

Le Journal de l'**IMMERSION** Journal

VOL 11, NO. 2
FÉVRIER 1988



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



DISCIPLINE

MANDE D'ARTICLES

rédaCTRice en chef invite les
nnés et les intéressés à lui
mettre des articles d'intérêt
lagogique se rapportant à
seignement par immersion
r fins de publication dans
prochain numéro du Jour-
de l'Immersion Journal.
ère de se référer au guide
lessous et de faire par-
ir vos manuscrits à la
actrice en chef.

JOURNAL DE L'IMMERSION IDE POUR LES AUTEURS

ésentation:

actylographie à double
terligne
isqu'à 1,000 mots:
urt article (4-5 pages
actylographiées)
isqu'à 500 mots; rapport,
mpte rendu
isqu'à 150 mots; critique,
valuation

se réserve le droit d'éditer
t article en considération de
pace limité

itenu:

articles devraient se
porter à l'éducation par
ersion

sultats de recherches en
ersion — bilinguisme
mpte rendu de projets en
urs
pects pédagogiques
veloppement de
ogrammes
périences curriculaires
jects culturels
vaux académiques
périences de salle de classe
thodologie et techniques
nseignement
jects audio-visuels
veloppement professionnel
veloppement de l'enfant
ics du métier
guistique
ministration
sources, nouveautés
... d'intérêt particulier à
s enseignants, administra-
rs ou chercheurs en fran-
is par immersion à tous
niveaux

manuscrits ou soumis-
is pour publication ne sont
lus que sur demande
resse.

iliez faire parvenir vos arti-
avec photos si possible à
édactrice 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/Éditeur: Thérèse
Chaput
Rédacteurs adjoints/Associate
Editors: Denis Bussièrès,
Norbert Boudreau, Albert
Séror, Réjane Vaillancourt
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 1987-1988

Présidente/President: Francine
Frisson-Rickson
Président Sortant/Past
President: Ronald Tourigny
Première Vice-présidente/First
Vice-President: Thérèse
Chaput
Deuxième Vice-président/
Second Vice-President:
Pierre Morissette
Secrétaire/Secretary:
Georgette Hanrahan
Trésorière/Treasurer:
Annette Boland-Willms
Conseillers/Directors:
Lise Nicholson,
Bernard Pépin,
Claudette Tibblin,
Réjane Vaillancourt



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 expri-
mer toute leur gratitude et
leur reconnaissance au Secr-
tariat d'État pour sa géné-
reuse 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 CANADA:

TERRE-NEUVE	26
NOUVELLE-ÉCOSSE	14
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	14
NOUVEAU-BRUNSWICK	17
QUÉBEC	51
ONTARIO	246
MANITOBA	898
SASKATCHEWAN	67
ALBERTA	70
COLOMBIE-BRITANNIQUE	96
TERRITOIRES DU NORD-OUEST	5
YUKON	3
ÉTATS-UNIS	6

TOTAL 1513

SOMMAIRE

- | | |
|----|---|
| 4 | PRÉSENTATION
Norbert Boudreau |
| 5 | MOT DE LA PRÉSIDENTE
Francine Frisson-Rickson |
| 6 | LA DISCIPLINE PAR L’AFFIRMATION DE SOI
Raoul Côté |
| 9 | CLASSROOM MANAGEMENT
Judith Russell |
| 12 | LES CENTRES D’APPRENTISSAGE:
DISCIPLINE OU INDISCIPLINE
Gérald Trotter
Greer Knox |
| 15 | TEACHER EFFECTIVENESS
Mac Prescott |
| 19 | LA DISCIPLINE
Marcel Bard |
| 22 | DISCIPLINE WITHOUT PUNISHMENT
Janice Galivan |
| 25 | SOURIEZ, LES ENFANTS EN ONT BESOIN
ET VOUS AUSSI
Michelle Comeau
Georgette Goupil
Jean-Claude Lavigne |
| 30 | LES «DIS» DE LA DISCIPLINE
Denis Bussières |

Présentation



Norbert Boudreau,
Conseiller pédagogique,
Conseil d'éducation de Carleton

Un des problèmes majeurs dans l'enseignement est le manque de discipline dans certaines classes. Le comité de rédaction a essayé de choisir pour vous une variété d'articles qui pourraient aider les éducateur/trices dans ce domaine.

Raoul Côté, de l'Université du Québec à Hull, maintient que le professeur doit communiquer bien clairement ses attentes et imposer des limites par rapport aux comportements de l'élève. Si l'élève choisit un comportement inacceptable, il devra, selon lui, en subir la conséquence établie au départ.

Judith Russell, directrice-adjointe d'une école intermédiaire du Conseil d'éducation de Carleton, nous dit qu'il faut déterminer les causes internes et externes qui suscitent le problème et ensuite, d'y apporter des solutions. Elle avance, dans son énoncé qu'un moyen d'y arriver est d'établir un plan bien suivi qui amènera un changement dans le comportement de l'élève.

Gérald Trottier de l'Université d'Ottawa de même que sa collègue, Greer Knox, conseillère du Conseil scolaire d'Ottawa, nous suggèrent que l'enseignement devrait être centré sur l'élève. Ils soulèvent que l'action apprentissage/enseignement par centres réduit le nombre de cas de discipline, car les élèves sont constamment impliqués dans leur propre apprentissage.

Selon Mac Prescott, conseiller pédagogique et ancien directeur-adjoint d'une école secondaire du Conseil d'éducation de Carleton la *motivation* chez les élèves au secondaire débute dès la planification et l'organisation d'une leçon. Pour ce faire, il insiste que toute leçon devrait tenir compte des intérêts des élèves, de leur style d'apprentissage. En répondant ainsi à leurs besoins, on élimine par le fait même, tout cas de discipline et crée une meilleure relation entre enseignant et étudiants.

Marcel Bard, du Ministère de l'éducation de l'Ontario, nous résume les grandes lignes du document d'appui qui a paru en 1986 sous le titre de *Discipline, un guide pédagogique*.

Barbara Coloroso, de l'Université du Colorado préconise qu'on doit encourager les élèves à prendre des responsabilités et en même temps à devenir responsables de leurs actes.

Denis Bussièrès, du conseil des écoles séparées d'Ottawa, nous parle des «dis» de la discipline.

Le dernier article de Michelle Comeau, de l'Université de Montréal, Georgette Goupil et Jean-Claude Lavigne, de l'Université du Québec à Montréal, souligne l'importance de sourire en classe, que ça fait partie de leur image professionnelle. Ils résument les résultats d'une étude menée auprès des élèves du secondaire et du primaire au Québec. ■

Bonne lecture!

NDLR

Au nom de tous les membres de l'ACPI, je tiens à remercier Norbert, en tant que rédacteur associé du comité, d'avoir bien voulu accepter de préparer ce numéro du Journal de l'Immersion.

Thérèse Chaput, Rédactrice

Do You Know That at the



UNIVERSITY OF OTTAWA

any student graduating from a French immersion programme and holding a "Bilingual Certificate" or a "Certificate of French Immersion", with a minimum of twelve secondary school credits taken in French, may immediately receive a pass mark on the University's second language test in French, without any further requirements. At the same time, students who have successfully completed, within the context of a French High School curriculum, an OAC English or «Anglais» course, will receive an automatic pass on the test competence in English.

Quelques Mots de la présidente

Lors du congrès de Winnipeg, en novembre dernier, c'était un plaisir comme première fonction en tant que présidente de l'ACPI de présenter à notre président sortant une plaque tout à fait spéciale qui marque son année de présidence au sein de notre association. Ronald Tourigny est maintenant membre à vie de l'ACPI et nous le remercions une fois de plus de son dévouement et du travail énorme qu'il a fait au cours de l'année.

Que de continuer à mener les buts de notre association à bien, c'est tout un défi. Surtout quand l'exemple à suivre est celui de personnes telles que notre président sortant, Ronald Tourigny, et des présidents des années passées. L'énergie ne me manque pas, n'empêche que je me sens un peu petite; et non, il ne s'agit pas seulement du fait que je ne mesure qu'un mètre soixante et des poussières, il s'agit plutôt du fait que de continuer l'excellent travail de mes prédécesseurs est une tâche énorme; oui, c'est tout un défi. I am indeed looking forward to another very exciting year for l'ACPI.

Au cours de l'année à venir, nous aurons l'occasion de continuer les différents projets entrepris. Il y a le dossier des activités culturelles, les archives, le comité des statuts, celui de la compétence langagière dont s'occupe Claudette Tibblin du Québec, et bien d'autres. Nous allons aussi étudier vos recommandations très sérieusement, et bien sûr, nous serons en mesure d'entreprendre de nouveaux projets. Pour vous tenir au courant, je vous encourage à lire *Le Journal de l'immersion*, par lequel nous tenterons de vous mettre à jour sur les progrès des projets en cours, et aussi, vous y trouverez des articles sur toutes sortes de sujets ayant trait à l'immersion. En tant qu'éditrice, Thérèse Chaput de l'Ontario nous promet des numéros tout à fait intéressants.

L'un des mandats de votre conseil d'administration est de s'efforcer à maintenir un lien avec d'autres associations. À cette fin, soyez assurés que nous continuerons nos communications avec les différentes associations provinciales de professeurs



d'immersion. Ceci est la tâche de Georgette Hanrahan du Nouveau-Brunswick qui s'occupe du dossier des liaisons provinciales. Nous continuerons nos communications avec les différents représentants de la France, avec C.P.F., avec Sevec et bien sûr avec le Secrétariat d'État.

Je me dois de vous remercier de la confiance dont vous m'avez fait part. J'aimerais aussi remercier mes amis et mes collègues qui m'ont encouragée, aidée, et offert leur appui total. Je compte sur vous pour l'année qui débute. I shall like to thank also the organizing committee who simply did a tremendous job here in Winnipeg. How they even managed to have the cooperation of the weather will probably forever remain a secret. Annette Boland-Willms de Winnipeg et son équipe, au nom des quelques 1500 participants au congrès, je vous remercie. Pierre Morissette de la Saskatchewan s'occupe de l'évaluation du congrès et si nous nous fions à vos sourires, nous avons déjà une petite idée de ce qu'elles vont contenir.

J'aimerais en profiter pour vous présenter les trois nouvelles personnes qui ont été élues au conseil d'administration et qui commenceront leur travail pour vous dès

le mois de décembre 1987. Bienvenue donc à Réjane Vaillancourt du Québec, Bernard Pépin de l'Île-du-Prince-Édouard et Lise Nicholson de l'Alberta qui se joignent aux membres du conseil d'administration mentionnés ci-dessus.

Il ne me reste donc plus qu'à solliciter votre collaboration aux activités de l'ACPI. Nous avons besoin de nous entraider, qu'il s'agisse de participer à un sondage, de remplir des formulaires d'évaluation, de contribuer comme auteur au journal de l'immersion, de présenter un atelier lors d'un futur congrès ou bien de renouveler votre adhésion... nous comptons sur NOUS.

Il ne faut jamais oublier que notre raison d'être c'est tout d'abord les enfants avec lesquels nous travaillons. Il va donc de soi que nos projets, nos congrès, nos publications ont comme but de toujours viser un meilleur enseignement dont nos élèves pourront bénéficier. I can say without any doubt that the placemats on our tables during the conference reminded us all that fact. I shall like to take this opportunity to encourage you to write to the students in Manitoba's school districts and thank them.

Je vous souhaite beaucoup de succès avec toutes les bonnes idées que vous avez pu obtenir lors des trois jours de congrès. Que vos élèves et collègues puissent bénéficier de votre enthousiasme, je ne le doute pas. Je suis sûre qu'il y aura maintes occasions de partager ce que vous venez de vivre. Comme vous le savez, nous sommes déjà en train de préparer notre prochain congrès. Geoff Elliot qui est le président du Comité Organisateur s'est déjà réuni plusieurs fois avec les membres de son comité.

J'espère pouvoir vous revoir tous à Toronto en octobre 1988. Dans cette attente, je vous souhaite une très bonne année et j'espère que votre voyage de retour fût agréable. ■

Francine Frisson-Rickson
Présidente, 1987-1988

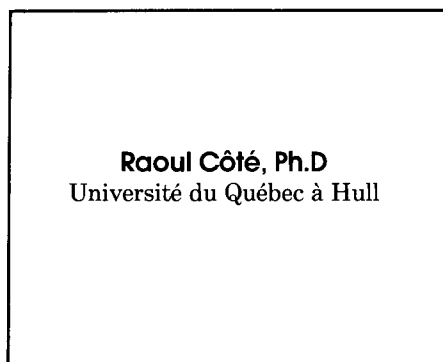
La discipline par l'affirmation de soi

Adaptation de l'approche à la discipline de
Lee Canter intitulée
*"Assertive Discipline: A take-charge
Approach for Today's Educator"*

On se souvient sans doute de ces enseignants-es d'antan qui, d'un regard, d'un sourire ou d'un sourcil froncé nous imposaient sans équivoque leur discipline. Ces «spécialistes du conditionnement» nous tenaient à l'ordre, grâce à une «crainte respectueuse» de ce qui pourrait nous tomber dessus si jamais ... Hélas, les beaux jours de ces enseignants-es ont pris fin lors de l'arrivée des Spock, Glasser, Gordon, Skinner, Rogers et compagnie. Ces psychologues du comportement suggéraient des approches basées sur l'essai et l'erreur, les contrats, les messages-Je, les renforcements et la non-directivité, le tout accompagné d'une écoute active qui encourageait l'action personnelle émanant de l'intérieur plutôt que de l'extérieur de l'individu.

Ces approches ont beaucoup influencé l'enseignement des années 1960-1975. Elles ont malheureusement été trahies par des interprétations tendancieuses et des déformations abusives de telles sortes que sont nés des corollaires trompeurs du genre:

- Il ne faut pas forcer l'enfant à dépasser ses capacités ...
- Il est préférable de faire écrire un contrat de conduite à l'élève ...
- Les messages-TU culpabilisent l'enfant ...
- Les récompenses motivent l'enfant à agir comme l'enseignant le désire ...
- La non-directivité est reine ...
- L'enfant doit pouvoir exprimer ses sentiments sinon ...



Raoul Côté, Ph.D.
Université du Québec à Hull

Les conséquences de ces exagérations se sont manifestées chez l'enseignant-e qui s'interroge sur son rôle auprès de l'enfant. Est-ce que j'ai parlé trop fort à Marc? Est-ce que j'aurais dû tenter le conditionnement opérant avant d'appeler son père? Suis-je trop sévère avec Louise? Selon Canter¹, «l'enseignant-e s'est retrouvé(e) aux prises avec la culpabilité, l'anxiété, la frustration» et **PEUT-ÊTRE AVEC DES PROBLÈMES DE DISCIPLINE** du type énuméré par Côté-Dawoud²:

- le fait de ne pas écouter et par la suite demander de répéter ...
- le fait d'oublier son matériel scolaire ...
- le fait de parler à un-e voisin-e pendant que l'enseignant-e enseigne ...
- le fait de chercher à attirer l'attention ...
- le fait d'agacer les autres ...

Comment réagir en tant qu'enseignant-e face à de telles situations qui viennent perturber le climat de la classe et nous empêcher de «faire notre boulot»? Ces nouvelles approches nous ont sommé de faire de l'écoute active afin de découvrir les besoins et les attentes des élèves, de leur permettre de les exprimer et du même coup éliminer plusieurs comportements indésirables et «de facto» diminuer les problèmes de discipline. Pendant des années le monde de l'enseignement (et les parents) a adhéré à ces modèles; néanmoins, le dernier sondage Gallup³ témoigne encore de la présence du problème majeur dans les écoles publiques ... *le manque de discipline*.

En 1988, je crois qu'il est davantage important de tenir compte des besoins, des attentes et des sentiments de l'élève mais pas aux dépens et au détriment de l'enseignant-e. Qui, dans *VOTRE* classe se préoccupe et se soucie de *VOS* besoins, de *VOS* attentes et de *VOS* sentiments? Par rapport à la tâche que vous devez accomplir, où se situent les priorités ... l'enfant qui a le goût de parler à sa copine ou l'enseignant qui exige le silence? ... l'enfant qui se lève continuellement de son pupitre ou l'enseignant-e qui s'attend à ce que chacun-e soit assis-e à sa place?

Le médecin, l'ouvrier et le concierge n'ont-ils pas des «outils» de travail; la trousse, le marteau et le balai deviennent essentiels pour accomplir leur tâche. Les «outils» de l'enseignant-e ne seraient-ils pas certains comportements obligatoires de la part des

élèves pour que l'enseignant-e puisse travailler dans les meilleures conditions de classe possibles pour favoriser davantage l'apprentissage?

Selon Canter⁴, il existe trois types d'enseignant-e correspondant à trois genres de comportements qui sont manifestes lors d'interactions avec l'élève.

1. L'enseignant-e qui «*ne s'affirme pas*» c'est-à-dire qui ne laisse pas savoir clairement et précisément aux élèves ses attentes ou bien si il-elle les fait savoir, l'élève n'est rarement témoin de suivis à ces paroles.
2. L'enseignant-e «*hostile*» qui exprime ses attentes de telle sorte que les droits de l'élève sont lésés.
3. L'enseignant-e qui «*s'affirme*» c'est-à-dire qui communique clairement ses attentes aux élèves, prévoit, énonce et promet un suivi et concrétise ses paroles par une action. «*Say what you mean and mean what you say*⁵».

S'affirmer, ce n'est pas *MENACER* et ne rien faire; s'affirmer c'est dire à l'élève: «je me soucie trop de *MA* personne et de *TA* personne pour te permettre de me mépriser et de faire fi de mes besoins, de mes attentes et de mes sentiments; c'est pour cela que *je t'impose* des limites par rapport à tes comportements dans *MA* classe.

Il vous reste à concrétiser cette «*affirmation de soi*» afin de rendre votre tâche plus agréable, moins stressante et davantage axée sur l'apprentissage que sur le maintien de la «*discipline*».

Lee Canter nous propose un modèle qui permet à l'enseignant-e de maîtriser sa classe en remettant à la seule volonté de l'élève le *choix* de ses comportements. L'élève qui *choisit* d'agir de telle ou telle façon, *choisit*, ipso facto, la conséquence logique et naturelle qui s'ensuit.

Ce modèle comprend (1) des règlements, (2) des conséquences, (3) le support de la direction et (4) la communication aux parents du modèle adopté et les modalités de son application.

Règlements

Ces règlements de classe sont formulés en fonction de comportements d'élèves afin de favoriser un climat et des conditions de travail propices à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces comportements doivent être *observables* et *mesurables*. Il est

suggéré (par Canter) d'en formuler cinq à la fois qui pourront être substitués selon le degré de conditionnement atteint.

EXEMPLES: (On ne consulte pas l'élève car ce sont *vos* attentes)

1. Au son de la cloche *je veux* que vous soyez assis-e à *votre* pupitre.
2. Ici, les devoirs sont toujours complétés.
3. Ici, on oublie jamais notre matériel scolaire.
4. On garde nos pieds et nos mains à soi-même.
5. On lève la main et on attend la permission pour parler.

CONSEQUENCES: (On peut consulter l'élève)

Les conséquences choisies doivent être logiques et naturelles, c'est-à-dire ne pas dépasser les bornes. Elles doivent correspondre à des *retraits de privilèges* et non pas à des punitions physiques, mentales ou morales.

EXEMPLES: Choix de conséquences pour *premières offenses*. . . ici on exerce la tolérance *mais* on n'abdique *jamais*)

- Retrait du privilège d'être assis-e près de ses pairs . . . on change l'élève de place.
- Retrait du privilège de la récréation . . . sans affecter l'enseignant-e.
- Retrait du privilège de travailler à l'ordinateur pendant la récréation.
- Faire sortir l'élève le(la) dernier(ère) pour la récréation.

Suite à ces premières conséquences, l'on passe à un *deuxième niveau de conséquences* qui serait «*l'appel aux parents*» par l'élève. Il faut avoir gardé un dossier cumulatif comme preuve à l'appui et justification de cet appel. Il faut en avertir la direction. N'oublions pas que les parents ont été mis au courant dès le début, donc il est probable que vous recevrez leur collaboration pour éliminer ce problème de discipline.

Si le problème persiste, l'on doit prévoir une rencontre (*troisième niveau de conséquence*) regroupant l'élève, l'enseignant-e, la direction et les parents afin de tirer le tout au clair. S'il n'y a rien à faire, l'enseignant-e refuse d'admettre l'élève en classe ou la direction refuse de l'admettre à l'école. Les parents sont responsables de leur enfant 24 heures par jour.

Direction

Tout-e enseignant-e peut adopter ce système dans sa classe sans permission de quiconque *mais* il est préférable que la direction soit avertie et qu'elle comprenne

les modalités. Son appui et son support peuvent devenir impératifs.

Parents

Tout-e enseignant-e qui adopte ce système devrait faire parvenir aux parents ses élèves un court résumé des règlements, des conséquences et des modalités d'application en demandant le retour d'un talon signé par les parents. Ceci servirait de référence en cas de rencontres avec parents qui ont la mémoire courte.

Note: *L'approche avec élève/parent* (Canter, p. 77-89)

Lorsque l'enseignant-e parle à un élève qui a enfreint un règlement ou à un parent, il lui faut éviter à tout prix s'engager dans leur discours (ou leurs excuses). Il faut toujours revenir à «*énoncé de base*» qui a ouvert l'entretien ceci peut être garanti en utilisant l'une des trois formules suivantes:

1. Là n'est pas la question Jean, je (+ énoncé de base)
2. Peut-être madame, mais je (+ énoncé de base)
3. Je comprends monsieur mais je (+ énoncé de base)

Ces trois formules vous permettront de demeurer axé sur la tâche et vous éviteront des conversations futiles stressantes. ■

Notes biographiques

1. CANTER, Lee; *Assertive Discipline: A technique approach for today's educator*, Corwin and Associates, Santa Monica, California, 1978, p. 4-5.
2. CÔTÉ, R., DAWOUD, M.; *Les problèmes de discipline tels que perçus par les enseignants et les étudiants-es du secondaire dans l'Ontario québécois*, Projet de recherche de l'équipe de recherche sur les interventions pédagogiques et éducationnelles (ERIEPE), Université du Québec à Hull, 1985.
3. GALLUP, G.H., Gallup Poll of the Public Attitudes Toward the Public Schools, *Phi Delta Kappan*, 64(1), 37-50.
4. CANTER, L. p. 16-33
5. CANTER, L. p. 9

Références:

- SPOCK, B. *Comment soigner et éduquer l'enfant*, Marabout Service, Gérard Co., 1971, 1972. Adaptation française de Dr. Vic Chevalier et de Françoise Lambiotte.
- GLASSER, W. *La "reality therapy", nouvelle approche thérapeutique par le réel*, Éditions L'Épilo, 68, rue de Babylone, 75007, Paris, 1979. Traduit de l'anglais par Marie-Thérèse d'Alig.
- GORDON, T. *Enseignants efficaces*, Éditions du jour inc., 5705 est, rue Sherbrooke, Montréal, Québec, 1979. Traducteur: Luc Bernier.
- SKINNER, B.F. *Par-delà la liberté et la dignité*, Édition HMH, Montréal, 1972, traduit par Anna-Marie et Marc Richelle.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1972. Traduit par Daniel Lebon.

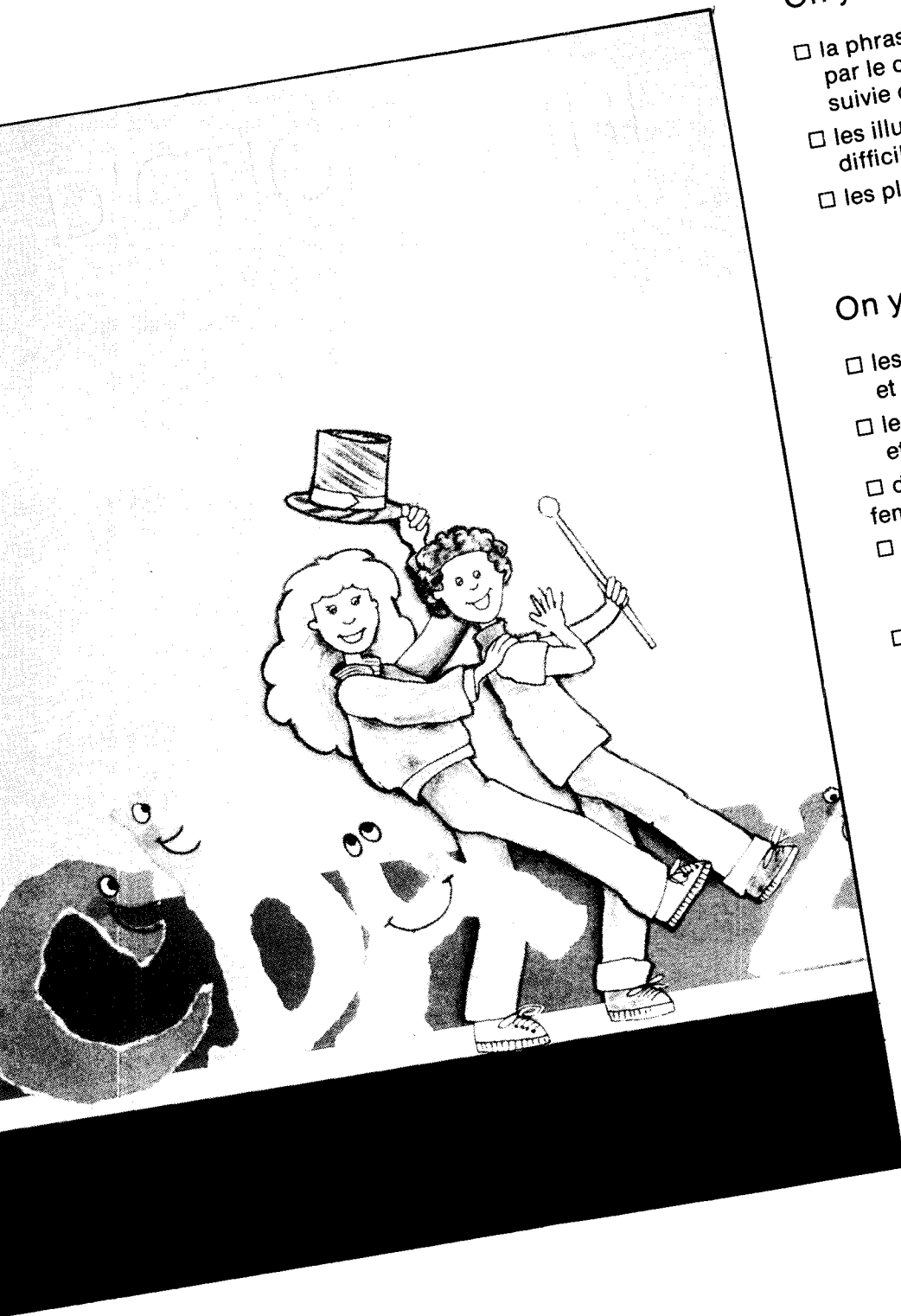
Le dictionnaire parfait pour la classe d'immersion

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

Classroom Management

Judith Russell

Vice-Principal
Meadowlands P.S.

Carleton Board of Education

Changes in society have increased the amount of stress children face today. Statistics Canada indicate that in 1982, 12% of all Canadian children lived in single parent homes and more than 5 out of 7 of this number were school-age. Between 1981 and 1985, the percentage of all Canadian children under 16 living in families with low incomes increased from 16.5% to 19.2%. In 1982 single parent families headed by women constituted 30% of all low-income families. Although the rate of property crimes has decreased in the 80's, violent crimes have continued to increase slowly. Studies concluded that the number of girls sexually abused by the time they were eighteen ranged as high as 1 out of 3. Statistics indicate that teenage pregnancies and suicide have increased over the past ten years. In addition, The Addiction Research Foundation report that a number of children are at risk of becoming involved with drug abuse.

These changes in family structures and social trends can and do affect the social and emotional development of children and thereby interfere seriously with their academic progress and their behaviour in school. Since schools are a reflection of our society, educators must consider the world in which the student lives as being a significant influence on the way that student behaves.

Along with changes in society, so too has the role of the teacher changed during the past ten years. With the knowledge that each child brings all the baggage of his/her

own environment to school with him/her each day, teachers are continually faced with situations which impede the learning process of their students. To this end, Ministries of Education are writing guidelines and Boards of Education are designing curricula and values programs to address such issues as drug abuse and sexuality. A number of school boards are increasing their social services and offering inservice to teachers to heighten their awareness of social problems. As effective as these measures are, however, there is still a percentage of our student population whose needs are not being addressed. The students in this group are not the severely learning disabled, nor the known drug-users, nor the habitually truant students. They are students in the regular classroom, who are exhibiting behaviours which may range from withdrawal to acting-out, behaviours which vary in intensity and are caused by conflicts with self, society, home or school.

Consider the following! Robert is a thirteen year old student who spends most of his time daydreaming in class. He often interrupts the class by humming and speaking out. He accomplishes very little work in the classroom and needs constant reminders to stay "on task". He is habitually late for classes and prefers being alone. When forced to join a group he offers little contribution to the discussion and never finishes his assignments. He excels in the Industrial Arts class and spends a lot of his out of school time with his grandparents who live in the country.

His previous report cards have indicated the same behaviours. Each of Robert's teachers have tried numerous techniques to motivate him. Finally, out of frustration, each dealt with Robert's behaviours by either yelling, assigning extra work, giving detentions after school, sending him to the vice-principal's office or by accepting the fact that Robert was a "dreamer" and nothing would change him. Sound familiar?

Every teacher at one time or another, has had students in his/her classroom who are daydreamers, underachievers or those who are aggressive, depressed, or non-compliant. When those behaviours do not change over the course of the school year, teachers often feel that they have failed. What is often *not* considered is that the behaviour belongs to the child and it is the child who ultimately will or will not change it. Children who behave in an unacceptable way are doing so because there is a problem. Behaviour is symptomatic of that problem just like the symptoms that one exhibits when one is sick. If you eliminate the disease, the symptoms disappear. Likewise, if you eliminate the problem that is causing the undersired behaviour, then the behaviour disappears.

Management techniques which focus on punitive measures rarely cause a permanent change in behaviour. The reason for this, of course, is that the problem and its cause(s) still exist. In order to bring about a change in behaviour one has to identify the problem and the cause(s) of

Student: _____ Date: _____

SCHOOL ROUTINES

- Arrived at school on time.
- Arrived at class on time.
- Remained in class.
- Followed routines.

CLASS BEHAVIOUR

- Participated in class.
- Completed class assignment.
- Brought appropriate materials to class.
- Worked quietly.
- Asked for assistance if required.

HOMEWORK

- Completed assignments on time.

COMMENTS:

DATE _____ DAY _____

SUBJECT ASSIGNMENT	TEACHER'S INITIAL	COMMENTS
LANGUAGE ARTS		
FRENCH		
MATHEMATICS		
HISTORY		
GEOGRAPHY		
SCIENCE		
OTHER		

PARENT SIGNATURE/COMMENT: _____

JR/JK

the problem which are motivating the child to behave in an undesirable manner and then to implement a plan that will enable the student to regain self-control.

The classroom teacher, in attempting to identify the behaviour of a student, should use specific statements in describing the behaviour. (e.g. "Robert speaks out in class. Robert is late for class. Robert never completes assignments. Robert is always by himself.") These statements will clarify that the undesired behaviours are: incomplete assignments, tardiness, disruptiveness, and poor social skills.

Once the inappropriate behaviours have been identified, the teacher then needs to gather information which is pertinent to these behaviours. Information, which when analyzed, will shed light on the cause(s) of the problem and assist the teacher in implementing a plan for change. Information gathered should focus on the duration, magnitude, frequency and consequences of the behaviour. These factors will provide the input the teacher needs to determine the extent of the problem.

Data gathering does not have to be a complex procedure. Student Services departments in many boards of education have observation and recording instruments that are easy to use. Teachers may use these to measure behaviours or may call upon other educational personnel to assist in this task. (e.g. guidance counsellors or administrators).

When gathering the information it is important to know the situation(s) which precipitated the behaviour and to discover the particular learning style of the child. Previous reports and conferences with parents, other teachers, school administration, guidance and other resource personnel have a significant role to play in gathering information. Finally, a conference with the child will indicate his/her perception of the problem and at the same time should pin-point his/her strengths and weaknesses.

The information gathered is vital in identifying the cause of the problem because the solution must be aimed at the cause. That is, the situation that caused the problem in the first place must be eliminated or modified if behaviour is to change. If the analysis of the information does not yield a possible cause of the students' inappropriate behaviour, then outside resource personnel should be recommended to the parents.

If however, the information does yield the cause(s), then the teacher needs to implement a plan for change.

If the reason for the students incomplete assignments appears to be related to a learning problem then an educational assessment should be initiated. The results of this assessment might indicate that modifications be made to the student's program or that the teacher should change his/her teaching style for this student. It might also indicate that the student requires individual sessions with the school resource teacher. If the cause is a lack of organizational skills then the student needs help in developing strategies to assist him/her. If the cause of disruptiveness in class is a result of a lack of social skills and self-confidence then the student should be provided opportunities to improve his/her self-esteem in group activities.

In the case of Robert, since he has exhibited inappropriate behaviours throughout his school career, it is unlikely that change will be immediate. Therefore, both long and short term goals should be set. Long term goals for Robert would be: Robert will follow class routines. Assignments will be completed on time. Robert will arrive for class on time. Robert will participate in group work. Short term goals should be: Written assignments will be up to date by the end of two weeks. Robert will participate in at least one group discussion by the end of the first week. Robert will arrive on time for his Industrial Arts class during the first two week period. These short term goals will allow Robert to experience success and thereby provide motivation for continuing change. Arriving at the short term goals should be done in consultation with the student and his/her parents. All three, school, parents and especially the student have to agree on the goals.

The strategies the teacher selects to monitor the goals will depend upon the cause(s) of the undesired behaviours. In Robert's case, a daily attendance sheet could be used to monitor his attendance. Since Robert excels in Industrial Arts he will be motivated to arrive on time and this will provide an opportunity for him to meet success and for the teacher to give Robert positive feedback. In order to facilitate Robert's participation in a group activity during the first week, the classroom teacher could use some aspect of the Industrial Arts program to have the students participate in a group activity since Robert is obviously confident with his ability in this area and will be more likely

to "take a risk" in front of his classmates. The resource teacher could assist Robert in getting his notes up to date and a homework book and behaviour checklist, like the ones below will help Robert get organized and will ensure purposeful communication with his parents.

It is essential that feedback, which in most cases will be positive, be given to the student, parents and school staff. The teacher can do this on a weekly basis with the student and the staff, and with the student's parents through the monitoring procedures and by telephone every two weeks.

The student can monitor his/her own behaviour in class by keeping a record of the number of times he stayed "on task", worked quietly and completed his work in the classroom. Depending on the age of the child, this can be in the form of a written checklist, a behaviour contract, a daily report or a picture calendar. These can be kept by the child and discussed on a regular basis. The appropriate consequences would then be applied, which have been established during the teacher/student/parent conference.

At the end of the time limit established for the short term goals, a subsequent conference should be scheduled with the student, parent and school staff to determine to what degree the goals are being met, if any modifications should be made and to ascertain what follow-up is necessary.

If the student is achieving a significant amount of success, there should be a noticeable change in his/her level of self-confidence and self-esteem which will result in a positive change in his/her behaviour.

The successful implementation of effective classroom management strategies will help to create a classroom climate which will encourage desired behaviours. This climate, which is based on trust and rapport between students and teachers, enables students to develop a strong sense of self and provide the opportunities for positive experiences for all students.■

References

- Allan, John and Barber, Julianne, *Managing Common Classroom Problems*, University of Toronto, Guidance Centre, 1986
- Ontario Ministry of Education, *Intermediate and Senior Divisions Guidance*, 1984
- Ontario Ministry of Education, *Resource Guide: Behaviour*, 1986
- Ontario Ministry of Education, *Resource Guide: Discipline*, 1986

Les centres d'apprentissage: discipline ou indiscipline?

Greer Knox, M.Ed.
Conseil scolaire d'Ottawa

Gérald Troffier, Ph.D.
Université d'Ottawa

La discipline en salle de classe s'avère souvent le premier souci des enseignants (McDaniel, 1986). La réticence de plusieurs à adopter une nouvelle approche dans l'enseignement prend parfois racine dans la peur de troubler la discipline déjà bien établie au sein de leur groupe. Nous

verrons comment la discipline peut être maintenue dans une classe où l'apprentissage est centré sur l'enfant.

Commençons par observer deux salles de classe en action. La première est considérée comme centrée sur l'enseignant tandis

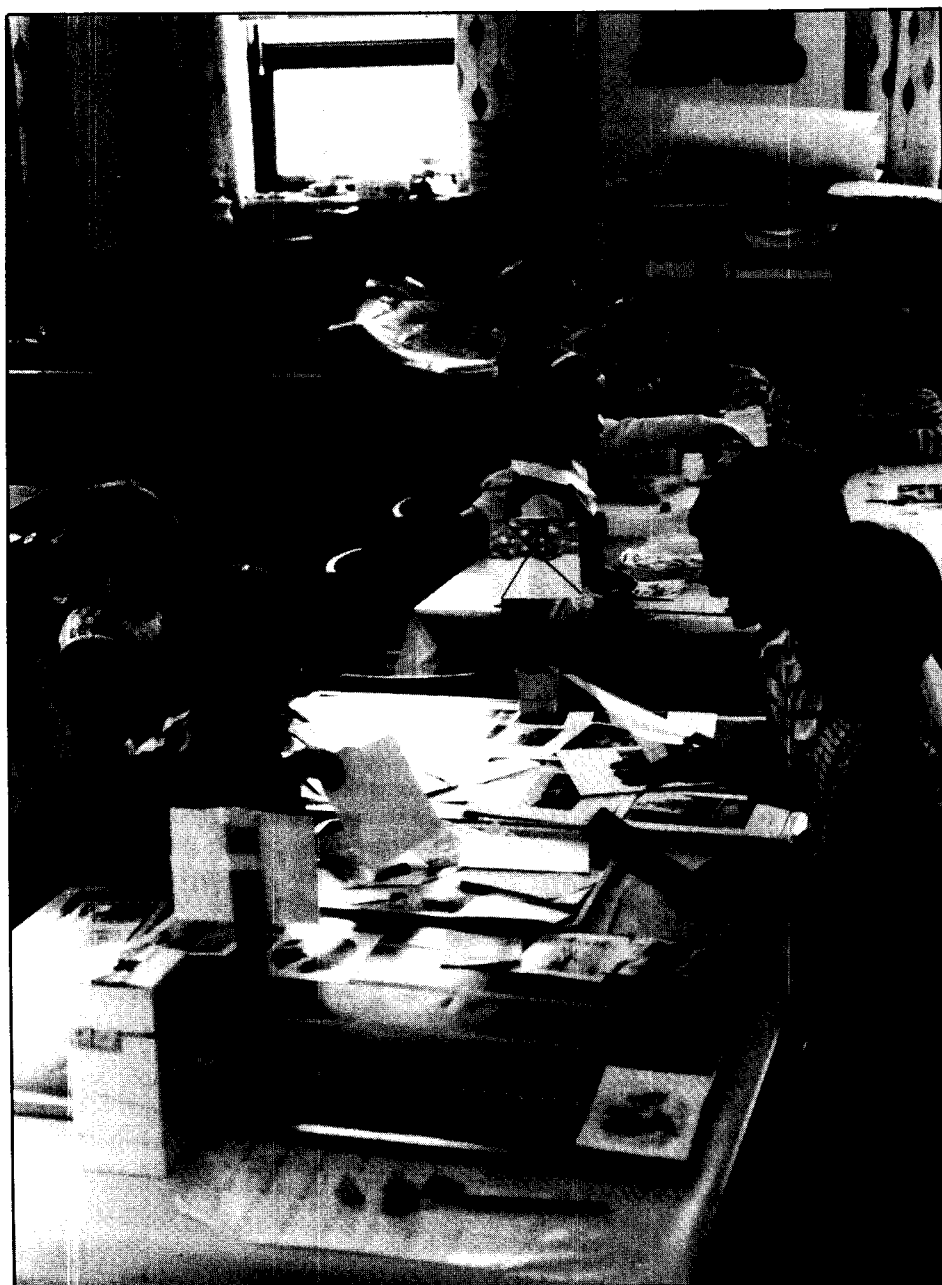
que la deuxième est centrée sur l'enfant.

En ouvrant la porte de la classe centrée sur l'enseignant, nous constatons que celui-ci domine tout ce qui se passe dans la salle. Debout en avant de la classe près d'un tableau rempli de notes, l'enseignant débite la matière avec volubilité. Les enfants, assis dans des pupitres placés en rangées droites, copient les notes dans leurs cahiers ou écoutent passivement. Rapidement nous réalisons que l'enseignant contrôle tout le contenu de la matière laissant peu de place pour l'intervention des enfants. Toutefois, on ne doit pas sauter trop vite aux conclusions, car les élèves sont encouragés à participer. Ils ont simplement à lever leur main: pour poser une question, lève la main; pour tailler ton crayon, lève la main; pour aller à la salle des toilettes, lève la main; pour répondre à une question, lève la main.

Un tel comportement ne laisse aucun doute sur la question à savoir qui contrôle la classe. Il n'y a pas lieu de faire une longue dissertation sur la discipline. C'est évident que l'enseignant établit les règlements et maintient l'ordre.

Maintenant rendons-nous dans la classe que nous considérons centrée sur l'enfant.

Dès que la porte s'entrouvre, un flot de chuchotements et de branle-bas parvient à nos oreilles. Notre première réaction est de chercher l'enseignant. Mais où est l'enseignant? Où est l'arrangement correct des pupitres? Nous remarquons ici des élèves seuls, là des élèves en groupe; plus loin, quelques-uns travaillent autour d'une table, d'autres, sur le plancher; trois ou quatre sont assemblés près des fenêtres, occupés à du matériel placé là. Discrètement, l'enseignant circule, encourageant un élève hésitant, partageant la découverte d'un groupe, s'intéressant à la recherche d'une équipe tout en manifestant un réel respect pour chaque individu. L'enseignant est vraiment un membre actif du processus d'apprentissage. La liberté de mouvements, les bruits de la communica-



tion, le partage des connaissances et des découvertes débordent de la salle de classe. Bien qu'il semble n'y avoir aucune discipline structurée, on ne remarque aucun désordre. En approchant et en écoutant, nous réalisons que les enfants sont productifs. Ils sont impliqués personnellement et activement dans leur apprentissage.

Examinons de plus près ce qui ressort de cette salle de classe. Dans le cas présent, les enfants sont activement engagés à apprendre dans un variété de centres d'apprentissage. La discipline, apparemment absente, s'enracine en réalité dans des routines bien structurées, bien comprises et acceptées.



Pour éviter les problèmes, les centres d'apprentissage sont introduits avec précision. De cette manière, les enfants savent exactement quoi faire, et ce à quoi on s'attend d'eux; ils savent quand et où le faire. Ils sont renseignés sur les endroits où obtenir le matériel nécessaire tel que du papier, des livres ou des appareils audio-visuels.

Ils reçoivent des directives concernant les travaux complétés ou non complétés et ceux qu'ils veulent partager. Les enfants sont au courant que, dans certains cas, leurs travaux terminés seront vérifiés par d'autres membres du groupe, par la classe ou, en d'autres occasions, par l'enseignant même. S'ils ont besoin d'aide, ils doivent, tel que prévenus, consulter leur chef de groupe ou un autre copain travaillant dans le même centre. Seulement après doivent-ils demander à l'enseignant. Il est très important que les enfants réalisent qu'apprendre est un processus interactionnel, une découverte partagée.

Il va sans dire que ces routines, entre bien d'autres, apparaissent essentielles au bon déroulement de la classe. Parfois, il arrive

que certaines routines doivent être changées. Dans un tel cas, il est fortement recommandé que les enfants participent à l'élaboration des nouvelles méthodes.

Maintenant, regardons les centres d'apprentissage. Nous sommes agréablement surpris d'y trouver un environnement d'apprentissage bien structuré. Les élèves doivent accomplir des tâches particulières qui n'ont pas nécessairement de réponses spécifiques. De plus, dans chaque centre, nous constatons que les activités font appel à des besoins, à des intérêts et à des niveaux d'habiletés différents. De cette façon, chaque enfant peut réussir. La réussite n'est-elle pas un facteur indiscutable pour prévenir les problèmes de discipline?

Prenons le temps de parler aux enfants — cela est permis dans cette classe — et ils vous diront qu'ils ont choisi non seulement les tâches à accomplir, mais aussi la façon de démontrer ce qu'ils ont appris. Nous réalisons donc que ces enfants assument la responsabilité de leur apprentissage. N'est-ce pas là un autre facteur de discipline préventive?

Nous profitons d'un moment où tous les élèves sont au travail pour engager une conversation avec l'enseignant. C'est alors que nous découvrons que les enfants ne font pas ce qui leur plaît, mais qu'ils sont impliqués dans des activités reliées directement aux programmes. Les contrats individuels ou collectifs rédigés conjointement par l'élève et l'enseignant garantissent que chaque enfant vit des expériences rattachées aux exigences du programme scolaire. Le programme est présenté de façon à satisfaire aux besoins et aux habiletés de chaque individu. L'enseignant prend le temps de nous expliquer les différentes méthodes utilisées pour assigner les centres aux élèves ou les laisser choisir les centres dans lesquels ils désirent travailler.

On ne parvient pas au processus observé dans cette salle de classe du jour au lendemain. Cette approche se réalise lentement selon le rythme des enfants, respectant l'habileté de chacun à assumer la responsabilité de son apprentissage.

Nous parvenons facilement à la conclusion que la discipline prend un sens différent dans les deux salles de classe que nous avons visitées. Tandis que la discipline relève de l'enseignant autoritaire dans la salle de classe centrée sur l'enseignant, elle devient une responsabilité partagée par les enfants désireux d'apprendre dans une classe centrée sur l'enfant.

Évidemment, peu d'enseignants travaillent avec une approche centrée exclusivement sur l'enseignant ou sur l'enfant. Bien que plusieurs enseignants aimeraient vivre l'expérience d'une classe centrée sur l'enfant, ils craignent les problèmes de discipline.

Pour lui permettre de s'acheminer vers un enseignement centré sur l'enfant, l'enseignant pourrait réfléchir sur les questions suivantes:

- Est-ce que j'implique les enfants dans la planification et la mise en oeuvre des routines?
- Est-ce que je m'assure que chaque enfant connaît les routines?
- Est-ce que les attentes face au comportement sont claires?
- Est-ce que les attentes quant à la quantité et la qualité du travail sont claires?
- Est-ce que j'encourage les activités coopératives et évite la compétition injuste?
- Est-ce que j'encourage les enfants à faire des choix et à accepter la responsabilité de leur apprentissage?
- Est-ce que je reconnais et encourage le changement positif tant dans le domaine du comportement académique que social?
- Est-ce que je structure les occasions d'apprentissage afin de permettre à chaque enfant de connaître le succès?
- Est-ce que je participe activement avec les enfants dans leur expérience d'apprentissage?
- Est-ce que je permets aux enfants de partager leurs travaux, leurs découvertes, leurs idées et leurs expériences uniques?

Par-dessus tout:

- Est-ce que je montre à chaque enfant qu'il est respecté et valorisé comme individu? ■

Bibliographie

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario, (1985), *The D.O. Kit: Discipline Options*, Toronto: F.W.T.A.O.

McDaniel, Thomas R., (1986), "A Primer on Classroom Discipline: Principles Old and New", *Phi Delta Kappan*, September, Vol. 68, No. 1, pp. 63-67.

Ministry of Education, (1986), *Resource Guide, Behaviour*, Toronto: Ontario Ministry of Education.

Ministry of Education, (1985), *Shared Discovery: Teaching and Learning in the Primary Years*, Toronto: Ontario Ministry of Education.

Napier-Anderson, Lois, (1981), *Change: One Step at a Time*, Toronto: University of Toronto.

Spaulding, Robert L., (1983), "A Systematic Approach to Classroom Discipline, Part 1", *Phi Delta Kappan*, September, pp. 48-51.

Spaulding, Robert L., (1983), "A systematic Approach to Classroom Discipline, Part 2", *Phi Delta Kappan*, October, pp. 132-136.

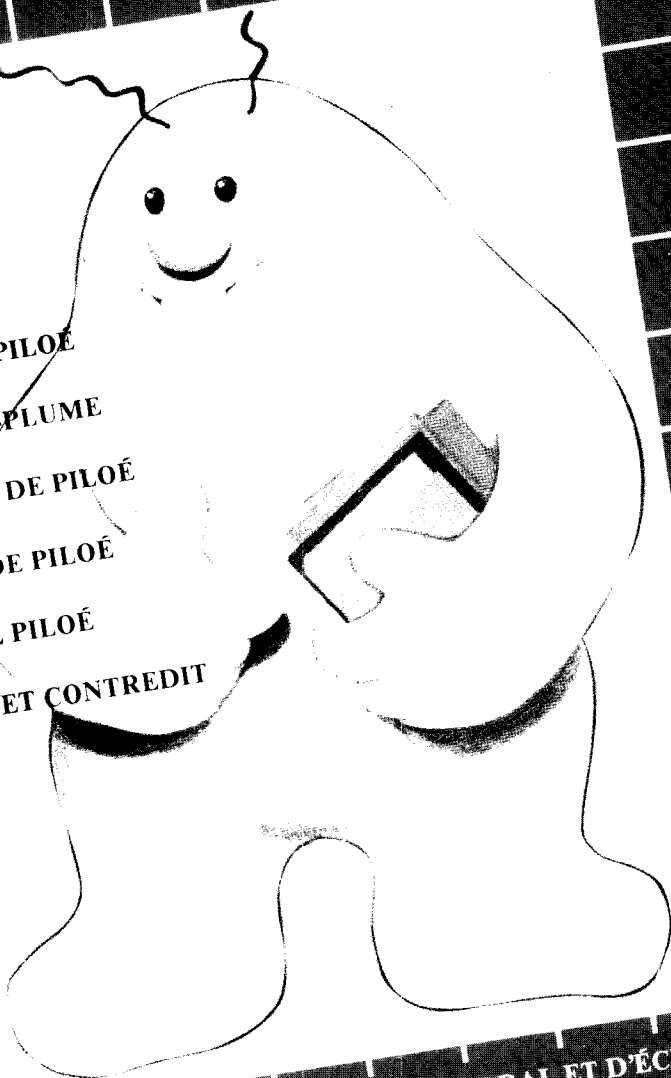
COLLECTION PILOÉ

guérin

Dirigé par : Alain Vézina

- 1 manuel de l'élève (par niveau)
- 1 cahier non jetable (2^e cycle)
- 1 cahier jetable — A (par niveau)
- 1 cahier jetable — B (par niveau)
- 1 guide du maître (par niveau)
- 1 guide plus (2^e cycle)

FRANÇAIS AU PRIMAIRE

- 
- 1^{re} année
LES MOTS DE PILOÉ
 - 2^e année
PILOÉ PORTE-PLUME
 - 3^e année
L'ÉCRITOIRE DE PILOÉ
 - 4^e année
LES DIRES DE PILOÉ
 - 5^e année
PAROLE DE PILOÉ
 - 6^e année
PILOÉ DIT ET CONTREDIT

PROGRAMME INTÉGRÉ DE LECTURE, D'ORAL ET D'ÉCRIT.

Approuvé par le M.E.Q.



guérin

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

Teacher Effectiveness

Mac Prescott

General Level consultant
Carleton Board of Education

The subject of this article was originally to be "classroom discipline." However, as I began the planning process it became increasingly clear that I could not isolate classroom discipline from the larger issue of classroom management. In fact, it has been my experience that good teachers rarely have regular behavioral problems in their classes.

Some educators go so far as to suggest that the surest way to avoid having discipline problems is for the teacher to be organized, empathetic, and to deliver interesting content in a pedagogically sound manner. So the subject of this article has evolved into the larger issue of classroom management.

What is meant by the term classroom management? For our purposes let us say that it is a process that involves the total classroom interaction between a teacher and students. The three major components of this process are: content (learning

material), process (the teaching-learning process) and product (the learning outcomes).

Before entering into a discussion of the above three components let me share with you some of my biases about the classroom management process.

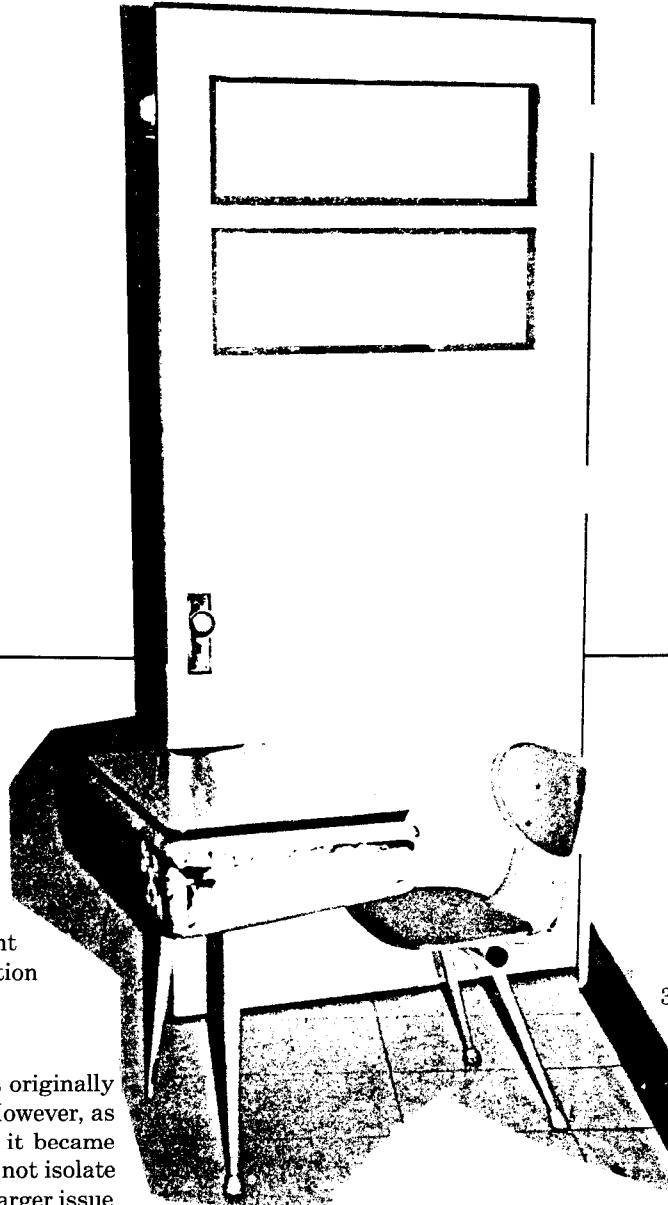
- 1 — Education is a service activity and our client group are the students and their parents or guardians. It is our job to meet the needs of our client group. It is not the job of the client group to meet our needs.
- 2 — Good teaching stresses the fundamental importance of the relationship between the student and the teacher. Good teaching is practised

by a caring and considerate adult who attempts to match the learning needs of the student with the standards required by the learning material.

- 3 — Good teaching practise has an element of universality about it. By this I mean that good teaching strategies are equally good for vocational students, general level students, or students taking program at the advanced level of difficulty.
- 4 — Good teaching practise is student-centred and not teacher-centred. It allows for considerable opportunities for individual and group learning activities. It recognizes the individual and varied needs of the learner.
- 5 — Good teaching practise needs to be developed and reinforced through a teacher inservice program. The most effective inservice is a school-based program designed and, wherever possible, delivered by the teachers in the school. School administrators must play a leadership role in this process.

A - Content:

What elements should be considered in



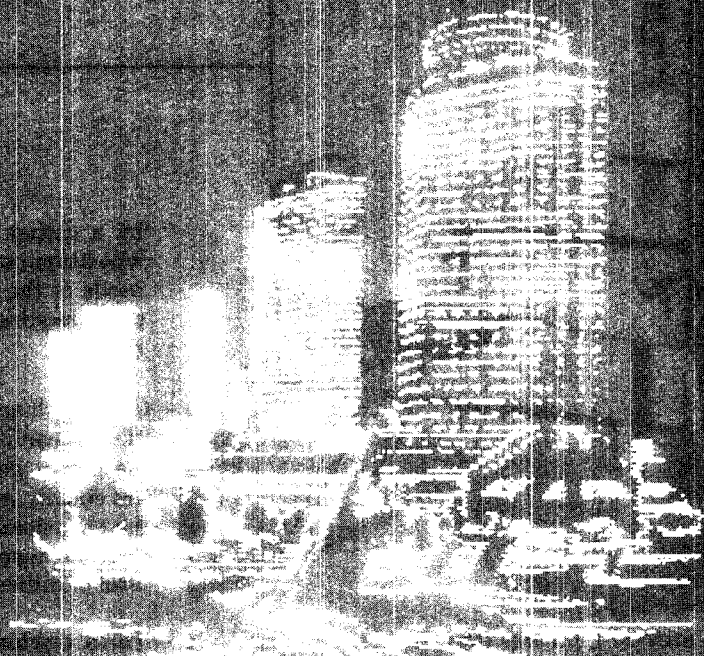
A.C.P.I./C.A.I.T. 1988

À TORONTO

LES 27, 28, ET 29 OCTOBRE

À L'HOTEL

HARBOUR CASTLE HILTON



Si vous avez des suggestions, noms de présentateurs/trices, ateliers voulus ou commentaires etc., veuillez écrire à :

Geoffrey Elliott,
C.S. Etobicoke,
1 Civic Centre Court,
Etobicoke,
Ontario, M9C 2B3

the content element of classroom management? What we really are looking at here is the curriculum/course content. What are the learning outcomes of this course or this lesson? Why should students learn this material? What learning materials can be used to effect the learning?

Effective classroom teachers use the subject content as a vehicle for delivering the appropriate skills and concepts. An ever greater number of teachers are suggesting that throughout a youngster's schooling the core content must consist of the four C's. The four C's are as follows: communication skills, computational skills, critical thinking skills, and coping or life skills. The job of curriculum writers and classroom teachers is to determine how these four C's can be integrated into the traditional subject content.

It is critical that the classroom teacher carefully consider the "why" and "what" of teaching. The content of the learning process must be organized in a logical manner that respects the sequential nature of the learning material, and the individual needs of the learner. Next comes the challenge of delivering the content to the students.

B - Process:

The second element of classroom management is the teaching process. This, in my opinion, is the most critical of the three elements. The teaching process requires a fine blend of theoretical understandings with concrete practises. Herein lies the artistry of our profession.

Good teachers have, if not a knowledge of, then an intuitive understanding of learning styles based education. Whether you subscribe to the Dunn's, Bernice McCarthy, Madelaine Hunter, or David Hunter model it is important to be aware of the nature of the learning process. How children/people learn is basic to the entire educational process and critical to teaching.

The teaching process should reflect an understanding of the developmental needs of the child or adolescent. It is always refreshing to think back to our days in the classroom and remember which experiences we valued and those that we did not. If you have the good fortune to have children, ask them for the characteristics of good teaching. I'm sure that their lists might include some of the following remarks:

"I like Mr. Brown because he listens to us and treats us like people, not like kids."

"Ms. Paul is a good teacher because she marks fairly and always gets our tests back right away."

"Mr. Levesque is a pain because he gives us too much homework. He thinks he is the only teacher in the school."

"Ms. Lemoine is great because she has high standards and shows us how to reach them."

Effective teaching involves using a wide variety of teaching styles. Variety is said to be the spice of life. This old adage also applies to teaching. Do you use at least three different teaching styles in each of your lessons? Do you stress auditory and visual learning? Do you use peer-evaluation, consensus building, group projects, independent study, student taught lessons, contract learning, mastery learning, video analysis of student work, field trips, parent or community volunteers? Variety maintains interest and heightens student learning.

The critical element in the process of classroom management is the relationship that exists between teachers and students. Is it evident that the teacher cares about the students as people? Is trust, respect, co-operation and understanding evident in the classroom? When youngsters feel that their teacher cares about them, can laugh, share frustrations and is a real person then they are much more receptive to learn. Classroom climate factors are essential ingredients to successful classroom management.

The third element of classroom management is the product of learning outcome. As the teachers you have developed the content or learning material and delivered it in a variety of ways through your teaching process. Now it is time to measure the outcome of the process. How much did the kids learn?

How do you measure learning? There are a variety of evaluation techniques that may be employed. The significant point is that evaluation must be closely tied to the content and the teaching process. Successful teachers naturally understand this interrelationship. Unsuccessful teachers somehow fail to see the connections and consistently evaluate the wrong concepts, process or factual material. Failure rates are often higher in the classes of these teachers, as is the

frustration level of both the teacher and the students.

Evaluation is often divided into two general categories — formative and summative. Formative evaluation is designed to discover problems in teaching or learning and to provide constructive feedback to students. Formative evaluation is valuable as it provides regular feedback to both the teacher and the student and allows each to decide how to proceed from where they are. Summative evaluation encourages students to synthesize learning and provides students, parents, teachers and administrators with reports regarding student progress. This type of evaluation involves the formal marking of examinations, tests, and projects. Both types of evaluation should be clearly evident in measuring the learning product.

Evaluation should be varied. Marks should be allowed for oral participation, homework, short tests, short assignments, reports, group work, projects, presentations, and of unit tests and where appropriate formal examinations. The evaluation policy should be clear and shared with students and their parents or guardians. When given major assignments or tests students should be given model assignments and tests. This will help them understand what is expected of them and increase their level of performance. Students should be taught how to write major test and exams. We often assume that they automatically possess this skill, but rarely ever think to teach it to them.

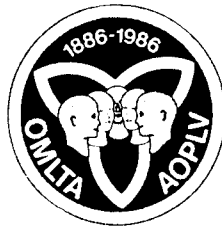
Remember that evaluation of student performance is one of the most important activities that takes place in our schools. We can build student self-esteem with well planned evaluation strategies or tear it down with hasty ill-conceived notions of evaluation. Sound evaluation practices allow the teacher to assess the effectiveness of the teaching process and students to assess their personal level of learning. Evaluation of the learning process is, therefore, a logical and necessary step in the process of classroom management.

In summary, classroom management is at the heart of the educational process. The real action in education takes place at the classroom level and is focused in the interaction between teacher and student. If we are to be successful in education we must never lose sight of this fundamental concept. Careful attention to the elements of classroom management will guarantee our success. ■

1988 SPRING CONFERENCE

TORONTO HARBOUR CASTLE

March 24, 25 & 26



LA COMMUNICATION PAR L'INTERACTION ET L'INTÉGRATION

COMMUNICATION THROUGH INTERACTION AND INTEGRATION

**Keynote Speaker:
ADRIENNE CLARKSON**

*Pre-conference: 17 workshops
Conference: 85 workshops
in French and Modern Languages
60 Exhibits
2000 Participants*

Membership fee: \$25

Conference fee: \$55
Pre-conference fee: \$35 per session

Peter Spencer, Administrative Assistant (416)637-3200

La discipline

Marcel Bard

Agent d'Éducation

Centre de l'enseignement

secondaire et de l'éducation des adultes,
Ministère de l'éducation de l'Ontario

En 1981, l'*Enquête sur l'éducation au palier secondaire* observait que «de public considère le manque de discipline comme le problème majeur de nos écoles». Tout en reconnaissant qu'il n'était pas facile de proposer des mesures susceptibles d'ajouter à l'autorité des écoles secondaires au niveau de la discipline étudiante, le rapport recommandait que le ministère de l'Éducation institue des mesures destinées à «aider les enseignants et les directeurs à aider les élèves particulièrement indisciplinés». Le rapport ajoutait que l'on devrait encourager les conseils scolaires et les écoles à se donner des politiques et des méthodes nettement déclarées pour enrayer les abus.

La réponse du ministère de l'Éducation au rapport de l'enquête précitée parut dans *«L'enseignement au secondaire en Ontario sous le signe du renouveau»* en novembre 1982 et fit état d'une volonté à résoudre ces questions. Le ministère recommandait aux conseils scolaires et aux directeurs d'écoles de s'assurer que chaque école dispose d'un code de conduite étudiante nettement défini qui expliquerait les avantages personnels de la discipline et de la bonne conduite, mais qui indiquerait aussi très clairement à quoi on s'expose par son inconduite.

En plus, le rapport *«L'enseignement au secondaire en Ontario sous le signe du renouveau»* annonçait qu'une équipe d'administrateurs scolaires de grande expérience travaillerait à la préparation d'un document expliquant au personnel enseignant les mécanismes de la loi en ce qui concerne l'inconduite des jeunes, les méthodes à suivre pour faire respecter la discipline scolaire et les normes visées par le ministère de l'Éducation. Ce document parut en 1986 sous le titre de *Discipline, un guide pédagogique*.

Le guide pédagogique *Discipline* constitue un document d'appui à la circulaire intitulée *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur — La préparation au diplôme d'études secondaires de*

l'Ontario, 1984. Ce guide invite toutes les personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation — conseillers scolaires, parents, administrateurs et enseignants — à insister sur le développement de l'autodiscipline et de l'amour propre chez les élèves et à intégrer ces notions à tous les aspects de la planification des programmes.

La discipline, telle que conçue dans ce document, vise à aider chaque individu à acquérir le contrôle de soi et la capacité de collaborer avec autrui. Dans un régime démocratique, la discipline scolaire devrait avoir pour objet de montrer aux élèves qu'un certain degré d'obéissance et de conformité à certains usages est acceptable, voire nécessaire au sein de n'importe quel groupe social si l'on veut voir s'établir des rapports harmonieux et productifs entre les membres de ce groupe.

En même temps, l'application de la discipline à l'école devrait encourager les élèves à intérioriser les valeurs qui sont essentielles au bien-être de l'individu et de la société et à assumer la responsabilité de leurs actes. C'est ainsi que les jeunes apprennent à reconnaître les comportements acceptables.

Discipline se fonde donc sur l'hypothèse selon laquelle l'autodiscipline constitue la meilleure discipline qui soit. Pour acquérir cette autodiscipline, les élèves doivent avoir un sens positif de leur propre valeur et évoluer dans un climat scolaire favorable. La première section du document présente des méthodes et des pratiques qui peuvent contribuer à renforcer les deux fondements de l'autodiscipline. Parmi les méthodes et pratiques énumérées, mentionnons le partage des responsabilités et le travail d'équipe, la possibilité pour les élèves de s'engager plus à fond et d'assumer des responsabilités, une attitude positive et un bon moral chez le personnel, l'épanouissement de l'identité personnelle, l'encouragement et la sanction de la réussite, la participation à des échanges avec la collectivité.

Il est indispensable pour promouvoir la discipline dans les écoles de comprendre la nature de l'élève et l'influence qu'exerce le milieu d'apprentissage. À mesure que de nouveaux concepts et de nouvelles théories d'apprentissage sont proposés, il est important que la direction et le personnel de l'école les comprennent, les évaluent, et le cas échéant, adaptent le milieu d'apprentissage en conséquence.

La deuxième section du document *Discipline* porte sur le comportement et ses conséquences. Elle établit une nette distinction entre les écarts de conduite et les problèmes de comportement graves. Les écarts de conduite comprennent les problèmes de discipline d'ordre général que l'on associe normalement avec des adolescents.

Il s'agit généralement de manquements tels arriver en retard en classe, déranger la classe par des perturbations mineures, mal s'habiller, fumer où c'est interdit, etc. Bien qu'il ne faille pas laisser passer ces écarts, il faut savoir reconnaître qu'ils font partie du développement normal à l'adolescence. Ce faisant, le personnel de l'école évitera les confrontations inutiles ou les réactions purement punitives et sera mieux à même d'orienter les élèves vers des façons plus saines de vivre.

Les problèmes de comportement graves peuvent être une forme extrême des écarts décrits précédemment ou peuvent se manifester par une demande excessive d'attention, une hostilité physique ou verbale extrême, un comportement destructeur, etc. Lorsqu'ils font face à des écarts de comportement extrêmes, les titulaires de classe doivent se faire aider par certains membres du personnel de l'école (orientateurs, direction) et certaines personnes de l'extérieur (conseillers en assiduité, psychologues, travailleurs sociaux).

La troisième partie du guide porte sur les fondements juridiques de la discipline scolaire et vise à fournir un aperçu des textes de loi auxquels peuvent se référer

les personnes qui ont la responsabilité de faire régner la discipline dans les écoles, à donner des indications et à énoncer des mises en garde relativement à ces textes et à proposer des formalités administratives qui tiennent compte à la fois des obligations juridiques et des exigences en matière de procédure équitable et d'impartialité administrative.

Cette section fournit un aperçu des lois et des règlements en vigueur au moment de la publication du document. Étant donné

que les lois et les règlements changent constamment, il est important que les éducateurs se tiennent au fait des modifications significatives qui y ont été apportées et consultent les textes de loi les plus récents afin d'agir, en tout temps, en parfaite conformité avec la loi.

Enfin, la quatrième partie de *Discipline* fait suite à la section 7.4 de la circulaire *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur*, selon laquelle toutes

les écoles secondaires étaient tenues de mettre en vigueur, en juin 1985, leur propre code de conduite. Même si ces codes sont maintenant en vigueur, ils doivent faire l'objet d'une révision périodique qui supprimera ou modifiera leurs éléments désuets. Cette section encourage donc les écoles à réviser et à adapter leurs codes de conduite. Sur la question des châtiments corporels, il est clairement dit que ce type de sanction est contraire à l'esprit et aux principes de ce document.

Comité de concertation

Georgette Hanrahan
Nouveau-Brunswick

Le comité de concertation de l'ACPI appelé auparavant comité de Liaisons provinciales encourage fortement les associations provinciales des professeurs d'immersion à lui envoyer le nom de leur association ainsi que le nom du président ou de la présidente afin de:

- renforcer les liens entre l'ACPI nationale et les associations provinciales des professeurs d'immersion
- établir un réseau d'information pouvant favoriser

- a) les échanges d'idées pédagogiques
- b) les échanges de professeurs

- informer les associations provinciales des activités de l'ACPI pour susciter la collaboration et éviter le dédoublement des efforts et des coûts
- encourager et faciliter l'exploitation des personnes-ressources lors des journées de perfectionnement professionnel

Adresse: Bureau de l'ACPI
1815, promenade Alta Vista
Suite 101
Ottawa, Ontario
K1G 3Y6

Près de 10000 professeurs d'immersion au Canada

En 1987, le comité de concertation de l'ACPI a fait un sondage auprès des ministères de l'éducation afin d'obtenir le nombre de professeurs d'immersion au Canada, leur distribution géographique ainsi que leur distribution par niveau.

Selon les statistiques obtenues des provinces (à l'exception de l'Ontario), il y aurait 8770 enseignants oeuvrant dans les salles de classe. Si on ajoutait à ce nombre, les personnes-ressources, les directeurs, les coordonnateurs et les spécialistes en immersion, ce chiffre augmenterait à 10000.

PROFESSEURS OEUVRANT EN IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA — EN 1986-1987

NIVEAU PROV. TERR.	TOTAUX	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NF	105†	23	23	19	11	8	5	4	4	3	2	1	1	1
NS	92†	65							27					
PE	118†	—	13	13	13	13	9	11	12	12	9	6	4	3
NB	624†	—	46	60	55	50	45	39	80	75	75	46	31	22
QC	690*	490							200					
ON	4250**	AUCUN RENSEIGNEMENT REÇU DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION												
MB	595†	90	85	76	61	56	51	44	41	32	22	15	12	10
SK	429†	71	84	64	54	36	32	20	18	16	11	6	7	10
AB	1116†	190	175	140	120	100	90	75	70	55	40	26	20	15
CB	728†	82	149	126	101	51	40	62	49	20	15	13	12	8
NT	8†	—	—	—	—	2	1	1	1	1	1	1	—	—
YT	15†	2	3	3	3	2	1	1	—	—	—	—	—	—
TOTAL	8770													

*Données estimées du ministère de l'Éducation du Québec

**Données estimées basées sur 20 élèves par enseignant — 85 000 élèves selon Statistique Canada 1985

†Source — Ministère de l'Éducation

Collection

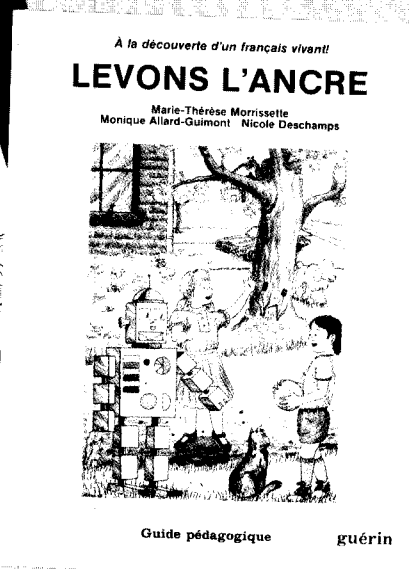
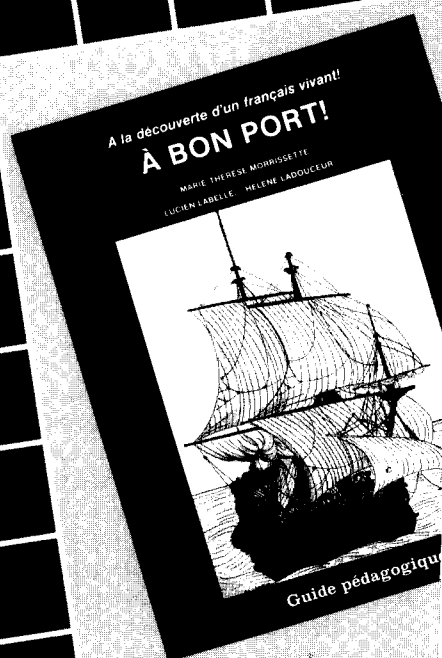
guérin

«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 Morrissette

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



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

Discipline Without Punishment

Janice Galivin

Barbara Coloroso, a 39-year-old whirlwind of energy, hails from Boulder, Colorado, where she acts as a consultant to the University of Colorado. She comes to Canada frequently, for one-day presentations and for her four-day summer institute, which runs in Edmonton in July and Toronto in August. Her presentation "Discipline: Winning at Teaching" presents her message of dealing with students so that they learn not what to think, but how to think. These thinking skills are basic equipment for lifetime survival and independent living. She also does presentations for parents that direct the same message to family and home settings.

Coloroso began her teaching career as a nun. She left the order after four years but continued teaching. She is married, with three children. Caught at lunch in the middle of a hectic tour, she was eager to talk about her beliefs and philosophy.

Forum: *What is the philosophical background of your ideas?*

Coloroso: My background is that of a parent and a teacher. I've taught everything from kindergarten through grade 12 — mostly special education and occasionally regular classes. Most of my work is at the secondary level; my favorite area is junior high, and lunch duty is what I like best. I mean that.

I draw more heavily on my theology and philosophy background than I do on methods courses. I'm convinced it's where you're coming from philosophically that determines how you treat students. It's not the great educators but rather the great philosophers that make my approach different. I studied a universal kind of philosophy — looking at world religions

By using consequences and
 avoiding conflict, Barbara
 Coloroso discusses how to
 create schools with backbone

through a theology background, and exploring every possible religion. Later I tried to draw on the best of the great philosophers but still add something of my own.

Forum: *Teachers who hear about your ideas for the first time often say "I want to make changes in my classroom." Where should they begin?*

Coloroso: They should begin by asking themselves, "What is my philosophical base?" and then, "What are my goals?" After answering these questions they can take techniques from me and bounce off the philosophical tenets they wish to use. And they'll implement them gradually.

The next time a student gives you a mini-lecture — or you give one — you'll think "Oh my goodness, that's what this is." That's the irritation. You won't stop giving mini-lectures on the spot but when you do you'll be more cautious.

I want people to become aware of what they're doing that's getting in the way of helping students become responsible, loving individuals who know how to think, not just what to think. And if I'm hindering this development, then I need to change my approach. How you get in the way and how I get in the way may not be the same. And how you'll change your approach won't be the same way either.

Forum: *You talk often of the six critical life messages you want each child to*

receive. What exactly are these messages and why are they so important?

Coloroso: The messages are "I believe in you; I trust in you; I know you can handle it; you are listened to, cared for, and very important to me." These six messages reinforce the three things students need to buffer themselves from sexually promiscuity, drug abuse, and suicide: I like myself; I can think for myself; and there is no problem so great that it can't be solved.

If these messages are conveyed clearly and consistently, teens will be able to deal with peer pressure and handle problems throughout their lives.

I believe kids are worth it — because they are children and for no other reason they have worth. I will not treat a child in a fashion I myself would not want to be treated. As we grow older, we must realize that current teens will be the adults who will care for us in the future. I won't do to a kid of seven something I wouldn't want done to me at 70.

Forum: *You distinguish between punishment and discipline. What is the difference, as you see it?*

Coloroso: We are confronted daily with situations that require some kind of disciplinary action. Punishment is adult-oriented, requires judgment, imposes power from without, arouses anger and resentment, and invites more conflict. It's a way of saying to a student, "I can control you."

Discipline shows students what they have done wrong, how they have ownership of the problem, and how to solve the problems they created. And it leaves their dignity intact. Discipline uses conse-

quences. There are two kinds, either natural or logical and realistic. (This is very Adlerian.) Natural consequences are the best if you can get them, unless they are life-threatening or morally threatening. If you touch a stove, it's hot. That's the real world. But most consequences in school need to be logical and realistic because there aren't any immediate natural ones. Consequences arise from the situation and they are not imposed from without. They're something that the student knows in advance that he or she is choosing if they choose to do something. It fits. And always there is a second opportunity after they've experienced the consequences of blowing it the first time.

For example, consider a student who is late several times. I usually get concerned on the fourth occasion, since that's when employers tend to become concerned about employee lateness. A detention is often used, but that's a punishment for the student and doesn't teach him or her anything. I sit down with the student after school and have the student develop a plan that will stop him or her from being late any more. The student now owns the problem — and the solution — and puts the plan into action. If it doesn't work, we sit down again and the student develops a second plan. If I tell the student what to do, I accept ownership of the problem. By refusing to get involved in the solution, the ownership stays with the student.

Students must be permitted to make their own choices, but they must also be allowed to experience the consequences of these choices. The best way to get students to solve problems is to teach them how to do it — guide them through the results of their decisions.

At home, the same kind of discipline works. If you say, "I need you to take out

the garbage before dinner," the request is reasonable and the child has the problem. If the child arrives at dinner to find there isn't a place set for him or her, the problem is quickly solved. The key to discipline is not the severity of the consequences but the *surety* of them. Part of this procedure too is not to nag. Nagging makes it my problem: silence ensures the problem stays with the other person.

**STUDENTS TRY
TO CON US BY BEGGING/
BRIBING/WEeping,
USING ANGRY INSULTS,
OR SULKING. IF THESE
BEHAVIORS ARE REIN-
FORCED WITH OFFERS
OF ASSISTANCE, WE
TEACH STUDENTS TO
AVOID RESPONSIBILITY**

Forum: *What pitfalls should teachers be aware of when attempting to initiate the type of discipline that uses consequences rather than punishment?*

Coloroso: Students will try all kinds of con games on teachers and parents. They have learned that they can get adults to *rescue* them if they try one of three things: begging/bribing/weeping, angry insults, or sulking. If teachers hook into these by giving in or reinforcing the behavior with offers of assistance, they rescue the student. By solving problems for students, we send the message that they can't handle their own problems and that the teacher will take care of them. When we teach students to make their own decisions, they learn to be responsible individuals who can act in their own best interests, stand up for themselves, and exercise their own rights while respecting the rights and legitimate needs of others.

Forum: *Can you give an example of using consequences instead of punishment that would be useful in the classroom?*

Coloroso: When students ask difficult or uncomfortable questions, we usually feel compelled to give an answer, or we evade the question politely. Now I simply reply, "Why do you want to know?" The student may have a perfectly valid reason for asking the question and, after hearing it, I may feel inclined to respond fully. If, however, it was an idle or nosy question and the student feels uncomfortable, that's a real-life consequence of asking a stupid question.

Let's take the question, "Why did you stop being a nun?" When asked, "Why do you want to know?", the student may reply, "I'm facing an important career decision and I wanted to find out how you made a major decision in your life." In

which case, I may wish to discuss the circumstances fully. But without a good reason the student will feel embarrassment, an appropriate real-life consequence.

Forum: *As you travel, visiting various jurisdictions and staffs, what kinds of climates do you notice in Canadian and American schools?*

Coloroso: Schools generally — in their discipline procedures — can be characterized in one of three ways — *brick wall, jellyfish, or backbone.*

BRICK WALL SCHOOLS APPLY STRICT PUNISHMENT AND INVITE REBELLION. JELLYFISH SCHOOLS USE POLICIES BASED ON ACADEMIC STANDING

If you look at Germany before the wars, their school system, family system, the way they taught history — which was tradition not history — and their government all set up an ideal environment for Hitler. Later in war crimes trials people were saying, "But I just did what I was told to do."

Brick wall schools invite that in students. They invite both the dictator and those who are willing to be dictated to. Brick wall schools anywhere end up with the same kind of student behavior. Sexual promiscuity results when they rebel, or they don't fully develop their own sexual sense of strong, positive relationships with people because their rearing has been so rigid. You find churches that are brick walls — "Thou shalt not. Don't you dare." In these environments people don't develop the kinds of loving relationships that last.

The staff and administrators in brick wall schools apply strict discipline equally to

everyone. The jellyfish schools use a very ambiguous policy for punishment that depends on the student, his or her family background, academic achievements, and whether the student is seen as a "good kid" or not.

The backbone school has clearly stated and published rules that have natural consequences attached to them. It is characterized by people who say what they mean, mean what they say, and do what they say they're going to do. This provides a basic backbone that has flexibility, that invites creative, constructive, and responsible activity from students and from staff.

Using this framework, we might ask, "What kind of rules does my school have? Do our rules have consequences that are logical, realistic, and palatable for all concerned?"

Flexibility is next. "Do we have a lot of flexibility here in terms of guidelines?" Are we going to move with the times and the things that are happening in the lives of our students? Guidelines are something that an entire school can work together.

The next area to examine is whether we as staff and administrators have created a positive school climate. When students walk through that school door they need the six critical life messages. If they get those messages from every one of us, then we have created a positive school climate. Students need consistency of structure.

Forum: *How do an administrator and staff begin developing a backbone school with a positive climate?*

Coloroso: We need discipline structures that help students stay in school and remain productive by choice. The first step is to list the decisions and responsibilities that belong to teachers and the ones that belong to students. Next, establish simple rules that both teachers and students can live with in the classroom. Try to find logical and realistic consequences for violation of those rules. Then extend this to establishing simple rules and logical consequences for general areas of the school. A key to this is setting up an ISS (In-School Suspension System). Develop a discipline cycle and teach students how they can kick themselves out of school in six easy steps, so that they can choose to stay in school and be productive. Finally, use daily teaching strategies that promote trust, respect, and success in the classroom.

Forum: *Would you elaborate on the In-School Suspension System?*

Coloroso: The ISS is a positive alternative to nonproductive and ineffective out-of-school suspension. The goals are to teach students to accept logical consequences for their actions and to give them time to evaluate their behavior and become actively involved in finding positive alternatives to their irresponsible actions. An ISS is a consequence that may be short-term — 30 minutes to a full day. During that time, the emphasis is not on the crime for which the student was sent to the ISS, but on encouraging the student to make a plan to avoid irresponsible behavior in the future. Usually, students who serve a day in an ISS become more successful in school.

Forum: *What suggestions can you give teachers attempting to establish a positive classroom climate?*

Coloroso: One of the words I try to reserve for "biggies" is "no." Instead of using no, I will use alternate phrases such as "Yes, later" rather than "No, not right now." Another is, "Give me a minute." Take the time to think out the answer and make a case for it rather than instinctively responding with "No." Or try, "Convince me." The questioner may plead a good case to do something that you can modify or accept rather than reject out of hand. If you can use these alternate phrases and save *no* for really big decisions, the *no* will have a lot more meaning.

Another important point: keep class rules to a minimum. State them clearly — and have them determined by the class rather than just by the teacher. I always found this list quite sufficient as a realistic guideline to class behavior: 1. Show up on time. 2. Be prepared. 3. Do assignments. 4. Respect your own and other's life spaces.

The key is that discipline should be consistent and as a matter-of-fact as possible. If you establish realistic and natural consequences you should make it more comfortable for students to choose the more responsible activity. The choice is still the student's to make. The idea is to make them aware of the consequences of their choices. ■

Barbara Coloroso has several books and tapes available for purchase designed for both parents and teachers. She also sells two series of tapes with workbooks for those who want to work through the procedures. Materials may be ordered from Kids Are Worth It, Inc., 2222 Juniper Court, Boulder, Colorado 80302, U.S.A.

Tiré de *Vie pédagogique*, numéro
27, novembre 1983
Direction des communications
Ministère de l'Éducation, Québec

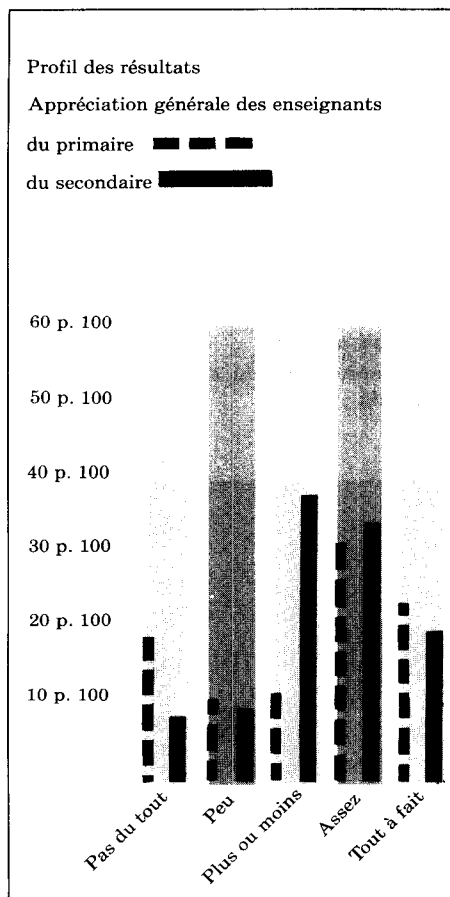
Souriez, les enfants en ont besoin et vous aussi!

par Michelle Comeau,
Georgette Goupil
Jean-Claude Lavigne

«Souriez, la vie est belle», «Le sourire est le meilleur remède à tous les maux», «Le sourire se donne, ne s'achète pas». Voilà quelques expressions souvent utilisées ou affichées pour souligner l'importance du sourire dans les communications humaines. Qui n'a pas remarqué ce petit insigne autocollant, (macaron, porte-clés, etc.) montrant une figure bien ronde arborant un large sourire? On le retrouve un peu partout: à l'arrière des automobiles, sur les portes des bureaux ou les tables de travail de nos collègues, dans les endroits publics. Qui ne l'a pas refilé à un compagnon de travail grognon, à une camarade de bureau grincheuse? Quelle secrétaire n'en a pas «oublié» un dans la pile de courrier de son patron? Avez-vous remarqué que plus les gens assument des responsabilités, plus ils perdent le sens du sourire? On dit alors qu'ils se «prennent au sérieux», qu'ils «manquent d'humour». Or, il semble bien que les enseignants et les enseignantes soient atteints du même mal et pourtant...

C'est ce qui ressort d'une étude menée auprès d'élèves du secondaire et du primaire, ainsi qu'auprès d'enseignants, enseignantes et autres agents d'éducation. Les élèves aiment un enseignant qui rit, fait des blagues, et explique bien. Les

TABLEAU 1



enseignants, eux, ne conçoivent pas qu'il puissent rire en classe: ça ne fait pas partie de leur image professionnelle. Vous lirez peut-être ce qui suit, d'abord avec curiosité, puis avec étonnement mais n'oubliez surtout pas le sourire. Il crée des liens et nous aide à rester jeunes...

La perception des élèves

Les élèves apprécient-ils tous leurs enseignants? Qu'est-ce qui, pour eux, distingue le maître intéressant de celui qui ne l'est pas? Dans une enquête menée¹ auprès de 128 élèves du secondaire (1re et 2e sec.) et de 56 élèves du primaire (6e année), nous avons cherché des réponses à ces questions.

Nous avons tout d'abord demandé aux élèves si, de façon générale, ils appréciaient leurs enseignants. À la question: «Aimes-tu tes professeurs?», la moitié des élèves du primaire (52 p. 100) et du secondaire (53 p. 100) répondent très positivement.²

¹ Nous désirons remercier M. Alban Boyer, étudiant à la maîtrise, qui a recueilli ces données dans les écoles.

² Cotes 4 et 5 l'échelle Likert (5 degrés).

Selon ces résultats, tous les élèves n'apprécient pas de la même façon leurs enseignants. Afin de mieux comprendre leur attitude, on a alors demandé aux élèves ce qui distinguait, pour eux, un maître intéressant de celui qui ne l'est pas.

Écoutons les élèves du secondaire. «*Le professeur intéressant n'est pas tout le temps sérieux, il a l'air de bonne humeur et n'est pas toujours sur le dos des «tannants», dira un des élèves interrogés. «C'est celui qui essaie de me comprendre, il ne crie pas lorsque je ne comprends pas», dira un autre; c'est aussi «celui qui n'est pas toujours en train de crier qui fait des farces de temps à autre», ajoutera un troisième.*

Élément central de toutes les données recueillies? Le rire, les farces et les blagues. Suit en priorité la capacité de donner des explications claires. Le maître intéressant est donc celui qui a le sens de l'humour et qui explique bien. Voici les principaux éléments soulevés par les élèves.

TABLEAU 2

Au secondaire, un professeur intéressant est celui qui:

1. Fait rire les élèves, fait des farces.
2. Explique bien.
3. Comprend les jeunes.
4. Ne donne pas trop de devoirs.
5. Aime rire.
6. Aide les élèves.
7. Ne crie pas.
8. N'est pas trop sévère.
9. Est disponible pour discuter lorsqu'il y a un problème.
10. Est de bonne humeur.
11. Parle aux élèves.

Quant à l'enseignant ennuyant, toujours selon les élèves du secondaire, c'est celui qui donne beaucoup de devoirs et de leçons, ne rit pas, crie, a l'air bête et ne cesse de s'attribuer le privilège exclusif de la parole.

TABLEAU 3

Au secondaire, un professeur ennuyant est celui qui:

1. Donne beaucoup de devoirs et de leçons.
2. Ne rit pas.
3. Parle toujours.
4. Crie.
5. A «l'air bête».

Les élèves du primaire, quant à eux, croient que le maître intéressant est d'abord et avant tout celui qui explique bien et sait aider ses élèves. En classe, il se permet également de rire à l'occasion. Quant au maître ennuyant, là aussi, c'est celui qui crie constamment, est de mauvaise humeur, refuse d'aider les élèves et ne peut accepter les blagues.

Dans ce questionnaire, on demandait également aux enfants quelles étaient leurs activités préférées. Au primaire, les réponses sont surtout centrées sur les différentes matières: français, mathématiques, etc. Au secondaire, la façon de présenter

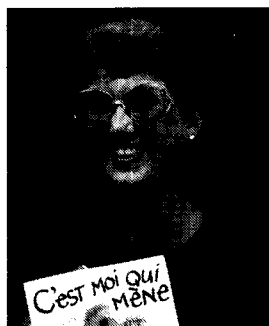
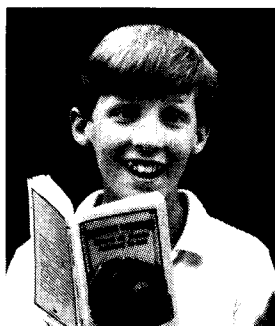


Faites découvrir la joie de lire à vos élèves avec la Bibliothèque Arc-en-ciel :

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

La Bibliothèque Arc-en-ciel vous propose

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



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

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

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

Nom _____

École _____

Adresse de l'école _____

Ville _____

Prov. _____

Code postal _____

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

TABLEAU 4

Catégorie I — L'enseignant et la matière

- *1. L'enseignant exprime clairement le contenu du cours.
2. L'enseignant structure ses cours.
3. L'enseignant utilise des exemples concrets.
4. L'enseignant sait choisir des activités d'apprentissage intéressantes.
5. L'enseignant sait varier les moyens d'apprentissage.
6. L'enseignant enseigne la matière avec créativité.
- *7. L'enseignant est capable de transmettre avec intérêt la matière.
- *8. L'enseignant connaît la matière enseignée.
- *9. L'enseignant aime la matière enseignée.
10. L'enseignant transmet des explications claires au groupe.

Catégorie II — L'enseignant et ses relations avec les élèves.

11. L'enseignant est capable d'amener les élèves à apprendre.
12. L'enseignant donne le goût d'apprendre aux élèves.
13. L'enseignant est capable de motiver les élèves.
14. L'enseignant amène les élèves à se poser des questions.
15. L'enseignant sait intéresser chacun dans le groupe.
16. L'enseignant suscite l'intérêt chez les élèves.
17. L'enseignant motive les élèves en les encourageant.
18. L'enseignant répond clairement aux questions des élèves.
19. L'enseignant tient compte des besoins individuels des élèves.
- *20. *L'enseignant aime à communiquer avec les élèves.*
- *21. *L'enseignant fait preuve de patience à l'égard des élèves.*
22. *L'enseignant est réceptif aux besoins des élèves.*
23. *L'enseignant sait intéresser les élèves à la matière.*
24. *L'enseignant donne le goût d'apprendre aux élèves.*
25. *L'enseignant a de la facilité à intéresser le groupe.*
26. *L'enseignant est stimulant pour le groupe.*

Catégorie III — L'enseignant et ses habilités.

27. L'enseignant est capable de transmettre clairement le contenu du cours.
28. L'enseignant sait communiquer son cours.
29. L'enseignant sait motiver les élèves.
30. L'enseignant sait innover en matière de pédagogie dans ses cours.
31. L'enseignant enseigne consciencieusement.
32. L'enseignant peut communiquer avec compétence.
33. L'enseignant est compétent dans la matière enseignée.
34. L'enseignant sait animer un groupe
- *35. L'enseignant sait maintenir la discipline.
36. L'enseignant sait communiquer verbalement.
37. L'enseignant respecte les élèves.
- *38. L'enseignant est à la disposition des élèves.

Catégorie IV — L'enseignant — l'élève — la matière

- *39. L'enseignant suscite l'intérêt des jeunes pour la matière.
40. L'enseignant sait transmettre la matière aux élèves.
41. L'enseignant encourage des élèves à poser des questions sur le contenu du cours.
42. L'enseignant intéresse le groupe à la matière.
43. L'enseignant sait vulgariser la matière en la mettant à la portée des élèves.
44. L'enseignant sait amener les élèves à faire des liens entre le contenu du cours et ses applications.

la matière importe plus que la matière elle-même: ainsi les élèves préféreront travailler en équipe et participer à des activités de recherche ou à des jeux éducatifs.

Si les élèves aiment les enseignants qui expliquent bien et qui ont le sens de l'humour, et si les activités préférées au secondaire sont celles qui exigent la parti-

cipation de l'élève, voyons quels sont les critères que les maîtres retiennent le plus quand ils définissent l'enseignant idéal?

La perception des enseignants

Dans le cadre d'un cours de micro-enseignement donné à l'UQAM, on a demandé à plus de 60 enseignants, éducateurs, administrateurs scolaires et étudiants de rédiger des énoncés décrivant l'enseignant idéal; on a ainsi obtenu une banque de plus de 550 réponses. À l'aide d'un programme informatisé³ et de discussions avec les maîtres, 44 de ces réponses ont été retenues. Selon les maîtres interrogés, ces énoncés permettraient de mieux décrire les qualités de l'enseignant idéal. Le tableau 4 présente ces 44 énoncés.

Dans ce tableau, les astérisques permettent de repérer les énoncés mentionnés le plus fréquemment; ces derniers sont groupés sous quatre rubriques: l'enseignant et sa matière, l'enseignant et ses relations avec les élèves, l'enseignant et ses habiletés, les liens entre l'enseignant et la matière. Ces énoncés sont actuellement utilisés dans les cours de micro-enseignement, afin de permettre à chacun des participants de construire un instrument d'évaluation de son enseignement en s'appuyant sur les dix éléments jugés les plus importants par l'étudiant-maître.

Si l'on compare ces énoncés à ceux des enfants, nous constatons que les deux parties accordent beaucoup d'importance à une transmission claire de la matière enseignée. Toutefois, même si les enseignants privilégient la relation maître-élève, ils n'insistent pas autant sur le rire, les blagues ou le sens de l'humour. Cet élément ne devrait-il pas être ajouté à leurs propres énoncés?

Cette importance accordée par les élèves au rire, au sourire, aux farces, traduirait-elle un sérieux besoin d'humour en classe? ■

Michelle Comeau est professeure à la section d'orthopédagogie de l'université de Montréal. Georgette Goupil et Jean-Claude Lavigne sont professeurs au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Montréal.

³Programme «Dérédek». Proximité sémantique contextuelle et distributionnelle, coefficients d'intégration intertextuelle, de participation, d'originalité.

CONGRES DU PRINTEMPS 1988

TORONTO HARBOUR CASTLE

les 24, 25 & 26 mars



LA COMMUNICATION PAR L'INTERACTION ET
L'INTÉGRATION

COMMUNICATION THROUGH INTERACTION
AND INTEGRATION

conférencière:
ADRIENNE CLARKSON

*Pré-congrès: 17 ateliers
Congrès: 85 ateliers
en français et en langues vivantes
60 exposants
2000 participants*

Adhésion: \$25

Peter Spencer, Administrateur (416)637-3200

Inscription congrès: \$55
Pré-congrès: \$35 par atelier

Expérience unique pour les administrateurs de programmes d'immersion

Suzanne Gareau-Kubicki
Edmonton, Alberta



Cet été, au campus du séminaire Saint-Augustin à Cap-Rouge dans la banlieue de Québec, 66 gestionnaires scolaires provenant de neuf provinces se sont rassemblés. La session d'immersion du 5 au 24 juillet avait été mise sur pied par SEVEC (la Société éducative de visites et d'échanges au Canada). L'équipe de personnes-ressources était composée d'un directeur, d'une coordonnatrice et de six professeurs épaulés par cinq moniteurs. Afin d'offrir un bain complet de français aux participants, l'équipe collabora à l'élaboration de diverses activités.

Les participants étaient regroupés selon leur degré de compétence langagière allant des débutants aux très avancés. Les matinées étaient consacrées à des cours comportant en grande partie des activités pour favoriser la communication. Les sujets touchant des situations réelles dans

une école d'immersion telles que contact avec professeurs élèves et gestion scolaire étaient privilégiés.

L'emphase sur la communication orale se poursuivait durant l'après-midi par l'entremise d'activités socio-culturelles telles que visites dans le vieux Québec, olympiades farfelues, cours suivi d'une dégustation à la Maison des Vins, entretien avec personnalités locales.

Plusieurs activités facultatives étaient offertes en soirée et au cours des fins de semaine: souper-théâtre, excursions variées, films, vidéos et sports divers. De plus, les participants ont pu profiter du festival d'été de Québec mettant à l'affiche plusieurs vedettes du monde artistique francophone. Un comité d'étudiants organisa des rencontres informelles en soirée ou à l'heure du petit déjeuner pour discuter et échanger sur certaines préoccupations

professionnelles pertinentes aux programmes d'immersion. La session se termina par un banquet suivi de présentations par les élèves, les professeurs et les moniteurs. Ces présentations relatant des événements du séjour furent à la fois coquaces et touchantes.

En qualité de prof durant cette session, je puis vous affirmer que l'expérience fut des plus enrichissantes. Tout comme chez les jeunes apprenants, les premiers pas hésitants des administrateurs au début de la session ont fait place petit à petit à une participation riche et intense. Nos participants ont pu s'engager dans des communications authentiques pour vivre en langue seconde dans un milieu qui ne peut que favoriser l'appréciation culturelle.

J'ai beaucoup apprécié l'occasion de côtoyer ces personnes dévouées, généreuses de leur temps et de leurs énergies. ■

Les « *dis*... » de la discipline

Denis Bussières

Le conseil des écoles
séparées d'Ottawa

Es-tu un disciple de la discipline ou un dissident?

Quelque chose est disparu? Quelle est cette dispute? Quelqu'un de dissipé? De la discorde dans les rangs? Le maître de discipline est là pour distribuer la discipline. Il ne faut pas en disconvenir, le disciple doit être disciplin , disculp , disqualifié ou disgracié et cela, sans discussion, parce que le châtiment est aussi souvent sujet de discorde.

Le maître de discipline n'est pas toujours disposé à la discrétion. Il ne faut pas dissimuler la faute. Il faut prendre des dispositions pour disséminer la nouvelle parce que le pouvoir de dissuasion du châtiment n'est pas discret; au contraire, il est exemplaire!

Le maître de discipline dispose cependant d'un pouvoir discriminatoire. L'on accorde volontiers une dispense à l'élève disciplin  alors que l'élève au comportement discordant doit subir le pouvoir dissuasif de la discipline.

Il y a indiscutablement disparité entre l'élève disciplin  et l'élève distrait, mais le maître de discipline ne discerne pas souvent l'élève distrait de l'élève discourtois ou de l'élève dissident.

Parfois la discipline se fait discrète. Le maître de discipline se dissocie de sa discipline. Il se disqualifie volontiers parce

que tout ce qui est discorde, discourtois, dissipé est discutable. Il prend ses distances et ne sait distinguer les discordances du comportement du disciple. Il ne veut jeter le discrédit sur personne. Il n'est pas disponible et encore moins disposé à intervenir.

Mais il demeure le maître de discipline et ses distraites interventions démontrent souvent la disproportion de la peine et de la punition.

Il aime bien discourir sur la discipline, mais tous ces discours disparaissent en fumée lorsqu'il n'est plus le temps d'en discuter.

Faut-il être ou ne pas être un disciple de la discipline? La réponse est discutable. Mais l'on ne trouvera pas la réponse dans le cadre des "dis. . .",

parce que la discipline est **AUTORITÉ**
parce que la discipline est **ATTITUDE**
parce que la discipline est **COMPORTEMENT**
parce que la discipline est **DROIT**
parce que la discipline est **ÉDUCATION**
parce que la discipline est **LOI**
parce que la discipline est **OBLIGATION**
parce que la discipline est **PERSONNE**
parce que la discipline est **RÈGLEMENT**
parce que la discipline est **RESPECT**
parce que la discipline est **AUTO-DISCIPLINE**.

ON NE DONNE PAS CE QU'ON N'A PAS.

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

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

MODULO

Le français au primaire

Caractéristiques

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

Approuvé par
le M.É.Q.

Approuvé par
le M.É.O.

D'images en mots, 1^{re} année

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

D'images en mots, 2^e année

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

D'images en mots, 3^e année

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

D'images en mots, 4^e année

Livre de lecture
Manuel d'activités
Guide pédagogique

D'images en mots : Matériel complémentaire

1^{re} année

Cahier de calligraphie
Imagier
Cassette chansons et textes d'écoute
Livret de chansons

2^e année

Cassette chansons et textes d'écoute
Livret de chansons

3^e année

Cassette chansons
Livret de chansons

4^e année

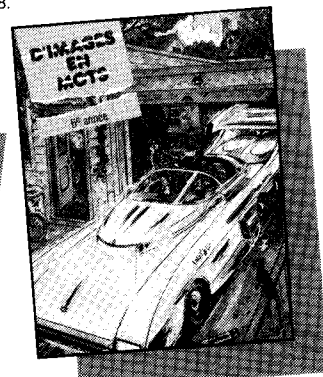
Deux cahiers d'activités

À paraître

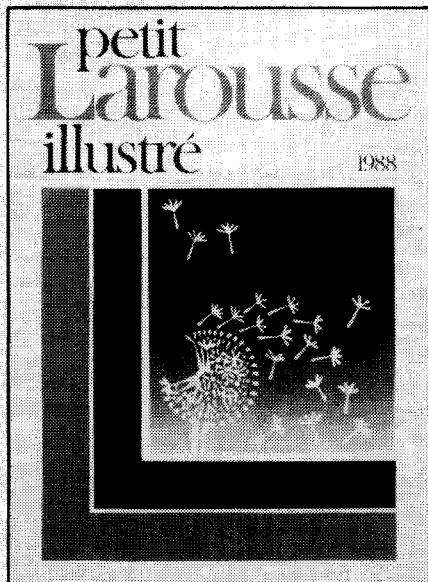
D'images en mots, 5^e année et D'images en mots, 6^e année. Les divers éléments des deux ensembles paraîtront de janvier 1988 à juin 1988.



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

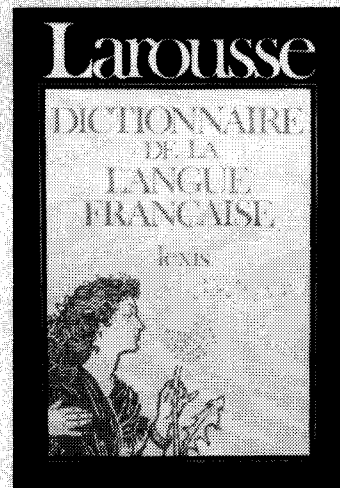


Larousse le best-seller des dictionnaires

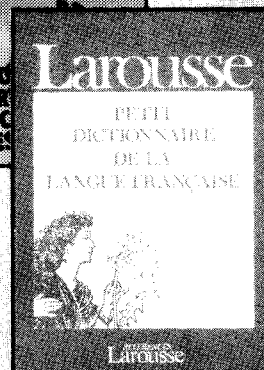


Petit Larousse 1988
Plus de 100 000 vendus au Québec chaque année. Noms propres, noms communs. 76 000 mots, 4 200 illustrations et cartes géographiques. Tout en un. 44,95 \$

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