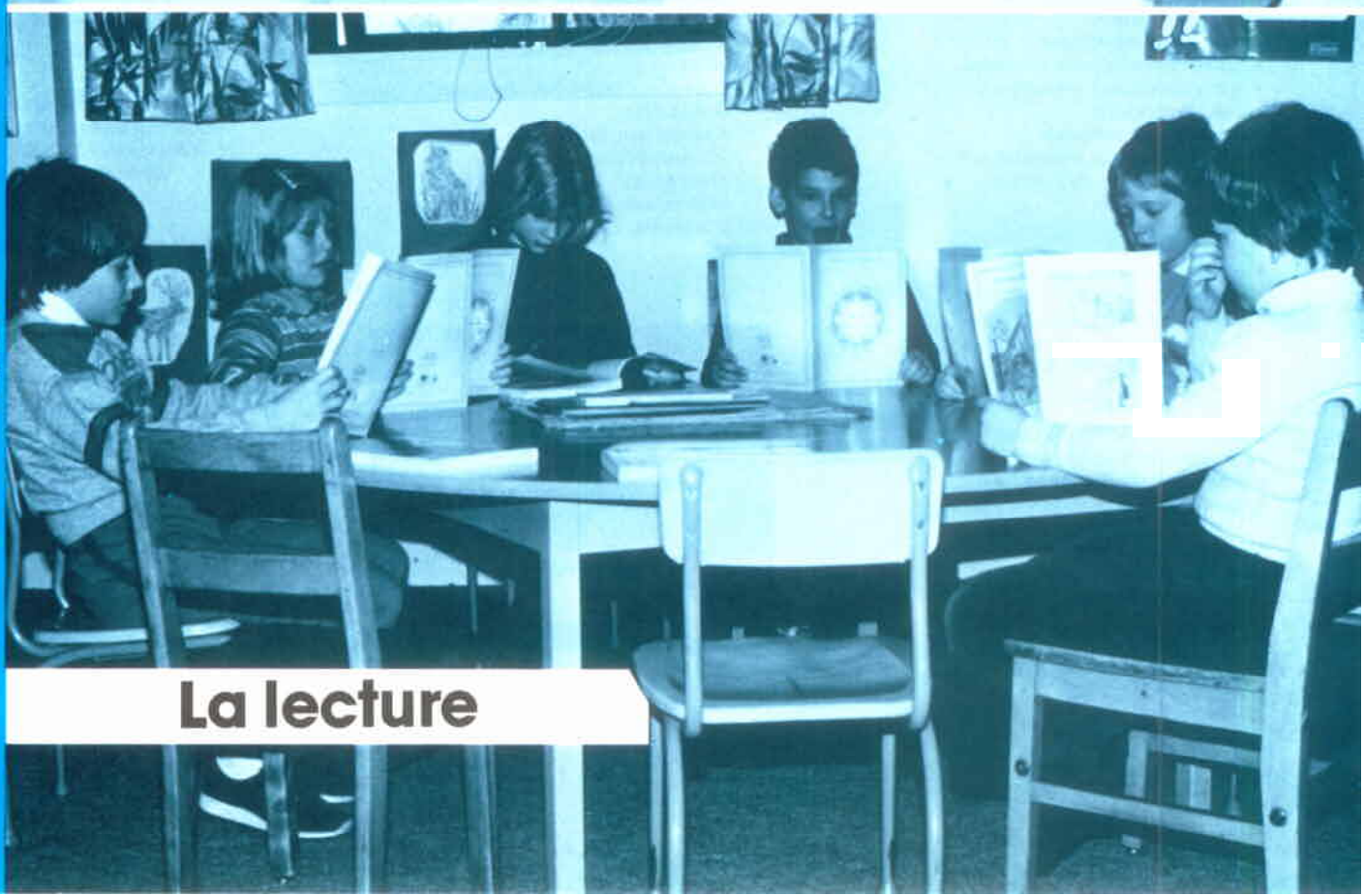


RS

VOLUME 10, NO. 3
JUIN 1987



Tirage/Circulation
2,000 copies
30 institutions
Abonnement/
Subscription
Institution:
Non-membre:
25 \$
ISSN 0833 1812

La lecture

DEMANDE D'ARTICLES

La rédactrice 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 du Journal de l'Immersion Journal. Prière de se référer au guide ci-dessous et de faire parvenir vos manuscrits à la rédactrice en chef.

JOURNAL DE L'IMMERSION GUIDE POUR LES AUTEURS

Présentation:

- dactylographie à double interligne
- jusqu'à 1,000 mots: court article (4-5 pages dactylographiées)
- 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

Les manuscrits ou soumissions pour publication ne sont rendus que sur demande expresse.

Veuillez faire parvenir vos articles avec photos si possible à la rédactrice en chef.

Publicité

Sur demande, la rédactrice 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 Bussièrès, 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

Première Vice-présidente/First

Vice-President: Francine

Frisson-Rickson

Deuxième Vice-président/

Second Vice-President:

Jacques J. Rebuffot

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 rédaction du Journal de l'Immersion tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au Secrétariat d'État pour sa généreuse contribution financière sans laquelle l'organisation des Congrès et la publication de la revue n'auraient pas été possibles.

Secrétariat National Secretariat

Association canadienne des professeurs d'immersion
Canadian Association of Immersion Teachers

ACPI/CAIT

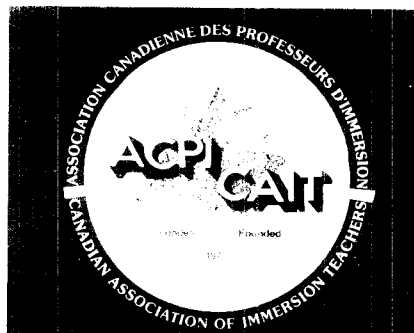
1815, promenade Alta Vista
Suite 101
OTTAWA (Ontario)
K1G 3Y6
(613) 738-4477

Information:
RAYMOND DUPLANTIE
SECRÉTAIRE DE
DIRECTION

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

MEMBRES/MEMBERS

ALBERTA	148
COLOMBIE-	
BRITANNIQUE	122
MANITOBA	101
NOUVEAU-BRUNSWICK	73
NOUVELLE-ÉCOSSE	32
T.N.-O.	7
TERRE-NEUVE	56
ONTARIO	885
ÎLE-DU-PRINCE-	
ÉDOUARD	26
QUÉBEC	206
SASKATCHEWAN	59
YUKON	4
ÉTATS-UNIS	13



OTTAWA, 7 NOVEMBRE 1986

Communiqué commun entre Canadian Parents for French et l'Association canadienne des professeurs d'immersion

Au courant des dix dernières années, les canadiens ont commencé à dialoguer dans les langues officielles du Canada comme ils ne l'avaient jamais fait auparavant. Un nouvel esprit d'identité canadienne se développe à la suite de cette récente habileté de communication entre francophones et anglophones.

Dans les prochaines des années, Canadian Parents for French et l'Association canadienne des professeurs d'immersion s'engagent à relever le défi qui vise à atteindre un seuil d'excellence dans l'habileté des élèves à communiquer en français tant à l'oral qu'à l'écrit. L'Association canadienne des professeurs d'immersion s'engage à promouvoir la recherche qui contribuera au développement d'un curriculum capable de rencontrer cet objectif. Canadian Parents for French s'engage à appuyer les efforts des enseignants afin d'assurer cette compétence linguistique.

Nous reconnaissons les liens spéciaux qui ont existé dans le passé et qui continueront à exister entre les enseignants des classes d'immersion et les parents d'élèves en immersion ainsi qu'entre Canadian Parents for French et l'Association Canadienne des professeurs d'immersion.

Fondée en 1977, l'Association canadienne des professeurs d'immersion compte plus de 1800 membres répartis dans toutes les provinces et territoires du Canada.

Funded in 1977, Canadian Parents for French now has close to 16,000 members active in 166 chapters in all the provinces and territories.

Errata —

Le volume 10 no. 2 devrait
indiquer **MARS 87**
et non nov. 86
La rédaction —

SOMMAIRE

4 LA CRÉATION DE LIVRE À L'ÉCOLE EN CLASSES D'IMMERSION

Monique Vaumoron-Lenain

7 LA DYSLEXIE: UN RETARD DE MATURATION OU UN VÉRITABLE PROBLÈME D'APPRENTISSAGE SUSCEPTIBLE DE CORRECTION?

Monique Halliday

13 LA LECTURE ET L'EXPLOITATION D'UN ROMAN

Samir Khordoc

15 POUR FAIRE REVIVRE LA POÉSIE DANS NOS CLASSES D'IMMERSION

Francine Frisson-Rickson

19 L'ÉNIGME ET LES STRATÉGIES DE LECTURE

Denis Bussièrès

24 LE DÉFILÉ DE MODE (DESSIN DE MODE)

Évelyne Beaudry

27 INDEX - NOUVELLES DE L'ACPI - VOLUMES 1 À 9

Roger Lalonde

La création de livre à l'école en classes d'immersion

par Monique Vaumoron-Lenain
Ottawa

I. POURQUOI?

Parce que le plaisir de la création :

- motive l'enfant
- développe et valorise son désir d'apprentissage
- développe ses possibilités de langage et de communication, ainsi que son désir de communication
- permet à l'enfant de faire une expérience positive, lui donne un sentiment de succès et la fierté de l'oeuvre accomplie, ainsi que le sentiment sécurisant d'appartenir à un groupe réel.

II. AVEC QUI?

Cette activité est-elle plus spécifique à un âge donné, qu'à un autre âge?

À cette question, nous pensons pouvoir répondre que cette activité peut répondre aux besoins des plus petits, comme des plus grands. Il faut cependant adapter les exigences aux possibilités intellectuelles, affectives et psychomotrices des enfants.

III. CRÉER UN LIVRE? OUI, MAIS DANS QUEL BUT?

Celui-ci sera différent selon qu'on s'adresse à des petits ou à des plus grands.

III-1 — Avec les petits

le but est essentiellement de développer le langage oral et la capacité à communiquer et de mettre l'enfant en présence de certaines formes d'écrit, dans le cas où on s'adresse à un interlocuteur absent. Il ne faut pas perdre de vue qu'en immersion la communication doit pouvoir se faire dans la langue seconde, et de ce fait, ne peut guère, lorsqu'elle se fait au moyen de certaines formes d'écriture, s'adresser aux parents, sauf cas particuliers. Un autre but essentiel que la création de livres permet d'atteindre, est le développement et l'expression de l'imaginaire enfantin.

III-2 — Avec les plus grands

le but est non seulement de développer le langage oral, la capacité à communiquer et l'imaginaire, mais aussi de consolider les acquisitions récentes et d'utiliser les acquisitions anciennes avec de plus en plus d'aisance.

IV. CRÉER UN LIVRE? OUI, MAIS AVEC QUELLE MÉTHODE D'APPROCHE?

Ici encore, la méthode sera différente selon qu'on s'adresse à des petits ou à des grands. De même, le moment et la manière dont sera lancé le défi seront différents.

IV-1 — Avec les petits

a) Les étapes

- La première étape consiste à aborder l'apprentissage de la langue seconde, de manière à ce qu'elle soit une expérience positive pour l'enfant.
- La seconde étape implique que l'enseignant utilise toutes les techniques positives à sa disposition (marionnettes, théâtre d'ombres, films, diapos, chansons, grandes images pour parler, humour, etc. . .) pour développer chez le maximum d'enfants de son groupe, la capacité à s'exprimer en langue seconde.
- La troisième étape consiste à saisir le moment favorable et opportun en vue d'une création collective essentiellement. Ce moment semble coïncider avec celui auquel les enfants commencent à éprouver le plaisir de pouvoir communiquer, tout en ressentant la frustration de ne pouvoir tout exprimer. C'est pourquoi une création collective semble, ici, plus opportune que la création individuelle.

b) Les objectifs poursuivis

Ils sont :

- de consolider le vocabulaire et les structures acquis, en permettant une utilisation collective, originale et personnelle;
- d'enrichir le vocabulaire et les structures françaises par des apports enfantins;
- de créer une approche personnelle de l'écriture, par une illustration le plus possible déjà réaliste (aux fins de décodage du message) des différentes parties du texte créé;
- d'approcher la lecture:
 - par découpage du texte en séquences
 - par la lecture des illustrations enfantines
 - par la mise en ordre des illustrations, selon la convention occidentale de la mise en page d'un livre
 - par la lecture des illustrations en suivant l'ordre du texte et en répétant

celui-ci tel qu'il a été créé ou modifié par la suite;

- de développer une certaine logique au niveau de la langue, et de la structuration d'une histoire en développant l'imaginaire

IV-2 — Avec les plus grands

a) Les étapes

Après une longue période de vacances, pendant laquelle les enfants n'ont souvent pas entendu de français, la première étape consiste à les remettre en condition, à revoir le vocabulaire et les structures de base qui auraient pu être oubliés.

Très vite, cependant, l'enfant doit être encouragé à s'exprimer en vue d'interlocuteurs non présents, par des créations collectives et/ou individuelles.

b) Les objectifs poursuivis

Ils seront différents suivant qu'il s'agit d'une création collective ou individuelle; suivant aussi la manière dont la création du livre sera abordée.

Dans le cas d'une création individuelle, les objectifs à atteindre sont :

- l'enrichissement de la langue orale d'abord;
- la prise de conscience que l'oral est souvent, en français, très différent de l'écrit;
- la fixation et/ou la consolidation des acquis orthographiques;
- la prise de conscience qu'un texte change de sens, suivant la manière dont il est écrit et suivant la manière dont il est illustré;
- la prise de conscience de l'autre, c'est-à-dire, le destinataire. On n'écrit pas n'importe quoi, n'importe comment, pour n'importe qui. Socialisation et respect de l'autre s'imposent donc, à l'enfant qui crée, écrit, illustre.

Dans le cas d'une création collective, les objectifs à atteindre sont :

- les mêmes que dans la création individuelle
- et en plus:
 - le développement de l'esprit:
 - d'équipe
 - de coordination des tâches
 - de stimulation mutuelle
 - d'autogestion.

V. TECHNIQUES D'APPROCHE ET DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Ceux-ci sont encore différents suivant l'âge des enfants, la composition du groupe et sa maturité, le niveau de langue.

V-1 — Avec des petits

a) *Approche*

quand le groupe semble prêt pour ce genre d'activité, il est assez facile de le stimuler en lui lançant un défi.

Par exemple: "Seriez-vous capables d'inventer tout seuls une histoire en français?" Ce genre de question stimule l'enthousiasme des enfants qui répondent positivement au défi lancé.

Il faut commencer tout de suite et battre le fer pendant qu'il est chaud.

b) *Exemple de déroulement poursuivi avec des enfants de 4 ans*

— La convention suivante a été établie par le groupe:

- le premier qui a une idée lève la main et lance le début
- les autres, selon leur inspiration ajoutent des éléments à la première idée lancée
- peu à peu une histoire s'est créée, que l'enseignant(e) a écrite ou enregistrée au

fil des discours enfants, en français dans la mesure du possible — en anglais quand les enfants ne possédaient pas le vocabulaire; en français et en anglais quand les enfants connaissent le vocabulaire, mais pas les structures.

- étant donné le niveau de langage encore faible en langue seconde, chez des enfants dont le seul modèle de français était l'enseignant(e), il a fallu avec l'aide parfois d'un parent bilingue, traduire en français les structures et le vocabulaire anglais, sans perdre l'expression et le sens du texte. Ces structures et ce vocabulaire ont été travaillés en français avec les moyens habituels (concrétisation — jeux de mime et de marionnettes — répétitions)
- l'histoire étant connue et comprise de tous en français, le texte a été découpé en séquences compréhensibles pour tous
- les enfants ont illustré les séquences par petits groupes
- chaque illustration a été soumise à la critique du groupe, la convention étant qu'on ne retenait que les illustrations les plus représentatives et significatives. Les autres illustrations ont été mises en valeur sur un panneau collectif
- les illustrations retenues ont été ensuite

mises en ordre collectivement de gauche à droite puis, elles ont été lues par le groupe, ce qui a parfois amené des modifications du texte:

Exemple: Dans "Beauté la petite vache", p. "et des radis" a fini par être ajouté au texte, parce qu'un enfant percevait le même son dans les mots *riz* et *radis*, et ne pouvait s'empêcher de dire "et des radis" à chaque relecture des illustrations. Il a fini par entraîner ses amis à effectuer le même ajout.

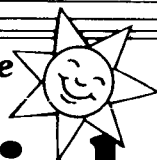
Exemple: Dans "le dinosaure malade" après avoir fait son choix d'illustrations, le groupe rit de voir le dinosaure sur le toit de la maison, ce qui a entraîné une modification du texte primitif qui est passé de "et il va à la maison d'un autre dinosaure pour voir le docteur dinosaure" à "et il marche sur le toit pour aller voir le docteur dinosaure" p. "Il rêve que" a été ajouté suite à l'écoute de l'histoire sur le rêve — une recherche collective a été effectuée pour mettre le livre en page (observation des livres de la bibliothèque de classe — Qu'est-ce qui vient avant? Qu'est-ce qui vient après? Dans quels sens ça marche?) Le livre a ensuite été ordonné.

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 _____

— le groupe a fait une recherche collective et des essais individuels, pour illustrer la couverture, le choix de l'illustration la plus parlante étant effectuée par tous.

— l'enseignant(e) a ensuite:

- fabriqué la couverture du livre
- découpé la cartoline pour faire les pages
- collé les illustrations
- écrit le texte.

— le livre terminé a été présenté et les images racontées à d'autres classes

c) *Comment les petits ont-ils été amenés à illustrer leur histoire de façon compréhensible pour tous?*

La vie quotidienne de la classe a été le creuset dans lequel les facultés de perception (observation — écoute — esprit logique — organisation spatiale et temporelle — esprit de recherche, etc) des enfants ont été aiguës.

Au fil du quotidien, ont été travaillés:

— *le schéma corporel:*

Les enfants ont été amenés à prendre conscience de la globalité de leur corps, de leurs muscles, de leurs articulations, du mouvement. Ceci a permis d'observer des attitudes et des démarches corporelles diverses directement sur soi-même, sur un ami et face au miroir. Après chaque exercice, en relation avec le thème ou le projet de la classe, les enfants ont été invités à représenter, à illustrer. Après chaque illustration, a été effectué un travail de comparaison des trouvailles, ce qui a provoqué une maturation générale des enfants, face à leur propre corps, et face à leur création. Ceci a été prolongé par des travaux de découpage et collage; ou de découpages qu'on articule — ce qui donne vie aux personnages et figurines.

— *le sens de l'espace*, grâce à toutes les techniques habituelles et grâce au découpage/collage qui permet de mettre des personnages et des objets en situation (Ex.: un animal qui passe derrière un arbre) au niveau des représentations, ce qui fait évoluer le dessin.

c) *la logique* — par les techniques habituelles et au moyen d'un matériel adapté et connu des enfants

Ex.: roule galette

- étude des structures et du vocabulaire
- déroulement de l'histoire
- réflexion sur le processus de déroulement (qu'est-ce qui se passe maintenant? qu'est-ce qui s'est passé avant? qu'est-ce qui arrive après?)
- travail par petits groupes sur les séquences logiques de l'histoire (choi-

sir une séquence parmi les illustrations mélangées — mettre en ordre de gauche à droite — raconter à ses amis chaque séquence en commençant par la première — etc. . .)

V-2 — Avec des grands

a) *Approche*

Il est possible d'utiliser diverses approches:

- le défi lancé aux enfants, comme pour les petits, en exigeant davantage au niveau de la qualité du français, naturellement
- un projet ou une demande spontanés soit individuels, soit collectifs saisis au vol et encouragés par l'enseignant(e)
- le jeu dramatique, ou le jeu d'ombres spontanés ou le jeu de marionnettes spontanés
- création d'un conte pour des petits

b) *Exemple de déroulement possible avec des enfants anglophones possédant en français à peu près le bagage linguistique des enfants francophones de 4 ans à 5 ans*

— Démarrage

• un enfant a apporté une marionnette fabriquée à la maison quand il est arrivé toute la classe a murmuré, trouvant la marionnette très laide. L'enseignant(e) a laissé pendant quelques minutes le tumulte monter. Quand les esprits ont été un peu calmés, l'enseignant(e) a demandé à voir la marionnette, l'a regardée, admirée, et a joué avec elle. Les enfants ont été surpris, se sont mis à écouter, à participer et à rire. L'enseignant(e) a alors demandé qui voulait jouer avec la marionnette, pour ses amis. Tous sont venus. La classe a ensuite décidé de fabriquer des marionnettes pour jouer et raconter des histoires, ce qui fut fait. Dans le temps suivant il y a eu beaucoup d'improvisations libres, jusqu'à ce qu'un jour l'enseignant(e) pose la question: Ex.: "Pourriez-vous rejouer l'histoire, que vous aviez inventée à propos du chien perdu dans la cour de l'école?" silence, "on ne se rappelle pas". "Comment faire??" Le moyen qui s'est présenté le plus naturellement a été que les jeux soient enregistrés au magnétophone.

• L'enseignant(e) a donc enregistré les jeux dramatiques accompagnés de marionnettes.

• Certaines improvisations ont été découpées en séquences, illustrées au moyen de bandes dessinées, organisées de façon lisible, puis décodées au niveau des illustrations et du texte.

• Une forme de livre était née: celle de la B.D.

• Une réflexion a été conduite sur le livre en général. Les livres de la bibliothèque ont été manipulés, comparés, décortiqués au niveau de la taille, de l'épaisseur, de l'organisation interne, puis il a été décidé de choisir 3 histoires parmi les improvisations, pour les consigner dans des livres qui seraient fabriqués:

Ex.: Toto et Berceau (bande dessinée perdue)

Bêta le chien

Lapinot et la sorcière

La sorcière devient une vraie maman

• Les textes ont été découpés en séquences, illustrés, critiqués.

• Les séquences ont été mises en page.

• Les livres terminés ont été racontés à toute l'école, et ont servi de point de départ à une activité théâtrale, ce qui pourrait faire l'objet d'un autre propos.

c) *Méthode qui a permis de réaliser des livres compréhensibles pour tous*

— Les enfants ont en commun élaboré leur projet

— Toutes les activités de la classe ont découlé de ce projet:

• *en langage* - perfectionnement des structures et du vocabulaire

• *en éveil* - mise à la disposition des enfants d'une documentation propice à la réalisation de leurs objectifs

Ex.: visite d'une imprimerie

d'une bibliothèque

d'un musée de la photo et

d'un musée d'art

— réflexion sur le rapport texte / image et la notion de début et de fin.

• *en expression* - engagement total des enfants qui se sont tour à tour trouvés dans la situation de "jouant" et de "regardant" ce qui a favorisé la socialisation et la prise de conscience de soi et de son propre jeu à travers le jeu et le corps de l'autre.

• *en musique* - engagement aussi total des enfants dans la recherche des bruits et rythmes accompagnant leurs textes.

• *en schéma corporel* - prise de conscience dynamique du corps, au moyen de jeux devant le miroir, jeux avec partenaires, représentation de situations vécues corporellement.

• *en lecture* - recherche des rimes, des rythmes, de la musique de la phrase française et travail sur les sons à partir des textes créés.

• *en langue écrite* - prise de conscience de la différence langue écrite/ langue orale par le moyen de la transcription collective des textes créés.

• en logique et prise de conscience de l'espace et du temps, utilisation des techniques déjà expliquées plus haut. ■

La dyslexie:

un retard de maturation ou un véritable problème d'apprentissage susceptible de correction?

Monique Halliday

Assistante pédagogique
Conseil d'éducation de Carleton

"La lecture est une pratique sociale qui remplit une fonction de communication mais son apprentissage, à travers l'école, est une réalité sociale qui permet une sélection.

Le niveau de lecture dépend au moins autant du rôle que le système social entend faire jouer à la lecture que des pratiques pédagogiques elles-mêmes."¹ (Foucambert

— *La manière d'être lecteur*, p. 6)



DYSLEXIE

Jadis, seule une minorité de gens apprenaient à lire et à écrire; cela ne causait pas de problèmes de voir que certaines personnes ne pouvaient maîtriser l'apprentissage de la lecture. Cela tenait au fait qu'ils n'avaient pas été mis dans des conditions adéquates pour faire ce genre d'apprentissage.

Aujourd'hui cependant, dans notre monde, où il existe ces conditions d'apprentissage et où tout le monde a la possibilité d'apprendre à lire et à écrire cela devient un problème qu'il y ait des personnes qui ne réussissent pas à le faire.

Ici, ce n'est pas une absence ou une impossibilité d'apprendre, mais bien un échec d'apprentissage. Comment expliquer cet échec? En présence de cet imbroglio on doit le justifier en faisant appel à plusieurs raisons. Lesquelles? Est-ce de la paresse intellectuelle ou physique chez

l'enfant? un refus d'apprendre? une difficulté d'apprentissage? une maladie? ou simplement un retard de maturation?

Face à ce phénomène, parents, pédagogues, éducateurs arrivent à une entente et accolent à cette anomalie le terme de dyslexie.

De toute façon, cela permet à certains parents de ne pas envisager le retard intellectuel général ou une carence dans leur type d'éducation et à certain(e)s enseignant(e)s de ne pas réfléchir sur les principes méthodologiques de leur enseignement.

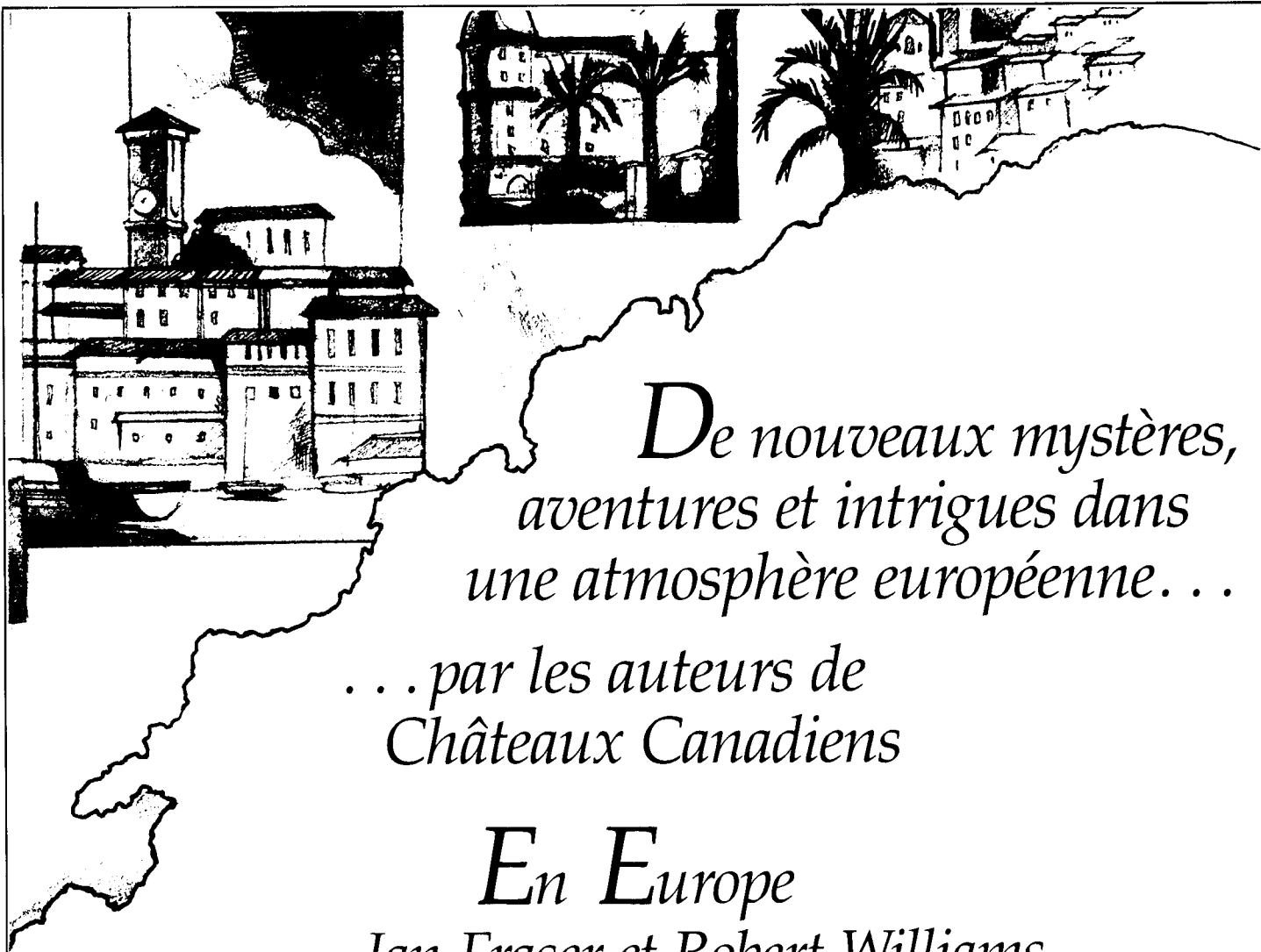
Dans ce travail, je vais essayer d'approfondir sinon de discerner ce problème, car qu'on le veuille ou non la dyslexie constitue pour la plupart un trouble qui est mal défini.

Tout d'abord, j'aimerais répondre aux dif-

férentes questions qui surgissent constamment en moi. D'où vient la dyslexie, quelle est son origine? La dyslexie existe-t-elle? Si oui, qu'est-ce que c'est? Comment peut-on diagnostiquer ce trouble? (les causes — les effets — les répercussions au niveau scolaire et au niveau social) Est-ce qu'il y a des limites de dyslexie?

En dernier lieu, lorsque l'on parle de dyslexie peut-on dire qu'il s'agit simplement d'un problème de maturation ou s'agit-il d'un véritable problème d'apprentissage susceptible de correction?

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, "l'intelligence" seule était mise en cause pour expliquer les réussites ou les échecs de tout apprentissage comme de tout processus éducatif. Toute résistance à l'apprentissage de la lecture était un signe irrécusable de sottise devant laquelle la pédagogie



*De nouveaux mystères,
aventures et intrigues dans
une atmosphère européenne...*

*... par les auteurs de
Châteaux Canadiens*

En Europe *Ian Fraser et Robert Williams*

En Europe est une lecture passionnante proposée comme supplément aux programmes d'études du français langue seconde et aux programmes d'immersion. Alors que *Châteaux Canadiens* s'adressait spécialement aux étudiants ayant une connaissance du passé composé, *En Europe* requiert la compréhension de l'imparfait ainsi que du passé composé. Chaque série est une suite d'aventures, de mystères et d'intrigues destinés à stimuler l'intérêt de l'étudiant tout en développant sa connaissance de la langue. Les illustrations exceptionnelles cernent les thèmes et créent une atmosphère aux cadres de chaque histoire.

En Europe se compose de deux histoires décrites dans une région différente de France. *Châteaux Canadiens* se compose de trois histoires à sensation, chacune se déroulant dans un château canadien. Chaque histoire est divisée en 10 chapitres accompagnés de notes marginales. Un vocabulaire français/anglais et des exercices se référant aux différents chapitres se trouvent à la fin de chaque histoire. Outre les questionnaires et l'étude des mots, les exercices stimulent la réflexion et encouragent la créativité de l'étudiant.

Crime sur la Côte d'Azur

Alors qu'un riche étranger les invite à bord de son yacht, Paul et André se voient entraînés dans une aventure qui dépasse leurs espérances.

M. Boisvert cache un secret que Paul et André découvrent

incidemment. Trafic de drogue et chantage remplacent bientôt les visites touristiques et les cartes postales, tandis que les deux frères se voient impliqués dans le cauchemar de M. Boisvert. Les vacances en Europe se transforment en une escapade dangereuse tandis qu'ils se joignent à la police pour mettre la main sur les trafiquants et sortir leur ami de ce pétrin.

Mort à Paris

M. et Mme Rousseau étaient très excités à l'idée de leur voyage à Paris, s'attendant à un voyage rempli d'événements, de visites touristiques, de magasinage et de bonnes choses à manger.

Une croisière nocturne le long de la Seine devient la scène d'un meurtre brutal dont M. Rousseau est témoin. À partir de ce moment, M. et Mme Rousseau sont les cibles d'un tueur fou et cherchent à convaincre quelqu'un de la situation dangereuse dans laquelle ils se trouvent, avant qu'il ne soit trop tard. Une suite extraordinaire d'événements les conduit à une confrontation avec le tueur jusqu'au dénouement de l'histoire.

<i>En Europe: Crime sur la Côte d'Azur</i>	110901	\$6.89
<i>Mort à Paris</i>	110902	\$6.89

Châteaux Canadiens:

<i>Poursuite au Château Frontenac</i>	110803	\$6.25
<i>Incident au Royal York</i>	110802	\$6.25
<i>Danger au Banff Springs</i>	110801	\$6.25

gie, sans plus de recherche, capitulait.² (Lefavrais — *Du diagnostic de la dyslexie* ... , p. 189)

En 1877, Kussmaul introduisit le terme de "cécité verbale" ou "alexie" et Berkane en 1881 inaugure les études sur les difficultés d'apprentissage de la lecture en décrivant "l'enfant qui ne parvient pas à lire dans les détails normaux d'une scolarité normale, bien que ne présentant aucun trouble sensoriel, affectif ou de comportement."³ (Lefavrais, p. 109)

En 1950, deux médecins, A. Binet et Th. Simon, qui s'occupaient à l'époque de l'éducation des enfants anormaux, établissent une Échelle de mesure de développement intellectuel qui permet le dépistage et le classement des enfants déficients mentaux et qui permet aussi de découvrir que certains enfants inaptes à l'enseignement de la lecture possèdent néanmoins un niveau mental normal.⁴ (Tomatis — *Éducation et Dyslexie*, p. 49) De la constatation de cette discordance est née la notion de dyslexie. Deux oculistes anglais, Morgan et Hinsellwood la définissent comme une cécité verbale congénitale.⁵ (Lobrot — *Troubles de la langue écrite et remèdes*, p. 51) En 1937, lors du premier congrès de psychiatrie le Dr Ombredane propose le terme dyslexie.⁶ (Tomatis — *La dyslexie*, p. 10)

En 1950, Hallgreen précise la spécificité dyslexiale comme une difficulté portant uniquement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture provoquant par conséquent des discordances dans les progrès scolaires.⁷ (Mucchielli — *La dyslexie malade du siècle*, p. 77)

De nos jours, l'intérêt que l'on porte à la dyslexie croît de plus en plus et le nombre d'enfants surnommés dyslexiques va en augmentant. Tous, médecins, psychologues, pédagogues, éducateurs multiplient les observations, les mesures, les recherches en vue de cerner, de décrire ce mal du siècle, d'établir des moyens enfin d'en faire le diagnostic et de fournir une explication étiologique.

Depuis une trentaine d'années, psychologues, médecins, pédagogues, éducateurs s'acharnent et s'interrogent devant les difficultés d'apprentissage de la lecture. Doit-on pour autant appeler les enfants "dyslexiques" parce qu'ils éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture?

Perdoncini et Yvon écrivaient dans Précis de Psychologie et de Rééducation infantile:

"La dyslexie se marque par un retard et des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, ou encore, par un déficit dans son acquisition. L'enfant achoppe pour lire les mots ou phrases, il hésite, il répète les syllabes ou les mots, fait des omissions, des inversions, des remplacements ou confond certaines lettres ou syllabes. La lecture, lorsqu'elle est acquise, est une lecture mécanique, automatisée, sans représentation intellectuelle exacte, par manque d'éléments intégrés. Même dans la lecture simple et à sa portée, le sujet suit difficilement le développement du récit, se fixe à de petits détails faciles plus ou moins séparés du tout; il se trouve souvent dans l'impossibilité de voir ou de dégager l'idée centrale."⁸ (Fouyrot — *Lecture et Conquête de la langue*, p. 119)

Peut-on vraiment se guider sur ces données pour arriver à la dyslexie? Très souvent les enfants normaux font ce genre de fautes. Andréa Jadouelle, spécialiste de la dyslexie, affirme nettement que le dyslexique ne fait pas en lecture des fautes originales, foncièrement différentes des fautes rencontrées ordinairement chez les enfants normaux.⁹ (Ibid., p. 120)

Cependant, il existe en effet des difficultés d'apprentissage et des carences régulières dans la lecture qui répondent à ces critères. De même, l'on rencontre les mêmes symptômes et les mêmes troubles dans les aptitudes psycho-motrices mises en jeu par la lecture. Ces symptômes et troubles ne sont pas tous présents. Chaque cas représente un ensemble de signes observables qui font partie intégrante d'une sémiologie générale de la dyslexie.

Selon Fouyrot, l'on peut observer ces signes qui se manifestent comme suit:

"ignorance d'un son, suppression d'une lettre, confusion de sons simples, inversions de lettres, lignes sautées, retour en arrière, ponctuation et ton inexistant, à cela on peut ajouter une attention labile et une compréhension faible dès l'apprentissage"¹⁰ (Ibid., p. 120)

Bien des fois l'apprentissage se fait sans accroc, ce n'est que plus tard que surgit le problème. Les enfants ne peuvent pas arriver à une lecture cursive et intelligente, ils continuent à lire d'une façon

mécanique et sans comprendre ce qu'ils lisent. Devant ce phénomène, on est porté d'accuser les enfants dyslexiques de manquer de mémoire lorsque en réalité ils ont trop de difficulté à lire (dans le sens de déchiffrer) pour pouvoir comprendre et retenir.

Quand ils sont intelligents, ils peuvent apprendre beaucoup de choses et se développer normalement tant qu'il ne s'agit pas de lire et d'écrire. Cependant, ils deviennent handicapés très tôt. Grosso modo, ils découvrent l'échec dans l'humiliation, la sanction, la dévalorisation, l'affront, l'infériorisation et la culpabilisation. Leurs échecs scolaires agissent dans le développement de la personnalité. Devant ces échecs scolaires, ils sont repliés sur eux-mêmes, résignés à être différents et inférieurs aux autres. Les plus intelligents, eux, réussissent à camoufler leur incapacité en développant des systèmes compensatoires personnels pouvant apprendre à lire et à écrire mais vient un temps où ces systèmes se révèlent insuffisants devant la complexité des formes graphiques proposées à la lecture et à l'écriture. La lecture apparaît comme dit Fouyrot:

"anormalement arhythmique, émaillée de confusions et de transformations jugées inadmissibles à l'âge considéré et peu efficace tant reste grande la difficulté de comprendre et de retenir."¹¹ (Ibid., p. 121)

Selon madame Borel-Maisonny

"tout enfant qui au bout de deux ou trois ans n'a pas appris à lire est par définition un dyslexique, le pourcentage atteindrait 20%"¹² (Ibid., p. 121)

Hallgreen la définit comme suit:

"Il y a dyslexie quand on constate des difficultés de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, des discordances entre le niveau mental général et le niveau en lecture-orthographe. Il situe à 4% le nombre de dyslexiques."¹³ (Ibid., p. 121)

Quant à Chassagny, si l'on élimine les anomalies sensori-motrices et intellectuelles, il ne resterait que 3% de dyslexiques. D'un autre côté, devant le nombre de difficultés en lecture Andrea Jadouelle pense qu'il y a 9.5% d'enfants faibles et 3.5% d'enfants tout à fait déficients. Les psychologues scolaires estiment à 8% le nombre d'enfants dont l'état justifie une rééducation.¹⁴ (Ibid., p. 121)

Le fond du problème consiste donc à savoir s'il existe une dyslexie spécifique, indépendante dans ses causes profondes d'un déficit intellectuel ou sensori-moteur.

Henri Piéron dans son *Vocabulaire de Psychologie*, définit la

“dyslexie comme une “perturbation” pathologique du mécanisme de la lecture qui s'effectue avec des déformations, des erreurs, des “lacunes”. Dans le même ouvrage, la dyslexie d'évolution, ou alexie congénitale est définie comme “un défaut observé chez des enfants qui tout en étant d'intelligence normale, n'arrivent pas à apprendre à lire ou n'y parviennent qu'incomplètement et très difficilement”¹⁵ (Lefavrais, p. 190)

Pour le docteur Trelot, il ne s'agit pas d'un trouble neurologique, mais d'un retard, d'un vice de maturation de certaines fonctions cérébrales. Il ajoute:

“La lecture représentant un enrichissement du langage oral antérieurement acquis, suppose la maturation préalable de certaines fonctions perceptivo-sensorielles, la vue et l'ouïe particulièrement; en effet, il ne suffit pas de voir, il faut reconnaître les formes, les symboles et les ensembles. La réponse à l'excitation doit être la réponse correcte d'une fonction ayant acquis une sûreté, une finesse suffisante. Il en est de même pour l'audition.”¹⁶ (Mucchielli, p. 78)

Quant à Pierre Debray-Ritzen et Badrig Mélékian, eux, définissent la dyslexie:

“difficulté à maîtriser le langage écrit dans les détails habituels.”¹⁷ (Debray-Ritzen & Mélékian — *La dyslexie chez l'enfant*, p. 24)

Pour Dugas,

“l'enfant dyslexique ne peut reconnaître des lettres voisines morphologiquement ou phonétiquement. Il ne peut reconnaître des groupes de deux à trois lettres au sein desquelles il inverse l'ordre des lettres. Fréquentes aussi sont les substitutions d'un mot à l'autre.”¹⁸ (Lefavrais, p. 191)

Selon Michel Lobrot:

“les dyslexiques font énormément de confusions. substituent sans cesse les lettres ou

syllabes les unes aux autres ou les “sautent” purement et simplement, en un mot ne savent pas déchiffrer et c'est là que réside l'essentiel de leur trouble.”¹⁹ (Michel Lobrot, p. 110)

La diversité des causes possibles explique et provoque les différentes définitions. Madame Galifret-Cranjon groupe une pluralité de syndromes vis-à-vis du terme dyslexie d'évolution:

“1) difficulté dans la reconnaissance des lettres se ressemblant graphiquement, et ces confusions laisseraient supposer un trouble “optique”

2) difficulté dans la reconnaissance des lettres se ressemblant phonétiquement, et ces confusions laisseraient supposer un trouble dans le domaine acoustique

3) difficulté dans l'assemblage des lettres pour former un mot, la cause serait ici un trouble intellectuel de “globalisation” de synthèse.”²⁰ (Mucchielli, pp. 79-80)

Chez l'enfant dyslexique, d'après Suzanne Borel-Maisonny,

“les positions des lettres sont mal différenciées, ce qui donne lieu aux inversions statiques, la dénomination provoque des confusions; la lecture est désordonnée à cause du sens gauche-droite qui est responsable des inversions dynamiques. Le déchiffrement est trop lent: il y a syllabation, impossibilité d'atteindre à la lecture courante; des unités éparses dans le temps ne se groupent en mots, et l'enfant ne parvient pas à la compréhension. Les élisions, confusions, substitutions sont fréquentes.”²¹ (Lefavrais, p. 192)

Enfin, Eve Malmquist, d'après ses recherches, arrive à cet énoncé:

“il n'y a pas de fautes spécifiques d'un syndrome dyslexique. En réalité, la distribution des fautes de lecture pour l'ensemble de la population scolaire est une distribution régulière. L'enfant présentant une difficulté spéciale en lecture ne se définit pas par rapport au syndrome mais par sa position dans la distribution d'ensemble de la population. Le terme de dyslexie est à rejeter.”²² (Ibid., p. 190)

Toutes ces recherches sur lesquelles ont travaillé de nombreux auteurs les ont conduits à la mise en évidence des concomitances, des corrélations entre la dyslexie et un certain nombre de facteurs intellectuels, affectifs, éducatifs ou socio-culturel. Il y a toujours danger pour le chercheur d'affirmer un lien causal entre des phénomènes dont il constate la concomitance. Ainsi, on peut voir apparaître à côté de ces constats l'énumération des causes de la dyslexie.

Les causes de la dyslexie pour S. Borel-Maisonny sont:

“des troubles de la parole et du langage, les troubles temporels et spatiaux, la gaucherie, l'ambidextrie mais aussi l'absentéisme scolaire, les classes surchargées et les foyers dissociés.”²³ (Ibid., p. 192)

Pour Galifret-Canjon, la dyslexie n'est pas un trouble isolé dans un ensemble de mécanismes intellectuels intacts. Elle peut aller de pair avec des perturbations psychologiques telles que: insuffisance dans le domaine linguistique, troubles de la latéralisation et de l'orientation, de la structuration spatiale.²⁴ Ibid., p. 192)

Pierre Debray-Ritzen et Badrig Mélékian soutiennent que les causes proviennent

“d'un niveau intellectuel insuffisant, des infirmités sensorielles, d'une fréquentation scolaire irrégulière, des erreurs pédagogiques et d'une mauvaise motivation.”²⁵ (Debray, Ritzen & Mélékian, p. 24)

Par contre, Michel Lobrot maintient que la dyslexie provient du fait que l'activité de déchiffrement interfère fortement, dans les débuts, avec l'activité de globalisation et cela pour trois raisons.

1) du fait que le déchiffrement constitue l'activité relais privilégiée dans les langues occidentales, quand l'activité de globalisation n'est pas encore entièrement constituée

2) à cause de l'importance démesurée de l'activité de déchiffrement dans les techniques scolaires d'apprentissage de l'école actuelle

3) à cause de la coloration affective produite par l'échec dans les activités de déchiffrement sur la lecture toute entière chez “les enfants qui connaissent un tel échec.”²⁶ (Lobrot, p. 47)

Chez les enfants dyslexiques remarque Dugas

“le niveau en calcul est souvent supérieur à leur niveau de lecture. Leur intelligence est le plus souvent normale ou supérieure. Cependant, on rencontre chez eux une opposition à la lecture et d'autre part, une “arythmie” ou difficulté dans la représentation du schéma corporel, des difficultés de latéralisation, mais aussi de l'anxiété, de l'opposition et de l'instabilité psychomotrice”²⁷ (Lefavrais, p. 191)

Finalement, Eve Malmquist a découvert d'autres concomitances lesquelles ne manquent pas de susciter la curiosité et d'éveiller l'intérêt:

1. elle constate que les échecs graves en lecture sont rares chez les écoliers dont les maîtres ont plus de douze ans d'ancienneté pédagogique
2. elle constate également des corrélations entre la réussite en lecture et la place dont dispose l'enfant à la maison, le nombre de livres de la bibliothèque familiale, l'aptitude de l'enfant à se concentrer, sa confiance en soi, sa ténacité, sa stabilité émotionnelle, sa sociabilité.²⁸ (Ibid., p. 192)

En présence de cette énorme difficulté d'établir un diagnostic de la dyslexie et de la confusion que celle-ci amène, ne serait-il pas préférable de tourner l'attention vers la réflexion méthodologique?

En effet, quelles en sont les caractéristiques? Tout chercheur fait porter son expérimentation sur une population d'enfants considérés pour lui dyslexique. Le choix de cette population exigerait en bonne logique, une définition préalable de la dyslexie tout au moins la fixation de critères pièces de sélection.

En pratique, c'est à partir de quelques symptômes et surtout celui des inversions que l'enfant est classé dans le groupe dyslexique.²⁹ (Ibid., p. 193) Alors tout ce qui est concomitant à ces vagues symptômes devient partie intégrante du tableau clinique de la dyslexie, voire explication causale de la dyslexie. Aujourd'hui, ce diagnostic semble dangereux, parce que, premièrement les divers symptômes qui servent généralement de critères se retrouvent largement répandus chez des enfants dont la lecture est considérée comme normale et deuxièmement les tableaux cliniques qui prétendent caractériser l'enfant dyslexique s'appliquent aussi bien à bon nombre d'enfants qui ne le sont pas.³⁰ (Ibid., p. 193)

L'erreur méthodologique réside dans cette confusion de descriptions tout comme dans cette imprécision de limites. Afin de pouvoir sortir de cette impasse méthodologique, il faut absolument se placer devant cette constatation que tout enfant, que tout adulte commet des fautes de lecture, plus ou moins nombreuses. Par exemple, si l'on écoute attentivement les annonceurs de radio, on peut quelques fois dépister chez eux des erreurs.

Une telle constatation comme le dit Lefavrais peut permettre de surmonter les difficultés méthodologiques en orientant les recherches vers la compréhension des processus psychologiques de la lecture normale, vers l'observation de leurs nuances, de leurs anomalies, de leurs dérèglements, observation étendue à l'ensemble de la population des lecteurs sans aucune distinction.³¹ (Ibid., p. 193)

C'est à partir de ces données-là que Lefavrais a élaboré son test “l'Alouette”, test qui permet de décrire et de mesurer les faits de la dyslexie telle que la révèlent l'observation et l'expérience. Il utilise les deux facteurs suivants: fautes de lecture et vitesse de lecture.³² (Debray & Mélékian, p. 56)

À partir de ce texte, il apparaît que les élèves pour lesquels a été posé un diagnostic de dyslexie, présentent un retard dans la qualité de la lecture, que leur lecture est défectueuse si on la rapporte à l'âge réel. Le pédagogue relie ce retard de lecture à l'ignorance. Par exemple, si un élève ne sait pas lire telle lettre ou telle syllabe, il se trompera s'il les rencontre. On ne peut pas accuser son erreur, une difficulté d'apprentissage mais simplement une ignorance du code grapho-phonétique, c'est-à-dire finalement des règles qui permettent le déchiffrement.

“La lecture n'est pas un simple processus de décodage. Elle suppose un travail de structuration intellectuelle, une implication affective et un désir de communication.”³³ (Lobrot et Zimmerman La lecture adulte/ couverture)

De nos jours, la lecture occupe dans nos civilisations avancées une place aussi importante que l'utilisation des sources d'énergie. Il est absolument inacceptable que certaines personnes se dispensent d'en faire l'apprentissage pour quelles que soient les raisons qu'elles le fassent. À ces personnes, aussitôt, on leur accole une étiquette — celle de dyslexie.

Cette anomalie apparaît maintenant, à la lumière des différentes recherches et de nombreux travaux comme un ensemble de déficits, où l'on trouve, associés aux incorrections de la lecture, un ou plusieurs, selon les auteurs, des traits suivants: insuffisances sensorielles, troubles de la parole, du langage, de la latéralisation, du caractère, du comportement, de l'affectivité, de la communication, de l'orientation spatiale, du schéma corporel, de l'organisation temporo-spatiale, de l'écriture, de l'orthographe et du calcul. La liste de ces déficits augmente au fur et à mesure que la bibliographie s'allonge, mais elle finit par composer plutôt un tableau du retard global de développement que celui de l'échec en lecture.

Plusieurs auteurs tels que: Lobrot, Perdoncini & Yvon, le Dr Trelat, Debray-Ritzen & Mélékian, S. Borel-Maisonny et Lefavrais amènent cette hypothèse que la dyslexie est un retard de maturation.

Bibliographie

1. Debray-Ritzen, Pierre et Mélékian, Badrig, *La dyslexie de l'enfant*, Belgique, Casterman, 1971, 179 p.
2. Foucambert, Jean, *La manière d'être lecteur*, Lasalle, Les Éditions Hurtubise, 1978, 128 p.
3. Fouyartot, Charles, *Lecture et Conquête de la langue*, Paris, Les Éditions Fernand Nathan, 1971, 144 p.
4. Freinet, Célestin, *La santé mentale de l'enfant*, Paris, Les Éditions Maspero, 1978, 154 p.
5. Lobrot, Michel, *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, Éditions ESF, 1975, 215 p.
6. Lobrot, Michel et Zimmerman, Daniel, *La lecture adulte*, Paris, Éditions EFS, 1975, 102 p.
7. Maucou, Georges, *L'adaptation scolaire et sociale et ses remèdes*, Paris, Cahiers de Pédagogie moderne, Collection Bourretier, 1959, 198 p.
8. Muchielli, Roger, *La dyslexie maladie du siècle*, Paris, Éditions EFS, 1971, 172 p.
9. Tomatis, Dr Alfred, *La dyslexie* (Centre du langage) Paris, 1967, 80 p.
10. Tomatis, A.A., *Éducation et Dyslexie*, Paris, Éditions EFS, 1973, 207 p.
11. Robin, Dr Gilbert, *Les difficultés scolaires chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires, 1962, 130 p.

Périodiques

1. Dehant, André, “Dyslexie et Rééducation” *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation* Vol. 2 (1966-67), pp. 138-144
2. Dehant, André et Albert, Francis, “Étude de la mémoire du dyslexique” *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation* Vol. 6 (1971), pp. 61-66
3. Klees, Delange, “Le dépistage de la dyslexie-dysorthographe à l'école primaire” *Revue belge de psychologie et de pédagogie* Tome 33, 1971, N° 133, pp. 7-11
4. Lefavrais, Pierre, “Du diagnostic de la dyslexie à l'étude clinique de la lecture. Un nouvel instrument le test: “l'Alouette” *Revue de psychologie appliquée* 3e trim. 1963, Vol. 13, N° 3, pp. 189-207
5. Lefavrais, Pierre, “Description, définition et mesure de la dyslexie. Utilisation du test: “l'Alouette” *Revue de psychologie appliquée* 1er trim. 1965, Vol. 15, N° 1, pp. 33-44
6. Poncelet, Georges, “La dyslexie, causes d'échecs scolaires” *Nouvelle revue pédagogique* Tome 26, 1970-71, pp. 598-608

D'IMAGES EN MOTS

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

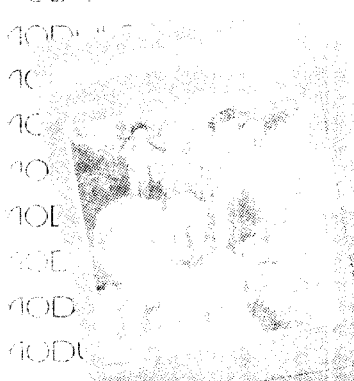
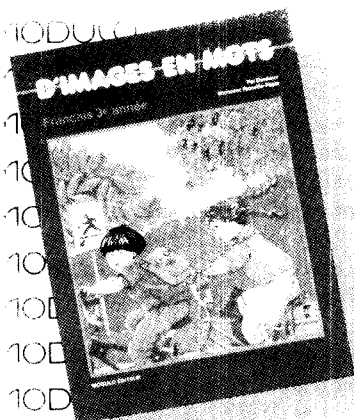
MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO



Le français au primaire

Caractéristiques

- Grande richesse et grande diversité sur le plan iconographique: livres de lecture entièrement en quadrichromie; exploitation constante de l'image et de l'acquis oral pour développer les habiletés en lecture et en écriture; textes courts et complets, parfaitement conformes aux normes de lisibilité; thèmes choisis de façon à faciliter au maximum l'intégration des matières.
- Démarche pédagogique concrète, élaborée **par** des enseignantes pour des enseignantes; méthode éprouvée, expérimentée en classe pendant plusieurs années; projets et activités aisément réalisables, bien adaptés à la pratique quotidienne de l'enseignement; gestion du travail de classe simplifiée grâce à de nombreux documents de soutien dans le guide.

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

D'images en mots

Approuvé par
le M.É.Q.

Approuvé par
le M.É.O.

D'images en mots : Matériel complémentaire

1^{re} année

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

2^e année

• Cassette chansons et textes d'écoute
• Livre de chansons

3^e année

• Cassette chansons
• Livre de chansons

D'images en mots, 4^e année

• Livre de lecture
• Cahiers d'activités
• Guide pédagogique
• Livre de chansons et textes d'écoute

D'images en mots, 5^e année et 6^e année

• Livre de lecture

(ACPI-05-87)



La lecture et l'exploitation d'un roman

par Samir Khordoc

Gloucester H.S.
Conseil d'éducation de Carleton

Pour les besoins de la cause, nous aimons intituler nos cours de lecture expliquée: Cours de LITTÉRATURE FRANÇAISE. Et le pire, c'est que nous nous y prenons nous-mêmes.

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas du tout, du moins en 9e, 10e ou même en 11e année, d'enseigner les grandes oeuvres littéraires de la Vieille ni de la Nouvelle France. Il faudrait d'abord que nos élèves apprennent à lire, correctement, avec une bonne prononciation, de façon articulée et intelligente (réfléchie). L'apprentissage de l'exploitation des grandes idées, tendances, genres, l'Homme et son oeuvre, etc. ne doit être présenté que très occasionnellement, et en général être laissé pour les classes terminales et l'Université.

Vient ensuite le choix des oeuvres à inclure dans le programme. Méfions-nous des oeuvres dont nous nous souvenons avec attendrissement, pour les avoir étudiées au Collège ou à l'Université, avec un excellent professeur. Prenons le temps de lire ou de relire certaines oeuvres parce que: "Ça marche très bien!" Choisissons des oeuvres appropriées à nos élèves, selon leur âge, leur milieu et leurs aptitudes.

Cela dit, comment peut-on approcher une oeuvre? Eh bien, selon son genre. Le professeur aura tout intérêt à essayer d'accrocher dès le début les élèves, par l'aspect le plus intéressant de cette oeuvre, à savoir, l'intrigue policière, s'il y en a une, l'aventure, l'action ou la finesse des

émotions. Une période devrait suffire. On aura intérêt à lire les quelques premières pages ensemble, en classe, pour faciliter la suite. Si on donne comme devoir aux élèves de lire tout seuls, il faudra s'assurer qu'ils ont bien lu. Un test, que j'appelle "de lecture" et de type objectif, fera l'affaire. Il ne devra y avoir cependant que des questions ou déclarations sur le déroulement du ou des chapitres sans interprétation ni analyse. Une liste de vocabulaire de compréhension fournie à l'avance par le professeur, aidera les élèves à surmonter les difficultés majeures de compréhension générale. Habituellement, je fournis cette liste pour les trois ou quatre premiers chapitres seulement. Il faut rassurer les élèves, en leur expliquant bien qu'il est normal que certains mots leur échappent, mais que les mots nouveaux ne sont pas l'objet primordial de cette lecture, mais que c'est plutôt la lecture elle-même et la perception globale du roman qui doivent primer.

L'exploitation à proprement parler, sera immédiate ou indirecte. Le premier type d'exploitation aura pour objet les aspects théoriques et pratiques de la langue, à savoir la prononciation, l'articulation, le vocabulaire actif à acquérir (savoir en limiter la quantité: 20 mots nouveaux et pratiques me semblent suffisants), les expressions idiomatiques courantes, la grammaire ou la construction de la phrase. L'exploitation indirecte sera l'initiation graduelle des élèves à l'analyse littéraire (idées, sentiments, relations humaines,

valeurs, histoire, etc.) ainsi que l'accroissement de l'intérêt pour la lecture chez les élèves. Tout le monde n'est pas un lecteur avide comme le sont les professeurs (? . . .) Alors, la lecture sera une excuse pour faire une foule d'autres activités plus ou moins reliées au texte. Ainsi la lecture sera source d'inspiration, de plaisir et de créativité. La discussion libre ou préparée, la dramatisation d'une scène ou d'un chapitre, la création d'un dialogue imaginaire entre deux personnages ou plus, du roman, trouvent bon accueil parmi les élèves de quatorze à seize ou même dix-sept ans. Le lieu, l'époque, les aspects culturels intéressants (cuisine, langage, moyens de transport, médecine, techniques policières, événements historiques) peuvent donner lieu à un projet de recherche individuel ou de groupe. On pourra enfin, discuter l'ensemble du roman, pour une compréhension plus globale et en permettant des prises de position qui pourront amener le professeur à demander aux intéressés: "Quelle fin donneriez-vous à ce roman?" (par écrit). Pour la vérification du nouveau vocabulaire acquis, le logiciel CROSS WORD MAGIC sera d'un grand secours afin de varier le menu et de le rendre plus intéressant.

Nos élèves aimeront-ils lire plus tard en français, et seront-ils émus au souvenir d'un roman étudié en 9e, 10e ou 11e avec Madame ou M. X.? C'est à nous d'y voir. Et si oui, devront-ils l'enseigner ou non? Ça, c'est une autre histoire.



Anthony S. Mollica
Rédacteur en chef

Articles traitant de linguistique et de pédagogie, des critiques de livres, des annonces publicitaires et autre matériel didactique d'intérêt aux professeurs de langue française, anglaise, allemande, italienne, espagnole, langue seconde, à tous les niveaux d'enseignement, ainsi qu'aux enseignants des d'origines.

Abonnements:

- ☐ Personnel \$25.00 De soutien \$ 50.00 ☐
☐ Institutions \$35.00 Bienfaiteur \$100.00 ☐

(E.U. et outre-mer tarifs en devise américaine)

**La voix du Canada dans l'enseignement
et l'apprentissage des langues**

Fondée en 1944.

Publiée régulièrement quatre fois l'an: en octobre, janvier, mars et mai. A l'occasion, on publie aussi un numéro thématique supplémentaire.

Faire parvenir le chèque ou mandat-poste au: Directeur administratif, CMLR/RCLV, 237, avenue Hellems, Welland, Ontario L3B 3B8 (Canada).

Un exemplaire de la revue sera expédié sur demande.



Ci-inclus mon chèque ou mandat-poste au montant de \$ _____ pour l'abonnement d'une année à *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review (RCLV/CMLR)*, 237, avenue Hellems, Welland, Ontario L3B 3B8 (Canada).

Veuillez commencer l'abonnement avec le numéro de ☐ octobre, ☐ janvier, ☐ mars, ☐ mai.

écrire en lettres moulées

Nom: _____

Adresse: _____

Ville: _____ Prov./Etat: _____

Code Postal: _____

Signature: _____

Date: _____

Veuillez faire parvenir cette carte avec votre paiement. Merci.

Pour faire revivre la poésie dans nos classes d'immersions . . .

Francine Frisson-Rickson

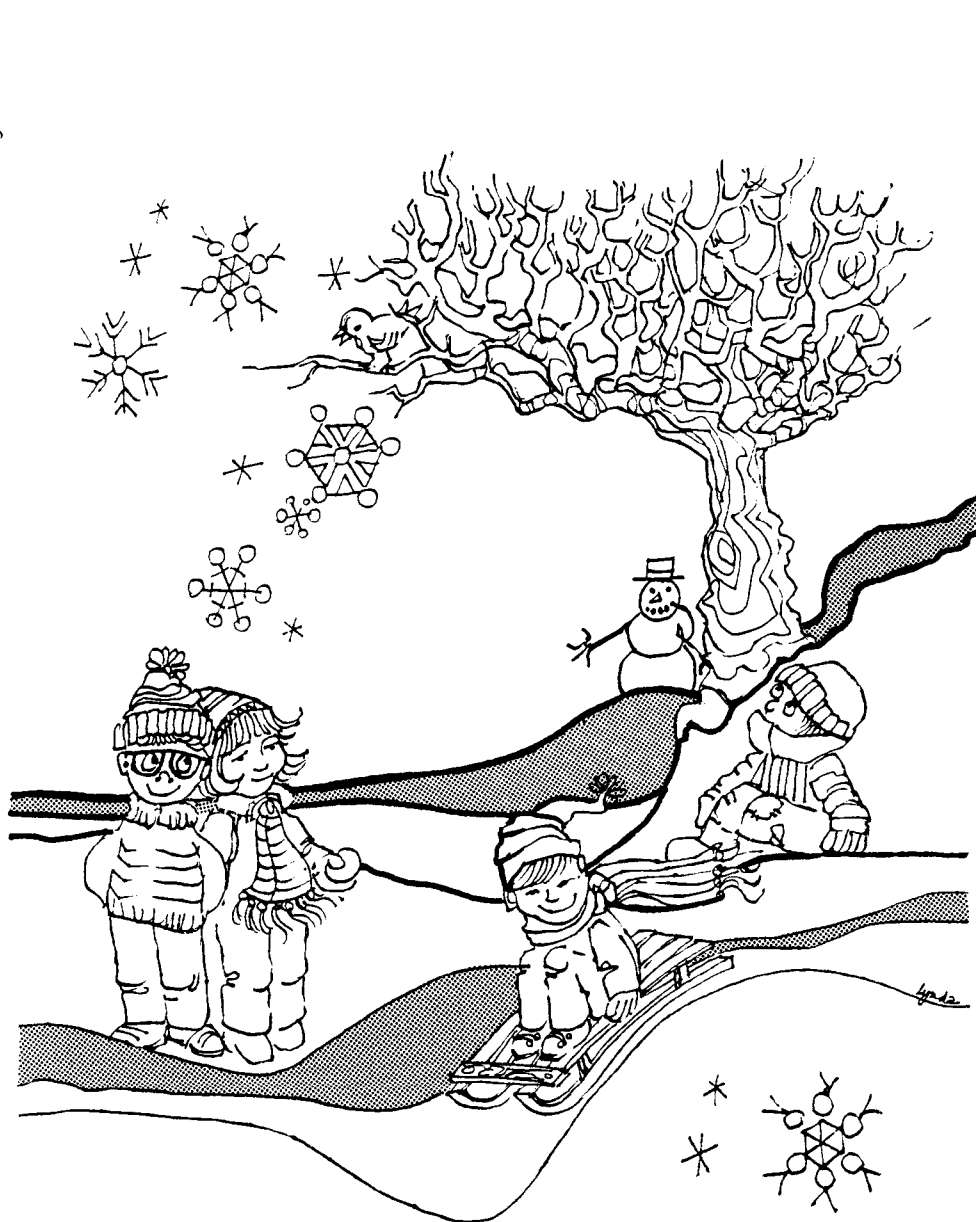
Université Simon Fraser
Colombie-Britannique

D'après mes expériences, en tant qu'enseignante au niveau primaire ainsi que superviseur de stagiaires en immersion, je me suis rendue compte que la poésie était un domaine très peu exploité à l'école primaire. En effet, les enfants apprennent un poème à l'occasion de Noël et de la Saint-Valentin. Il arrive aussi qu'ils en lisent un ou deux dans leurs livres de lecture. Il ne faut pas oublier non plus le traditionnel poème qu'on leur fait écrire à l'occasion de la fête des mères! C'est ainsi que commencent et que se terminent leurs études poétiques! La question qui se pose est . . . pourquoi? Une petite enquête auprès de mes collègues m'a éclairée à ce sujet. Voici quelques commentaires recueillis suite à cette enquête:

- Je ne m'y connais vraiment pas en poésie.
- Les poèmes sont trop difficiles à comprendre pour des élèves en immersion.
- Mes élèves n'aiment pas la poésie.
- Il n'y a pas beaucoup de bons livres de poèmes.
- J'ai besoin de ressources, d'idées pour pouvoir aborder ce sujet.
- Ce que j'aimerais vraiment, c'est de faire écrire des poèmes par les enfants.

Et ceci ne représente qu'un échantillon de ce que j'ai entendu! Toutefois, la grande majorité des enseignants était enthousiaste à l'idée de consacrer un peu plus de temps à la poésie. Avec un peu d'aide, quelques idées et bien sûr des poèmes ils étaient prêts à aborder la poésie.

Voici donc un point de départ, un article qui a pour but de faire revivre en vous et en vos élèves un goût pour la poésie. Nous allons nous limiter à un thème: celui de



l'hiver. Personnellement, j'aime travailler par thèmes. Je trouve que je réussis ainsi à rejoindre les différentes matières en les reliant grâce à un thème commun. En poésie, nous pouvons choisir nos thèmes de différentes façons. Par exemple, nous pourrions choisir d'aborder la poésie selon:

- un thème saisonnier: l'hiver, Noël, les vacances d'été . . .
- un poète en particulier: Victor Hugo, André Cailloux, Jacques Prévert . . .
- un certain genre de poème
- etc. . . .

J'aimerais souligner ici qu'il y a plusieurs façons de s'y prendre pour faire revivre la poésie dans nos salles de classe. Les exemples qui suivent sont variés. Le premier semble peut-être un peu traditionnel, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est plus valable. À mon avis ce genre d'exercice est nécessaire mais, ne devrait pas être le seul présenté à nos élèves. En ce qui concerne la poésie, mes souvenirs d'enfance se limitent malheureusement à l'analyse de poèmes. Nous n'avons pas souvent l'occasion d'exploiter nos habiletés de "poète".

Quelques idées pour aborder l'étude d'un poème avec des enfants

Poème: *Fantaisie d'hiver* par Théophile Gautier

**Le nez rouge, la face blême,
Sur un pupitre de glaçons,
L'Hiver exécute son thème
Dans le quatuor des saisons.**

**Il change d'une voix peu sûre
Des airs vieillots et
chevrotants;
Son pied glacé bat la mesure
Et la semelle en même temps;**

**Et comme Haendel, dont la
perruque
Perdait sa farine en
tremblant,
Il fait envoler de sa nuque
La neige qui le poudre à blanc.**

Théophile Gautier

Charpentreau, Jacques. *Le temps et les saisons en poésie*. Paris, Les Édition Ouvrières, 1984.

- Lire le titre, le nom du poète et le poème aux enfants.
- Donner aux enfants quelques informations au sujet du poète.

Théophile Gautier

Théophile Gautier est né en 1811 à Tarbes. (Montrer l'emplacement de Tarbes sur une carte.) Il a déménagé à Paris à l'âge de trois ans et y a fait ses études. D'abord il voulait devenir peintre. C'est à vingt-et-un ans qu'il a publié ses premières *Poésies*. Il a écrit plusieurs autres recueils de poèmes. Il a aussi écrit des pièces de théâtre. Il est mort en 1872 à l'âge de soixante-et-un ans à Neuilly-sur-Seine.

— Relire le poème à haute voix, les enfants peuvent suivre des yeux le poème qui aura été écrit en grand sur du carton (voir annexe J).

— Expliquer le vocabulaire qui pourrait causer des difficultés de compréhension. Liste possible de mots à expliquer:

— blême, exécute, quatuor, vieillots, chevrotants, Haendel, nuque.

— Faire remarquer qu'il s'agit d'un poème. Parler des différences entre un poème et d'autres sortes de textes.

Comment sait-on que c'est un poème?

— Profiter des réponses des enfants pour enseigner le vocabulaire propre à la poésie. Si, en répondant à la question ci-dessus, l'enfant dit: Je sais que c'est un poème

parce que les *lignes* sont courtes, le professeur saisirait cette occasion pour enseigner le terme *vers*. Voici d'autres termes qui pourraient être enseignés: poème, poète, rime, syllabe, strophe.

— Discuter le sens du poème. Poser des questions qui aideront les enfants à discuter. S'assurer qu'ils se rendent compte que l'hiver est personnifié. Faire ressortir les personnifications.

— Leur faire écouter quelques minutes d'une oeuvre de Haendel.

— Faire remarquer:

— que le poème est divisé en trois parties appelées des strophes

— que chaque strophe comprend quatre vers

— que chaque vers est composé de huit syllabes

— qu'il y a des vers qui riment

— Lire le poème avec les enfants en frappant des mains à chaque pied, leur montrant ensuite comment on compte les pieds.

— Faire ressortir les mots qui riment. Leur demander de trouver d'autres mots qui riment.

— Remplacer les mots qui riment par des symboles

blême, carré rose

glaçons, triangle jaune

thème, carré rose

saisons, triangle jaune

Les remplacer ensuite par des lettres:

blême, A

glaçons, B

thème, A

saisons, B

Et ainsi de suite pour le reste du poème.

— Distribuer aux enfants une copie du poème. Leur demander de lire le poème à voix basse. Diviser ensuite la classe en groupes de deux élèves. Ils se lisent ainsi le poème et peuvent s'entraider.

— Ils pourraient ensuite illustrer le poème.

* Ceci ne représente qu'une courte introduction à la poésie. Plusieurs poèmes sur le même thème seraient étudiés de façon semblable. On ne s'attend donc pas à ce que les enfants puissent nous donner la définition des termes vus en classe. Par contre, pendant la leçon suivante, on sait qu'ils auront déjà une notion de base ce qui nous permettra d'aborder le prochain poème.

Activités poétiques pour enfants ... poètes

En poésie on peut se permettre de retourner des mots, des sons, des phrases dans tous les sens. Quel moyen idéal de laisser courir la plume de l'enfant qui apprend une langue seconde! Bien que certaines règles peuvent s'imposer, l'enfant peut prendre plaisir à s'y subordonner.

Si l'on veut initier les enfants à la créativité poétique tout en s'assurant qu'ils y trouvent de la joie, du plaisir et du succès, on peut les aider en leur donnant certains outils-clés. Ces clés leur serviront à ouvrir les portes de la créativité. Elles ne vont pas lui nuire ou lui prendre sa liberté, mais plutôt l'enrichir.

Activité 1

Pour cette activité on demande d'abord aux élèves de penser à des qualificatifs qui pourraient servir à décrire l'hiver. On en fait une grande liste au tableau. On peut demander aux enfants de respecter certaines consignes. Dans ce cas, il faut que chaque groupe de deux vers riment. Ensuite on présente aux enfants le squelette suivant et c'est à eux de le compléter.

L'hiver c'est _____

Comme _____

L'hiver c'est _____

Comme _____

Mais l'hiver c'est surtout _____

Comme _____

Activité 2

On demande aux enfants de faire une liste de verbes qui à leur avis, vont bien avec l'hiver. On écrit tous les verbes au tableau. On leur présente le modèle suivant pour qu'ils puissent le compléter avec quatre verbes de leur choix. Il n'y a pas de ponctuation.

L'hiver

Activité 3

Pour pouvoir écrire des poèmes, il faut avoir un certain niveau de vocabulaire. Ceci n'est pas toujours le cas des élèves d'immersion au niveau primaire. Si on veut leur faire écrire et lire des poèmes avec plus de succès, on peut commencer en faisant un remue-méninge et en écrivant au tableau tous les mots que les enfants connaissent déjà sur le thème de l'hiver. On forme ainsi une banque de vocabulaire qu'ils pourront utiliser tout au long des activités sur ce thème. En général, j'aime classer les mots pendant l'activité. C'est-à-dire que je les range dans des colonnes suivant certaines catégories établies à l'avance.

Exemple:

Verbes	Noms	Qualificatifs
geler	la neige	blanc
tomber	un flocon	froid
glisser	un arbre	rude
etc ...		

Activité 4

Lorsqu'ils se mettent à composer des poèmes, les enfants ont aussi souvent du mal à orthographier certains mots. Pour remédier à la situation on peut faire un dictionnaire de l'hiver. On donne à des groupes de deux ou trois enfants trois feuilles de papier et trois lettres de l'alphabet. Ils se servent de la liste de vocabulaire de l'activité trois, et y écrivent les mots trouvés. Toutes les feuilles sont ensuite reliées et voilà un dictionnaire orthographique qui sera à la disposition des enfants.

Activité 5

Avant de demander aux enfants d'écrire des poèmes tout seuls on peut faire des poèmes collectifs. En s'inspirant des activités trois et quatre on peut écrire un poème alphabétique! En se servant d'une poche kangourou dans laquelle on insère des cartes comprenant chacune une lettre de l'alphabet, on peut écrire un ou deux vers pour chaque lettre.

Exemple:

A, c'est pour les arbres qui ont perdu leurs feuilles.

B, c'est pour les boules de neige que je te lance.

C, c'est pour les caresses que le vent donne à mon visage.

D, c'est pour rester dedans quand il fait trop froid et aller dehors quand il neige.
etc . . .

Pour terminer . . .

Je pense qu'il est très important de valoriser les efforts de nos petits poètes. Voici quelques idées sur le sujet:

Ces idées comprendraient:

- recueillir les poèmes sur un même thème, écrits par les enfants et en faire un livre qui serait disponible à la bibliothèque de l'école.
- recueillir les poèmes des enfants et en faire imprimer des livrets qui seraient distribués à tous les élèves de la classe.
- se servir de certains poèmes écrits par les enfants pour enseigner des notions poétique comme la rime par exemple.
- afficher les poèmes illustrés par les enfants dans la salle de classe.
- envoyer les poèmes des enfants à un journal comme *Le soleil de Colombie* par exemple afin de les faire "publier". Ensuite en obtenir une copie pour chaque élève.
- Demander aux enfants de lire leurs poèmes à la classe et aussi à d'autres classes.
etc . . .

Bibliographie

Livres à l'intention du professeur

Charpentreau, Jacques. *Enfance et poésie*. Paris, Les Éditions Ouvrières, 1972.

Quelques poèmes écrits par des enfants d'immersion

Les couleurs de l'hiver

L'hiver c'est rouge

Comme les boules de houx qui dans le vent bougent.

L'hiver c'est bleu ciel

Comme ma belle robe en dentelle.

Mais l'hiver c'est surtout blanc

Comme les flocons qui dansent en tombant.

L'hiver c'est gris

Comme les jours de pluie.

L'hiver c'est noir

Comme le dedans de mon armoire.

Mais l'hiver c'est surtout blanc

Comme le manteau de fourrure de maman.

Chantal, 7 ans

L'hiver

En hiver il fait très froid

Et quand c'est le soir

Il fait tout noir.

Quand il fait noir

La neige tombe du ciel

Et ça va être bientôt Noël.

À Noël dans un cadeau,

Il y a un manteau chaud.

Je porte le manteau

Quand il fait très froid.

Maintenant quand il fait très froid,

Je n'ai plus froid.

Erin, 7 ans

Les passe-temps de l'hiver

L'hiver

s'ennuie

s'endort

sommeille

s'en va

Jennifer, 8 ans

L'hiver

L'hiver

vient

reste

dure

passe

Patrick, 7 ans

Charpentreau, Jacques et Jean, George. *Dictionnaire des poètes et de la poésie*. Paris, Éditions Gallimard, 1983.

Lemieux, Joseph. *Les activités poétiques à l'école élémentaire*. Montréal, Guérin, 1977.

Tran, Évelyne et Trudel, Marie-José. *Jeux d'écriture et de poésie*. Laval, Éditions Ville-Marie Inc., 1983.

Bibliographie

Recueils de poèmes pour enfants

Cailloux, André; Newman, Fran et Boulanger, Claudette. *Fleurs et frimas*. Saint-Lambert, Éd. Héritage Inc., 1979.

Chapouton, Anne-Marie et Richard, Claude. *Fougères*. Paris, L'école des loisirs, 1976.

Charpentreau, Jacques. *Il était une fois les enfants . . .* Paris, Éditions la farandole, 1980.

Charpentreau, Jacques. *La poésie dans tous ses états*. Paris, Les Éditions Ouvrières, 1984.

Charpentreau, Jacques. *Le temps et les saisons en poésie*. Paris, Éditions Gallimard, 1983.

Chédid, Andrée et Le Coeur, Lise. *Lubies*. Paris, L'école des loisirs, 1979.

Chédid, Andrée. *Le coeur et le temps*. Paris, L'École, 1977.

Clavel, Bernard et Le Coeur, Lise. *Poèmes et comptines pour apprendre les mots*. Paris, L'école des loisirs, 1981.

Filloux, Henriette. *Rouge et Bleu*. Paris, L'école des loisirs, 1972.

Held, Jacqueline et Claude. *Il était une fois, demain . . .* Paris, Messidor/La farandole, 1983.

Illberg, G. *Choix de poésies pour enfants de 8 à 12 ans*. Paris, Éditions André Bonne, 1979.

Illberg, G. *Gerbe de poésies pour enfants de 8 à 12 ans*. Paris, Éditions André Bonne, 1966.

Jean, George. *Il était une fois la poésie . . .* Paris, Éditions la farandole, 1974.

Lebrun, Susy et Brûlotte, Suzanne. *Le voyage des mots*. Sherbrooke, Éditions Naaman, 1983.

Leclerc, Félix. *Le tour de l'île*. Montréal, Les éditions La courte échelle, 1980.

Lemieux, Joseph. *Cahier de poésies 1*. Montréal, Guérin, 1977.

Lemieux, Joseph. *Cahier de poésies 3*. Montréal, Guérin, 1977.

Lemieux, Joseph. *Cahier de poésies 4*. Montréal, Guérin, 1977.

Lequeux, Paulette. *Poèmes de partout et de toujours*. Paris, Armand Colin, 1981.

Lichet, Raymond. *Galipettes*. Paris, L'école des loisirs, 1974.

Lobel, Armand. *Cochontines*. Paris, L'école des loisirs, 1984.

Malineau, Jean-Hugues et Selig, Sylvie. *Prête-moi tes plumes*. Paris, L'école des loisirs, 1978.

Poirier, Hélène et Ste-Marie Borduas, Carmen. *Poèmes et chansons*. Montréal, Guérin, 1980.

Poirier, Hélène; Ste-Marie Borduas, Carmen et Vandal Sudrau, Michelle. *Chantons dansons*. Laval, Les Éditions Planim, 1978.

Poslaniec, Christian et Le Coeur, Lise. *Grimaces et malices*. Paris, L'école des loisirs, 1981.

Rousselot, Jean. *Petits poèmes pour coeurs pas cuits*. Paris, Éditions Saint-Germain-des-Prés, 1979.

Tanaka, Béatrice. *Des quatre vents*. Paris, L'école des loisirs, 1975.

Weber, Karl; Hathorn, Ramon et Johnson, Neal. *Poésie de la France et du Canada Français*. Don Mills, Longmans Canada Limited, 1969.

COLLECTION

"À la découverte d'un français vivant"

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

Pour qui?

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

Par qui?

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

Le but

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

La méthode

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

Le contenu

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

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

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

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

La collection comprend aussi des diapositives et des bandes sonores.

1^{re} année : **Levons l'ancre**

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

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

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

3^e année : **Au cœur des mots**

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

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

4^e année : **À l'aventure**

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

5^e année : **À tire d'aile**

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

6^e année : **À vol d'oiseau**

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

7^e année : **À l'horizon**

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

8^e année : **À bon port**

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



guérin éditeur
publishers

401, rue Saint-Marc, Québec, P.Q. H2T 1C1
Tél. (514) 342-3441

L'énigme et les stratégies de lecture

*texte reproduit avec la permission des auteurs.



Denis Bussières
Conseil des écoles
séparées d'Ottawa

L'ÉNIGME est un didacticiel sur les stratégies de lecture et est disponible en version anglaise sous le nom de THE PUZZLER pour l'ordinateur Icon et Apple. La version française n'est disponible que sur l'ordinateur ICON pour l'instant.

L'ÉNIGME a pour but d'aider les élèves à développer et à raffiner leurs stratégies de lecture, en particulier la prédiction, la confirmation et l'intégration.

Le didacticiel contient cinq histoires; chacune est coiffée d'un titre ambigu qui se prête à un riche éventail d'interprétations. On demande aux élèves d'analyser les titres — en d'autres mots, de résoudre l'énigme — en interprétant les indices disséminés tout au long du texte. Le récit progresse par courtes étapes; les élèves doivent alors faire des prédictions, qu'ils pourront confirmer par la suite.

Le programme autorise la marche arrière afin de permettre aux élèves de repérer des indices qu'ils/elles auraient manqués; il permet également l'avance du texte lorsqu'ils/elles croient avoir résolu l'énigme. Aucune énigme ne comporte des réponses "correctes"; en fait, toute une gamme de réponses peuvent être acceptées en autant que les élèves fournissent des raisons valables pour justifier leurs conclusions.

L'ÉNIGME est un instrument de travail destiné aux élèves du cycle moyen.

Qu'entend-on par leçons de stratégie de lecture?

"En lisant, le lecteur est aussi actif que peut l'être l'écrivain qui crée une oeuvre littéraire."

Goodman et Burke, 1980

La lecture est un processus complexe par lequel l'information provenant de sources multiples est utilisée pour comprendre le message écrit d'un auteur. Les sources d'information comprennent le texte imprimé et les connaissances du lecteur ou de la lectrice.

Les stratégies de lecture sont des outils qui permettent de mettre en évidence le rapport qui existe entre les connaissances que le lecteur/la lectrice possède sur l'u-

sage de la langue et les stratégies cognitives qui favorisent la compréhension de la pensée d'un auteur. Dans leur livre *READING STRATEGIES: FOCUS ON COMPREHENSION*, Goodman et Burke proposent un modèle qui allie l'expérience linguistique du lecteur ou de la lectrice à des stratégies dites de prédiction, de confirmation et d'intégration.

Prédiction

Lors de la lecture d'un texte, les lecteurs anticipent certains mots, certaines structures et, par le fait même, le développement de certains concepts. De telles attentes sont appelées prédictions.

Les lecteurs/trices formulent des prédictions selon leur milieu socio-culturel, leur formation, leur expérience linguistique et leurs connaissances spécifiques sur le sujet traité.

L'ÉNIGME a pour but de développer et d'enrichir les stratégies de prédiction. Différents éléments du didacticiel aident l'enseignant/e à diriger les lecteurs/trices dans l'utilisation de plusieurs genres de connaissances dans le processus de la prédiction.

Dans l'histoire appelée D D , par exemple, la première phrase se lit ainsi: "Dès notre première rencontre, j'ai aimé D D ." La phrase, à coup sûr, va faire naître une grande variété de prédictions. D D ... c'est qui? c'est quoi? Tel/le étudiant/e peut penser que D D  est un garçon; tel/le autre, que D D  est une fille dont le prénom complet est Dorothée. Un autre peut penser que D D  est le petit animal favori de quelqu'un.

Ces prédictions sont aussi logiques les unes que les autres mais ne peuvent être analysées tant qu'on n'aura pas accès à plus de renseignements. Ceci conduit au processus de confirmation.

Confirmation

Lorsque la prédiction est faite, le lecteur/la lectrice vérifie l'exactitude de ses hypothèses; il/elle les confirme ou les rejette. Pour ce faire, il/elle se pose la question: Est-ce que ma phrase a du sens?

Par exemple, alors que le lecteur ou la lectrice poursuit l'histoire de D D , une nouvelle information est apportée qui permet d'éprouver les prédictions antérieures sur l'identité de D D . Le membre de phrase "... je fus si facilement attirée par elle" va confirmer que D D  est de sexe féminin. Cette parcelle d'information peut amener les élèves à réviser leurs prédictions antérieures tout comme elle peut influencer leurs prédictions à venir.

Intégration

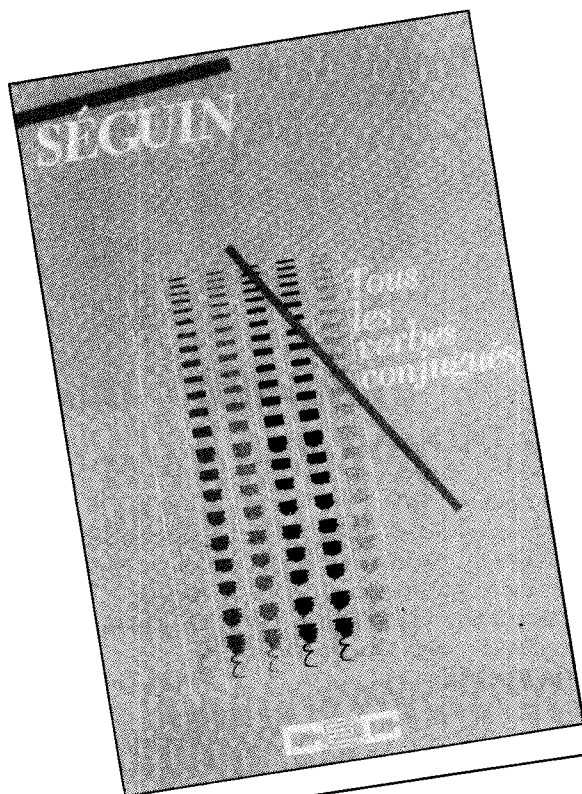
Une fois qu'une prédiction a été substantiellement confirmée, elle est fusionnée aux connaissances antérieurement acquises du lecteur/de la lectrice. Intégrer ainsi les nouvelles connaissances à celles déjà acquises s'appelle l'intégration.

Il est cependant incorrect de penser que prédiction, confirmation et intégration représentent des actes distincts qui se produisent l'un après l'autre. Ils sont plutôt concomitants et inséparables. S'ils ont été présentés comme éléments séparés, c'est tout simplement pour apporter plus de clarté à la présentation.

L'ÉNIGME, par la biais d'activités significatives de lecture, a pour but d'aider l'enseignant/e à intéresser les élèves à utiliser les trois procédés.

Quelle est ma façon d'utiliser L'ÉNIGME dans ma classe?

L'ÉNIGME est un didacticiel destiné à développer des stratégies de lecture chez les élèves. La façon dont vous l'utiliserez



**Voici le dictionnaire
qui vous facilite la vie!**

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

Tous les verbes conjugués

par Hubert Séguin



Centre Éducatif et Culturel inc.

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

sera grandement déterminée par la constitution de votre groupe. Vous pouvez considérer les questions suivantes avant de décider de quelle manière vous utiliserez L'ÉNIGME dans votre salle de classe.

— Mes élèves sont-ils/elles familiers/ères avec les leçons de stratégie de lecture?

— Combien ma classe compte-t-elle d'élèves?

— Quelles est ma facilité d'accès à un ordinateur?

— Combien de temps ai-je l'intention de consacrer dès maintenant à cette activité?

— Quelle est ma fréquence de rencontre avec ces élèves?

— Lesquels/les parmi mes élèves, à l'heure actuelle, profiteraient le plus de l'utilisation de ce didacticiel?

Que puis-je faire de plus?

Usage ultérieur des stratégies de lecture

Les stratégies de lecture, développées grâce à l'emploi de ce programme, peuvent être utilisées aussi dans les situations journalières de lecture.

Encouragez vos élèves à faire usage de stratégies de prédiction et de confirmation quand ils rencontrent des mots inconnus. La transposition des stratégies de prédiction et de confirmation que font les élèves dans leur lecture quotidienne constitue une preuve de l'enrichissement que leur apporte l'utilisation de ce didacticiel.

Écrire des leçons de stratégies

Alors que les élèves deviennent familiers/ères avec la formule de leçons de stratégies de lecture et avec les principes qui les sous-tendent, peut-être allez-vous souhaiter qu'ils/elles écrivent eux/elles-mêmes leurs propres histoires. Ces histoires pourraient alors être utilisées, quelques-unes pourraient même être insérées dans le programme.

Au début, travaillez avec la classe entière afin de familiariser les élèves avec la démarche qui mène à la création d'histoires de ce genre. Les directives présentes peuvent s'avérer utiles:

— Commencez par choisir un titre à l'histoire. Les élèves peuvent choisir des mots qui n'ont pas de sens (RISIOHC, par exemple) ou des mots réels qui, pour plusieurs d'entre eux, ne sont pas fami-

liers (CORNAC). Pour cette histoire, choisissez un mot-titre unique.

— Si les élèves optent pour un mot sans signification, assurez-vous qu'ils/elles s'entendent sur le sens qu'ils lui donneront avant qu'ils/elles ne commencent à écrire.

— Demandez aux élèves de former de petits groupes pour écrire le premier paragraphe. Rappelez-leur de présenter des indices de nature générale dans le paragraphe initial. Réunissez les groupes pour une mise en commun des paragraphes. Discutez des paragraphes et choisissez celui qui sera utilisé dans l'histoire de la classe. Plusieurs réponses vraisemblables devraient être disponibles après l'acceptation du premier paragraphe.

— Les paragraphes subséquents devraient être écrits par les groupes. À mesure que l'histoire progresse, le nombre de réponses plausibles au mot-mystère devrait diminuer. Chaque paragraphe devrait introduire au moins un nouvel indice.

— Quand vous aurez atteint le dernier paragraphe, le nombre de choix vraisemblables devrait être restreint. Dans certains cas, une seule prédiction étoffée va demeurer en liste.

— Lorsque les élèves sont satisfaits/es de l'histoire, écrivez-la clairement et reproduisez-la sur acetate. Vous pouvez l'utiliser avec les autres classes comme énigme à résoudre.

— Une fois que les principes de base sont compris, certains/es élèves peuvent désirer écrire leurs propres histoires. Vous pouvez aussi préparer des acetates avec ces histoires pour en faire profiter la classe entière.

Où puis-je trouver plus de documentation sur les stratégies de lecture?

Nous devons à deux expertes américaines, Yetta Goodman et Carolyn Burke, les leçons de stratégies de lecture utilisées dans ce didacticiel. Leurs idées ont été explicitées dans leur livre **READING STRATEGIES: FOCUS ON COMPREHENSION** qui contient plusieurs autres leçons de stratégies de lecture employées par les enseignants/es dans les salles de classe.

Si vous désirez approfondir vos connaissances en stratégies de lecture, les sugges-

tions suivantes seraient peut-être d'intérêt pour vous:

1. Devenez membre de votre association locale de lecture. Si vous avez besoin de renseignements au sujet de votre association, entrez en communication avec une filiale régionale de l'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LECTURE.
2. Devenez membre de l'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LECTURE.
3. Assistez à des conférences sur la lecture.

Références

Goodman, Yetta et Burke, Carolyn, *Reading strategies: Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Giasson, Jocelyne et Thériault, Jacqueline, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Éditions Ville-Marie, Montréal, 1983, 385 pages.

Do you know . . .

There is a total French immersion program located at Oak View Elementary School, grades K-5 in Rockville, Maryland.

Montgomery County Public Schools has recently received an eighteen-month federal grant to support its efforts in the area of elementary immersion education.

Specific goals of the project include:

- To define the roles and competencies of an immersion teacher
- To develop a training program for experienced immersion teachers
- To develop a training handbook for new immersion teachers
- To develop videotapes for training of new immersion teachers
- To develop classroom materials in the immersion language based on the Montgomery County Public Schools curriculum

For further information about this project, write to:

Mimi Met or Eileen Lorenz
Department of Academic Skills
Montgomery County Public Schools
850 Hungerford Drive
Rockville, MD 20850

L'ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION

10IÈME CONGRÈS ANNUEL — 6, 7, 8 NOVEMBRE 1986

Les organisateurs, avec le concours de la compagnie CONFÉRENCE TAPE, ont enregistré les sessions sur cassettes. Si vous n'avez pu assister à toutes les sessions et désirez entendre ce qui a été discuté, utilisez cette formule pour votre commande. Le coût est de \$8.00 par cassette.

VENDREDI 7 NOVEMBRE

- V1 ENRICHISSEMENT ET CURRICULUM DIFFÉRENCIÉ: G. Cloutier — Ontario
 V3 LES CENTRES D'APPRENTISSAGE AUX CYCLES PRIMAIRE ET MOYEN: C. Bélanger — Ontario
 V4A, B DIS, À QUOI ÇA SERT UN LIVRE? J. Pasquet — Québec
 V12 L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE EN FRANÇAIS, LANGUE SECONDE:
 C. Landriault — Ontario
 V17 UNE ÉVALUATION D'IMMERSION PRÉCOCE ET TARDIVE EN 6e ANNÉE: E. Molgat — Manitoba
 V18 MULTI-LEVEL CLASSES IN IMMERSION: A TEACHER'S NIGHTMARE? L. Toupin — Manitoba
 V19 PROMOTING COMMUNICATIVE PROCESSES IN THE CLASSROOM:
 D. Ireland/M. Parkin — Ontario
 V27 LE JOURNAL QUOTIDIEN EN CLASSE D'IMMERSION: F. Audet/Y. Leclair — Québec/Ontario
 V28 LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES: C. Simard — Québec
 V30 LES LIENS ENTRE LA GRAMMAIRE ET LA COMMUNICATION: B. Harley — Ontario
 V33 MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SCIENCES AU NIVEAU INTERMÉDIAIRE:
 R. Hartnett — Carleton
 V38 ENSEIGNEMENT DANS DES CLASSES: L. Pinsonneault/Z. DeKoninck — Québec (also #S88)
 V41 L'ARTICLE DE PRESSE/ÉVÉNEMENTS EN AFRIQUE DU SUD: A. Ruprecht — Ontario (also #S93)
 V42 POUR APPRENDRE UNE LANGUE VIVANTE. IL FAUT VIVRE! A. Boland-Willms —
 Manitoba (also #S75)
 V49 S'AMUSER AVEC LES CHANSONS DE MATT: M. Matt — Ontario (also #S94)
 V52 L'HISTOIRE EN CLASSE D'IMMERSION: B. Ryan — Ontario
 V53 BILAN DES DIX DERNIÈRES ANNÉES DE RECHERCHE EN IMMERSION: F. Meloul — Québec
 V55 THE GRAVES WRITING PROGRAM: J. Snarr — Ontario
 V56 L'ENRICHISSEMENT EN SALLE DE CLASSE: S. Dupont-Burton — Ontario
 V59 L'ENFANT EN DIFFICULTÉ À L'IMMERSION: M. McLennan — Ontario
 V60 LA COMPOSITION FRANÇAISE AU SECONDAIRE: C. Abdel-Kader — Alberta (also #S90)
 V61 SÉRIE TÉLÉVISÉE DE TVO POUR NIVEAU PRIMAIRE EN IMMERSION:
 J. Racicot/J. Harvey — Ontario
 V62 LE JOURNAL EN SALLE DE CLASSE: P. Valade — Ontario
 V66 L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES EN IMMERSION FRANÇAISE:
 A. Charlebois — Alberta (also #S99)
 V67 SECONDARY IMMERSION: THOSE WHO LEAVE AND THOSE WHO STAY: C. Lewis —
 British Columbia

SAMEDI 8 NOVEMBRE

- S72 LE THÉÂTRE DES LECTEURS: W. Whitlock — Prince Edward Island (also #V58)
 S73 L'ENRICHISSEMENT EN SALLE DE CLASSE: S. Dupont-Burton — Ontario
 S80 CHANTER, DANSER, JOUER: FOLKLORE ET CULTURE DE LA LOUISIANE: B. Russell —
 Ontario (also #V29)
 S84 L'IMMERSION AU SECONDAIRE: DÉFIS ET DIRECTIONS FUTURES: C. Mian —
 Ontario (also #V34)
 S101 COMMENT PRÉSENTER UN ATELIER: C. Lewis — British Columbia
 S102 LA BIBLIOTHÈQUE AU COEUR DE L'ÉCOLE, AU COEUR DU PROGRAMME SCOLAIRE:
 M. Brazeau — Ontario
 S103 KEEPING LANGUAGE WHOLE: A. Boler — Ontario

CES ATELIERS SONT AUSSI ENREGISTRÉS. CONSULTER LA LISTE CI-DESSOUS

V34=S84	V58=S72	S75=V42
S80=V29	S88=V38	S90=V60
S93=V41	S94=V49	S99=V66

Pour vous procurer ces cassettes, veuillez compléter le bon de commande ci-dessous et envoyez avec votre paiement y ajoutant la taxe (résidents de l'Ontario — 7%) ainsi que \$1.00 par cassette pour frais de manutention. Chèque payable à CONFERENCE TAPE. Postez le tout à:

CONFERENCE TAPE

8 Woodburn Drive, Ottawa, Ontario K1B 3A7

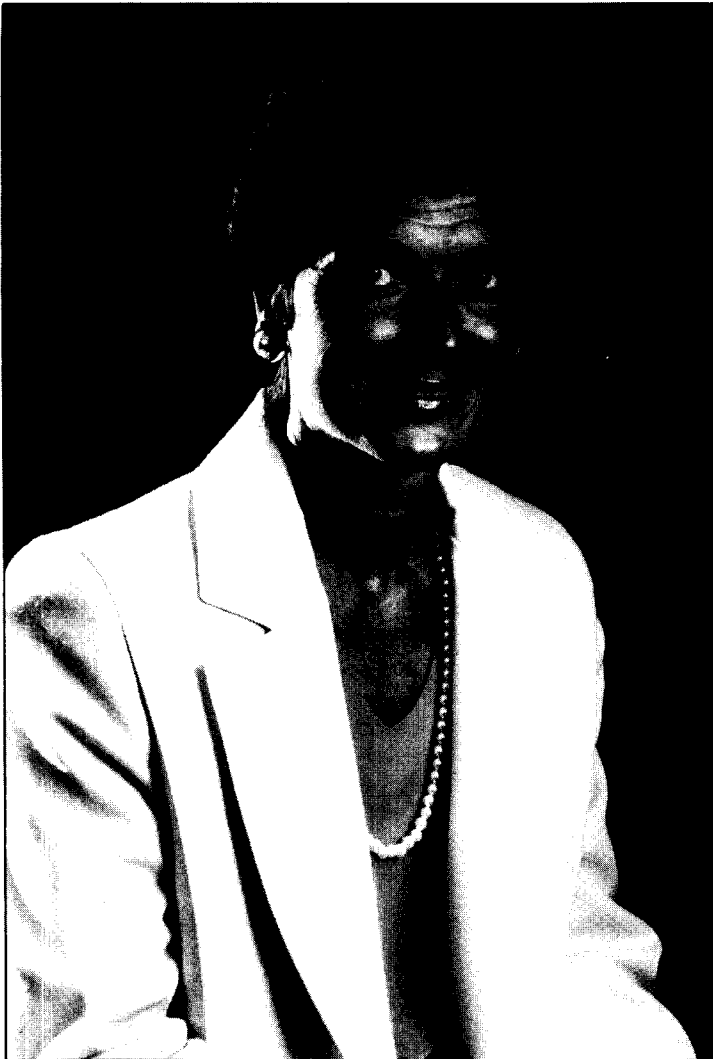
NOM: _____ NO. VISA: _____ NO. DE CASSETTES: _____
 ADRESSE: _____ MASTERCARD: _____ COÛT DES CASS.: _____
 _____ DATE D'EXP.: _____ MANUTENTION: _____
 _____ CHÈQUE: _____ TAXE (RÉS. D'ONT.): _____
 _____ TOTAL: _____

SIGNATURE — COMMANDES CARTE DE CRÉDIT

IN MEMORIAM

Marie-Andrée Hurd

Conseillère Conseil scolaire d'Ottawa



J'ai rencontré Marie-Andrée Hurd il y a seulement cinq ans. Je m'étais adressée à elle parce que je voulais avoir plus de renseignements sur le fonctionnement et le rôle d'une bibliothèque scolaire. Les connaissances, la documentation, les idées ne lui manquaient jamais. Mais avant tout et surtout j'ai trouvé chez Marie-Andrée un amour profond et sincère pour ce qu'elle faisait; un enthousiasme et un dynamisme à la fois forts & humbles, constants mais non ostentatoires; une force que Marie-Andrée dirigeait tout naturellement et avec finesse, tact et savoir-faire vers une sorte de vocation plutôt que vers le chemin d'une carrière professionnelle. Elle croyait en ce qu'elle faisait et elle visait la perfection.

Je l'ai revue maintes fois depuis et auprès d'elle j'ai appris beaucoup. Son attitude quelques soient les circonstances de nos rencontres, ne changeait pas et continuait à refléter une diligence, une persévérance et une conviction remarquables et rares.

Aujourd'hui, quand elle n'est plus parmi nous, je me rends compte que tous nous trouvons la même chose dans ce que Marie-Andrée nous a légué: un exemple unique d'une grande richesse humaine, une inspiration constante pour ceux et celles qui se dévouent à l'éducation.

Olga Kiriloff
Collègue-enseignante
et amie.

Le défilé de mode

par Evelyne Beaudry
Île-du-Prince-Édouard



L'approche utilisée:

Au début du mois d'octobre, lorsque les élèves ont commencé à porter leurs nouveaux vêtements d'hiver, j'ai abordé le thème des vêtements. J'ai réussi à incorporer quatre activités de groupe à l'intérieur de ce même thème.

1^{ère} activité:

En groupe de 4, ils devaient classer les vêtements qu'ils portaient ce jour-là.

ex: bas: des chaussettes, des collants, des bas de sport...
gilet: un chandail, un maillot, un sweater...

À la présentation, il m'a été possible d'introduire le mot juste, car tous s'étaient plus ou moins bien servis de leur dictionnaire anglais-français.

2^{ème} activité:

En deuxième lieu, lors de la présence du moniteur de langue, j'ai divisé la classe en 5 groupes:

- Les tissus utilisés pour fabriquer nos vêtements
- Les différentes boutiques de vêtements

- L'entretien des vêtements
- La description précise d'un vêtement
- Les vêtements que je choisirais pour me rendre à Hawaï

Chaque groupe devait dresser une liste de vocabulaire appropriée à leur titre. J'ai assisté le groupe qui devait identifier les différentes boutiques de vêtement. D'abord, parce que plusieurs n'existent pas à l'Île et aussi parce que le groupe ne disposait d'aucune ressource française.

Le moniteur a assisté le groupe qui devait trouver les mots descriptifs des vêtements. Même s'ils pouvaient se servir de catalogues, de revues et de journaux, il s'agissait d'un vocabulaire quasi inconnu pour eux.

J'avais apporté à l'école plusieurs vêtements fabriqués avec différents tissus afin que les élèves puissent lire l'étiquette et observer l'entretien du vêtement.

Comme la plupart des étiquettes sont bilingues, ce groupe n'a eu aucun problème à ressortir le vocabulaire approprié.

Les deux autres groupes se sont servis de leur connaissance personnelle ainsi que des catalogues pour faire leur liste. À l'intérieur de deux périodes, chaque groupe avait souligné le vocabulaire approprié, en avait fait une liste sur papier et l'avait présenté aux groupes avec vêtement ou modèle à l'appui.

3^{ème} activité:

À la maison, chaque élève devait découper dans une revue, une photo d'un modèle. Au bas de cette photo, il/elle devait écrire une description des vêtements portés et de la position prise par le mannequin. En classe, chaque élève a lu sa description. Nous avons tenté de dessiner ou d'imaginer la photo d'après la description donnée. Cet exercice a permis de clarifier certain terme de vêtements et de démontrer la nécessité de bien préciser les détails d'un vêtement.

4^{ème} activité:

Avec tout ce nouveau vocabulaire sous

nos yeux pendant plus de deux semaines, nous étions prêts à passer à la présentation excitante d'habits lors d'un défilé de mode. Je me suis servi du livre: *Vocabulaire, Orthographe d'usage, Lecture 5, Place au français* (lides), pour introduire les phrases nécessaires à la présentation d'un modèle.

ex: Voici maintenant... (Lise)... qui nous présente... (Lise)... a choisi de nous montrer...

Vous pourrez admirer maintenant un... (nom du vêtement)... que porte... (Lise)...

En groupe de 3, 4 ou 5, ils se sont choisis un thème (ex: un mariage, une soirée de gala, une journée à la plage...) et ont trouvé les vêtements en fonction de leur thème. Je demandais que chaque modèle soit présenté en utilisant le nom juste du vêtement, de sa texture, de ses particularités, et avec une certaine description et d'ajouter, pour quelques vêtements, son entretien ainsi que la boutique où on peut l'acheter. Il devait y avoir un narrateur ou maître de cérémonie. Le tout fut filmé par un élève de la classe. Nous avons passé

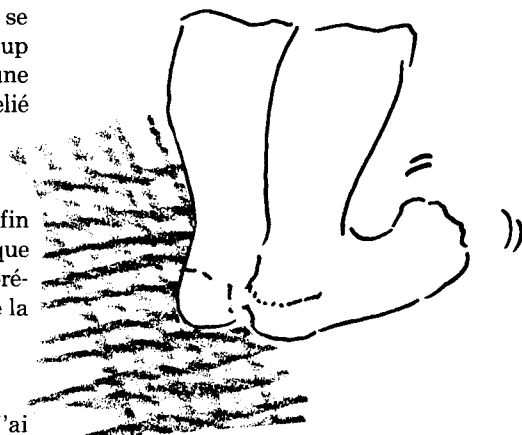
les deux heures les plus agréables de notre année, en plus de celles passées à se préparer. L'élève ont démontré beaucoup d'originalité, d'humour et surtout une grande connaissance du vocabulaire relié aux vêtements.

Le suivi:

Nous avons réécouté la cassette vidéo afin de revoir le vocabulaire précis que chaque groupe avait utilisé et surtout pour apprécier le travail fait par chacun ainsi que la qualité du français utilisé.

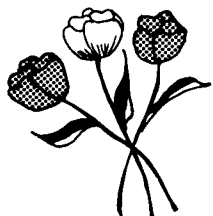
Appréciation de ce projet:

Pendant plus de trois semaines, j'ai entendu des élèves parler d'un sujet qui leur tient à coeur, c'est-à-dire la mode. Ils découvraient le vêtement, non seulement par son nom en français, mais par sa qualité, sa fabrication, son entretien et sa vente. Ils feuilletaient sans cesse leur dictionnaire afin de trouver le mot juste. De par les trois activités précédentes, la correction fut très facile; je n'avais qu'à les assister à bien construire les phrases. Il y a déjà près de trois mois que nous avons complété ce thème et encore de ce



jour, les élèves parlent avec une grande facilité de leur vêtement.

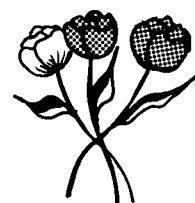
À la suite de cette activité, un élève m'a révélé: "J'ai aimé participer au défilé de mode parce que c'était très amusant et en même temps j'ai appris le français. Je trouve que c'est un peu ennuyant d'étudier le vocabulaire, les verbes, l'orthographe. Si je peux apprendre le français et m'amuser, ça c'est la façon que je veux apprendre cette langue". ■



Pour le printemps un bouquet de mots

Dicto

Dictionnaire thématique illustré
Auteures: Claire-Aline Lévêque
Marie-Suzanne Bernier



Ce dictionnaire soigneusement illustré vise à aider le jeune lecteur qui aborde l'apprentissage du code écrit et de la lecture.



LIGNES DE FORCE:

- Présentation d'environ 1000 mots classés par ordre alphabétique, et parmi les plus utilisés tant à l'école qu'à la maison.
- 56 thèmes classés par ordre alphabétique, identifiés par une bande de couleur et un symbole représentatif.
- Démarche favorisant le lien entre l'image du mot et sa forme écrite.
- Démarche favorisant la composition de phrases pour les mots qui ne sont pas présentés en contexte.
- Illustrations vivantes et humoristiques faisant intervenir tout à tour trois mascottes amusantes.

Format: 21,5 cm x 25,5 cm

Pages: 132

Prix: 15,95\$



Éditions Études Vivantes

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

PRIMAIRE

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

Approuvé par le
ministère de l'Éducation
du Québec

Collection P.I.L.O.É.

6^e année
PILOÉ DIT ET CONTREDIT

5^e année
PAROLE DE PILOÉ

4^e année
LES DIRES DE PILOÉ

3^e année
L'ÉCRITOIRE DE PILOÉ

2^e année
PILOÉ PORTE-PLUME

1^{re} année
LES MOTS DE PILOÉ

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

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



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



INDEX

par Roger Lalonde

Les Nouvelles de l'ACPI/CAIT NEWS

— Volume 1 à 9

a

- Aeschelmann, Alain, **Association canadienne des professeurs d'immersion: cinquième anniversaire**, vol. 4, no. 4, p. 13
- Adiv, Ellen, **An Analysis of Oral Discourse in Two Types of French Immersion Programs**, vol. 8, no. 3, p. 22
- Alloul, Jacqueline, **In conversation with Sharon Lapkin**, vol. 7, no. 1, p. 16
- Almstron, Marjorie, **Immersion? It's Contagious! — A report from the Yukon the last frontier**, vol. 4, no. 2, p. 15
- Anderson, C., **Rebuttal: The Sacred Cow ...**, vol. 6, no. 1, p. 4
- Anonyme, **L'origine de l'Halloween**, vol. 1, no. 6, p. 44
- Aubry, Monique, **L'évaluation dans le cadre d'un concours oratoire**, vol. 8, no. 3, p. 24

b

- Beauchamp, René, **La micro-informatique à l'école**, vol. 8, no. 2, p. 5
- Beauchamp, René, **Votre premier programme utile**, vol. 8, no. 2, p. 16
- Begrand, Anita, **Lancement du nouveau programme "Baccalauréat en éducation élémentaire"**, vol. 7, no. 2, p. 14
- Begrand, Anita, **Programme de formation pour l'immersion**, vol. 6, no. 2, p. 7
- Bélair, Eugène, **Le conseiller pédagogique**, vol. 1, no. 5, p. 4
- Bélanger, Claire, **Les centres d'apprentissages dans les classes d'immersion au cycle primaire**, vol. 7, no. 2, p. 8
- Bélanger, Claire, **L'enrichissement dans les classes d'immersion au cycle moyen**, vol. 9, no. 1, p. 46
- Benson, J.D. and Greaves, W.S., **You Are Not Alone: Suzuki and French Immersion**, vol. 5, no. 1, p. 10
- Berthel, DesAnge, **Le coin des puces**, vol. 8, no. 2, p. 20
- Bertrand, Yves, **L'ordinateur et l'éducation un véritable changement?** vol. 8, no. 2, p. 25
- Bourque, Francine, **L'exploitation d'un roman à partir d'activités ouvertes d'apprentissage**, vol. 9, no. 1, p. 22
- Briar, M., **On Trial ... The Trial Balloon That Flew**, vol. 6, no. 2, p. 8
- Brideau, Jeanne, **Le centre de ressources, une mine d'or**, vol. 9, no. 1, p. 43
- Brideau, Jeanne, **Place au roman**, vol. 6, no. 3, p. 30
- Bruck, Margaret, **Precursors and Consequences of Early French Immersion Transfer**, vol. 8, no. 1, p. 7
- Burt, A., Mills, G., Roy, R., Sasaki, H. & Wilton, F., **Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie-Britannique**, vol. 2, no. 1, p. 4
- Bussièrès, Denis, **Le traitement de texte**, vol. 8, no. 2, p. 13

- Bussièrès, Denis, **Coin des puces: glossaire et bibliographie, l'enseignement des langues et les micro-ordinateurs**, vol. 9, no. 1, p. 44
- Byrne, Vivian, **La chanson dans la classe de langue seconde**, vol. 9, no. 2, p. 8

C

- C.P.F. Policy/Guideline for CPF Ontario, vol. 6, no. 2, p. 14
- Chaput, Thérèse, **L'approche communicative de la lecture en immersion intermédiaire (tardive)**, vol. 7, no. 3, p. 10
- Charlebois, André, **Science Education in Bilingual Programs: An Instructional Model for the Immersion Setting**, vol. 7, no. 2, p. 22
- Charlebois, André, **Les sciences en immersion au secondaire: incidences pédagogiques**, vol. 9, no. 1, p. 38
- Charlet, Georges, **Activités de compréhension/production à partir de documents authentiques**, vol. 8, no. 1, p. 29
- Charette, Christiane, **Édition scolaire et lecture**, vol. 5, no. 3, p. 3
- Clément, C., Gratton, D. et Koch, M-A., **L'enseignement des mathématiques en langue seconde: incidences pédagogiques**, vol. 9, no. 1, p. 12
- Condon, P., **Spotlight on Newfoundland and Labrador**, vol. 6, no. 3, p. 31
- Conn, P., **Les jeux de théâtre**, vol. 6, no. 1, p. 13
- Cyr, Carmen, **French Immersion in Manitoba**, vol. 1, no. 6, p. 17

d

- Daneault, L., **Rebuttal: The Sacred Cow ...**, vol. 6, no. 1, p. 9
- Day, Elaine M. and Shapson, Stan, **Assessing Oral Communicative Skills in Immersion Programs**, vol. 8, no. 3, p. 15
- De Lorenzo, W., and Gladstein, L., **Immersion Education "à l'américaine", A Descriptive Study of U.S. Immersion Programs**, vol. 7, no. 3, p. 16
- Denis, Johanne, Duguay, Hélène et Guibault, Laura Rosalie, **La chanson de Suzanne Pinel au cycle primaire**, vol. 9, no. 2, p. 14
- D'Iberville, Fortier, **Discours inaugural de la conférence de 1985 de l'ACPI à Edmonton/Opening Address to the 1985 annual conference of CAIT in Edmonton**, vol. 9, no. 1, p. 35
- Dotremont, Régine, **Situation des bibliothécaires-enseignants bilingues**, vol. 7, no. 1, p. 22
- Drouin, Lise, **L'enseignement assisté par ordinateur**, vol. 8, no. 2, p. 10
- Dulude, Françoise, **Évaluer l'oral quand? comment? pourquoi?**, vol. 8, no. 3, p. 6
- Dupont-Burton, Suzanne, **Les surdoués en immersion**, vol. 8, no. 1, p. 2

e

- Edwards, Henry, P., **After Immersion ... What?**, vol. 7, no. 2, p. 3
- Elliot, Geoffrey et Robert, Monique, **Quelques conseils avant l'arrivée des élèves**, vol. 8, no. 1, p. 27
- Étienne, Natania, **Claude Lebouthillier fait franchir une nouvelle étape à la prose acadienne**, vol. 8, no. 1, p. 25

f

- Farant, Michel, **Activités pour développer la participation orale des élèves**, vol. 5, no. 2, p. 27
- Fox, Marcel, **Un curriculum national**, vol. 8, no. 1, p. 16
- Francis-Louvet, M-C., **L'immersion aux États-Unis**, vol. 6, no. 2, p. 16
- French, William, **Il était une fois ... Une histoire du conte**, vol. 5, no. 3, p. 12
- Frisson-Rickson, F. et Rebuffot, J., **La formation des enseignants en immersion: pour des critères nationaux**, vol. 8, no. 2, p. 30

g

- Game, Adrienne, **Quelques différences entre l'approche L1 et l'approche L2**, vol. 1, no. 4, p. 20-24
- Game, A., **Le traitement d'une structure dans trois différents programmes de français langue seconde**, vol. 1, no. 6, p. 28
- Game, A., **French Immersion Summer School Programme**, vol. 5, no. 2, p. 7
- Giles, W.H., **The Toronto French School: a report**, vol. 4, no. 2, p. 14
- Gillis, Valerie, et Paradis, Irène, **Le rôle de l'orthopédagogue en immersion à St-Boniface**, vol. 4, no. 2, p. 5
- Granger, Pauline, **Une pédagogie qui répond à un besoin celui de nos jeunes enfants albertains**, vol. 5, no. 1, p. 21
- Guisset, Marcel, **La formation des maîtres en immersion: faire du progrès**, vol. 7, no. 2, p. 11
- Guisset, Marcel, **La musique et la chanson dans la classe de langue**, vol. 7, no. 3, p. 21

h

- Haché, Irène, **Programme d'immersion à Fredericton**, vol. 1, no. 6, p. 20
- Haché, Irène, **ACPI provinciales: exemple du Nouveau-Brunswick**, vol. 5, no. 2, p. 30
- Haillet, Daniel, **L'enseignement du français au secondaire**, vol. 9, no. 1, p. 31
- Halliday, Marie-Christine, **L'immersion à Terre-Neuve**, vol. 1, no. 6, p. 18
- Harty, Corita, **L'atout motivant de l'ordinateur**, vol. 8, no. 2, p. 11
- Hasselriis, Maxine, **Trials and Tribulations**, vol. 7, no. 2, p. 7

J

- Jeannotte, C., et Molgat, E., **Le phénomène de l'immersion Canada**, vol. 7, no. 3, p. 3
- Jones, J., **Une histoire éblouissante — A Challenging Future**, vol. 9, no. 2, p. 27

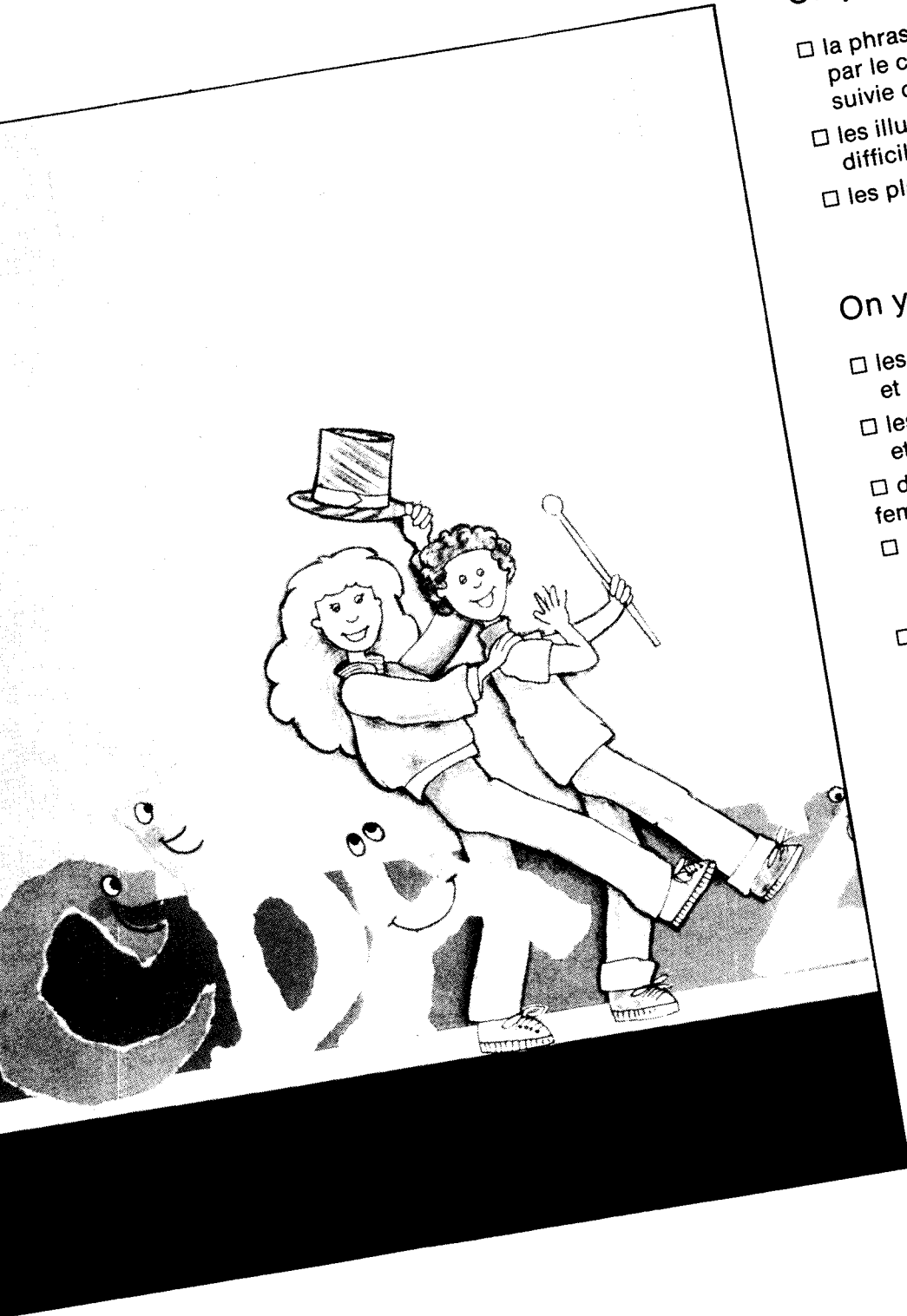
Le dictionnaire parfait pour la classe d'immersion

On y trouve toujours

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

On y trouve de plus

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



Le
CEC
JEUNESSE

NOUVELLE ÉDITION
REVUE ET AUGMENTÉE



Centre Éducatif et Culturel inc.

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

Julé, Louis, **Résumé des développements provinciaux en Saskatchewan**, vol. 5, no. 2, p. 18

L

- Laberge, Élise, **Face à face**, vol. 5, no. 1, p. 17
- Ladouceur, Guy, et Monnin, Denis, **L'histoire**, vol. 9, no. 1, p. 18
- Lalonde, Roger, **Que lire au secondaire?**, vol. 6, no. 3, p. 30
- Lalonde, Roger, **Entretien avec Margaret Tourond**, vol. 8, no. 1, p. 4
- Lalonde, Roger, **Bibliographie — L'apprenant en difficulté d'apprentissage**, vol. 8, no. 1, p. 17
- Lalonde, Roger, **Bibliographie — Enseignement de matières dans la langue seconde**, vol. 9, no. 1, p. 19
- Lalonde, Roger, **La formation des professeurs d'immersion pour le secondaire**, vol. 9, no. 1, p. 27
- Lapkin, Sharon, **Some Procedures for Testing French Speaking Skills in Immersion Classes**, vol. 8, no. 3, p. 10
- Lavigne, Marcel, **Techniques de groupes**, vol. 5, no. 2, p. 27
- Lauzon, Roch, **École de neige**, vol. 9, no. 2, p. 38
- Lauzon, Yves, **La formation des enseignants**, vol. 8, no. 2, p. 18
- Lentz, François, **Discours et programme d'études**, vol. 5, no. 2, p. 18
- Lentz, François, **Des images muettes: support à des activités langagières**, vol. 6, no. 2, p. 23
- Lentz, François, **Entretien avec Ernest Molgat, président de l'ACPI**, vol. 7, no. 2, p. 16
- Lentz, François, **Activités de manipulation à partir de documents authentiques**, vol. 7, no. 2, p. 24
- Lentz, François, **Peut-on encore innover en immersion**, vol. 8, no. 1, p. 22
- Lentz, François, **Évaluation formative et production du discours**, vol. 8, no. 3, p. 18
- Lentz, François, **Activités langagières pour la classe de mathématiques**, vol. 9, no. 1, p. 13

M

- MacDonald, Yvonne, **L'ordinateur en première année**, vol. 8, no. 2, p. 15
- Mackey, Lucille, **Enrichissement-intégration-contenu/processus**, vol. 8, no. 1, p. 10
- Mallet-Duguay, Chantal et Molgat, Ernest, **La marionnette, pourquoi pas?**, vol. 7, no. 2, p. 27
- Mandin, Lucille, **Déscolarisons et humanisons la langue!**, vol. 1, no. 5, p. 12
- Mandin, Lucille, **Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture**, vol. 4, no. 2, p. 18
- Martin, Michel, **"Non" To the Status Quo. "Oui" To Educational Enlightenment**, vol. 1, no. 5, p. 26
- Matteau Archambault, Michelle, **Le rattrapage**, vol. 8, no. 1, p. 15
- Menzies, Peter, **The Problem with French Immersion: the challenge is to avoid a viciously-opposed French-speaking élite**, vol. 5, no. 2, p. 9
- Mian, Claire, **A French Immersion Programme ... at Lawrence Park Collegiate**, in Toronto, vol. 5, no. 1, p. 7

- Mian, Claire, **The Challenges Facing Secondary Immersion Programmes in Ontario**, vol. 9, no. 2, p. 32
- Migneron, Mariette et Burger, Sandra, **Teaching Strategies for Immersion Courses**, vol. 9, no. 1, p. 10
- Miller, Helen, **Leçon de grammaire, méthodologie suggérée**, vol. 1, no. 6, p. 31
- Molgat, Ernest, **Le projet de recherche en immersion**, vol. 5, no. 1, p. 8
- Molgat, Ernest, **French Immersion in Manitoba**, vol. 5, no. 2, p. 3
- Molgat, Ernest, **Formation des enseignants et perfectionnement au Manitoba**, vol. 6, no. 1, p. 22
- Molgat, Ernest, **The French Immersion Research Report: Manitoba 1983**, vol. 7, no. 2, p. 27
- Morrison, Frances and Pawley, Catherine, **French Speaking Proficiency of Ottawa Area Immersion Students at the Grade 12 Level**, vol. 8, no. 3, p. 20
- Morrison, France et Pawley, Catherine, **Subjects Taught in French in Ottawa High Schools**, vol. 8, no. 1, p. 18
- Motut, Bob, **New Trends in French Immersion**, vol. 7, no. 1, p. 3

N

- Nantel, L., **L'intégration des matières à partir des sciences de la nature**, vol. 6, no. 3, p. 11
- Nelson, John, **Integrated Language Tasks ILT**, vol. 8, no. 3, p. 27
- Netten, Joan, and Spain, W.H., **Immersion Education in Newfoundland: Implications for the Classroom Teacher**, vol. 5, no. 3, p. 16

O

- Obadia, André, **Procédés de prévention ou de correction de fautes orales en immersion**, vol. 4, no. 3, p. 3
- Obadia, André, **Rebuttal: The Sacred Cow ...**, vol. 6, no. 1, p. 6
- Olson, Paul, and Burns, George, **Immersed for Change: Politics and Planning in French Immersion**, vol. 5, no. 2, p. 12
- Orton, Teresa, **Total Immersion: Magic or Make Believe**, vol. 7, no. 3, p. 13
- ORCSSB, **Senior staff In-service, Supervision and Evaluation of L2 Programmes**, vol. 1, no. 4, p. 25-35

P

- Paquette, Yolande, **L'enseignement de la composition française, un défi**, vol. 9, no. 1, p. 6
- Pawley, Catherine and Morrison, Frances, **French Proficiency of Immersion Students at the Grade 12 Level**, vol. 9, no. 1, p. 33
- Pfeiffer, Geneviève, **Evaluation of the Grade VI-VII Bilingual Programme in School District No. 35 (Langley) 1979-80**, vol. 4, no. 3, p. 14
- Plourde, Louise-Anne, **Le phonème à l'intérieur du mot**, vol. 5, no. 1, p. 16
- Potvin, Thérèse, **Éducation musicale et cours d'immersion**, vol. 2, no. 1, p. 6
- Provost, Michelle, **Outils et techniques: romans québécois 1982, une recension critique**, vol. 6, no. 3, p. 21
- Purdy, Susan, **What Parents Expect When They Choose Immersion**, vol. 7, no. 3, p. 14

R

- Racicot, Jean, **La Sainte-Catherine**, vol. 1, no. 5, p. 28-34
- Racicot, Jean, **Attention! Ne mordez pas! Poisson d'avril! Le poisson court!** vol. 2, no. 1, p. 5
- Rebuffot, Jacques J., **La puce à l'oreille ou l'ordinateur apprivoisé**, vol. 8, no. 2, p. 9
- Rogers, John, **Gladly Did They Serve!**, vol. 4, no. 4, p. 14
- Roberts, Anne, **The Sacred Cow That's Creating a New Language**, vol. 6, no. 1, p. 6

S

- Schaefer, Marc, **L'ICON est arrivé**, vol. 8, no. 2, p. 15
- Séror, Albert, **Quelques réflexions sur la dernière conférence de l'ACPI**, vol. 8, no. 1, p. 22
- Séror, Albert, **Les activités parascolaires et culturelles**, vol. 9, no. 2, p. 36
- SEVEC, **L'apprentissage de la langue seconde dans le cadre d'un échange**, vol. 9, no. 2, p. 37
- Shrigley, Robert, L., **Plans stratégiques de direction d'une classe**, traduit par Anne-Marie Turpin, vol. 4, no. 3, p. 7
- Stern, H.H., **French Immersion in Canada: Achievements and Direction**, vol. 4, no. 4, p. 1
- Stevens, Florence, **L1 Books for L2 Children**, vol. 7, no. 2, p. 11
- Stevens, Florence, **An Activity Based Approach to Learning**, vol. 7, no. 2, p. 6
- Sylvain, Jacques, **Moniteur linguistique: une expérience au Yukon**, vol. 6, no. 3, p. 9
- Swain, M., and Lapkin, S., **Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research**, vol. 5, no. 1, p. 5

T

- Tardif, Cécile, **La correction des erreurs en langue seconde**, vol. 1, no. 6, p. 34
- Thomas, Brad, **An exchange: "fantastique"**, vol. 9, no. 2, p. 39
- Toupin, Lynne, **Une terminologie en immersion propre à l'ACPI**, vol. 9, no. 2, p. 7
- Toupin, Lynne, **Les classes multi-niveaux en immersion**, vol. 9, no. 2, p. 27
- Tourigny, Ronald, **L'immersion et les forces canadiennes en Europe**, vol. 6, no. 2, p. 15
- Trites, Ronald, **Learning Disabilities and Prediction of Success in Primary French Immersion**, vol. 8, no. 1, p. 9
- Trudel, Pauline, **L'enseignement d'une chanson aux adolescents**, vol. 1, no. 4, p. 18
- Trudel, Pauline, **La popote canadienne-française**, vol. 1, no. 4, p. 16
- Trudel, Pauline, **Reading Aloud and Learning to Write**, vol. 1, no. 5, p. 16
- Trudel, Pauline, **Saute crapaud ... le temps est beau**, vol. 4, no. 2, p. 13
- Trudel, Pauline, **Les tests de closure**, vol. 6, no. 2, p. 3, et vol. 6, no. 3, p. 28
- TVOntario, **Regardez téléfrançais**, vol. 9, no. 2, p. 34

V

- Villeneuve, Michel, **Jeux et sports coopératifs**, vol. 4, no. 2, p. 17
- Williston, Robert C., **What Educators Have To Learn About French Immersion**, vol. 4, no. 2, p. 3
- Wilton, Florence, **Première politique d'immersion en Colombie-Britannique**, vol. 4, no. 3, p. 6

UNE QUESTION D'ALIMENTATION

(Also available in English)

Une trousse pédagogique sur les questions mondiales d'alimentation s'adressant particulièrement aux élèves du niveau secondaire avancé et aux groupes adultes.

Cette présentation audio-visuelle (disponible en film-fixe ou en diaporama) démontre comment certains pays d'Afrique n'arrivent pas à nourrir leurs populations croissantes à cause de:

- politiques humaines
- le colonialisme
- l'emphase sur les cultures d'exportation
- la sur-exploitation
- la guerre
- la sécheresse

On établit certains parallèles avec la situation canadienne afin de démontrer que les problèmes d'alimentation et d'agriculture ne sont pas unique aux pays en voie de développement, mais qu'on en retrouve à l'intérieur de nos propres frontières.

DISPONIBLE:

- Un guide de l'enseignant et 40 fiches d'information (gratuit)
- Une présentation audio-visuelle synchronisée de 15 minutes (diapositives, voix, musique)
- 93 images avec bande sonore (un côté pour équipement automatique, l'autre pour équipement manuel)
 - bande sonore/jeu de diapositives
 - bande sonore/film-fixe

\$65.00

\$10.00

COMMANDEZ-LA

de votre Comité de coordination provinciale/territoriale de la Journée mondiale de l'alimentation ou directement de l'Association canadienne de la Journée mondiale de l'alimentation

255, rue Argyle

Ottawa, Ontario

K2P 1B8

(Notez Bien:

Dans certaines provinces, des ententes ont été prises avec les Ministères d'éducation afin de vous permettre de recevoir l'ensemble de cette trousse pédagogique gratuitement. Communiquez directement avec votre Comité de coordination provinciale/territoriale de la Journée mondiale de l'alimentation pour les détails.)

Nouveauté

Immersion 1^{er} cycle

Auteures: Germaine Pouliot, Monique Pouliot, Suzelle Roberge du Centre de Pédagogie Dynamique

avec la collaboration de

Dominique Brugnau, Johanne Ferland, Lucille Mandin, Emily Manson, Madeleine Thibault-Smith, Jocelyne Pouliot-Tonks

Voici une nouvelle approche pédagogique pour aborder le premier cycle de l'immersion. Ce nouveau matériel est essentiellement axé sur les fondements de *l'approche communicative*.

On y favorise des situations naturelles où l'enfant apprend en *vivant*, en *communiquant* et en *explorant*.

1^{re} année (1^{er} semestre):

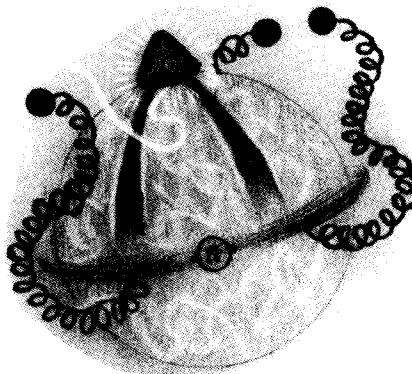
Parution: rentrée 1987

- Cataradi l'extraterrestre, Grand livre
- Livrets collectifs (8)
- Livrets individuels (20)
- Guide de l'enseignant(e)

1^{re} année (2^e semestre):

En préparation:

- Livre de lecture
- Livrets individuels
- Guide de l'enseignant(e)



Éditions Études Vivantes

6700, chemin Côte de Liesse, Saint-Laurent
(Québec) Canada H4T 1E3

tél.: (514) 341-6690

a

- Adiv, Ellen, **An Analysis of Oral Discourse in Two Types of French Immersion Programs**, vol. 8, no. 3, p. 22
- Aubry, Monique, **L'évaluation dans le cadre d'un concours oratoire**, vol. 8, no. 3, p. 24

b

- Beauchamp, René, **La micro-informatique à l'école**, vol. 8, no. 2, p. 5
- Beauchamp, René, **Votre premier programme utile**, vol. 8, no. 2, p. 16
- Bélanger, Claire, **L'enrichissement dans les classes d'immersion au cycle moyen**, vol. 9, no. 1, p. 46
- Berthel, DesAnges, **Le coin des puces**, vol. 8, no. 2, p. 20
- Bertrand, Yves, **L'ordinateur et l'éducation un véritable changement?**, vol. 8, no. 2, p. 25
- Bourque, Francine, **L'exploitation d'un roman à partir d'activités ouvertes d'apprentissage**, vol. 9, no. 1, p. 22
- Brideau, Jeanne, **Le centre de ressources, une mine d'or**, vol. 9, no. 1, p. 43
- Bruck, Margaret, **Precursors and Consequences of Early French Immersion Transfer**, vol. 8, no. 1, p. 7
- Bussières, Denis, **Le traitement de texte**, vol. 8, no. 2, p. 13
- Bussières, Denis, **Coin des puces: glossaire et bibliographie, l'enseignement des langues et les micro-ordinateurs**, vol. 9, no. 1, p. 44
- Byrne, Vivian, **La chanson dans la classe de langue seconde**, vol. 9, no. 2, p. 8

C

- Charlebois, André, **Les sciences en immersion au secondaire: incidences pédagogiques**, vol. 9, no. 1, p. 38
- Charlet, Georges, **Activités de compréhension/production à partir de documents authentiques**, vol. 8, no. 1, p. 29
- Clément, C., Gratton, D. et Koch, M-A., **L'enseignement des mathématiques en langue seconde: incidences pédagogiques**, vol. 9, no. 1, p. 12

d

- Day, Elaine M. and Shapson, Stan, **Assessing Oral Communicative Skills in Immersion Programs**, vol. 8, no. 3, p. 15
- Denis, Johanne, Duguay, Hélène et Guilbault, Laura Rosalie, **La chanson de Suzanne Pinel au cycle primaire**, vol. 9, no. 2, p. 14
- D'Iberville, Fortier, **Discours inaugural de la conférence de 1985 de l'ACPI à Edmonton/Opening Address to the 1985 annual conference of CAIT in Edmonton**, vol. 9, no. 1, p. 35
- Drouin, Lise, **L'enseignement assisté par ordinateur**, vol. 8, no. 2, p. 10
- Dulude, Françoise, **Évaluer l'oral quand? comment? pourquoi?**, vol. 8, no. 3, p. 6
- Dupont-Burton, Suzanne, **Les surdoués en immersion**, vol. 8, no. 1, p. 12

e

- Elliot, Geoffrey et Robert, Monique, **Quelques conseils avant l'arrivée des élèves**, vol. 8, no. 1, p. 27
- Étienne, Natania, **Claude Lebouthillier fait franchir une nouvelle étape à la prose acadienne**, vol. 8, no. 1, p. 25

f

- Fox, Marcel, **Un curriculum national**, vol. 8, no. 1, p. 16
- Frisson-Rickson, Francine et Rebuffot, Jacques J., **La formation des enseignants en immersion: pour des critères nationaux**, vol. 8, no. 2, p. 30

h

- Haillot, Daniel, **L'enseignement du français au secondaire**, vol. 9, no. 1, p. 31
- Harty, Corita, **L'atout motivant de l'ordinateur**, vol. 8, no. 2, p. 11

J

- Jones, James, **Une histoire éblouissante — A Challenging Future**, vol. 9, no. 2, p. 27

I

- Ladouceur, Guy, et Monnin, Denis, **L'histoire**, vol. 9, no. 1, p. 18
- Lalonde, Roger, **Entretien avec Margaret Tourond**, vol. 8, no. 1, p. 4
- Lalonde, Roger, **Bibliographie — L'apprenant en difficulté d'apprentissage**, vol. 8, no. 1, p. 17
- Lalonde, Roger, **Bibliographie — Enseignement de matières dans la langue seconde**, vol. 9, no. 1, p. 19
- Lalonde, Roger, **La formation des professeurs d'immersion pour le secondaire**, vol. 9, no. 1, p. 27
- Lapkin, Sharon, **Some Procedures for Testing French Speaking Skills in Immersion Classes**, vol. 8, no. 3, p. 10
- Lauzon, Roch, **École de neige**, vol. 9, no. 2, p. 38
- Lauzon, Yves, **La formation des enseignants**, vol. 8, no. 2, p. 18
- Lentz, François, **Peut-on encore innover en immersion**, vol. 8, no. 1, p. 22
- Lentz, François, **Évaluation formative et production du discours**, vol. 8, no. 3, p. 18
- Lentz, François, **Activités langagières pour la classe de mathématiques**, vol. 9, no. 1, p. 13

m

- MacDonald, Yvonne, **L'ordinateur en première année**, vol. 8, no. 2, p. 15
- Mackey, Lucille, **Enrichissement-intégration-contenu/processus**, vol. 8, no. 1, p. 10
- Matteau Archambault, Michelle, **Le rattrapage**, vol. 8, no. 1, p. 15
- Mian, Claire, **The Challenges Facing Secondary Immersion Programmes in Ontario**, vol. 9, no. 2, p. 32
- Migneron, Mariette et Burger, Sandra, **Teaching Strategies for Immersion Courses**, vol. 9, no. 1, p. 10
- Morrison, Frances and Pawley, Catherine, **French Speaking Proficiency of Ottawa Area Immersion Students at the Grade 12 Level**, vol. 8, no. 3, p. 20
- Morrison, Frances et Pawley, Catherine, **Subjects Taught in French in Ottawa High Schools**, vol. 8, no. 1, p. 18

n

- Nelson, John, **Integrated Language Tasks ILT**, vol. 8, no. 3, p. 27

P

- Paquette, Yolande, **L'enseignement de la composition française, un défi**, vol. 9, no. 1, p. 6
- Pawley, Catherine and Morrison, Frances, **French Proficiency of Immersion Students at the Grade 12 Level**, vol. 9, no. 1, p. 33

r

- Rebuffot, Jacques J., **La puce à l'oreille ou l'ordinateur approuvé**, vol. 8, no. 2, p. 9

S

- Schaefer, Marc, **L'ICON est arrivé**, vol. 8, no. 2, p. 15
- Séror, Albert, **Quelques réflexions sur la dernière conférence de l'ACPI**, vol. 8, no. 1, p. 22
- Séror, Albert, **Les activités parascolaires et culturelles**, vol. 9, no. 2, p. 36
- SEVEC, **L'apprentissage de la langue seconde dans le cadre d'un échange**, vol. 9, no. 2, p. 37

t

- Thomas, Brad, **An exchange: "fantastique"**, vol. 9, no. 2, p. 39
- Toupin, Lynne, **Une terminologie en immersion propre à l'ACPI**, vol. 9, no. 2, p. 7
- Toupin, Lynne, **Les classes multi-niveaux en immersion**, vol. 9, no. 2, p. 27
- Trites, Ronald, **Learning Disabilities and Prediction of Success in Primary French Immersion**, vol. 8, no. 1, p. 9
- TVOntario, **Regardez téléfrançais**, vol. 9, no. 2, p. 34

inutile de chercher ailleurs ... on y revient toujours

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

APPROUVÉ
PAR
LE
M.E.Q.

Larousse
maxi
débutants

20000 MOTS

QU'EST-CE-QUE
ÇA VEUT DIRE ?

COMMENT
ÇA S'ÉCRIT ?

Larousse
mini
débutants

mon premier vrai dictionnaire

QU'EST-CE-QUE
ÇA VEUT DIRE ?

COMMENT
ÇA S'ÉCRIT ?

5 400 mots expliquant
aux enfants ce qui les
intéresse - avec des
mots d'enfants, dès l'âge
de 7 ans.

**les dictionnaires du primaire,
édition canadienne**

Distributeur exclusif: les éditions françaises inc.
1411, rue Ampère, Boucherville, Québec, J4B 6C5

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