

Le Journal de l'IMMERSION

VOLUME 11, NO. 1
NOV. 1987



La petite histoire de
l'immersion au
Canada...



La classe de maternelle immersion
de Victoria Park School, 1967-1968.
Professeur: Evelyn Lichon



Tirage/Circulation

2,000 copies

30 institutions

Abonnement/
Subscription

Institution:

Non-membre:

25 \$

ISSN 0833 1812

MÉTHODOLOGIE DE L'IMMERSION

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



ACPI/CAIT

1815, prom. Alta Vista — Suite 101
Ottawa, Ont. K1G 3Y6

LES NOUVELLES DE L'ACPI/CAIT NEWS

Numéros disponibles

Vol. 2 N°1
Vol. 4 N°2 N°3 N°4
Vol. 5 N°1 N°2 N°3
Vol. 6 N°1 N°2 N°3
Vol. 7 N°1 N°2 N°3
Vol. 8 N°1 N°2 N°3
Vol. 9 N°1 N°2

LE JOURNAL DE L'IMMERSION JOURNAL

Numéros disponibles

Vol. 10 N°1 N°2
N°3
Prix \$2.00 l'unité

PUBLICATIONS DE L'ACPI

Actes du congrès 1983/
Convention Proceedings 1983
L'immersion, défi du siècle
Immersion, Challenge of the Century
\$7.50

Actes du congrès 1984/
Convention Proceedings 1984
Peut-on encore innover en immersion?
Can we still innovate in immersion?
\$15.00

Actes du congrès 1985/
Convention Proceedings 1985
Un regard sur l'avenir
Looking Towards the Future
\$10.00

Recueil de documents pédagogiques
pour l'immersion (1984)
\$5.00

Étude nationale sur la formation et le perfectionnement du professeur d'immersion française, F. Wilton, A.A. Obadia, R.R. Roy, A.B. Saunders et R. Tafler (1984). / *National Study of French Immersion Teacher Training and Professional Development*, F. Wilton, A.A. Obadia, R.R. Roy, A.B. Saunders and R. Tafler (1984)
\$5.00

La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion: pour des critères nationaux, F. Frisson-Rickson et J. Rebuffot (1986) / *The Training and Retraining of Immersion Teachers: Towards Establishing National Standards*, F. Frisson-Rickson and J. Rebuffot (1986)
\$5.00

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

SOMMAIRE

5 **MESSAGE ET RAPPORT DU PRÉSIDENT**
Ronald Tourigny

7 **LA PÉDAGOGIE DE L'IMMERSION: INPUT, INTERACTION, INTÉGRATION**
Roger Lalonde

11 **POUR UNE POLITIQUE LANGAGIÈRE INTERDISCIPLINAIRE**
Ghislaine Lavergne

14 **PETITE HISTOIRE DE L'IMMERSION AU CANADA AVEC EVELYNE BILLEY-LICHON ET NANCY GREEN**
Thérèse Chaput

16 **PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL PERMANENT DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS FONDAMENTAL: ASSURER UN ÉQUILIBRE ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE**
Peter J. Heffernan

21 **THE PRINCIPAL SERA LA DIRECTRICE**
Dr. Bev Long

25 **CHRONIQUE LINGUISTIQUE**
Albert Séror

26 **NOUVEAUTÉ: SÉRIE HABITAT TVONTARIO**

Message et rapport du président

1986-1987



Nous, les membres de l'ACPI, avons vraiment de la chance car son remplaçant Monsieur Raymond Duplantie qui oeuvre maintenant pour nous au secrétariat à titre de secrétaire de direction est un aide précieux. Nous l'avons embauché à temps partiel et il est rémunéré en conséquence mais les heures qu'ils passent au bureau mettraient à la gêne plusieurs employés qui travaillent à plein temps. À titre de président du comité organisateur du congrès l'année dernière et à titre de président de l'Association cette année j'ai eu beaucoup à faire avec Raymond et je puis vous assurer qu'il est de fort calibre. Son efficacité et sa grande compétence m'ont apporté une aide précieuse, à moi, aux membres du Conseil d'administration ainsi qu'aux centaines de membres qui ont communiqué avec lui soit par téléphone ou par correspondance. L'ACPI a fait un bon choix en allant chercher tes services, Raymond, et j'espère bien que tu resteras avec nous très longtemps.

Dix années se sont écoulées depuis la formation officielle de notre Association qui a eu lieu au premier congrès tenu à Ottawa en novembre 1977. Nous sommes retournés à Ottawa l'an dernier pour célébrer notre dixième congrès et la fête fut grandiose et les participants, venant d'un bout à l'autre du pays, furent très nombreux. Ce congrès fut aussi encore une fois marqué par la présence de plusieurs membres de **Canadian Parents for French** qui fêtaient en même temps leur dixième anniversaire et j'ai bien apprécié, tout au long de mon année comme président, les échanges étroits avec cet organisme qui a semé l'immersion à travers le Canada.

Le onzième congrès annuel dont le thème est l'**IMMERSION: un phénomène canadien/IMMERSION: A Canadian Phenomenon**, se déroulera à Winnipeg cette année et le comité organisateur présidé par Annette Boland-Willms se prépare à nous accueillir depuis déjà plusieurs mois.

J'ai passé de bonnes années au sein de l'Association et j'y ai mis beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. J'ai eu l'occa-

sion de travailler avec des collègues canadiens de toutes les provinces et un bon nombre d'entre eux sont vite devenus mes amis. Je suis reconnaissant envers l'Association et ses membres qui ont eu confiance en moi et qui m'ont donné l'occasion de m'épanouir professionnellement et personnellement. Je remercie aussi mes employeurs qui ont cru aux objectifs de l'Association et qui m'ont permis d'y oeuvrer. Ma femme et nos trois enfants méritent aussi ma reconnaissance car ils ont été très généreux à l'égard de l'Association. Ils ont toujours accepté mes nombreuses absences du foyer familial durant les fins de semaine des réunions du Conseil d'administration et aussi les longues heures de travail que j'ai consacrées pour l'ACPI à la maison et au secrétariat.

L'année dernière ma chère collègue de l'est, Claire Smitheram, alors présidente, nous faisait un bel éloge dans son message aux membres pour Yvette Riel qui préparait sa retraite. Yvette a tellement donné à l'Association et Claire avait raison de dire qu'on ne pourra jamais reconnaître sa contribution à sa juste valeur.

Être président d'une association nationale qui comprend quelques 1,800 membres venant de tous les coins du pays n'est pas chose facile mais l'équipe que vous avez élue au Conseil d'administration lors de la dernière assemblée annuelle à Ottawa, m'a rendu la tâche accessible et agréable. Vous nous avez donné des défis lors de cette même assemblée et nous avons fait de notre mieux pour les relever. Vous pourrez voir et entendre au congrès à Winnipeg une cassette magnétoscopique sur la **Sensibilisation des jeunes à une carrière en immersion** développée par Francine Frisson-Rickson et moi-même. Suzanne Gareau-Kubicki est à l'oeuvre avec son équipe pour développer une banque d'**Activités d'enrichissement culturel** et Claudette Tibblin ainsi que Jacques Rebuffot sont en train de cueillir des données concernant le testing en **Compétence langagière** à travers le pays. Ce sont les trois domaines d'intérêt qui ont été soulevés à l'Assemblée générale annuelle et on s'en occupe.

Ce ne sont pas nos seules activités cependant et vous êtes toujours invités à exploiter les grandes richesses de notre **Journal de l'IMMERSION Journal**. Thérès Chabut, rédactrice en chef et secrétaire de l'Association a bien su relever le défi que lui avait laissé son prédécesseur, Roger Lalonde. Le comité des **Liaisons provinciales**, sous la présidence de Georgette Hanrahan, continue toujours ses efforts à renforcer les liens entre les diverses associations de professeurs d'immersion à travers le pays et nous espérons que celles-ci répondront à notre appel afin de créer un réseau d'information qui pourra être disséminé à travers le pays.

Le comité des **Finances**, présidé par notre précieux trésorier, Jacques Rebuffot, nous assure toujours une tenue de livres juste et honnête mais encore une fois nous reviendrons à la charge lors de la prochaine Assemblée générale annuelle pour aller chercher des fonds additionnels en vous demandant l'autorisation de hausser les frais d'adhésion à l'Association. Grâce à la grande générosité du Secrétariat d'État, nous avons pu créer une réserve pour notre Association lors de nos premiè-

res années d'existence mais suite aux efforts du **Comité de recrutement**, présidé présentement par Pierre Morissette, nous ne sommes plus le petit groupe que nous étions en 1977 et les exigences de l'Association ont considérablement changé. Le Conseil d'administration ainsi que le **Comité organisateur du congrès**, présidé par Annette Boland-Willms, veulent vous donner un congrès de grande qualité et nous voulons aussi que votre séjour dans ce coin du pays vous soit agréable mais nous limitons les coûts de l'inscription. Depuis trois ans les coûts d'inscription au congrès n'ont à peu près pas changé mais les services que nous offrons aux participants ainsi que les frais rattachés ont beaucoup augmenté. Depuis trois ans les frais des réunions du Conseil d'administration et du Comité exécutif dont les membres viennent d'un bout à l'autre du pays sont demeurés sensiblement les mêmes. D'autre part la qualité du journal que nous vous offrons a beaucoup grandi et les services que nous mettons à votre disposition au secrétariat et que vous utilisez grandement ont beaucoup augmenté. Notre bilan financier est encore déficitaire cette année et il est vrai que

nous avons une bonne réserve mais si nous continuons à puiser dans ces fonds, nous ne pourrions plus continuer à vous offrir les services actuels "ad infinitum". Nous serons donc peut-être obligés de vous demander, dans un avenir très rapproché, de choisir entre des frais d'adhésion un peu plus élevés ou des frais d'inscription au congrès qui nous permettraient éventuellement de garder ou même d'ajouter à notre réserve.

Je profite de cette occasion pour remercier tous les membres du Conseil d'administration ainsi que notre secrétaire de direction pour le grand travail qu'ils accomplissent. Les tâches que j'ai énumérées plus haut ne sont qu'une petite partie de leurs responsabilités et leur dévouement dans le désir de bien vous servir est fort appréciable. Je remercie aussi de façon particulière tous les membres du comité organisateur du congrès à Winnipeg et je souhaite bonne chance et bon courage à l'équipe qui prépare déjà le congrès de novembre 1988, qui se tiendra à Toronto au Harbour Castle sous la présidence de Geoffrey Elliott.

Votre président
Ronald Tourigny

Henri Dès : le chanteur des enfants

Auteur-compositeur de nationalité suisse, depuis 10 ans il se consacre exclusivement à l'écriture pour enfants et à ses spectacles, conquérant une place de rêve : le cœur des enfants.

Les disques d'Henri Dès : de grands classiques de la discothèque enfantine

Henri Dès connaît bien les enfants, ce qu'il chante leur est vraiment destiné. C'est drôle, gai, bien rythmé. L'inspiration est originale et les mélodies faciles à retenir.

Des disques excellents pour les 5 à 10 ans et un outil de travail pour les enseignants.

La pochette est un véritable livret avec textes et portées musicales.

CONTACT-SPECTACLES : Hélène Cantin (514) 695-1841

DISQUES :

Trois des disques (et cassettes) d'Henri Dès (vol. 3, vol. 5 et vol. 6) sont pressés et distribués au Canada.

INTERDISC Distribution Inc.
27, Louis-Joseph Doucet
Lanoraie
JOK 1E0



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

La pédagogie de l'immersion: input, interaction, intégration

Roger Lecomte,
professeur des langues vivantes
à l'Université d'Ottawa

Depuis les débuts de l'immersion jusqu'à la fin des années soixante, les parents et les administrateurs se préoccupent des aspects politiques, organisationnels et administratifs de la mise en oeuvre des programmes d'immersion. De leur côté, les chercheurs évaluent le rendement et la performance des étudiants tandis que les enseignants et les conseillers pédagogiques élaborent des programmes d'études et mettent au point des stratégies d'enseignement appropriées à ce régime pédagogique.

La pédagogie de l'immersion demeure l'aspect le moins connu et le moins bien défini du phénomène immersif. Il existe très peu d'écrits sur le sujet dans la littérature professionnelle. Stevens (1984) a trouvé qu'un enseignement interactif et expérientiel, centré sur l'apprenant s'avérerait plus efficace qu'un enseignement magistral pour développer l'expression orale.

Obadia (1980) et Adiv (1980) ont analysé le type d'erreurs des étudiants en immersion et ont proposé quelques techniques de correction pour remédier au phénomène de fossilisation des erreurs. Pellerin et Hammerly (1986) ont rejeté l'approche immersive telle qu'elle est pratiquée. Ils préconisent plutôt un enseignement formel de la langue dans un régime pédagogique plus traditionnel au début suivi d'une approche immersive vers la fin du programme.

Les chercheurs ont souvent déploré l'absence de données sur l'aspect pédagogique de l'immersion. Ils ont recommandé à plusieurs reprises que l'on se penche sur les questions pédagogiques afin d'expliquer et comprendre le phénomène immersif.

Une connaissance approfondie de la méthodologie de l'immersion permettrait:

- d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage,
- de trouver une solution à certains problèmes comme le plafonnement et la fossilisation des erreurs,
- de développer un ensemble de stratégies qui pourraient servir dans les programmes de formation et de perfectionnement des professeurs.

La principale raison pour laquelle ce domaine n'a pas fait l'objet de plus de recherches vient sans doute du fait que la cueillette des données par des techniques d'observation en salle de classe et l'analyse de ces données sont excessivement coûteuses. De plus, les questions pédagogiques n'étaient pas parmi les préoccupations immédiates des parents, des administrateurs et des politiciens au même titre que les questions ayant trait au rendement général ou au développement cognitif et affectif.

À cause de ce manque de recherche on se retrouve après vingt ans dans une situation où il n'existe pas ou peu de programmes cadres provinciaux pour l'immersion, peu de matériels pédagogiques spécifiquement conçus pour l'immersion, peu de programmes de formation des maîtres pour l'immersion. Néanmoins les programmes d'immersion continuent à produire des résultats comme peu d'autres programmes d'enseignement des langues secondes n'ont réussi à le faire.

Le but de cet article est de tenter de définir la pédagogie de l'immersion à partir de l'expérience des praticiens plutôt

que des résultats de la recherche. Le plus près que l'on soit venu de trouver des assises théoriques à l'immersion, c'est dans la théorie de l'acquisition d'une langue seconde énoncée par Krashen (1981), ses cinq hypothèses et son principe fondamental.

"People acquire languages when they obtain comprehensible input, and when their affective filters are low enough to allow the input 'in'. In other words, comprehensible input delivered in a low filter situation is the only 'causative variable' in second language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second language acquisition only work when they produce comprehensible input."

Soit dit en passant que cette théorie ne fait pas l'unanimité de tous les linguistes en particulier l'hypothèse du moniteur. Mais quoi de nouveau! Ils sont rarement d'accord et tant mieux pour la science.

La définition de l'immersion proposée par l'ACPI (l'Association canadienne des professeurs d'immersion), résume très bien l'essence de l'approche immersive.

"Une situation d'apprentissage de la langue seconde située au carrefour de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde"

L'approche immersive

Deux aspects caractérisent l'approche immersive. D'une part, une pédagogie générale et un programme scolaire qui s'apparentent beaucoup à l'enseignement en langue maternelle, c'est-à-dire un curriculum qui voit à l'enseignement de toutes les matières, au développement des habiletés fondamentales et au développement total de l'étudiant. D'autre part une démarche pédagogique propre à la langue seconde où l'on accorde une attention particulière aux aspects suivants:

Le "input"

- le développement de la langue orale, c'est-à-dire de la prononciation, du vocabulaire et des structures, préalable à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture et ce, dans l'enseignement des arts du langage ou des autres matières;
- la correction des erreurs à l'oral dès qu'elles se manifestent afin d'éviter la fossilisation des formes fautives;
- le niveau de langue employé par l'enseignant afin que celle-ci soit compréhensible par l'apprenant. Au début de l'immersion, l'enseignant doit modifier son langage en ralentissant son débit, en choisissant son vocabulaire et en évitant les structures trop complexes ou les phrases trop longues;
- la présentation de modèles de langage riche et varié;
- un enseignement des aspects de la grammaire: structures, morphologie et syntaxe, qui donnent le plus de difficulté aux apprenants de langue seconde;
- le choix de livres de lecture et de ressources pédagogiques dont le niveau de langue est approprié;
- l'utilisation d'aides pédagogiques qui offrent un support visuel et une concrétisation des situations;
- le développement chez les apprenants d'une compétence stratégique c'est-à-dire d'une habileté à retirer du contexte des indices qui leur permettent de comprendre ou de circonscrire des difficultés;

L'interaction

- des situations d'apprentissage interactives qui permettent aux étudiants de communiquer en français le plus souvent possible;
- des situations d'apprentissage qui permettent la manipulation de matériel concret et l'expérimentation de situations authentiques;
- des systèmes de motivation pour inciter les étudiants à utiliser le français dans leur communication avec les enseignants et les autres étudiants et ce en classe et en dehors de la classe;
- une sensibilité particulière aux réac-

tions verbales et non-verbales des étudiants qui pourraient révéler un manque de compréhension ou un manque de confiance en soi;

- des techniques de questionnement qui permettent de bien vérifier la compréhension et qui incitent les étudiants à donner des réponses élaborées;

L'intégration

- un enseignement privilégiant l'intégration des quatre savoirs et l'intégration des différentes matières du curriculum.

Si l'on compare l'enseignement en immersion à l'enseignement en langue maternelle on se rend compte qu'il y a beaucoup de similarités. Une bonne pédagogie de langue maternelle reste toujours une bonne pédagogie. Cependant il faut faire certains ajustements très importants lorsqu'on oeuvre en immersion parce que les étudiants ne possèdent pas la langue parlée comme les étudiants de langue maternelle. On ne peut et ne doit jamais prendre pour acquis que les étudiants comprennent la langue parlée. De là vient le besoin de développer des stratégies propres à l'enseignement en immersion.

Dans la deuxième partie de cet article on ne s'attardera pas aux stratégies d'enseignement que l'on retrouverait dans une situation de langue maternelle mais on décrira certaines stratégies qui sont d'une importance primordiale au succès de l'immersion.

Le développement de la langue orale

Lorsqu'on apprend une langue que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, il existe un ordre d'acquisition naturel des quatre savoirs: écouter, parler, lire et écrire. C'est pourquoi les apprenants passent par une période silencieuse, une période d'intériorisation où ils écoutent et développent une connaissance passive de la langue. Plus l'apprenant est jeune plus cette période peut être longue. C'est ce qui explique le décalage entre le moment où l'étudiant comprend et le moment où il commence à s'exprimer.

En immersion, l'enseignant doit toujours s'assurer que la compréhension et l'expression orale soient développées avant de passer à la lecture ou aux activités d'écriture. Pendant cette étape du développement de la langue orale, l'enseignant sert de modèle aux étudiants. Il parle beaucoup, il décrit tous les gestes et toutes les actions qu'il fait, les sentiments et les émotions qu'il ressent, il nomme les objets et les personnes qui l'entourent, il lit ou

raconte des histoires aux élèves en se servant d'images, de photos et de toutes sortes de matériel concret. C'est ainsi que l'étudiant apprend le vocabulaire et les structures et qu'il développe sa discrimination auditive.

Quand il se sent prêt, l'étudiant commence à s'exprimer en utilisant les notions et les habiletés acquises. Au début, l'étudiant énonce avec un peu de difficulté des mots, des expressions et de courtes phrases comme le fait un enfant dans sa langue maternelle. Ce processus est très important en immersion car c'est pendant cette étape que l'étudiant gagne de la confiance. Il ne faut surtout pas escamoter ou négliger cette étape puisqu'elle est essentielle au développement des autres savoirs.

L'enfant qui apprend sa langue maternelle vient normalement en contact avec une multitude de personnes qui lui parlent dans sa langue, lui servent de modèles et lui fournissent un input compréhensible significatif. L'enseignant doit palier à l'absence d'une telle situation en présentant d'autres modèles de langage riche et varié. C'est pourquoi l'enseignant doit utiliser des centres d'écoute, inviter d'autres personnes qui parlent français, faire régulièrement des lectures à haute voix, écouter de la musique et des chansons françaises sur disque, à la radio ou à la télévision. Évidemment, le langage présenté aux étudiants doit toujours être compréhensible.

Pour être compris et profitable à l'apprenant, la langue doit être adaptée particulièrement au début d'un programme d'immersion. Cette langue modifiée ou adaptée présente certaines caractéristiques comme:

- un débit plus lent;
- une prononciation et une articulation soignées;
- un vocabulaire restreint;
- un choix de structures limitées;
- des phrases simples et pas trop longues

La correction des erreurs

À la différence de l'enseignant en classe de langue maternelle, l'enseignant en immersion doit accorder à la correction des erreurs de la langue orale une attention très particulière. En langue maternelle, les corrections de langage ne sont qu'occasionnelles; on s'intéresse surtout au message tandis qu'en immersion, on doit s'occuper des deux aspects, du message et de la forme.

La correction des erreurs à l'oral est sans contredit l'une des tâches les plus diffi-

les dans l'enseignement d'une langue seconde. La manifestation de l'erreur est un moment critique pour l'enseignant puisqu'il doit prendre plusieurs décisions sur le vif. Il doit évaluer la gravité de l'erreur, il doit décider de corriger ou non selon la gravité de l'erreur et selon le climat affectif. S'il décide de corriger, il doit décider quand et comment; enfin il doit décider qui fera la correction.

On sait d'après les recherches que si l'on ne corrige pas les formes fautives, elles risquent de s'installer et se fossiliser. Il est donc extrêmement important que l'enseignant en immersion accorde une place à la correction des erreurs à l'oral dans sa pédagogie.

Bien entendu, il ne faut pas corriger toutes les erreurs au risque de tuer tout désir de communiquer chez l'apprenant. D'autre part, il faut choisir judicieusement certaines erreurs, surtout celles qui nuisent à la communication, celles qui se répètent trop souvent et celles qui risquent de choquer ou d'irriter les locuteurs natifs.

Il n'est pas toujours bon de corriger les erreurs aussitôt qu'elles se manifestent parce qu'on risque de briser la communication et brimer le locuteur. Il est donc préférable d'attendre la fin de l'intervention et de faire un retour sur l'erreur en demandant au locuteur de rectifier. L'invitation à faire cette correction peut se présenter sous forme de questions d'éclaircissement. L'enseignant identifie l'erreur et demande à l'étudiant de se corriger; s'il en est incapable, il peut demander à d'autres étudiants de le faire. L'enseignant effectuera la correction lui-même uniquement lorsqu'il est incapable de faire faire la correction par les étudiants.

Dans le cas des erreurs qui ne sont pas corrigées sur le champ ou qui se répètent souvent et chez plusieurs étudiants l'enseignant devra faire des leçons plus formelles à certains moments pour élucider ces aspects de la langue qui donnent des difficultés aux étudiants.

La correction des erreurs à l'oral exige de l'enseignant une grande sensibilité à la dimension affective des apprenants. Il doit savoir juger dans chaque situation si le bénéfice de la correction sur le plan cognitif vaut le prix qu'il faut payer sur le plan affectif. En aucun cas, la correction ne doit miner la confiance en soi de l'apprenant ou détruire sa motivation à s'exprimer.

Les techniques suivantes devraient faire

partie du répertoire de l'enseignant en immersion:

- identification ou localisation de l'erreur (pinpointing)
- reformulation de la question
- indice sur la nature de l'erreur (cueing)
- explication des mots-clefs
- répétition
- refus par un signe de tête
- localisation de l'erreur en référant au point de grammaire

La grammaire

Si on veut que les étudiants apprennent à communiquer efficacement ils doivent s'exprimer dans une langue claire, précise et correcte. Je ne crois pas que l'on puisse disputer cet objectif. L'apprentissage et la maîtrise de la langue doit passer par un enseignement et une étude de sa structure et de son fonctionnement. Il s'agit donc de clarifier ce qu'on entend par la grammaire et de savoir comment l'enseigner.

Les difficultés des étudiants en immersion sont les mêmes que celles des autres apprenants de français langue seconde quel que soit le programme. Les étudiants en immersion n'ont pas les mêmes problèmes que les étudiants en français langue maternelle. Néanmoins, dans la plupart des classes d'immersion on utilise du matériel pédagogique conçu pour les étudiants francophones. Les manuels d'enseignement de la grammaire qu'on utilise s'adressent aux besoins de locuteurs natifs et ne répondent pas vraiment aux besoins des étudiants en immersion.

Dans ces manuels on ne traite pas de questions propres à l'enseignement de la langue seconde comme:

- l'emploi des articles avec les noms de pays, provinces, professions;
- la place des adjectifs qualificatifs avec les noms;
- la place des adverbes, des négations;
- la place et l'ordre des pronoms personnels;
- l'emploi des auxiliaires avoir et être;

Les explications et les exercices d'application dont l'apprenant de langue seconde a besoin sont nettement différents de ceux dont les francophones ont besoin. L'étudiant en immersion a besoin d'explications sur les structures françaises qui diffèrent de sa langue maternelle.

Les exercices dont il a souvent besoin sont des exercices qui lui permettront d'intérioriser des structures de la langue parlée qu'il n'a pas acquises à l'oral comme le locuteur natif.

Les étudiants plus âgés ont besoin d'explications grammaticales sur le fonctionnement de la langue orale; ils peuvent profiter d'exercices structuraux, de répétition et d'application en contexte de règles simples facilement applicables à l'oral et à l'écrit. La présentation de ces notions grammaticales, de ces règles d'usage sous forme de tableaux synoptiques devrait aider les étudiants qui sont plutôt visuels qu'auditifs.

Néanmoins l'enseignement de la grammaire doit toujours se faire en contexte et en réponse aux besoins des étudiants. Les leçons faites à partir des travaux des étudiants produiront des résultats beaucoup plus tangibles.

Situations d'apprentissage interactives

S'il veut apprendre aux étudiants à communiquer, l'enseignant doit créer de nombreuses situations d'apprentissage où ceux-ci sont en interaction avec d'autres personnes qui s'expriment en français. La salle de classe doit être le premier endroit où l'étudiant en immersion a l'occasion d'entendre et de parler le français.

Les centres d'activités ou d'apprentissage, le travail en équipe, le travail de groupe, les ateliers d'écriture, les échanges d'étudiants, les présentations orales suivies de périodes de discussions, les débats, les projets de recherche et les enquêtes sont toutes des situations qui placent l'étudiant au centre de l'activité et en communication avec d'autres interlocuteurs. Le silence ne doit pas être de rigueur dans une classe d'immersion où l'on veut apprendre à communiquer en français. Au contraire la salle de classe doit ressembler à une assemblée délibérante où l'on discute, échange, réfléchit, travaille, crée et s'amuse.

Techniques de questionnement

L'utilisation judicieuse de diverses formes de questionnement par le professeur d'immersion favorise le développement de la pensée et de l'expression. Les questions permettent à l'enseignant de faire parler les étudiants et de vérifier la compréhension et la capacité réelle de l'étudiant à s'exprimer à l'intérieur de certaines contraintes.

L'enseignant doit employer une grande variété de questions: des questions fermées pour vérifier un point précis, des questions ouvertes pour permettre aux étudiants de s'exprimer librement, des questions à divers degrés de difficulté conceptuelle selon la taxonomie de Bloom.

Enfin l'enseignant doit encourager les apprenants à poser autant de questions qu'ils sont appelés à en répondre.

L'intégration des savoirs et des matières

Ce qui distingue l'approche immersive de toutes les autres façons d'apprendre une langue seconde c'est sans aucun doute le fait que l'étudiant apprend le français par le biais des matières scolaires qui lui sont enseignées dans sa langue seconde en occurrence le français. L'étudiant n'apprend pas que le français mais il a aussi l'occasion de l'utiliser régulièrement comme langue de communication au service de son apprentissage dans tous les domaines.

L'essence même de l'immersion c'est cette intégration des matières et de la langue, cette intégration des quatre savoirs dans des activités d'apprentissage où tout se fond en un tout. Ce concept si cher aux tenants des approches globales d'enseignement de la langue (whole language approach) on le retrouve dans la plupart des classes d'immersion.

Face aux contraintes de temps et à la surcharge des programmes d'études, l'enseignant en immersion doit utiliser au

maximum et de façon judicieuse le temps dont il dispose. L'intégration des matières permet à l'enseignant de développer les quatre savoirs tout en faisant son programme de mathématiques, de sciences de l'environnement ou d'art. La lecture des textes de sciences et des problèmes de mathématiques peut très bien servir à l'apprentissage de la langue parlée ou de la langue écrite. Le projet de sciences sociales peut servir de devoir de français si l'étudiant sait qu'il sera évalué en conséquence. En effet autour d'un thème l'enseignant peut organiser tout son enseignement.

Conclusion

On peut donc résumer les principales caractéristiques de l'approche immersive autour de ces trois grands concepts qui englobent l'ensemble des stratégies que l'on retrouve dans la plupart des classes d'immersion: **input, interaction, intégration.**

BIBLIOGRAPHIE

Adiv, Ellen (1980), "An Analysis of Second Language Performance in Early French Immersion Program" (Mimeo).

Bakolm, Patricia (1985), "Should We Teach Grammar? Another Look at Krashen's Monitor Model". *Bulletin de l'ACLA*, vol. 7, no. 1.

Bibeau, G. (1983), "La théorie du moniteur de Krashen: Aspects critiques", *Bulletin de l'ACLA*, 5, 1.

Canale, M. et Swain, M. (1979), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Ministry of Education, Toronto.

Gayle, Grace (1981), "Identifying Second Language Teaching Styles: A new approach", *Canadian Modern Language Review*, 38, 2.

Krashen, Stephen (1981), "The Fundamental Pedagogical Principle in Second Language Teaching", *Studia Linguistica*, 35, 1-2

Lapkin, Sharon (1984), "How Well Do Immersion Students Speak and Write French?", *Canadian Modern Language Review*, 40, 5.

LeBlanc, Raymond (1983), "Approche communicative et grammaire", *Contact*, 2, 3.

Nemni, Monique (1985), "Si communication savait... si grammaire pouvait". *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, no 2.

Obadia, André (1980), "Analyse des fautes et techniques d'enseignement", Conseil d'Éducation de Carleton (Mimeo).

Pellerin, M., Hammerly, H. (1986), "L'expression orale après treize ans d'immersion française", *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, no 3.

Stevens, Florence (1984), *Strategies in Second Language Acquisition*, Eden Press, Montréal.

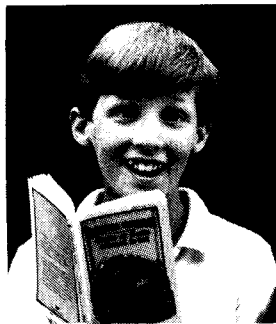
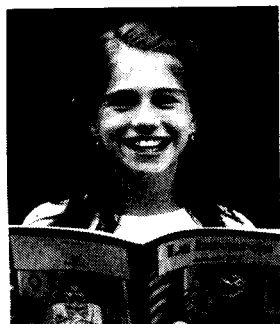
Tardif, Cécile et d'Anglejan, A. (1981), "Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale", *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 37, no 4.

Walz, Joel (1982), *Error correction techniques for the foreign language classroom*, National Institute of Education, Washington, 49 pages. ■



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
- la boutique des professeurs
- livraison rapide
- aucune obligation, satisfaction garantie



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.

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 _____

École _____

Adresse de l'école _____

Ville _____

Prov. _____

Code postal _____

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

Pour une politique langagière interdisciplinaire

Ghislaine Lavergne
Collège Béliveau
Winnipeg

Même après avoir accepté la philosophie de l'immersion au point d'en autoriser la mise sur pied de centres scolaires, le Conseil scolaire et les administrateurs ne cessent de se préoccuper des problèmes plus immédiats de locaux, de recrutement de personnel, d'emménagement et de programmation à point. Ces problèmes ne cessent de retenir leur attention semble-t-il. Il en revient à un personnel, lui-même encore en formation, aux prises avec des programmes à être formulés et avec leur adaptation personnelle dans une nouvelle équipe professionnelle de se préoccuper de formuler une politique langagière pour une école d'immersion. Le Collège Béliveau a relevé ce défi.

Mise en situation

L'immersion au Canada existe depuis plus de 20 ans et à Saint-Boniface plus particulièrement depuis quinze ans. Le Collège Béliveau accueille environ 500 jeunes d'immersion longue allant de la 7^e à la 12^e année. Le Collège dessert non seulement les jeunes au présecondaire et secondaire de Saint-Boniface mais reçoit aussi 26% de leur clientèle de commissions scolaires avoisinantes. Toutes les matières sauf l'anglais sont enseignées en français. Tout le personnel y inclus le personnel de soutien sont d'expression française et la langue de communication à l'intérieur du collège est le français. Débutant d'arrachepied, il y a cinq ans avec 130 élèves au niveau de la 7^e, 8^e et 9^e les enseignantes et enseignants très dévoués avaient tenté différentes expériences pour encourager les jeunes à parler en français tout en voulant leur offrir une éducation globale.

Pourquoi une politique langagière?

Dès le début du Collège, les enseignantes et enseignants avaient été très soucieux d'adhérer à la philosophie d'un centre d'immersion. Cette philosophie était notamment de former des jeunes qui seraient fonctionnellement bilingues à la fin de la 12^e année.

Le taux de croissance annuelle d'élèves et

d'enseignantes/enseignants nécessitait l'élaboration d'une politique langagière qui permettrait aux nouveaux membres de l'école de s'engager dans une direction commune. Plusieurs stratégies avaient été développées par certains enseignantes/enseignants. Parmi ces tentatives, certaines s'étaient avérées meilleures que d'autres. On constatait de plus en plus la nécessité de faire front commun de sorte à être plus consistant dans les efforts initiaux et par conséquent enlever un certain degré de frustration autant chez les élèves que chez les enseignantes/enseignants. Voulant connaître davantage le produit de sa clientèle à la fin de la 12^e année, une étude sur l'évaluation des compétences orales et écrites sous la tutelle de Raymond Thériage, directeur du Centre de Recherche du Collège Saint-Boniface fut amorcée au printemps '86. Elle se poursuivra durant les quatre prochaines années. Les résultats de l'étude de la première classe de diplômés furent assez révélateurs. Quoique l'étude venait confirmer certains succès déjà apparents, elle indiquait le besoin de mettre en place une politique langagière.

Démarches entamées

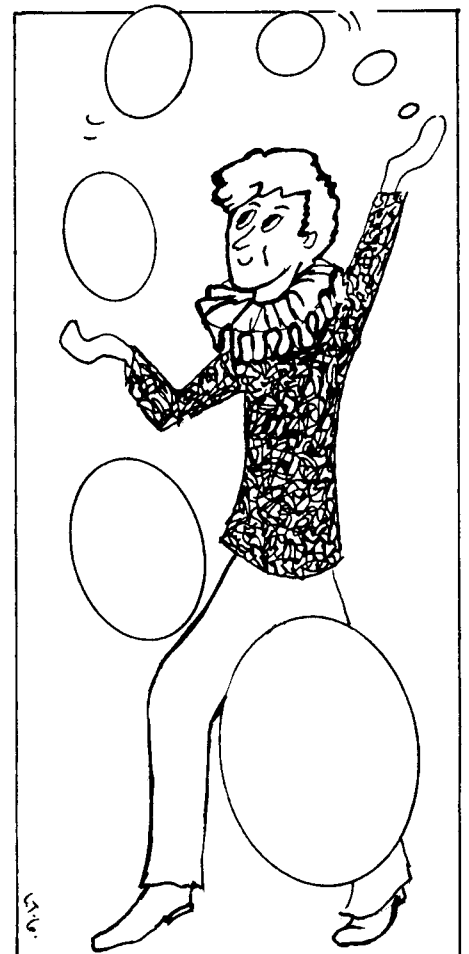
Un comité organisateur, composé des chefs de différents départements, convoqua une première rencontre où tous les gens intéressés à l'éducation des jeunes furent invités, c'est-à-dire le directeur général, son adjoint, le coordonnateur des programmes en français, tout le personnel y compris le personnel de soutien. Le comité fit appel à des conseillers venant de l'extérieur dont le but principal était de sensibiliser le personnel à une éducation globale et interdisciplinaire et leur aider à comprendre la dynamique pour réussir l'entraide et la coopération afin de concentrer leurs efforts. Suite à cet exercice, un plan d'action préliminaire en découla. Inspirée par le plan d'action préliminaire et basé sur la recherche éducationnelle, une équipe fut chargée à moyen terme, d'élaborer plus précisément un plan d'action pour une politique langagière.

Une politique langagière c'est quoi?

Une politique langagière peut se définir de la façon suivante: c'est l'établissement de lignes de conduite précises d'un plan d'action pour améliorer le français oral et écrit à l'école.

Pour se faire, il faut tenir compte des éléments suivants:

1. les étapes indispensables
2. les postulats
3. les conséquences
4. l'intégration
5. les problèmes possibles
6. les moyens pour y parvenir





LES GRANDS LIVRES

pour les tout-petits

Une expérience positive: la lecture partagée



L'approche du **grand livre** invite à respecter les tout-petits dans leurs élan naturels d'apprentissage. On aborde la **lecture en groupe**, ce qui donne plus de confiance aux lecteurs débutants.

Chaque exemplaire du grand livre est reproduit en plus petit pour l'enfant qui veut aborder tout seul le **petit livre** qu'il voudra lire et relire. Ces albums sont également accompagnés d'une **cassette** pour faciliter le travail individuel et d'un **guide du maître** présentant la démarche pédagogique et les activités de prolongement.

Titres parus:

- *Quel beau petit!*
- *Ah, ces oiseaux!*
- *La petite poule rousse*
- *Casquettes à vendre*

Nouveautés:

- *Les trois Barbichu*
- *Antoine, le grognon*
- *Contes de la Mère l'Oie*

Prix:

<i>Grand livre</i>	24,95\$ chacun
<i>Petit livre</i>	4,95\$ chacun
<i>Cassette</i>	9,95\$ chacune
<i>Guide</i>	2,50\$ chacun

LE GRAND DICTO

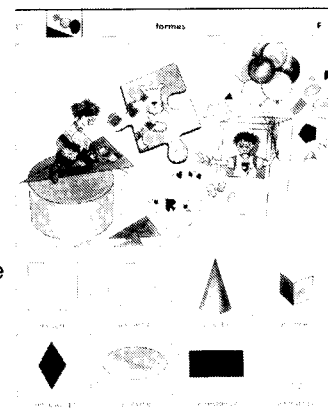
Le dictionnaire géant pour les petits!

Auteures: Claire-Aline Lévêque
Marie-Suzanne Bernier

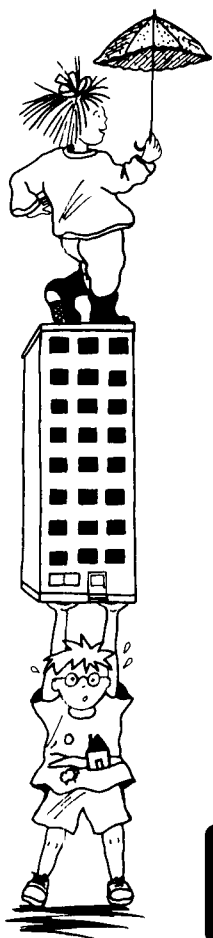
Caractéristiques particulières:

- Album géant de **42,5 cm sur 50 cm** qui transforme la classe en un lieu de travail animé.
- Outil de consultation par excellence et indispensable pour le **travail de groupe**.
- **56 thèmes** connus par les jeunes du premier cycle du cours primaire.
- **1000 mots** présentés parmi les plus utilisés tant à l'école qu'à la maison.
- **Illustrations** vivantes et humoristiques des mots.

PRIX: 30,00\$ Disponible en petit format: 15,95\$



Les prix sont sujets à changement sans préavis.



Éditions Études Vivantes

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

Les étapes indispensables

Trois étapes sont indispensables pour parvenir à l'établissement d'une politique langagière. Il s'agit dans un premier temps d'analyser la situation. Suite à l'inventaire, on discute, on échange des opinions et on fixe des objectifs. En troisième lieu, un plan d'action est défini de concertation avec les élèves et la direction.

Les postulats

Avant même de passer à la réflexion et l'échange d'opinions en commun, deux postulats s'imposent sans quoi il est difficile de parvenir au but commun qui est celui de définir une politique langagière:

1. plus un élève communique (oralement ou par écrit) plus il développe ses capacités intellectuelles et ses connaissances,
2. il n'y a pas de savoir, de connaissance, de culture ou d'intelligence sans expression de ce savoir, de cette connaissance, de cette culture, de cette intelligence.

Imaginons-nous que Victor Hugo, Einstein, Picasso ou Ronald Reagan ne se soient jamais exprimés.

Conséquences d'une politique langagière

Tout enseignante/enseignant quelque soit la matière enseignée, est une enseignante/enseignant de l'expression de la *communication* donc de la langue orale et écrite. De plus, le temps, l'énergie, la patience consacrés à l'amélioration de la langue font partie de l'enseignement de manière universelle, ils ne peuvent et ne doivent pas être considérés comme des plus. Un changement d'attitude chez certains enseignantes/enseignants sera donc nécessaire si non l'action entreprise sera limitée.

Intégration

Une politique langagière n'est pas ponctuelle. Elle doit s'étaler tout au long de la journée scolaire et de l'année. Elle doit se vivre en tout et être pour tous. Ceci veut dire être consistant dans les attentes proposées et exigées.

Les problèmes possibles

Il est naturel pour un enseignante/enseignant de se retirer dans sa salle de classe et de mener sa propre petite affaire. Il y a donc un certain cloisonnement qui les sépare. Il y a aussi la réticence d'ouvrir sa porte à un collègue. Il ne faut pas passer sous silence un autre facteur possible qui est celui de l'inquiétude de rencontrer les exigences du programme. Certains enseignantes/enseignants attachent trop d'importance au contenu plutôt que de voir à

outiller les élèves afin qu'ils puissent se débrouiller par eux-mêmes.

Moyens pour y parvenir

Plusieurs éléments contribueront à la réussite de l'élaboration de la mise en oeuvre d'un plan d'action d'une politique langagière. Les moyens pour y parvenir (loin d'être exhaustifs) en vrac sont les suivants:

- Après consultation avec tout le personnel un comité de 7-8 membres est mandaté d'élaborer et de soumettre au personnel une politique langagière et un plan d'action précis de mise en oeuvre.
- Certains enseignantes/enseignants seront réticents de vouloir s'impliquer. Comment traiter la question? Il faudra décider de les convaincre ou de leur laisser la possibilité de s'exclure du projet. Il faudra également examiner les retombées d'une telle décision.
- Pour qu'il y ait engagement et appui du côté des élèves, il faut les consulter. Ceci peut être un très bon exercice pour le conseil étudiant.
- De multiples occasions d'utiliser le français doivent être à la disposition des jeunes. Quelques stratégies d'animation culturelle sont les suivantes:

la télé, la radio, le journal d'école, des concours de pancartes mettant en vedette certaines expressions, le théâtre (compétition à l'extérieur ou à l'intérieur, tel le théâtre sportif et l'invitation de troupe professionnelle), des débats sur des questions d'actualité qui touchent le monde des jeunes, des compétitions variées (discours, expositions scientifiques, artisanales, génie en herbe), le jumelage avec d'autres locuteurs natifs.

- Que fait l'école pour encourager les jeunes à parler en français et à valoriser ce fait? Il y a des stratégies qui sont positives telles des tirages variés, sorties, privilèges spéciaux et d'autres qui sont d'ordre négatif telles des punitions et perdre des notes. Une variété d'activités changées à l'occasion est souhaitable.
- Plusieurs enseignantes/enseignants sont de véritable mines d'or de par leur expérience et expertise. Ils ont beaucoup à offrir. Il faudra donc encourager les observations et consultations entre enseignantes/enseignants, en somme optimiser un enseignement efficace.
- Les chefs de département peuvent initier certains projets pour promouvoir l'usage et la qualité du français dans l'école.
- Les enseignantes/enseignants peuvent se faire un devoir de cerner les erreurs les plus fréquentes et trouver un moyen d'y remédier. Un concours de pancartes où

chaque classe à tour de rôle met en vedette un mot ou une expression n'en est qu'un moyen. Ceci aide non seulement au bon usage de certaines expressions ou mots mais aussi crée une atmosphère propice à l'apprentissage.

- Les enseignantes/enseignants voient à multiplier les échanges verbaux en prenant une approche communicative. Cette approche est centrée sur l'apprenant:

« Dans une approche communicative, les besoins et les intérêts langagiers de l'apprenant sont pris en considération. Par conséquent, l'élève peut faire l'expérience de discours signifiants et meilleures sont les chances d'acquisition pour elle/lui. L'élève peut intervenir et ceci présuppose une flexibilité dans la programmation. Le rôle traditionnel de l'enseignante/enseignant où tout est planifié méticuleusement et l'infailliblement change. Elle/il devient un facilitateur/facilitatrice qui oriente les échanges. Il y a donc de la place pour l'imprévu et les cours sont structurés en fonction des intérêts des jeunes. Le type de matériel utilisé en classe va changer. On parle plutôt d'exploitation de documents authentiques pour des activités de compréhension et de production. Ces documents, non conçus pour des fins pédagogiques, sont utilisés pour répondre à une fonction de communication réelle. On les retrouve sous différentes formes: dépliant, affiche, article de journal, petite annonce, poème, chanson, publicité, interview, conversation téléphonique, bulletin d'information radiophonique, journal télévisé, etc. Le groupe et les échanges entre les élèves deviennent importants. Les élèves sont en mesure de formuler dans leurs propres mots ce qu'ils ont appris. »

- On fait appel aussi à des gens qui ne sont pas impliqués dans le monde de l'éducation tels des professionnels de l'économie, des artisans/artisanes.
- On accorde aussi de l'importance aux productions écrites. Une production écrite qui est ni lue ni commentée est comme la "Rolls Royce" abandonnée sitôt construite.

Conclusion:

Une école où tous les enseignantes/enseignants (dans toutes les matières) sont responsables de la qualité du français et où prônent des activités de communication dans un climat qui favorise la découverte, est une école où une politique langagière ne peut faire autrement que d'être couronnée de succès. ■

Évelyne Billey-Lichon et Nancy Green
Saint-Lambert (Québec)

Entrevue faite par Thérèse Chaput

Petite histoire au Canada

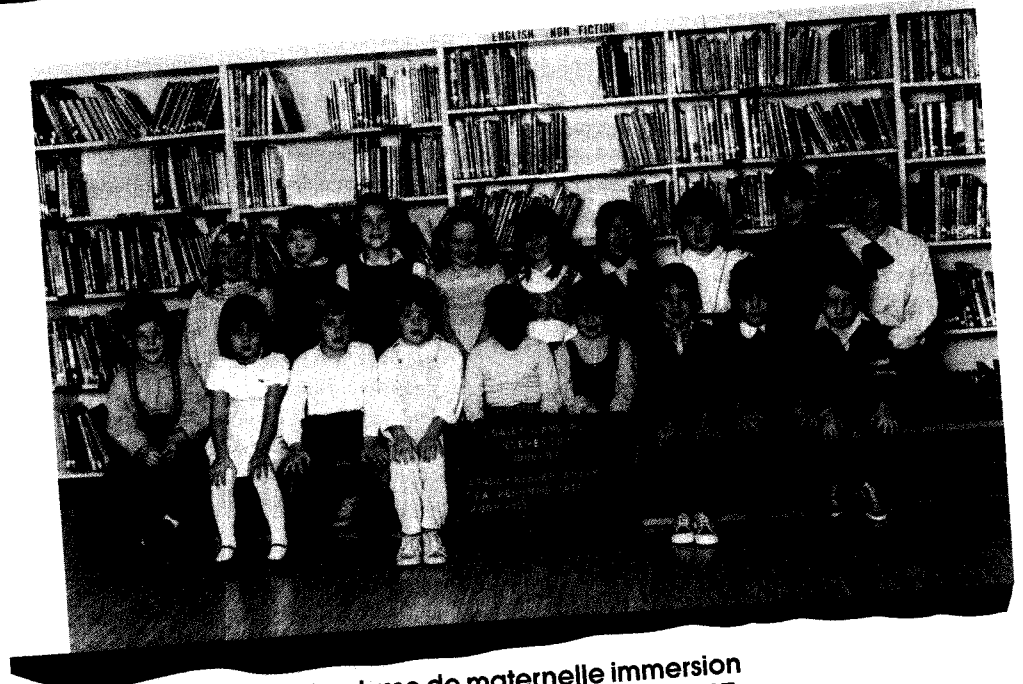
Oui! L'immersion ça fonctionne! Un autre fait assez cocasse nous le prouve une fois de plus. En effet, Évelyne Billey-Lichon, le premier professeur d'immersion au Canada, s'est retrouvée enseignante d'une classe de 2^e année d'immersion française en 1986-1987 à l'école St-Lambert Elementary avec comme collègue en maternelle, Nancy Green qui est une de ses anciennes élèves de maternelle d'immersion de 1967-1968 (photo de la page couverture).

En tant que rédactrice du Journal, j'ai voulu rencontrer Évelyne et Nancy afin qu'elles puissent partager avec nous leur expérience en immersion.

Évelyne Billey-Lichon

Après 30 ans dans l'enseignement dont 22 en immersion, elle est toujours aussi convaincue des résultats positifs de l'immersion et trouve ça très passionnant. Ayant vécu comme élève l'enseignement traditionnel de l'anglais comme langue seconde avec fort peu de succès, c'est avec des convictions bien personnelles qu'elle a accepté, en 1965-1966, d'enseigner à la première classe maternelle d'immersion qui était alors une classe expérimentale. Elle croyait en un "enseignement naturel" de la langue. Quelles sont, d'après elle, les caractéristiques d'un enseignement naturel pour un enfant de 5 ans?

- Garder les enfants heureux.
- Avoir une atmosphère positive dans la salle de classe
- Encourager la spontanéité chez les enfants par l'intermédiaire des arts plastiques qui est un support pour tous les élèves, surtout ceux qui ont



La classe de maternelle immersion
de St-Lambert Elementary, 1986-87.
Professeur: Nancy Green



La classe de 2^e année immersion
de St-Lambert Elementary, 1986-87.
Professeur: Evelyne Billey-Lichon

de l'immersion



Éveline Billey-Lichon et, à droite, Nancy Green.

de la difficulté. Ils produisent autant et ils ne sont pas obligés de parler. C'est un autre moyen de communication.

• Enseigner le français comme une mère le fait avec son enfant pour sa langue maternelle. Pour l'enfant, dès la naissance la langue est vécue avec la mère qui donne ses conseils, ses ordres et chante des chansons. L'enfant ne subit pas une vérification de ce qu'il sait. Au bout d'un certain temps, l'enfant en viendra à verbaliser ce qu'il entend. Pour l'élève en maternelle, c'est le même processus.

Le professeur parle, se sert des chansonnettes, des jeux de soutien basés sur du vocabulaire français avec des arts plastiques et de l'éducation physique. Aucun élève n'est forcé de répondre en français. Quand il est prêt, il le fera de lui-même comme avec une maman. Par contre, en 1^{re} année, les élèves doivent répondre en français.

Pour Éveline, un enseignement naturel, c'est-à-dire à partir du vécu de l'enfant, c'était et c'est encore en 1987-1988, le meilleur moyen d'enseigner en maternelle d'immersion.

Partant des deux principes suivants que tous les élèves n'ont pas de difficulté à apprendre leur langue maternelle et que l'immersion doit rester un programme optionnel, Éveline est d'avis que l'immersion doit être donnée à tous les élèves intéressés, même ceux qui ont moins de capacité.

"C'est un cadeau qu'on fait à l'enfant. L'élève "faible" a peut-être plus besoin qu'un autre d'une 2^e ou même d'une 3^e langue. Cela sera un atout pour lui dans la vie et pourra peut-être même remplacer un diplôme."

Nancy Green

Comme Éveline, elle est devenue professeuse d'immersion par hasard. En 2^e année de maîtrise en éducation physique à McGill (1985-1986), son professeur lui a souligné qu'on était à la recherche d'un professeur en éducation physique et en français langue seconde dans les Cantons de l'est. En septembre 1986, à la recherche d'un emploi à temps partiel, on lui a offert une maternelle d'immersion à Saint-Lambert. N'est-ce pas extraordinaire de se retrouver dans la même école qu'Éveline? Elle trouve fantastique de voir les petits anglophones qui apprennent le français. Quant à la méthodologie, elle fait un mélange d'activités libres et structurées. Elle applique les mêmes principes qu'Éveline dans son enseignement d'arts plastiques. Il va sans dire qu'elle veut continuer en immersion après avoir vécu une expérience si positive.

"Grâce à Éveline, j'ai eu un excellent départ comme élève et aussi je réalise l'importance de la maternelle dans la vie scolaire de tous les enfants."

P.S.:

Les deux soeurs de Nancy sont aussi passées par la maternelle d'Éveline. M et Mme Green sont très fiers et très contents d'avoir fait partie du premier groupe de parents de Saint-Lambert à vouloir l'immersion pour leurs enfants. Ils voulaient que leurs enfants soient capables de poursuivre leur vie au Québec, à l'aise dans les deux langues. Ils ont réussi! Bravo!

Perfectionnement professionnel permanent

Assurer un équilibre entre

Peter J. Heffernan
Université de Lethbridge
Alberta

*Avec la permission de Dialogue —
Bulletin sur l'enseignement de l'anglais et du français, langues secondes.
Publié par le Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)*

Au cours de mes années d'enseignement du français à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'aux 2e et 3e cycles de l'enseignement supérieur, j'ai souvent été amusé et, parfois, rendu perplexe par les reproches que s'adressent les membres de notre profession aux divers niveaux. Les professeurs de français à l'université ont tendance à être consternés devant la piètre qualité des étudiants de langues que leurs collègues du niveau secondaire leur envoient. Au 2e cycle du niveau secondaire, les enseignants de français se plaignent de ce que leurs homologues au 1er cycle n'ont pas réussi à accomplir chez les élèves qu'ils reçoivent.

Quant aux enseignants du français au 1er cycle du niveau secondaire, ils se plaignent, eux, qu'il aurait peut-être mieux valu que leurs élèves n'aient pas étudié le français au niveau primaire, car ils doivent tout recommencer, disent-ils. Au niveau primaire, les professeurs de français sont très déçus lorsqu'ils constatent qu'au niveau secondaire, leurs anciens élèves participent beaucoup moins à l'expression orale dans la langue et s'amusent de moins en moins en apprenant le français, car cela devient un véritable travail.

Nul n'ignore que les spécialistes en méthodes d'enseignement du français ne sont pas à l'abri de ce genre d'accusations. Ces dernières années, notamment, des déclarations faites au cours d'allocutions prononcées à des conférences, ou ayant paru dans des revues professionnelles, ainsi

que des remarques présentées dans des conversations avec des collègues et des recommandations figurant dans des rapports sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes font toutes entendre, avec force, que les spécialistes ne préparent pas comme il faut les futurs enseignants des langues secondes. Certains critiques vont même jusqu'à dire que ces spécialistes n'ont pas une bonne vision des choses. M. Henri Peyre (1975) professeur honoraire et ancien président du département des langues romanes à l'Université Yale, énonce cette opinion avec peut-être le plus de force et le plus de clarté:

Il aurait fallu que le prestige de notre profession inspire un effort national visant à convaincre doyens et recteurs que la publication de quelque article peu important, d'une étroitesse d'esprit frisant le ridicule et bien trop ingé-nieux et pompeux, ne devrait pas être une condition d'avancement, ni constituer la preuve que l'auteur ambitieux peut enseigner avec enthousiasme, largeur d'esprit, lucidité, ou même avec conscience. Notre surproduction d'articles médiocres, ou quelconques, est comparable à notre surproduction d'automobiles prétentieuses et de fruits et de légumes insipides.

De peur que l'on ne me prenne comme le messenger de pensées négatives et de mauvaises nouvelles, je vais m'arrêter un

moment pour évaluer, de façon constructive, ce qui a été énoncé jusqu'ici.

Si les professeurs de français à tous les niveaux sont souvent mécontents de ce qui se fait ou de ce qui ne se fait pas, selon eux, aux autres niveaux de l'enseignement, on pourrait leur mentionner qu'il leur serait beaucoup plus utile de communiquer avec leurs collègues, au niveau voulu, au lieu de continuer, comme la Marthe des évangiles, à s'acharner, sans plaisir, à ce qu'ils font, tout en soupçonnant que les autres ne font pas bien leur travail ou qu'ils s'amusent peut-être trop à leur tâche. Dans ce cas, *l'articulation* est le mot clef. Il faudrait mettre sur pied, dans tout le pays, davantage de comités d'articulation entre tous les niveaux, ce qui devrait avoir la priorité dans votre profession. Les échanges qui ont lieu dans le cadre de ces comités représentent un perfectionnement professionnel fondamental pour les professeurs de langue, à tous les niveaux.

En ce qui concerne la question des spécialistes en méthodes d'enseignement, il est possible que M. Peyre ait exagéré; pourtant, il est certain que les professeurs cherchent une certaine direction auprès des "universitaires spécialistes en méthodes". Il s'agit de présenter un bon modèle, d'avoir des idées et des convictions, d'être crédible. Tout mortels qu'ils soient, les spécialistes devraient et pourraient aspirer à cet idéal. Quant à ceux qui ne sont pas prêts à s'engager de la sorte, ils

des professeurs de français fondamental: la théorie et la pratique

devraient abandonner leur rôle directeur et faire place à quelqu'un qui en soit capable.

Il faudrait mettre sur pied, dans tout le pays, davantage de comités d'articulation entre tous les niveaux ...

Il serait peut-être utile d'étudier la proposition relative aux faiblesses constatées dans la préparation des futurs professeurs de français de base. À mon avis, deux arguments permettent de la réfuter.

Premièrement, comparons le professeur de français de base diplômé aux diplômés d'autres écoles. Quel est le titulaire d'une maîtrise, par exemple, devenu plus tard président d'une grande compagnie pétrolière ou administrateur de la Banque du Canada, qui déclarerait que, professionnellement parlant, il était au sommet de ses capacités juste après l'obtention de son diplôme et que l'expérience professionnelle acquise ultérieurement ne complait pas? Autre exemple: Les écoles de droit s'attendent-elles que les grands hommes de loi se trouvent parmi les nouveaux diplômés, ou parmi les juristes chevronnés? Pourquoi donc s'attendre à autre chose concernant les futurs enseignants de français fondamental? Il semblerait raisonnable de dire qu'à l'instar des étudiants d'autres disciplines, le futur enseignant de français de base qui vient d'obtenir son diplôme a acquis certaines connaissances fondamentales et qu'il continuera à en acquérir d'autres durant sa carrière. Naturellement, tout comme les diplômés en commerce ou en droit, le diplômé en enseignement des langues qui ne lit jamais de revues professionnelles et qui participe le moins possible à des rencontres professionnelles stagnera. Dans tous les domaines, c'est au "profession-

nel" qu'il incombe de se perfectionner et de suivre l'évolution des connaissances dans sa discipline.

Deuxièmement, ceux qui prétendent que les futurs enseignants de français de base sont mal préparés font souvent une comparaison entre des choses qui ne sauraient se comparer. En soutenant cette thèse, il faut bien établir si l'on parle d'enseignants qui sont au courant des méthodes d'enseignement des langues secondes et qui connaissent bien le français, ou d'enseignants qui n'ont pas suivi de cours d'enseignement des langues secondes et qui connaissent imparfaitement le français.

En ce qui concerne le premier groupe, on a déjà beaucoup écrit sur la formation de l'enseignant du français langue seconde (Calvé 1983, Wilton et al. 1984, Frisson-Rickson et Rebuffot 1985). Je m'aventurerais à dire que les faiblesses constatées dans la préparation des enseignants appartenant à ce groupe sont dues surtout à l'évolution de l'enseignant et que c'est lui qui les surmontera, grâce à l'expérience et au perfectionnement personnels et professionnels. (Je présume, naturellement, que les programmes d'éducation pédagogique qu'ils ont suivis étaient à la fois bien structurés et inspirés des toutes dernières recherches et de la réflexion sur la préparation du professeur de français.) Je reviendrai plus loin sur la question des sortes de perfectionnement professionnel qui sont nécessaires pour ce groupe.

... le diplômé en enseignement des langues qui ne lit jamais de revues professionnelles et qui participe le moins possible à des rencontres professionnelles stagnera.

Le deuxième groupe, par contre, présente des difficultés très différentes pour notre profession. Dans certaines provinces et dans certaines grandes villes au Canada, l'élimination de ce groupe d'enseignants représente le moyen de surmonter la difficulté: Il n'y en a pas, parce qu'ils ne sont pas engagés, ou parce qu'ils n'ont pas la tâche d'enseigner le français, car seuls les spécialistes en français certifiés peuvent enseigner cette langue. Hélas, ce n'est pas partout le cas! La réalité à Vancouver, à Montréal ou à Saint-Jean-de-Terre-Neuve est très différente de la réalité à Vulcan, À Rocky Harbour ou à Come-by-Chance. Dans les petites villes, les villages et les zones rurales, l'enseignement du français est très souvent dispensé par des enseignants qui n'ont suivi aucun cours d'enseignement des langues secondes et qui n'ont qu'une connaissance limitée du français. Pour eux, quelles sont les activités de perfectionnement professionnel à souhaiter?

Je traiterai de la question de la formation professionnelle permanente des enseignants du français de base par la présentation d'une série de recommandations. Cependant, j'ajouterai, tout d'abord, que ces recommandations relèvent de mes travaux dans ce domaine et de mes connaissances des idées pertinentes sur le sujet, dont il est tenu compte dans des rapports et des articles récents. Voici donc ces recommandations:

1. Que les ministères de l'Éducation dans les provinces et les territoires, de concert avec les associations d'enseignants de la province et du territoire, fixent, pour les enseignants du français de base, des normes minimales de compétence en communication.

Raison: Malgré tous les bons documents sur les programmes d'études et toute la bonne documentation de base, ainsi que toutes les bonnes intentions des districts scolaires ou des enseignants, si les enseignants du français de base ne connaissent pas très bien la langue, comment les élèves ou les étudiants, qui imitent l'enseignant, pourraient-ils arriver à bien connaître

tre la langue et à bien s'exprimer dans cette langue?

2. Que les enseignants du français de base qui ont vécu moins d'un an dans un milieu en majorité d'expression française soient encouragés à prendre un congé sabbatique (avec dispositions équitables quant au traitement) d'un an pour un déplacement et des études, de préférence au début de leur carrière (c'est-à-dire les cinq premières années d'enseignement).

Raison: Nul professeur de français de base ne peut être un modèle authentique des populations d'expression française s'il n'a pas vécu pendant un certain temps dans un milieu d'expression française.

3. Que les agences de placement stipulent qu'elles s'attendent que les enseignants du français de base se rendent dans un milieu en majorité d'expression française et y étudient pendant au moins un mois, tous les cinq ans, et de préférence tous les trois ans. (Des bourses pour enseignants sont offertes pour aplanir toute difficulté financière excessive pour l'enseignant.)

Raison: La langue et la culture ne sont pas des éléments statiques, car elles se modifient constamment. Pour enseigner une langue et une culture authentiques, le professeur de français de base doit se "ressourcer" périodiquement. Naturellement, cette expérience lui permet également de maintenir et d'améliorer ses capacités à s'exprimer oralement et par écrit dans la langue qu'il enseigne.

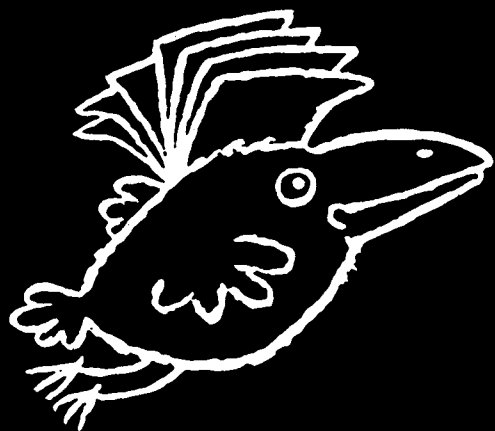
4. Que les déplacements et les études en milieu d'expression française soient reconnus pour les enseignants du français de base (tout comme la publication d'articles est officiellement ou officieusement reconnue dans les établissements d'enseignement supérieur).

Raison: La reconnaissance des enseignants ou la remise des prix, parrainées par les conseils scolaires, souligneront l'importance que les agences de placement attachent à cette forme de perfectionnement professionnel.

5. Que les ministères de l'Éducation dans les provinces et les territoires, de concert

avec les associations d'enseignants dans la province ou le territoire, exigent que tous les enseignants du français de base aient suivi au moins un cours sur la méthode d'enseignement des langues secondes avant de pouvoir enseigner le français de base dans les écoles publiques de la province ou du territoire.

Raison: L'enseignant du français de base qui n'a pas suivi de cours de ce genre et qui enseigne le français comme on le lui a enseigné "manquera le coche". Les tendances actuelles de l'enseignement par la communication et l'expérience diffèrent considérablement des méthodes traditionnelles d'enseignement des langues. Le généraliste qui n'est pas au courant des méthodes d'enseignement des langues secondes ne consulte probablement pas les revues professionnelles voulues, car il n'en connaît pas l'existence. Il ignore également l'étude nationale portant sur le français de base, par exemple, parce qu'il ne connaît pas l'existence de l'Association canadienne des professeurs de langue seconde, l'organisme qui la parraine. Ignorant des revues et des associations profes-



PIC~MOTS arrive...

Surveillez-le!

DICTIONNAIRE ORTHOGRAPHIQUE

• 4 000 mots • 5-8 ans •

Robert R. Préfontaine Ph.D.
Marie-Antoinette Delolme
et collaborateurs et collaboratrices

Parution: novembre 1987

Couverture souple: 22,00 \$

Couverture rigide: 24,95 \$

GRAFICOR

175 boul. De Mortagne, Boucherville (Québec) J4B 6G4 Tél.: (514) 655-0407

sionnelles, il compte sur son intuition et sur ce qu'on lui a appris. Un cours sur les méthodes actuelles lui permettrait de se familiariser à la fois avec les nouvelles méthodes employées et avec la façon de se tenir au courant des réalisations dans ce domaine.

6. Que les agences de placement stipulent qu'elles s'attendent que les enseignants du français de base participent chaque année à une conférence professionnelle sur les langues ou suivent un cours sur les méthodes à employer qui est dispensé dans sa région, ou à distance, ou dans un milieu d'expression française.

Raison: L'évolution de l'enseignement des langues exige que les enseignants du français de base se tiennent au courant des tendances dans l'enseignement.

7. Que des comités d'articulation soient mis sur pied à tous les niveaux pour assurer une communication dans les deux sens sur des questions importantes pour les enseignants de langue seconde.

Raison: Si les provinces sont les premières à verser des fonds pour officialiser les comités d'articulation, où siègeraient les représentants voulus des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement postsecondaire appropriés, pour traiter de questions d'articulation en matière de langues secondes, il est possible que les systèmes scolaires soient encouragés à créer des comités du même genre dans les districts scolaires, afin de promouvoir ce dialogue entre les enseignants du français aux 1er et 2e cycles du niveau secondaire. Ces comités d'articulation auraient pour raison d'être principale d'empêcher la prolifération d'orientations ou de méthodes déroutantes, ou contradictoires, dans le domaine des langues secondes. Ce moyen de communiquer permettra de régler, à peu de frais, des difficultés qui auraient autrement été longues et coûteuses à résoudre. Les échanges qui ont lieu dans ce genre de comité constituent étalement, comme je l'ai déjà dit, un moyen fondamental de perfectionnement professionnel pour les enseignants des langues, à tous les niveaux.

J'espère que les enseignants s'entreten-dront à nouveau de ces recommandations et que des efforts seront tentés pour les appliquer. Le présent article et les recommandations représentent davantage une synthèse qu'une percée. D'autres auteurs (C.T.F., 1984, Lamarre et al. 1986), dont moi (Heffernan, 1978), ont beaucoup écrit et ont rédigé bien des rapports sur le perfectionnement professionnel permanent pour les enseignants du français fondamental. Actuellement, il semble approprié — comme je le fais dans le présent article — de formuler des propositions précises pour les enseignants de langue seconde.

Des progrès intéressants ont été accomplis dans la dispensation du perfectionnement professionnel permanent pour les enseignants du français fondamental. Les bulletins comme *Dialogue* et ceux que publient l'A.C.P.L.S. et l'A.C.P.I., ainsi que diverses associations provinciales des langues vivantes, présentent régulièrement des rapports sur ces programmes. J'espère que mes recommandations permettront de mieux atteindre ceux qui ont le plus besoin de ces mesures. Il y a une bonne raison de le faire: Les professeurs de français de base doivent, pour bien faire leur travail, posséder la volonté, l'initiative, le dynamisme, l'engagement et la conviction nécessaires. Il n'y a pas de raison d'en éprouver un sentiment de supériorité. Des possibilités de perfectionnement professionnel existent. L'essentiel est de trouver le moyen de les rendre non seulement plus accessibles, mais aussi obligatoires pour les membres de notre profession. ■



Éditions Myrtille Inc.

1424 Bégin, Chicoutimi, Qué. G7H 4P4

Tél.: (418) 549-0147

Cours d'Orthographe Grammaticale

qui donne une méthode de travail à toute personne désireuse d'améliorer son français: secondaires IV-V-VI-cégeps, universitaires. Un travail autodidactique qui apporte des résultats rapides et durables en orthographe.

Plus, 4 cahiers de "Dictées" et d'orth. d'usage pour sec. II-III-IV-V-VI, cours aux adultes, secrétariat, cours privés, cégep, univ...

Chaque cahier contient environ 65 dictées progressives avec références au cours d'orthographe grammaticale.

En vente aux ÉDITIONS MYRTILLE INC.,
1424, Bégin.
Chicoutimi. QC.
G7H 4P4. [Tél.: (418) 549-0147]

Références

- Calvé, Pierre. *La formation des enseignants en FLS: Le parent pauvre d'un riche patrimoine. Dialogue*, vol. 1, no. 3, mai 1983, pp. 1-5.
- Fédération canadienne des enseignants. *Report on a Survey of Preparation Programs for French Second-Language Teachers*. Ontario: FCE, 1984.
- Frisson-Rickson, F. et J. Rebuffot. *La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion: Pour des critères nationaux*. Ottawa: ACPI, 1985.
- Heffernan, P.J. *A French In-Service Program Regular Elementary Classroom Teachers*. N.T.A. Journal, vol. 68, no. 2, 1978-1979, pp. 31-33.
- Lamarre, Patricia et al. *Professional Development of Core French Teachers: Selective Review of General Literature on In-Service Education and Specific Literature on In-Service Education of Second-Language Teachers*. Winnipeg: ACPLV, 1986.
- Peyre, Henri. *The State of Foreign Language Teaching Bulletin of the Association of Departments of Foreign Languages*, vol. 7, no. 1, septembre 1975, pp. 6.
- Wilton F. et al. *National Study of French Immersion Teaching Training and Professional Development*. Ottawa: ACPI, 1984.

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

MODULO

MODULO

Le français au primaire

Caracteristiques

• 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 à l'enfant l'intégration des matières.

• Démarche pédagogique concrète et vivante, **par des enseignantes pour des enseignantes**; méthode éprouvée, expérimentée en classe pendant plusieurs années; projets et activités facilement réalisables, bien adaptés à la pratique quotidienne de l'enseignement; gestion du travail de classe simplifiée grâce à des outils très diversifiés et présentés dans le guide.

Approuvé par
le M.E.Q.

Approuvé par
le M.E.Q.

Images en mots, 1^{re} année

Images en mots, 2^e année

Images en mots, 3^e année

Images en mots, 4^e année

Images en mots, 5^e année

Images en mots, 6^e année

Images en mots, 7^e année

Images en mots, 8^e année

Images en mots, 9^e année

Images en mots, 10^e année

Images en mots, 11^e année

Images en mots, 12^e année

Images en mots, 13^e année

Images en mots, 14^e année

Images en mots, 15^e année

Images en mots, 16^e année

Images en mots, 17^e année

Images en mots, 18^e année

Images en mots, 19^e année

Images en mots, 20^e année

Images en mots, 21^e année

Images en mots, 22^e année

Images en mots, 23^e année

Images en mots, 24^e année

Images en mots, 25^e année

Images en mots, 26^e année

Images en mots, 27^e année

Images en mots, 28^e année

Images en mots, 29^e année

Images en mots, 30^e année

Images en mots, 31^e année

Images en mots, 32^e année

Images en mots, 33^e année

Images en mots, 34^e année

Images en mots, 35^e année

Images en mots, 36^e année

Images en mots, 37^e année

Images en mots, 38^e année

Images en mots, 39^e année

Images en mots, 40^e année

Images en mots, 41^e année

Images en mots, 42^e année

Images en mots, 43^e année

Images en mots, 44^e année

Images en mots, 45^e année

Images en mots, 46^e année

Images en mots, 47^e année

Images en mots, 48^e année

Images en mots, 49^e année

Images en mots, 50^e année

Images en mots, 51^e année

Images en mots, 52^e année

Images en mots, 53^e année

Images en mots, 54^e année

Images en mots, 55^e année

Images en mots, 56^e année

Images en mots, 57^e année

Images en mots, 58^e année

Images en mots, 59^e année

Images en mots, 60^e année

Images en mots, 61^e année

The Principal sera la directrice

Dr. Bev Long
Royal Orchard Public School
Thornhill, Ontario

J'étais la directrice d'une école élémentaire dans une petite ville au nord de Toronto. C'était une école de plus de 400 élèves de la maternelle à la huitième année. C'était une école solide avec beaucoup de bons enseignants. Les trois années pendant lesquelles j'ai été la directrice, j'ai choisi mes professeurs avec beaucoup de soin. C'était un groupe de personnes très professionnelles et très enthousiastes. Ils travaillaient très bien ensemble. Chacun donnait beaucoup de soi-même à l'école et à leurs élèves, plus qu'on leur demandait. C'était un corps enseignant formidable.

Évidemment le programme était un vrai défi. C'était une école vibrante et intéressante.

Tout marchait très bien. Trop bien pour continuer!

Deux choses arrivèrent en même temps. Je perdis cent élèves qui allèrent à la nouvelle école près de la mienne et l'école d'immersion près de la mienne continue à s'agrandir chaque année et n'a pas assez de place pour tous ses élèves.

Comme on peut deviner j'ai reçu un message de mon surintendant "L'année pro-

chaine votre école sera la nouvelle école d'immersion. Désolé, mais faites ce qu'il faut pour établir une école à deux voies."

Quoi? Comment ça?

"Alors, qui sera le nouveau directeur?"

"Vous."

"Moi! Mais, je ne suis qu'une anglophone!"

"Nous n'avons pas assez de directeurs bilingues. Nous n'avons pas d'autre choix. C'est à vous."

Je leur ai demandé comment est-ce qu'on peut avoir une directrice anglophone dans une école d'immersion. Ils m'ont assuré que la tâche de directrice est la même dans une école régulière que dans une école d'immersion. Dans un sens c'est vrai. Toutes les tâches administratives sont en anglais. Mais un directeur(rice) n'est seulement qu'un(e) administrateur et la gestion n'est qu'une partie du "boulot". Un(e) directeur(ice) est aussi le chef du programme, une liaison entre les enseignants, le responsable pour choisir entre les différents besoins du programme et un mentor pour les enseignants, élèves, et parents. Comment est-ce que je pourrais évaluer l'efficacité d'un programme, d'une classe ou bien d'un enseignant si je ne

peux pas comprendre un mot de ce que disent mes enseignants ou leurs élèves?

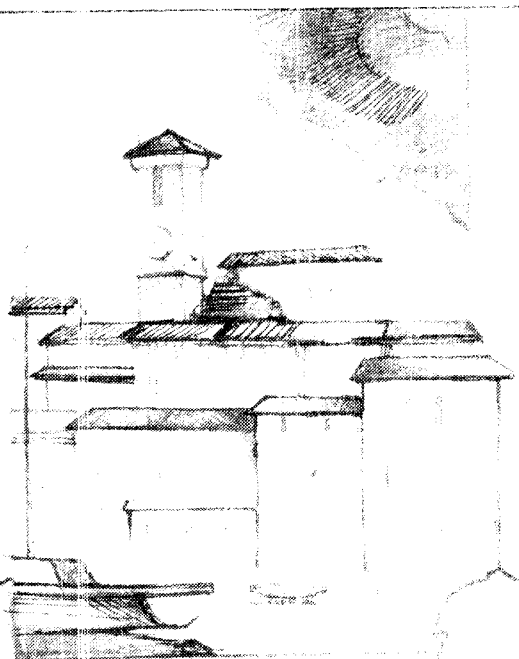
Je peux bien comprendre le dilemme du conseil scolaire. Le programme d'immersion est devenu si populaire et grand si rapidement que c'est toujours un problème de trouver le personnel qualifié et compétent. Il est assez difficile de trouver des enseignants, cela l'est encore plus de trouver des directeur(ice)s qualifié(e)s. Ils m'ont assuré que je serais une directrice aussi bonne dans une école d'immersion que dans une école régulière. Je ne les ai pas crus. Je crois encore que c'est nécessaire d'avoir une directrice bilingue. J'ai décidé que si c'était moi qui étais la directrice il fallait que je devienne bilingue... tout de suite!

Comment le faire?

J'ai proposé au conseil scolaire de m'envoyer à une école avec un programme pour les adultes pour apprendre le français deux après-midis par semaine. Le conseil scolaire était un peu étonné de cette idée. On n'avait jamais fait une chose pareille. On m'a suggéré de voyager en France durant une année sabbatique comme l'avait fait un autre directeur. Je ne peux pas le faire à







*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 scolaires du français langue seconde et aux programmes d'immersion. Alors que *Châteaux Canadiens* s'adressait spécifiquement aux étudiants ayant une connaissance du passé canadien, *En Europe* requiert la compréhension de l'impact canadien du passé composé. Chaque série est une suite d'aventures, de mystères et d'intrigues destinées à stimuler l'intérêt de l'étudiant tout en développant sa connaissance de la langue. Les illustrations exceptionnelles cernent nos thèmes et créent une atmosphère aux cadres de chaque histoire.

En Europe se compose de *deux* histoires écrites dans une région différente de France. *Châteaux Canadiens* se compose de *trois* histoires à sensation canadiennes 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

Alois 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: Crème 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

Collection

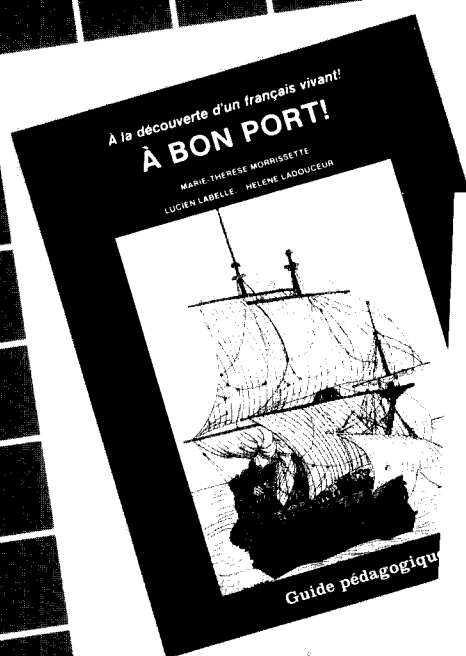
guérin

«À la découverte d'un français vivant!»

De la 1^{re} à la 8^e année
manuels — cahiers — guides — cassettes

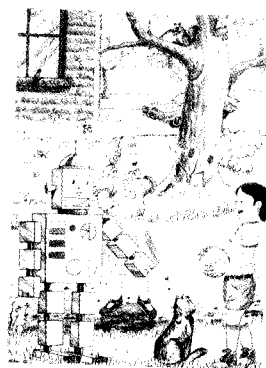
Sous la direction de
Marie-Thérèse Morrisette

1^{er} cycle du primaire: 4^e année:
pancartes diapositives ou films fixes



À la découverte d'un français vivant!
LEVONS L'ANCRE

Marie-Thérèse Morrisette
Monique Allard-Guimont Nicole Deschamps



Guide pédagogique

guérin

LEVONS L'ANCRE (1^{re} année)
LE VENT DANS LES VOILES (2^e année)
AU COEUR DES MOTS (3^e année)
À L'AVENTURE (4^e année)
À TIRE D'AILE (5^e année)
À VOL D'OISEAU (6^e année)
À L'HORIZON (7^e année)
À BON PORT (8^e année)

On peut parler plusieurs langues, mais on n'en vit qu'une seule, parce qu'on
n'appartient jamais qu'à un seul monde.



guérin

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

Les 5 opérations linguistiques

Albert Séror
 Coordonnateur de français
 Montague
 Île-du-Prince-Édouard

Voici une manière simple de faire pratiquer les élèves et de peut-être aussi diagnostiquer leurs faiblesses.

Il s'agit d'utiliser les 5 opérations linguistiques: substitution, addition, soustraction, permutation et transformation.

Pour cette activité le professeur devra noter au tableau les diverses interventions des élèves. Tout d'abord il choisira une phrase courte comportant des mots et des structures connus des élèves.

Exemple:
 Paul déteste l'école.

Pour effectuer la substitution, première opération linguistique, il suffira de demander aux élèves de remplacer "Paul" par un autre mot. Les élèves pourraient ainsi remplacer "Paul" par "Pierre", "Marie", "il", "elle" ou "je" sans qu'il soit pour cela nécessaire de changer la terminaison du verbe "détester".

Si les élèves remplaçaient "Paul" par "nous", "vous", "ils", "elles" ou "tu", on leur ferait remarquer que la terminaison du verbe "détester" doit absolument changer. On écrirait les terminaisons au tableau. On pourrait ensuite demander aux élèves de remplacer "déteste" par un autre mot. Ceci permettrait de faire une révision (en contexte) des verbes déjà étudiés. Les élèves pourraient donc remplacer "déteste" par "aime", "adore", "regarde", "dessine", "achète" etc ... et ainsi revoir la plupart des verbes du premier groupe qu'ils connaissent.

La dernière partie de la phrase "l'école" pourrait aussi être remplacée. Cela signi-

fierait une révision des noms communs (masculins ou féminins, au singulier ou au pluriel) précédés de l'article défini correspondant.

Pour effectuer la seconde opération on demandera aux élèves d'accroître la phrase choisie: c'est l'addition.

Exemple:
 Paul déteste l'école.
 Le lundi Paul déteste l'école.
 Le lundi matin Paul déteste l'école.
 Le lundi matin Paul déteste toujours l'école.
 Le lundi matin à 9h Paul déteste toujours l'école.

La troisième opération appelée soustraction consiste à faire l'inverse de l'opération précédente. Il s'agira donc de proposer aux élèves une longue phrase et de leur demander de la réduire progressivement jusqu'à ce que l'on ne puisse plus le faire. Autrement dit, jusqu'à ce que l'on arrive à l'idée principale de la phrase. Cet exercice permettra de vérifier la compréhension des élèves et de leur enseigner la concision.

La quatrième opération dite de permutation donnera l'occasion de travailler la forme de la phrase sans en changer le sens.

Exemple:
 Le lundi matin à 9h Paul déteste toujours l'école.
 À 9h, le lundi matin, Paul déteste toujours l'école.

Paul déteste toujours l'école à 9h le lundi matin.

Finalement, il nous reste la transformation qui est la dernière des 5 opérations

linguistiques. À partir de la phrase initiale, on demandera aux élèves de passer de la forme affirmative à la forme négative puis interrogative et même exclamative. Il n'est pas nécessaire d'ailleurs d'appeler ces formes par leur vrai nom. On pourrait se contenter de dire aux élèves que la phrase doit commencer par "non", qu'elle doit se terminer par (?) ou (!).

Exemple:
 Paul déteste l'école.
 Paul ne déteste pas l'école.
 plus
 jamais
 que
 (selon le niveau des élèves)

Est-ce que Paul déteste l'école?
 Paul déteste-t-il l'école?
 Paul déteste l'école?
 Paul déteste l'école!
 (avec l'intonation appropriée)

L'utilisation des 5 opérations linguistiques peut être faite à tous les niveaux (élémentaire, intermédiaire ou secondaire) et permet aux élèves de se servir de leurs connaissances et de leur imagination.

L'intérêt de cette démarche est que l'on fait de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, de la lecture, de l'expression orale sans vraiment que les élèves s'en aperçoivent et de manière implicite plutôt qu'explicite. Ce qui, en fait, se rapproche beaucoup de la façon dont on apprend notre langue maternelle.

Nous avons personnellement essayé cette démarche dans plusieurs classes de français et nous savons qu'elle peut être couronnée de succès. ■

NOUVEAUTÉ



TVOntario

Habitat

Habitat est une série télévisée portant sur la faune. Elle entraîne le téléspectateur dans les arrière-cours et les jardins zoologiques, elle lui fait voir des scènes familiales et des contrées exotiques et découvrir les caractéristiques particulières d'une grande variété d'animaux, leurs relations avec l'environnement et le rôle des hommes dans leur lutte pour la survie.

Composée de 20 émissions de 15 minutes chacune, la série *Habitat* se présente sous la forme d'un magazine visant à informer les enfants sur divers sujets. Chaque émission compte trois thèmes principaux, chacun portant sur un animal ou un habitat différent. Deux courtes séquences examinent un comportement animal intéressant, et un photomontage montre un aspect de la relation enfants-animaux. Enfin, on raconte une légende au sujet de quelques-uns des animaux présentés dans la série, ajoutant ainsi la fiction aux faits.

La série *Habitat* s'adresse principalement aux élèves du cycle moyen, mais elle peut aussi être présentée aux élèves des cycles primaire et intermédiaire, si l'enseignant prépare les élèves en conséquence.

Le guide

Les émissions de la série *Habitat* sont vivantes, colorées, informatives, et, à ce titre, méritent d'être traitées sur le même pied que les manuels, revues et ouvrages de référence sur la nature en tant qu'outil pédagogique. On peut les mettre à la disposition des élèves, qui pourront ainsi les regarder, en tout ou en partie, pour effectuer des recherches, pour enrichir leur culture personnelle ou simplement pour se divertir.

Le corps du guide est organisé selon les thèmes ou les habitats. Chaque section thématique commence par une brève description de l'un des principaux habitats ou de l'une des principales régions du monde, y compris des animaux qui y vivent et dont il a été question dans les émissions. Les termes et concepts les plus importants sont inscrits en caractères gras.

Le guide propose plusieurs activités à faire en classe pour chaque habitat. Ces activités englobent plusieurs matières et favorisent, dans la mesure du possible, une approche pratique. Elles visent à aider les élèves à assimiler les concepts et l'information transmis par les séquences d'émission qui s'y rapportent, tout au long de la série. Elles font appel à plusieurs aptitudes des élèves, dont l'observation, la classification, le mesurage, la consignation des observations, la déduction, la formulation d'hypothèses et la résolution de problèmes. Si besoin est, l'enseignant fournit préalablement des explications supplémentaires aux élèves.

Le magazine *Habitat*, destiné aux élèves, est offert séparément. Il comprend des articles rédigés par les scientifiques interviewés dans le cadre de la série, des jeux, des mots croisés et d'autres activités du même genre qui cherchent à inciter les enfants à explorer plus activement le monde qui les entoure.

En tant qu'outil d'apprentissage global, la série *Habitat* et les documents imprimés qui l'accompagnent donnent aux enseignants comme aux élèves une occasion unique de partager les merveilles de la nature. ■

Nouveauté

Immersion, niveau 1

CATARADI

L'approche communicative par excellence

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

Sous le charme de Cataradi, l'enfant vit **d'authentiques situations de communication** l'incitant à entrer en relation avec le monde qui l'entoure. Pour l'éducation de la langue en milieu d'immersion, on propose un **regard neuf sur l'apprentissage de la langue orale:** l'enfant est exposé à une variété de formes de langage: littérature, chants, poèmes, comptines, récits et dialogues.

Composantes au 1^{er} semestre

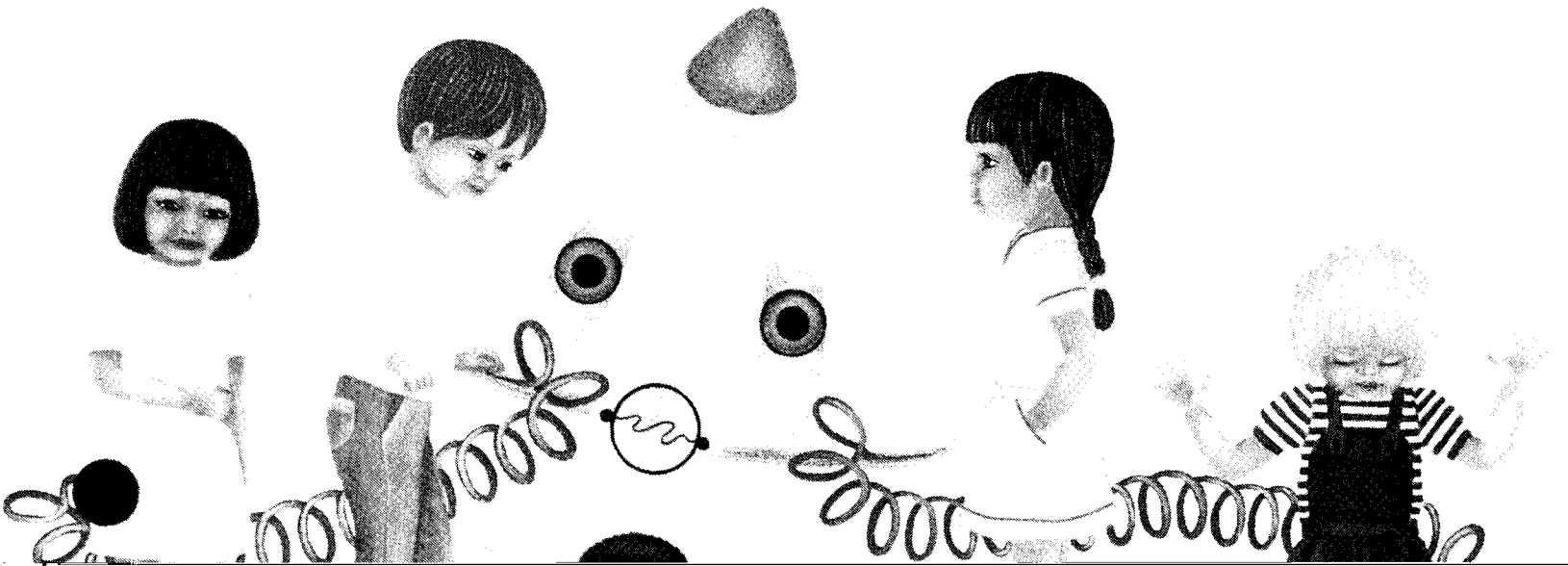
- Cataradi l'extraterrestre, grand livre
- Cassette
- 8 livrets collectifs

35,00\$
9,95
20,00

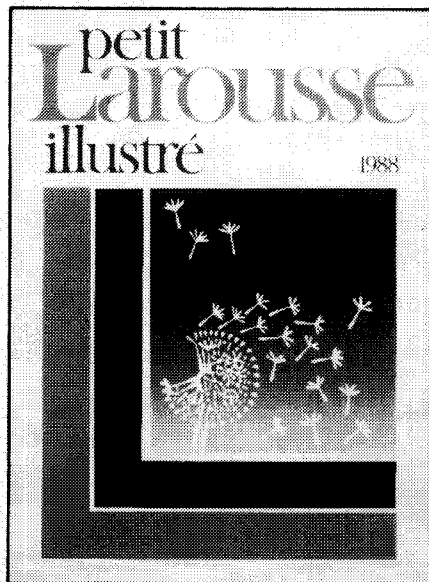
- 20 livrets individuels (2 séries)
- Fiches d'activités
- Guide du maître

10,00\$ chaque série
à déterminer
25,00

Prix sujets à changement sans préavis



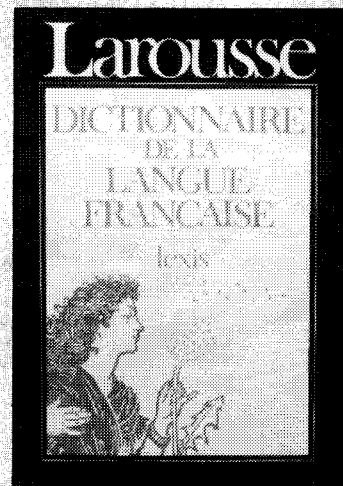
Larousse le best-seller des dictionnaires



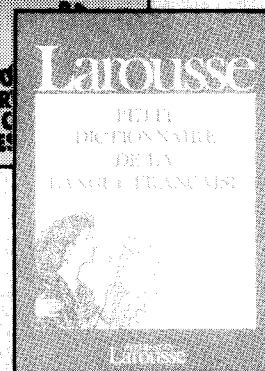
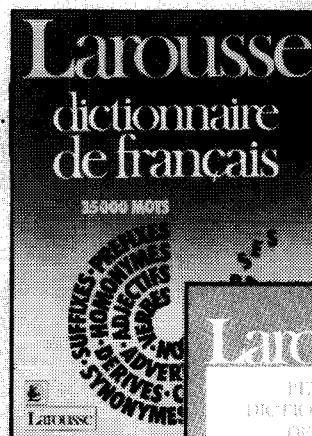
Petit Larousse 1988
Plus de 100 000 vendus au Québec chaque année. Noms propres, noms communs. 76 000 mots, 4 200 illustrations et cartes géographiques. Tout en un.
44,95 \$

Dictionnaire Larousse de la langue française

L'outil indispensable pour la maîtrise de la langue française. Plus de 76 000 mots en un seul volume.
54,95 \$



Dictionnaire de français
Un dictionnaire approfondi de la langue, particulier pour la richesse de ses exemples. 35 000 mots et 70 000 acceptions.
19,95 \$



Petit dictionnaire de la langue française
Le dictionnaire de la langue française en format poche.
12,95 \$

Distributeur exclusif : les éditions françaises

1411, rue Ampère, Boucherville, (Québec) J4B 5Z5 Tél. : (514) 641-0514, 871-0111, 1-800-361-9635