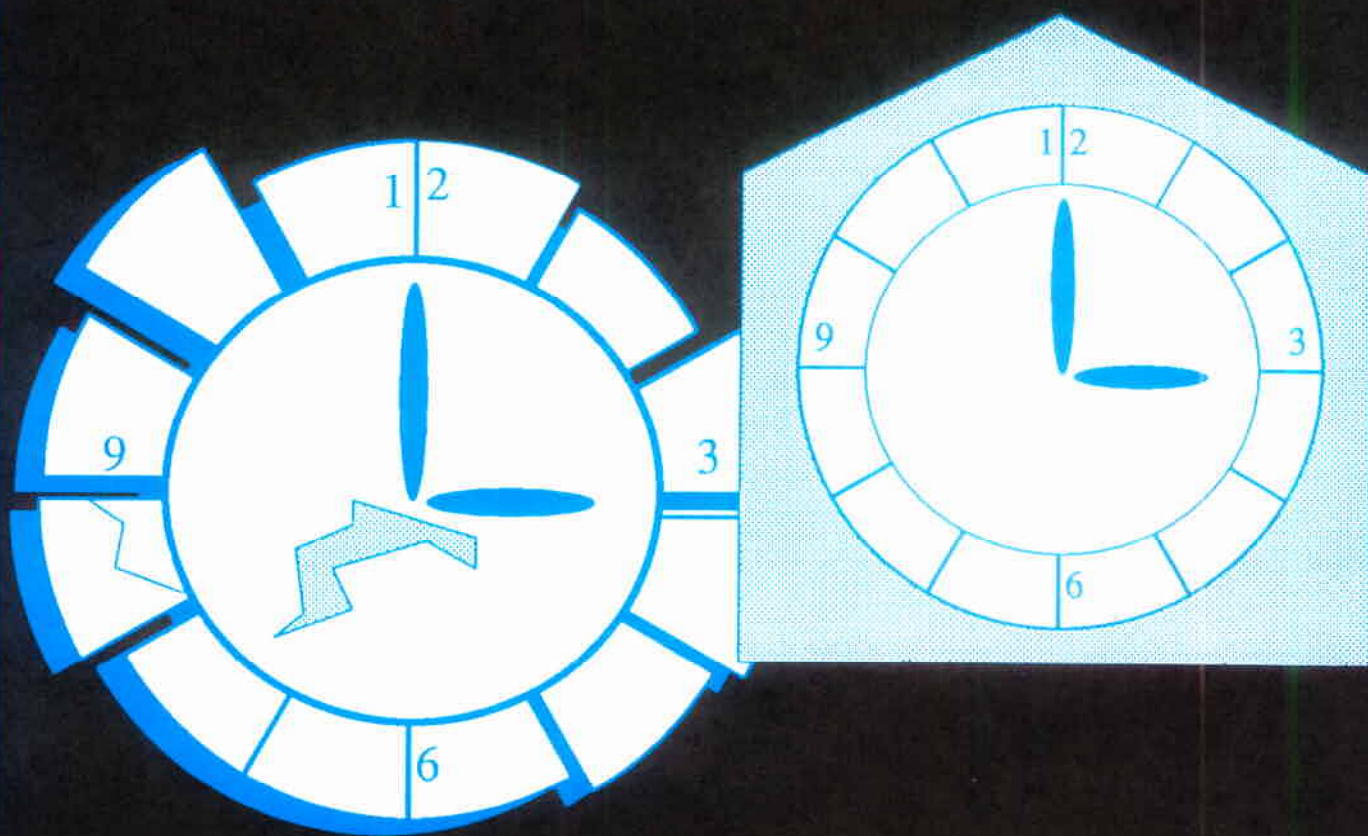


VOL. 12 NO. 3

JUIN 1989



Tirage/Circulation
2,000 copies

Abonnement/
Subscription
Institution:
Non-membre:
35 \$
ISSN 0833 1812

LES QUESTIONS
DE L'HEURE

CURRENT CONCERNS

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.

Pulicité

Sur demande, la rédactrice fournira des renseignements sur les tarifs de la publicité. Prière de s'adresser à: Réjane Vaillancourt
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

Rédacteurs adjoints / Associate

Editors

Denis Bussièrès,
Norbert Boudreau,
Albert Séror

Ancien rédacteur / Past Editor:

Thérèse Chaput

Publicity Agent / Publicitaire:

Réjane Vaillancourt

Graphisme / Graphics:

GALLANT design, Ottawa

Conseil d'administration Board of Directors

1987-1988

Présidente/President:

Thérèse Chaput

Président Sortant / Past President:

Francine Frisson

Première Vice-présidente /

First Vice présidente:

Annette Boland-Willms

Conseillers / Directors:

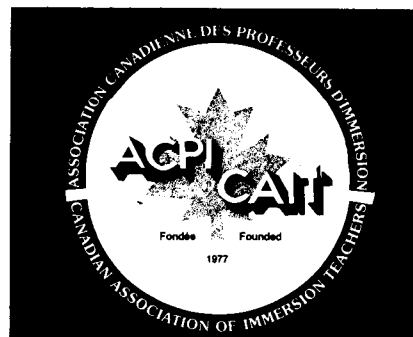
Lise Leduc-Nicholson,

Bernard Pépin,

Réjane Vaillancourt,

André Nour,

Geoffrey Elliott.



Le Journal de l'IMMERSION
(vol.12 NO.3, classe à niveau multiple) Juin 1989.

Le Journal est publié à Ottawa quatre fois par année sous le numéro d'enregistrement "8210" du courrier de deuxième classe.

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:

DANIELLE DUMAIS

SECRETAIRE 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

Denis Bussières

5 LA CLASSE MULTI-ÂGE

Jean-François Picher

11 L'ENFANT ET L'ENSEIGNANTE DANS UNE CLASSE MULTIPROGRAMME

Gaston Pelletier

13 EN IMMERSION, ATTENTION   L'AFFECTIF, ATTENTION AUX ÉMOTIONS

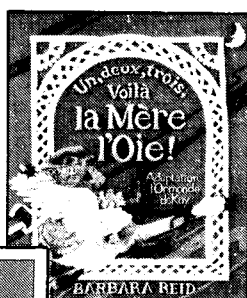
Dominique Morissette

19 LE «BOOM» EN IMMERSION FRANÇAISE

Trevor Demayo

23 FUTURE TRENDS AND CHALLENGES IN FRENCH IMMERSION

Vivienne Collinson



Lire, c'est partir à la découverte, avec la Bibliothèque Arc-en-ciel

pour les enfants de 5 à 12 ans

Avec la Bibliothèque Arc-en-ciel vous et vos élèves pouvez choisir des livres de qualité à des prix modiques, sans jamais quitter la salle de classe.

Six fois au cours de l'année, nous vous offrons:

- des albums illustrés, des livres d'activités, des romans, des cassettes et bien plus encore
- des outils pédagogiques à la Boutique des professeurs
- des livres gratuits pour la bibliothèque de la classe
- 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   l'adresse suivante :

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

La Bibliothèque Arc-en-ciel,
C.P. 1270, St-Basile-le-Grand,
Québec, Canada J0L 1S0

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

Nom _____ Ecole _____

Adresse de l' cole _____

Ville _____ Prov. _____ Code postal _____

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



SCHOLASTIC

PRÉSENTATION

Au moment de la planification de ce numéro, nous nous étions proposé de consacrer ce numéro aux classes multi-âge et multi-programme. Pour diverses raisons, nous avons modifié nos plans afin de vous présenter un éventail d'articles qui ne portent pas uniquement sur ce thème.

Nous avons quand même réservé la place d'honneur au thème en commençant par un article de Jean-François Picher qui porte sur une classe multi-âge bien particulière et en y ajoutant le point de vue des élèves et des enseignants par l'article de Gaston Pelletier.

On a toujours mentionné que la motivation était l'un des facteurs les plus importants dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'article de Dominique Morissette devrait élargir vos horizons sur les facteurs qui influencent cet apprentissage . . . sans pour autant être trop émotif . . .

Enfin, on parle souvent des compétences acquises par nos élèves en immersion et l'on se demande souvent si, à la fin du secondaire, nos étudiants sont prêts à entreprendre des études post-secondaires en français. Lisez l'article de Trevor Demayo qui vous offre un bel historique de l'immersion au Canada et

dites-moi si cet étudiant en immersion du Glebe Collegiate Institute (école secondaire) n'est pas un exemple de . . . Je vous en laisse juge.

Il est essentiel, lorsque l'on parle des questions de l'heure, de penser aussi à l'avenir. Vivienne Collinson nous révèle ce que seront les questions de l'heure de demain.

Bonne lecture!!!

Un roman pour jeunes de lecture aisée et que vous aimerez travailler en classe :

Aventures au Restovite

« Dans ce roman (208 pages), j'ai voulu toucher à plusieurs aspects de la vie adolescente : l'amour, l'amitié, les conflits avec l'autorité, l'école, les craintes, les complexes, l'humour, les activités, les espiègleries. »

Paul Prud'Homme

Cahier du maître (56 pages) et Cahier de l'élève (56 pages) : sur 66 travaux possibles, près de la moitié font appel à la créativité

Niveau : neuvième et dixième; French et French immersion.

Pour plus de renseignements :

Les Éditions du Vermillon
305, rue Saint-Patrick, Ottawa (Ontario) K1N 5K4
tél. : (613) 230-4032

Pour une exécution rapide et avantageuse de vos commandes de livres et de matériel pédagogiques voyez la :

Librairie du Vermillon
6600, rue Carrière, Orléans (Ontario) K1C 1J4
tél. (613) 830-0644

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

1989

Saint John

New Brunswick Nouveau-Brunswick

NOVEMBER 2-3-4 NOVEMBRE

convention centre des congrès

information
Georgette Hanrahan
School District 14
Allison Ave
Sackville, N. B.
E0A 3C0



LA CLASSE MULTI-ÂGE

Jean-François Picher
Conseil d'éducation de Carleton

Introduction

En juillet 1985, suite à l'ouverture d'une classe multi-âge à l'école Séraphin-Marion, on me demandait de faire un compte-rendu de l'expérience vécue avec mes vingt-quatre élèves. Je terminais l'introduction de ce compte-rendu par ces commentaires:

«Le dynamisme et la compréhension de tous les participants ont fait en sorte qu'un rêve se réalise. La satisfaction que nous éprouvons maintenant n'a d'égal que le désir de partager et de parfaire notre expérience. J'espère que les quelques pages qui suivent vous feront mieux comprendre l'expérience vécue à l'école Séraphin-Marion.»

Où en sommes-nous, trois ans plus tard? Qu'est-il advenu de ce beau projet? Loin de s'éteindre, le dynamisme qui nous animait alors n'a cessé de croître. Et le désir de partager notre expérience fut exaucé, au delà de nos espérances.

L'école Séraphin-Marion compte maintenant cinq classes multi-âge, réparties comme suit: quatre classes regroupant des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année et une classe regroupant des enfants de 1^{ère}, 2^e et 3^e année.

La classe multi-âge, jadis une nécessité, a refait surface. Elle fait maintenant partie de la panoplie d'outils dont dispose le pédagogue pour permettre aux enfants de s'épanouir, dans tous les sens du terme. Semaine après semaine, nous découvrons de nouvelles façons d'utiliser ce merveilleux outil. Je souhaite sincèrement que cette évolution se poursuive pendant plusieurs années encore, et que les quelques pages qui suivent vous fassent mieux comprendre l'expérience vécue à l'école Séraphin-Marion.

Le choix des élèves

Lorsqu'est née l'idée d'ouvrir une classe multi-âge à l'école Séraphin-Marion, presque tous ceux qui furent consultés affirmaient que le succès d'une telle expérience était étroitement lié au choix des élèves. Suite à cette recommandation, nous avons demandé aux titulaires des 2^e, 3^e et 4^e années⁽¹⁾ de dresser une liste de dix enfants qui, selon eux, auraient les qualités requises pour profiter d'une telle expérience. Les qualités que nous avions alors retenues étaient l'autonomie, le sens des responsabilités et une certaine discipline. Le quotient intellectuel des candidats ne fut jamais retenu comme critère de sélection; cette façon de procéder fut d'ailleurs écartée dès le début, notre objectif n'étant pas la création d'une élite. De plus, nous ne connaissions pas, à cette époque, le quotient intellectuel des élèves.

Quelques semaines seulement après le début des classes, les critères de sélection d'abord retenus pour le choix des élèves avaient perdu l'importance que nous leur avions d'abord attribuée. En effet, nous nous sommes vite rendus compte que l'attitude, le comportement et les qualités d'un même élève vont se manifester de façons fort différentes, selon qu'il se trouve dans une classe multi-âge ou dans une classe régulière.

Règle générale, dans nos classes, l'enseignante va tracer un programme que l'enfant est tenu de suivre. Cette façon de procéder élimine plus ou moins la liberté de choix que nous jugeons essentielle à l'acquisition du sens des responsabilités et de l'autonomie. Des élèves jugés autonomes et capables d'organiser leur travail dans une classe régulière n'ont pas démontré les mêmes qualités dans une classe multi-âge. Au contraire. Entre faire et ne pas faire un travail prévu au programme, ils ont choisi de ne pas le

faire. Lorsque nous avons découvert ce manque d'autonomie pour la première fois, notre réaction fut de vouloir retirer l'enfant de la classe multi-âge. Pourtant, comme le mentionnait un parent à l'époque, prendre conscience de ce manque d'autonomie dès le cycle moyen peut devenir un atout. En effet, tôt ou tard l'enfant devra faire face à une plus grande liberté de choix. Comment s'en sortira-t-il si le problème de l'autonomie se présente au secondaire, alors qu'il est souvent pris pour acquis que les étudiants possèdent suffisamment d'autonomie pour prendre en charge une bonne partie de leur apprentissage? Comment s'en sortira-t-il, à ce niveau où l'enseignant ne peut toujours consacrer autant de temps qu'il le voudrait pour aider celui ou celle dont les méthodes de travail laissent à désirer?

Pour aider les élèves à acquérir le sens de l'organisation, et l'autonomie, nous comptons sur les moyens suivants: la planification de l'horaire quotidien, en fonction des exigences du programme et des périodes de travail personnel; l'assiduité à suivre un programme (français et maths) remis à l'enfant dès les premiers jours de classe, en septembre; la préparation de projets de recherche, à partir d'un plan, et devant être remis avant la date d'échéance. Nous reverrons chacun de ces moyens, plus en détails, dans les pages qui suivent.

Certains des élèves peu autonomes que nous avons reçus en classe multi-âge sont venus à bout de leur problème. D'autres, nous ont quittés sans véritablement avoir acquis beaucoup d'autonomie. Un fait demeure, cependant, que le problème ait été réglé ou non, tous en ont pris conscience.

Il nous semble donc qu'une classe multi-âge peut accueillir à peu près n'importe quel enfant. Nous croyons même qu'elle permet aux enfants en difficulté de mieux s'adapter à l'école. En quatre ans, nous

avons reçu des élèves présentant soit des difficultés d'apprentissage, soit des problèmes de comportement. Dans tous les cas, nous croyons qu'il fut plus facile de modifier le programme d'études et d'adapter l'enseignement aux besoins particuliers de l'enfant.

L'horaire de travail quotidien

Lorsque les élèves arrivent en classe, ils passent les premières minutes de la journée à écouter l'enseignant expliquer l'horaire de travail quotidien. Quand ils ont bien compris cet horaire collectif, mis au tableau par l'enseignant, (Tableau 1) ils le transcrivent dans un cahier d'horaires (Tableau 2). Pendant ces premières minutes de la journée, on en profite aussi pour discuter de l'organisation de certaines activités qui n'apparaissent pas nécessairement à l'horaire ou pour planifier une juste utilisation des ordinateurs, des locaux et de l'équipement mis à notre disposition. On pourra ainsi traiter d'une sortie éducative, du voyage de fin d'année, d'un nouveau didacticiel, de la mise en scène d'une pièce de théâtre, d'un projet de sciences, etc, etc.

L'horaire mis au tableau se présente sur trois colonnes. La colonne de gauche, sous le chiffre 4, nous indique les activités ou leçons réservées aux élèves de quatrième année. Lorsqu'un mot est souligné, cela indique qu'il s'agit alors d'une leçon plus formelle et que les élèves doivent nécessairement se regrouper autour du pupi-

tre de l'enseignant ou se rendre à un endroit déterminé à l'avance. La colonne centrale, sous le chiffre 5, présente les activités ou leçons réservées aux élèves de cinquième année, de même que les activités proposées à tout le groupe: l'éducation physique, l'anglais, les sciences, les arts visuels, la musique. Enfin, la colonne de droite est réservée aux activités qui touchent spécifiquement les élèves de 6^e année.

Le cahier d'horaire constitue un outil essentiel au bon fonctionnement de la classe multi-âge. L'élève l'utilise pour planifier et décrire son travail le plus clairement possible, jour après jour. Il s'agit en fait d'un agenda, adapté aux élèves du cycle moyen.

D'abord, au début de chaque semaine, l'enfant doit se fixer des objectifs, après avoir vérifié s'il était en avance, en retard, ou à jour par rapport au programme académique déterminé par l'enseignant.⁽²⁾ Au fur et à mesure qu'il atteint ou dépasse ses objectifs, il l'indique sur une des pages réservées à cette fin. (Tableau 2) Puis, quotidiennement, l'élève fait une seconde planification, en fonction de ses objectifs personnels, des objectifs de l'enseignant et de l'horaire de la journée. Ainsi, il indiquera ce qu'il fera pendant sa période de travail; cela comprend la nature de l'activité, le ou les cahiers utilisés, l'endroit où le travail sera exécuté et les autres élèves impliqués, s'il y a lieu (Tableau 3). Notons que la période de travail devra être consacrée au français

et aux mathématiques, alors que la période de travail personnel est mise à la disposition de l'enfant afin qu'il puisse choisir une activité convenant mieux à ses goûts, à ses besoins. (français, mathématiques, projets de recherche, utilisation de l'ordinateur, arts visuels, sciences, etc.).

Idéalement, l'enseignante devrait vérifier ces horaires à tous les jours et y apporter les modifications ou ajouts nécessaires. L'élève qui a pris trop de retard dans une matière quelconque pourra perdre sa période de travail personnel et certains privilèges, ou se voir imposer des devoirs. L'élève qui, au contraire, atteint ou dépasse ses objectifs, recevra plus de privilèges, dont celui de proposer des activités répondant mieux à son talent, à ses efforts.

Enfin, ajoutons que ce cahier d'horaire constitue peut-être le moyen le plus efficace de faire part aux parents des progrès de leurs enfants, entre les périodes choisies pour la remise des bulletins.

Les rassemblements

Tout comme l'horaire de travail, les rassemblements sont d'une importance capitale pour le bon fonctionnement d'une classe multi-âge; ils permettent à tous et à chacun de prendre part activement à l'organisation des activités. De plus, c'est l'occasion rêvée pour discuter d'un problème de discipline ou des situations pouvant à l'occasion perturber la vie du groupe.

TABLEAU 1

Horaire quotidien, le mardi 24 septembre

4	5	6	Notes
MATHÉMATIQUES	8h 40	Travail personnel	Trois jours par semaine sont consacrés au français (lundi, mercredi, vendredi) et deux jours sont consacrés aux mathématiques (mardi et jeudi).
Travail personnel	9h 00	Travail	
Travail	9h 30	Mathématiques	
	10h 15		
	10h 30		
	11h 15		
	12h 00		
	13h 00		
	13h 15		
	14h 00		
	14h 30		

Voici, en résumé, quelques-uns des règlements ou principes qui servent de base à nos rassemblements.

1 Tous les jours, les élèves et l'enseignante se réunissent pour deux périodes de discussion qui durent de 5 à 20 minutes. Ces rassemblements se tiennent au centre de la classe, où tous les participants s'assoient pour former un cercle, dans la mesure du possible. Selon moi, le fait de former un cercle favorise énormément les échanges entre les participants et ne devrait pas être négligé.

2 Le premier rassemblement se tiendra au tout début de la journée, et visera surtout l'organisation d'activités plus académiques et la présentation des horaires. L'enseignant joue le rôle d'animateur lors de ce premier rassemblement, et permettra, s'il le juge nécessaire, l'intervention des enfants.

3 Lors du deuxième rassemblement, tous les participants, y compris l'enseignant, sont égaux, doivent lever la main pour parler et attendre que l'animateur donne le droit de parole.

4 À tour de rôle, les participants occupent les fonctions d'animateur et doivent ainsi assurer le respect des règlements.

5 Dans la mesure du possible, chaque participant, pour chaque sujet, doit se limiter à une intervention. Toutefois l'animateur peut permettre plus d'une intervention, selon l'importance d'un sujet ou l'intérêt qu'il soulève.

6 L'ordre du jour doit être préparé à l'avance et ne pas comporter plus de 5 sujets, sauf si après un congé prolongé on en décide autrement. L'ordre du jour est affiché au tableau.

7 Chaque participant ne peut mettre plus d'un sujet à l'ordre du jour, sauf si celui-ci n'est pas complet au début du rassemblement.

8 L'enseignant peut utiliser son droit de veto et intervenir en tout temps, sans avoir obtenu la permission de l'animateur, s'il le juge nécessaire. Le manque de respect envers une autre personne et l'indiscipline pourront motiver des interventions de ce genre. Cependant, la personnalité de l'enseignante et sa maîtrise des techniques d'animation feront qu'un geste discret, qu'une phrase toute simple donneront une autre allure au rassemblement, sans même qu'elle ait à utiliser son droit de veto. Les élèves ont toujours bien accepté le fait que l'enseignant ait des privilèges qu'eux n'avaient pas, lors des rassemblements. Jamais ils n'ont vu ce droit de veto comme une entrave à leur liberté. Ils savent généralement reconnaître l'autorité de cet adulte qui partage leurs discussions.

9 Lors des rassemblements, tous les sujets peuvent être abordés, à priori. L'enseignant devra cependant amener les élèves à éliminer ceux dont il serait inutile ou dangereux de traiter en classe.

10 Lorsque nous avons mis sur pied la classe multi-âge, le rassemblement se voulait un complément au volet expression orale du programme de

français. Certains élèves, cependant, ont parfois tendance à monopoliser ces réunions, laissant peu de chance aux autres d'exprimer leurs opinions. Il est possible de contourner ce problème, du moins partiellement, en organisant des réunions réservées aux élèves d'un même niveau. Ces réunions peuvent se tenir pendant une récréation ou au début d'une leçon de français, par exemple.

11 Le rassemblement n'a pas comme objectif l'acquisition de techniques d'animation et de principes démocratiques ou la formation de futurs leaders. Il ne constitue qu'un pas de plus vers la connaissance de soi, le partage et le respect d'autrui. C'est une façon d'apprendre à vivre en société.

Principes de base de la classe multi-âge

En août 1984, quelques jours avant l'ouverture de notre classe multi-âge, Monsieur Léo Paul Leduc, directeur de l'école Séraphin-Marion, et moi-même avons discuté des principes qui serviraient de base à notre projet. Le temps pressait et nous devions surtout faire appel à notre intuition, à notre expérience de pédagogues. Pas question, malheureusement, de se référer aux documents du Ministère de l'éducation. De toute façon, dans quel document, nous disions-nous alors, serait-il possible de trouver la façon d'organiser une classe multi-âge; existe-t-il, en quelque part, des principes de base devant guider notre expérience?

En cours d'année, quand nous avons relu *La formation aux cycles primaire et moyen*, c'est avec beaucoup de soulagement et une certaine fierté que nous avons découvert de grandes et nombreuses similitudes entre nos principes de base et ceux du Ministère de l'éducation.

Voici certains des principes que nous avons retenus lors de l'ouverture de la classe multi-âge:

1.

La discipline est établie en partie avec la collaboration des enfants, lors de rassemblements. Il faut faire comprendre aux élèves la nécessité des règlements, plutôt que d'essayer de les imposer bêtement.

TABLEAU 2

SEMAINE NO. 1 _____ AU _____	
MATHS:	
BLOC NO _____	RETARD _____ À JOUR _____ AVANCE _____
PRIORITÉ _____	
FRANCAIS:	
DICTÉE: _____	
AUTRES _____	

RÉDACTION:	RETARD _____ À JOUR _____ AVANCE _____
	FAITE _____ CORRIGÉE _____
AUTRES: _____	

2.

Chaque jour, l'enfant a à sa disposition une période de travail personnel pendant laquelle il peut travailler avec ses amis à des projets qu'ils choisissent eux-mêmes.

3.

L'horaire de travail est proposé aux élèves au début de la journée. (Se référer à la section réservée à l'horaire quotidien pour en obtenir une description complète).

4.

Les rassemblements quotidiens permettent aux enfants d'exprimer leurs idées plus souvent, plus spontanément. (Se référer à la section réservée aux rassemblements quotidiens pour en obtenir une description complète).

5.

Pendant les périodes de travail ou de travail personnel, les élèves doivent souvent travailler en équipes, partageant ainsi leurs connaissances, leurs expériences.

6.

La classe multi-âge a été mise sur pied dans un climat de confiance mutuelle. Règle générale, les enfants jouissent d'une liberté beaucoup plus grande: liberté de prendre des décisions plus fréquemment, liberté de circuler et de travailler dans certains locaux de l'école sans être constamment sous la surveillance directe d'un adulte. Cette relative liberté engendre parfois certains écarts de conduite, certains conflits. N'oublions cependant pas que tout processus d'apprentissage est essentiellement basé sur l'essai, l'échec, puis enfin la réussite. Cette liberté accrue n'a jamais signifié toutefois la mise au rancart des règles de politesse et de bienséance ou l'abolition des règlements établis par le Ministère de l'éducation ou la direction de l'école. Le bien-être physique ou psychologique des enfants ne sera jamais menacé, sous prétexte qu'il faille vivre une nouvelle expérience.

7.

Il est essentiel que les enfants acquièrent beaucoup d'autonomie, un bon sens de l'organisation, et qu'ils apprennent à coopérer. Ce sont là les trois piliers de notre approche pédagogique.

8.

L'ouverture de la classe multi-âge nous a obligés à redéfinir certaines techniques. Ainsi, afin de permettre à trois groupes d'élèves de travailler simultanément à des projets différents dans un même local, il a fallu repenser l'aménagement de la salle de classe, utilisant jusqu'aux moindres recoins. Et lorsque la salle de classe ne convenait plus aux projets mis de l'avant, c'est à la bibliothèque, dans les locaux adjacents, et même dans le corridor que nous avons travaillé.

Afin de contrôler ce mouvement d'élèves à l'intérieur de l'école, nous avons préparé une feuille de circulation que l'élève devait apporter avec lui dans tous ses déplacements.

9.

Le rythme de développement de chaque enfant devra être respecté. Cela signifie que pendant un certain temps, un élève peut accuser un retard dans une matière donnée. Par contre, ce même élève pourra progresser plus rapidement dans d'autres matières.

Afin d'atteindre cet objectif, le respect du rythme de développement, chaque enfant, en début d'année, reçoit un programme détaillé, en français et en mathématiques. Ces programmes sont divisés en blocs, chaque bloc correspondant à peu près à une semaine normale d'école. L'élève y trouve les notions à étudier, et les exercices lui permettant d'atteindre une certaine maîtrise de ces notions.

De plus, afin de mieux guider l'enfant, et de le situer par rapport à un rythme d'apprentissage acceptable qui lui permettrait normalement de couvrir toutes les notions à l'étude avant la fin de l'année académique, l'enseignante détermine et annonce aux élèves que pendant la semaine «x», il faudrait en principe voir les notions et faire les exercices du bloc de travail «y». Cette annonce est faite en début de semaine et l'enseignant se fera aussi un devoir de bien écrire le travail à faire sur un tableau réservé à cette fin. Comme je l'ai déjà mentionné dans la section réservée aux horaires, tous les élèves devront noter ce travail dans leurs cahiers, et évaluer régulièrement leur progrès par rapport au programme d'étude déterminé par l'enseignante. (Tableau 3)

TABLEAU 3

DATE: _____	
TRAVAIL PERSONNEL	○

TRAVAIL	○

DEVOIRS	○

NOTES	

Le respect du rythme de développement de l'enfant comporte deux avantages majeurs. D'abord, il va sans dire, l'élève pourra progresser selon son talent: mettre plus de temps à maîtriser certaines notions, ou passer rapidement d'un concept à l'autre. Mais aussi, et surtout, l'enseignant pourra consacrer plus de temps aux élèves éprouvant des difficultés, puisqu'il sera jusqu'à un certain point libéré par les élèves faisant preuve d'autonomie. Le graphique du tableau 5, réalisé en mars 86, démontre bien ce que j'essaye d'expliquer. Il représente le progrès des élèves, en mathématiques. Arrêtons-nous à la 5^e année, composée alors de huit enfants. La ligne pointillée indique la fin du 2^e trimestre; l'année scolaire est complétée aux deux tiers. En principe, tous les enfants devraient être au même point. Mais voilà, ce n'est pas le cas. Les élèves représentés par les points l, m, o et p ont déjà terminé le programme de mathématiques de 5^e année et ils ont commencé celui de 6^e année. L'élève représenté par le point l, lui, va bientôt rejoindre ses camarades. Quant aux trois autres élèves, tant bien que mal, ils suivent le programme. Et c'est là, je crois, que se manifeste un des plus grands

avantages de la classe multi-âge: l'enseignante a la possibilité de consacrer des leçons complètes à ces trois enfants.

Vouloir respecter le rythme des enfants comporte aussi un certain nombre d'inconvénients. Le premier de ces inconvénients découle directement de la motivation de chaque élève. En effet, tous ne choisiront pas nécessairement de travailler plus fort, d'avancer plus rapidement, simplement parce que nous leur en donnons la possibilité. Remettre à demain ce qui peut être fait aujourd'hui deviendra parfois le mot d'ordre. Il faut être vigilant et trouver les paroles et les moyens qui stimuleront les enfants. Permettez-moi à ce sujet de citer le Ministère de l'éducation de l'Ontario:

«Loin d'être mû uniquement par des récompenses ou des approbations extérieures, l'enfant trouve la réalisation de soi dans un apprentissage réussi. L'élève engagé dans une activité comportant sa propre récompense, travaillant avec un enseignant attentif qui est conséquent avec lui-même et qui adresse des demandes appropriées selon le niveau de l'enfant, poursuit une expérience heureuse».⁽³⁾

S'il faut parler d'inconvénients, mentionnons aussi le nombre d'heures qu'il faut consacrer à la préparation des programmes d'études en français et en mathématiques. N'oublions pas que tout est fait en triple. Par contre, une fois cette longue préparation terminée, la planification hebdomadaire devient un jeu d'enfant.

Enfin, le respect du rythme de chaque enfant nous oblige parfois d'envisager une promotion à la fin d'un trimestre ou, en fin d'année, de faire passer un élève directement de la 4^e année à la 6^e année, ou de la 5^e année à la 7^e année. Un inconvénient? Bien sûr, et de plusieurs façons.

Le départ ou l'arrivée d'un élève en cours d'année, pourra désorganiser un groupe, puisqu'il est ainsi possible de modifier profondément les relations entre les enfants.

A un enfant heureux, épanoui au sein d'un groupe, retrouvera-t-il le même bonheur en compagnie de nouveaux collègues? Lorsqu'il s'agit d'une promotion à l'intérieur de la classe multi-âge, le problème semble moins aigu; en effet, les

enfants se connaissant déjà assez bien, on peut conclure que le passage d'un groupe à l'autre se fera plus en douceur. Mais qu'arrivera-t-il si l'enfant est parachuté directement de la 5^e à la 7^e année?

Il arrive souvent qu'un élève progresse très rapidement dans une matière, mais qu'il soit tout simplement à jour, ou même qu'il accuse un retard dans une autre matière. Doit-on encourager une promotion dans une matière seulement, ou exiger le même rythme dans toutes les matières? Et l'enfant qui obtiendrait une promotion dans une matière seulement, à quel groupe devrait-on l'assigner?

C'est une situation des plus complexe. Il est presque impossible de généraliser et chaque cas doit faire l'objet d'une attention particulière. Retenons cependant que:

«La capacité intellectuelle et l'ouverture sociale sont en rapport limité mais important avec la stature physique et la vitesse de croissance. Ainsi l'enfant qui se développe plus rapide-

ment, qui connaît plus tôt une poussée de croissance, semble souvent plus doué. C'est pourquoi, à ce stade, les fillettes ont un avantage marqué sur les garçons en certains domaines».⁽⁴⁾

Les projets de recherche

Afin de stimuler chez l'enfant l'esprit d'initiative et le goût du savoir, et pour soumettre une meilleure planification des périodes de travail personnel, nous encourageons la réalisation de projets de recherche.⁽⁵⁾ Dans cette démarche, la simplicité est de rigueur, et le modèle proposé nous semble bien répondre à ce critère. D'abord, l'élève choisit un thème: c'est le point de départ de son remue-ménages. Ensuite, il essaie de greffer le plus de pistes possibles à ce point de départ. Certaines des pistes retenues feront finalement l'objet d'une étude plus approfondie.

Toujours dans le but de faire acquérir le sens des responsabilités aux élèves, nous leur demandons de s'engager à respecter certaines règles et une date d'échéance

TABLEAU 4

CONTRAT DE TRAVAIL

NOM _____

Le titre de mon projet est: _____

Je travail seul(e) _____
je vais travailler avec _____

Voilà une description de ce que je vais faire

J'ai besoin de matériel. J'en fais la liste

Ce projet sera prêt le _____

EN FOI DE QUOI NOUS AVONS SIGNÉ

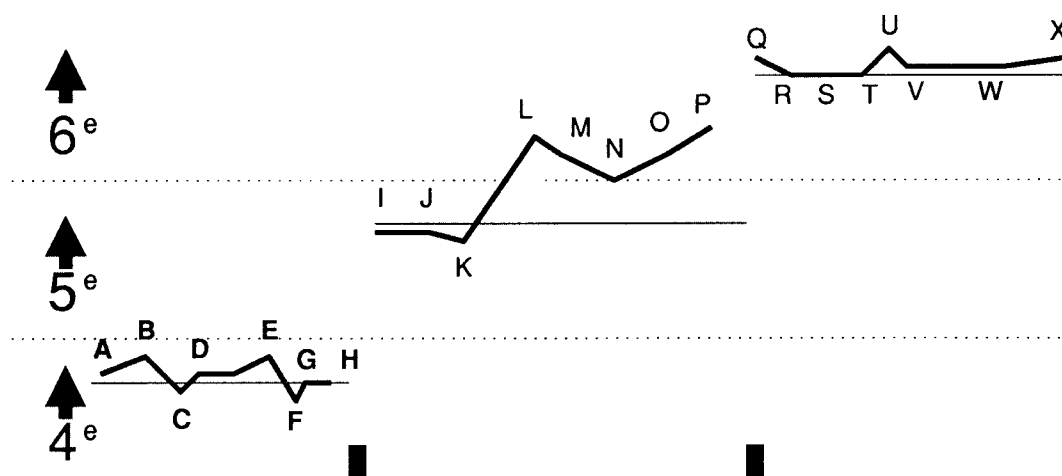
ce jour de _____ 198 _____

_____ (élève)
_____ (professeur)
_____ [(parent(s))]

j'ai complété mon projet le _____

j'évalue mon travail: _____

TABLEAU 5



fixée à l'avance. Cet engagement prendra presque l'allure d'un véritable contrat. Cette démarche officielle et un peu austère peut sembler exagérée. Pourtant, elle porte fruit. Il faut voir tout le sérieux dont font preuve les enfants lorsque vient le temps de jouer des rôles normalement réservés à l'adulte. Vouloir imiter l'adulte, pour qui il a une admiration sans borne, est d'ailleurs une des caractéristiques de l'enfant du cycle moyen. (Tableau 4)

J'aimerais enfin citer Paul Osterrieth et le Ministère de l'éducation de l'Ontario. Ces quelques mots viendront sûrement confirmer la nécessité des projets de recherche même au cycle moyen.

Paul Osterrieth

Assurément fait-il preuve d'une autonomie et d'une autodétermination qu'on ne lui connaissait pas encore ...⁽⁶⁾

Ce développement intellectuel se caractérise ... par une intense curiosité, une soif de connaissances ...⁽⁷⁾

... lorsqu'on lui confie des responsabilités à sa taille, il y fait face avec conscience.⁽⁸⁾

Le Ministère de l'éducation

Les enfants entre l'âge de 9 et 12 ans. ... acceptent les responsabilités et les recherchent.⁽⁹⁾

FOOTNOTES

- (1) La première classe multi-âge était composée d'élèves de 3^e, 4^e, et 5^e années.
- (2) Voir la section numéro 9 pour une description plus détaillée du programme académique.
- (3) La formation aux cycles primaire et moyen, page 15
- (4) La formation aux cycles primaire et moyen, pages 10 et 11
- (5) Pour de plus amples renseignements au sujet de la recherche au cycle moyen, voir la section Recherche du document du Ministère de l'éducation de l'Ontario *Les 9 à 12 ans*.
- (6) Osterrieth, Paul *Introduction à la psychologie de l'enfant*, page 211
- (7) Ibid, page 215
- (8) Ibid, page 244
- (9) Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Les 9 à 12 ans*, page 117.

BIBLIOGRAPHIE

Voici des livres et des articles qui traitent de sujets pouvant nous permettre de mieux comprendre l'approche multi-âge, ou qui décrivent des expériences ayant des ressemblances avec l'expérience pédagogique décrite dans ce document.

1. Vie pédagogique, numéro 36, avril 1985, «La pédagogie Freinet dans une école québécoise», par Marc Audet, pages 4 à 12. On peut recevoir gratuitement Vie pédagogique en écrivant à : Distribution de Vie pédagogique Direction des communications Ministère de l'éducation 1035, rue De La Chevrotière Québec, (Québec) G1R 5A5 29 mars 1984, «La vie pédagogique dans les petites écoles», René Labrecque, pages 17 et 18.
- «Une pratique éducative qui s'inspire de la pédagogie ouverte», Nicole Dumas, pages 19, 20 et 21.
- «La petite école: un travail d'équipe», par les enseignants de l'école Sacré-Coeur, pages 22 à 26.
- «Un directeur d'école itinérant», Luce Brossard, pages 26 et 27.
- «Une pratique-pédagogique axée sur des thèmes», Monique Choquette-Larochelle, pages 28, 29 et 30.
- «L'enfant et l'enseignante dans une classe multi-programme», Gaston Pelletier, pages 31 et 32.
- 13 juin 1981, «La gestion des classes multi-âges», Ghislain Godbout, pages 9 à 13.

2. L'école coopérative, novembre-décembre 1977, numéro 41. Tout le numéro est consacré à la description de l'expérience vécue à l'école Querbes, à Montréal: «Un essai de coopération à l'école Querbes». L'école Coopérative est indexée dans Badar et dans Periodex. Ministère de l'éducation du Québec Édifice G - 16^e étage Québec, (Québec) G1R 5A5
3. Guide de reconnaissance du Collectif Québécois de l'École Moderne Pédagogie Freinet. Publications C.Q.E.M. 1985. Secrétariat permanent: 3196, Carré Bochart, Ste-Foy, (Québec) G1X 1V6 (418) 651-5061
4. Liaisons, novembre 1983, a) [Les écoles «alternatives» et le programme français], Suzanne Pouliot, pages 18 et 19. b) «Courants pédagogiques et enseignement et apprentissage du français», Georges Farid, pages 13 à 18.
5. Ministère de l'éducation de l'Ontario, La formation aux cycles primaire et moyen, 1976.
6. Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Les 9 à 12 ans*, 1986.
7. Entre nous, volume 19, no 1, octobre 1986, pages 27 et 28.
8. T.V. Ontario, Actualités pédagogiques, émission numéro 1. «La classe multi-âge».
9. Osterrieth, Paul, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris, 1973, 260 pages.
10. Maheux, Jeannine, La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la faculté des études supérieures de l'université de Montréal en décembre 1983.

L'enfant et l'enseignante dans une classe multiprogramme

Martin est élève de 4^e année dans une classe multiprogramme qui regroupe les élèves de 3^e et de 4^e année. Voici ce qu'il a répondu par écrit, le 19 octobre 1983, quand on lui a demandé: «Aimez-vous être dans une classe multiprogramme?»

«Je n'aime pas être deux groupes; parce que quand on a une question, on est obligé de courir après le professeur. Trop tout seul pour apprendre et apprendre à écrire. Je comprends qu'elles (ses compagnes de 3^e année) sont plus petites que nous. Elles sont plus petites, c'est vrai, je comprends ça; mais que veux-tu?»

Cet enfant de 4^e année raisonne avec beaucoup de lucidité et s'exprime facilement: il analyse sa situation, il fait appel à sa raison pour comprendre le phénomène qu'il vit, il est ouvert à ses compagnons de classe; mais il craint pour son succès personnel. Il se sent seul pour apprendre: «*trop tousseulle*» dit-il. Il lui faut sans cesse prendre des initiatives pour réussir: «*on est obligé de courir après le professeur*».

Ce petit texte m'est apparu comme un vrai roman autobiographique ... À lui seul, il décrit l'univers de l'enfant, son inquiétude et sa volonté de comprendre.

Ce témoignage du petit Martin est émouvant. Il exprime l'inquiétude d'un enfant au sujet de son apprentissage, au moment où la vie à l'école est plus difficile à cause de la conjoncture présente: classes multiprogrammes, grand nombre d'enfants par classe, nouveaux programmes à comprendre et à expérimenter, enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentis-

par Gaston Pelletier
Tiré de Vie pédagogique 29, mars 1984

sage et auxquels il faut apporter une attention individuelle soutenue, attente d'un matériel didactique plus approprié, des enfants épanouis et éveillés, mais qui vivent dans une société mouvante et souvent bouleversée.

Cependant, le témoignage de la plupart des enfants interrogés est positif: ils aiment aller à l'école et vivre l'expérience de la classe multiprogramme.

**«J'aime bien les amis de 3^e et de 4^e.
J'aime être dans une classe à deux groupes.
On apprend plus de choses.
J'aime ça parce que ça me fait beaucoup d'amis; parce que les élèves de 4^e font beaucoup de sorties et, nous, on va avec eux.
J'aime avoir deux groupes dans la classe; on travaille plus et on apprend plus de choses.
J'aime bien travailler toute seule quand notre professeur est avec les élèves de 3^e année.
J'aime lire et jouer au ballon avec les élèves de 4^e année.
Je regarde ce que les élèves de 6^e année font, parce que je suis juste à côté d'un camarade de 6^e».**

Quelques critiques ont été exprimées, souvent par des enfants qui ont des difficultés en langue écrite.

**«Trop tout seul pour apprendre.
J'aime pas parce qu'il y a des chicanes au ballon, entre les élèves de 3^e et ceux de 4^e.
On répète: on apprend toujours la même chose.
J'aime mieux être un groupe; c'est plus calme.
Ça me dérange quand elle explique aux élèves de 3^e.
Si on avait le même livre, on pourrait écouter dans le même livre que la 6^e».**

Jadis, quand régnait Duplessis et que la révolution tranquille se préparait, il y avait l'école de rang: ce bâtiment en bardeaux, avec sa maîtresse enseignant de la première à la septième année, que visitait régulièrement M. l'Inspecteur et qui devait préparer ses «finissants» aux examens du Surintendant de l'instruction publique, avec un gros bouquin de programmes, ses cartes géographiques aux coins racornis et ses tableaux ornés de lettres gothiques.

Tout cela se passait avant Jean Lesage, avant le rapport Parent et Paul Gérin-Lajoie; avant que ne s'éveillent les paroisses rurales, l'UCC, les villes et les syndicats ... L'enfant que l'on devait former n'était pas celui d'aujourd'hui. Il habitait la campagne, ne connaissait pas la télévision, appartenait à une grosse famille, sortait peu de son village. Mais maintenant qu'on réintroduit la classe multiprogramme, on est en présence d'un tout autre enfant: un enfant de la génération PassePartout, qui n'a que quelques frères et sœurs, qui regarde douze heures de télévision par semaine et joue aux jeux électroniques, dont l'autonomie s'est développée, qui a beaucoup de liberté, un

enfant qui joue avec la calculatrice ou le micro-ordinateur et qui est informé sur tout ce qui se passe dans le monde ... il a même une opinion sur le problème nucléaire!

Comment peut-on, en respectant le rythme qui lui est propre, aider cet enfant à se développer intégralement? Comment apporter à chacun une attention personnelle, susciter sa motivation et sa créativité? Comment intégrer les matières? ... Comment faire tout cela quand on a la responsabilité d'une classe multiprogramme? Est-ce un défi excessif? Est-il possible de répondre aux vrais besoins de l'enfant?

C'est ce que j'allais vérifier quand j'ai rencontré Louiselle Proulx-Briand et Anne-Marie Roy-Coulombe, de Mont-Joli, Madeleine Sirois et Antonine Michaud, de Saint-Yves. «Avec vos 27 enfants, vos classes multiprogrammes (1^{re} et 2^e, 3^e et 4^e, 5^e et 6^e années) et les nouveaux programmes, pouvez-vous faire de la «belle école»? Les enfants y trouvent-ils réponse à leurs besoins? Pouvez-vous porter une attention personnelle à chaque enfant? On n'est plus au temps de Conrad, de Philémon, d'Alma, de Rita, de Gertrude, d'Armand ou de Jeannette, on est au temps de Chantal, de Gino, de Stéphane, d'Éric, de Julie, de Pascal, de Nadine et de David ... Réussissez-vous à soutenir les plus faibles de vos élèves? Êtes-vous heureuses dans ce métier, aujourd'hui?»

Oui, mais quel travail!

Et l'on m'a répondu: «Oui. Du moins, on le pense et on l'espère. C'est du travail, par exemple. C'est presque le double. Le double, en tout: deux textes, deux séries de problèmes, deux situations pédagogiques ... Surtout qu'avec deux groupes, tu ne peux pas improviser. Tu dois être prête, avoir une planification très précise. Il y a deux préparations à faire, c'est sûr. Et Dieu sait combien il faut fouiller pour trouver notre matériel. Il nous faut sélectionner des textes ou des problèmes pour chaque groupe, prévoir l'alternance de l'oral et de l'écrit, du travail personnel et de l'enseignement ... Pas question de chômer avec une classe multiprogramme: dès que tu as terminé avec ton premier groupe, tu passes au deuxième ... Parfois tu dois faire attendre celui qui est à l'écrit mais qui ne comprend plus ce que tu as expliqué dix minutes avant. Lorsqu'un enfant vient demander une explication quand tu travailles avec l'autre

groupe, il faut du tact pour le faire attendre ou lui répondre immédiatement ...

Je prépare deux classes, j'évalue deux classes, mais je vis une classe. Car enfin, une classe multiprogramme c'est deux classes en une seule; deux classes dont le fonctionnement est unifié par une thématique commune; deux classes quand même parce que chaque groupe d'âge a ses besoins et ses intérêts propres, sans compter qu'il exige qu'on réponde à son besoin d'appartenance: ce qui constitue une mince frontière entre les deux groupes.

En français et en mathématiques, chaque groupe d'âge a un fonctionnement autonome, même si la thématique est identique: l'halloween, Noël, l'action de grâce, le printemps ... avec alternance de l'oral et de l'écrit, du travail collectif et personnel, ainsi que des activités d'enrichissement.

En catéchèse, nous séparons les deux groupes et échangeons nos heures d'enseignement, chaque année ayant sa dynamique psychologique et catéchétique propre.

Dans le domaine des sciences humaines, des sciences de la nature, des arts plastiques, les deux groupes participent à la même activité ou à deux activités sur le même thème, avec possibilité d'enrichissement pour la classe qui est la plus haute: à cet effet, nous avons un système de fiches assez complet et un coin de lecture très fréquenté.

Inutile de vous dire que nous devons construire sans relâche notre matériel pédagogique. Nous aurions besoin d'une véritable banque d'outils souples, adaptables et polyvalents: tous les enseignants doivent faire face au manque de vrais instruments pédagogiques, mais, dans une classe multiprogramme, le problème est aigu.

Vous imaginez-vous combien de temps nous devons consacrer à la correction, le soir ou pendant les fins de semaine? Il y a longtemps que nous nous sommes résignées à ne pas pouvoir corriger les travaux des enfants en classe; alors nous le faisons chez nous. Peu importe que tu aies deux groupes et que, dans chacun d'eux, il y ait des rythmes d'apprentissage différents, il faut que tu sois attentive à chacun, que tu donnes ton

appréciation sur tout ce qui se fait même pendant les activités d'enrichissement. Il en va de même de la valorisation du travail et de la motivation de l'enfant.

Dans une classe multiprogramme, il n'y a pas de problème de temps: on n'a pas une minute à soi. Il faut avoir un horaire très précis. Je dirais même qu'il y a tout un suspense, à enseigner dans une classe multiprogramme. Le fait d'avoir deux groupes dans une classe constitue, la plupart du temps, une source de motivation pour l'enfant qui est déjà informé sur ce qu'il apprendra au cours de sa prochaine année scolaire. Les plus vieux peuvent expliquer aux plus jeunes ce qui est ou paraît obscur, ils peuvent également les faire lire; et les plus jeunes entendent ce qui se passe dans l'autre groupe, ce qui n'est pas sans susciter leur intérêt. Il se développe un climat d'émulation dans la classe.

Dans la classe multiprogramme, l'enfant doit devenir très rapidement plus autonome et responsable. C'est d'ailleurs un facteur important de la réussite ou des problèmes qu'il connaîtra dans son apprentissage. L'enfant qui éprouve des difficultés et qui ne prend pas l'initiative de demander de l'aide à son professeur qui travaille auprès de l'autre groupe, va être pénalisé. C'est une de nos plus grandes préoccupations: Comment aider celui qui a plus de difficulté ou qui n'a pas encore beaucoup d'autonomie?

Et le «petit dépanneur» (le dictionnaire) sert beaucoup dans nos classes, vous pouvez le croire. Ce qui ne signifie pas que l'apprentissage soit livresque chez nous: la pédagogie y est aussi animée et familiale que dans les classes à programme unique. Nous y faisons du développement intégral; je dirais que nous inculquons aux enfants une méthode de travail et leur faisons systématiquement acquérir une plus grande autonomie. Et nous, enseignantes, comme par réflexe, nous allons à l'essentiel, nous cherchons ce qui constitue l'essentiel de ce qui doit être appris.

Chaque groupe occupe un espace déterminé et bien à lui dans la classe et a son tableau, son coin de lecture. Parce que chaque groupe d'âge a ses intérêts, ses vantardises et ses rivalités au ballon». Il y a là une vie débordante: certains écrivent, d'autres dessinent; certains lisent,

En immersion, attention à l'affectif, attention aux émotions

par Dominique Morissette
Université du Québec à Trois-Rivières

Oui à l'éducation affective

Depuis toujours, les éducateurs refusent d'admettre que l'éducation de l'enfant se limite au développement de ses habiletés intellectuelles et psychomotrices. Ils insistent pour que la formation scolaire tienne également compte du domaine affectif. Cette priorité demeure encore tout à fait d'actualité: on exige, bien sûr, que chaque élève ait la tête bien faite plutôt que bien pleine; on exige également qu'il ait du cœur autant que de l'intelligence.

Bien que la plupart des éducateurs soient d'accord avec le principe de l'éducation affective de l'élève, plusieurs d'entre eux se sentent souvent dépourvus lorsque vient le temps de trouver des moyens efficaces et appropriés pour réaliser leurs souhaits. La question suivante résume leur problème: Comment faut-il s'y prendre pour que les élèves non seulement acquièrent les connaissances définies dans les programmes, mais développent également leur personnalité, manifestent les attitudes appropriées à l'apprentissage scolaire et maîtrisent les éléments affectifs des programmes? Bref, comment s'y prendre pour enseigner ou pour guider l'apprentissage quand il s'agit de contenus affectifs?

En affectif, trois contenus différents

Le champ des apprentissages relatifs au domaine affectif est très vaste, beaucoup trop vaste pour le considérer en un seul bloc. Voilà pourquoi nous le subdivisons en trois volets qui nous semblent suffisamment différents pour être traités sé-

parément. Il y a en effet les contenus affectifs généraux orientés vers la vie sociale de tout futur citoyen; il y a aussi les contenus affectifs généraux concernant la vie scolaire de l'élève, de l'apprenant; il y a enfin les contenus affectifs spécifiques qui se rapportent à chacun des programmes, à chacune des disciplines scolaires où l'élève doit performer. Examinons un peu plus en détail chacun de ces trois volets.

1 En situation scolaire, les apprentissages affectifs de l'élève concernent d'abord les qualités personnelles exigées de tout citoyen qui se propose de vivre en société: il faut que le jeune acquierre, entre autres, de la tolérance, du civisme, de l'éthique, de l'acceptation de soi, de la confiance en soi et aux autres. Ces apprentissages tombent sous la responsabilité non seulement de l'enseignant dans sa classe, mais également de toute l'école en tant qu'institution sociale. Même la famille est alors concernée.

2 Le champ des apprentissages affectifs inclut également l'acquisition, par chaque élève, de réactions ou d'habitudes appropriées en tant qu'apprenant, en tant que personne qui doit acquérir une grande quantité de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nouvelles, particulièrement à l'école. Or ces acquisitions ne peuvent se réaliser sans la présence d'attitudes telles que le goût de l'étude, la constance dans le travail, le désir de vaincre les difficultés et l'intérêt pour les matières scolaires. Autrement dit, sur la plan affectif, il faut que l'éducateur fasse de chaque élève un bon *apprenant*, un apprenant motivé.

3 Enfin, ce champ d'apprentissage comprend toutes les attitudes, et il y en a un grand nombre, qui font partie des contenus de programmes proprement dits. Ainsi, l'apprentissage d'un métier ou d'une profession (électricien, secrétaire, médecin, infirmier, informaticien) est généralement incomplet si l'élève n'a pas acquis l'attitude de prudence ou de rigueur ou de respect qui lui permettra de l'exercer correctement. De même il est inutile d'apprendre une langue seconde sans développer en même temps le désir de la parler, avec le plus de précision possible, avec les personnes qui la maîtrisent, sans acquérir le goût d'en saisir les possibilités, sans souhaiter l'entendre et la parler ailleurs qu'à l'école. Ce sont d'ailleurs là des réactions affectives qui sont souvent intégrées aux contenus des programmes eux-mêmes et que les enseignants ou enseignantes considèrent comme des conséquences normales de leurs interventions. Sans elles, les élèves risquent de demeurer de piètres *performants* en langue seconde.

Deux volets comme préoccupation en immersion

L'immersion en classes de langue seconde est une stratégie d'enseignement d'une nouvelle langue à des élèves qui ont déjà acquis au moins les bases de leur langue maternelle. C'est une stratégie qui mise beaucoup sur des situations réelles, plutôt que simulées, d'interaction verbale des élèves entre eux et avec le maître. Elle est appliquée parce que, selon toute vraisemblance, elle a recours aux automatismes de communication et elle suscite l'emploi fréquent et adapté de la langue seconde. Efficace sur le plan

cognitif, la méthode d'immersion devrait également l'être sur le plan affectif. Ce qui signifie que les élèves en immersion ressentiraient une plus grande motivation pour l'apprentissage de la langue seconde, ils seraient de meilleurs *apprenants*. De plus, ces mêmes élèves en immersion acquerraient plus vite des habitudes de communication en utilisant la langue seconde, ils deviendraient de meilleurs *performants*.

Voyons dans quelles conditions ces avantages auront de bonnes chances d'apparaître lorsqu'une méthode telle que l'immersion est appliquée en classe. Cette vérification, nous la faisons en nous référant à une série de dix propositions qui, à notre avis, résument une bonne partie de la recherche et de la réflexion sur les conditions d'apprentissage de contenus affectifs. Ces dix propositions, que nous empruntons à James M. Less (1973: 60 à 148), nous les appliquons au cas particulier de l'immersion en langue seconde et essayons d'en tirer les leçons les mieux appropriées. Notre réflexion porte, chaque fois que la proposition le permet, sur les deux aspects présentés ci-dessus. Il sera donc question de l'élève en tant que sujet qui acquiert de nouvelles connaissances sur la langue seconde, en tant qu'*apprenant*. Il sera aussi question de l'élève en tant qu'utilisateur de la langue seconde et donc en tant que *performant*. Nous espérons que chaque praticien pourra, à l'aide de ses expériences, pousser plus avant notre amorce de réflexion et en tirer des profits personnels accrus.

Première proposition

La vie familiale durant la jeune enfance de même que les expériences vécues constituent les variables les plus puissantes, les plus pénétrantes et les plus durables qui influencent virtuellement toutes les étapes de l'apprentissage d'une personne.

Les attitudes de l'apprenant

La motivation d'un élève en classe d'immersion dépend donc beaucoup de ce qu'il a entendu et de ce qu'il a vécu à la maison en rapport, bien sûr, avec la langue se-

conde, mais également avec l'étude, avec l'école, avec les enseignants, avec l'effort, avec le travail scolaire. Un élève qui, à la maison, a vu des gens travailler et encourager les efforts et le succès devrait être porté à travailler avec plus de constance et d'ardeur à l'école. Ce qui est vrai pour les autres matières est également vrai pour la langue seconde. Cependant, dans le cas d'une stratégie pédagogique telle que l'immersion, il semble que le vécu familial et le vécu scolaire antérieur risquent de produire un impact encore plus important parce que l'enfant doit vaincre une double difficulté: celle de la communication avec les autres (ses pairs et son enseignant) et celle de l'apprentissage de la matière scolaire (langue maternelle, mathématiques, histoire, science, ...). Un vécu familial et scolaire approprié où on perçoit un appui des parents, des pairs et des enseignants à l'étude et à l'effort en classe semble une condition sinon nécessaire tout au moins favorable. Cet appui est encore plus nécessaire si l'élève en immersion doit fournir des efforts soutenus pour réussir.

Les attitudes du performant

L'enseignant aura beau appliquer les meilleures stratégies pédagogiques, il a probablement moins de chances de faire acquiescer à ses élèves une attitude positive à l'égard de l'usage de la langue seconde si le milieu familial a déjà appris aux élèves une attitude négative à son égard. L'enfant sera alors porté à limiter sa performance aux normes minimales. Ainsi il pourra apprendre la langue seconde pour améliorer ses chances d'emploi dans la fonction publique canadienne tout en se satisfaisant du strict nécessaire pour y arriver. Il n'aura pas le goût de pratiquer en situation réelle, de communiquer avec les gens du milieu qui parlent cette langue, si sa famille lui a déjà appris depuis longtemps une attitude négative à leur égard. Jusqu'à un certain point (qui semble ici très important), tant vaut l'attitude profonde des parents par rapport à la langue seconde, tant vaut l'attitude de l'enfant. Ce qui expliquerait peut-être pourquoi tant de Canadiens parlent mal leur langue seconde: ils ne la parlent que pour répondre à des normes d'emploi; ils n'aiment pas communiquer en l'utilisant; ils demeurent de piètres performants.

Deuxième proposition

L'environnement particulier dans lequel une personne se développe, croît, mûrit et interagit, exerce une influence extrêmement puissante sur son apprentissage. (A tel point qu'il arrive parfois que des apprentissages appropriés faits à l'école soient annulés par une action neutre ou négative de la famille: Hill, Lehner, 1980: 2)

Les attitudes de l'apprenant

Toute méthode d'enseignement, quelle qu'elle soit, doit tenir compte du milieu, de l'environnement, dans lequel elle s'applique; elle doit même en exploiter les caractéristiques pour favoriser l'apprentissage. Sous ce rapport, l'immersion est conçue à partir de certains postulats. Notamment l'enseignant en immersion doit parler beaucoup à ses élèves et ceux-ci doivent écouter souvent et parler beaucoup. Sans cela, l'apprentissage d'une langue par sa pratique est impossible. Que dire de l'immersion dans une classe où les rapports d'autorité ou bien la discipline sont tels que l'élève n'a rien à dire? On peut alors se demander si la méthode est intégrée par celui qui l'enseigne, si elle est adaptée à la vie de la classe, si elle est appropriée aux valeurs pédagogiques du milieu scolaire, aux normes de la classe. Des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde auront de meilleures chances de se développer dans une classe d'immersion où l'environnement encourage le travail, l'effort, mais également l'expression et l'interaction, surtout verbale.

Les attitudes du performant

Qu'il s'agisse d'enseigner l'anglais dans les écoles francophones du Québec ou le français dans les écoles anglophones des autres provinces, par immersion ou autrement, ce qui se vit dans la société se répercute sur la performance des élèves en classe. Si bien que les enseignements sur des contenus qui sont en opposition par rapport à ce qui est véhiculé dans le milieu, dans les journaux et à la télévision, par exemple, sont particulièrement difficiles. Si l'éducateur ne prend pas le temps de régler ces blocages,

il risque d'obtenir de piètres performances surtout à moyen terme. L'élève apprendra peut-être le minimum, mais il n'y aura pas de transfert dans les autres milieux de pratique.

A notre avis, les élèves des classes d'immersion en milieu opposé à la langue seconde ou opposé aux personnes qui la parlent, pourront plus difficilement atteindre leurs objectifs cognitifs; à plus forte raison risquent-ils d'échouer dans la poursuite d'objectifs affectifs. Seuls les élèves les plus doués réussiront à acquérir ce qu'on attend d'eux dans les programmes et surtout à transposer dans leur pratique de communication une attitude positive à l'égard de l'utilisation de la langue seconde. Car, pour eux, la performance s'acquiert rapidement; les conditions favorables d'apprentissage ont donc moins d'importance: ils réussissent de toute façon.

Troisième proposition

La spontanéité, l'immédiateté, la qualité, la trame ou la composition de l'expérience d'une personne, influencent grandement la richesse, la portée et la permanence de son apprentissage.

Les attitudes de l'apprenant

Ici, c'est l'aspect motivation en classe qui est particulièrement concerné. Si les expériences vécues en classe sont trop loin du vécu des élèves, si rien de ce qui s'y passe n'est significatif pour eux, il ne faudra pas se surprendre que le rendement s'en ressent, que l'élève rêve d'une classe régulière. Maints articles publiés dans la revue *Le journal de l'Immersion journal*, dans d'autres revues ou d'autres ouvrages, s'attaquent à ce problème essentiellement pédagogique ou didactique. Avec une méthode telle que l'immersion, il faut apporter une attention toute particulière aux interactions élèves-élèves et élèves-enseignant car c'est là que se vit l'apprentissage de la langue. Si l'élève expérimente des interactions positives, significatives, au moment où il écoute ou parle une langue seconde en immersion, il voudra d'abord multiplier ces expériences en classe; il voudra même les étendre à l'extérieur de la classe, avec ses parents ou ses amis, par exemple.

En immersion, les conditions ne sont pas idéales pour susciter des expériences positives d'interactions élèves-enseignant. En effet, d'abord, le ratio est de un enseignant pour 20 ou 25 élèves plutôt que de un parent pour un enfant, dans le cas de la langue maternelle; de plus, des apprentissages académiques ajoutent une pression qui risque de nuire à l'attention qui devrait être portée à la langue seconde, particulièrement aux contraintes didactiques. L'enseignant peut être tenté de réagir en se disant: "Que l'élève apprenne son arithmétique d'abord, puis sa langue seconde comme il pourra . . . " Quelle association fera alors chaque enfant entre la langue seconde et les situations vécues en classe . . . Il serait plutôt surprenant qu'il prenne l'habitude d'utiliser une langue aux évocations si négatives. Une telle immersion serait probablement une méthode efficace pour que la langue seconde soit détestée ou ne soit parlée que pour satisfaire à des exigences de résultats obligatoires ou de normes minimales d'embauche.

Les attitudes du performant

Et si, au moment où il étend ses expériences à l'extérieur, l'élève trouve une résonnance intéressante, des parents ou des amis collaborateurs, les apprentissages auront certes plus de chances de se multiplier. Si, par ailleurs, les expériences sont négatives, surtout si elles ne concernent pas la vraie vie, l'élève ne sentira pas le besoin, l'intérêt, le plaisir de parler la langue seconde. Surtout pour les élèves qui ne réalisent l'apprentissage de la langue qu'au prix d'efforts nombreux et soutenus, une absence d'expériences positives à l'extérieur de l'école serait sans doute un handicap quasi insurmontable. En immersion, le risque d'apprendre des attitudes négatives à l'égard de la langue seconde est grand, à l'école, bien sûr; il est peut-être encore plus grand en dehors de l'école.

Quatrième proposition

La signification, ou la raison d'être, d'une tâche d'apprentissage, telle que perçue par la personne qui apprend, contribue pour beaucoup à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage correspondant.

Les attitudes de l'apprenant

Autrement dit, ce n'est ni le parent, ni l'enseignant qui doit trouver l'apprentissage de la langue seconde important, c'est l'élève. Souvent on pense que, parce qu'il est jeune, l'élève n'a pas besoin de savoir à quoi servent les choses ou pourquoi il faut les avoir ou les faire. Bien au contraire. Ceci dit, il faut se rappeler que chaque âge a ses raisons d'agir. Un enfant ne peut pas être motivé par un avenir plus ou moins abstrait, plus ou moins lointain; son développement cognitif limité l'amène à saisir graduellement la signification du concept d'avenir. C'est surtout dans le présent qu'il vit. Il faut donc que les situations d'enseignement tiennent compte de cette réalité et que l'élève y trouve un intérêt immédiat, adapté à ses motivations présentes. Encore ici, il s'agit d'éléments essentiels à toute méthode d'enseignement que de tâcher de rejoindre les dynamismes actuels de chaque élève.

Les attitudes du performant

Sur le plan de l'enseignement de n'importe quelle langue, maternelle ou seconde, la signification de la situation de communication a une importance capitale. L'élève n'aura pas tendance à utiliser des mots ou des phrases qui ne font pas partie de ses situations de vie. Pourquoi perdrait-il son temps et ses énergies à retenir des choses qui n'ont aucune utilité dans sa vie?

Cinquième proposition

Le genre de récompense accordée pour les exercices relatifs à une expérience donnée détermine en grande partie la rétention ou l'oubli de cette expérience.

Les attitudes de l'apprenant

Si l'élève s'aperçoit que les efforts qu'il fournit à l'école ne produisent pas de conséquences intéressantes, s'il ne réussit pas, par exemple, à gagner l'attention de l'enseignant en communiquant correc-

tement en utilisant la langue seconde, il sera tenté de prendre d'autres moyens plus efficaces: la dissipation, entre autres. Ou tout simplement il reviendra à sa langue maternelle si le fait de se forcer à employer la langue seconde ne produit rien qui vaille.

En classe, qui dit récompense, ne dit pas nécessairement récompense matérielle, mais plutôt récompense sociale: l'attention, les félicitations et surtout la rétroaction sur les apprentissages réalisés. Ainsi le graphique qui situe l'apprentissage de chaque élève est généralement beaucoup plus efficace sur le plan de la motivation que la promesse d'une récompense matérielle, même coûteuse.

Les attitudes du performant

Jour après jour, exercice après exercice, corriger ses erreurs et améliorer ses moyens de communication en langue seconde constitue une tâche très exigeante. L'élève qui ne dispose pas de support constant dans la classe et à la maison sera vite tenté de tout lâcher ou de se tenir juste en deçà du seuil minimal de succès. L'attention des parents, leur encouragement, leur simple attention à ce qui se fait et se réussit, suffisent souvent à accroître la qualité de la performance de l'élève. Ceci me semble encore plus évident dans le cas de l'utilisation d'un moyen de communication tel que la langue.

Sixième proposition

La besoin de réussite ou de réalisation chez une personne constitue un facteur important quant à la quantité, la qualité et la profondeur de ce qu'elle apprend.

Les attitudes de l'apprenant

L'élève en immersion doit non seulement réussir à parler la langue seconde, il doit en être conscient. Les interactions en communication significative sont là un peu pour ça: pour que chaque élève sache qu'il réussit à se faire comprendre en l'utilisant. Or ce succès repose notamment sur la qualité didactique de l'im-

mersion en tant que méthode d'enseignement. Sous ce rapport, on s'attend à ce que l'enseignant tienne compte des attitudes déjà acquises par ses élèves, rejoigne leurs besoins, varie ses méthodes d'enseignement ou de communication, multiplie les expériences de communication significative, renseigne ses élèves sur leur compétence acquise et s'organise pour des conséquences positives se produisant à la suite d'apprentissages appropriés.

Les attitudes du performant

En termes de communication significative valorisante, il est probable que l'enfant qui réussit à entrer en interaction avec son milieu en utilisant la langue seconde, avec ses parents ou avec ses copains de jeu, vit la réussite la plus importante. Une amélioration de la performance a de bonne chance de s'en suivre. Tant l'enseignant que les parents ont tout avantage à favoriser le plus possible de telles situations, à l'école, bien sûr, également en dehors de l'école.

Septième proposition

Le sentiment ou l'émotion est une variable très importante qui produit des résultats d'apprentissage ayant une portée, une profondeur et un degré d'appropriation très grands, qu'il s'agisse d'un contenu spécifique ou d'un facteur faisant partie d'une interaction globale entre un sujet qui apprend et les personnes, les objets et les symboles de son environnement.

Les attitudes de l'apprenant

En éducation, on insiste beaucoup sur une formation affective basée sur la connaissance des conséquences des gestes, sur l'importance dans la vie de telle ou telle façon de faire, sur les avantages, par exemple, de la maîtrise d'une langue seconde. Autrement dit, on se propose de former l'affectif en passant par le cognitif, en développant des croyances appropriées. Ce qui n'est évidemment pas faux. Sauf qu'on néglige souvent, au moment même où on travaille sur les croyances, que les émotions ressenties

par l'élève imprègnent ses connaissances et risquent de marquer sa motivation à apprendre. Si les émotions ressenties confirment les croyances, il y a de bonnes chances que l'apprentissage se fasse; si les émotions ressenties contredisent les croyances présentées, il y a de fortes chances que l'apprentissage ne se fasse pas. Ce qui est plus grave encore, il y a de fortes chances que l'éducateur ne comprenne même pas pourquoi elles ne se sont pas faites. On ne saurait ignorer impunément, en termes de motivation à l'apprentissage, ce que ressent l'élève au moment où il étudie.

Les attitudes du performant

L'enseignant ou les parents d'un élève en immersion auront beau lui dire les paroles les plus encourageantes, s'il fait rire de lui au moment où il utilise sa langue seconde, l'effet sera désastreux. En classe ou à l'extérieur de la classe, l'émotion positive ressentie au moment de la communication en langue seconde est nécessaire. C'est une condition quasi absolue de succès. Voilà pourquoi, surtout en milieu réfractaire à la langue seconde, il faut que les éducateurs structurent avec grande attention les situations de communication; qu'ils s'organisent pour que les enfants ne soient pas exposés trop vite à des oppositions, à des situations anxieuses, à des émotions négatives.

Huitième proposition

L'ensemble des attitudes acquises par une personne détermine en grande partie ce qu'elle apprendra ou n'apprendra pas.

Les attitudes de l'apprenant

Il s'agit d'un principe pédagogique général connu depuis longtemps: l'enseignant doit profiter de ce que l'élève sait pour lui faire apprendre ce qu'il ne sait pas. En affectif, le principe vaut probablement davantage. Ce principe sert d'ailleurs de base aux conseils donnés par un grand nombre de pédagogues sur la façon de motiver les élèves en classe. Chaque fois, il faut revenir sur les attitudes déjà acquises par les élèves, sur leurs intérêts,

sur leurs dynamismes personnels, pour fonder les éventuels apprentissages.

Neuvième proposition

Le développement d'une personne dans un domaine particulier est lié et associé de façon inextricable au processus global d'apprentissage et de développement de la personne humaine.

Les attitudes de l'apprenant

L'enfant est un tout; les éducateurs qui appliquent la stratégie d'immersion sont très bien placés pour comprendre ce fait. En effet, c'est notamment un désir d'unité ou d'approche plus globale qui motive l'enseignement de la langue seconde en même temps que l'enseignement des autres disciplines. Toutefois le fait d'avoir réalisé une intégration de contenus cognitifs tels que la langue seconde et une matière scolaire doit se continuer dans l'interdisciplinarité, comme le conseille Rebuffot. Elle doit surtout se continuer dans une prise en charge du domaine affectif, des attitudes ou des émotions de l'élève. Et ça, c'est le véritable défi: combiner les domaines cognitif, affectif et psychomoteur dans la situation d'enseignement de la langue seconde.

Dixième proposition

Le transfert de l'apprentissage constitue le résultat à moyen et à long termes le plus important que produise l'enseignement, que celui-ci se fasse de façon structurée ou non structurée.

Les attitudes de l'apprenant

Sur le plan affectif, enseigner une langue seconde en même temps que les autres matières scolaires, crée une situation pédagogique où il y a de bonnes chances que les attitudes à l'égard de la langue maternelle, des mathématiques et des sciences se généralisent à la langue seconde. Si les

attitudes sont déjà positives, l'apprentissage peut en être favorisé. Par contre, si les attitudes sont négatives, l'apprentissage de la langue seconde peut en subir les effets néfastes. A moins qu'en enseignant réussisse ou bien à faire disparaître les attitudes négatives ou bien à isoler l'apprentissage de la langue seconde et à le rendre positif.

Il faut également noter que le transfert vaut tout autant dans le cas où on va de la langue seconde vers les autres matières qui servent d'appui à l'immersion.

Conclusion

La préoccupation des éducateurs pour tout ce qui concerne le domaine affectif est loin d'être nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est sans doute l'apparition de points de référence de plus en plus nombreux pour guider une action pédagogique concrète. La psychologie sociale, en s'attaquant directement au phénomène de communication ou d'interaction, a grandement favorisé l'émergence de règles d'action de plus en plus valides sur le plan théorique, tout au moins. C'est de cette discipline que nous avons extrait nos dix propositions.

Les réflexions exprimées en regard de ces propositions tentent de jeter des ponts entre la théorie et une pratique particulière. Nous sentons, bien sûr, une certaine fragilité dans les liens que nous établissons. Nous croyons cependant que nos hypothèses méritent l'attention et que seule une vérification dans des situations réelles d'immersion pourra en montrer l'utilité. Il revient finalement aux enseignants et aux enseignantes qui vivent l'immersion de les confirmer ou de les infirmer et surtout d'en profiter.

REFERENCES

- Lee, James M., 1973, *The flow of religious instruction: A social science approach*, Mishawaka, Ind.: Religious Education Press Inc., 379 pages.
Morissette, Dominique, à paraître, *Enseigner des attitudes?*, Presses de l'Université Laval (automne 1989)
Rebuffot, Jacques J., 1986, *Interdisciplinarité et immersion au secondaire*, *Le journal de l'immersion* journal, vol. 10, no 2, 7-9.

suite de page 12

Nous avons de l'attention pour chacun: c'est obligé. Chaque enfant a son caractère, sa vie personnelle, ses difficultés et ses joies. Chaque lundi matin, on prend quinze minutes pour causer de la fin de semaine. Dix fois par jour, il faut avoir de l'attention pour ceux qui ont le plus de difficulté: car le fait d'être dans une classe multiprogramme ne nous libère pas de notre rôle d'éducateur: nous demeurons sensibles au rythme de chaque enfant et toujours prêts à aider celui qui a le plus de difficulté.

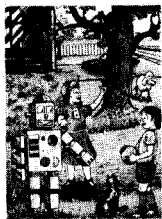
Il nous faut un concept qui fait comme l'unité à l'intérieur de nous pour aimer enseigner dans une classe multiprogramme: une grande aisance pour ce qui concerne l'organisation concrète; un réflexe d'attention à l'individualité de l'enfant et un goût prononcé pour le travail et la pédagogie.»

Aussi surprenant que cela puisse paraître, les enseignantes que j'ai rencontrées préfèrent travailler dans une classe multiprogramme et y éprouvent beaucoup de bonheur. «Il faut avoir la santé, bien sûr. Et parfois nous avons un pincement au cœur, en pensant que nous ne pouvons peut-être pas apporter toute l'aide dont a besoin l'enfant qui a le plus de difficulté.»

Les quatre enseignantes que j'ai vues, dans cette rapide incursion dans les classes multiprogrammes de l'école, me sont apparues comme des «artisans de la pédagogie», au sens noble du mot, comme des femmes qui relèvent avec générosité le défi pédagogique que leur lance le temps présent. Elles croient en l'enfant et l'aiment, dans le quotidien; et cela est beau à voir.

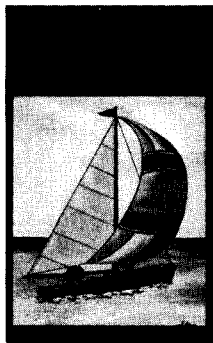
Gaston Pelletier est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction régionale du Bas-Saint-Laurent — Gaspésie.

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

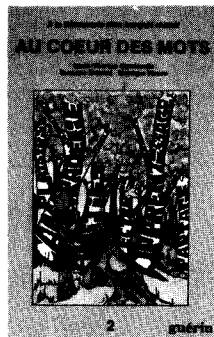


1

guérin

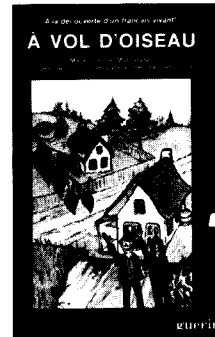


guérin

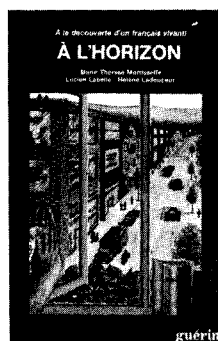


2

guérin



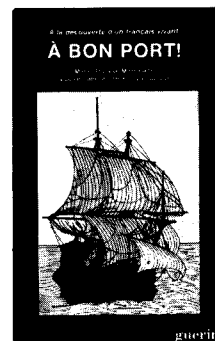
guérin



guérin

À LA DÉCOUVERTE D'UN FRANÇAIS VIVANT!

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



guérin

CONÇU DANS L'ESPRIT DU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

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

La collection est planifiée et rédigée par une équipe de 35 personnes: directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programmes et enseignants.

Une équipe de 10 à 16 enseignants par année a validé des unités d'enseignement pendant une période de 5 semaines consécutives.

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

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



Guérin, éditeur Itée

4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2

Tél.: (514) 842-3481

LE «BOOM» EN IMMERSION FRANÇAISE

par Trevor Demayo
étudiant en dernière année du secondaire
Glebe Collegiate Institute
Conseil scolaire d'Ottawa

INTRODUCTION

La définition du bilinguisme

Le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada; ils ont un statut et des droits et des privilèges égaux ...¹

L'article 16.1 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 proclame le Canada comme étant un pays bilingue. Dans ce cas, on traite d'un bilinguisme institutionnel qui requiert les institutions de l'État à fonctionner dans les deux langues. Cependant, cette politique linguistique a nécessairement entraîné un autre type de bilinguisme: le bilinguisme individuel qui signifie dans ce cas la capacité de parler couramment (ou presque) les deux langues officielles. C'est ainsi qu'on voit surgir de plus en plus dans les écoles des programmes d'enseignement de langues secondes, notamment, dans le Canada anglophone, les programmes d'immersion française.

L'histoire du bilinguisme au Canada

Le bilinguisme institutionnel tient compte de l'histoire du Canada, de sa colonisation et de son développement. L'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) de 1867 établit le français et l'anglais comme langues officielles des tribunaux et de la législation pour les institutions du Québec et du Canada. La loi du Manitoba de 1870 fit de même pour cette province.

Cependant, depuis ce temps, le développement du bilinguisme et du biculturalisme de la fédération canadienne a connu de nombreux revers. De sévères restrictions sur l'instruction et l'emploi officiel du français au début du XX^e siècle, les protestations des Orangistes et des Catholiques irlandais contre les droits des minorités francophones, ainsi que la tendance, surtout après la Deuxième

Guerre Mondiale, des francophones en dehors du Québec à s'assimiler à la communauté de langue anglaise² ont accru la polarisation entre les groupes des langues officielles.

En 1969, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* par André Laurendeau et A. Davidson Dunton a mis en évidence les problèmes et exigences d'un bilinguisme national. Il recommanda, entre autres, que les minorités anglophones et francophones soient assurées de recevoir les services publics dans leur langue maternelle et qu'un commissariat aux langues officielles soit créé pour veiller à l'application des réformes linguistiques. Il incita aussi les gouvernements provinciaux, les secteurs privés et parapublics à faire des efforts pour officialiser le bilinguisme.

Cette même année, le Nouveau-Brunswick vota une loi sur les langues officielles accordant à l'anglais et au français des statuts, droits et privilèges égaux. Depuis le début des années 70, l'Ontario et le Manitoba commencèrent à étendre l'usage du français à ses tribunaux et à d'autres services provinciaux. Bientôt, toutes les provinces, aidées financièrement par le gouvernement fédéral, établirent des programmes éducatifs pour l'enseignement dans la langue minoritaire. Ces programmes ont pour but de préserver les communautés de langue minoritaire à travers le pays et de promouvoir le bilinguisme institutionnel en assurant le bilinguisme individuel.

Sans doute, ce sont les programmes d'immersion qui s'avèrent les plus extensifs au Canada, étant donné que la population majoritaire est anglophone. En effet, c'est dans ce domaine qu'on a vu s'accomplir les plus grands développements dans le bilinguisme national. «Au cours de la

dernière décennie, le nombre d'anglophones bilingues a augmenté de 78%, dont la plupart sont âgées de 15 à 29 ans³.»

L'IMMERSION FRANÇAISE

L'histoire de l'immersion française au Canada

L'importance que l'on attache aujourd'hui à l'enseignement du français reflète les changements survenus dans la longue histoire des relations francophones-anglophones. Il y a peu de temps, les anglophones détenaient en grande partie le pouvoir économique. Le français ne jouissait pas du même statut que l'anglais, malgré son importance historique et démographique, étant d'ailleurs parmi les langues les plus parlées au monde. Ainsi, depuis 1960, réagissant au mécontentement des Québécois face à cette situation, les gouvernements successifs du Québec ont adopté des mesures visant à protéger la langue française; les travaux ont abouti à l'adoption de la loi 101 qui diffuse l'utilisation du français.

Au début des années 60, des anglophones de Saint-Lambert, Québec (The Saint-Lambert Bilingual School Study Group), réagirent à l'importance grandissante du français et à l'isolation des communautés francophones et anglophones. Ils remirent en question les méthodes d'enseignement du français langue seconde (FLS) dans les écoles anglophones. À la recherche de meilleures méthodes, le groupe consulta Wallace Lambert de l'Université de McGill qui «s'est penché sur les aspects socio-psychologiques et cognitifs du bilinguisme»⁴ et Wilder Penfield de l'Institut neurologique de Montréal qui «a étudié les mécanismes cérébraux rattachés aux fonctions du langage.»^{5,6}

Ce fut sur l'initiative des parents que la première maternelle d'immersion française fut établie à Saint-Lambert en

1965. Le contenu du cours était le même que dans les écoles anglophones régulières, sauf que tout était enseigné en français. On commença un deuxième programme dans la région de la capitale nationale en 1970. Aujourd'hui il existe, à travers le Canada, 1539 écoles qui offrent des programmes immersifs et ce nombre continue à augmenter.

Les types de programmes immersifs

Il y a trois principaux types de programmes d'immersion française⁷.

Les programmes d'immersion précoce

Ils sont divisés en trois phases:

la phase unilingue, habituellement de la maternelle à la 2^e ou 3^e année, où tout le matériel pédagogique est présenté en français;

la phase bilingue, de la 2^e ou 3^e année à la 6^e année, où le matériel est également divisé entre les deux langues;

la phase de maintien, habituellement tout le secondaire, où de trois à cinq matières sont enseignées en français.

Les programmes d'immersion intermédiaire (moyenne)

Ici, l'utilisation du français comme principal moyen d'enseignement est retardée jusqu'au milieu de l'élémentaire, normalement la 4^e année.

Les programmes d'immersion tardive

Ils reportent à la fin de l'élémentaire ou au début du secondaire l'utilisation intensive du français comme langue seconde.

Dans tous les trois types, les enseignants sont pour la plupart, des francophones connaissant l'anglais. Ils traitent les enfants comme si, eux aussi, étaient de langue maternelle française.

L'inscription à la hausse en immersion française

Les statistiques⁶

L'inscription aux programmes immersifs a continué de progresser à un rythme d'autant plus étonnant qu'il est ininter-

rompu depuis une quinzaine d'années. On réclame avec acharnement ce mode d'enseignement dans tout le pays, de Saint-Jean à Yellowknife, de Whitehorse à Fort Saint-Jean en Colombie-Britannique.

Le nombre d'élèves inscrits aux programmes d'immersion française au Canada est passé de presque 38,000 il y a

56%, offrent des cours immersifs, et 35%, des programmes enrichis.

En analysant le nombre d'enfants inscrits en immersion au niveau de la maternelle, on s'aperçoit que le pourcentage par rapport à la population totale est passé de moins de 1% il y a 15 ans à 10% en 1987. Pour le conseil scolaire d'Ottawa, les données sont encore plus spectaculaires, allant de 5% en 1970 à 44% en 1987 et même plus dans d'autres conseils. En Ontario, les classes maternelles d'immersion croissent à un taux de 6%.

Donc, on constate que de plus en plus, les parents optent pour l'immersion française au lieu du programme cadre de français (Figure 4) en choisissant le mode d'éducation pour leurs enfants anglophones.

Les raisons pour le "boom"

La popularité de l'enseignement immersif peut être attribuée en partie à l'intense participation des parents. En 1977, une association nationale fut créée pour promouvoir tous les projets de français langue seconde: Canadian Parents for French (CPF). Constitués à l'origine de 30 personnes, le CPF compte aujourd'hui plus de 17,000 adhérents. Il est devenu un puissant groupe de pression à tous les niveaux de gouvernement et visent à mettre en œuvre les recommandations de la *Loi sur les langues officielles* proposée par Keith Spicer et adoptée en 1969. Cette loi affirma qu':

"une communication franche et harmonieuse supposait d'abord et avant tout une compréhension de l'autre culture, laquelle ne peut être assurée que par une véritable compétence dans la langue seconde."⁹

La connaissance du français a toujours été un signe de sophistication, de culture, voire d'élitisme chez les anglophones. Elle donne accès à une nouvelle culture «ce qui permet de voir la vie sous un autre jour.»¹⁰

Cependant, en plus des avantages culturels, il y a des avantages utilitaires. D'après un sondage Gallup en Ontario commandé par CPF à l'été de 1984, 45%

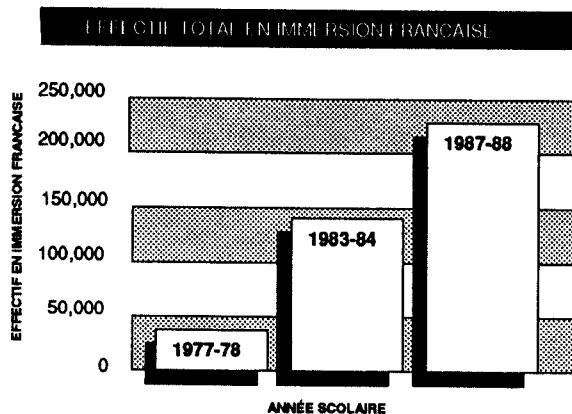


FIGURE 1

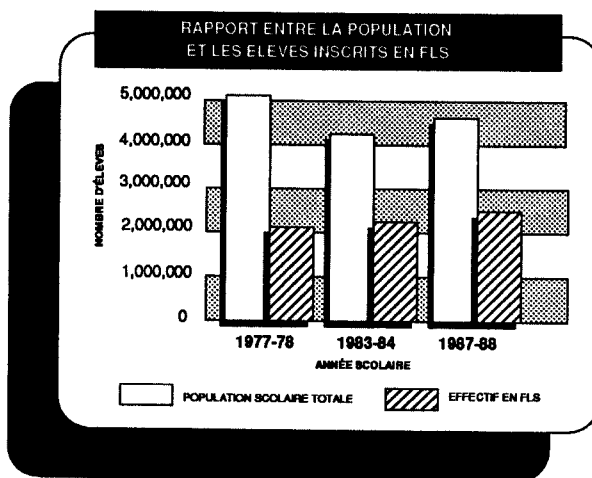


FIGURE 2

dix ans à 224,000 en 1987 (Figure 1). Comparés à la population scolaire totale qui diminue chaque année surtout à cause de la dénatalité, les effectifs inscrits en français langue seconde augmentent toujours (Figure 2). Ceux en immersion française ont augmenté par un facteur de cinq, en allant de 1% en 1977 à 5% en 1987. Le nombre d'écoles offrant des programmes immersifs a aussi plus que quintuplé passant d'environ 240 en 1977 à 1,540 en 1987 (Figure 3). En Ontario, 16% des écoles ou, encore plus étonnant, 86 conseils scolaires, soit

des parents dont les enfants prenaient des cours de français associaient le bilinguisme à de meilleures possibilités d'emploi. En fait, les employés bilingues sont de plus en plus recherchés, vu la multiplication des échanges commerciaux et diplomatiques entre les pays. Le perfectionnement des moyens de transport et la hausse du niveau de vie facilitent les voyages à l'étranger. Lorsque les voyages étaient peu nombreux et que les affaires se traitaient par correspondance, il suffisait de lire les langues étrangères, mais maintenant il est plus utile de les parler, à notre époque de communication par satellite et d'avions supersoniques. Ce souci s'applique surtout à la ville d'Ottawa car son emplacement à la frontière du Québec et de l'Ontario et le fait que beaucoup de ses habitants travaillent pour la fonction publique fédérale, le plus grand employeur canadien, font que la majorité des postes d'emploi nécessite une maîtrise relative des deux langues officielles. Au gouvernement fédéral, 78% des postes les plus payants sont occupés par des personnes bilingues¹¹. En outre, une étude faite pour le Conseil Économique du Canada montra qu'en 1980, le salaire d'un employé bilingue était de 11% de plus que celui d'un employé unilingue¹².

Certains pensent que l'immersion n'est qu'une vogue sociale, une mode. Une amélioration des relations francophones-anglophones depuis une dizaine d'années a entraîné les anglophones à mieux tolérer les Canadiens-Français et a fait de l'immersion française un symbole de patriotisme.

Plusieurs parents croient aussi que les programmes immersifs offrent à leurs enfants une meilleure éducation. Vraie ou non, cette pensée est due en partie au fait que les programmes cadres de français sont considérés comme inférieurs à l'immersion. Lors du concours d'œuvres de fiction organisé à l'occasion de l'Année internationale de la jeunesse en 1984, un étudiant avait décrit le programme cadre d'une façon très élogieuse:

«J'ai appris à l'école que . . . dans la classe de français, il y a 18 vitres aux fenêtres, 216 carreaux au plafond et 48 tubes fluorescents»¹³

Enfin, il existe une dernière raison pour expliquer le «boom» en immersion française. Elle pourrait résumer les raisons précédentes. Faisant partie d'une société de consommation, on cherche à économi-

ser, à recevoir le plus possible pour chaque dollar. C'est ainsi que l'éducation devient une denrée et l'immersion française, une vente à double profit.

Les résultats des programmes immersifs

L'enseignement en immersion, domaine où le Canada s'est révélé un pionnier, est reconnu internationalement comme l'une des réussites de l'enseignement des langues secondes.

Selon un rapport préparé en 1983 par Fred Genesee, un professeur de psychologie à l'université McGill, les programmes d'immersion ne réussissent pas à rendre les élèves complètement bilingues, mais leur donne confiance pour qu'ils puissent fonctionner convenablement en français. Ils n'éprouvent en général aucune gêne à recourir à la langue seconde et semblent au contraire désireux de la pratiquer et de continuer à l'apprendre.

Les élèves anglophones qui graduent de l'immersion précoce parlent plus couramment le français que ceux de l'immersion intermédiaire ou tardive. Cependant, même si leur capacité d'écoute et de lecture équivaut à peu près à celle des francophones, dans l'expression orale et écrite, ils traînent derrière les francophones.

En plus, il on a trouvé que les élèves inscrits en immersion française paraissent plus motivés académiquement et, contrairement à ce que beaucoup pense, n'accuse aucun retard dans la maîtrise de leur langue maternelle.

Les problèmes avec l'immersion française

Il existe néanmoins plusieurs problèmes qui touchent les programmes d'immersion française. En outre, ces problèmes s'intensifient de jour en jour en raison de l'afflux d'élèves en immersion.

Dans le programme même, il manque de matériel original, c'est-à-dire des manuels français publiés au Canada, et non pas des textes provenant de la France ou bien traduits de l'anglais. Il manque aussi des contacts directs avec les francophones. Le but de l'immersion n'est pas simplement de rendre bilingue un Canadien anglophone, mais de l'exposer à l'autre culture. L'immersion est un facteur de rapprochement entre anglophones et francophones. Elle devrait éliminer les barrières invisibles qui séparent les deux

groupes dans le but de mettre fin aux deux solitudes. Cela ne pourrait s'accomplir que si l'apprentissage de la langue est accompagné d'une mise en contexte sociale et réelle.

En ce moment, il y a une pénurie de professeurs de français, une situation qui apparemment n'est pas nouvelle. Tandis que les inscriptions en immersion ne cessent d'augmenter, le nombre d'étudiants inscrits dans les facultés d'éducation à travers le Canada diminue. Par exemple, en Colombie-Britannique, où on estimait avoir besoin de 200 professeurs de plus en 1988, il n'y avait que 60 étudiants dans les universités de la province qui se destinaient à ce type d'enseignement. Celui-ci nécessite une excellente maîtrise de la langue française et on ne peut envisager la possibilité de recycler les professeurs anglophones en fonction des programmes immersifs car on risquerait d'en compromettre la qualité.

Dans de nombreux conseils, les écoles à double voie ont soulevé la controverse. C'est ici que coexiste le programme régulier anglais et le programme d'immersion. Les effectifs augmentent plus rapidement en immersion que dans le programme régulier. Les programmes d'immersion reçoivent plus d'argent et plus de professeurs et ses élèves sont transportés gratuitement par autobus à l'école. Tous ces avantages semblent compromettre la sécurité des emplois du personnel non-immersif et même mettent en doute le futur du système traditionnel.

Quelques conseils proposèrent l'établissement de centres d'immersion, uniquement pour les élèves en immersion française. Les adversaires disent que cela détruira le concept de l'école communautaire puisque les enfants devront quitter le quartier pour fréquenter leur école appropriée de l'autre côté de la ville. Toutes ces réactions contre l'immersion montrent qu'il existe encore des sentiments francophobes au Canada.

En dernier lieu, on doit penser à l'enseignement postsecondaire en français. Il y a un manque de continuité dans le programme d'immersion après l'école secondaire. Si les diplômés des cours immersifs ne sont présentement qu'une poignée à sortir de nos écoles secondaires, il faut s'attendre à un véritable raz-d-marée à fin des années 90¹⁴. Les universités doivent se préparer dès maintenant à l'éventualité que de plus en plus de jeunes

leur connaissance de la langue, mais également pour se préparer à occuper des emplois pour lesquels le bilinguisme constitue un atout. Hélas, la plupart des universités et collèges offrent seulement un éventail limité de cours. L'Université d'Ottawa est la seule université qui est complètement bilingue dans presque tous ses départements.

Les établissements sont disposés à modifier leurs programmes pour répondre aux besoins des anglophones bilingues désireux d'étudier en français. Toutefois, ces derniers sont peu nombreux. Selon une étude menée par des chercheurs de l'Université d'Ottawa, les diplômés bilingues des écoles publiques d'Ottawa et de Carleton se servent très peu du français dans leurs études, leurs loisirs ou ailleurs. Par exemple, ils affirment ne regarder la télévision française que deux heures par mois en moyenne. Ils lisent un livre français tous les trois mois, voient un film en français tous les deux mois et parlent français environ 4.4 heures par mois.

Bien que ces étudiants en immersion soient souvent capables d'effectuer des travaux en français avec des camarades francophones, ils n'ont pas tendance à le faire. La recherche a montré que 24 des 78 diplômés des cours immersifs inscrits à l'Université d'Ottawa n'avaient suivi aucun cours en français la première année, et que la moyenne en deuxième année n'était que 0.8. Ces résultats semblent remettre en question la viabilité des programmes postsecondaires de français. Le français à l'université est-il vraiment nécessaire?

CONCLUSION

Malgré le manque de programmes français au niveau postsecondaire, le panorama national semble très encourageant étant donné la démarche progressiste et constructive de plusieurs établissements.

Néanmoins, le Commissaire aux langues officielles, D'Iberville Fortier, déclarait dans son rapport annuel de 1986 qu'en général les gouvernements ont:

«... accordé moins d'attention cette année aux possibilités qu'ont les francophones de faire des études

dans leur langue maternelle, qu'aux programmes conçus pour les diplômés de l'enseignement immersif. Pourtant, les besoins des minorités de langue officielle doivent prévaloir, non parce que les besoins des diplômés de l'immersion sont sans importance, mais parce que

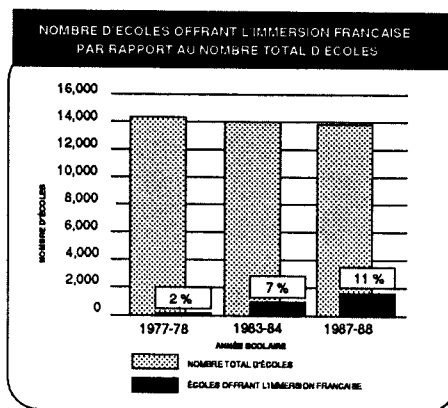


FIGURE 3

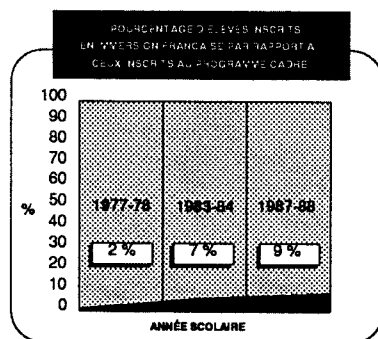


FIGURE 4

sans une minorité francophone instruite, le bilinguisme des anglophones serait aussi inutile qu'un téléphone unidirectionnel.»¹⁵

Selon l'accord du lac Meech, l'existence de communautés minoritaires de langue officielle constitue une caractéristique fondamentale du Canada. Toutefois, pour plusieurs de ces communautés, les chances de survie jusqu'au XXI^e siècle et au-delà dépendent de l'accès à la qualité d'enseignement promis à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et des libertés*, qui fournit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité. Le dynamisme de ces communautés est donc essentiel non seulement pour elles-mêmes mais pour tous les Canadiens.

«Le fait est que la reconnaissance du français progresse pendant que la population française à l'extérieur du Québec décline ou s'anglicise. C'est l'un des paradoxes que connaît aujourd'hui le Canada, paradoxe qui mine la raison d'être de nos programmes de français langue seconde en pleine expansion.»¹⁶

Au colloque national sur l'enseignement postsecondaire à Saskatoon en octobre 1987, appelé «l'esprit de Saskatoon», le comité permanent des langues officielles a proposé plusieurs moyens d'aider le pays à se préparer à relever les défis du XXI^e siècle dans le domaine de l'enseignement. Il suggéra une augmentation des octrois gouvernementaux destinés aux programmes postsecondaires en français et aussi l'élaboration d'une stratégie de répartition des fonds en donnant priorité aux besoins des minorités de langue officielle, sans oublier pour autant ceux des diplômés des programmes immersifs. Il faudrait aussi inciter les gouvernements provinciaux à élaborer une politique en matière d'enseignement postsecondaire en français pour pouvoir coordonner les efforts des divers établissements.

Finalement, les anglophones bilingues devraient être encouragés à poursuivre des études en français à l'université et à participer aux programmes d'échanges ou de jumelage (où les élèves anglophones fréquentent pendant plusieurs mois une école francophone et vice-versa) et de se présenter pour les bourses d'été s'ils veulent suivre des cours intensifs dans l'autre langue officielle. Cela leur permettrait de conserver et d'améliorer la compétence qu'ils ont acquise de la langue française.

Toutes ces mesures se conforment, sans question, à la *Loi sur les langues officielles* de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982. Selon l'article 16.3,

La charte ne limite pas le pouvoir du Parlement et des législatures de favoriser la progression vers l'égalité de statut ou d'usage du français et de l'anglais.¹⁷

Future Trends And Challenges In French Immersion

Vivienne Collinson

It is hard to believe that French immersion has been a thread in our educational and sociopolitical tapestry for about two decades. What was first accused of being "just another fad" has unfolded into a uniquely Canadian phenomenon. Immersion has affected politicians, school boards, universities, parents, educators, students, and publishing houses. Its impact has been felt in every province and territory.

When parents first pressured school boards into offering immersion, the boards responded with a bewildering variety of programs: Early immersion (beginning in Kindergarten or Grade One), Middle immersion (usually beginning at the Junior level), Late immersion (beginning in the Intermediate Division), full immersion, partial immersion, dual tracking. Federal funding via provincial grants made the immersion package attractive to school boards and in the sixties, they began to respond to parental demands. Parents had already recognized that immersion could give their children more or better job opportunities in the future or provide a sort of enrichment program. Teachers bravely attempted to set up programs with few or no resources, too often under circumstances of poorly planned long-term implementation at the board level. One can not help but marvel at the growth and rapid changes during the intervening years. But what of the future of French immersion? I would like to explore this topic by looking at two key areas — educators and programs.

Educators

Teacher training. As early as 1983, the Conseil des Ministres de l'Éducation had agreed that "il devient de plus en plus clair que la formation des enseignants est l'un des sujets clés de cette décennie" (Dialogue, 1983). In 1986, A.C.P.I. (Association canadienne des professeurs d'im-

mersion) presented the results of a study called *The training and retraining of immersion teachers: Towards establishing national standards*. The study found that even among the faculties of education offering immersion pre-service courses, the amount of time and the kind of content involved varied widely. Some faculties of education are responding, others offer nothing in the way of immersion teacher training. One circumstance that may force the Ministries to move more quickly and to work together on teacher training is the critical shortage of immersion teachers forecast for the near future. André Obadia said at the 1986 A.C.P.I. conference in Ottawa that his research indicated that by 1990, there will be a shortage of 2000 immersion teachers in Canada. I believe that universities are going to have to begin vigorous campaigns to recruit immersion teachers and that we will see boards wooing teachers wherever they can be found. Teacher training and certification will have to be discussed and, hopefully, standardized to ease movement of teachers across provincial boundaries and to allay current parental perceptions that immersion teachers are less qualified than unilingual teachers (Bienvenue, 1986).

Teacher qualifications. Parents were correct in sensing that the climate was right for French immersion in the sixties and seventies. They may also be correct in perceiving that immersion teachers are not properly qualified. There is a need for pre-service training that offers a background or history of Immersion, the philosophy behind it, techniques for teaching it, and practice teaching in immersion classrooms. We are asking a lot of immersion teachers: in many areas where the majority of parents are anglophone, the immersion teachers must be fluent speakers and writers in both official languages. No one, to my knowledge,

has determined — let alone standardized — the minimum level of competency of teachers' oral and writing skills. My fear is that boards, in their desperate attempt to find teachers, may in fact hire teachers whose language competency could sabotage the program and reinforce the public's beliefs. Even now, some boards are quietly moving tenured teachers with inadequate language ability into immersion classrooms. While this may allow the board to avoid declaring teachers redundant, it assuredly does not enhance the immersion profile.

Yet another demand is placed on immersion teachers as boards begin to require specialists in music, library, or special education at the elementary level and subject specialization at the high school and university levels. In Ontario, for example, Ministry courses for specialty areas are divided into three sections — Part I, Part II, and Specialist certification — and they must be taken in that order. A teacher must have five years experience before enrolling for the Specialist certification and often needs to be teaching in the specialty area in order to be a Specialist candidate. This is a time-consuming process. The experienced, highly certified unilingual teachers who have constantly upgraded their qualifications to ensure their seniority or to keep their job, question the depth of programs taught by inexperienced, far less qualified immersion teachers. Parents know that youth, enthusiasm, and energy count for a lot. They also know that professional training and expertise take a long time to develop. Nevertheless, in their desire to ensure the best for their children, they demand much of the teachers and are not necessarily reassured by boards' rhetoric extolling the excellence of their staff and program.

LA COLLECTION FRANÇAIS IMMERSION

Georges Pelletier, en collaboration
adaptation pour
les classes
d'immersion
Marie Morse, Gérald Fallon



- manuels
- cahiers
- guides
- matériel complémentaire



1^{re} année

2^e année

3^e année

4 ^e année	→	rentrée scolaire
5 ^e et 6 ^e année	→	fin de l'année 1989 début 1990

- manuels
- cahiers
- guides
- matériel complémentaire



4^e année

5^e année

6^e année



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

Administrators. It also takes time for immersion teachers to go through the necessary training to become principals. With the rapid growth of immersion, boards were forced to put unilingual principals into immersion schools. By the time immersion teachers became qualified, they often found that there were not enough opportunities to move into immersion administrative positions because a unilingual principal with a number of years before retirement age was already in place. Another interesting aspect of immersion educators is that the majority of teachers attending immersion conferences seems to be women. Women do not have a record of competing for administrative positions in the same ratio as their female/male ratio in the teaching profession. Worse still, many women who do decide to become an administrator generally make the decision much later in their career than their male colleagues. Women immersion teachers must be encouraged to consider a leadership role, they must be encouraged early in their career, and they must take the required training so that they will be ready for promotion as openings occur. Nor should women let their aspirations stop at the level of principal. Bilingual superintendents and directors of education are a rare breed.

It is the principal, however, who is the curriculum leader in the school. How can a principal evaluate immersion programs without being able to read or speak French? How can the implementation of curricula be accurately judged? How can members of the staff be evaluated fairly and helped to grow professionally? What message is given to students when the only person in the school who can't speak French is the principal? Boards, I believe, have a responsibility to encourage and promote bilingual teachers with immersion experience.

Program

I am not going to mention the rash of research projects that have been carried out to assure parents and educators that the complex innovation called immersion is, in fact, a success. Rather, I would like to point out some of the areas where I think attention should be focused in the near future.

Accountability. The Canadian Parents for French have for years been lobbying the Ministry of Education to make school boards accountable for the funding they receive for immersion students. Even

though education is a provincial matter, the federal government subsidizes French immersion. It is an advantage for boards to offer immersion since the immersion students generate lucrative grants. There is no system currently in place to monitor how those funds are spent. In other words, if a board decides to spend part of the money designated for immersion on new furniture or equipment for another department, no one is the wiser. I believe there must be controls established to make sure that the monies generated by immersion students are in fact being put back into immersion programs. School boards must be made accountable.

Special Services. The future will also, I think, bring two other major changes to immersion: Junior Kindergarten and special services. Ottawa has been a leader in offering Junior Kindergarten, but not very many boards have followed suit. Much more research is needed in the field of language acquisition in early childhood education.

Special education has probably been the most poorly handled part of immersion since its inception. Some boards screened children and kept them out of the program for one reason or another. Other boards, when a child had difficulty in the immersion program, simply moved the child into a regular English program. Teachers who refer students with language, speech, or learning disabilities are faced with two problems. First, if support services are offered only in English, the child is further disadvantaged by having to work outside of the target language and may have to be withdrawn from the French classroom only to have to catch up on whatever subject was missed during that time. Secondly, "there is no assurance that the English language tests are valid for the evaluation of [French immersion] children . . . there are no tools which have demonstrated validity and reliability for the differential diagnosis of learning disabilities in French immersion children. [Diagnostic tests are in the process of being developed, but] until such tests are available, a French-only assessment also is inadvisable" (Wiss, 1987).

Virtually nothing has been done at the other end of the special education spectrum, but I believe that the next trend in immersion will be that of gifted education. I am currently doing a national study of gifted children in French immersion and the results should be available in

1989. I expect that by that time, parents will be pressuring boards to offer more gifted immersion programs. Two major difficulties I foresee in this area are developing valid test instruments and finding qualified teachers.

Nativelike speaking and writing. In 1984, Sharon Lapkin wrote about a concern that had long bothered me as an immersion teacher: "that there may be little need for the immersion students to acquire a completely nativelike command of French: Once the children have reached a point in their language development where they can make themselves understood to their teacher and classmates (as they clearly have), there is no strong social incentive to develop further towards native speaker norms . . . Early immersion students can convey a rich range of meanings in French, but . . . their way of doing so remains non-native" (Lapkin, 1984). It follows that their writing would reflect the same flaws. I would like to see the Ministries work together to make available a program and funding whereby immersion pupils could spend part of a school year in a francophone community. Too often, immersion children do not see French as a living language outside of the classroom. They need the opportunity to work with the language and be surrounded by it twenty-four hours a day — on the street, at home, in newspapers, and on television. This kind of experience — although logistically difficult — is the true essence of immersion and may help cure the linguistic "glass ceiling" children seem to be suffering from in our current immersion structure.

Defining immersion. There is one other part of the present immersion program in Canada that does not seem fair to students, parents, or future employers of Immersion graduates. That is that immersion programs and requirements are not standardized within provinces, let alone across Canada. Let us compare, as an example, immersion students in Fredericton, N.B. and Waterloo, Ontario. Graduates of both systems can say they are immersion graduates, yet the Waterloo group has never had more than 50% of their program in French. Even this tapers off to much less in high school. On the other hand, the Fredericton students receive an unusually high percentage of instruction in French: full time French in the Primary Division and only 12% English instruction at the Junior Division (Gray, 1986).¹ Clearly, it is not fair to compare these two groups of students. I

suspect that the catalyst behind any movement to standardize programs or the labelling of programs will again come from the parents.

In conclusion, I would like to propose some recommendations.

Recommendations

That:

1.

teacher training faculties wage an active campaign to recruit fluent French speakers as teachers;

2.

the Ministries of Education work together to standardize the training of immersion teachers;

3.

boards of education encourage and promote immersion teachers to administrative positions;

4.

boards of education be accountable for their spending of immersion funds;

5.

boards of education offer the same opportunities in special education to immersion pupils as they do to regular students;

6.

the Ministries of Education cooperate in defining and standardizing immersion programs;

7.

Ministries of Education study the feasibility of immersion exchange programs.

French immersion has not been "just another fad." It has grown rapidly since the sixties and has given birth not only to a unique Canadian approach to bilingualism, but also to a national association for immersion teachers and to a national association for immersion parents. It has come a long way in a short time, but challenges remain. We have a responsibility as educators to make sure that school boards, Ministries of Education, and politicians rise to meet those challenges.

References

- Bienvenue, R. (1986, March). French immersion programs: Comparison of immersion and non-immersion parents. *The Canadian Modern Language Review*, 42(4), pp. 809-810.
- Formation des enseignants. (1983, March). *Dialogue*, 1(3), p. 1.
- Gray, V. (1986, May). A summary of the elementary school evaluation of the early French immersion program in Fredericton, N.B. *The Canadian Modern Language Review*, 42(5), pp. 940-951.
- Lapkin, S. (1984, May). How well do immersion students speak and write French? *The Canadian Modern Language Review*, 40(5), p. 578.

suite de page 22

BIBLIOGRAPHIE

- Bell, Pat, "Graduates aren't fluently bilingual but get basics", *The Ottawa Citizen*, le 16 avril 1988, p. B4.
- Egan, Kelly, "Problems tied to rapid growth in popularity", *The Ottawa Citizen*, le 16 avril 1988, p. B4.
- Fortier, D'Iberville, *Rapport annuel 1985 du Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, pp. 201-223.
- Rapport annuel 1986 du Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, pp. 187-210.
- Rapport annuel 1987 du Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, pp. 199-224.
- Govier, Katherine, "French Submersion", *Toronto Life*, Toronto, mars 1986, pp. 31-33 et 49-56.
- Gouvernement du Canada, *La Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, 1982, 81p.
- Laurendeau, André et A. Davidson Dunton, *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Livre II: L'éducation*, Ottawa, 1968, 380p.
- Marquand, Robert, "English-speaking Canadians want their children to be bilingual", *The Christian Science Monitor*, le 26 avril 1988.
- Morrison, Frances, *Evaluation of the FSL programs in the schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education, Volume III: Surveys of Bilingual-Program Graduates*, Ottawa, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1984, 33p.
- Simpson, Jeffrey, "The Bilingual Edge", *The Globe and Mail*, le 24 février 1988.
- Statistiques Canada, *La situation linguistique au Canada*, Ottawa, 1985.
- Stern, H.H., "Une expérience pédagogique fascinante", *Langue et société*, Ottawa, éditée par le Bureau du Commissaire, 1981, pp. 3-6.
- "Le français, langue seconde", *L'encyclopédie du Canada*, Montréal, éditée par les éditions internationales Alain Stanké ltée, 1987, tome 2: pp. 1075-76.
- Yalden, Maxwell, "Le bilinguisme", *L'encyclopédie du Canada*, Montréal, éditée par les éditions internationales Alain Stanké ltée, 1987, tome 1: p. 222.
- Rebuffot, J. & Frisson-Rickson, F. (1986, November). The training and retraining of immersion teachers: Towards establishing national standards. Ottawa: Canadian Association of Immersion teachers.
- Wiss, C. (1987, January). Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs; A case study illustration in support of Cummins. *The Canadian Modern Language Review*, 43(2), p. 312.

NOTES

- 1 La charte canadienne des droits et des libertés, 17.
- 2 Cette tendance, contraire à l'AANB qui promouvait la tolérance et les statuts égaux entre l'anglais et le français, se conforme au rapport Durham de 1839 qui recommanda l'assimilation des Canadiens-Français par l'union du Haut et du Bas-Canada en une seule entité.
- 3 Statistiques Canada, *La situation linguistique au Canada*, 1985.
- 4 H.H. Stern, "Le français, langue seconde", *Encyclopédie du Canada*, vol.2: 1075.
- 5 Ibid, 1075.
- 6 Penfield a proposé la théorie que les jeunes enfants apprennent une nouvelle langue plus vite que les plus vieux.
- 7 H.H. Stern, "Le français, langue seconde", *Encyclopédie du Canada*, vol.2: 1076.
- 8 Source: Statistiques Canada, Division de l'enseignement élémentaire et secondaire.
- 9 D. Fortier, *Rapport annuel 1985 du Commissaire aux langues officielles*, 201.
- 10 A. Laurendeau et A.D. Dunton, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Livre II: L'éducation*, 211.
- 11 R. Marquand, "English-Speaking Canadians Want Their Children To Be Bilingual", *The Christian Science Monitor*, le 26 avril 1985.
- 12 J. Simpson, "The Bilingual Edge", *Globe and Mail*, le 24 février 1984.
- 13 D. Fortier, *Rapport annuel 1985 du Commissaire aux langues officielles*, 204.
- 14 On parle de la forme pyramidale des effectifs en immersion française, c'est-à-dire une grande base «élémentaire» mais, jusqu'à présent, un petit sommet «secondaire».
- 15 D. Fortier, *Rapport annuel 1986 du Commissaire aux langues officielles*, 209.
- 16 D. Fortier, *Rapport annuel 1987 du Commissaire aux langues officielles*, 204.
- 17 La charte canadienne des droits et des libertés,

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

1989

Saint John

New Brunswick Nouveau-Brunswick

NOVEMBER 2-3-4 NOVEMBRE

Maintenant disponible

LE FRANÇAIS À LA UNE



Un outil pédagogique conçu pour vous!

Le Français à la UNE est un nouveau guide pédagogique publié par LeDroit, conçu pour vous, enseignantes et enseignants de français langue seconde et d'immersion.

Ses objectifs

Aider l'enseignante et l'enseignant de français langue seconde et d'immersion à dispenser un enseignement dynamique et profitable grâce à l'utilisation du **Journal en classe**.

Son contenu

Présenté sous forme de cartes d'activités, Le Français à la UNE est écrit dans un langage simple afin de permettre aux élèves de travailler individuellement ou en petites équipes.

Commandez votre exemplaire dès aujourd'hui!

Les services éducatifs LeDroit

LeDroit offre les services suivants aux enseignantes et enseignants qui désirent utiliser le journal en classe:

- des ateliers gratuits sur l'utilisation du journal en classe;
- des visites gratuites du quotidien LeDroit
- des exemplaires à moitié prix du quotidien LeDroit (minimum de 10 exemplaires)

Pour plus de renseignements, communiquez avec
Madeleine Reny Gendron
Téléphone: **560-2736**

LeDroit

Le Français à la UNE — Bon de commande
Prix (à l'unité): 12,95 \$
Cinq exemplaires ou plus: 11,95 \$

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaire(s)
du guide Le Français à la UNE

☐ Ci-joint un chèque au montant de _____ \$
☐ Veuillez me facturer

Nom: _____

Fonction: _____

Matières enseignées: _____

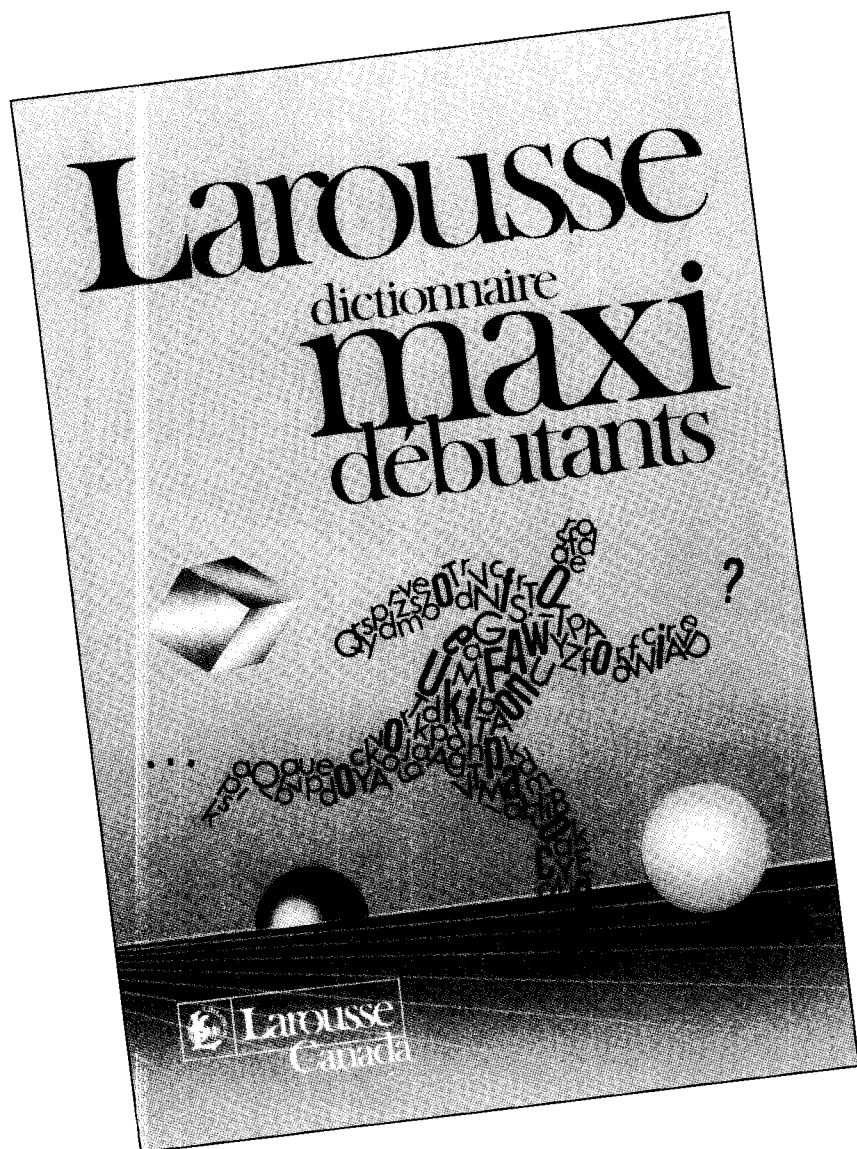
Nom et adresse de votre
établissement scolaire: _____

Nom de votre conseil scolaire: _____

Date: _____

maxi-débutants

LE DICTIONNAIRE LE MIEUX ADAPTÉ
À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



Le maxi-débutants,
nouvelle édition, rend compte
à la fois des usages du français
international et de ceux
du français au Canada,
et particulièrement au Québec.

Les éléments importants de la nouvelle édition:

Tableaux et illustrations entièrement revus,
modernisés et adaptés à la réalité canadienne.

Remplacement de certains mots anglais par des
équivalents français maintenant bien répandus,
surtout au Québec.

Ajout de mots de formation récente désignant des
réalités nouvelles.
Ajout du féminin des titres et fonctions.

Ajout de centaines de mots et d'expressions
propres aux jeunes et souvent absents dans les
autres dictionnaires.

Précisions sur les difficultés grammaticales,
notamment:
le pluriel des mots composés
l'accord des participes passés qui font difficulté
le féminin des noms et adjectifs courants

les éditions françaises :

1411, Ampère, C.P. 395, Boucherville, Qué. J4B 5W2
(514) 641-0514, 871-0111, 1-800-361-9635