

Le Journal de l'IMMERSION Journal

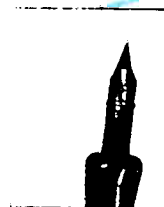
VOL. 12 NO.1
OCTOBRE 88



Tirage/Circulation
2,000 copies
30 institutions
Abonnement/
Subscription
Institution:
Non-membre:
35 \$
ISSN 0833 1812



*L'acte d'écriture
c'est quoi?*



*What is the
writing process?*

DEMANDE D'ARTICLES

La rédactrice en chef invite les abonnés et les intéressés à lui soumettre des articles d'intérêt pédagogique se rapportant à l'enseignement par immersion pour fins de publication dans un prochain numéro du Journal de l'Immersion Journal. Prière de se référer au guide ci-dessous et de faire parvenir vos manuscrits à la rédactrice en chef.

JOURNAL DE L'IMMERSION GUIDE POUR LES AUTEURS

Présentation:

- dactylographie à double interligne
- jusqu'à 1,000 mots: court article (4-5 pages dactylographiées)
- jusqu'à 500 mots; rapport, compte rendu
- jusqu'à 150 mots; critique, évaluation

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

Contenu:

Les articles devraient se rapporter à l'éducation par immersion

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

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

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

Publicité

Sur demande, la rédactrice fournira des renseignements sur les tarifs de la publicité. Prière de s'adresser à:
Thérèse Chaput
Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et n'impliquent en rien l'ACPI.

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

La rédaction — Editorial Board

Rédactrice/Éditeur: Thérèse Chaput
Rédacteurs adjoints/Associate Editors: Denis Bussières, 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 exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au Secrétariat d'État pour sa généreuse contribution financière sans laquelle l'organisation des Congrès et la publication de la revue n'auraient pas été possibles.

Secrétariat National Secretariat

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

ACPI/CAIT

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

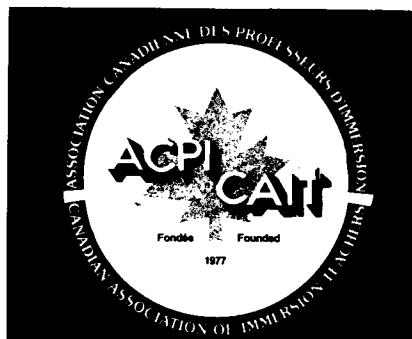
Information:
RAYMOND DUPLANTIE
SECRÉTAIRE DE
DIRECTION

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

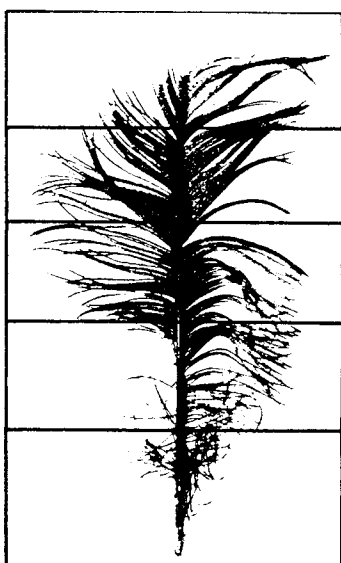
MEMBRES/MEMBERS CANADA:

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

5 L'ACTE D'ÉCRIRE
Norbert Boudreau

9 LA RÉDACTION: UN PROCESSUS
Linda Lowther

13 L'UTILISATION DU JOURNAL EN SALLE DE CLASSE
Lise Latreille

17 L'INFLUENCE DE L'ÉCRIT SUR L'ACQUISITION
DE L'ORAL
Roberte Leboulanger-Salerno

19 ÉCRIRE POUR LE PLAISIR ET BIEN ÉCRIRE...
UNE QUESTION DE COOPÉRATION
Monique Aubry

23 AVENTURE AU PAYS DES AUTEURS
Maureen M. Smith

30 CHRONIQUE LINGUISTIQUE
Albert Séror



Présentation



Réjane Vallancourt
Conseillère pédagogique

Le journal de l'ACPI donne dans

ce numéro une place particulière au "Savoir Écrire". Nous sommes dans une période d'interrogation et de sensibilisation par rapport au "Savoir Écrire". Devons-nous y accorder plus d'importance et quel est le rôle du "Savoir Écrire" dans un monde de technologie avancée?

Ces articles accordent une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets significatifs et préconisent l'utilisation d'outils différents qui visent à la créativité dans l'écrit.

Certains de ces articles se veulent un compte-rendu des expériences d'enseignants, d'enseignantes d'immersion avec la mise en oeuvre d'ateliers d'écriture selon l'approche holistique.

Je vous souhaite une bonne lecture et un excellent congrès.

NDLR

*Au nom de tous les membres de l'ACPI, je tiens à remercier Réjane, en tant que rédactrice associée du comité, d'avoir bien voulu accepter de préparer ce numéro du Journal de l'Immersion.
Thérèse Chaput, Rédactrice*

AN EXCURSION IN ...

FRENCH IMMERSION

- * Outdoor Education
- * Culture, Music
- * Communication Workshops

AN EXCURSION IN ...

IMMERSION EN FRANÇAIS

- * plein air
- * culture, musique
- * ateliers pratiques

St. Donat, Quebec

JANUARY - MARCH

1989

- 2 NIGHTS/3 DAYS
- 3 NIGHTS/4 DAYS
- 4 NIGHTS/5 DAYS
- WEEKEND SKI-MERSION
- Transportation
- Lodging
- Breakfasts
- Dinners
- Ski Passes
- Ski Instructions
- Animation & Workshops
- Night time supervision

JANVIER - MARS

- 2 NUITS/3 JOURS
- 3 NUITS/4 JOURS
- 4 NUITS/5 JOURS
- WEEKEND SKI-MERSION
- Transport
- Hébergement
- Déjeuners
- Soupers
- Billets/ski
- Cours/ski
- Animation et ateliers
- Gardiende nuits

Our programs have been designed to insure that students have fun while learning.
Come to St. Donat!

Nos programmes, conçus en fonction des besoins des étudiants, favorisent la communication. Notre objectif est simple: apprendre une langue dans une atmosphère joviale et détendue.



PERSPECTIVES
ENDUSCHO LTD.

131 Dunlop Crescent
P.O. Box 337, Russell, Ontario
KoA 3B0
Tél.: (613) 445-3682

For information, call
Pour renseignements

Clare Linton
Tél.: (613) 445-3682

UN CHOIX TOUT NATUREL!

L'ACTE D'ÉCRIRE C'EST QUOI?

L'ACTE D'ÉCRIRE

1) Un processus

- Encourage l'élève
- Permet de développer habiletés langagières

2) Une méthode

intégrée
interactive
récursive

3) Méthodologie

Remue-méninges

Activités
— aspect oral
— lecture
— visionnement de film

4) Rôle de la grammaire

- en contexte

Pour qui écrire?

- ma famille
- mon professeur
- mon ami

Pourquoi écrire?

- raconter
- persuader
- amuser
- expliquer
- décrire
- informer

DÉMARCHE À SUIVRE

A. La préécriture

B. L'écriture

C. La postécriture

A. La préécriture:

1. Le déclencheur:

- une problématique significative
- coupures de presse
- revues
- histoires
- émissions de télévision
- films
- documentaires

2. L'actualisation du plan:

- Banque de mots
- Banque d'idées
- remue-méninges
- discussion
- partage d'idées
- lectures/documentaire

3. Le moyen d'expression:

- Les formes utilitaires/littéraires:
- le poème
- le conte
- l'essai
- le roman
- la biographie
- la chronique
- le dialogue
- la lettre
- le bail
- le curriculum vitae
- le journal intime
- le rapport
- la convention collective

B. L'écriture:

1. Le premier jet:

- idées rapidement écrites

2. La révision:

- éclaircir (retravailler) les idées

3. La correction:

- Retravailler
- l'orthographe
- la ponctuation
- la grammaire

C. La postécriture:

1. La publication:

- livre
- journal de l'école

2. La présentation:

- à la classe
- à une autre classe

L'acte d'écriture c'est quoi?

Norbert Boudreau

Conseiller pédagogique en français
langue seconde

Le Conseil d'éducation de Carleton

Introduction

Est-ce que l'acte d'écrire est un don des muses, accordé seulement à quelques-uns parmi nous? Peut-on enseigner à nos élèves comment écrire? Et surtout, est-il possible de se servir du processus d'écriture comme outil d'enseignement en français langue seconde? Le but de cet article est de sensibiliser les enseignants et les enseignantes à un processus qui encourage l'élève et lui permet de développer ses habiletés langagières avec une méthode interactive, intégrée et réursive.

En anglais, langue maternelle, et même en langue seconde, le processus d'écriture est très populaire dans l'enseignement des langues, surtout depuis le début des années 80. Dans le dernier guide ministériel ontarien, *Français, programme-cadre, cycles intermédiaire et supérieur*, 1987, français langue maternelle, toute une section est dédiée à l'acte d'écrire.

Les experts du processus d'écriture maintiennent que cette approche telle que préconisée en langue maternelle peut se réaliser en français langue seconde, sans trop changer les différentes étapes du processus. Il faut souligner cependant qu'une certaine adaptation doit se faire.

En langue maternelle, le choix de la composition est souvent laissé à l'élève. Lorsqu'on lui permet d'effectuer des choix réels, sa rédaction devient plus longue et de meilleure qualité. C'est un travail qui lui appartient, qu'il a choisi d'écrire; c'est pour ça que l'élève accepte sa responsabilité de pondre un produit supérieur. Cependant, l'enseignant ou l'enseignante en langue maternelle ne se limite pas toujours à la rédaction libre. Dans certains cas, il ou elle doit établir clairement les grandes lignes du travail à rédiger. Ainsi, en français langue seconde, l'enseignant ou l'enseignante peut se permettre le luxe de

choisir le thème global de la rédaction. À l'intérieur d'une certaine structure, l'élève doit pouvoir être en mesure de choisir le sujet de sa composition. Cependant, il faut aussi tenir compte du fait que l'élève en langue seconde ne possède pas tout le vocabulaire nécessaire pour écrire facilement ce qu'il veut dire. Par le biais du remue-méninges et de discussions, on doit faire ressortir au moins les mots clés dont l'élève aura besoin pour commencer son travail.

Le processus d'écriture est une approche qui souligne l'importance d'enseigner la langue comme un tout. Donc, cette approche va à l'encontre de l'approche traditionnelle qui déchiquette la langue lorsque l'on fait l'enseignement de la grammaire hors contexte.

Le processus d'écriture est aussi une pédagogie action/enseignement qui met l'accent sur la démarche même, donc sur l'apprentissage de l'écriture, sans négliger toutefois le produit final. **Toutes les activités de la salle de classe, l'aspect oral ainsi que les lectures individuelles doivent être reliés à l'acte d'écrire.** C'est une démarche interactive qui permet à l'élève d'employer dans ses rédactions tout le bagage linguistique, les idées, le vocabulaire et les expressions idiomatiques qu'il apprend en classe. C'est une approche qui préconise l'intégration des quatre savoirs : lire, écouter, parler et écrire. C'est aussi une démarche réursive et flexible qui permet à l'élève de revenir en arrière, de réviser ou même de reprendre certaines étapes.

De plus, le processus d'écriture est basé sur les deux prémisses suivantes : Premièrement, l'élève apprend à écrire en écrivant. Il est à souligner l'importance d'écrire tous les jours, non seulement écrire pendant les dix dernières minutes d'une classe, mais plus précisément planifier des sessions d'écriture dans des encadrements de deux semaines, afin de développer cette habileté. Deuxièmement, au niveau des idées, la rétroaction dans le processus d'écriture est obligatoire pour la majorité des élèves.

L'acte d'écrire est étroitement lié à l'approche communicative; il faut utiliser la langue à des fins réelles et surtout tenir compte du lecteur ou de la lectrice en écrivant.

En partant du travail de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante peut lui préparer un programme qui réponde à ses besoins et à ses intérêts. Cela ne veut pas dire qu'il faut négliger l'enseignement formel de la grammaire, mais bien de faciliter l'acquisition de certains concepts grammaticaux. Cette acquisition se fait naturellement à partir de l'écrit de l'élève. C'est à cette étape que l'enseignant ou l'enseignante juge opportun d'accentuer ou de reprendre l'enseignement d'un élément grammatical qui n'a pas été compris.

Tout au long du processus, il faut développer le domaine cognitif, le domaine des habiletés et celui des attitudes. Afin d'y arriver, il faut absolument encourager l'élève à participer activement à des situations d'interprétation, telles que la lecture, l'écoute, la présentation de films... Les activités en question conduiront à des situations de production, telles que le parler et l'acte d'écrire. Méthodologiquement, ce travail peut se faire soit individuellement, soit en petit groupe, soit avec toute la classe.

Un moyen d'accomplir cette tâche, c'est de transformer sa salle de classe en studio, de créer une atmosphère invitant à écrire tout en mettant l'accent sur l'apprenant ou l'apprenante et ses besoins. Comme le dit si bien l'adage, «On n'apprend pas à se servir d'une bicyclette en lisant seulement les instructions, mais bien en s'asseyant dessus et petit à petit, en pratiquant, on apprend à s'en servir.» Le même style d'apprentissage s'applique à l'acte d'écrire. C'est en écrivant que l'élève découvrira ses idées et son stylo deviendra alors une extension de son cerveau.

Lorsqu'on parle du processus d'écriture, il faut respecter les trois grandes étapes suivantes : la préécriture, l'écriture et la postécriture.

LA PRÉÉCRITURE :

La préécriture est une étape d'analyse pour l'élève, qui l'incite à trouver un besoin d'écrire, la nécessité de résoudre un problème. Ainsi, dans la préécriture, on retrouve une période préparatoire, une période de réflexion, une période d'interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves, période indispensable en français langue seconde. Pour ce faire, il faut se pencher sur les trois composantes suivantes : un déclencheur pour motiver les élèves, l'actualisation du plan et finalement le format.

Le déclencheur :

L'enseignant ou l'enseignante doit stimuler l'intérêt des élèves en posant une problématique significative pour eux. Ceci fait, l'enseignant ou l'enseignante se sert de coupures de presse, de revues, d'histoires, d'émissions de télévision, de films, de documentaires pour approfondir les connaissances des élèves sur un thème quelconque. C'est une période de recherche, la période où l'élève peut analyser l'information qu'il est en train d'accumuler.

Une fois le problème posé, on arrive à la période dite d'incubation pour absorber et ordonner ses idées.

L'actualisation du plan :

La phase d'actualisation oblige d'un premier volet la formulation d'une banque de mots. Celle-ci s'effectue en demandant aux élèves de donner les mots et les expressions idiomatiques qu'ils connaissent. L'enseignant, l'enseignante ou un élève peut les écrire au tableau. Une fois la liste de mots terminée, la classer par catégories, telles que nom, verbe, adjectif et autres. Ajouter à ceci, on encourage l'élève à chercher dans le dictionnaire d'autres mots qui se rapportent au sujet.

Au deuxième volet, l'enseignant ou l'enseignante amène les élèves à participer activement au remue-ménages, à la discussion, au partage d'idées, avec toute la classe, en petits groupes ou même avec un ou une partenaire, afin de faire ressortir les idées et les opinions de chacun et chacune sur le problème en question. Pendant cette activité, l'enseignant ou l'enseignante écrit au tableau toutes les idées des élèves, en se servant du style télégraphique. Au fur et à mesure que l'activité se déroule, les élèves ordonnent leurs idées et élaborent leur plan d'action. De plus, la présentation d'un film, d'un vidéo, d'un discours, d'un reportage et la lecture de quelques articles font découvrir à l'élève toute une série d'idées, de mots et d'expressions qui viennent enrichir son vocabulaire.

À la suite du partage d'idées, de ses lectures et de présentations de films et d'autres, l'élève peut commencer à rédiger oralement sa composition. Cette phase est très importante, car c'est à cette étape-ci que l'élève choisit les idées clés et commence à formuler son travail. C'est ici que l'élève choisit personnellement ce qu'il veut écrire, car il aura eu l'occasion de verbaliser son travail.

La participation des élèves au processus de la préécriture est indispensable pour la plupart des élèves en français langue seconde. Pour certains, cependant, ce partage d'idées avec leurs condisciples n'est pas nécessaire, surtout s'ils écrivent bien car cette verbalisation peut aussi se faire mentalement sans l'aide de personne. L'enseignant ou l'enseignante doit être flexible et respecter les différents modes d'apprentissage.

Moyen d'expression :

Dès le départ, il faut s'assurer que l'élève comprend ce qu'il doit faire. Si l'enseignant ou l'enseignante limite le choix de la présentation, il se doit de lui expliquer, par écrit, ce qu'il veut qu'il fasse. Mais on doit laisser la liberté à l'élève de choisir les différents types d'écriture, soit les formes utilitaires de la vie courante, soit les formes littéraires, et lui permettre de choisir le type d'écriture approprié au sujet choisi, tel que la biographie, la chronique, le dialogue, la lettre, le contrat, le bail, le curriculum vitae, la convention collective, le journal intime, le rapport, le poème, le conte, l'essai ou même le roman.

L'ÉCRITURE :

La deuxième étape de ce processus, celle

de l'acte d'écrire, comprend trois composantes : le premier jet, la révision et la correction.

Le premier jet :

Cette première ébauche permet à l'élève de découvrir ses pensées. C'est ici que l'élève commence à élaborer les idées retirées des discussions. Ce qui compte à cette étape-ci, ce sont les idées, rapidement écrites, sans trop se préoccuper des fautes d'orthographe ou de grammaire. Tout se fait à simple interligne ou à double interligne, afin de minimiser le recopiage de toute la composition au moment de la révision. En français langue seconde, l'élève ne devrait pas non plus se préoccuper du fait qu'il ne possède pas tout le vocabulaire nécessaire. En écrivant sa première ébauche, l'élève peut employer le mot anglais s'il ne connaît pas le mot français ou bien laisser l'espace libre. L'important, c'est d'encourager l'élève à penser en français au lieu de l'encourager à faire de la traduction littérale. Pour ce faire, l'élève utilise un vocabulaire simple au départ mais, au fur et à mesure qu'il acquiert plus de confiance en lui-même et qu'il enrichit son vocabulaire, il peut utiliser un vocabulaire plus avancé ou riche. Il est à noter, cependant, que ce travail peut être accompli seul ou en petit groupe.

La révision — le deuxième jet :

L'élève peut clarifier ses idées au fur et à mesure qu'il révise son texte. Il retravaille ses idées, trouve d'autres mots qui peuvent éclaircir ce qu'il veut dire. En lisant son travail à haute voix ou en enregistrant son texte, l'élève peut voir le besoin de réviser son travail lui-même avant de le passer au réviseur ou à la réviseuse. Tout au long de ce processus, l'élève peut se faire aider par ses enseignants et enseignantes, ses parents et même ses collègues.

Au moment de l'entretien, il faut permettre à l'élève de s'exprimer oralement, l'écouter attentivement, discuter avec lui et réagir à ce qu'il a écrit. Il est absolument nécessaire de s'assurer que l'élève a énoncé clairement les idées qu'il voulait communiquer. À cette étape-ci, le réviseur ou la réviseuse doit se concentrer sur les idées et non sur les fautes de grammaire ou d'orthographe.

Il est essentiel de convaincre l'élève qu'il ne peut pas écrire une version finale au premier jet; il lui faudra plusieurs ébauches avant de terminer son travail. À ce point-ci, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est de faciliter le travail de l'élève et de l'encourager.

La correction :

La tâche des éditeurs, choisis parmi les élèves, est d'assister l'enseignant ou l'enseignante dans la correction, puisque celui-ci ou celle-ci ne peut se permettre de corriger lui-même ou elle-même toutes les erreurs. Suite à cette correction, l'élève réécrit son travail en tenant compte des recommandations de ses pairs sur les points suivants : l'orthographe, la ponctuation et l'usage correct de la grammaire.

À ce moment donné, l'enseignant ou l'enseignante lit le travail de l'élève et lui offre des suggestions. Puisque le travail est écrit à simple ou double interligne, l'élève modifie sa rédaction sur la copie originale et la remet à l'enseignant ou l'enseignante pour une deuxième lecture. Celle-ci ou celui-ci s'assure que l'élève a bien corrigé les erreurs soulignées. C'est à ce moment-ci que l'enseignant ou l'enseignante prend la décision d'enseigner une leçon formelle de grammaire sur une certaine règle ou de faire de l'enseignement individualisé afin de répondre aux besoins de chacun.

LA POSTÉCRITURE : la publication

La dernière étape du processus d'écriture est la publication du travail, ce qui donne la raison d'être de la rédaction. C'est donc un travail fonctionnel. La présentation du travail à la classe ou à une autre classe, la publication sous forme de livre mis à la bibliothèque, la publication du travail dans le journal de l'école, voilà des activités de postécriture qui permettent à l'élève de s'identifier comme auteur(e). Toutefois, il ne faut pas penser que tous les écrits de l'élève doivent être publiés. À titre d'exemple, le journal intime de l'élève se prête mal à la publication.

CONCLUSION :

Le processus d'écriture ne vise pas seulement à évaluer le produit final, mais aussi le cheminement de l'élève tout au long de cet apprentissage. Il respecte d'une façon continue les différentes activités de la préécriture, telles que : la participation des élèves aux discussions, la composition orale et les brouillons que l'élève doit entreprendre avant d'arriver à la production finale de son travail.

Cette évaluation formative se fait tout au long du processus. Cette démarche accentue le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante comme facilitateur(e).

En guise de conclusion, l'acte d'écrire développe l'esprit critique et réflexif chez l'élève tout en lui donnant les outils nécessaires pour s'exprimer par écrit. ■

"... useful, interesting and appropriate for K-12, university and adult classes of FSL. The section 'Le Fin Mot de la chose' is my students' and my favorite with lots of variety, repetition, humor and imagination."

Susan Redd, Mount Vernon, Washington

"... a useful tool for those wishing to incorporate authentic material in their classroom and offers unlimited exploitation possibilities using new approaches."

Bob Swansborough,
Surrey, B.C.

"(Has) a wide appeal linguistically and culturally. Selections are not dated and will thus be useful over time."

Pat Aplevich,
University of Waterloo

Enseignez-vous
le français
langue seconde (FLS)?

Maintenant,
c'est plus facile
avec

ICI RADIO-CANADA :
le français de l'heure!

- 1 En cerf-volant le Québec
- 2 Accidents nucléaires
- 3 Le Cinéma de Frédéric Back
- 4 Expo '86 : Aujourd'hui j'ai vu mon rêve
- 5 Le Téléjournal
- 6 Radio-Canada, ça se voit!
- 7 Prévert, rose ou bleu?
- 8 Le Fin mot de la chose

Une série de huit émissions sur
vidéocassettes basées sur la
programmation française de
Radio-Canada, et accompagnées
de guides pédagogiques.

Pour de plus amples renseignements
veuillez communiquer
avec :

Dominique Charette
Coordonnatrice des ventes
institutionnelles
Les Entreprises Radio-Canada
C.P. 6000, Succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3A8
(514) 597-7825 ou 597-7826

Janice de Freitas
Manager, Educational Sales
CBC Enterprises
Box 500, Station A
Toronto, Ontario
M5W 1E6
(416) 975-3505



La rédaction : un processus

Linda Lowther

Coordonnatrice des programmes
d'immersion, Regional Administrative
School Unit 3, Charlottetown, P.E.I.

On se souvient tous des nombreuses compositions écrites lors de notre jeunesse: «Mes vacances d'été,» «Ce que je veux pour Noël,» qu'on répéta du primaire au secondaire. Combien de fois a-t-on fait un brouillon rapide, puis une copie propre afin d'en finir le plus vite possible et de recevoir une note sur le produit final? Maintenant que l'apprentissage en arts du langage et en langue seconde est axé sur la communication, il importe de fournir à nos étudiants les outils nécessaires à celle-ci. On prêche tellement de faire de l'oral dans nos classes d'immersion qu'on vient à avoir peur de produire de l'écrit. À mon avis, le processus que j'ose préconiser porte autant à la communication orale qu'à la communication écrite.

Cette communication écrite doit être apprise par étape. L'emphase doit se mettre sur le processus afin que l'apprenant puisse l'adapter à plusieurs situations. Le professeur devient un intervenant ou un facilitateur tout au long de ces étapes et non pas seulement le juge subjectif du produit final.

Afin de concrétiser le pourquoi et le comment de ce processus, l'enseignant doit comprendre huit généralisations qui affectent la rédaction.

1. La rédaction sert à plusieurs choses.
 - C'est un moyen de communication ou un transfert d'information.
 - C'est un moyen de s'exprimer, de s'extérioriser.
 - C'est un moyen de développement de la pensée et de l'apprentissage.

2. Les intentions qu'on rattache à la rédaction sont nombreuses.
 - informer — décrire — expliquer — persuader — débattre — amuser —
3. La rédaction prend plusieurs formes
 - histoire — poème — conte — chanson — carte postale — charade — biographie — instruction — rebus — bandes dessinées — lettre — éditorial — annonce — brochure — affiche — sommaire — journal personnel — horaire — message — pièce de théâtre — panneau réclame —
4. La rédaction vise différents auditoires
 - le moi — les amis — les parents — les autres — les inconnus —
5. Le processus comprend 4 grandes étapes.
 - la pré-rédaction
 - la rédaction
 - la révision
 - la correction

6. Le développement de l'étudiant détermine considérablement la manière dont il procède dans sa rédaction et le contenu du produit final.

7. L'étudiant doit écrire souvent.

8. Le professeur efficace pratique ce qu'il prêche.

Le professeur doit se rappeler constamment de ces généralisations lors de ces observations en cours de rédaction.

Afin de mieux suivre le processus, utilisons comme exemple une lecture qui se rattache à l'utilisation du savon. *Les dangers du savon*, chapitre XII, extrait de «Entretiens» par D. Metford/J. Metford, Prentice-Hall Canada, Inc. ou bien *Avec ou sans savon?* p. 26 à 28 de «L'Écritoire de P.I.L.O.E.», Alain Vezina, Guérin éditeur. Il importe que la rédaction parte du vécu de l'élève, d'une lecture, d'une émission, d'une émotion, surtout si l'élève est à court d'idées. Le professeur peut encourager une discussion se rattachant au thème afin d'éveiller les connaissances, la mémoire et l'imagination de l'étudiant.

La première étape s'appelle la *pré-rédaction*. Cette étape est la plus importante et peut occuper jusqu'à 85% du temps consacré à la rédaction. L'étudiant se concentre sur:

a) le sujet qu'il choisit,

Il importe d'encourager nos élèves à parler de leur vie personnelle et de leurs sentiments. Nos élèves croient qu'à moins d'avoir fait un voyage excitant ou d'avoir échappé à la mort, la vie leur semble trop monotone. Au contraire, souvent les petits incidents familiaux sont les plus touchants et les plus humoristiques. Des élèves de la maternelle au secondaire pourraient certainement raconter des épisodes se rattachant au savon.

b) l'auditoire qu'il veut viser et la forme qu'il désire utiliser,

On n'écrit pas à sa meilleure amie de la même manière qu'on écrit au premier ministre. L'enseignant peut choisir si un des objectifs du programme peut être atteint par cette rédaction. Comme exemple, on peut écrire une lettre formelle pour

se plaindre de la qualité du savon. Ou bien, l'enseignant peut permettre à l'étudiant de choisir son véhicule préféré: poème, bandes dessinées pour sa petite soeur...

c) la recherche qu'il doit effectuer, les notes qu'il doit prendre et l'imagination dans laquelle il doit puiser.

L'étudiant décide s'il doit effectuer une recherche pour expliquer son point de vue, un sondage chez les consommateurs ou un voyage dans l'imaginaire pour créer des situations cocasses.

Déjà, on peut concevoir que tous ces choix peuvent se faire à l'oral. Si le produit final doit être une composition de groupe, la classe peut raconter et choisir des épisodes particuliers et choisir la forme ainsi que l'auditoire. Si cette rédaction doit être faite par chaque élève, on peut les grouper pour qu'ils s'entraident et trouvent la direction dans laquelle ils vont se lancer. Une discussion de classe peut amener à accumuler du vocabulaire se rattachant au thème principal. Et on n'a pas encore touché au crayon.

La deuxième étape comprend la *rédaction* même. L'étudiant est appelé à compléter sa rédaction le plus vite possible. Il écrit tout ce qui lui passe par la tête sans s'arrêter pour organiser ses pensées ou corriger ses fautes d'orthographe. En d'autres mots, il écrit toutes ses idées. Cette étape est très courte.

La prochaine étape est celle de la *révision*. C'est le temps d'organiser et de repenser. C'est une bonne idée de laisser un ou deux jours s'écouler entre la deuxième et la troisième étape. Cela permet à l'étudiant de se détacher un peu de sa production et d'y revenir plus objectivement. L'étudiant commence à mettre ses idées en ordre. Il y a plusieurs façons de s'y prendre. On peut souligner de couleurs semblables les phrases qui vont bien ensemble. On peut découper les phrases et les recoller avec un bâton de colle sur un gros bloc-notes. On peut numéroter les phrases, etc. Il est important que l'étudiant constate qu'il y a certainement des parties qu'il préfère et pourquoi. Il peut toujours y ajouter quelque chose puis enlever les parties qui lui plaisent moins. L'étudiant peut maintenant commencer à penser à son titre. Inutile d'y penser auparavant car il n'y avait rien de produit, alors comment choisir? L'auteur peut maintenant lire son oeuvre ou demander à quelqu'un de la lire. Le professeur ou un petit groupe d'étudiants dans le cas d'élèves plus âgés, peut avoir une conférence avec l'auteur en

essayant de répondre aux questions suivantes:

- Quel est le but de l'histoire?
- Peut-on comprendre, résumer, voir, entendre, apprendre, sentir?
- Y a-t-il trop de répétition?
- Y a-t-il de l'ordre, du rythme?
- L'auteur parle-t-il toujours au même auditoire?
- Peut-on ajouter des comparaisons, des énumérations?
- Peut-on dire quelque chose d'une manière plus courte?
- Y a-t-il des mots de liaison? (alors, ensuite, cependant, de plus, malgré, mais, aussi, c'est pourquoi, etc.)
- Est-ce intéressant et lisible?
- A-t-il employé des phrases interrogatives, exclamatives etc.?

Cette conférence doit être un exercice positif pour l'étudiant. Cet exercice doit permettre une interaction positive. C'est la responsabilité de l'enseignant d'établir des règles au préalable et de pratiquer la critique avec des exemples neutres. L'enseignant peut demander que chaque étudiant dans le groupe choisisse la partie qui lui plaît ainsi que la partie qu'il aimerait changer et comment la changer. L'auteur sera libre de tenir compte des suggestions apportées.

L'étape finale s'appelle la correction. C'est ici que l'étudiant se trouve responsable de l'orthographe d'usage, d'accord et de la ponctuation. Au fur et à mesure qu'une leçon grammaticale est maîtrisée par la classe, pourquoi ne pas l'afficher et la numéroter afin que les étudiants soient responsables de leurs propres corrections de connaissances acquises. Une affiche avec les questions et instructions suivantes rendra la vie du professeur beaucoup plus facile.

1. Vérifie ton orthographe. Encerle les mots que tu crois avoir mal épelés. Tu peux demander de l'aide à un(e) ami(e) ou tu peux chercher ces mots dans le dictionnaire.
2. As-tu mis les lettres majuscules et les signes de ponctuation aux bons endroits?
3. As-tu bien écrit:
 - a) les terminaisons des verbes?
 - b) le féminin des adjectifs?
 - c) le pluriel des noms et des adjectifs?
4. Vérifie l'orthographe des homophones:

a = à, l'a = la, m'ont = mon, peu = peux = peut, etc.

Dans notre province, les étudiants sont munis d'un dossier de rédaction dans lequel ils peuvent garder tous leurs travaux. Les étapes, les suggestions de corrections sont inscrites sur le dossier même. Il est bon d'avoir un dossier qui peut contenir tous les écrits de l'étudiant. Ceci permet à l'étudiant de se prendre pour un auteur.

Pour réussir à produire de bonnes rédactions, le professeur se doit d'essayer de créer une atmosphère qui encourage la créativité et le partage. L'étudiant n'écrit pas seulement pour une note mais pour lui ou pour quelqu'un. Il devient important d'offrir l'occasion d'écrire souvent et régulièrement; que ce soit dans un journal personnel ou dans un dossier de récits créatifs (peut-être 15 minutes par jour). Le professeur écrit aussi et partage avec sa classe. Le professeur ne corrige pas tout ce qui se fait mais peut demander à l'étudiant de choisir son oeuvre préférée, de la perfectionner et de la remettre (peut-être une fois par mois.) Une session par semaine peut être consacrée à une mini-conférence où le professeur enseigne une habileté telle que l'organisation d'idées. Le professeur résiste à la tentation de passer des commentaires lors de la rédaction même. Pourquoi améliorer un texte s'il est bien? Pourquoi donner l'effort si on se fait critiquer? Il s'agit plutôt de poser des questions comme: «Je vois que tu as biffé cette section. Pourquoi?» Ou bien «Qu'est-ce que tu préfères et pourquoi?» Finalement, le professeur se doit de s'assurer que les rédactions soient publiées. En d'autres mots, qu'elles se rendent aux personnes auxquelles elles sont destinées. Qu'on les affiche, qu'on les donne, qu'on les envoie par la poste, pourvu que le but soit atteint.

En somme, la rédaction ne devrait pas être un travail acharné. La rédaction devrait être un outil très précieux qui renforce le vocabulaire et les structures, qui permet à l'étudiant de s'exprimer et qui donne à l'étudiant l'occasion de se valoriser. ■

BIBLIOGRAPHIE

- Clakins, Lucy McCormick, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann (1986)
- Graves, Donald, *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann Educational Books N.H.1983
- Klein, Marvin L., Volume 81, Number 5, 1981 of the *Elementary School Journal. Teaching Writing in the Elementary Grades*
- Murray, Donald, *Learning by Teaching*, Boynton/Cook Publishers, Mont Clair, N.J. 1982

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

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.E.Q.

Approuvé par
le M.E.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 d'exploitation et outils d'évaluation

D'images en mots, 5^e année

Livre de lecture
Manuel d'activités
Guide d'exploitation et outils d'évaluation

D'images en mots, 6^e année

Livre de lecture
Manuel d'activités
Guide d'exploitation et outils d'évaluation

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

5^e année

Deux cahiers d'activités

6^e année

Deux cahiers d'activités



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



Collection

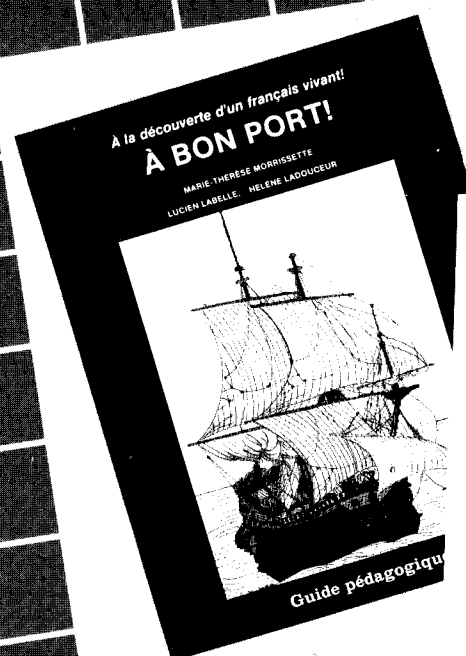
guérin

«À la découverte d'un français vivant!»

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

Sous la direction de
Marie-Thérèse Morrisette

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



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

Marie-Thérèse Morrisette
Monique Allard-Guimont Nicole Deschamps



Guide pédagogique

guérin

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

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



guérin

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

L'utilisation du journal en salle de classe

Lise Latreille

Commission scolaire régionale de
Western Québec.

Je suis professeur au niveau 5^e et 6^e années en classe d'immersion depuis plusieurs années. J'ai constaté que mes étudiants avaient de la difficulté à employer à l'écrit des notions que je pensais acquises. De plus, ceux-ci manquaient d'intérêt pour l'expression écrite.

J'ai donc remis en question mon approche de l'enseignement du français. Je me suis aperçue que c'était un enseignement ponctué d'intervalles. La cohérence et la clarté d'un texte, le plan, l'idée des paragraphes, la ponctuation, le vocabulaire, la lecture, l'orthographe, la grammaire, l'expression écrite et orale étaient souvent enseignés séparément. Il n'était peut-être pas étonnant que les élèves retiennent des notions compartimentées sans voir le lien entre elles. Et qu'au contraire ces notions font parti d'un tout, d'une langue. L'emploi systématique des cahiers d'exercices n'assurait aucunement le transfert des notions enseignées lors de l'expression écrite. J'ai

également constaté que le contenu manquait de signification pour l'élève car ce contenu était hors contexte. Ces exercices répétitifs n'étaient pas le véhicule idéal pour assurer une capacité réelle de communication. Dans cet apprentissage de l'expression écrite, il m'est apparu essentiel de présenter et d'initier les élèves à différents styles d'écriture.

Par le biais d'un centre d'apprentissage, le journal se présentait comme un outil efficace pour créer un besoin réel de communication écrite, orale et artistique chez les élèves. En plus, l'expression orale et écrite devenait plus grande parce que ceux-ci étaient appelés à écrire et étaient exposés à différents styles d'écriture propre au journal. J'ai donc préparé huit activités traitant de la présentation du journal, des petites annonces classées, de l'interview, de la nouvelle courte, de l'éditorial, de la bande dessinée, de la caricature et de la météo. Ce centre avait pour but d'amener

les élèves à travailler à leur rythme tout en respectant des échéanciers. De faire une auto-évaluation qui développerait leur sens critique. De travailler en groupe pour faciliter la communication et permettre une plus grande expression orale et une meilleure rétention. De prendre des notes et d'évaluer le travail des autres pour développer l'écoute. Enfin, j'espérais intéresser mes élèves en partant de leur vécu, en leur permettant d'écrire sur ce qui était significatif pour eux afin de déclencher un réel besoin de communiquer par écrit.

Je joins à cet article l'activité sur l'éditorial et j'espère que cela suscitera suffisamment d'intérêt pour que vous l'essayiez dans votre salle de classe. Et, prenez donc le temps de lire les commentaires de mes élèves suite à l'activité. J'avais raison de m'interroger, et je crois fermement avoir trouvé une solution.

ACTIVITÉ #5

L'éditorial

durée: environ 3 heures

OBJECTIFS :

Développer une argumentation, convaincre. Découpage du texte : titre, sujet, paragraphe, conclusion, plan.

MATÉRIELS :

Journaux, un exemple d'éditorial pour la partie B. Ou l'utilisation d'un éditorial suggéré : Pourquoi prendre de la drogue? annexe 1

DIRECTIVES :

A.

As-tu souvent l'occasion de dire et d'écrire ce que tu penses sur un sujet qui te concerne? Que penses-tu des règlements à l'école, à la maison, de la durée de la récréation ou des ordinateurs à l'école?

Tu pourras écrire et dire ce que tu penses vraiment (ton opinion). Tu devras expliquer ton opinion avec des faits et preuves.

B.

Un élève a écrit ce qu'il pense sur un sujet qui l'intéresse. Cet élève a écrit un éditorial.

Voici un exemple :

Lis l'éditorial pour répondre aux questions.
1. Quel est le sujet?

2. Qu'est-ce que l'élève pense du sujet?
(quelle est son opinion)

**ÉDITORIAL SUR L'ÉTHIOPIE**

Presque tous les pays font beaucoup pour aider l'Éthiopie. C'est une bonne idée d'envoyer de la nourriture pour que les Éthiopiens puissent retrouver leurs forces. Par la suite, ils pourraient peut-être développer leurs terres eux-mêmes et se nourrir eux-mêmes. Mais est-ce que les Éthiopiens reçoivent vraiment la nourriture qui leur est envoyée. Qu'est-ce que les Éthiopiens reçoivent vraiment? Avec les organisations et les bandits qui prennent de l'argent QU'EST-CE QUE LES ÉTHIOPIENS REÇOIVENT?

3. L'élève a écrit pourquoi il a cette opinion. Il a des arguments. Quels sont-ils?

4. Comment se termine l'éditorial? (quelle est la conclusion)

5. En répondant aux questions #1 à 4 tu as fait le plan de l'éditorial. Écris les parties du plan.

6. Est-ce qu'il y a assez d'arguments?

7. Est-ce que l'auteur a réussi à te convaincre? (Est-ce que tu penses un peu comme lui maintenant?)

8. Trouve un autre argument pour défendre l'opinion de l'auteur.

9. Trouve un autre titre pour cet éditorial.

VÉRIFICATION : révision des notions vues dans les parties A et B.

1. Découpe un éditorial dans le journal. Lis-le bien et trouve : Ou utilise l'éditorial suggéré : Pourquoi prendre de la drogue? annexe 1

a) le titre _____

b) le sujet _____

c) les arguments pour convaincre _____

d) la conclusion _____

2. Il y a plusieurs façons de terminer (la conclusion) un éditorial. Nomme deux façons.

3. L'auteur d'un éditorial est un éditorialiste. Peux-tu retenir cela?

4. Dans le 2^e éditorial, est-ce qu'il y a assez d'arguments? Est-ce que l'éditorialiste a réussi à te convaincre?

5. Discute de la partie C avec ton groupe ou un membre de ton groupe.

6. Vérification par le professeur. _____



1. Choisis un sujet qui t'intéresse. Quelque chose sur lequel tu veux écrire ce que tu penses (donner ton opinion). N'oublie pas, tu dois démontrer ton opinion. Pour cela, tu trouveras plusieurs arguments. Vas-tu réussir à nous faire penser comme toi? (à nous convaincre).

2. Quand tu as choisi ton sujet, fais le plan de ton éditorial.

3. Quand ton plan est terminé, remets-le moi. Je vais le vérifier et te le remettre.

4. Rédige ton éditorial et insère-le au bon endroit dans un de tes cahiers. Attention, plus tard, tu devras défendre ton opinion personnelle.



Voici les critères d'évaluation :

I L'éditorial

Respect du plan

proposé /2

Le sujet est clair /2

Tes arguments sont

bons /4

La conclusion est claire et

réaliste /2 TOTAL/10

II Présentation de l'éditorial à la classe.

Tes arguments sont clairs et tu défends bien ton opinion.

Prépare-toi car certains élèves ne seront pas d'accord avec toi. /10

III Ta participation et ton travail dans le centre /10

GRAND TOTAL/30

Annexe 1

Editorial
POURQUOI PRENDRE
DE LA DROGUE?

Il y a des personnes qui prennent de la drogue. Ça ne sert à rien. C'est très dangereux de prendre des drogues surtout pour les adolescents comme ceux qui vont à Philemon Wright. Là plusieurs personnes essayent de vendre des drogues. Les adolescents ne sont pas prêts à prendre une telle décision. Beaucoup de gens prennent des drogues, quand quelque chose ne va pas et quand ils vivent beaucoup de tension. Ils pensent que la drogue est la meilleure façon de se détendre et d'oublier leur problème. Mais le problème reste là. Ils pensent que la drogue les aide à se sauver de la réalité. Mais la réalité reste là. Ils pensent que ça les aide à avoir du plaisir mais ça n'aide pas vraiment. La drogue est dangereuse pour la santé et cette habitude donne une mauvaise attitude face à la vie. C'est une façon de se suicider.

Cela ne donne rien à personne sauf à ceux qui la vendent et font beaucoup d'argent. Cela me fâche et je me demande à quoi sert la drogue. Pourquoi en prendre?

COMMENTAIRES DE MES ÉLÈVES

Je pense que le journal est une bonne idée parce qu'on trouve nous-mêmes nos erreurs. Toute la classe doit coopérer et nous avons une raison pour écrire.

Jeremy Bourassa — 5^e année

Moi, j'ai préféré l'éditorial parmi toutes les autres activités. C'était l'activité la plus intéressante parce qu'on pouvait écrire sur ce que l'on voulait. Je pouvais parler de ma vie à moi et des choses qui me dérangent des fois. Faire un éditorial m'a aidé à comprendre l'idée d'un plan, des paragraphes et comment convaincre quelqu'un.

Keely Ingrey — 5^e année

Faire un journal c'est intéressant parce qu'on apprend tous les aspects du français en même temps. Aussi on apprend les différents styles d'écriture du journal. J'ai trouvé ça amusant de faire des bandes dessinées et des caricatures. Je trouve que les cahiers d'exercices sont plates.

L. Braun — 5^e année

Le journal est une façon amusante et facile d'apprendre la grammaire.

Krzysztof Stach — 6^e année

Quand je serai grande, je serai peut-être une journaliste. Maintenant je sais comment écrire différents articles pour un journal. J'ai eu la chance de corriger les textes des autres élèves. C'était amusant. Ça me faisait penser à un professeur.

Carissa Piercey — 6^e année

J'ai aimé le journal parce que je pouvais écrire sur le sujet de mon choix. Je veux me souvenir du français que j'ai appris parce que je veux que les personnes comprennent ce que j'ai à dire.

Chad Ziai — 5^e année

Mon opinion sur le journal est qu'on peut apprendre en écrivant des textes. On peut donner nos idées sur ce qu'on pense et on peut connaître beaucoup de gens. Par exemple, Christina et moi sommes allées interviewer la mairesse d'Aylmer. On a appris beaucoup sur elle et sur ce qu'elle fait pour la ville d'Aylmer. Le journal nous a aidé à améliorer notre grammaire et nos verbes en corrigeant les textes des autres amis.

Jacqueline Thomsing — 6^e année

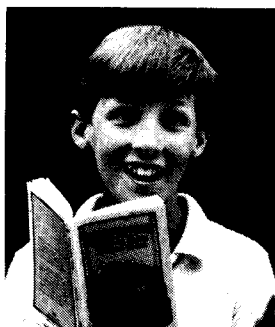
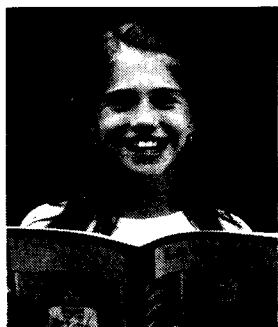


Faites découvrir la joie de lire à vos élèves avec la Bibliothèque Arc-en-ciel :

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 _____

français immersion



1^{re} année

Guide pédagogique	29,75 \$
Mirabelle messagère	
Recueil de textes 1 ^{re} partie	8,25 \$
Recueil de textes 2 ^e partie	8,25 \$
Mirabelle à l'atelier	
Cahier d'activités 1 ^{re} partie	5,25 \$
Cahier d'activités 2 ^e partie	5,25 \$
Matériel complémentaire	
Cassette et ensemble de cartons	25,95 \$
Cassette seulement	19,95 \$



2^e année

Guide pédagogique	29,75 \$
Baluchon messenger	
Recueil de textes 1 ^{re} partie	8,50 \$
Recueil de textes 2 ^e partie	11,25 \$
Baluchon à l'atelier	
Cahier d'activités 1 ^{re} partie	5,25 \$
Cahier d'activités 2 ^e partie	7,25 \$
Matériel complémentaire	
Cassette seulement	19,95 \$



LIDEC inc.
4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5 — tél.: (514) 843-5991

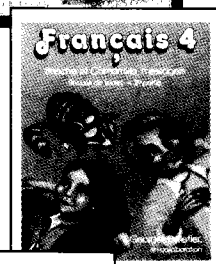
COLLECTION

français

Georges Pelletier, en collaboration

langue maternelle

- 1^{re} année: **Mirabelle**
2^e année: **Baluchon**
3^e année: **Campanule et Filament**
4^e année: **Brioche et Camomille**
5^e année: **Libellule et Papillon**
6^e année: **Pastille et Giboulée**



Pour chaque année, on trouve des recueils de textes dont la couverture est cartonnée et laminée, ainsi que des cahiers d'activités et des guides pédagogiques. De plus, ce matériel comprend des livrets de lecture, des carnets SOS, des guides pour l'évaluation des apprentissages et des tests.

Deux « **Rédacto** » pour amener l'enfant à s'autocorriger en 1^{re} et 2^e année ainsi qu'un mini-dictionnaire visuel « **Le sac à mots de Mirabelle et de Baluchon** » pour Français 1 et 2, complètent la collection.

Un matériel de très haute qualité pour l'enseignement du français au primaire.

Pour les prix,
prière de consulter
notre catalogue ou
de communiquer
avec nous.



LIDEC inc.
4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5 — tél.: (514) 843-5991

L'influence de l'écrit sur l'acquisition de l'oral.

Robert Le Boulanger-Salerno

Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

Au Congrès de l'ACPI, en 1985, notre présentation s'intitulait «L'oral au service de l'écrit». Celle de 1987 «L'influence de l'écrit sur l'acquisition de l'oral» indiquait-elle un changement d'orientation diamétralement opposée? Il s'agit, en fait, de la même démarche fondamentale. Pour faciliter l'appropriation de la langue par un enfant, il est nécessaire de créer un environnement naturel où l'acquisition, qu'elle soit orale ou écrite, se fait dans un contexte significatif.

Nous nous sommes proposé d'expliquer une expérience de recherche que nous avons menée dans la classe de Mme J. Gagnon qui enseignait dans une maternelle d'immersion à l'école d'Hollyrood d'Edmonton. L'expérience représentait un double défi :

- est-il possible que des enfants de moins de six ans puissent lire? (nous entendons par «lire», retirer du sens des mots et des phrases écrites).
- est-il possible que ces enfants puissent lire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore à l'oral?

Notre recherche s'appuyait sur l'observation d'enfants que nous connaissions et sur les lectures que nous avions faites. Nous avons constaté l'importance du «visuel» dans l'environnement de l'enfant. Il reconnaît, bien avant six ans, les signes écrits qui l'entourent: The Bay, Woodward's, Eaton's; les panneaux des marques d'essence, ceux des banques etc... Il est vrai que les couleurs et le style des lettres rendent ces signes plus facilement repérables. Cependant, les enfants de moins de six ans à qui on lit des histoires sont capables de reconnaître, dans la suite des mots de la chaîne écrite, les noms de leurs personnages préférés. De nombreuses recherches, tant aux États-Unis qu'en Europe, montrent que les enfants peuvent lire avant six ans pourvu que la façon dont on leur présente l'écrit soit adaptée à leur âge. En 1963, G. Doman publiait *Teach your baby to read*¹. D'autres expériences menées dans des maternelles ont permis de confirmer l'intérêt des enfants pour l'écrit. Il est intéressant de noter que non seulement les

enfants peuvent lire, mais encore que l'écrit permet une amélioration de l'oral. En Suède, R. Soderbérgh remarque que les enfants sourds articulent mieux si on leur apprend tôt à lire². En France, R. Cohen constate que les enfants d'immigrés qui n'osent pas parler dans les classes de maternelle où ils sont scolarisés avec des enfants français commencent à s'exprimer par l'intermédiaire de l'écrit, et que certains enfants ne parviennent à distinguer des mots comme «gâteau» et «cadeau» à l'oral, qu'après les avoir vus écrits. Elle conclut: «Point n'est besoin d'attendre qu'un enfant non francophone sache obligatoirement parler français pour le mettre en contact avec l'écrit»³.

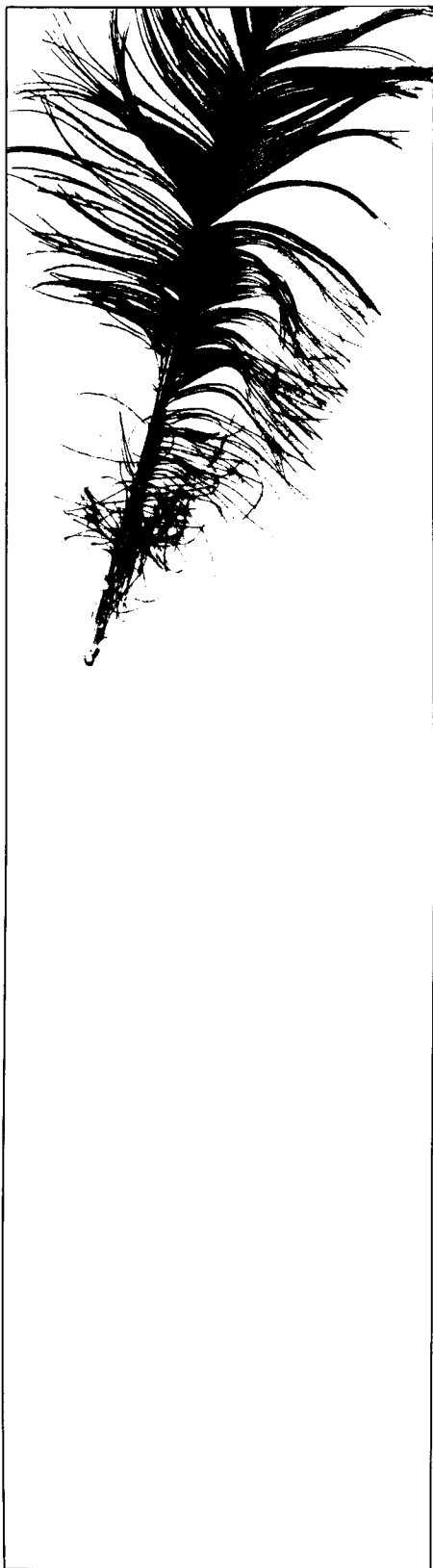
De telles constatations viennent à l'encontre des thèses maturationnistes selon lesquelles l'enfant doit avoir atteint une maturité de développement suffisante avant d'être mis en contact avec certains apprentissages. Depuis les années 60, les psychologues dits «cognitifs» remettent en question cette position. Ils soutiennent que c'est par interaction avec son environnement que l'enfant développe ses potentialités. Pour J.S. Bruner «le développement intellectuel d'un enfant n'est pas une mécanique réglée comme un pendule: il répond aux influences de l'environnement, notamment de l'environnement scolaire»⁴.

De même que l'enfant est exposé à la langue orale avant de commencer à parler, de même devrait-il être plongé dans un bain d'écrit avant d'être lui-même prêt à écrire ou à lire. Il est important que l'acquisition de l'écrit se fasse de façon aussi naturelle que s'est faite celle de l'oral, c'est-à-dire que le contact avec l'écrit se fasse dans des conditions telles que la signification se dégage du contexte. L'enfant apprend le mot «lait» à l'oral parce que la situation lui permet d'associer la boisson qu'il reçoit avec le son qu'il entend. «Veux-tu du lait?», «Bois ton lait», lui dit sa maman. Une carte portant en grandes lettres le mot «lait» associée à l'image ou au verre de lait lui-même, permettrait à l'enfant d'associer le signe écrit (signifiant) au liquide présenté (signifié). Dans l'expérience menée par Past,

Past et Guzman, les phrases proposées aux enfants permettent de satisfaire leurs besoins vitaux (ex: «What do you want to eat?») ⁵. De même qu'un enfant n'apprendrait jamais à parler si on lui enseignait les-uns après les-autres les phonèmes de sa langue: une journée le son /p/, une autre /a/, une troisième l'association /p/+a/=pa/, parce qu'aucun de ces éléments isolés n'est porteur de signification, de même ne faut-il pas, dans une première étape, montrer à l'enfant des lettres isolées, mais des mots écrits faisant une unité de sens, ou même des phrases qui s'adressent directement à son expérience quotidienne, comme dans l'exemple que nous venons de citer.

La recherche que nous avons menée nous a permis de constater que l'écrit accélérât l'appropriation de la langue. Par rapport à l'oral, il présente l'avantage de la permanence dans le temps et dans l'espace. Cette permanence de l'écrit permet de favoriser la rétention du vocabulaire. Par ailleurs, les mots de l'oral ne correspondent pas aux mots de l'écrit. Alors que «un homme» présente deux mots à l'écrit, il n'en constitue qu'un à l'oral: «œmm», «un petit enfant», trois mots à l'écrit, encore un seul à l'oral: «œp tita fa ». Ces exemples montrent que non seulement les «blancs» de l'écrit et de l'oral ne correspondent pas mais qu'il peut être difficile, pour un enfant, d'isoler correctement, à l'oral, le nom de son déterminant (article, adjectif possessif ou démonstratif). C'est ainsi qu'on peut entendre des enfants dire «le navion» à cause de la liaison qui existe dans «un avion». Au cours de notre présentation, un professeur nous disait que dans «O Canada!», les enfants de sa classe chantaient «Tony Stoire» parce qu'il y avait un petit Tony parmi eux. La visualisation favorise le découpage des mots sur la chaîne parlée et une meilleure individualisation des mots par rapport à leur déterminant.

Il existe de nombreuses controverses sur l'âge auquel on doit commencer une langue étrangère. Sans entrer dans ce débat, il nous apparaît que si un enfant commence en maternelle une langue étrangère, l'immersion dans un bain d'écrit



présente de nombreux avantages par rapport au programme où l'écrit n'est introduit qu'en première année. Nous insistons sur le fait que notre but n'a pas été d'apprendre à lire aux enfants, mais de les mettre en contact avec l'écrit afin que leur apprentissage de la langue se fasse par des approches plus variées. Le but de la maternelle n'étant pas, en effet, d'appren-

dre à lire à l'enfant, le premier contact avec l'écrit se fera sans que pèse sur lui l'angoisse de la nécessité de savoir lire à la fin de l'année. Cette seule pression nous semble suffisante pour créer chez lui des blocages gênant son apprentissage. Du fait qu'il n'existe pas en maternelle de programme rigide, on peut créer des activités intégrées dans lesquelles l'écrit vient s'insérer naturellement. Nous avons toujours eu pour souci constant que la recherche suive le style d'enseignement du professeur et non le contraire. Les activités entreprises ont été celles que le professeur organisait les années précédentes. L'écrit est venu s'insérer dans ces activités conçues en fonction du développement total de l'enfant. À titre d'exemple, nous montrerons comment le thème de la ferme a été traité. Comme les autres années, ce thème a été introduit au printemps, mais le «babillard» de la classe a été recouvert de pictogrammes associés à des cartes sur lesquelles le nom du dessin était écrit en grandes lettres. La chanson «Oncle Mac Donald» a été écrite et illustrée sur une grande affiche. Au moment de la chanter, les enfants ont eux-mêmes proposé au professeur qu'elle leur montre les cartes avec les noms écrits afin de deviner de quel animal ils devaient imiter le cri. Le livre géant de *La Petite Poule Rousse*⁶ a été lu aux enfants. On leur a fait planter des graines et une maman est venue faire du pain afin que les passages du livre où la Petite Poule plante le blé et cuit le pain soit relié au vécu de l'enfant.

Le professeur qui avait deux groupes d'enfants différents le matin et l'après-midi a constaté que l'introduction de l'écrit lui permettait des activités beaucoup plus variées avec le groupe du matin qu'avec le groupe de l'après-midi qui n'avait pas d'écrit. Elle a dû se dépenser beaucoup moins physiquement car, grâce aux mots écrits, elle ressentait moins la nécessité de mimer. Les enfants ont proposé eux-mêmes des jeux d'association où ils devaient faire correspondre le pictogramme au mot écrit. Ceux qui ne s'exprimaient pas à l'oral ont été volontaires pour former des phrases avec les cartes écrites, avec ou sans l'aide des pictogrammes. Nous avons ainsi pu constater que des enfants qui ne réagissaient pas à l'oral désiraient s'exprimer par un autre moyen et qu'ils avaient acquis les structures de la langue auxquelles ils avaient été exposés. Nous tenons à souligner que nous n'avons interrogé que les enfants qui étaient volontaires, et qu'à la fin de l'année, ils désiraient tous participer aux activités proposées. Certains enfants plus timides que les autres et qui n'ont été volontaires qu'en juin pour participer aux activités de l'en-

semble de la classe ont demandé, dès mars, à ce que les cartes et les pictogrammes deviennent l'un des centres d'intérêt où ils pouvaient jouer en petits groupes.

Bien que nous n'ayons pas encore analysé tous les tests effectués permettant de comparer le groupe du matin et le groupe de l'après-midi, nous pouvons déjà constater que l'écrit et les activités qu'il rend possibles, en particulier la manipulation de cartes, permet aux enfants

- une meilleure articulation,
- une meilleure rétention du vocabulaire,
- un meilleur emploi des déterminants «le» et «la», donc une meilleure acquisition du genre,
- un meilleur découpage et repérage des mots sur la chaîne parlée,
- une meilleure acquisition des emplois de la préposition «de» dans les structures où il y a un complément de nom.

* * *

Nous sommes conscients du danger que représenterait notre recherche si elle était utilisée à justifier l'implantation d'un programme ayant pour objectif spécifique l'apprentissage de la lecture en maternelle. L'intérêt de l'approche que nous avons présentée est que l'enfant soit mis au contact de l'écrit mais de façon gratuite, sans que le but direct soit qu'il apprenne à lire. Si le but n'est pas l'apprentissage de la lecture, l'enfant ne peut être mis en situation d'échec, et ce premier contact lui permettra d'entrer avec moins d'angoisse en première année. Nous avons constaté que ce simple contact avec l'écrit permet aux enfants d'apprendre à lire comme ils ont «appris» à parler, c'est à dire sans apprentissage proprement dit, et que leur développement langagier, en général, s'en trouve amélioré. ■

BIBLIOGRAPHIE

1. Doman G. (1963) *Teach your baby to read*. New York, Random House; (1965) *Apprenez à lire à votre bébé*. Traduit de l'anglais par J. Michel. Paris. Plon.
2. Soderbergh R. (1981) «Teaching deaf preschool children to read in Sweden» in INGRAM *Child Language—An International Perspective*. Baltimore. University Park Press.
3. Cohen R./Gilbert H. (1986) *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris. PUF. p135.
4. Bruner J.S. (1967) *The Process of Education*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. cité par R. Cohen (1982) in *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris PUF. p32.
5. Past K.C., Past A. & Guzman S.B. (1980) «A Bilingual Kindergarten immersed in Print » in *The Reading Teacher* 1980, 33(8) p907-913.
6. *La petite poule rousse* (1986) Scholastic-TAB Publications Ltd. Richmond Hill, Ontario, Canada.

Écrire pour le plaisir et bien écrire . . . une question de coopération

Monique Aubry

Le Conseil d'éducation de Carleton

C'est le jour de la composition et Gina est très nerveuse aujourd'hui. Ce matin elle s'est disputée avec sa meilleure amie et elle ne peut pas penser à autre chose, impossible de se concentrer sur le sujet imposé. Le temps passe et sa feuille est encore vierge. Si au moins on pouvait lui donner quelques idées! Elle voit sa voisine qui noircit du papier, elle aimerait bien savoir quelles idées brillantes sa camarade a dénichées sur l'automne, mais pas question de communiquer. Le silence est de rigueur sous prétexte de ne pas déranger les autres. En plus elle a prêté son dictionnaire à son frère qui ne le lui a pas rendu et elle a même oublié comment écrire «feuilles». Elle regarde par la fenêtre pour chercher la moindre inspiration, mais le professeur la rappelle à l'ordre : «Gina, tu rêves! Travaille! Il ne reste que 30 minutes et je reprends les feuilles à la fin de la période.»

Quoi de plus pénible que de se trouver pour la xième fois en face d'une feuille de papier blanc sur laquelle on vous demande de parler de l'automne. Rob est en 7^e année et il a déjà tout dit sur l'automne en 4^e année, puis en 5^e et encore en 6^e. Les feuilles se colorent puis tombent toujours de la même manière à la même époque.

Alors pourquoi obliger Rob à répéter une fois de plus ce que tout le monde sait déjà? Par contre, il aimerait sans doute parler de ses rapports avec sa petite sœur ou d'un phénomène mystérieux dont il a entendu parler. Peut-être même aimerait-il nous dire pourquoi il n'aime pas les compositions . . .

C'est certain, Gina et Rob courent à la catastrophe. Pourtant ce sont de brillants élèves qui adorent participer aux discussions en classe et échanger des idées avec leurs camarades. Alors, pourquoi ne pas leur en fournir l'occasion par le biais de la composition?

La clé de la réussite en écriture n'est-elle pas d'*avoir quelque chose à dire et d'avoir envie de le dire?*

Pourquoi écrire?

Il est évident qu'un des buts primordiaux des exercices de composition en classe est d'apprendre à bien écrire. Il faudra petit à petit amener l'élève à maîtriser certaines techniques de rédaction, mais surtout lui donner *le goût d'écrire*. Combien de fois entendons-nous dans nos classes «Pourquoi doit-on faire ça? À quoi ça sert d'apprendre ça?» Alors, pourquoi

écrire? . . . Pour communiquer des renseignements, pour partager des idées, pour exprimer un avis, pour donner libre cours à son imagination, etc.

Quand écrire?

Ce n'est certes pas chaque jeudi de 13 h à 14 h 30 que tous les élèves d'une même classe ont envie d'écrire. Certains ont besoin de calme et d'isolement; d'autres préfèrent écrire avec un fond de musique. Certains aiment discuter, prendre des notes, puis laisser incuber leurs idées avant d'y revenir; d'autres peuvent écrire des pages d'affilée sans s'arrêter. Chacun a son moment propice où l'inspiration sera la meilleure, ainsi que son milieu de prédilection (bibliothèque, chambre à coucher, jardin, etc.)

Combien écrire?

Tout comme il est préférable pour la digestion de manger légèrement mais souvent, de même les tâches d'écriture seront plus «digestes» [tant pour l'élève que pour l'enseignant(e)] si on demande aux jeunes de produire des textes courts fréquemment. Il suffit de voir l'expression de désespoir sur les visages lorsqu'on annonce à nos jeunes que c'est l'époque de rédaction du discours annuel (4 ou 5 pages!)

Une nouvelle démarche en orthographe grammaticale, en orthographe d'usage et en formulation

CAHIER D'EXERCICES

- Peut être utilisé avec la collection Messages ou de façon indépendante

CORRIGÉ : Plus que des réponses, un véritable outil de perfectionnement

- fournit des explications pour la préparation de classe
- explique pourquoi tel ou tel cas commande une approche pédagogique renouvelée

fortissi-mots 3^e

Josée Valiquette • Louise Turp • Henriette Major

Pour la consolidation des connaissances



Centre Éducatif et Culturel inc.

8101, boul. Métropolitain, Montréal (Québec) H1J 1J9 Tél. (514) 351-6010



pour comprendre que la longueur les décourage à l'avance. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas produire un long ouvrage. On pourrait, par exemple, se fixer comme objectif la rédaction d'un mini-roman. Il suffirait de leur faire entrevoir un travail à long terme comme une suite de petites tâches courtes et de veiller à conserver leur intérêt.

N'est-il pas également plus agréable de corriger un paragraphe bien préparé et bien écrit qu'une série de pages où des idées pêle-mêle sont souvent mal exprimées, sans logique et remplies de fautes.

Quoi écrire?

Le processus d'écrire comprend de multiples étapes dont la première (primordiale!) est le choix d'un bon sujet. Il appartient à l'enseignant(e) de choisir le sujet en fonction du but poursuivi : application d'une ou plusieurs règles étudiées; utilisation du vocabulaire relatif à un thème; résumé d'une enquête ou d'une recherche; appel à la créativité; transmission de renseignements, etc. Il s'agit également de bien connaître les élèves pour prévoir quel type de sujet sera apte à garder leur intérêt (pourquoi ne pas leur demander à l'occasion de choisir des sujets?). On pourra se renseigner sur leurs goûts, ou consulter les professeurs d'autres sujets pour réaliser une intégration avec, par exemple, l'histoire ou la géographie.

Voici quelques sujets qui ont réussi à intéresser mes élèves du cycle intermédiaire (7^e et 8^e années, immersion tardive), tout en me permettant de vérifier la maîtrise de notions étudiées au préalable et d'introduire certaines techniques de rédaction:

Type informatif (8^e année) :
«X vu par Y»

ou rapport de l'entrevue d'un ami (à faire en début d'année pour apprendre à se connaître)

- Notions grammaticales à consolider : l'emploi des temps de verbes (imparfait, passé composé, présent, futur)
- Structures :
 - «il est né en (année) à/ou/en (ville, province, pays)»
 - «il habite à (ville) . . .»
 - «il aime/veut (infinitif) . . .»
 - «à l'avenir/plus tard . . .»

Type humoristique (7^e année) :

«Bulletin scolaire»

Tirer au hasard le nom d'un camarade et rédiger un bulletin fictif. (à faire dans un climat de confiance mutuelle au moment de la remise des bulletins)

- Vocabulaire/orthographe : mots «classe, élève, professeur, directeur, sujets/matières, travail»
- Notions grammaticales : accord des adjectifs (genre et nombre) utilisation des adjectifs possessifs (son, sa, ses) homonymes (a/à, et/est) emploi des majuscules forme négative
- Structures :
 - «doit faire un effort»
 - «c'est bien»
 - «peut faire mieux»
 - «est en progrès»

Type créatif/imaginatif (7^e année) :

«L'école idéale»

Les élèves décrivent une école idéale dont ils ont conçu le plan et élaboré les programmes.

- Notion grammaticale : emploi du futur simple
 - «elle sera . . ., elle aura . . ., les professeurs seront . . ., les élèves iront . . .»

— Structure : «il y aura . . .»

(8^e année) : «Si j'étais . . .»

Les élèves s'inventent un objet ou se mettent dans la peau d'un personnage connu (téléphone, tuyau d'arrosage, tondeuse à gazon, tournevis, extra-terrestre, Ronald Reagan, premier ministre, etc.)

- Notion grammaticale : emploi du conditionnel emploi de l'infinitif après un autre verbe «j'aimerais être . . ., je voudrais faire . . .»
- Techniques de rédaction : élimination des répétitions rédaction d'une conclusion

Type favorisant l'intégration avec d'autres sujets (7^e année) :

«Ma vie de (nom d'arbre)»

Les élèves racontent la vie d'un arbre spécifique et ce qui lui est arrivé pour devenir finalement un objet (crayon, bureau, chaise, porte, trône de la reine, marteau du juge au tribunal, etc.).

La version finale peut être recopiée sur du papier de couleur découpé en forme de feuille, et toutes les feuilles peuvent être ensuite assemblées pour constituer un arbre sur un tableau d'affichage.

- Vocabulaire : noms d'arbres noms de régions (province, pays)
- Notions grammaticales : emploi des temps de verbes (imparfait, passé composé, présent) pronoms compléments «ils m'ont coupé . . ., on m'a transformé en . . .»

Comment écrire?

La deuxième étape est aussi essentielle. Il s'agit de fournir à l'élève tous les instruments nécessaires, c'est-à-dire le vocabulaire et les idées, en progressant de l'oral à l'écrit. Une session de «remue-ménages»,

Une nouvelle démarche en orthographe grammaticale, en orthographe d'usage et en formulation

CAHIER D'EXERCICES

- Peut être utilisé avec la collection Messages ou de façon indépendante

CORRIGÉ : Plus que des réponses, un véritable outil de perfectionnement

- fournit des explications pour la préparation de classe
- explique pourquoi tel ou tel cas commande une approche pédagogique renouvelée

fortissi-mots 4^e

Josée Valiquette • Louise Turp • Henriette Major

Pour la consolidation des connaissances

MAINTENANT PARU



Centre Éducatif et Culturel inc.

8101, boul. Métropolitain, Montréal (Québec) H1J 1J9 Tél. (514) 351-6010



où on guidera l'élève en lui posant des questions sur le sujet, suscitera des discussions intéressantes. On en profitera pour lui fournir le vocabulaire et les structures nécessaires qu'il pourra noter dans un cahier.

Ensuite on l'aidera à faire un plan du travail, c'est-à-dire à regrouper ses idées dans un ordre logique et à diviser son travail en paragraphes selon les divers aspects exploités.

À partir de ce plan, l'élève pourra commencer la rédaction d'une première ébauche. On lui expliquera également comment trouver une introduction apte à capter l'attention dès le début, et comment terminer son travail par une conclusion qui résume le tout en donnant si possible une opinion personnelle.

La première ébauche sera ensuite remise à l'enseignant(e) pour correction.

La correction

Si l'enseignant(e) corrige lui(elle)-même toutes les erreurs, l'élève n'apprendra rien. Par contre, un code de correction assez simple s'avèrera très efficace. Exemple de code de correction :

⤿	faute d'orthographe d'usage
==	erreur d'accord grammatical
○	mot mal utilisé ou non adéquat
W	structure fautive
----	mauvais temps de verbe
×	mot manquant
↔	mots à permuter
()	mot inutile

Il restera bien sûr quelques erreurs que l'élève ne pourra pas corriger lui-même, compte tenu de ses connaissances. (Par exemple, l'emploi du subjonctif, si on ne l'a pas encore étudié en classe.) Dans ce cas l'enseignant(e) pourra faire la correction adéquate ou demander à l'élève de venir le(la) consulter. Il suffirait d'indiquer un astérisque (*) dans le texte.

Il existe de nombreux codes de correction, allant du plus simple au plus complexe. L'important est que l'élève soit familiarisé avec le code et qu'il comprenne bien le genre de correction qui s'impose. Il serait bon que les divers enseignant(e)s d'une même école se mettent d'accord sur le code utilisé, afin que l'élève s'y habitue rapidement.

La correction pourra se faire en classe durant une ou deux périodes, au cours desquelles l'élève aura accès à toutes les ressources possibles [dictionnaires, ouvrages de référence, camarades et, bien sûr, l'enseignant(e)]. Cela demande une grande disponibilité de la part de l'enseignant(e) qui peut éventuellement se faire aider par les meilleur(e)s élèves.

Les erreurs typiques peuvent aussi être relevées et corrigées ensemble au début de la période de correction. Elles pourront faire l'objet d'explications qui permettront de découvrir et d'introduire de nouvelles règles.

Ces périodes de correction en groupes seront un peu bruyantes sans doute, mais extrêmement productives.

L'évaluation

Afin que l'élève ne se fie pas trop aux corrections de l'enseignant(e), il est bon de lui donner une première note d'appré-

ciation globale de son travail (A,B,C, ...) suivie de commentaires constructifs («Excellentes idées, mais essaie d'éliminer les répétitions.»; «Bonne recherche de vocabulaire, mais tu as oublié la conclusion.»; etc.)

Quant à l'évaluation finale du travail, elle sera plus détaillée et pourrait s'appliquer à la dernière copie uniquement. L'élève devrait connaître à l'avance les points sur lesquels il sera évalué. La grille d'évaluation peut varier d'un travail à l'autre.

Exemple de grille d'évaluation :

Contenu : Introduction	1	
Originalité du sujet	1	
Idées	4	10
Enchaînement	2	
Conclusion	2	
Forme : Vocabulaire	2	
Structures	2	8
Orthographe	3	
Ponctuation	1	
Présentation : Soins	1	2
Originalité	1	
Total		20

L'accent peut être mis tour à tour sur le contenu ou sur la forme, dépendant du sujet, de l'objectif visé et du niveau des élèves.

Étape finale

Le processus d'écriture ne se termine pas au moment où le texte final est rendu aux élèves. Encore faut-il avoir une audience, recevoir des commentaires, des suggestions ou une appréciation.

Cela pourrait s'avérer vite ennuyeux de demander aux élèves de lire tous leurs travaux à la classe. Par contre, on pourrait sélectionner les meilleurs et les expo-

Suite page 28

Une nouvelle démarche en orthographe grammaticale, en orthographe d'usage et en formulation

CAHIER D'EXERCICES

- Peut être utilisé avec la collection Messages ou de façon indépendante

CORRIGÉ : Plus que des réponses, un véritable outil de perfectionnement

- fournit des explications pour la préparation de classe
- explique pourquoi tel ou tel cas commande une approche pédagogique renouvelée

fortissi-mots 5^e

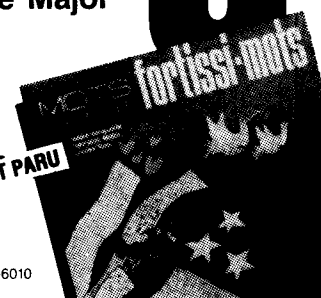
Josée Valiquette • Louise Turp • Henriette Major

Pour la consolidation des connaissances

CEC

Centre Éducatif et Culturel inc.

8101, boul. Métropolitain, Montréal (Québec) H1J 1J9 Tél. (514) 351-6010



des récits d'aventures CAPTIVANTES pour vos étudiants!

Les collections "En Europe" et "Châteaux Canadiens" constituent de merveilleux outils d'enseignement à utiliser dans le cadre de programmes d'immersion et de français langue seconde. Chaque collection comporte des moments d'aventure, de mystère et d'intrigue qui tiennent les étudiants en éveil et développent leurs aptitudes linguistiques. Des images d'une qualité exceptionnelle viennent illustrer les thèmes de chaque histoire.

Alors que la collection "Châteaux Canadiens" s'adresse principalement aux étudiants qui maîtrisent uniquement le passé composé, "En Europe" requiert en plus de ses lecteurs la connaissance de l'imparfait. "En Europe" comprend deux récits dont l'action se déroule dans deux régions différentes de France. La collection "Châteaux Canadiens" comprend pour sa part trois romans-mystères dont l'action prend place dans un château canadien.

Chaque aventure est racontée en 10 chapitres comprenant tous des notes en marge. Chaque chapitre est suivi d'un glossaire français-anglais, ainsi que d'une série d'exercices.

CHÂTEAUX CANADIENS, de Ian Fraser et Robert Williams

Poursuite au Château Frontenac 7730 1724 0, \$5.95

Le voyage scolaire de Brad et Jennifer au Québec se transforme rapidement en aventure lorsque les deux étudiants sont témoins d'un vol de tableau. Le voleur les entraîne dans une poursuite effrénée d'un bout à l'autre de la ville. Brad et Jennifer n'ont pas une seule minute à perdre s'ils veulent venir en aide au jeune peintre, devenu maintenant leur ami.

Incident au Royal York 7730 1725 9, \$5.95

Pendant le séjour de Harrison Douglas à l'hôtel Royal York, un projecteur tombe et manque de peu le célèbre acteur. Cet incident est suivi de nombreux attentats contre Harrison. Paul et David, fils du gérant de l'hôtel, se joignent à la chasse au meurtrier en espérant mettre la main sur lui avant qu'il attaque de nouveau.

Danger au Banff Springs 7730 1726 7, \$5.95

La mort d'un client de marque de l'hôtel Banff Springs semble d'abord être que le dénouement normal d'une confrontation entre un humain et un ours. Cependant, au fur et à mesure qu'ils découvrent les circonstances mystérieuses qui entouraient l'homme de son vivant, Robert et Louise, employés à l'hôtel pour l'été, commencent à soupçonner un meurtre. Mais la nature a toujours le dernier mot et, comme l'aventure tire à sa fin, le meurtrier devient à son tour victime.

EN EUROPE, de Ian Fraser et Robert Williams

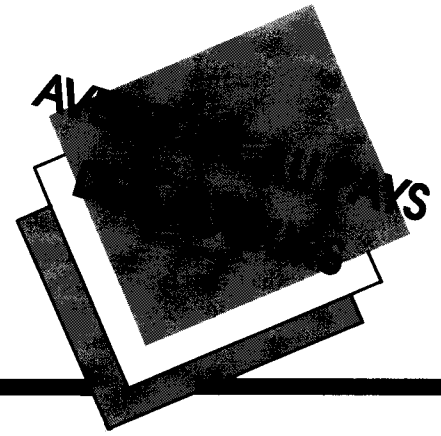
Crime sur la Côte d'Azur 7730 4686 0, \$5.95

Le séjour paisible que passent Paul et André en Europe à bord du yacht d'un riche étranger se transforme tout à coup en un périple dangereux. Après s'être trouvés involontairement impliqués dans le trafic de la drogue et dans du chantage, ils aident finalement la police à prendre les trafiquants au collet.

Mort à Paris 7730 4687 9, \$5.95

Alors qu'ils se trouvent à Paris, Monsieur et Madame Rousseau prennent part à une croisière nocturne sur la Seine durant laquelle Monsieur Rousseau est témoin d'un meurtre odieux. Le criminel, pris de panique, se met aussitôt à poursuivre le couple. Une incroyable série d'aventures s'ensuit, jusqu'à ce que le couple arrive face à face avec le meurtrier.

L'atelier d'écriture en classe d'immersion au primaire



Maureen M. Smith, B.A., Dip. Ed., M. Ed.
Conseil scolaire d'Ottawa

Tout cela a commencé une belle journée d'automne lorsque je m'initiais à l'approche holistique «whole language» en lisant *The Art of Teaching Writing* (1986) de Lucy McCormick Calkins. On m'avait suggéré Calkins, une disciple de l'approche holistique comme Donald Graves et Frank Smith, parce qu'elle l'avait opérationnalisée. Inutile de dire que le mot pratique figure en tête de liste d'une enseignante d'immersion française, niveau primaire.

Cet ouvrage m'a complètement bouleversée. J'ai remis en question les diverses stratégies que j'avais utilisées afin d'encourager mes élèves à écrire. Je me sentais très culpabilisée lorsque je pensais aux marques rouges sur les textes, aux restrictions de temps, aux déclencheurs créateurs que j'imposais aux enfants... Pourtant, j'étais moi-même écrivaine mais je n'avais pas su transmettre mon savoir expérientiel à mes élèves.

Selon Calkins, les trois éléments essentiels pour l'enseignement de l'écriture sont :

- ▲ les enfants sont pleinement engagés dans l'écriture de leurs textes
- ▲ ils/elles partagent leurs textes
- ▲ ils/elles se perçoivent en tant qu'auteur (e)s (Calkins, 1986)

C'est à partir de ces trois éléments que j'ai entrepris ma mission : la mise en oeuvre d'ateliers d'écriture dans ma classe de troisième année, immersion française longue.

PARTONS, LA MER EST BELLE!

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que j'ai dressé mon plan. Mais même avant de commencer, je me suis posée plusieurs questions :

- Mes élèves ont-ils suffisamment de vocabulaire français pour profiter d'une approche préconisée pour la langue maternelle?

- Si je mets l'accent sur l'écrit sera-t-il au détriment de l'oral?
- Est-ce que ça fonctionne avec une classe de 25 élèves d'immersion?
- Réussirais-je à rejoindre les élèves ayant des troubles de langage?

Néanmoins, mes doutes dissipés pour l'instant, j'ai organisé mes ateliers d'écriture.

HORAIRE

9h00 — 9h15	Lecture (individuel)
9h15 — 9h20	Partage — Lecture (collectif)

Atelier d'écriture

9h20 — 9h30	Mini-leçons (collectif)
9h30 — 10h00	Rédaction (individuel)
10h00 — 10h15	Partage — Atelier d'écriture (collectif)

Les élèves participent également à un centre de lecture à haute voix où ils/elles exploitent des textes reliés aux thèmes abordés en classe. De plus, certains centres d'apprentissage mettent en vedette des jeux et activités pour pratiquer les aspects de l'écriture présentés aux mini-leçons.

DISPOSITION DE LA CLASSE POUR L'ATELIER D'ÉCRITURE

Voir Annexe 1.

MATÉRIEL

- un dossier d'écriture pour le travail en progrès
- une grande enveloppe pour conserver les textes, brouillons et grilles terminés
- du papier pour les brouillons (jaune) et pour la copie finale (blanc)
- des grilles de révision
- des outils pour la révision : ciseaux, papier collant, agrafeuse, stylos à l'encre
- des dictionnaires
- des petites bandes pour écrire des mots

LES TEMPÊTES ET LES NAUFRAGES

Une fois organisé, mes élèves et moi avons levé l'ancre et notre voilier s'est mis à flotter vers le pays des auteurs. Les trois premiers mois étaient turbulents, c'est le moins qu'on puisse dire. Il ne faut pas s'attendre de convertir les élèves du jour au lendemain. La démarche à suivre est présentée par petites bouchées et l'enseignant(e) cherche constamment à évaluer et à améliorer ses leçons.

Voici la chronique de notre voyage :

LES PREMIERS JOURS À BORD

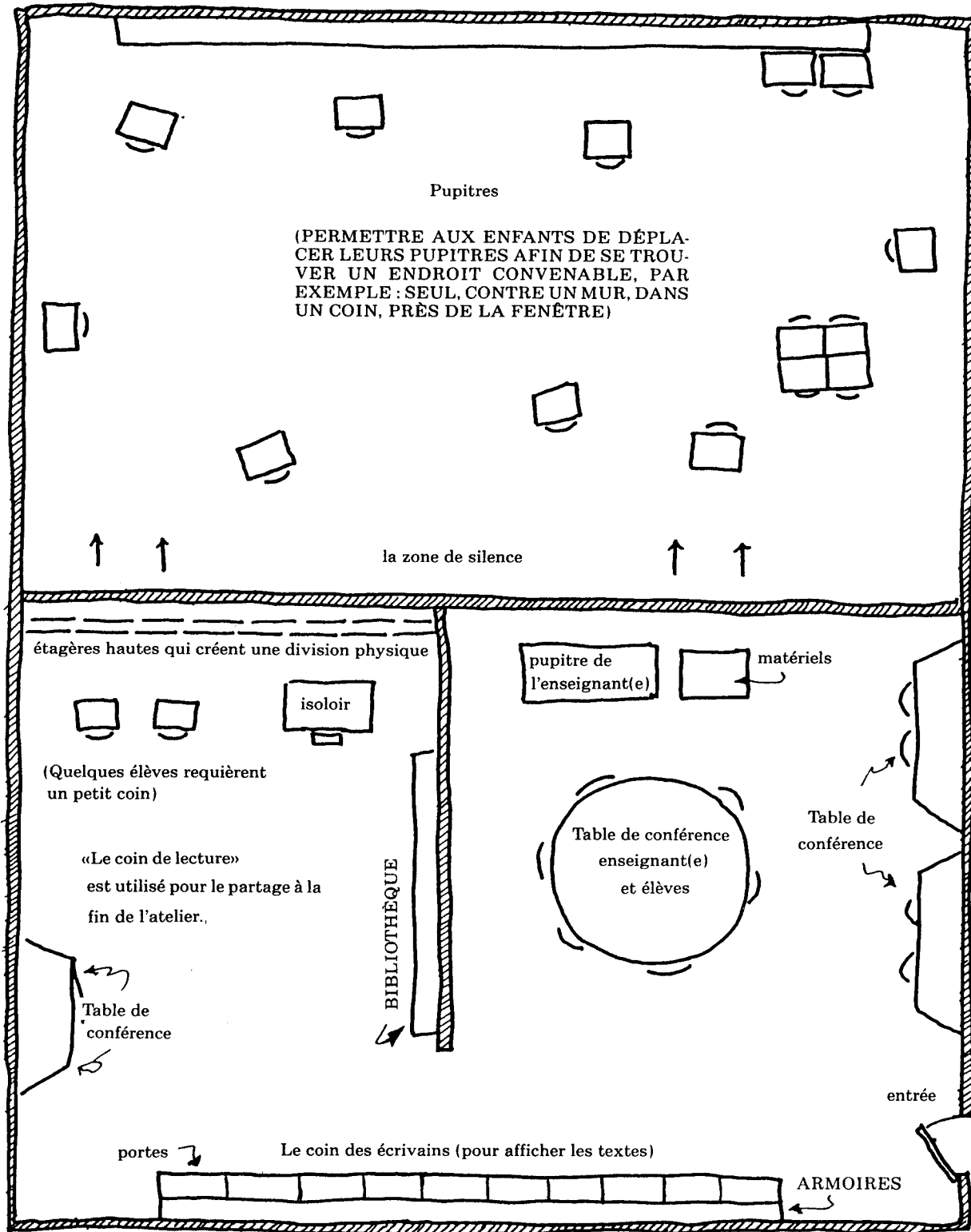
- *Plusieurs discussions au sujet des auteurs* : ceux que les enfants aiment, comment ils/elles travaillent, les sortes d'auteurs, etc.
- *Remue-méninge des idées pour des textes* : poésie, lettre, résumé, pièce, description, bande dessinée, aventure, mystère, etc. (Afficher cette liste.)
- *Le premier brouillon*
 - Montrer à vos élèves les brouillons de vos lettres aux parents ou autres textes et discuter comment on se préoccupe des idées au début, pourquoi il y a des rayures, des flèches, des marques de révision. Ensuite, comparer avec le produit final. Faire remarquer que plusieurs personnes ont vérifié la lettre avant qu'elle soit distribuée (la directrice/teur, la secrétaire).
 - Établir des règlements pour les brouillons :
 - Nom, date, Brouillon # _____, Texte # _____
 - Ne pas effacer (les rayures, les textes barbouillés sont permis!)
 - Épeler les mots difficiles comme on pense
 - Demander de l'aide pour les mots ou les expressions qu'on ne connaît pas

gnant(e). Au début, j'avais tendance à vouloir aider l'enfant à corriger tout, mais il importe de se limiter à un ou deux points faibles par conférence. Les points faibles sont exploités lors des mini-leçons, aux centres d'apprentissage et en dictée.

Comme toute classe d'immersion, il y a de nombreuses affiches de verbes, de mots, de genres appropriés, etc., qui aident l'enfant à réviser. Éventuellement, les enfants le disent à l'auteur lorsqu'ils sont les réviseurs.

Pendant l'année, la grille de révision change. Il peut aussi y avoir des grilles plus ou moins élaborées pour les apprenants atypiques.

Annexe 1. DISPOSITION DE LA SALLE DE CLASSE POUR L'ATELIER D'ÉCRITURE.



Suggestions commentaires . . .

Le Journal de l'**IMMERSION**Journal

Y a-t-il un thème que le Journal de l'Immersion n'a jamais abordé et que vous aimeriez proposer au comité de rédaction?

Connaissez-vous une personne qui serait intéressée à écrire un article dans le Journal de l'Immersion?

Toutes vos suggestions sont les bienvenues.

Avez-vous des commentaires au sujet de ce numéro? Voulez-vous les partager avec nous?



Annexe 3.

GRILLE DE RÉVISION

Auteur: _____

Titre: _____

Date commencée: _____ Date de révision: _____

Réviseur (le nom de l'ami(e)) : _____

	Auteur	Réviseur
1. Est-ce que le texte a du sens?		
2. Épellation (place ton doigt sous chaque mot)		
3. Pluriels (s pour les noms, ent pour la plupart des verbes)		
4. Ponctuation a) les points à la fin des phrases		
b) les virgules <i>Exemple</i> : Mercredi matin, je suis ...		
c) les points d'interrogations ???		
d) les points d'exclamations !!!		
e) les guillemets "et" <i>Exemple</i> : Maman a dit : "Mange tes carottes, ma chère."		
5. Les paragraphes		
6. Les lettres majuscules a) au début d'une phrase		
b) noms de personnes, de places		

COMMENTAIRES (de Maureen)

Points forts :

Points faibles :

APRÈS LA PLUIE, LE BEAU TEMPS

● La transcription et la publication

À la suite de la révision finale, l'auteur doit décider s'il désire publier son texte. Ses options sont les suivantes :

1. Ne pas publier
2. Dactylographier (par l'enseignant(e))
3. Dactylographier, une illustration
4. Dactylographier, plusieurs illustrations
5. Bande dessinée
6. Livre
7. Ta propre idée?

(Afficher cette liste)

En troisième année, la publication est très populaire car les jeunes de cet âge sont conscients de leur auditoire et valorisent ses réactions. À l'étape de la transcription, l'enfant recopie son texte de sa meilleure écriture, indique son choix de publication avec un code, «P-3», ainsi que l'espace requis pour les illustrations, le cas échéant. En dactylographiant les textes, j'apporte les dernières corrections afin de m'assurer que les textes affichés en classe ne contiennent aucune faute de français. Les enfants semblent comprendre que cette dernière étape fait partie de la vie de l'auteur. Si l'enfant décide de faire une bande dessinée ou un livre, j'inscris les corrections directement sur le texte au crayon. Ensuite, l'auteur fait sa transcription. Les textes sont affichés et deviennent la lecture préférée de la classe.

À tous les deux mois, les parents sont invités à la Journée des auteurs. Les enfants lisent un de leurs textes et les invités écrivent un commentaire sur des petites cartes à chacun. Ces petits mots sont très précieux pour les auteurs. De plus, la Journée des auteurs fournit une poussée aux auteurs qui travaillent mieux en fonction d'un délai précis.

LA VIE AU PAYS DES AUTEURS

Finalement, par une belle journée ensoleillée, nous sommes arrivés à notre destination. La vie est belle aux pays des auteurs.

■ Tous les enfants sont profondément attachés à leurs textes et adorent écrire.

▲ Les élèves se perçoivent en tant qu'auteurs.

▲ Les élèves vivent dans un milieu sécurisant où règnent le respect et la coopération.

▲ Les élèves comprennent le processus d'écriture et ne mettent pas l'accent uniquement sur le produit final.

▲ La créativité déborde de toutes parts.

▲ L'enseignant(e) connaît chacun de ses élèves : leurs intérêts, leurs sentiments, leurs désirs.

▲ Grâce au travail intense de rédaction et d'interprétation, les élèves voient la lecture sous un jour nouveau. Le jeune auteur saura analyser et critiquer les textes lus.

Il va sans dire qu'une fois établi au pays des auteurs, il était nécessaire de formuler quelques règlements :

■ Certains élèves requièrent plus de structures, c'est-à-dire, une limite de temps, ou un nombre fixe de mots par jour, ou une limite sur les illustrations faites en classe.

■ Les enfants doivent explorer différentes formes d'écriture, donc, plusieurs fois pendant l'année, toute la classe travaille sur la poésie, les contes, les lettres, les résumés de livre, les reportages, etc.

En ce qui concerne l'approche holistique et les questions touchant uniquement l'immersion, quelques modifications s'imposent.

● Les élèves demanderont souvent de l'aide avec les expressions parce qu'ils/elles écrivent à partir de leur vécu (qui est en anglais). Par contre, si l'on veut apprendre aux enfants à communiquer dans une langue seconde, il faut partir de leurs intérêts, de leurs besoins.

● Au point de vue de l'oral, les partages et les mini-leçons nous ont fourni l'occasion de parler avec un but. De plus, j'ai pu dépister les lacunes plus facilement parce que les mêmes anglicismes me sautaient constamment aux yeux.

● C'est possible avec 25 élèves! L'enseignant(e) est toujours occupée, mais quoi de neuf?

● C'est une excellente approche autant pour les élèves ayant des troubles de langage que pour les surdoués parce qu'elle est individualisée. Chacun travaille à son propre rythme et avec des objectifs personnalisés.

La parole aux auteurs

Les aventures se terminent par une belle journée printannière avec quelques réflexions des jeunes auteurs.

«J'ai aimé être un réviseur parce que tu as la chance d'aider l'autre personne avec son histoire». (James)

«En faisant des brouillons, j'ai appris que tu ne peux pas toujours faire quelque chose d'excellent cette fois». (Lucas)

«Je pouvais penser et les idées venaient dans ma tête et je devais décider lesquelles utiliser». (Jamie)

«J'ai aimé les conférences parce que tu peux donner des idées aux autres personnes pour rendre leurs histoires plus bonnes». (Stefanie)

«Tu peux entendre les histoires!» (Phyllis)

Vers le mois d'avril, j'ai remarqué que plusieurs enfants avaient barré le mot «écriture» sur leurs dossiers d'écriture et l'avait remplacé par «Dossier de l'auteur». C'était pour moi un fait accompli! ■

RÉFÉRENCES

Calkins, Lucy McCormick. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, N.H.: Henneman Educational Books.

Suite de la page 19

ser sur un tableau d'affichage ou encore les publier dans le journal interne de l'école. L'enseignant(e) pourrait aussi relever les meilleures idées exprimées dans les travaux et en faire part à la classe.

Cette phase est très importante pour favoriser la motivation à écrire. En effet, le but ultime n'est-il pas de *communiquer* ses idées à d'autres? Si le fruit d'un aussi long travail reste enfermé dans un classeur, l'élève en retirera bien peu de satisfaction.

Et loin de nous cette idée que les élèves débutant en immersion sont incapables d'écrire sans faute. Le tout est de les guider soigneusement et de leur fournir tous les outils nécessaires. Le résultat est surprenant si on consent à y consacrer le temps nécessaire.

Je me souviens de la réflexion d'un collègue lors d'un atelier où j'avais exposé des travaux d'élèves :

— Madame, vos élèves sont-ils capables d'écrire sans faute, ou bien avez-vous corrigé toutes leurs erreurs?

— Non, Monsieur! Ils font beaucoup de fautes au départ, et je n'ai pas corrigé toutes leurs erreurs. *Ils* les ont corrigées *eux-mêmes*. Je n'ai été que guide et conseillère tout au long du processus qui a conduit à ce produit final. ■

FRENCH IMMERSION TEACHING - A CHOICE...A CAREER



The Canadian Association of Immersion Teachers offers a bilingual video tape that describes the challenging career of French Immersion teaching.



Aimed at an audience of students who are making career decisions, the professional quality video tape gives answers to their questions.

- ☐ *Is there a demand for French Immersion teachers?*
- ☐ *What is involved in French Immersion teaching?*
- ☐ *What qualifications are necessary to enter French Immersion teaching?*
- ☐ *What training does a French Immersion teacher receive?*
- ☐ *What personal rewards come with French Immersion teaching?*
- ☐ *Who would enjoy a career in French Immersion teaching?*



The price of the VHS format video tape is \$25.00. Both the **French** and **English** versions are on the same tape.

Send inquiries

Canadian Association of Immersion Teachers
Suite 101 -1815 Alta Vista View
Ottawa, Ontario
K1G 3Y6
Telephone: 1-613-738-4477

Chronique linguistique

Albert Séror

Coordonnateur de français
Unité scolaire n° 4
Montague, I.P.E.

Un professeur qui a compté

Lorsque j'étais lycéen l'un des exercices que je craignais le plus était la dictée.

Il y avait dans la dictée un élément de surprise qui n'existait pas dans les autres domaines de l'apprentissage du français. Or, qui dit surprise, dit incertitude et ultimement angoisse. C'était cette angoisse qui prenait tous les élèves de la classe à la gorge quand le professeur nous rappelait, juste avant de commencer, que de faire cinq fautes dans la dictée signifiait zéro (la note la plus honteuse et la plus basse qu'un lycéen pouvait recevoir).

Cependant durant mes années d'études du français, il en est une qui resplendit dans ma mémoire comme un soleil. Ce souvenir éblouissant, je le dois à un professeur qui avait compris que la meilleure manière de faire progresser les élèves en dictée était de leur faire préparer en équipe cet exercice qui d'ordinaire était une affaire individuelle. On nous demandait donc, lors de cette année bénie, d'analyser le texte avant qu'il nous soit lu. Afin d'obtenir des équipes pédagogiquement valables, le professeur s'assurait au préalable qu'elles soient composées d'élèves dont les lacunes en orthographe et en grammaire étaient différentes et dont les forces étaient complémentaires. Ceci permettait à chaque membre de l'équipe de compter sur les autres pour résoudre ses propres difficultés. Ainsi l'élève le plus doué pour «l'orthographe d'accord» était capable d'expliquer à l'équipe pourquoi il fallait ajouter un «s» ou un «x» à tel ou tel mot. L'élève fort en conjugaison pouvait justifier à tous l'emploi de tel ou tel temps et par conséquent de telle ou telle terminaison.

Bien sûr, la dictée préparée n'était pas la seule au menu scolaire de ce cours de français. Il y avait encore et toujours la

dictée surprise; mais celle-ci se faisait avec beaucoup moins d'angoisse et plus de motivation car chacun savait pourquoi on faisait l'exercice et surtout comment éviter la plupart des pièges orthographiques qui se présentaient à nous. Le progrès que ce professeur avait fait faire à sa classe dépendait de ses explications magistrales bien entendu, mais peut-être encore plus de sa méthodologie communicative qui permettait aux élèves d'apprendre à apprendre.

Je pense souvent à ce professeur lorsque je vais dans les salles de classe. J'essaie toujours d'appliquer, comme il le faisait, lors de mes interventions auprès des élèves ou de mes discussions avec les professeurs, les principes d'enseignement suivants :

- Connaissons nos élèves (leurs forces et leurs faiblesses; leur façon d'apprendre)
- Donnons leur les moyens de vivre l'apprentissage et d'en prendre la responsabilité
- Traitons les avec respect

Je sais que nous faisons d'énormes progrès en enseignement des langues secondes mais que la route est encore longue. Néanmoins assurons nous que ces principes de base soient respectés et notre tâche sera facilitée.

Quelques réflexions sur l'apprentissage des langues :

Tous ceux qui ont voulu ou dû apprendre une langue étrangère savent qu'il leur a fallu, au début de leur apprentissage, redevenir semblable au petit enfant qui écoute plus qu'il ne parle et qui se trompe plus qu'il ne s'exprime.

Cette attitude d'ouverture obligatoire envers les autres et ce phénomène d'apprentissage par l'erreur constituent l'axiome de tout progrès en langue étrangère.

Considérons maintenant les conditions préalables nécessaires à l'adoption de cette attitude par l'apprenant.

Pour qu'un individu mette vraiment en pratique les connaissances acquises après avoir suivi un cours de langue, il lui faut se lancer dans le milieu linguistique afin de vérifier sa compétence et éventuellement de l'accroître. Cela demande évidemment beaucoup de volonté mais aussi d'humilité et de courage car nul ne peut progresser sans reconnaître son infériorité et sans commettre d'erreurs.

Ces ingrédients psychologiques du succès sont quelquefois difficiles à réunir car il ne suffit pas d'avoir le désir d'apprendre une langue, il faut aussi avoir la force de commencer à la parler et l'intelligence d'accepter, durant le temps d'apprentissage, sa propre faiblesse et toutes les conséquences que cela implique.

Il me semble que les conditions nécessaires à l'ouverture d'esprit qu'exige un tel apprentissage sont des vertus qui, lorsqu'on a eu l'occasion de les vivre à quelque degré que ce soit dans le domaine de la communication, permettent de développer notre personnalité aussi bien au niveau cognitif qu'aux niveaux affectif et psycho-moteur.

Voilà pourquoi un enseignement bien conçu des langues étrangères peut avoir un but éducatif plus global que le simple fait d'acquérir des compétences linguistiques supplémentaires. Ce but rejoint le but ultime de toutes les bonnes institutions scolaires : c'est-à-dire de favoriser la persistance de la curiosité intellectuelle, de structurer la pensée et de promouvoir l'harmonie entre cette pensée et la manière d'être de l'individu en société.

Enseignantes, Enseignants,

Les services éducatifs du quotidien

LeDroit

vous offrent:

- des guides pédagogiques sur l'utilisation du journal en classe;
- des ateliers gratuits pour les enseignantes et enseignants;
- des visites d'entreprise du quotidien LeDroit;
- des exemplaires à moitié prix du quotidien LeDroit (minimum de 10 exemplaires).

Bientôt disponible

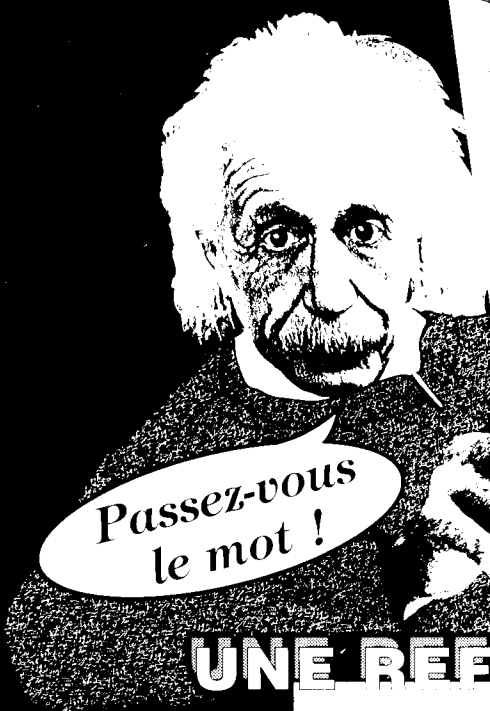
Le français à la Une

Un guide pédagogique conçu spécialement pour vous, enseignantes et enseignants de français langue seconde et d'immersion.

Pour commander des exemplaires du guide "le français à la Une" ou pour obtenir plus de renseignements sur les services éducatifs du quotidien LeDroit, communiquez sans tarder avec:

**Madeleine Gendron
(613) 560-2736**

LeDroit



Passez-vous
le mot !

petit Larousse

LANGUE FRANÇAISE

tous les sens d'un mot
exemples d'utilisation
règles de grammaire
synonymes et contraires
étymologies
difficultés de la langue...

CULTURE GÉNÉRALE

généralités géographiques
biologie
sciences naturelles
arts et littérature
personnalités
œuvres et œuvres...

1989

UNE REFONTE RÉVOLUTIONNAIRE

83 500 articles (6 350 de plus qu'en 1988)
25 500 noms propres accordant une attention particulière
au monde actuel et à ses activités
Étymologies revues et augmentées

Le dictionnaire le mieux adapté pour servir tous les niveaux scolaires



MINI DÉBUTANTS:

Un dictionnaire de 5 400 mots qui intéresse les
enfants, avec des mots d'enfants, dès l'âge de 7 ans.
18,95\$



MAXI DÉBUTANTS:

Un dictionnaire de 20 000 mots
adapté aux besoins des
enfants à partir de 9 ans.
19,95\$

les éditions françaises

1000, rue Ampère, C.P. 395,
Montréal (Québec) J4B 5W2
Tél. (514) 641-0514 - 871-0111
1-800-361-9635