacun des membres du groupe (métier, lieu du travail, adresse et téléphone, compagnie, magasin, école, promotions, chômage, etc.);

h) faire établir des cartes d'affaires, si nécessaire;

i) faire imaginer les activités des membres du groupe à différents moments de la journée ou à des époques précises de l'année, par exemple, le 31 décembre à minuit, le dimanche matin à 11 heures, le vendredi soir à 6 heures, le 1^{er} juillet à l'heure du dîner, etc.;

j) faire décrire tous les moyens de locomotion utilisés par les membres du groupe ou tous leurs animaux favoris.

Dans une telle activité, la liste des procédés pédagogiques et des occasions d'emploi de la langue peut être très vaste. L'imagination des apprenants, une fois piquée et canalisée par les enseignants, surprendra ceux qu'elle peut rendre sceptiques.

L'interdisciplinarité au Québec: une expérience pédagogique à vivre

"L'interdisciplinarité, une expérience à vivre", a été le thème d'un congrès récent (mai 1986) organisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (*Vie pédagogique* 44, 23-24). C'est donc le reflet d'une préoccupation actuelle des enseignants québécois, qu'ils enseignent la langue maternelle ou la langue seconde.

À cette occasion, un ouvrage collectif sur ce thème (*Interdisciplinarité: différents points de vue*, 1986) a été lancé. Il peut intéresser les enseignants en immersion. Il y est défendu l'idée que l'intégration des matières, au cours de l'enseignement et de l'apprentissage, combat le cloisonnement dû à l'inévitable spécialisation des études au niveau secondaire.

Un autre instrument au service du décloisonnement de l'enseignement et de l'apprentissage est la vidéo-cassette sur les centres locaux d'enseignants produite par la Direction de la production et de la distribution du matériel didactique du ministère de l'Éducation du Québec, en collaboration avec le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (*Vie pédagogique* 44, 23).

Dans l'enseignement de la langue seconde, l'interdisciplinarité permet donc la sélection de domaines d'emploi de la langue proches des apprenants. En outre, elle favorise leur implication dans des tâches

stimulant davantage leurs facultés cognitives que l'enseignement traditionnel cen-

tré sur la seule transmission des connaissances. ■

Des cordes chantantes

LA PRESSE, 4 mai 1986.

Après avoir assisté à un concert symphonique, Simon s'est demandé comment un violon pouvait produire une si grande gamme de notes. La réponse: la hauteur du son (aigu ou grave) dépend de la longueur de la corde. Le violoniste qui tient l'archet de la main droite coince les cordes sur le manche du violon avec les doigts de la main gauche. Ainsi, il change la longueur efficace de la corde et donc la note que sa vibration produit.

Vous pouvez faire cette expérience sans violon, un bout de corde quelconque (corde de boucher, ficelle, corde de ligne à pêche) conviendra. Attachez-en un bout à un objet immobile. Tendez-la d'une main et de l'autre mettez-la en vibration avec un doigt comme on fait sur une corde de violon ou de guitare. Vous remarquerez alors que plus la longueur de corde entre votre main et le point d'attache est grande, plus le son est grave.

Par ailleurs, même si vous ne changez pas la longueur de la corde, il vous est possible de changer la hauteur du son en variant la tension dans la corde. Plus elle est tendue, plus le son est aigu.

Vous pouvez également produire un son en faisant vibrer un élastique au lieu d'une corde. Vous constaterez cependant que la hauteur du son ne change presque pas avec l'étirement, c'est-à-dire la tension.

Vous savez pourquoi? Eh bien voici: la masse d'un centimètre d'élastique tendu est moindre que la masse d'un centimètre

d'élastique non tendu. Et la hauteur du son (qui augmente avec la tension) diminue si la masse par centimètre de longueur diminue. Quand on étire l'élastique, on augmente la tension mais en même temps on diminue sa masse par centimètre de longueur, ce qui fait que la hauteur du son est à peu près inchangée.

Dans le cas de la corde, la masse par centimètre de longueur ne change presque pas quand on augmente la tension; et tel que vous l'observez par l'expérience, dans ce cas, la hauteur du son s'élève quand on augmente la tension.

Vous trouvez que le son produit par votre bout de corde n'est pas assez fort? Voici un petit truc qui améliorera cette situation.

Enroulez une main d'un ou deux tours de corde, puis appuyez cette main fortement contre une oreille. De votre autre main, tendez la corde puis demandez à un de vos assistants de la mettre en vibration avec un petit coup d'ongle. Si la corde est bien tendue, le son sera vraiment fort. Vous en serez étonné. Si vous pouvez d'une seule main tendre la corde et la mettre en vibration (avec le petit doigt par exemple) vous n'aurez pas besoin d'assistant et pourrez réaliser pleinement l'expérience. C'est-à-dire observer facilement les changements de tonalité avec les variations de tension dans la corde de même qu'avec les variations de longueur de la corde.

Vous serez surpris de la netteté et de l'étendue de la gamme des notes produites par une simple ficelle.

RÉFÉRENCES:

Angers, Pierre et Baribeau, Colette. 1986. Dossier interdisciplinarité. *Québec français*, 64, décembre 1986, 41-56.

Corriveau, Guy. 1987. Un enseignement de la physique axé sur le développement d'habiletés scientifiques. *Vie pédagogique*, 46, janvier 1987, 4-8.

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. 1986. *Interdisciplinarité: différents points de vue*. Laval: Mondia, 63 p.

Debyser, Francis. 1980. L'immeuble. *Le français dans le monde*. Octobre 1980. 19-25.

Lentz, François 1985. *Activités langagières pour la classe de mathématiques*. Winnipeg: Education Manitoba.

La Presse, 4 mai 1986.

Ministère de l'Éducation du Québec. Service de la distribution du matériel didactique. 600 rue Fullum, bureau 503, Montréal. H2K 4L1. Renseignements: (514) 873-3078.

Vie pédagogique, 44, octobre 1986, 23-24.

Widdowson, Henry, 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-Crédit. 191 p.

Centres d'apprentissage

Voici huit centres d'apprentissage reliés au thème des *mammifères*. Ils ont été conçus pour une classe de 4^e année immersion mais ils peuvent facilement être modifiés pour rendre compte du niveau et des besoins de vos élèves. Prévoyez quatre élèves par centre environ.

Centre #1 La classe des vertébrés

Centre #2 Les mammifères

Centre #3 Recherche à la bibliothèque (à organiser avec la/le bibliothécaire)

Centre #4 Diorama (à faire une fois le centre #3 complété)

Centre #5 La durée de vie

Centre #6 Les mammifères dans les livres

Centre #7 Le lexique des animaux

Centre #8 Les animaux parlent!

Centres d'apprentissage préparés par
Claire Bélanger – Ottawa

Remerciements à
Lucille Mackey, service d'enrichissement
pour son aide et ses suggestions

Amphibiens

Noms:

Reptiles

Noms:

Oiseaux

Noms:

Mammifères

Noms:

Poissons

Noms:

CENTRE #1

LA CLASSE DES VERTÉBRÉS

Les vertébrés sont des animaux pourvus d'une colonne vertébrale. Il y a cinq types de vertébrés: les mammifères, les poissons, les oiseaux, les reptiles et les amphibiens.

Chaque type de vertébrés est différent des autres types. Par contre chaque type peut avoir des caractéristiques communes à d'autres types. Par exemple,
les poissons ont des branchies
les reptiles n'ont pas de branchies
mais
les poissons et les reptiles pondent des oeufs.

Lis la liste des caractéristiques.

Écris-la sous le bon type de vertébrés.

Tu peux utiliser les livres pour t'aider.

Ensuite, trouve 3 noms d'animaux pour chaque catégorie.

1. ont le corps couvert de poils
2. habitent toujours dans l'eau
3. ont une peau lisse, sans écailles
4. ont le sang chaud
5. tous les petits naissent dans des oeufs
6. donnent du lait à leurs petits
7. ont un bec
8. ont des ailes
9. ont le corps recouvert d'écailles
10. ont le sang froid
11. les petits respirent avec des branchies mais les adultes avec des poumons
12. respirent avec des branchies
13. respirent seulement avec des poumons
14. ont des plumes
15. peuvent vivre et dans l'eau et sur la terre
16. ont leurs petits en vie

CENTRE #2

MAMMIFÈRES

- A. 1. Cherche le mot mammifère dans trois dictionnaires différents.
2. Lis la définition donnée pour le mot mammifère à ton groupe.
3. Discute avec le groupe ce qu'est un mammifère.
4. Aidez-vous à écrire une définition.
Vous la lirez à la classe.

Définition:

B. Sers-toi des livres ou des images pour répondre à ces questions.

1. Le corps du mammifère est recouvert de: _____
2. Les mammifères ont des _____ pour respirer.
3. Les mammifères nourrissent leurs bébés avec _____
4. Les mammifères ont le sang _____

C. Aidez-vous à écrire les mots dans les espaces suivants. Il y a plusieurs possibilités pour les réponses. Discutez-en.

_____ est un mammifère qui vit sur la terre et sur l'eau.

_____ est un mammifère carnivore (qui mange de la viande).

_____ est un mammifère herbivore (qui mange des plantes).

_____ est un mammifère recherché pour sa fourrure.

_____ est un mammifère qui travaille pour les hommes.

Il y a _____ mammifères dans la classe aujourd'hui.

_____ est un animal sauvage.

_____ est un animal domestique.

D. Démêle ces lettres pour écrire 10 noms de mammifères canadiens.

1. r n a l g i o _____
2. l u i e r c u é _____
3. r a d n e r _____
4. r o u s _____
5. t r o a s c _____
6. v c h u i l e e r _____
7. r a o n t - v l a u e r _____
8. t a r - q u é s u m _____
9. p o l u _____
10. i b o n s _____

E. Dessine des mammifères canadiens sur ta couverture.

CENTRE #3

RECHERCHE À LA BIBLIOTHÈQUE

1. Choisis un mammifère que tu voudrais connaître davantage.
2. Ce doit être un mammifère canadien.

Nom du mammifère: _____

A. Des faits que je connais déjà

B. Des faits que j'ai trouvés

1. Apparence (description): sa taille, son poids, sa couleur, sa forme.

2. Nourriture: ce qu'il mange, où il trouve sa nourriture, comment il la trouve, où il a met?

3. Habitat: le climat, la végétation, les animaux autour de lui, le type de maison.

4. Famille: nombre de bébés, vivent-ils longtemps avec leurs parents, comment les parents en prennent soin?

5. Conduite: hiberne-t-il, où, quand, comment, qu'arrive-t-il à son coprs? A-t-il des ennemis?

Mon animal est un _____

Sa nourriture _____

Son habitat _____

Sa famille _____

Ses particularités _____

Ton nom _____

CENTRE #4
DICORAMIA

MATÉRIEL:

Boîte de carton
Peinture
Plasticine
Colle

Ciseaux
Papier de construction
Petits matériaux

1. Peinturer l'intérieur de la boîte pour montrer l'habitat de l'animal.
2. Faire son animal en plasticine.
3. Compléter l'habitat avec des branches, des petites roches, etc.



CENTRE #5
DURÉE DE VIE

MAMMIFÈRE

DURÉE (MOYENNE) DE VIE

le lynx	18 ans
le loup	13 ans
la souris	2 ans
l'our grizzly	20 ans
l'écureuil	9 ans
le renard	11 ans
l'ours noir	25 ans
le blaireau	12 ans
la chèvre des Rocheuses	10 ans
le chevreuil	10 ans

À l'aide de ces noms et de ces nombres, fais un graphique qui illustre la durée de vie de ces mammifères.

Nom du mammifère	Durée de vie (ans)						
	0	5	10	15	20	25	30
le lynx							

CENTRE #6

Les mammifères dans les livres

Beaucoup de livres et d'histoires ont des mammifères comme personnages. Choisis une histoire et réponds aux questions:

1. Titre du livre ou de l'histoire:

2. Nom de l'auteur:

3. Qui sont les personnages principaux? Quelle sorte de mammifères sont-ils?

4. Où se déroule l'histoire?

5. Quand se déroule l'histoire?

6. Y a-t-il des humains dans l'histoire? Si oui, sont-ils des amis ou des ennemis?

7. Quelle est la partie la plus excitante de l'histoire?

8. Ces mammifères se comportent-ils plus comme des animaux ou plus comme des humains? Explique ta réponse.

9. As-tu aimé l'histoire? Pourquoi?

CENTRE #7

LE LEXIQUE DES ANIMAUX

Voici des mots. Trouvez leur définition dans la liste qui suit.

- | | |
|----------------|-----------------|
| A. Omnivores: | H. Rongeur: |
| B. Vertébrés: | I. Pelage: |
| C. Herbivores: | J. Carnivores: |
| D. Camouflage: | K. Invertébrés: |
| E. Mammifère: | L. Nocturne |
| F. Hiberner: | M. Diurne: |
| G. Terrier: | N. Tanière: |
| | O. Prédateur: |

1. Animaux qui ont une colonne vertébrale
2. Animaux sans colonne vertébrale
3. Animaux qui mangent de l'herbe
4. Animaux qui mangent de la viande
5. Un mot qui désigne le parfait déguisement des animaux
6. Animaux qui mangent toutes sortes de plantes, d'animaux
7. Actif durant le jour
8. Actif le soir
9. Passer la saison de l'hiver dans un état endormi
10. Trou creusé dans le sol qui sert d'abri à certains animaux
11. Grotte, caverne qui sert d'abri à certains animaux
12. Animal qui se nourrit de proies
13. L'ensemble des poils qui forment la fourrure
14. Animal possédant de longues dents coupantes
15. Animal qui allaite ses petits.

CENTRE #8

LES ANIMAUX PARLENT!

1. Choisis une paire de mammifères qui vivent l'un près de l'autre.
2. Imagine une conversation entre eux.
3. Écris leurs paroles dans les ballons.
4. Dessine les mammifères sous les ballons.

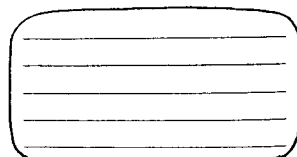
Une conversation entre _____ et _____



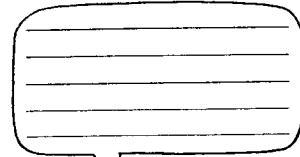
Ballon 1:



Ballon 4:



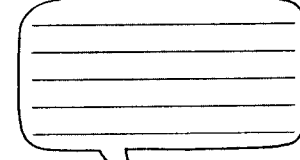
Ballon 2:



Ballon 5:



Ballon 3:



Ballon 6:

J'HABITE *une planète*

Chansons multiculturelles pour enfants

**Auteurs: Mario Loïselle
Pierre Pilon**

Cet ensemble comporte une cassette et un album incluant 32 chansons qui charment par leur rythme entraînant. Les enfants ont l'opportunité d'apprendre des chansons portugaises, haïtiennes, espagnoles tout en ayant la traduction française simultanée.

L'album présente des rondes faciles à retenir, accompagnées d'illustrations humoristiques aux couleurs vives.

J'habite une planète

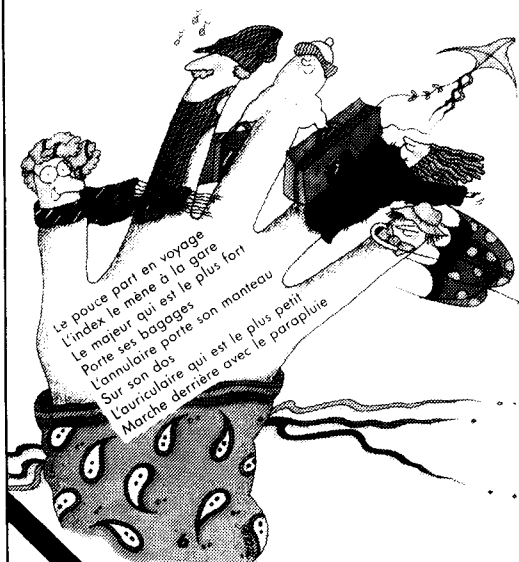
L'ensemble livre-cassette	14,00\$
Livre seulement	9,00\$
Cassette seulement	9,00\$

Déjà parus:

Train-train de chansons

L'ensemble livre-cassette	12,00\$
Livre seulement	6,00\$
Cassette seulement	9,95\$

Prix sujets à changement sans préavis



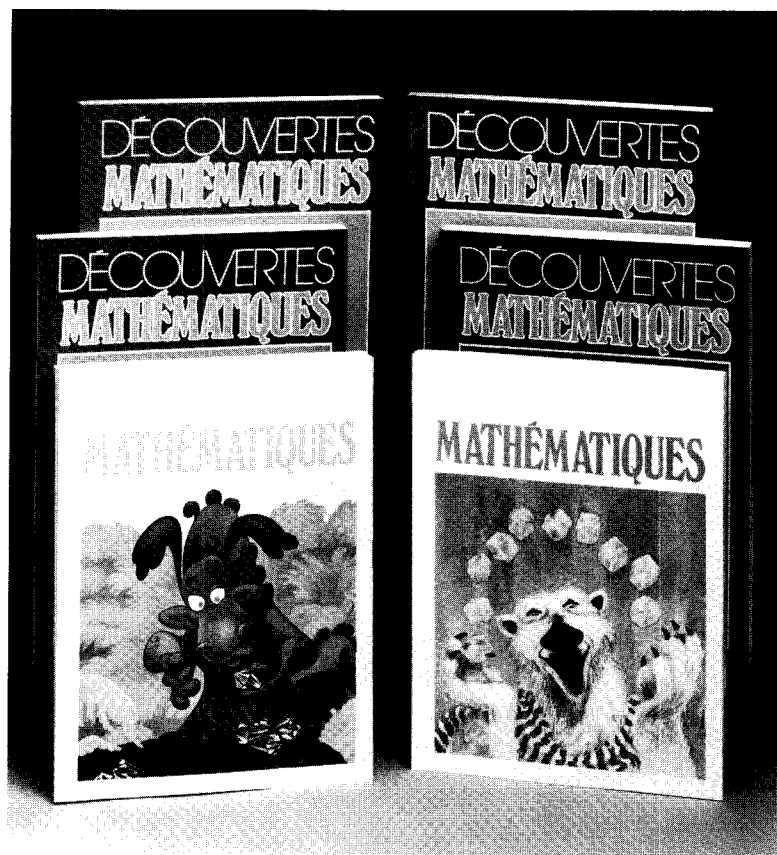
Éditions Études Vivantes

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

Une Série Toute Nouvelle, Toute Canadienne Pour Les Mathématiques

Depuis le pré scolaire jusqu'à la 6^e année

- ☐ Les auteurs de **MathQuest*** : Brendan Kelly, Chester Carlow, Sandra Folk, J Symington, Joan Worth, Ricki Wortzman
Traduction par: Danièle Bourassa et Diane Karneyeff
- ☐ Enfin, une nouvelle collection entièrement canadienne qui donne le goût de faire des mathématiques!
- ☐ Une collection qui propose à l'enfant un apprentissage basé sur des expériences concrètes.
- ☐ Des activités de types différents et des problèmes à solutions multiples permettent à l'enfant de se développer à son propre rythme et selon la dynamique qui lui est propre.
- ☐ En 1^{re} et 2^e années, un cahier non réutilisable permet à l'enfant de s'exprimer librement et aisément; de nombreuses activités l'invitent au découpage et au dessin.
- ☐ Dès la 1^{re} année, le domaine des concepts unificateurs est soigneusement et progressivement intégré aux autres domaines de la mathématique; on vise ainsi à développer chez l'enfant les habiletés qui lui permettent de résoudre avec succès divers types de problèmes.
- ☐ Des activités d'estimation, qu'il s'agisse d'estimation globale et intuitive ou d'approximation, sont proposées tant dans les domaines de la numération et de la mesure que des opérations.
- ☐ Une approche qui tient compte de l'équilibre dynamique entre l'apprentissage de la langue et l'apprentissage des concepts mathématiques.
- ☐ La qualité et l'originalité des illustrations couleurs offrent un support visuel intéressant et motivant.
- ☐ La calculatrice et le micro-ordinateur peuvent être utilisés à l'occasion, pour la résolution des problèmes tirés du vécu de l'enfant.



- ☐ Le guide de l'enseignant et de l'enseignante présente de multiples activités permettant d'explorer, de développer et de renforcer chacun des concepts proposés.

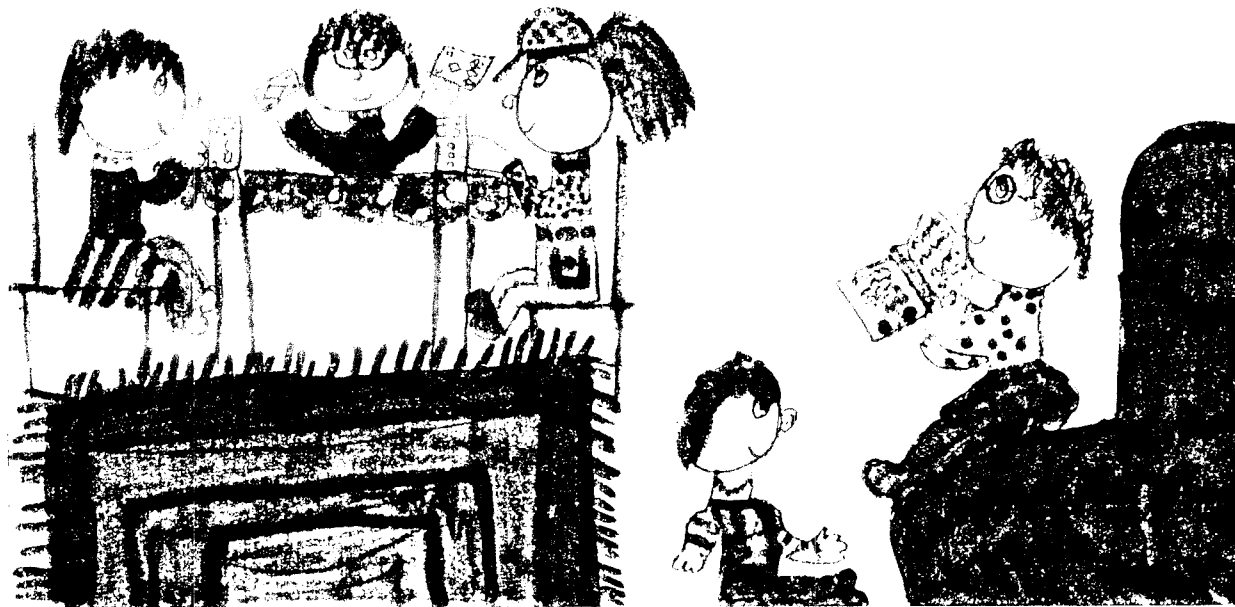
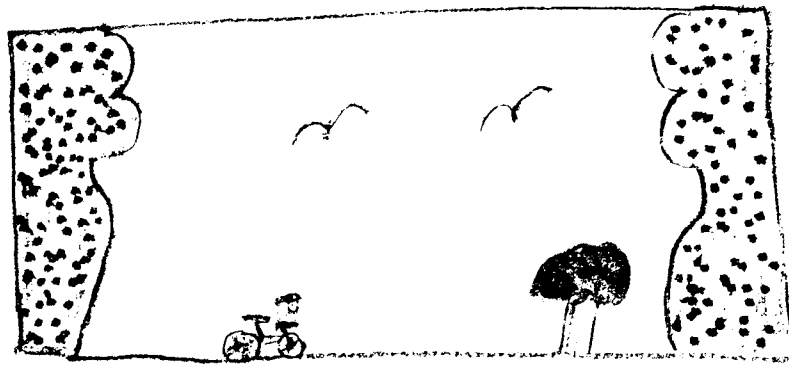
* **Découvertes Mathématiques** est la version française de **MathQuest**, collection publiée par Addison-Wesley Publishers

Pour obtenir plus d'informations ou pour commander,
veuillez communiquer avec:

Addison  Wesley Publishers
School Division

26 Prince Andrew Place, P.O. Box 580, Don Mills, Ontario M3C 2T8 (416) 447-5101

Partageons avec nos ami(e)s âgé(e)s



par Jeannette Martin

Professeure de 2^{ième} année immersion
École La Vérendrye
Winnipeg, Manitoba

Depuis quelque temps, je cherchais une activité qui permettrait aux enfants de ma classe, 2^{ième} année immersion, de côtoyer des personnes âgées. Je croyais et je continue de croire que ces personnes retirées de la société productive, ont encore beaucoup de richesses à partager à travers leur expérience de vie, leur accueil, leur écoute, leur temps, leur sourire, leur tendresse...

C'est en pensant d'une part aux personnes âgées, à leur solitude et à leur sagesse, et d'autre part aux enfants qui ont de moins en moins d'occasions de les rencontrer qu'il m'est venue l'idée d'ouvrir l'école sur le milieu. Ce serait aussi l'occasion de

permettre aux enfants d'utiliser et d'enrichir leur langue seconde en dehors des murs de l'école.

Mettre un tel projet sur pied a nécessité quelques rencontres avec les personnes âgées, des communications avec les parents et une sensibilisation auprès des enfants.

Accepter de participer à un projet de ce genre paraît simple, mais pour les six dames qui y ont collaboré, ce fut un peu insécurisant au départ car certaines d'entre elles n'avaient pas travaillé avec des enfants depuis quelques années. Avec ces dames septuagénaires et octogénaires j'ai pris le temps de parler des enfants, de leurs intérêts ainsi que de leur capacité de parler et de comprendre le français. Nous avons aussi spécifié le rôle qu'elles pourraient jouer lors des rencontres avec les enfants: converser en français, raconter

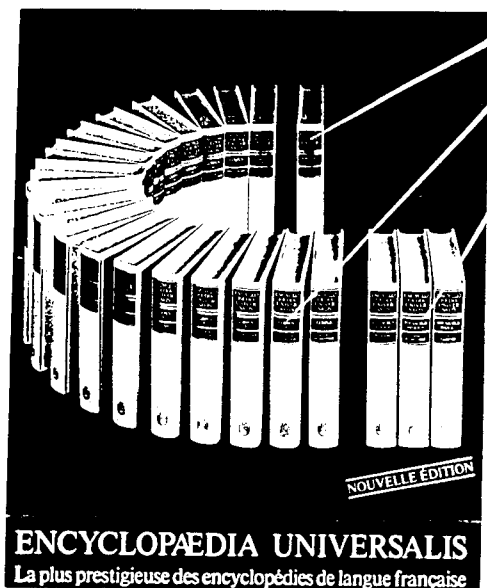
ou lire une histoire, jouer des jeux de cartes, ou autres. Les dames ont préféré s'engager dans un projet à court terme. Un projet échelonné sur toute une année leur semblait trop long comme première expérience. Donc six mercredis après-midi entre 14h15 et 15h15 les enfants leur rendraient visite.

Je désirais aussi impliquer les parents pour qu'ils apportent un suivi à l'expérience vécue par leur enfant et qu'ils prennent le temps d'en discuter à la maison. J'avais besoin de leur aide pour le transport, et de leur assistance à la résidence des dames âgées.

Et les enfants, devant un projet de sortie,

Dessin de Renée Read.

Des enfants jouent aux cartes avec une amie âgée. Tandis qu'un autre enfant écoute une amie âgée qui lui raconte une histoire.



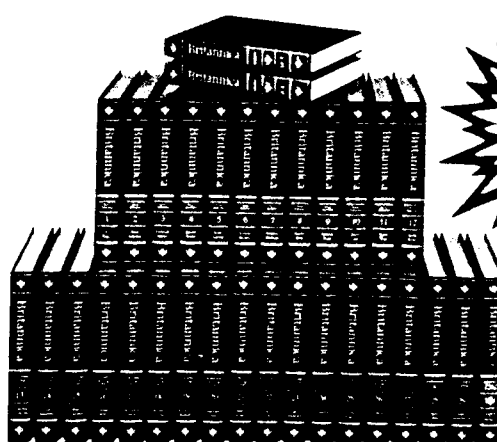
**OFFRE SPÉCIALE
DE RÉDUCTION DE PRIX
POUR LES MEMBRES
DE L'A.C.P.I.**

**Sur la Nouvelle
UNIVERSALIS**

Grâce à un Plan De Groupe

Remplir le Certificat
de réponse et poster
AUJOURD'HUI

**Get to know The New
Encyclopaedia Britannica...**



**A SPECIAL
REDUCED PRICE
FOR C.A.I.T.
MEMBERS**

**On The New
BRITANNICA**

Through a Group Discount Plan

Fill out and mail
Reply Certificate
TODAY

POUR INFORMATION/FOR INFORMATION:

M. Jean B. Sawadogo
Encyclopaedia Universalis/Britannica
880 rue Wellington St., Suite 506
Ottawa, Ontario K1R 6K7

CERTIFICAT DE RÉDUCTION — MEMBER DISCOUNT CERTIFICATE

Membres de l'A.C.P.I. — C.A.I.T. Members

AUCUNE OBLIGATION DE MA PART/WITHOUT OBLIGATION:

Nom/Name _____

Adresse/Address (Domicile/Home) _____

Ville/City _____

Province _____ Code Postal Code _____

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS/BRITANNICA
880 Rue Wellington St., Suite 506 — Ottawa, Ontario K1R 6K7
Att. M. Jean B. Sawadogo



sont toujours enthousiastes! Mais quelques leçons ont été utiles pour parler des amies que nous allions rencontrer et aussi pour confectionner une jolie fleur à leur laisser lors de notre première visite.

Cette première visite a été l'occasion de se familiariser avec les lieux et surtout avec les personnes. Les 28 élèves étaient présents. Ils ont visité la résidence, parlé aux dames, chanté des chants et avant de partir ils ont donné une fleur à leur nouvelle amie.

Pour les quatre autres rencontres, la classe a été partagée en quatre groupes de sept. Donc à chaque semaine, sept enfants ont eu la chance de rencontrer, de parler et de jouer aux cartes avec une ou deux amies âgées.

Au départ, les enfants se sentaient intimidés et certaines dames n'étaient pas tout à fait à l'aise, mais rapidement la confiance s'est créée et les craintes ont diminué.

Au lendemain de chaque visite, les sept enfants étaient invités à raconter leur expérience à toute la classe. Ils dessinaient ensuite leur figure qu'ils affichaient sur la grande affiche où on retrouvait déjà le portrait de leurs amies âgées. Ce fut un moyen de continuer de stimuler les enfants et de garder leur intérêt tout au long des six semaines. Un autre moyen de parler de l'expérience vécue a été de filmer les enfants lors des visites et de visionner ce vidéo avec toute la classe.

Nous avons clôturé ce projet en accueillant nos amies âgées à l'école. Les enfants étaient heureux de présenter leur pièce de théâtre composée spécialement pour cette occasion. Autour d'un petit goûter les amies âgées, les enfants et des parents se sont retrouvés pour partager et échanger.

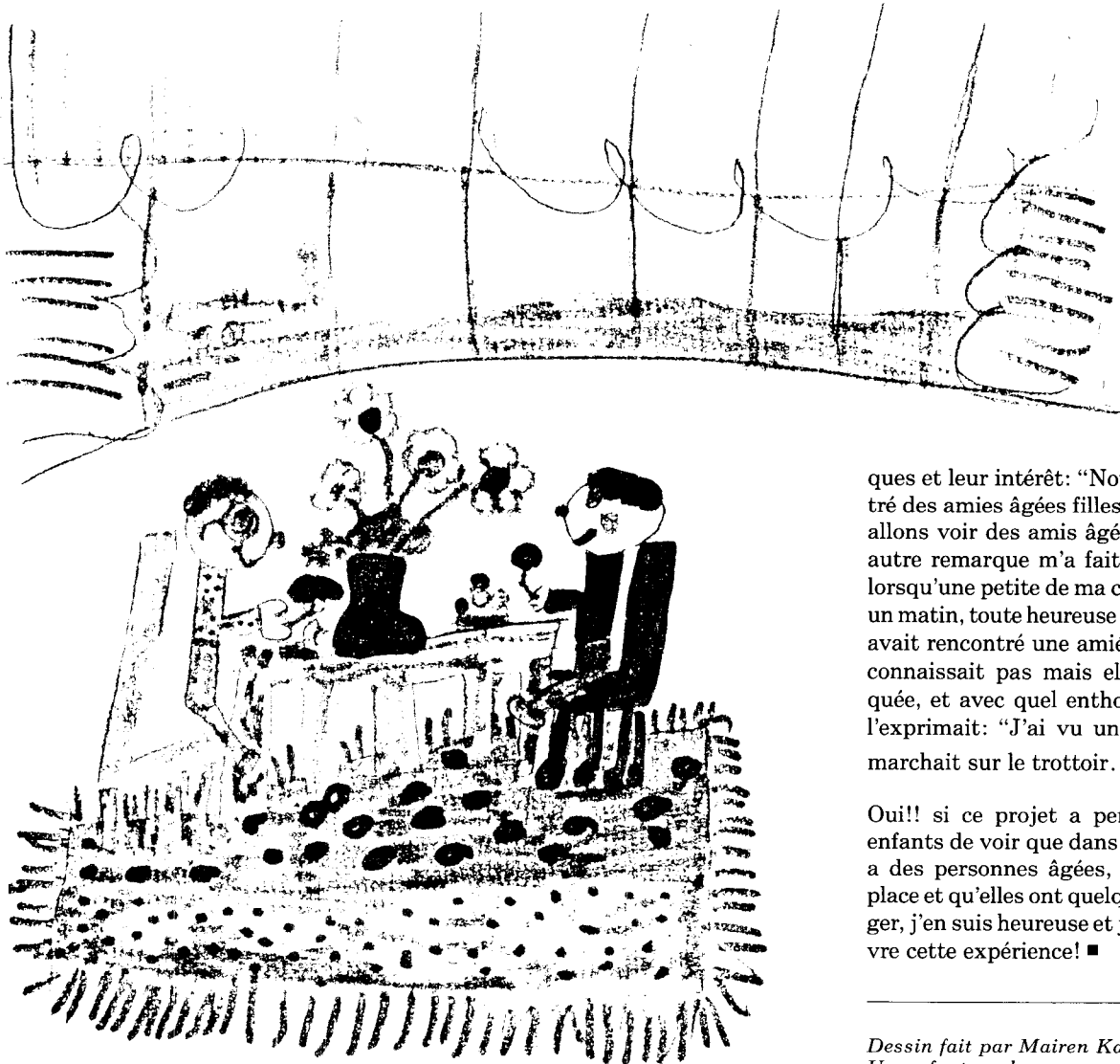
Vous vous demandez peut-être ce que faisaient les 21 autres élèves chaque mercredi après-midi lorsque sept d'entre eux étaient en visite chez leurs amies âgées.

Ils travaillaient en classe dans les centres d'activités.

Ce qui m'a permis de réaliser ce projet fut le support du principal de l'école ainsi que l'aide d'un étudiant stagiaire et la collaboration des parents.

Ces six semaines sont une amorce au projet de partage que j'entrevois avec nos ami(e)s âgé(e)s. Prochainement je retournerai visiter les six dames pour leur présenter le vidéo filmé lors de quelques-unes des visites. Je souhaite qu'elles désirent entreprendre un autre six semaines dans les mois à venir. Je pense aussi inviter des ami(e) âgé(e)s à venir à l'école pour travailler avec les enfants, soit pour du bricolage, de la couture, de la cuisine, le travail du bois, du tricot. . .

Je désire poursuivre cette expérience d'ouverture de l'école sur le milieu en favorisant un contact avec des personnes âgées. Les enfants me stimulent par leurs remar-



ques et leur intérêt: "Nous avons rencontré des amies âgées filles, est-ce que nous allons voir des amis âgés garçons?" Une autre remarque m'a fait chaud au coeur lorsqu'une petite de ma classe est arrivée, un matin, toute heureuse de me dire qu'elle avait rencontré une amié âgée. Elle ne la connaissait pas mais elle l'avait remarquée, et avec quel enthousiasme elle me l'exprimait: "J'ai vu une amie âgée qui marchait sur le trottoir. . ."

Oui!! si ce projet a permis à quelques enfants de voir que dans notre société il y a des personnes âgées, qu'elles ont une place et qu'elles ont quelque chose à partager, j'en suis heureuse et je désire poursuivre cette expérience! ■

*Dessin fait par Maireen Kaps.
Un enfant parle avec une amie âgée, il lui donne une fleur.*

“En Immersion, c’est pas pareil”

par Francine Bourque

Avec la permission de la Revue Échange publiée
par le Conseil Français de L'ATA

Naissance d'un projet

Lorsque je suis arrivée en Alberta, je n'avais jamais enseigné en immersion. J'obtins un poste d'enseignante en quatrième année où les élèves recevaient 60 pourcent de leur temps d'enseignement en français, c'est-à-dire le français (langue), les mathématiques, les études sociales, les sciences, la musique, et les arts plastiques. De tous côtés, on ne cessait de me répéter: “Tu sais, l'immersion, c'est pas pareil!” Tu ne peux pas enseigner de la même manière qu'à des élèves francophones!” “Tu ne peux pas utiliser les mêmes techniques!” Mais personne ne me disait qu'est-ce qui était si différent, ni l'approche à utiliser, ni les stratégies efficaces, rien. Enfin, c'était le grand mystère. Malgré mon expérience dans l'enseignement, je me demandais sincèrement si je serais capable d'enseigner à ces enfants qui semblaient venir d'une autre planète. Évidemment, personne ne me renseigna sur ce qu'ils avaient déjà appris! Mais je retins une chose: “Ce (?) n'était pas pareil!”

Après avoir fait plusieurs fois le tour de ce mystère je tirai certaines conclusions. Ainsi, en septembre, j'entrai en classe en me disant que, premièrement, c'était bien des enfants que j'avais devant moi et de vrais petits terriens; qu'ils avaient certainement des intérêts et des goûts d'enfants de neuf et dix ans; qu'ils apprenaient sans doute par le même processus d'apprentissage que les autres enfants; qu'ils vivaient dans un environnement varié; que chacun d'eux était porteur d'habiletés et de talents particuliers.

Où étaient donc ces grandes différences? Ah oui! Ces enfants ne parlaient pas aussi bien le français que les petits Francophones auxquels j'avais enseigné, et ils ne lisaient peut-être pas aussi rapidement. Mais ils me comprenaient!

Afin de ne pas faire d'erreur, j'utilisais tous les livres et tous les cahiers prévus pour la quatrième année et je commençai consciencieusement à enseigner, en suivant bien la progression des manuels et la démarche (lorsqu'il y en avait une!) proposée dans le guide du maître. Je m'ennuyais, mais, comme en immersion “c'est pas pareil”, je me dis que je devais quand même continuer, puisque c'était, paraît-il,

la bonne voie. Après deux mois, je constatai que mes élèves s'ennuyaient aussi, qu'ils n'aimaient pas travailler en classe, qu'ils n'aimaient pas lire en français, et qu'ils aimaient encore moins écrire en français.

Je me demandai alors, qu'est-ce qu'ils faisaient dans cette classe “pas pareille” et, surtout, qu'est-ce que j'étais, moi, en train de vivre, pour ne pas dire “végéter”, dans cette salle de classe? J'étais très déçue devant de telles constatations. Vous me direz sans doute “que je ne savais pas comment m'y prendre”, “que je manquais d'imagination et d'initiative”, et “qu'on ne suit pas un manuel à la lettre”. Mais on m'avait presque fait peur en me disant, “c'est pas pareil”.

J'en vins donc à la conclusion que, si dans la “vraie” vie les gens fonctionnent généralement par motivation, qu'elle soit interne ou externe, à plus forte raison des élèves qui doivent faire leurs apprentissages dans une autre langue que la leur. Et envers et contre tous, cette fois-là, je décidai que, *fondamentalement*, “c'était pareil”.

Toutes mes années d'enseignement m'avaient convaincue que “ça marche” quand tu développes une bonne relation pédagogique avec tes élèves et qu'ils sont motivés à réaliser les activités proposées et vécues dans un environnement stimulant. Alors le contenu ne devient plus le seul objectif à atteindre, indépendamment du vécu de l'élève, mais plutôt un des buts poursuivis parmi d'autres, tel le développement intégral de l'élève.

Organisation physique

Je discutai à plusieurs reprises, avec mes élèves, de leurs intérêts, de ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas, de ce qu'ils désiraient changer dans le fonctionnement du groupe, et dans l'organisation de la classe. (Remarquez que nous faisions alors de la conversation française!) Je leur proposai donc de modifier l'organisation physique de la classe et de la transformer en divers ateliers de travail. Les quelques semaines de préparation et de réalisation du projet se vécurent dans l'euphorie; non, je n'exagère pas: les enfants couraient à l'école en revenant du dîner, achetaient des décorations avec leurs écono-

mies personnelles, faisaient le tour de l'école pour trouver n'importe quoi pouvant servir à diviser les ateliers, se rendaient dans les magasins, et les industries. Je n'eus même pas le temps de demeurer “bouche bée” et encore moins de m'ennuyer. Mais avant de réaliser le projet, je demandais aux élèves de m'aider à le planifier.

Plusieurs plans furent tracés au tableau afin de trouver la meilleure façon d'organiser la classe. Les élèves se réunirent en équipe et, à partir de “pistes” de travail, ils émirent leurs idées. Finalement, la classe fut divisée en ateliers de mathématiques, de langue, d'études sociales, de sciences, d'audio-visuel; on ajouta même un coin de lecture et un atelier de jeux. Au centre, les bureaux des élèves furent disposés en “V” avec un grand espace en avant pour les rencontres de groupes; des tables furent placées au mur pour déposer les matériaux nécessaires à la réalisation des activités (carton, colle, ciseaux, peinture).

Le coin de lecture fut ajouté à l'atelier de langue pour développer le goût de la lecture en français et pour permettre l'utilisation de divers talents, particulièrement celui de la créativité, par l'exploitation du livre de lecture. L'atelier de jeux présentait divers avantages quant à la manipulation et à la concrétisation de certains concepts. Les jeux sélectionnés se rapportaient particulièrement à l'apprentissage de concepts mathématiques, à l'utilisation du vocabulaire français, et à la cartographie. Quant à l'atelier audiovisuel, il comportait des activités diversifiées, relativement à l'apprentissage d'une langue seconde. Les activités proposées étaient souvent rattachées à une situation réelle (par exemple, “Mon Noël, cette année”). Le magnétophone était utilisé pour auditionner des contes, les visionneuses pour les montages audiovisuels. D'autres activités étaient rattachées à un aspect particulier du programme (par exemple, en études sociales, une interview portant sur les coutumes des Inuits, enregistrée sur une bande magnétique, fut expédiée à une personne ressource).

Les élèves se sont regroupés en équipe naturelle (par affinité). Ils ont ensuite choisi l'atelier qu'ils voulaient créer et

dont ils garderaient par la suite la responsabilité. Les nombreuses discussions et les multiples choix effectués ont amené les élèves à former une véritable équipe de travail. Aussi, l'exécution du projet fut-elle facilitée par la planification préalablement faite par les élèves. Le matériel, déjà dans la classe, était en grande partie utilisable, bien que le manque de flexibilité limitait l'organisation du local; par exemple, les tableaux, l'écran, et trois armoires étaient fixés au mur, et les supports pour les cartes étaient vissés au plafond. Ces différentes contraintes ont, en grande partie, déterminé la localisation des ateliers, tel l'évier pour l'atelier de sciences.

Afin que les ateliers deviennent des mini-centres de ressources, chaque équipe devait préparer une liste de livres de base sur le sujet de l'atelier, emprunter les livres à la bibliothèque, remplir les cartes pour les prêts aux élèves et ajouter d'autres livres selon les sujets étudiés. C'est ainsi que les élèves apprirent comment présenter la référence d'un livre (auteur, titre); cette habileté leur fut utile dans leurs travaux de recherche.

Les cours d'arts furent utilisés pour décorer les ateliers aux goûts de chaque équipe. La majorité des élèves venaient aussi travailler après le dîner ou à la fin de la classe. Les résultats ne furent peut-être pas ce qu'il y avait de plus esthétique, mais c'était leur coin et ils en étaient très fiers. Cette "rénovation" exigea peu d'argent du budget de l'école, puisque nous avions utilisé des objets ou des meubles disponibles pour séparer les ateliers (tableau portatif, bibliothèques de classe, tables d'élèves, boîtes d'oeufs peinturées, serpentins fabriqués par les élèves et même des photographies de chanteurs reliées les unes aux autres.

L'intérêt et, surtout, l'enthousiasme que les équipiers ont manifestés pour organiser l'espace dont ils étaient responsables, indiquaient qu'ils s'étaient grandement impliqués dans ce projet. C'était l'un des buts visés dans cette première partie. Les parents ne comprenaient plus cet enthousiasme subit pour aller à l'école!

Vous allez sans doute dire "Oh, ce n'était que ça le miracle, des ateliers!" Non, ce n'était que le début. En effet, en pédagogie ouverte, il y a trois dimensions à considérer: l'organisation physique (temps, groupes, espace), les interventions, mais aussi les activités d'apprentissage¹. Chacune de ces dimensions est d'égale importance; toutefois chaque composante se vit différemment que dans

une pédagogie dite traditionnelle. L'organisation physique doit répondre aux besoins diversifiés de chaque élève, en offrant des espaces pour du travail individuel, d'équipe, et aussi pour des rencontres du grand groupe. Les activités pourront alors être réalisées individuellement ou en équipe, et les rencontres du grand groupe serviront à la planification, à l'établissement des règles de gestion, aux présentations des activités et des travaux, et à l'évaluation. C'est ainsi que tout ce qui avait trait à la discipline et à l'organisation fut décidé en groupe; les élèves observèrent beaucoup plus facilement ces règles, puisqu'elles avaient été fixées par eux.

L'aménagement du temps

L'aménagement du temps dut tenir compte d'un certain nombre de contraintes. Les principes suivants guidèrent la structuration du temps:

- respecter le pourcentage du temps alloué à l'enseignement en français;
- tenir compte, dans l'ensemble, de la grille-horaire de l'école (nombre de minutes/sujet);
- tous les élèves devront pouvoir fréquenter tous les ateliers dans une semaine;
- tous les élèves devront avoir la possibilité d'aller dans le coin de lecture trois fois dans une semaine;
- tous les élèves devront avoir la possibilité d'aller dans l'atelier de jeux deux fois par semaine;
- tous les élèves devront avoir la possibilité d'aller dans l'atelier d'audio-visuel deux fois par semaine;
- l'organisation devra permettre aux élèves de travailler à leur rythme;
- l'éducation physique, la musique et l'art devront demeurer à des périodes fixes, puisque ces sujets requièrent un autre enseignant ou un autre local;
- des périodes devront être prévues pour les rencontres de groupes (explications, présentations);
- la capacité moyenne de concentration d'un élève de quatrième année et le besoin de changer d'activités fréquemment; et
- la répartition sur plusieurs jours du temps alloué pour chaque sujet (pour chaque élève).

Le temps alloué à l'enseignement en français a été déterminé en tenant compte des diverses contraintes énumérées précédemment. Toutefois, à court terme, la période hebdomadaire prévue pour l'art fut de plus en plus intégrée aux activités quotidiennes, excepté pour l'acquisition des nouvelles techniques prévues au programme scolaire. Un exemple d'intégration: le programme prévoyait de faire

exécuter par les élèves des dessins pour symboliser un sujet. J'ai suggéré aux équipes de fabriquer un drapeau pour symboliser le sujet de leur atelier, ce qu'ils firent avec beaucoup d'imagination. Les périodes de travail dans un atelier ou en groupe furent limitées à trente minutes. La capacité de concentration d'un enfant de neuf ans, le besoin d'un changement fréquent d'activité, le temps prévu pour chaque discipline (science=60 minutes), la rotation des élèves dans les ateliers au cours d'une semaine, sont autant de raisons qui ont motivé cette structure du temps.

Ainsi, pour permettre à chaque équipe de travailler dans toutes les disciplines, nous avons organisé une rotation des ateliers. Un grand tableau fut placé à l'avant de la classe, divisé verticalement par les cinq jours de la semaine et, horizontalement, par les ateliers offerts à chaque période de trente minutes. Chaque équipe était identifiée par un petit carton en couleur.

Au début de la matinée, les dix premières minutes étaient consacrées à un journal personnel. Ensuite, les chefs d'équipe (six) se rendaient au tableau inscrire sur leur plan, l'ordre et le sujet des ateliers de la journée, pour leur équipe. Le changement d'atelier s'effectuait en même temps pour toutes les équipes. Après quelques mois, les équipes purent structurer elles-mêmes leur temps, en tenant compte de certaines contraintes.

Le groupe

Les élèves se sont regroupés, la première fois, en équipe naturelle, c'est-à-dire que chacun a choisi ses équipiers de travail. La seule contrainte fixée était le nombre (quatre élèves, au maximum, par équipe). Il existe diverses techniques pour former les équipes, telles le test sociométrique; j'ai préféré l'équipe naturelle pour débiter, car les élèves se sentent généralement plus stimulés pour travailler avec des amis, ce qui crée un climat de détente dans la classe. Toutefois, au cours de l'année scolaire, d'autres types de regroupement furent expérimentés.

Ces équipes furent donc considérées comme des équipes permanentes de travail, c'est-à-dire le groupe de base d'un élève, pour un temps donné (environ deux mois). Cette permanence répondait à deux objectifs: le premier se situe au niveau pratique, afin d'assurer une continuité dans les activités de la classe, et le

RÉFÉRENCE:

- ¹ Pour plus d'information, lire: Claude Paquette, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte* (Éditions N.H.P., Laval, 1976).

deuxième pour favoriser l'habitude du travail d'équipe. De plus, il est essentiel qu'il y ait une certaine stabilité de l'équipe pour faciliter les apprentissages.

Appartenir à une équipe ne signifie pas que le travail s'effectue constamment en équipe. Le travail individuel doit toujours rester possible pour un élève et doit même représenter une part importante de son emploi du temps; il pourra même être obligatoire pour réaliser certaines activités. Toutefois, le travail individuel n'exclut pas la possibilité de recourir aux membres de son équipe pour résoudre une difficulté; les équipiers sont une ressource, parmi d'autres, qui s'offre à l'élève en difficulté, telle l'enseignant, les aides, les parents, la bibliothèque.

L'existence de l'équipe est importante aussi pour l'élève, car les équipiers peuvent souvent mieux le stimuler que l'enseignant ou les parents. Certaines équipes ont eu à vivre des difficultés de fonctionnement, mais vivre des problèmes est une situation normale dans un monde réel et inhérent à la vie des groupes. Résoudre ces difficultés, c'est un apprentissage important pour les élèves et une plus grande chance de réussite dans le futur.

Les activités d'apprentissage

Dans les ateliers, les activités proposées étaient ouvertes, diversifiées, et obligatoires ou au choix. Les activités étaient ouvertes, en ce qu'elles permettaient aux élèves de choisir une ou plusieurs réalisations, en ce qu'ils pouvaient déterminer les moyens pour la réaliser ainsi que le mode de présentation de leurs activités. De par son ouverture, ce type d'activité amène généralement des réponses ou des solutions différentes pour chaque élève ou chaque équipe. Une grande partie de la motivation des élèves vient du fait qu'ils peuvent constamment faire des choix; ainsi ils sont beaucoup plus intéressés à réaliser les tâches connexes à chaque activité (préparation, recherche, consultation, rédaction). La qualité de leurs travaux se révéla supérieure à ceux des premiers mois; les présentations devant le groupe incitèrent les élèves à utiliser des moyens variés pour soutenir leur présentation. Bref, on ne s'ennuyait plus!

En études sociales, les activités proposées portaient surtout sur des phénomènes sociaux et humains, tels la pauvreté, l'immigration, la répartition des richesses, les valeurs de la famille, celles des jeunes d'hier et d'aujourd'hui, les peuples. En sciences, elles portaient sur la congélation, le corps humain, les cellules, les organes vitaux. Toutefois, l'atelier de

mathématiques était organisé différemment. Comme je ne disposais pas d'assez de temps pour construire des activités dans tous les sujets, je décidai d'organiser un programme de mathématiques individualisé et gradué. Le programme fut divisé en unité et chaque unité comportait une série d'exercices provenant de différents livres; ces exercices étaient inscrits sur une feuille dans l'ordre qu'ils devaient être réalisés. Toutefois, si un élève croyait posséder l'habileté développée dans l'unité, il n'était pas tenu de faire ces exercices; il pouvait faire immédiatement le pré-test et le corriger. La note du pré-test n'était pas inscrite pour le bulletin, mais elle servait à indiquer à l'élève s'il était prêt ou non à se présenter au test de l'unité. J'étudiais les résultats du pré-test avec l'élève et nous discussions des difficultés rencontrées ou encore, je lui remettais le test. Les élèves étaient très enthousiasmés par ce système, car ils pouvaient progresser à leur rythme et ils avaient nécessairement d'excellents résultats au test, puisqu'ils pouvaient pratiquer aussi longtemps que nécessaire.

Les feuilles énumérant les exercices étaient collées au murs et les copies des exercices étaient placées dans des enveloppes numérotées. Les élèves fonctionnaient donc par eux-mêmes jusqu'au test de l'unité. Ils pouvaient demander de l'aide à d'autres élèves ou à l'enseignant. Pour rejoindre les autres ou reprendre du temps perdu, certains élèves décidaient de faire des exercices à la maison. Outre les exercices, quelques activités étaient aussi proposées, particulièrement en géométrie, tel un jeu inspiré du "combat naval" (battle-ship — un élève donne les coordonnées à l'adversaire pour viser son bateau sur une feuille quadrillée), la construction de figures à trois dimensions, des mobiles en symétrie.

L'atelier de français proposait des jeux de vocabulaire, des projets par thème, tels les animaux: l'habitat, les cris, la famille, par catégories, des dessins, la fiche descriptive d'un animal, des fables, l'ordre chronologique d'une histoire, des proverbes, des recherches. Des situations d'écriture étaient aussi proposées telles "Si j'étais un... (animal)", construire d'autres phrases et d'autres dessins originaux pour faire suite au livre, "Il ne faut pas habiller les animaux..." Ces projets permettaient aussi d'intégrer les matières, par exemple un dessin d'animaux à compléter avec des chiffres romains, une chanson portant sur le même thème durant le cours de musique, et des dessins ou des constructions durant le cours d'arts plastiques.

Le coin de lecture fut meublé de coussins, de carpettes, de bibliothèques, et de tableaux d'affichage. Des livres furent empruntés de la bibliothèque ou apportés par des élèves. Une partie du temps pouvait être allouée à la lecture libre et une autre, à la réalisation d'activités ouvertes en lecture. À partir d'un livre, une activité proposait des pistes fermées et ouvertes (voir les deux exemples d'activités à la fin). Les élèves choisissaient l'une des pistes proposées; ces deux types de pistes permettent de rejoindre différents styles d'apprentissage. Les choix des élèves étaient notés et après quelques mois, je pus constater que certains élèves qui n'utilisaient que des pistes fermées commençaient lentement à se harsarder à choisir des pistes ouvertes. Ces dernières demandent à l'élève d'utiliser davantage son imagination et de prendre certains risques.

Les activités ouvertes sont basées sur les principes de Barth:

- utiliser le plus possible des situations d'apprentissage qui partent de l'enfant;
- permettre aux enfants de prendre conscience de la signification et de la pertinence des activités proposées;
- privilégier des activités ouvertes, c'est-à-dire conduisant à des alternatives;
- tenir compte des différences individuelles des élèves, dans les activités, tant au niveau des intérêts, des contenus, des habiletés et du rythme d'apprentissage;
- évaluer les activités d'apprentissage en impliquant particulièrement celui qui les a réalisées;
- analyser les activités d'apprentissage globalement;
- permettre aux élèves de réaliser les activités d'apprentissage sur un long et court terme; et
- enrichir les activités d'apprentissage en faisant appel à des ressources diversifiées et à une grande variété d'outils.

Ces activités font appel à des processus multiples de la pensée. Elles visent à développer les talents et les habiletés des élèves et non seulement acquérir des connaissances sur un sujet. Selon Paquette, il existe plusieurs types d'activités ouvertes telles l'exploration, l'observation, l'analyse, l'expérimentation, l'information, la transformation, la créativité, la résolution de problèmes. Ces activités sont catégorisées à partir du préambule (situation).

Il est important de varier le type d'activités afin de rejoindre les différentes habiletés et les intérêts diversifiés des élèves. Tout dépend comment le problème est

posé. Par exemple, les activités centrées sur l'imagination et l'invention laissent beaucoup de latitude à l'élève. Elles permettent de développer la créativité et de réaliser des apprentissages très variés.

Chaque type d'activités d'apprentissage est construit en respectant les principes mentionnés précédemment. Les étapes sont les suivantes: d'abord une situation ou un problème ouvert, suivi de pistes ouvertes de travail, de réalisations diversifiées, et de modes de présentation. Finalement, une phase d'évaluation, c'est-à-dire un "feed back" qui sera centré autant sur le processus que sur le produit. Ce processus pourra être suivi par une phase d'exploitation permettant à l'élève d'aller plus loin dans l'activité.

Interventions — relations

On ne peut être cohérent en présentant des activités ouvertes aux élèves et en intervenant d'une manière formelle et "fermée".

Au niveau de la gestion, la majorité des décisions étaient prises en groupe, lors de la réunion d'évaluation hebdomadaire. Les chefs d'équipe assuraient la bonne marche de leur équipe et la distribution des tâches. Ils étaient aussi responsables de rappeler les règlements, par exemple, à un élève qui "oubliait" de parler en français. Une rencontre par semaine avec les chefs d'équipe me permettait de les aider à régler les problèmes d'équipe et à leur suggérer certaines techniques de fonctionnement. Nous discutons aussi des points à améliorer dans la classe. Même en quatrième année, ils peuvent trouver de bonnes solutions! Ils étaient ensuite chargés d'informer leurs équipiers des changements, etc. Si les sujets concernaient tous les élèves, ils étaient discutés en grand groupe. Quelquefois, j'assistais aussi aux discussions d'une équipe qui éprouvait des difficultés de fonctionnement. Ils devaient régler eux-mêmes leurs problèmes, mais je les aidais à les clarifier et à respecter chacun des équipiers durant leur discussion. Je me demande si ça vaut vraiment la peine d'instruire des enfants, si on oublie toute cette facette d'apprendre à être et à se développer et non seulement au point de vue intellectuel.

Ces relations, établies entre les élèves et moi et entre eux, changèrent beaucoup ces enfants. Au début c'était un peu l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre. Comme c'était le premier groupe de l'école en immersion, ce groupe était assez spécial, c'est-à-dire fermé et constitué de mini-groupes quelque peu rivaux. Aussi les relations humaines étaient-elles l'une

des facettes importantes dans cette expérience. Nous avons vécu de vrais petits drames, comme ça se passe dans la majorité des familles. Par exemple, des discussions entre équipiers, entre amis, des conflits entre la conception de l'autorité telle que véhiculée dans la classe et celle vécue à la maison, l'intégration d'élèves d'autres nationalités, le divorce de parents, les réactions des élèves des autres classes, de certains enseignants, et de certains parents.

En pédagogie ouverte, le rôle de l'enseignant est différent; il devient l'une des ressources parmi les autres, telles la bibliothèque, les autres enseignants, les autres élèves, et les parents. Il n'est pas celui qui décide seul, ni celui qui a le monopole de la vérité, les enfants devant aussi apprendre qu'ils ne possèdent pas toutes les réponses à toutes les questions.

Lors de la réalisation des activités, le mode d'intervention auprès des élèves est très important. L'enseignant peut intervenir lors de la préparation et de la présentation d'une activité. Le but premier de l'intervention est de soutenir la démarche de l'élève; aussi le moment de l'intervention se situera en fonction d'une demande d'un élève, d'un besoin constaté ou encore, à l'occasion d'une discussion. Il est important d'utiliser des questions ouvertes afin de faire progresser l'élève à partir de ses propres choix et non ceux de l'enseignant. Une bonne intervention peut déclencher la démarche de l'élève, relancer une activité rapidement réalisée ou encore, amener l'exploitation d'une autre.

Plusieurs interventions sont relatives à l'évaluation; il est important de se rappeler que cette phase doit être inscrite dans le processus d'apprentissage et qu'elle ne doit pas arriver seulement à la fin de la démarche, mais faire partie intégrante du processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'évaluation doit s'effectuer au cours des différentes étapes du processus d'apprentissage. Les informations obtenues doivent alors être considérées comme un "constat" du cheminement de l'élève.

Afin de soutenir l'évaluation des diverses étapes des activités, j'ai proposé divers instruments aux élèves. Lors de la planification des activités, chaque élève remplissait un tableau de programmation qu'il remettait à la fin de chaque semaine. Les activités étaient choisies à partir du tableau général qui était affiché en avant de la classe. L'élève devait aussi inscrire les activités libres qu'il avait réalisées.

Dans la deuxième étape, celle de la réalisation des activités, plusieurs aspects pou-

vaient être considérés, soit le respect des consignes données, les moyens techniques utilisés pour réaliser l'activité, les ressources et les sources d'information, la participation personnelle. Si l'élève avait poursuivi une activité, avec la phase d'exploitation, on pouvait l'interroger sur les réalisations effectuées, sa démarche, et la qualité des apprentissages qui en découlaient.

À l'occasion de la présentation du travail d'un élève, la qualité est particulièrement observée: les moyens choisis pour présenter le travail, la clarté de la présentation, le vocabulaire utilisé, les matériaux de soutien, et le véhicule sont autant d'aspects qui peuvent faire partie d'une grille d'évaluation. Un autre élément est le degré de satisfaction de l'élève vis-à-vis la réalisation et la présentation de son travail. Cette réflexion l'amène graduellement à l'auto-évaluation.

Pour effectuer cette analyse, diverses grilles peuvent être utilisées. Ce qui importe, c'est non seulement de constater les apprentissages réalisés par l'élève, mais le cheminement qu'il a suivi et les moyens utilisés. L'expérimentation de diverses méthodes de travail s'avère souvent plus importante, à long terme, que les connaissances acquises. En effet, il sera plus utile à un élève de savoir comment chercher des informations sur le castor que de tout apprendre sur cet animal; à long terme, cette connaissance risque de s'effacer, alors que la technique développée pour la recherche a plus de chance de se perpétuer, ayant été acquise par expérimentation. Cette remarque ne tend pas à minimiser la valeur et l'importance de l'acquisition de connaissances précises, mais plutôt d'attirer l'attention sur le fait que souvent celles-ci représentent l'un des résultats obtenus lors d'une démarche et non l'unique but à atteindre. Notre monde en constant et rapide développement ne peut prévoir les connaissances dont les enfants d'aujourd'hui auront besoin plus tard. C'est pourquoi les moyens utilisés pour découvrir une information doivent être une préoccupation tout aussi importante dans une analyse évaluative que la quantité des apprentissages qui découle de la démarche vécue.

En classe, la démarche suivie fut constituée de diverses étapes progressives. Au début, une simple note sur les travaux, avec quelques commentaires, ensuite, une note divisée en deux ou trois parties pour évaluer différents aspects. Puis des travaux corrigés, mais sans notes. Une rencontre avec l'élève servait de "feed back". À l'occasion des présentations orales, les

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



élèves furent entraînés à discuter de la présentation; ceux qui le désiraient donnaient des commentaires, d'abord positifs et ensuite négatifs, c'est-à-dire ce qui aurait pu être mieux, ce que l'élève pourrait améliorer pour la prochaine présentation. Peu à peu, la valeur des remarques et les observations des élèves s'améliorèrent et chacun put vraiment bénéficier des suggestions. Cette approche eut un impact sur la préparation des présentations. Les élèves commencèrent à utiliser des moyens audiovisuels: projecteur avec transparents, films "en boucle", diapositives, magnétophone, etc. Ils ajoutèrent la préparation de grands cartons, des décors pour les saynètes, et même des costumes et du maquillage. Alors que plusieurs élèves pouvaient difficilement se présenter au début de l'année, ils pouvaient faire de véritables exposés vers la fin de l'année.

Une autre étape de l'évaluation fut les commentaires de l'élève sur son travail, sa démarche, ses difficultés, ses intérêts. Aussi les élèves commencèrent à participer à la notation des présentations orales. Ils furent entraînés à l'utilisation d'une grille à partir de laquelle une moyenne était établie pour chaque présentation. De plus, chaque élève avait un dossier dans lequel étaient déposés régulièrement des travaux et des tests. Pour l'expression orale et écrite, des remarques étaient inscrites dans un cahier (difficultés, amélioration). Une section était consacrée à chacun des élèves.

Une feuille de route était utilisée pour suivre le travail de chaque élève; ce rapport était envoyé régulièrement aux parents. Cela permettait à l'enseignant de suivre l'élève, à l'élève de constater comment il se situait, et pouvait servir de base dans une rencontre avec l'élève ou les parents.

Il est impossible dans cet espace de présenter les instruments utilisés; quelle que soit leur structure, ce qui importe c'est que chaque élève soit suivi, puisse être situé dans le groupe, et que l'enseignant soit conscient de l'évolution de chacun.

Vivre un tel projet, ça demande beaucoup d'énergie de la part de l'enseignant, mais c'est "emballant". À mon avis, il faut au moins posséder trois qualités avant de "s'embarquer" dans un tel projet: être convaincu, être enthousiaste, et être prêt à prendre des risques et à les assumer. Je devrais sans doute ajouter, croire dans le potentiel des élèves! Ces élèves n'apprenaient pas que le français, ils apprenaient la vie, à être d'abord. C'est la différence fondamentale entre l'instruction et l'édu-

cation, but premier de l'école. Et pourtant, tout au cours de ces péripéties, ils apprenaient à s'exprimer en français, oralement et par écrit, à utiliser cette langue seconde comme une langue de communication. Ils vivaient et même baignaient dans cette langue: n'est-ce pas là le sens du mot "immersion"?

Je suis convaincue qu'il existe bien des différences entre enseigner une langue en immersion et une langue maternelle; mais peu importe le sujet enseigné, ce qui importe c'est de capter d'abord l'intérêt de l'élève, car il ne peut y avoir de véritables apprentissages que ceux réalisés par l'élève et réellement intégrés à son "moi". ■

Exemples d'activités au coin de lecture

Exemple numéro Un Le chat, la belette, et le petit lapin

Tu as lu l'histoire, *Le chat, la belette et le petit lapin*. Fais le résumé de l'histoire dans tes mots. Tu peux présenter ton résumé à l'aide d'une bande dessinée, d'un texte, d'un transparent, de l'enregistrement d'un texte oral.

Piste fermée

1. Lis l'histoire suivante, *Le rat de ville et le rat des champs*, et explique la dernière phrase: "Fi du plaisir/Que la crainte peut corrompre!"
2. Explique la conclusion de l'histoire (deux dernières lignes), *Le chat, la belette et le petit lapin*.
3. Pourquoi dame Belette et le petit lapin se sont-ils disputés?
4. Fais la fiche de référence de ce livre.
5. Énumère les raisons que la belette donne au lapin pour garder le logis — et les réponses du lapin.
6. Fais une liste des adjectifs que tu trouves dans le texte.

Piste ouverte

1. Imagine que tu es à la place du chat. Quelle(s) solution(s) trouverais-tu si la belette et le lapin allaient te voir?
2. Selon toi, qui a raison, la belette ou le lapin? Pourquoi? Tu peux relire (pp. 5-7) les raisons que chacun des deux a utilisées.
3. Imagine une histoire semblable à celle-ci avec d'autres animaux et joue la scène avec ton équipe ou avec des marionnettes.
4. Prépare plusieurs questions que tu posera aux élèves pour vérifier s'ils ont bien compris l'histoire.
5. Trouve une autre activité à partir de l'histoire.

Exemple numéro deux Le Noël de Savarin

Lis l'histoire. À la dernière page, l'histoire raconte que Savarin a distribué son

or aux passants dans les rues. Imagine que Savarin a gardé son or caché dans sa cave plutôt que de le distribuer.

- Qu'arrive-t-il à l'or de Savarin?
- Comment la menace du "quêteux" s'applique-t-elle?
- Que fait Savarin?

Présente la fin que tu as imaginée à cette histoire en utilisant:

- un texte,
- des dessins et un texte, ou
- une bande dessinée.

Piste fermée

1. Dresse une liste des aliments que Savarin a peut-être mangés pour son réveillon de Noël. Fais la différence entre (a) le réveillon de Savarin et (b) ce que tu manges habituellement pour ton réveillon de Noël.
2. Fais une liste des nouveaux mots que tu as vus dans l'histoire et trouve leur définition dans le dictionnaire.
3. Écris un dialogue entre deux enfants qui viennent de recevoir de l'or.
4. Situe la ville de St-Georges et explique comment tu as trouvé tes renseignements. Fais une carte.
5. Au dos du livre, on parle de la légende de la "Révélation des Trésors". Explique ce qu'est une légende. Fais la comparaison avec un conte, un poème, une chanson.
6. Écris la référence de ce livre.

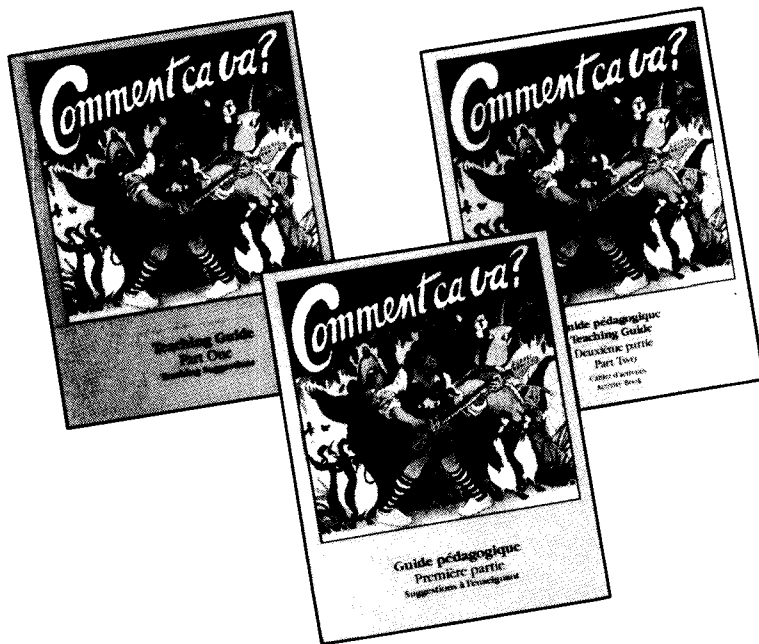
Piste ouverte

1. Dis ce que tu aurais fait si tu avais été à la place du "quêteux."
2. Décris la réaction des passants à qui Savarin distribue de l'or.
3. Imagine ce qui arrive à Savarin après qu'il eut distribué tout son or.
4. Imagine que Savarin c'est toi. Comment te sentiras-tu le soir de Noël?
5. Transforme la maison de Savarin en une riche demeure et décris l'intérieur des pièces.

NEW!!!

“COMMENT ÇA VA?” – TEACHING GUIDE

A flexible Teaching Guide designed to supplement the recording “Comment ça va?” is now being released. This guide has activities suitable for both early core and immersion students. It consists of two books:



Book One (available in English or French) contains a wide variety of teaching suggestions integrating the songs with:

- oral and written activities
- visual and plastic arts
- music
- drama
- dance
- general activities

Book Two (bilingual) contains 12 sections corresponding to the songs:

- 12 lyric sheets
- 101 flashcards
- 46 activity sheets (including art sheets, puzzles, crosswords, etc.)
- 11 answer sheets
- 3 board games (including game boards and sets of cards)

Order by phone or mail!

We will ship within 48 hours of receiving your order.

NAME _____

ADDRESS _____

CITY _____ PROVINCE _____ CODE _____

PLEASE SEND ME THE FOLLOWING:

Comment ça va? Teaching Guide	English _____	@ 35.00 _____
	French _____	@ 35.00 _____
Postage and Handling	each copy _____	@ 4.50 _____
TOTAL		_____

Send cheque or money order to:
MUFFIN RECORD CO. LIMITED
238 Davenport Rd., Unit 348
Toronto, Ont. M5R 1J6
(416) 927-7636

Pay by Visa/Mastercard or have us invoice you.

PHONE ORDERS:

CARD # _____ exp. _____

The “Comment ça va?” Teaching Guide.

A must for every French teacher.

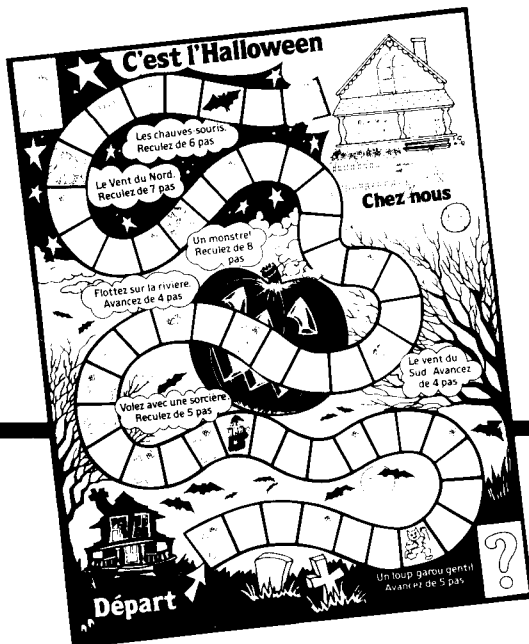
The beautifully illustrated flashcards cover the main vocabulary items in all 12 songs

There are a large variety of activity sheets including:

Crosswords and Wordsearch puzzles.

Art activity sheets which promote the students creativity.

“Fun” sheets which are highly educational.



The “cooperative” board games help students practice vocabulary learned in songs

MUFFIN RECORD CO. LIMITED

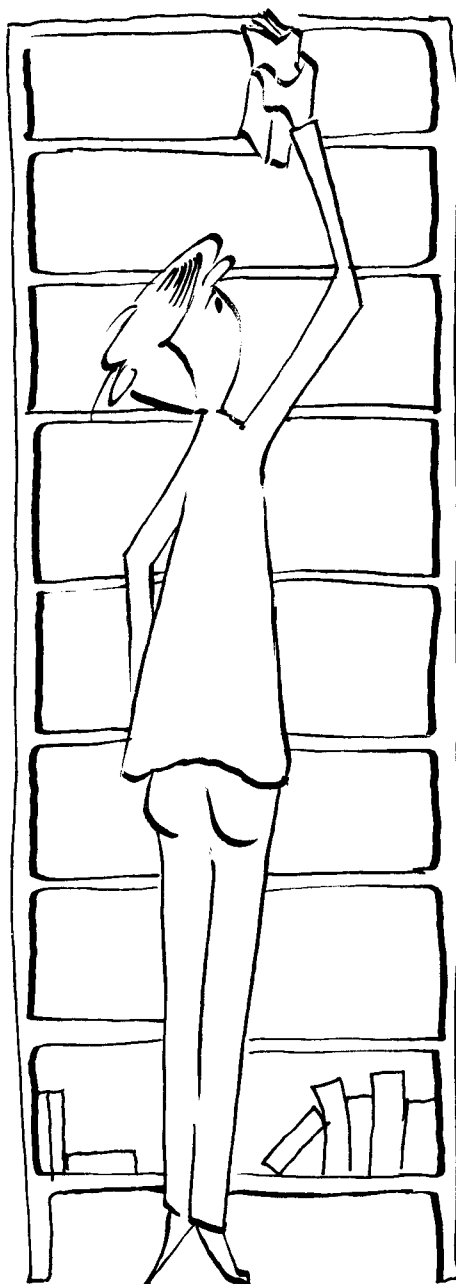
238 Davenport Rd., Unit 348
Toronto, Ont. M5R 1J6
(416) 927-7636

L'enseignant(e)-bibliothécaire peut vous aider. . .

par Marie-André Hurd
Conseillère
Conseil Scolaire d'Ottawa

Quand je me rappelle à l'occasion mes premières années du cours classique, j'éprouve toujours un certain malaise au souvenir de mes premières visites à la bibliothèque de l'école. On nous demandait d'aller puiser de l'information, d'aller faire de la recherche. Mais, jamais n'avait-on pris la peine de nous montrer une méthode de recherche, de nous montrer comment fonctionner dans une bibliothèque. Et il ne fallait surtout pas parler. Le silence était de rigueur. Quand quelques années plus tard, j'en arrivai à mes premières armes dans l'enseignement, au cycle primaire, la bibliothèque scolaire n'occupait pas encore une place très importante au sein du programme. Dans plusieurs écoles, le mot "bibliothèque" voulait dire une tablette de livres plus ou moins usagés qu'on retrouvait à l'arrière de la salle de classe. Les années ont passé; les budgets sont devenus plus généreux et bientôt je pouvais amener mes élèves du jardin et de la première année pour une période de 20 minutes à la bibliothèque. Les élèves écoutaient une histoire, empruntaient un livre et retournaient à la salle de classe. "Au revoir et merci, à la semaine prochaine, mademoiselle!"

Puis en 1983, on m'a offert un poste d'enseignante bibliothécaire. C'était une époque de transformation. La publication récente (1982) du document du Ministère de l'Éducation de l'Ontario "Intégration et coopération" apportait des perspectives de changement. Le Ministère voulait "métamorphoser la bibliothèque traditionnelle en un centre de ressources



intégrés"(1). Le Conseil Scolaire d'Ottawa, toujours à l'affût de nouvelles idées, emboîtait le pas et publiait en Janvier 1983 le document "Collaboration en éducation". Le rôle de l'enseignant(e)-bibliothécaire était par le fait même redéfini. L'enseignant(e)-bibliothécaire devait désormais exercer un rôle de dynamisme et de leadership pédagogique, participer à l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des programmes d'études. Horaires flexibles, collaboration dans la planification, la bibliothèque ouvrait ses portes à ceux et celles qu'elle devait desservir.

Depuis les dernières dix années, l'éducation en Ontario vit sous l'influence plus ou moins latente de la philosophie des "Années de formation" (1975) et de "La formation aux cycles primaire et moyen" (1976) d'où découle "Intégration et coopération". On veut maintenant activer cette philosophie. La demande se fait soudain pressante. L'un des principes fondamentaux de ces documents est que "chaque enfant a des besoins particuliers et un style personnel d'apprentissage, et qu'il lui faut l'expérience de travailler seul ainsi que dans un groupe"(2). Comment répondre à cette demande? Comment répondre à ces besoins? La requête crée soudain un malaise perceptible. L'enseignant(e) consciencieux(se), perspicace, qui a toujours tenté de répondre aux besoins de ses élèves par un enseignement dynamique, varié et approprié, doit avant tout ne pas se sentir menacé(e). La capacité qu'il ou qu'elle a toujours eu de créer un climat positif et heureux au sein de la salle de classe est l'assurance que son approche

n'était pas erronée. Mais puisque la demande nous est faite pour une approche plus individualisée, ne doit-on pas chercher, dans la mesure des ressources disponibles, à améliorer la qualité de l'enseignement que l'on offre à nos élèves? N'est-ce pas le temps de s'entraider mutuellement, de partager nos idées? N'est-ce pas le moment choisi pour collaborer avec les personnes qui nous entourent puisque c'est là un des objectifs qu'on vise à développer chez nos élèves? Et un endroit où trouver ressources pédagogiques et ressources humaines, c'est la bibliothèque. Les portes sont ouvertes. Que peut-on y trouver?

L'enseignant(e)-bibliothécaire est une personne qui peut aider à la planification des activités (centres) d'apprentissage, et à l'individualisation des activités de découvertes et de recherche. C'est le premier arrêt à faire pour vérifier la disponibilité, la variété des ressources, pour sélectionner le matériel approprié au niveau des élèves, élément très important pour le succès d'un travail individualisé en langue seconde. L'enseignant(e)-bibliothécaire peut servir de lien vertical et horizontal avec les autres enseignant(e)s de l'école pour assurer l'acquisition d'habiletés séquentielles dans la technique de recherche et pour éviter la duplication de mêmes activités.

Au niveau primaire, l'aide de l'enseignant(e)-bibliothécaire peut se manifester de diverses façons. Il (elle) peut offrir des activités d'apprentissage qui sont l'extension du programme de français: activités pour développer le rythme et la rime, composition de petits poèmes collectifs ou individuels, lecture ou création de courts textes servant d'enrichissement à une lecture antérieure ou à un sujet totalement indépendant, création de petits livres à une phrase (dès le jardin même), création de grands livres (BIG BOOKS), création de livres en petits groupes avec un thème précis ou avec un motif rythmique répétitif, élaboration de textes ludiques remplis d'humour, élaboration et présentation de spectacles de marionnettes, de mime ou de courtes pièces de théâtre, intégration à ces activités de techniques de bricolage variées. Ces mêmes activités peuvent servir d'extension au programme de sciences de l'environnement et aider à l'intégration de d'autres matières. L'enseignant(e)-bibliothécaire peut aussi développer avec des petits groupes d'élèves un processus de recherche élémentaire:

1. rassemblement de l'information,
2. organisation et assimilation des données recueillies

3. actualisation et expression personnalisée de ces mêmes données.

L'enseignant(e) conjointement avec l'enseignant(e)-bibliothécaire peuvent préparer des questions de recherche qui se veulent claires et très simples dans leur formulation mais qui peuvent rejoindre les différents paliers de la taxonomie de Bloom. J'ai déjà mentionné que des habiletés séquentielles dans la recherche devaient être acquises. Au moment jugé opportun pour l'enseignant(e), un groupe d'élèves peut donc aller à la bibliothèque pour compléter des activités d'ordre alphabétique, pour apprendre à bien manipuler le dictionnaire et les autres ouvrages de références, pour apprendre l'utilisation du fichier, la technique de la prise de notes (qui n'est malheureusement pas une science innée, ...!). La présentation en classe du travail fait à la bibliothèque par un groupe d'élèves devient ensuite source de stimulation pour les autres élèves et sert très souvent de déclencheur pour des idées d'activités différentes et tout aussi enrichissantes.

Au cycle moyen, l'appui que peut apporter l'enseignant(e)-bibliothécaire n'en est pas moins important. Quelque soit le centre d'apprentissage que l'enseignant(e) veut offrir dans la salle de classe, il (elle) doit s'assurer que les habiletés de base nécessaires au bon fonctionnement de ces activités soient acquises. "Centre d'apprentissage" ne veut pas dire "laisser faire". Il y a une structure, des techniques de base et des habiletés de recherche qui doivent servir de squelette à un enseignant individualisé. Pourquoi ne pas avoir recours à l'enseignant(e)-bibliothécaire qui peut aider à élaborer les différentes activités en offrant son expérience, ses idées, son temps? Ne dit-on pas que deux têtes en valent mieux qu'une?

Un excellent travail pour guider les enseignants dans les activités de recherche au cycle moyen a été préparé par Nicole Carrière, une enseignante à notre Conseil. Elle mentionne les objectifs généraux suivants:

1. Doter les enfants d'une méthodologie de la recherche;
2. Placer les enfants dans des situations où ils auront à recueillir de l'information, à l'organiser, à l'analyser et à l'utiliser;
3. Favoriser la communication et le travail de groupe;
4. Développer l'esprit d'analyse et de synthèse;
5. Développer l'esprit critique;
6. Amener l'enfant à s'auto-évaluer"(3)

Elle établit une liste séquentielle d'activités au cycle moyen:

- a) "la description d'un animal ou d'un lieu géographique;
- b) le questionnaire, l'enquête (sondage d'opinion);
- c) la discussion et le débat;"

(On peut aussi trouver de bons tableaux séquentiels d'habiletés dans les deux documents: "Intégration et coopération" et "Collaboration en éducation".) D'après les objectifs mentionnés plus haut, une méthodologie de la recherche n'est donc pas une "structure" qui limite l'apprenant mais au contraire une habileté qui ouvre la voie à de nombreuses découvertes.

Enfin, que peut-on souhaiter pour maximiser l'aide que peut apporter l'enseignant(e)-bibliothécaire à cette approche d'enseignement individualisé, à cette approche de centres d'apprentissage? Certains points se veulent "budgétaires". Il faut espérer que l'utilisation accrue des ouvrages de références et de documentation encouragera nos administrateurs à déverser leurs argents dans nos bibliothèques scolaires qui deviennent de plus en plus de véritables "centre(s) de ressource intégré(s) à l'apprentissage". Il faut aussi souhaiter voir dans la bibliothèque un personnel de soutien qui s'occupe des services techniques et libère l'enseignant(e)-bibliothécaire pour son rôle de soutien pédagogique. J'aimerais aussi voir la création d'un centre de ressources pour enseignants où se trouveraient réunies sous un même toit toutes les ressources existantes mais trop souvent inactives et non-disponibles d'un conseil scolaire. J'aimerais enfin encourager mes collègues enseignant(es) à ouvrir la porte de leur salle de classe et à travailler en collaboration avec l'enseignant(e)-bibliothécaire. Ceux et celles qui l'ont déjà fait en ont vu les effets bénéfiques. Certes, chaque enseignant(e)-bibliothécaire a ses propres talents, ses idées, ses aptitudes. Les activités que j'ai mentionnées ne sont que quelques-unes des possibilités de travail de collaboration. À cette période de changement pédagogique où de nombreuses demandes sont faites à l'enseignant(e), il fait bon savoir qu'il y a quelqu'un juste ou bout du couloir qui est prêt à nous aider.

RÉFÉRENCES

1. Ministère de l'Éducation, "Intégration et Coopération", 1982, p. 15
2. Ministère de l'Éducation, "La formation aux cycles primaire et moyen", 1976, p. 22
3. Nicole Carrière: "Activités de recherche au cycle moyen", Conseil Scolaire d'Ottawa, Mai 1985.

Le jeu c'est le travail de l'enfant

Annette Boland-Willms
Manitoba

Depuis toujours, c'est à travers le jeu que les enfants découvrent leur monde et en prennent conscience. À la maternelle et durant les premières années à l'école, le jeu, c'est le travail de l'enfant. C'est un processus naturel par lequel l'enfant apprend davantage. C'est la base de tout apprentissage.

Le jeu fournit une multitude d'activités, individuelles ou de groupe. Les centres d'intérêts en classe du primaire favorisent les échanges entre les enfants. Il s'y déroule des activités qui font appel à l'imagination et au jeu dramatique dans des situations de vie quotidienne. L'interaction en classe encourage l'enfant à observer, questionner, choisir, bref, apprendre.

L'enseignante ou l'enseignant assume la grande responsabilité de constamment susciter l'intérêt des enfants sur les plans social, émotif, physique et intellectuel. Les salles de classe doivent donc être équipées de multiples collections de matériel manipulatif avec lequel les enfants



**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 _____

ont l'occasion de voir, d'écouter, de sentir, de goûter et de parler. Ces activités éveillent leur curiosité et améliorent leur sens de l'observation en les habituant à réfléchir et à faire des généralisations simples.

L'environnement de la classe durant les premières années à l'école a un effet à la fois sur l'ambiance et les attentes de l'apprentissage. "Tout environnement a quatre dimensions (le temps, l'espace, les gens, les choses) et chaque dimension peut contribuer à l'apprentissage." (Nash, C. 1979).

Il est important de commencer par la dimension "temps" lorsqu'on organise un programme pour les premières années. La flexibilité est essentielle car le concept du temps chez un enfant diffère de celui de l'adulte. Les horaires trop rigides et les routines trop strictes peuvent souvent miner plutôt qu'aider l'utilisation constructive du temps chez l'enfant.

Lorsque l'enfant débute sa scolarité, son

doivent être chaleureux et patients afin de mieux pouvoir guider les enfants se trouvant à ce stage si important de leur développement.

Il faut considérer plusieurs choses lorsqu'on implante un programme scolaire durant les premières années. Avant tout, il faut fournir des options aux enfants afin qu'ils prennent en main leur propre apprentissage. La salle de classe devrait permettre le passage aisé d'une activité à l'autre, des espaces ouverts et fermés, la flexibilité dans l'aménagement de la pièce, la disponibilité et la visibilité des matériaux.

Avant de concevoir des activités et d'établir des centres d'intérêt, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître le développement de ses élèves et déterminer le programme, basé sur les concepts, les habilités et le contenu qu'ils sont prêts à acquérir par leurs activités. Le contenu du programme détermine les matériaux ou les choses que les enfants utiliseront. De ce

chants d'oiseaux, remue-ménages pour établir une banque de vocabulaire, chant, etc. Explorons plutôt ici l'organisation de quelques centres d'intérêt ayant ce même thème. On remarquera que chaque centre propose aux enfants des activités exigeant différents niveaux de maîtrise.

Le bac à eau

Objectif: Développement de vocabulaire: l'eau au printemps

Matériaux: • récipients divers • passoirs • glaçons ou neige

Activités: Voici l'occasion de mettre au travail les volontaires afin de développer le langage des enfants (parents, grands-parents, élèves plus âgés, etc.) Ce sera leur rôle de bavarder avec les enfants au bac à eau afin de présenter le vocabulaire à un moment pertinent.

On pourrait:

- mettre de la glace dans le bac
- faire de la pluie avec la passoire
- faire couler l'eau d'un récipient à l'autre

Le centre de sciences naturelles

Objectif: Étudier la germination des graines

Matériaux • grosses graines de jardin (fèves, pois, maïs, tournesol) • terre • verres en plastique transparents • petites cuillères en plastique • livres avec photos au sujet de la germination.

Activité: Chaque élève plante quelques graines dans un verre en plastique en faisant attention de les placer contre la paroi extérieure. L'élève est responsable d'arroser ses graines.

Consignes: Note: Dépendant du niveau de lecture des enfants, les consignes peuvent être présentées oralement, de façon pictorielle, ou à l'écrit.

Observe tes graines tous les jours. Quand elles commencent à germer, choisis une activité.

1) Trouve des photos de germination dans les livres et compare-les aux graines dans ton verre.
Avec un ami, compare les graines que vous avez plantées.

2) Choisis une graine que tu vas étudier de plus près. Marque le verre avec une plume feutre afin de ne pas oublier laquelle. Tous les jours, mesure la pousse. Prépare un graphique pour illustrer la croissance de ta plante.



milieu s'élargit afin de comprendre le foyer mais aussi la salle de classe, les autres enfants et l'enseignante ou l'enseignant. Il doit développer des nouveaux modes de comportement personnel, à la fois auprès des pairs et des adultes. Il a besoin d'être guidé dans ces nouveaux aspects de son développement émotionnel et social. Les adultes qui travaillent avec les enfants durant leurs premières années à l'école

fait, chaque centre d'intérêt comprendra des activités variées afin de répondre aux besoins individuels des enfants.

Prenons par exemple une classe du primaire centrée sur ses activités autour du thème "Le printemps". Plusieurs activités de groupe ou d'équipe feront partie de l'exploitation de ce thème: promenade dans le parc, films ou vidéos au sujet des

- 3) Avec une petite cuiller, déterre une graine. Sépare les parties avec attention. Dessine ce que tu vois. Prend une graine sèche, sépare-la de la même façon. Dessine ce que tu vois. Qu'est-ce que tu as découvert? Écris quelques phrases sous tes dessins pour expliquer.

Le centre d'écoute

Objectif: Développer la discrimination auditive

Matériaux: • enregistreuse à cassette et postes d'écoute • enregistrement de bruits printaniers (chants d'oiseaux, pluie, tondeuse à gazon, sonnette du marchand de crème glacée, etc) • photos ou dessins illustrant chacun des bruits • papier, crayons

Activité: En petit groupe (cela dépendra

Imagine une histoire qui aurait pu se passer où tu aurais entendu ces bruits. Écris ton histoire.

- 3) Prépare des devinettes pour tes amis. Le seul indice que tu pourras donner sera un des bruits sur l'enregistrement. Par exemple:

Quand tu as chaud et faim, tu viens me trouver.

Qui suis-je Indice: le "drelin-drelin" de la sonnette du vendeur de crème glacée.

Le centre de mathématiques

Objectif: classification et groupement

Matériaux: • graines de jardin • branches de saule (avec chatons) • petites boîtes, récipients vides • papier, crayons, colle

Activités:

correspondent. Y a-t-il des graines qui vont sous plus d'un adjectif? Pourquoi?

- 3) Combien de chatons de saule y a-t-il sur une branche? Sépare les chatons en groupes de dix pour trouver le nombre total.

Le centre de sciences humaines

Objectif: Étudier divers métiers en évidence au printemps (ingénieur de la voirie, jardinier, maraîcher, etc.)

Matériaux: • gros blocs de bois • habits pour le déguisement • outils de jardin • peinture, grandes feuilles de carton

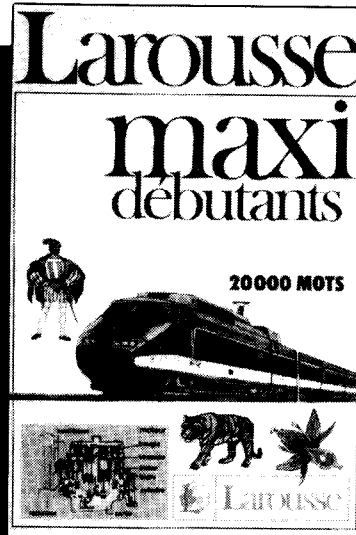
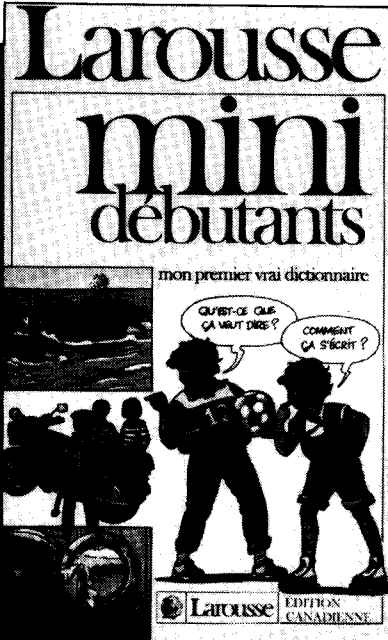
Activités:

- 1) Tu es ingénieur de la voirie. Utilise les blocs de bois pour construire une route de la porte jusqu'aux étagères.



**de véritables outils
pédagogiques pour
l'apprentissage
de la langue
française**

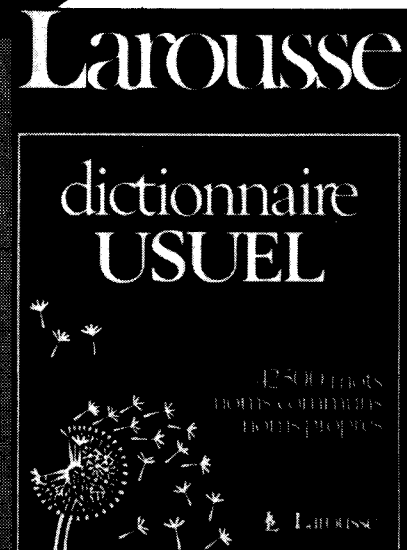
Un dictionnaire
de 5 400 mots
expliquant les mots
qui intéressent
les enfants,
avec des mots
d'enfants,
dès l'âge de 7 ans.



Un dictionnaire
de 20 000 mots adaptés
aux besoins des enfants
à partir de 9 ans.

les enfants aiment apprendre avec Larousse.

**un premier dictionnaire
encyclopédique,
tout en souplesse,
dès l'âge
de 9 ans.**



Le dictionnaire compact avec ses
35 000 mots, 9 500 noms propres
éléments de grammaire,
conjugaisons, préfixes
et suffixes, et
un atlas de
48 pages.

Distributeur exclusif:

les éditions françaises:

1411, rue Ampère, Boucherville, (Québec)

tél.: (514) 641-0514 • 871-0111 • 1-800-361-9635

**LE DICTIONNAIRE
COMPACT**