

NEWS

B.P. -P.O., Alta Vista, *8843
Ottawa, Ont., K1G 3H8



LES NOUVELLES DE L'

ACPI: Siège social
CAIT: Head quarters



ÉDITORIAL

Avant les Nouvelles de l'ACPI viennent les lecteurs, il va sans dire! On se paye tout de même un long silence avant d'ajouter d'un trait qu'avant les lecteurs viennent les auteurs. Il semble que tous,

nous soyons coupables du même petit péché c.a.d. que tous, nous aimons bien lire mais que peu d'entre nous aiment ou arrivent à écrire ou du moins à prendre le temps de rendre hommage

"à la plume et au papier". Les Nouvelles de l'ACPI, votre revue, a besoin de vous comme lecteur et comme collaborateur. Le comité de rédaction ne demande qu'à vous donner l'occasion de publier un article de fond, de partager vos expériences professionnelles et pédagogiques, de renseigner au sujet d'activités locales mais d'intérêt national. Ne vous laissez pas aveugler par l'immédiat de votre travail. Sa portée peut, avec quelques efforts de votre part, prendre une envergure inespérée et contribuer incontestablement au développement de votre profession et des programmes d'immersion à travers tout le pays. Rallions-nous, contribuons aux diverses rubriques de la revue (En bouquinant... Quoi de neuf?... La parole est aux lecteurs...) soumettons des articles, critiques et rapports. Partageons... et lisons!

Le numéro 3 du présent volume vous relance dans le tourbillon de l'enquête de Jean-Baptiste La-Loupe dit Nez Fourré Partout alias Le Senteux. Dans le pêle-mêle des péripéties de l'enquête, pouvons-nous espérer que le mystère du rapt de la bannière soit résolu? La reverrons-nous? Abandonnera-t-il (J-B) l'enquête? L'Association se verra-t-elle réduite à admettre défaite et humiliation? Lisez... vous saurez!

J. Racicot
Rédacteur

Le Conseil d'Administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de la rédaction des "Nouvelles de l'ACPI/CAIT News" 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 possible. A ces sentiments se joignent ceux de tous les membres de l'Association.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et n'impliquent en rien l'ACPI.

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



EN PRIMEUR/
HIGHLIGHTS

PROCÉDÉ DE PRÉVENTION
OU DE CORRECTION DE
FAUTES ORALES
EN IMMERSION p.3

PREMIÈRE POLITIQUE
D'IMMERSION EN
COLOMBIE BRITANNIQUE p.6

PLANS STRATÉGIQUES DE
PLANS STRATÉGIQUES DE
DIRECTION D'UNE CLASSE p.7

L'ENQUÊTE SE POURSUIT... p.10
p.11

EVALUATION OF THE
GRADE VI-VII BILINGUAL
PROGRAMME IN SCHOOL
DISTRICT No.35 p.14

LES NOUVELLES DE L'ACPI/CAIT NEWS

Indexe General Index

Auteurs/Authors

VOLUME 4

Almstrom, M. Immersion? It's contagious (a report from the Yukon - the last frontier!), no.2, p.15
 Brown, M. "Maternelle" program, no.2, p.15
 Burt, A. Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie Britannique (errata vol.2), no.1, p.4
 Giles, W.H. The Toronto French School - a report, no.2, p.14
 Gillis, V. et Paradis, I. Le rôle de l'orthopédagogue en Immersion à Saint-Boniface, no.2, p.5
 Lavoie, D. Le chant choral pour enfants (errata vol.2), no.1, p.14
 MacLaren, D.L. French Immersion: CFB Chatham, N.B., no.2, p.2
 Mandin, L. Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture, no.2, p.18
 Mills, G. Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie Britannique (errata vol.2), no.1, p.4
 Molgat, E. Rapport du 4ième Congrès National (errata vol.2), no.1, p.3
 Obadia, A. Procédés de prévention ou de correction de fautes orales en immersion, no.3, p.
 Paradis, I. et Gillis V. Le rôle de l'orthopédagogue en Immersion à Saint-Boniface, no.2, p.5
 Pfeiffer, G. Evaluation of the grade VI-VII bilingual program in School District no.35 (Langley) 1979-80, no.3, p.
 Potvin, T., S.A.S.V. Education musicale et cours d'Immersion (errata vol.2), no.1, p.6
 Racicot, J.M. Attention ne mordez pas! Poisson d'Avril! Le Poisson court! (errata vol.2), no.1, p.5
 Racicot, J.M. L'ACPI enquête ou encore l'ACPI en quête!, no.2, p.8
 Roy, R. A comparison of order of grammar acquisition between French Immersion students and francophones, no.3, p.
 Roy, R. Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie Britannique (errata vol.2), no.1, p.4

Sasaki, H. Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie Britannique (errata vol. 2), no.1, p.4
 Saint-Pierre, A. Culture et enseignement (errata vol.2), no.1, p.12
 Shrigley, R.L. Plans stratégiques de direction d'une classe, no.3, p.
 Trudel, P. Saute Crapaud... le temps est beau, no.2, p.13
 Villeneuve, M.J. Jeux et sports coopératifs, no.2, p.17
 Williston, R.C. What Educators have to learn about Total Immersion, no.2, p.3
 Wilton, F. Rapport sur la disponibilité des professeurs d'immersion en Colombie Britannique (errata vol.2), no.1, p.4
 Wilton, F. Première politique d'immersion en Colombie Britannique, no.3, p.

En bouquinant / The Bookworm

Wilson, S. Lurelu, trimestriel, no.2
 Wiseman, A. Making Things - A Handbook of Creative Discovery (3rd edition), no.1

Quoi de neuf? / What's news?

Centre Éducatif et Culturel, Fabulettes
 Éveil à la réalité (série)
 La lecture sous toutes ses formes.
 Kronby, M. Livres français Magook, série, 8 titres, no.1

VOLUME 3

Bélair, E. Le conseiller pédagogique, no.2(5), p.4
 Bellefeuille, J.G. Programme de maîtrise en didactique des langues secondes, no.2(5), p.18
 Bénéteau, Y. Si le cœur vous en dit, no.1(4), p.42
 Cyr, C. French Immersion in Manitoba, no.3(6), p.17
 Désilets, Sr. r. La fierté du Français, no.3(6), p.25
 Game, A. Le traitement d'une même structure dans 3 différents programmes de L(2), no.3(6), p.28

Game, A. Quelques différences entre l'approche L(1) et l'approche L(2). Some differences between L(1) and L(2) approaches, no.1(4), p.21
 Game, A. Senior staff in-service - Supervision and evaluation of L(2) programmes, no.1(4), p.25
 Game, A. Observational Techniques and Suggestions, no.1(4), p.29
 Haché, I. Programme d'immersion à Frédéricton (N.B.), no.3(6), p.20
 Halliday, M.-C. L'immersion à Terre-Neuve, no.3(6), p.18
 Jeannotte, C.A. Pourquoi être membre de l'ACPI?, no.3(6), p.16
 Mandin, L. Déscolarisons et humanisons la langue, no.2(5), p.12
 Martin, M. "Non" to the status quo. "Oui" to Educational Enlightenment, no.2(5), p.26
 Miller, H. La leçon de grammaire, no.3(6), p.34
 Racicot, J. Tradition et Culture: La Ste-Catherine, no.2(5), p.28
 Tardif, C. La correction des erreurs en langue seconde, no.3(6), p.34
 Trudel, P. Tradition et culture: L'origine de l'Halloween, no.6, p.44
 Trudel, P. Reading Aloud and Learning to Write, no.2(5), p.16
 Trudel, P. La popote canadienne-française, no.1(4), p.16
 Trudel, P. L'enseignement d'une chanson aux adolescents, no.1(4), p.18

En bouquinant / The Bookworm

Bertrand, J. Dictionnaire pratique de conjugaison, no.2(6)
 Bertrand, J. Dictionnaire pratique des faux-frères, no.2(6)
 Conseil canadien de l'enfance et de la jeunesse, Interdit aux mineurs/ Admittance restricted, no.1(4)
 Debroy-Ritzen, F.J. Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier, no.2(5)
 De Ajuriaguerra, J. L'évolution de l'écriture et ses difficultés, no.1(4)
 De Ajuriaguerra, J. La ré-éducation de l'écriture, no.1(4)
 Erickson, E.H. Enfance et société, no.1(4)
 Gordon, Dr. T. Une méthode de formation à des relations humaines sans perdant, no.2(5)
 Gordon, Dr. T. Enseigner et être soi-même, no.2(5)
 Gordon, Dr. T. De la théorie à la pratique, no.2(5)
 Grenouilloux, M. Savoir écouter, no.2(6)
 Laillot, E. Français parfait, français efficace, no.1(4)
 Larousse, Larousse et la conjugaison, no.2(6)
 Legrand, L. L'enseignement du français à l'école élémentaire, no.1(4)
 Lobrot, M. Troubles de la langue écrite et ses remèdes, no.2(6)
 McLaren, P. Cries from the corridor, no.2(5)
 Pocztar, J. La définition des objectifs pédagogiques, no.2(6)
 Skinner, b.F. Pour une science du comportement: le behaviorisme, no.2(5)

Quoi de neuf? / What's new?

Bélisle, Dictionnaire Nord-Américain de la langue française, no.2(5)
 Binney-Smith, Edu Caid, no.1(4)
 Bourdon, Jacques, Collection Lis-tour Québécois, no.2(5)
 Brault et Bouthillier, Initiation au français, no.1(4)
 Brault et Bouthillier, Mini-Veritech, no.1(4)
 Britannica Learning Materials, The Basic Skills Library, no.2(6)
 Dubé, G.A. Contes jaunes, no.1(4)
 Dubé, G.A. Livres de lecture, no.1(4)
 Flammarion, Dictionnaire usuel illustré 1981, no.2(6)
 Gay-Debroise, M. Les mots en fête, no.1(4)
 Granger, Livres-jeux, no.2(6)
 Grisé-Allard, J. J'apprends l'Anglais, no.1(4)
 Hachette, Collection: En savoir plus, no.2(6)
 Héritage, Hibou, no.1(4)
 Julienne, Place au français, no.2(5)
 Ledoux, L. La 8ième merveille, no.2(5)
 Mayrhofer, H. Jeux actifs Fleurus 100, no.2(6)
 Renault, J. Les mots en fête, no.1(4)
 Silicars, G. J'apprends l'Anglais, no.1(4)
 Soucie, A. Livres de lecture, no.1(4)
 Vaillancourt, L. Le Gréseaux, no.2(6)
 Zacharias, W. Jeux actifs Fleurus 100, no.2(6)



LES NOUVELLES DE L'ACPI / CAIT NEWS

B.P./P.O., Alta Vista, 8843, Ottawa, Ont. K1G 3H8

ÉDITÉ par l'ACPI / PUBLISHED by CAIT

RÉDACTEUR en CHEF/EDITOR: Jean Racicot

MONTAGE et CRÉATIONS GRAPHIQUES/GRAPHIC DESIGN: Jean Daumas

PHOTOCOMPOSITION/PHOTOTYPESETTING: France Allard

IMPRIMÉ par/PRINTED by: D'Angelo Printing Co., Welland, Ont.

PROCÉDÉS DE PRÉVENTION OU DE CORRECTION DE FAUTES ORALES EN IMMERSION*

** L'auteur aimerait remercier tous les enseignants du Conseil d'éducation de Carleton qui ont bien voulu contribuer par leurs suggestions à la compilation de ces procédés pédagogiques, notamment Marie-Josée Pluviose, Maria Sarot, Monique Aubry et du Conseil scolaire d'Ottawa, Ronald Tourigny. Il va de soi que l'auteur demeure seul responsable des opinions exprimées dans cet article.*

À la suite d'un relevé de fautes orales effectuées auprès de professeurs d'immersion précoce de la maternelle à la huitième année (article en préparation), nous avons cru bon de proposer aux enseignants une première série de procédés pédagogiques susceptibles de prévenir ou de corriger ces fautes.

Les raisons pour lesquelles les élèves commettent ces fautes sont nombreuses. Les fautes peuvent être le résultat d'un ou de plusieurs facteurs combinés: l'interférence de l'anglais, le milieu environnant, le manque de contacts fréquents avec les jeunes francophones, les stratégies employées par l'enfant pour apprendre la langue (simplification, filtrage, généralisation,...), le contenu des programmes, l'équilibre entre l'enseignement formel et l'enseignement fonctionnel, l'enseignant lui-même, etc.

Ce n'est d'ailleurs pas facile de dire avec certitude lequel ou lesquels de ces facteurs en sont la cause. De toutes façons, le but de notre article n'est pas de discuter des causes mais de voir ce qu'on peut exercer comme action pédagogique pour prévenir ou corriger les fautes orales. D'aucuns diront qu'il vaut mieux ne pas corriger les fautes et qu'elles partiront d'elles-mêmes, d'autres préfèrent parer au plus vite et administrer le remède qui convient.

Si l'on appliquait le premier principe de ne pas corriger les fautes aux autres matières telles que les mathématiques, l'histoire ou la géographie, bien des erreurs risqueraient de persister dans l'esprit des élèves et de ralentir leurs progrès.

En français, par ailleurs, les élèves souvent n'ont qu'un modèle, celui de leur professeur. Il y a danger de fossilisation de certaines fautes (place du pronom ou fautes de genre, par exemple). Les programmes

n'ont pas toujours été rédigés en fonction des besoins langagiers et des difficultés linguistiques propres aux jeunes anglophones en immersion. La recherche commence à s'intéresser davantage à la nature du français parlé et écrit des élèves en immersion. Les données que fourniront ces recherches nous permettront de rédiger des programmes conçus spécialement pour des élèves d'immersion en fonction de leur capacité d'apprentissage de la langue française.

L'analyse complète de ces fautes ainsi que d'autres études que nous effectuons dans ce domaine nous permettront de dresser également une liste plus complète des fautes et des procédés pédagogiques qui s'y rapportent.

En attendant, nous espérons que les professeurs d'immersion pourront s'inspirer de ce modeste effort. Nous avons divisé ces procédés en trois parties:

1- Conseils généraux s'appliquant à tous les niveaux;

2- Procédés généraux de base:
a) Maternelle à troisième année
b) Quatrième à huitième année.

Chacun de ces procédés porte un nom particulier. On peut, en les modifiant au besoin, les appliquer à différents niveaux.

3- Procédés en fonction de fautes spécifiques.

Ces procédés sont présentés à la suite de la faute. Là encore, on peut, avec les modifications nécessaires, les appliquer à d'autres fautes.

1- CONSEILS GÉNÉRAUX

1- Insister sur la formation de phrases complètes.

2- Tout vocabulaire (connu ou nouveau) doit être présenté avec une indication du genre (article, adjectif, ...).

3- Utiliser le plus souvent des objets concrets.

4- Se servir de chansons et de jeux pour le renforcement.

5- Fixer les mots et les structures au moyen de la répétition.

6- Veiller à ne pas couper la spontanéité des élèves. Ne pas abuser de la correction.

7- Réserver dix à quinze minutes par jour pour des exercices systématiques de correction ou de prévention.

8- Dans la mesure du possible faire corriger les fautes par les élèves.

9- Faire remarquer les bonnes structures employées par les élèves.

10- Faire poser des questions par les élèves. Varier les formes interrogatives: est-ce que, l'inversion, l'intonation.

11- Se servir du magnétophone pour faire prendre conscience des fautes aux élèves.

II- PROCÉDÉS GÉNÉRAUX DE BASE

MATERNELLE À TROISIÈME

1. Correction au vol:

Un enfant commet une des fautes fréquentes comme:

"Moi, un chat". On profite de la situation pour reprendre l'élève et pour faire une répétition individuelle (ou collective).

Professeur: Tu as un chat.

Élève: J'ai un chat.

2. Renforcement visuel:

Illustrer les structures que les élèves ont de la difficulté à maîtriser à l'aide d'images accrochées au mur. On les dispose de telle sorte qu'elles soient bien visibles. Exemple: il neige, il pleut, je saute,... Si l'élève commet l'une des fautes représentées par les images, on attire son attention sur l'illustration et on lui fait répéter la structure.

3. Acquisition d'un automatisme:

Exemple: "Mon maman".

Il est difficile pour un enfant de cinq ans de saisir le concept du genre. Toutefois, on peut s'efforcer de corriger la faute en adoptant la démarche suivante:

1ère étape:

Procéder sous forme de jeu en demandant à l'enfant de remplacer "le" par "mon" et "la" par "ma". Pour chaque réponse correcte, féliciter l'enfant.

Il est à remarquer qu'il ne s'agit pas dans ce cas d'enseigner un concept mais plutôt de faire acquérir l'automatisme.

le mon, la ma.

2ème étape:

Toujours sous forme de jeu, demander à l'enfant de remplacer l'article par un adjectif possessif dans un groupe de deux mots.

Exemple:

le chien / mon chien

la chaise / ma chaise

la maman / ma maman

le papa / mon papa

Ne pas oublier de complimenter l'enfant quand il donne une bonne réponse.

3ème étape:

Procéder de la même façon dans une structure simple de 3 ou 4 mots.
Exemple: Un élève ou le professeur: C'est la maman de Jim.

Jim: C'est ma maman.

(Varier en utilisant différents objets, photographies, ...)

4. Renforcement par les magnéto-cartes:

Le professeur prépare des cartes contenant les structures à renforcer. L'élève glisse lui-même une carte dans l'appareil. Il entend alors la structure et la répète ensuite.

5. Saynète:

Présenter une saynète de son choix à la classe. Insister sur la compréhension et la créativité de chaque enfant plutôt que sur la mémorisation. Le professeur pourra mettre l'accent sur une faute particulière qu'il aura relevée.

QUATRIÈME À HUITIÈME

N.B. Il y a de nombreux procédés de la Maternelle à la 3^e année qui peuvent être aussi utilisés de la 4^e à la 8^e.

1. Construction de dialogues

Les élèves construisent des dialogues en équipe dans le but de corriger certaines structures. Les dialogues ainsi conçus pourraient être illustrés par les élèves.

2. Auto-correction

Si un élève commet une faute, attirer son attention sur la structure fautive et lui demander s'il peut se corriger lui-même. Si on n'abuse pas de ce procédé, l'élève sera plus attentif dans son expression orale. Il pourrait aussi corriger ses camarades, à l'occasion.

3. Situation comique

On pourrait profiter des fautes commises par les élèves pour attirer leur attention sur le sens cocasse de la faute. On essaiera ainsi de corriger la structure fautive.

Exemple 2: Sur samedi / samedi
Chaque fois qu'un élève dit: "Sur... (le jour)", le professeur écrira rapidement le nom du jour sur un bout de papier, le montre aux élèves et s'assoit sur le papier.

Il est à noter que cette technique peut se révéler négative si l'enfant a le sentiment qu'on se moque de lui. C'est pourquoi il faut l'utiliser prudemment. D'autre part, si on fait le contraste avec l'anglais, (je suis **sur** le téléphone), l'enfant peut consciemment ou inconsciemment arriver à déprécier sa langue maternelle.

4. Utilisation de cartes-éclair

Exemple: sais / connais

Le professeur préparera à l'avance des cartes-éclair contenant des verbes d'action, des noms de ville, des additions, etc.

Exemple:

Montréal / nager / 3+4 /

Où se trouve le Parlement? /

Paul /... etc.

Mélanger les cartes et à chaque fois qu'on en présente une, l'élève doit employer "je sais" ou "je connais", en ajoutant les mots contenus dans la carte-éclair.

Exemple:

Le professeur montre la carte-éclair "Montréal".

L'élève: Je **connais** Montréal.

Le professeur montre "Nager"

L'élève: Je **sais** nager.

Le professeur montre "3 + 4"

L'élève: Je sais additionner.

(ou je sais la réponse.)

Pour que cette technique soit efficace, il faut procéder par étape en exerçant un verbe à la fois.

Le professeur peut aussi exploiter des expressions où "je le sais" est une affirmation simple.

Exemple: Le professeur:

C'est cet après-midi que tu vas chez le dentiste.

L'élève: Je le sais.

III- PROCÉDÉS EN FONCTION DE FAUTES SPÉCIFIQUES

1. C'est Paul chapeau / c'est le chapeau de Paul.

C'est le (la) de Paul / c'est celui (celle) de Paul.

Matériel: objets quelconques, une boîte

Jeu:

- les élèves déposent un objet qui leur appartient dans la boîte.
(Exemple: une de leurs mitaines).
- ils sont assis en cercle.
- l'un d'entre eux est choisi pour être le meneur de jeu.
- le meneur choisit un élève qui prend place au milieu du cercle.
- le meneur prend un objet dans la boîte et demande: "A qui appartient cet objet?" (le groupe pourra répéter la question).
- l'élève au centre du cercle devra répondre: "C'est le de" ou encore "C'est celui (celle) de"
- le meneur devra rétorquer (selon le cas):
"Oui, c'est le de"
"Oui, c'est celui (celle) de"
"Non, ce n'est pas le de"
"Non, ce n'est pas celui (celle) de"

- si l'élève (du centre) a pu identifier correctement le propriétaire de l'objet, il devient automatiquement meneur, sinon le meneur (du début) continue à jouer son rôle et nomme quelqu'un d'autre pour prendre place au centre.

2. Je suis six ans / j'ai six ans.

Matériel: photos des élèves.

Jeu (1):

● chaque élève apporte une ou plusieurs photos le représentant à différents âges.

● le groupe est divisé en deux équipes: A et B.

● les élèves ont leur photo épinglée sur leurs vêtements.

● un membre de l'équipe A regarde la photo d'un membre de l'équipe adverse B et lui demande: "Sur cette photo, tu as (2) ans (Michel)?"

● (Michel) répond selon le cas: "Oui, j'ai deux ans" ou "Non, je n'ai pas deux ans sur cette photo."

● Puis, c'est à son tour à essayer de deviner l'âge en regardant la photo d'un membre de l'équipe A. Ainsi de suite.

● Un point sera accordé à l'équipe du membre qui devine correctement.

Matériel: un numéro écrit sur un morceau de carton (ce numéro représente un âge fictif)

Jeu (2):

● un morceau de carton est distribué à chaque élève.

● les élèves cachent leur numéro derrière le dos pour la durée du jeu.

● l'élève qui a le numéro 1 dit: "j'ai un an. Qui a (trois) ans?"

● l'élève qui a le numéro 3 se doit de répondre: "j'ai trois ans. Qui a dix ans?" et ainsi de suite.

● l'élève qui hésite ou ne répond pas parce qu'il ne porte pas attention sera éliminé du jeu.

3. Qu'est-ce que c'est pour? / A quoi ça sert?

Matériel: une boîte - différents objets

Jeu:

● placer différents objets dans une boîte.

● les élèves sont assis en cercle.

● demander à un élève de prendre un objet quelconque dans la boîte et de poser la question suivante: A quoi ça sert? / A quoi sert le/la.....?"

● un autre élève répond: "Ça sert à" (C'est pour) s'il répond correctement, il devient le meneur.

4. Je j'aime, je aime / j'aime

(j'appelle, j'attends, j'ouvre, ...)

Matériel: gravures si nécessaire

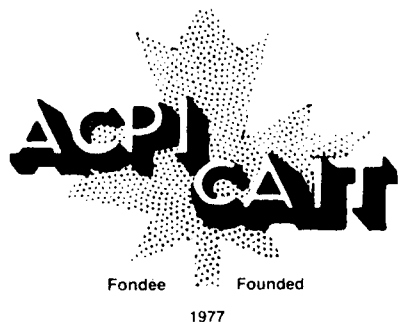
Jeu:

● on divise les enfants en deux équipes. Le professeur pose la question suivante:

Nomme 3 légumes que tu aimes?

Nomme 2 fruits que tu aimes?

Nomme un sport que tu aimes? etc.



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

CONSEIL D'ADMINISTRATION
BOARD OF DIRECTORS
1980-81

PRESIDENT
PRESIDENT
Pauline Trudel

PRESIDENT SORTANT
PAST PRESIDENT
Roger Malboeuf

PREMIER VICE-PRESIDENT
FIRST VICE-PRESIDENT
Charles Jeannotte

DEUXIEME VICE-PRESIDENT
SECOND VICE-PRESIDENT
Jean Racicot

TRESORIER
TREASURER
Roger Lalonde

SECRETAIRE
SECRETARY
Ernest R. Tetreault

CONSEILLERS
DIRECTORS
Lise Dagenais
Lucille Mandin
Ernest Molgat
John Rogers

SUJET: Les nouvelles de l'ACPI, Vol. 4, No.3, Sept./1981

Nous regrettons mais il y a eu une omission.

L'article "A COMPARISON OF ORDER OF GRAMMAR
ACQUISITION BETWEEN FRENCH IMMERSION STUDENTS
AND FRANCOPHONES" (page 15)

a été soumis par M. Robert Roy, professeur à
l'Université de Colombie-Britannique.

RE: CAIT News, Vol. 4, No. 3 Sept./1981

Unfortunately, the article entitled

"A COMPARISON OF ORDER OF GRAMMAR
ACQUISITION BETWEEN FRENCH IMMERSION STUDENTS
AND FRANCOPHONES" (page 15)

should have been signed:

Mr. Robert Roy, Professor
University of British Columbia.

- si l'enfant ne réussit pas à nommer le nombre indiqué, il devra s'asseoir.

5. *C'est mon / C'est le mien*

Jeu ou chanson (1):

- le groupe est divisé en deux équipes A et B
- l'équipe A chante (ou récite):

"J'ai un beau château

Ma tante tirelire, lire

J'ai un beau château

Ma tante tirelire, lo

- l'équipe B entame:

"Le mien est plus beau

Ma tante tirelire, lire

Le mien est plus beau

Ma tante tirelire, lo"

- et ainsi de suite jusqu'à ce qu'une des deux équipes soit à court d'adjectif.

- on variera "le tien est moins grand", etc...

- lorsque les structures "le mien" et "le tien" auront été bien assimilées on pourra refaire l'exercice avec, par exemple:

"J'ai une belle maman

La mienne est plus gentille," etc.

Matériel: photos des élèves de la classe

Jeu (2):

- coller les photos sur un carton.
- le professeur pose la question suivante: "A qui est cette photo?"
- "C'est la tienne Marie?"
- l'enfant questionné devra répondre:
- "Oui, c'est la mienne" ou encore "Non, voilà la mienne." Il pourra reprendre: "C'est la tienne (Pierre)?"

6. *Ça regarde comme / Ça ressemble à*

Matériel: objets ou gravures

Jeu (1):

- montrer un objet ou une gravure aux élèves.
- discuter de la forme de l'objet et la dessiner au tableau. (un cercle)
- le professeur pose la question suivante: "A quoi est-ce que ça ressemble?" (cercle)
- laisser travailler l'imagination des élèves:
- "Ça ressemble à un ballon."
- "Ça ressemble à une pleine lune."
- "Ça ressemble à un soleil," etc.

Jeu 2:

Jeu de devinette.

- Prof: Je cache quelque chose dans la boîte magique (surprise). "Demandez-moi à quoi ça ressemble"
- Élève: "Est-ce que ça ressemble à une fleur?"
- Prof: "Non, ça ne ressemble pas à une fleur," etc...
- L'élève joue au professeur.

Variation:

- Se servir de différents objets, images ou encore de personnes.
- "Voilà Jennifer, à qui ressemble-

t-elle?" "Elle ressemble à Karen."

7. *Il a frappé moi / il m'a frappé.*

Histoire: Jean Qui Pleure

Verbes à substituer: frappé, attrapé, battu, dérangé, demandé, donné, touché, dit, fait, enlevé, etc...

Jean Qui Pleure n'est jamais content. Il ne s'entend avec personne.

Un jour, alors que Jean Qui Pleure se dirige vers l'école (...) lui **enlève** son chapeau. Jean Qui Pleure retourne à la maison en pleurant. Maman lui demande: "Que s'est-il passé?" (...) **m'a enlevé** mon chapeau" répond Jean Qui Pleure.

Puis, Jean Qui Pleure retourne à l'école. (...) lui **donne** un coup de poing. Il entre dans l'école en pleurant. Son professeur lui demande: "Que s'est-il passé?" (...) **m'a donné** un coup de poing" répond Jean Qui Pleure.

Puis, Jean Qui Pleure joue au ballon ... etc.

- Le professeur raconte l'histoire et s'arrête au verbe pour que les élèves emploient la structure à renforcer. Puis on pourra dramatiser la scène, lorsque le texte aura été assimilé.

8. *J'ai mis, j'ai mis / j'ai mis.*

Matériel: un objet quelconque

Jeu: le voleur et le détective.

- les élèves ferment les yeux.
- un élève joue le rôle du voleur. Il cache l'objet.
- tour à tour les élèves (les détectives) cherchent l'objet.

"As-tu mis (...) dans ta poche?" ou encore:

"As-tu mis (...) dans la poubelle?"

- le voleur répond (selon le cas):

"Non, je n'ai pas mis (...)" ou encore:

"Oui, j'ai mis (...) dans la poubelle."

"Oui, j'ai mis (...) derrière l'étagère."

9. *Sur dimanche / le dimanche (jours de la semaine).*

Matériel: objets ou gravures qui représentent une activité d'un jour de la semaine.

balle - gymnase
livre - bibliothèque
pinceau - peinture, etc.

- Les enfants sont assis en cercle.
- Un enfant choisit un objet (ballon).
- Le professeur lui demande: "Quel jour vas-tu au gymnase?"
- Si la réponse est correcte, l'enfant joue le rôle du professeur.

10. *A mon maison / chez moi.*

Jeu: Les enfants, divisés en groupes sont assis en cercle.

- Un meneur dans chaque groupe commence le jeu en disant: "Chez moi, j'ai une table."

● Chaque enfant reprendra la phrase et ajoutera un objet qu'il possède à la maison.

Exemple:

"Chez moi, j'ai une table et des

chaises."

"Chez moi, j'ai une table, des chaises et un lit."

Variation:

Procéder de la même manière, mais l'élève dira cette fois "Chez moi, j'ai une table, chez Paul, il y a des chaises et chez John, il y a un lit."

11. *De le / du.*

Jeu:

Les enfants sont divisés en deux équipes et on leur demande d'ajouter le bon article "du" ou "de la".

Exemple:

Je mange pain.

Je mange crème glacée.

Je mange confiture.

Je mange gâteau.

Ceux qui ne réussissent pas se retirent et on continue l'élimination jusqu'à ce qu'on puisse déclarer le gagnant.

12. *J'ai a / j'ai.*

Matériel: gravures quelconques

Jeu:

- L'enfant montre sa gravure et dit: "J'ai un ballon".

- Il devra aussi identifier la gravure de son voisin et dire: "Tu as une auto".

- C'est au tour du voisin à identifier ce qu'il a: "J'ai une auto." et il devra aussi identifier ce que son autre voisin a: "Tu as un crayon."

- Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les enfants participent.

- Si un enfant fait une erreur il devra s'asseoir au centre du cercle et il ne fera plus partie du jeu (ou il pourra participer de nouveau après un certain temps).

13. *C'est s... (sa) / c'est a lui (elle).*

Matériel:

différents objets ou vêtements.

Jeu:

- Le professeur se promène dans la salle de classe.

- Il prend un objet au hasard et demande: "A qui est la gomme? Est-ce à (Martine)?"

- Un élève devra répondre:

"Oui, c'est à elle (à lui, à eux)."

"Non, ce n'est pas à elle (à lui, à eux) selon le cas."

- Les élèves devront répondre correctement de manière spontanée sinon ils seront éliminés du jeu.

14. *Est-ce que je peux va? / est-ce je peux aller?*

Matériel: gravures d'école, magasin, cinéma, au travail (usine), maison.

Jeu:

- Les élèves sont assis en cercle.
- Chaque élève choisit une carte au hasard.

- Un élève, meneur de jeu, demande à l'élève A: "Est-ce que tu peux aller à l'école?"

- Si l'élève A donne une réponse négative (Non, je ne peux pas aller à l'école") le meneur continue à jouer

son rôle.

● Si l'élève C donne une réponse affirmative ("Oui, je peux aller à l'école") il prend automatiquement la place du meneur.

15. On joue l'enfant

Je ne pas aller à l'école le soir

● Demander à l'enfant de mimer une action.

● L'enfant demande ensuite:

"Qu'est-ce que je fais?"

● Les autres enfants doivent deviner l'action et répondre en employant la 2^{ème} personne:

Exemple: "Tu manges".

● L'élève en vedette doit répondre: Exemple: "Oui, je mange".

● L'élève qui devine devient à son tour la vedette et mime une autre action.

● Pour faire employer la 3^{ème} personne, le professeur intervient et demande: Qu'est-ce qu'on fait à midi? (le soir, l'été, l'hiver, etc.)

Les élèves doivent répondre: "On mange".

16. Le jeu

● Demander à John de faire face à ses camarades.

● Demander à un garçon puis à une fille de passer devant John.

● John doit dire: "Il (elle) passe devant moi."

Variation:

Varié l'ordre (garçon et fille) et le nombre.

N.B. Lorsque les élèves sortent de la classe, ils peuvent répéter d'autres structures:

Exemple: "Je vais dehors".

"Je vais dîner".

17. Une jalousie

La classe est divisée en 2 équipes.

● Un élève d'une équipe donne un nom.

Exemple: "table" (accompagné de geste).

● Un élève de l'autre équipe doit ajouter l'article.

Exemple: "la table".

18. Parle le soir

● Dès la première semaine de sep-

tembre, avoir une discussion sur les vacances, et faire répéter la structure:

"Je suis allé ... (où?)"

"Je suis allé ... (comment?)" - moyen de transport.

"Je suis allé ... (avec qui?)"

Puis dans un cahier, l'enfant dessine où, comment et avec qui il est allé en vacances.

● Chanson sur l'air de "Il était un petit navire"

Exemple:

"Je suis allé faire du ski (bis)

Je suis allé lé lé

avec maman

Je suis allé lé lé

avec papa

faire du ski".

● Rédaction personnelle - Écrire 3 phrases sur le sujet "Pendant les vacances".

Je suis allé(e)

19. Ils attaquent lui / ils l'attaquent

Il raconte à lui / il lui raconte

● Préparer des cartes avec des sujets, verbes, pronoms objets.

Exemple: je raconte lui

● Donner une carte à chaque élève d'un groupe de trois.

● Demander aux trois élèves de se placer côte à côte pour former une phrase correcte.

Exemple: je lui raconte

● Les trois élèves lisent leur carte, ou bien un élève de la classe lit les trois cartes.

● Refaire l'exercice en variant les cartes sujets - verbes.

Exemple: tu dis

il parle

● Ensuite recommencer l'exercice avec d'autres pronoms.

Exemple:

je vois le

tu manges le

André A. Obaldia

Simon Fraser University

Colombie-Britannique

PREMIÈRE POLITIQUE D'IMMERSION EN COLOMBIE BRITANNIQUE

Le 28 avril 1981, Schools Department Circular 146 du Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique adressé à tous les surintendants a énoncé la nouvelle politique du Programme-Cadre de Français (élémentaire) et la première politique provinciale de l'Immersion Précoce et de l'Immersion Tardive.

Les deux points majeurs du document sont:

- la clarification des différences entre le programme-cadre et l'immersion
- l'égalité des deux programmes en ce qui concerne les fonds additionnels disponibles.

Le Programme-Cadre est parallèle au programme anglais et est destiné aux élèves dont au moins un parent est francophone. Toutes les matières sont enseignées en français à l'exception d'anglais langue seconde. Les seuls anglophones qui y seront admis sont des élèves qui ont déjà assisté à des classes d'immersion et qui arrivent dans un conseil où il n'y a pas de programme d'immersion.

L'Immersion Précoce (Maternelle - 7^{ème} année) et l'Immersion Tardive (6^{ème} & 7^{ème} années) destinés de priorité aux élèves non-francophones. L'immersion totale se fait de la maternelle à la 2^{ème} année, l'anglais langue seconde commence en 3^{ème} année et un minimum de 50% français est requis de la 4^{ème} jusqu'en 7^{ème} année.

Des fonds pour implanter le programme seront disponibles du ministère à partir de Septembre 1982, ainsi que les livres prescrits. Les fonds seront alloués pour les salaires des enseignants, l'administration, les salles de classe (ou nécessaire) et le matériel de bibliothèque.

On attend une politique provinciale d'immersion au niveau secondaire.

Florence Wilton
1981-05-13

EN BOUQUINANT / THE BOOKWORK

- carence de contributions!
- no contribution received!

QUOI DE NEUF? / WHAT'S NEW?

- carence de contributions!
- no contribution received!

Tout le monde peut se fâcher. C'est facile. Mais se fâcher contre la personne qui le mérite, avec le degré d'énergie qui convient, le faire au bon moment, pour une bonne raison et de la bonne façon, ça, ce n'est pas facile.

- Aristote

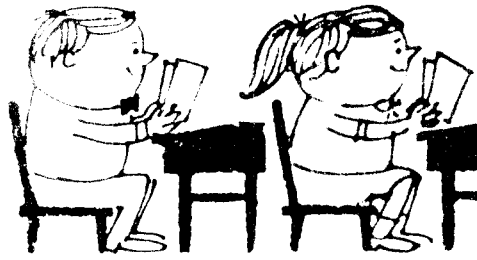
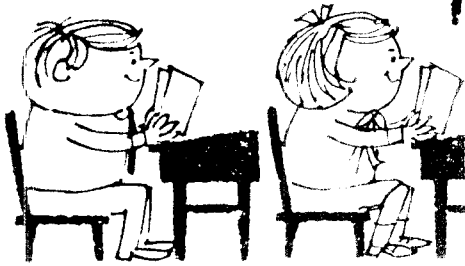
Il n'y a rien de grand dans le fait d'être supérieur à un autre homme. La véritable noblesse consiste à être supérieur à ce qu'on était auparavant.

- Proverbe hindou

Apprendre une nouvelle langue, c'est acquérir une âme nouvelle.

- Proverbe russe

PLANS STRATÉGIQUES DE DIRECTION D'UNE CLASSE



par- Robert L. Shrigley
Professeur d'éducation agréé
The Pennsylvania State University
University Park, PA 16802
(traduction et adaptation:
Anne-Marie Turpin, Carleton, Ont.)

Il se peut que l'épée de Damoclès menace cette race d'enseignants américains. Non pas qu'ils soient vulnérables à cause de leurs tendances migratoires ou de leur mode d'habitation, non, mais bien à cause des forces internes et externes de la profession face au comportement adverse de la gente étudiante.

Les nouveaux diplômés doivent sortir de l'université avec un bagage de plans stratégiques conçus spécialement pour leur permettre de diriger une classe avec assurance et rationalité, tout en continuant à jouer leur rôle premier d'enseignant. Nous avons donc mis au point à notre université un cours de formation des maîtres comportant six plans stratégiques de direction d'une classe.

TECHNIQUES D'INTERVENTION

Plan stratégique I -

Techniques d'intervention spécialement conçues pour mettre un frein à la mauvaise conduite des élèves.

La plupart des actions stratégiques de direction servent à prévenir toute forme d'indiscipline. Cependant, un enseignant doué saura adopter des techniques d'intervention, certaines n'étant que de légères punitions, conçues spécialement pour aplanir une situation critique sans toutefois rompre le processus didactique. Parmi ces techniques d'intervention, quatre sont uniques et lorsqu'on les applique successivement, leurs résultats sont particulièrement favorables.

1. Faire mine de ne rien voir. Une mauvaise conduite que l'enseignant ou les autres élèves font mine de ne pas voir souvent se dissipe. On ne doit pas, bien entendu, laisser passer inaperçue une conduite qui nuit directement au processus didactique.

2. Intervention par signes. Fixer les élèves du regard, froncer les sourcils ou éteindre et rallumer les lumières sont des trucs qui, souvent, aident à rétablir la discipline dans la classe.

3. Faire sentir sa présence. S'approcher du groupe qui menace l'ordre et offrir aux élèves l'appui nécessaire d'une personne adulte pour rétablir la discipline dans la classe.

4. Communiquer par gestes. Une main posée sur l'épaule d'un élève, si on le fait de façon discrète, peut aider à dissiper sa tension ou sa colère.

Je dois avouer que dès le début de ma carrière, j'ai réussi à appliquer ces quatre techniques spontanément et subtilement, tout en continuant à enseigner la matière à l'étude sans interruption ou presque. A ces quatre techniques viennent s'ajouter deux autres techniques d'intervention: le "recoupelement", c'est-à-dire, l'art de pouvoir faire deux choses en même temps, et le "tient à l'oeil", cette aptitude à communiquer aux élèves de façon non verbale et très subtile le fait qu'on les tient à l'oeil sans relâche, où qu'ils soient dans la salle de classe. (2)

Voici d'autres techniques d'intervention qui facilitent le rôle de l'enseignant:

5. Retirer les objets distrayants. Un nouveau gant de base-ball ou une revue sportive sont forte concurrence pour un instituteur au niveau intermédiaire. Suivant l'entente préétablie de remettre l'objet à l'élève au plus tard à la fin de la journée, j'ai appris à retirer tout discrètement l'objet distrayant sans, pour autant, interrompre le cours normal de la leçon.

6. Changer de tempo. Lorsque notre professeur de musique voyait le besoin de ranimer la classe au

cours de ces belles journées languoureuses du printemps, elle adoptait une méthode fort peu orthodoxe: elle allait s'asseoir au piano et faisait vrombir la classe d'une marche militaire en demandant aux élèves de battre la mesure avec leurs pieds. Cette manoeuvre était toujours couronnée de succès: ses gars revenaient sur terre en un clin d'oeil. Inutile d'ajouter qu'un ange passe dans la conversation que le directeur entretient avec un autre à ces moments-là dans son bureau, celui-ci étant situé directement au-dessous de la salle de musique...

7. Exposer les conséquences logiques. S'adresser directement à la raison des élèves en se fondant sur les conséquences logiques, est une technique d'intervention fort puissante. Le groupe qui s'attarde dix minutes après la leçon de gymnastique est tout simplement obligé de quitter le gymnase dix minutes plus tôt le lendemain. La raison pour laquelle ce genre d'approche, qui comporte les conséquences subtiles de cause à effet, est tellement efficace, c'est que la menace ne réside point en la personne de l'enseignant mais bien dans la logique de la situation.

8. Détourner l'attention. L'instituteur perspicace sait détourner l'attention de l'élève qui s'apprête à mettre la main sur le projet d'atelier de son condisciple qui a le dos tourné, tout simplement en portant à cet instant même un intérêt particulier à l'étagère que le premier élève est en train de fabriquer.

9. Divertir l'élève momentanément. On peut calmer l'élève aux prises avec une situation excessivement hilarante, frustrante ou exténuante en lui demandant doucement d'aller porter un message ou d'aller prendre un verre d'eau.

10. Mettre en pénitence. Il était entendu dès le départ que l'élève dans ma classe qui méritait d'être isolé des autres devait rester derrière le tableau d'affichage portatif, hors de vue du reste de la classe, tant qu'il n'était pas prêt à se conformer aux exigences de la leçon en cours.

11. Traiter les élèves de façon positive (directement ou subtilement). L'enseignant peut réussir à intervenir dans certaines situations adverses par le traitement positif des élèves dont il souhaite voir la bonne conduite se répéter encore, en offrant une récompense aux élèves disciplinés dans l'espoir de voir le mouton suivre l'exemple de ses pairs.

Toutefois, certains aléas de la profession entrent en jeu dans l'application des techniques d'interven-

tion. L'enseignant qui consacre presque toute son attention à ces techniques au point de négliger son rôle premier se verra constamment forcé de réagir, de circonscrire les flammes.

L'ART D'ENSEIGNER

Plan stratégique II –

Un excellent pédagogue réussit habituellement à prévenir l'indiscipline et un pédagogue que l'on qualifie de bon jusqu'à excellent aura le don de prendre des décisions rationnelles en toute confiance.

Dans les classes avancées de sciences sociales, quelles méthodes didactiques adopteriez-vous pour étudier des questions telles que la pollution, les différentes races, le surpeuplement? Lecture? Débats? Méthodes audio-visuelles? Dans une classe des sciences de la terre, en 7^{ième} année, est-ce qu'un film sur le volcanisme est plus profitable au point de vue pédagogique qu'une maquette d'un volcan et une éruption simulée? Enfin, quelle méthode employez-vous pour encourager les élèves à participer à la discussion en classe de façon réfléchie et créative?

Le présent plan stratégique sur l'art d'enseigner vous est suggéré comme outil de prise de décision rationnelle en toute confiance dans la salle de classe.

Pour revenir à la dernière question citée plus haut, l'on suggère la "pause" comme l'une des stratégies didactiques, technique qui constitue à intercaler trois secondes de silence entre la réaction verbale de l'enseignant et celle des élèves. La "pause" non seulement incite les élèves à réfléchir davantage et à répondre plus souvent mais aussi diminue la fréquence des mesures disciplinaires requises. (3)

La prise de décision réfléchie constitue le noyau opérationnel de toute profession, quelle qu'elle soit. Et il existe tout un éventail de stratégies didactiques que l'on pourrait faire connaître aux instituteurs pour les aider à prendre les centaines de décisions qui s'imposent chaque jour dans la salle de classe. Les enseignants engagés dans le système d'éducation de type décroisé s'inspirent des 29 hypothèses de Barth (4) pour leur prise de décision. Par ailleurs, Alfke (5) a conçu un répertoire de questions opérationnelles à l'intention des instituteurs qui s'attendent à ce que leurs élèves cherchent et trouvent les réponses dans des imprimés scientifiques plutôt que dans les manuels scolaires. De plus, Heimer et Trueblood (6) offrent 12 stratégies

didactiques aux professeurs de mathématiques.

La prise de décision dans la salle de classe, fondée sur les stratégies didactiques, élève l'enseignement au niveau de la profession libérale. De plus, les élèves bénéficient d'un sens de direction et de sécurité plus profond. S'il est vrai que l'art d'enseigner ne garantit point une traversée sans tempêtes, sans quelques tentatives de mutinerie, il assure au moins l'arrivée à bon port.

COMPORTEMENT IRRITANT, QUOIQUE NORMAL

Plan stratégique III –

Notre profession nous oblige à tolérer les élèves au comportement irritant, quoique normal, et scientifiquement reconnu comme étant typique du groupe d'âges dont ils font partie.

L'instituteur qui a un groupe d'élèves en bas âge et qui s'attend à ce qu'ils oeuvrent tous vers le même but peut interpréter un comportement négatif comme étant une désobéissance délibérée alors qu'il s'agit tout simplement de la nature égocentrique générale de la gent enfantine. Le professeur de gymnastique ne tarde pas à constater qu'à un certain âge, les leçons de danse mixtes sont reçues avec enthousiasme tandis qu'à l'âge de dix ans, les garçons dédaignent tenir la main d'une jeune fille. L'enseignant qui force ainsi le garçon contre son gré va à l'encontre du mode de comportement et de développement normal de la gent enfantine.

Pour réussir dans la direction d'une classe, le pédagogue compétent doit avoir une connaissance pratique des modes de comportement humain propres aux groupes d'âges qui lui sont confiés.

IMPLICATIONS JURIDIQUES

Plan stratégique IV –

Le fait d'avoir concédé aux jeunes les droits habituellement réservés aux adultes, tels la liberté d'expression et les voies de droit régulières, a forcé les enseignants non seulement à être davantage à la fine pointe de la loi scolaire mais aussi à adopter, en cas d'indiscipline, des solutions de rechange plutôt préventives que coercitives.

En 1969, l'arrêté de la Cour suprême a fait déclencher une panoplie de décisions à l'échelle des tribunaux, décisions qui influent directement sur les modalités que les autorités scolaires doivent suivre dans le cas d'indiscipline. En vertu de cet arrêté, les jeunes sont considérés comme étant des "personnes" d'après la Constitution et, par conséquent, ont

droit à la liberté d'expression, droit dont seuls les adultes bénéficiaient jusqu'alors.

Selon l'avis de l'enseignant américain, qui depuis le régime puritain considère la liberté d'expression comme un droit à acquérir et ce, rarement avant la fin des études secondaires, les jeunes d'aujourd'hui semblent avoir "tout cuit dans le bec". D'une part, ils affichent leurs nouveaux droits lorsque la liberté d'expression, la protection de leur vie privée ou les voies de droit régulières entrent en ligne de compte. D'autre part, ils n'hésitent pas à faire une réclamation légale de leurs droits juvéniles lorsqu'ils sont reconnus coupables d'un acte criminel sur la propriété de l'école. Les droits juvéniles ne vont certainement pas de pair avec ceux des adultes, tout comme on peut le constater d'après le droit de vote, les contrats, la loi criminelle, etc.

De plus, on présume que si l'on accorde la liberté d'expression à un groupe quelconque, c'est qu'il fait preuve d'une certaine maturité et d'autodiscipline. Par exemple, l'équipe de rédaction d'un journal étudiant peut faire de celui-ci un instrument de critique positive ou un véhicule du putsh adolescent, selon qu'il est ou non rédigé par une équipe qui s'intéresse réellement et sérieusement à l'amélioration qui peut se faire dans son établissement scolaire. Lorsque les enseignants décèlent un manque de responsabilité à la lecture d'un journal étudiant, voilà où ils ont raison de croire que la loi a manqué.

Par conséquent, de nos jours, l'enseignant doit se documenter à fond sur les droits légaux des étudiants. Il se peut que certaines autorités scolaires non averties ou négligentes refusent de donner une suspension à un étudiant ou de le faire expulser de l'école s'il le mérite, simplement parce que ces autorités ont peur d'agir ou des conséquences légales. Comme les directeurs d'école et les instituteurs sont souvent appelés à rendre jugement, il est important qu'ils sachent qu'ils peuvent recevoir de l'assistance juridique (conseils) et judiciaires (défense) en cas de poursuites judiciaires par un étudiant ou ses parents.

Tout compte fait, il faut tenter de donner aux étudiants le moins d'occasions possible de critiquer la façon dont les écoles sont dirigées. Substituer la perspective préventive de direction d'une classe à une perspective coercitive de direction demande que l'on devienne des spécialistes du métier.

LA PUNITION

Plan stratégique V –

Malgré certaines réserves, la punition est une mesure disciplinaire que l'enseignant doit considérer pour modifier ou réprimer une mauvaise conduite qui risque de nuire au processus d'apprentissage.

Ce serait détourner les choses dans le sens de son désir, plutôt que de la raison, que de croire qu'un enseignant peut réussir dans une situation aussi complexe que la situation d'apprentissage sans qu'aucune mesure disciplinaire n'intervienne. Or, lorsqu'une punition s'impose, il ne faut pas ignorer certaines contraintes professionnelles. (8) La punition doit être:

1. Conforme à la loi. La suspension ou les sévices, par exemple, revêtent un caractère illégal si l'on ne respecte pas certaines voies de droit régulières.

2. Administrée au besoin seulement. L'enseignant qui ne cesse d'exercer la coercition dans sa classe peut représenter, aux yeux des élèves, l'image d'un mode de vie imprégné d'agressivité.

3. Prompte. Sauf exceptions valables, la punition doit être prononcée immédiatement après le fait pour que l'élève se rende compte de la corrélation directe entre les deux.

4. Appropriée. Demander à un élève de faire disparaître, au moyen d'un papier de verre, les graffiti qu'il a gravés sur son bureau est beaucoup plus efficace que lui assigner une page d'exercices supplémentaire en algèbre ou autre.

5. Impersonnelle. L'enseignant qui s' imagine que tout acte d'indiscipline est une atteinte à sa personne et qui prononce une punition pour donner vent à ses frustrations ne peut être un pédagogue compétent et rationnel.

6. Individuelle. Administrer une punition individuellement montre que l'on respecte la dignité de l'individu.

7. Juste. Loin est-il d'être juste que d'administrer une punition sévère à un élève dans le seul but de l'exhiber comme "mauvais exemple" aux autres.

8. Légère. Les critiques de la discipline avancent que la punition légère n'a aucun effet positif sur l'enfant dissipé. Toutefois, il devient davantage évident qu'une forme de punition légère peut modifier pour le mieux la mauvaise conduite d'un élève. (9)

Autres fondements de l'autorité.

La coercition, soit le "pouvoir de contraindre", est une mesure cor-

rective, d'accord, mais elle n'intervient qu'après le fait. Par contre, voici quatre autres fondements de l'autorité, de nature encore plus positive, qui servent à prévenir les comportements adverses. (10)

1. Système de mérite. Une rétroaction verbale positive, des notes d'appréciation, etc., sont des exemples du pouvoir du maître de récompenser les élèves qui le méritent.

2. L'autorité légitime. En vertu de son contrat, l'enseignant représente l'adulte responsable de l'enseignement dans la salle de classe.

3. L'identification. L'élève qui s'identifie à l'enseignant en tant qu'individu s'en remet à l'autorité qui relève de celui-ci.

4. La préparation. Lorsque l'on demande à un enseignant en herbe de "remettre vingt fois sur le métier" son travail de préparation, il s'agit, là, de renforcer ce fondement de l'autorité qu'il représente.

Par conséquent, l'enseignant de carrière exercera son autorité avec art par la préparation optimale de ses leçons; par le franc respect qu'il portera envers chacun de ses élèves; par l'établissement d'un système de mérite; au besoin, par le rappel aux élèves qu'il est l'adulte en charge; enfin, par la punition, si elle s'avère nécessaire, pour que le processus d'apprentissage se poursuive sans interruption. Et ce, en suivant plus ou moins l'ordre donné.

LES MAUX DE LA SOCIÉTÉ

Plan stratégique VI –

Il ne faut vraisemblablement pas s'attendre à ce que l'enseignant réussisse à faire cavalier seul dans la lutte contre les maux de la société qui s'infiltreront dans les écoles.

Voilà plutôt un cas de force exceptionnelle qu'une simple stratégie! D'une part, Hazard (11) déclare que nous sommes naïfs de croire que l'école peut enrayer des fléaux sociaux tels la violence, la discrimination et la pauvreté. D'autre part, Berger (12) affirme que l'école tient lieu, de plus en plus, d'établissement d'acculturation dans notre société.

Comment les experts pourraient-ils traiter les maux de la société qui s'infiltreront dans les écoles et qui se manifesteront par la violence délibérée de la gent étudiante?

1. Modifier le système d'éducation actuel? Peut-être y aurait-il moins de fomentateurs dans les écoles si au lieu d'imposer à la gent étudiante un régime d'enseignement échelonné sur 12 années consécutives, on lui offrait plutôt un nombre donné d'années scolaires

à entreprendre quand bon lui semblerait. (13)

2. Avoir recours à la loi et à la technologie moderne? L'existence de fenêtres en verre incassable pourrait mettre fin au vandalisme dans les écoles. L'installation de projecteurs à flots de lumière et de télévisions en circuit fermé pourrait décourager le cambriolage. Les autorités judiciaires pourraient prendre en main le trafic de stupéfiants dans les établissements scolaires tout comme elles le font dans la rue. Des lois plus sévères relatives à la violation des droits d'autrui réprimeraient les tentatives de voie de fait et les conduites adverses sur les terrains de jeux. Enfin, on pourrait tenir les parents légalement responsables de tout dommage matériel causé à la propriété de l'école par leur enfant. (14)

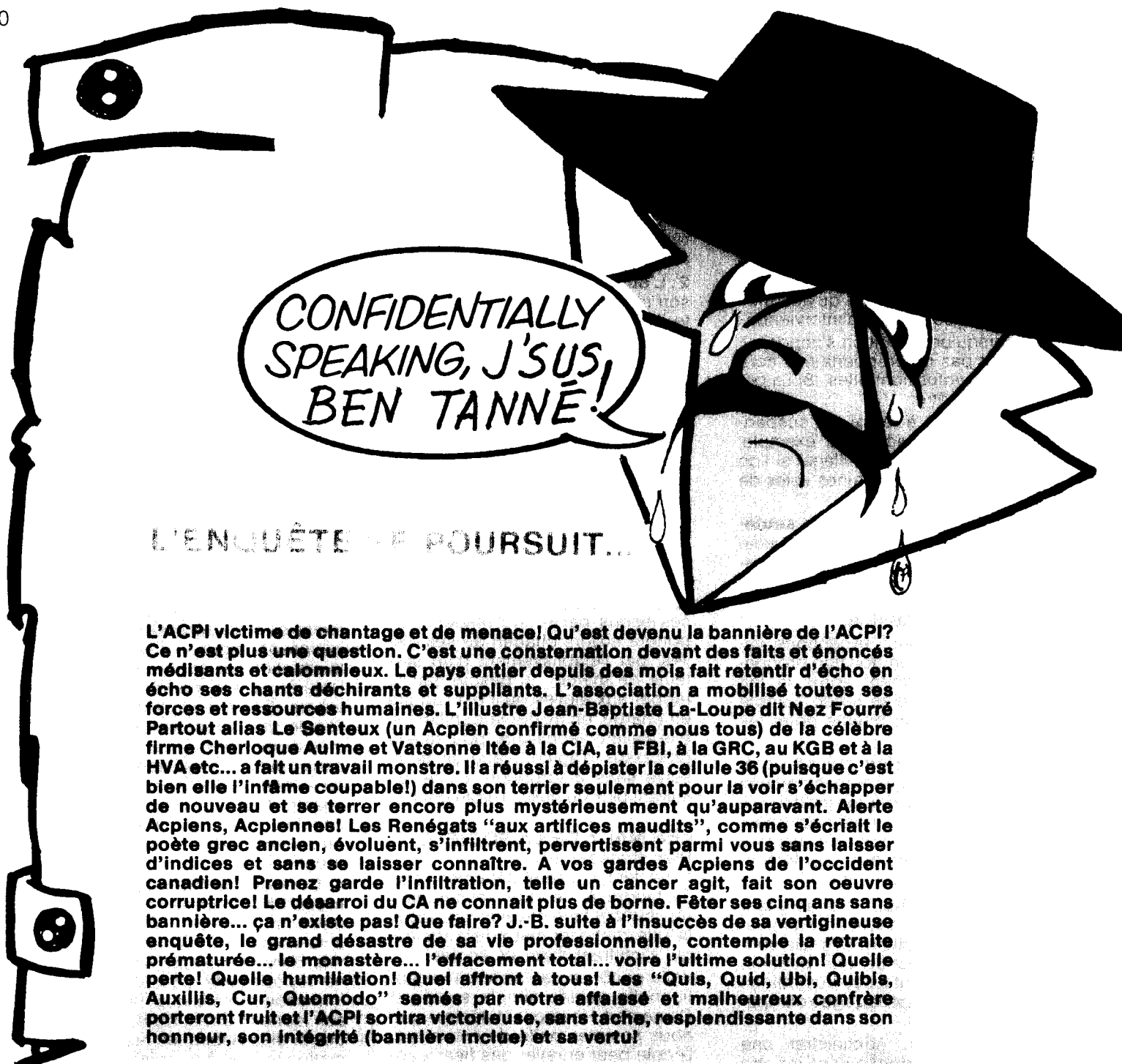
3. Établir une structure de base? Lorsque l'apex du désordre eut été atteint dans une certaine école de ghetto, la directrice s'est fait valoir par sa fermeté en transformant le "noeud de vipères" en un laboratoire d'apprentissage. Elle a d'abord fourni les outils nécessaires au corps professoral pour qu'il soit au fait de la situation, faisant preuve ainsi de l'intérêt qu'elle portait envers les élèves. Elle a ensuite établi dans l'école une structure de base formée de mesures rigoureuses et tous ceux qui transgressaient les règles recevaient une suspension sur-le-champ. (15) Les insoumis recherchent-ils des frontières sociales qu'il revient aux enseignants de dresser?

4. Donner une formation d'ordre moral? Ne sommes-nous pas tous d'accord que le vol, le vandalisme et la violence n'ont rien à voir avec "les bonnes mœurs"? La solution ne repose-t-elle pas alors sur la formation morale qu'il faut donner aux jeunes? Enfin, l'attitude neutre des écoles publiques face à la formation morale à donner aux élèves et à laquelle prétend un grand nombre d'éducateurs américains, n'est-elle pas une pure construction de l'esprit?

5. Accorder aux élèves des intérêts dans l'"entreprise" scolaire? Glasser, (17) pour sa part, leur accorderait des intérêts en (1) leur garantissant un succès assuré et en (2) se préoccupant et s'occupant d'eux. Il s'agirait de rallier toutes les ressources de l'école autour des problèmes en question et les élèves finiraient par réussir à la longue.

6. Donner aux élèves un rôle à jouer dans l'"entreprise" scolaire? Il se peut que le comportement antisocial des jeunes découle

(suite page 13)



L'ACPI victime de chantage et de menace! Qu'est devenu la bannière de l'ACPI? Ce n'est plus une question. C'est une consternation devant des faits et énoncés médisants et calomnieux. Le pays entier depuis des mois fait retentir d'écho en écho ses chants déchirants et suppliants. L'association a mobilisé toutes ses forces et ressources humaines. L'illustre Jean-Baptiste La-Loupe dit Nez Fourré Partout alias Le Senteux (un Acpien confirmé comme nous tous) de la célèbre firme Cherloque Aulme et Vatsonne ltée à la CIA, au FBI, à la GRC, au KGB et à la HVA etc... a fait un travail monstre. Il a réussi à dépister la cellule 36 (puisque c'est bien elle l'infâme coupable!) dans son terrier seulement pour la voir s'échapper de nouveau et se terrer encore plus mystérieusement qu'auparavant. Alerte Acpiens, Acpiennes! Les Renégats "aux artifices maudits", comme s'écriait le poète grec ancien, évoluent, s'infiltrant, pervertissent parmi vous sans laisser d'indices et sans se laisser connaître. A vos gardes Acpiens de l'occident canadien! Prenez garde l'infiltration, telle un cancer agit, fait son oeuvre corruptrice! Le désarroi du CA ne connaît plus de borne. Fêter ses cinq ans sans bannière... ça n'existe pas! Que faire? J.-B. suite à l'insuccès de sa vertigineuse enquête, le grand désastre de sa vie professionnelle, contemple la retraite prématurée... le monastère... l'effacement total... voire l'ultime solution! Quelle perte! Quelle humiliation! Quel affront à tous! Les "Quis, Quid, Ubi, Quibus, Auxillis, Cur, Quomodo" semés par notre affaibli et malheureux confrère porteront fruit et l'ACPI sortira victorieuse, sans tache, resplendissante dans son honneur, son intégrité (bannière incluse) et sa vertu!

ÉPHÉMÉRIDES

Juillet/août 1981

Grève postale - silence total!

J.-B. s'évertue:

Dans l'ombre et la pénombre, d'un océan à l'autre, dans tous les coins et recoins du nord au sud, sans fléchir à la tâche et pourtant sans résultat tangible, notre vedette judiciaire mène imperturbablement son enquête magistrale. Attente longue et aberrante!

Fin août/début septembre 1981

Une série de communications anonymes remet J.-B. sur la piste. Il flaire un contact. Hélas, l'enquête ne débouche toujours pas!

18 septembre 1981

Espoir de débâcle! Nouvelle déception!

20 septembre 1981

Notre contact au SLFME remet l'inlassable J.-B. sur la piste. Une communication directe avec un porte-parole de la cellule 36 en est le résultat inattendu! C'est à un fil de la réussite! Nouvel espoir!

23 septembre 1981

Contact direct! Une voix féminine! calme, distinguée... pourtant ferme, résolue, intransigeante, d'un prêt-à-tout qui glace d'effroi et n'augure aucune victoire ni compromis!

25 septembre 1981
Communiqué final!

Vancouver, le 21 septembre 1981

AU COMITÉ-ORGANISATEUR DE L'ACPI

Merci pour toute la publicité que vous nous avez faite dans les nouvelles de l'ACPI. Nous avons été plus impressionnés par votre **RÉACTION QUE PAR NOTRE PROPRE ACTION**. Vous savez bien que le prochain congrès aura lieu bientôt... **et que sera le congrès sans banderole** (ou bannière comme vous semblez insister)??? Que sera l'ACPI sans les membres de **L'ÉTOURDISSANTE COLOMBIE-BRITANNIQUE**? La réponse à ces deux questions est la même... **absolument rien!**

Qu'est-ce que vous allez faire? Vous savez bien qu'il ne vous reste pas beaucoup de temps, **SEPT SEMAINES POUR ÊTRE EXACT!** Et vous savez bien que votre dit "candidat idéal" qui dirige votre dite "enquête" n'a pas tellement réussi à nous trouver. **OUI, le fameux Monsieur Jean-Baptiste La-Loupe n'est qu'une dupe!**

MAIS N'AYEZ PAS PEUR. Nous ne sommes pas aussi déraisonnables que vous le pensez. Bien sûr que c'est trop tard pour changer le lieu du congrès de 1981... **c'est possible que nous considérons LA RESTITUTION** de votre précieuse **BANDEROLE (sic)** en échange de votre promesse formelle que **LE CONGRÈS DE 1982** aura lieu dans la ville qui nourrit toujours les plus grands espoirs des programmes d'immersion, la ville qui établit un mariage si harmonieux des **MONTS CHAPAUTÉS DE NEIGE AU** la ville des rêves de tout les professeurs d'immersion... **LA**

Si vous êtes prêts à accepter notre proposition généreuse, la banderole (sic) sera remise formellement et intacte par les membres fiers et responsables de **LA**

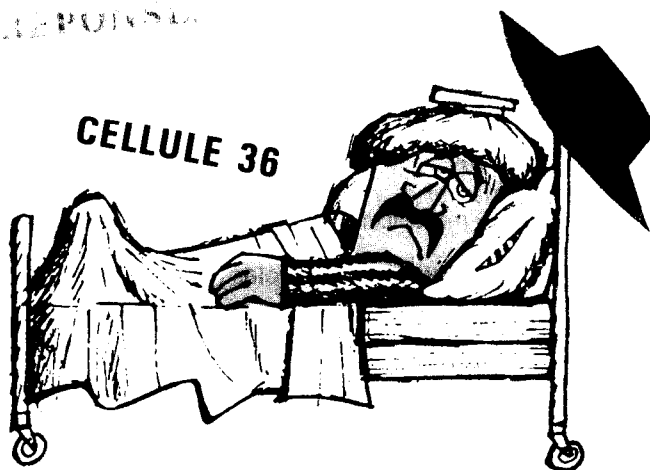
CELLULE 36.

Si vous n'êtes pas prêts à accepter notre proposition généreuse, dites adieu à votre précieuse banderole (sic) pour toujours. **ELLE SERA RECYCLÉE EN** **DE LA COLOMBIE BRITANNIQUE.**

Nous attendons avec

26 septembre 1981

La carrière de J.-B. s'effondre! Terrassé moralement, intellectuellement et professionnellement, il trouve son dernier refuge en annonçant une retraite prématurée. Des sources immédiates et intimes soupçonnent J.-B. de contempler un refuge sans retour qu'on n'oserait pas énoncer sans craindre le pire pour lui et la justice mondiale.



L'ACPI devra sans aucun doute se rendre aux demandes de la cellule 36. C'est la fin d'une ère, le début incertain d'une autre.

Si déclinat

J.-B.

- émérite et regretté -

CAIT NEWS NOUVELLES DE L'ACPI

Comité de Rédaction / Editorial Committee

Composition / Organisation

Rédacteur en chef/Editor:

Jean Racicot
3-578 Yonge Street
Toronto, Ontario
M4Y 1Z3

Rédacteur adjoint/Associate Editor:

Lucille Mandin
22 Beacon Cr.
St. Albert, Alberta
T8N 0A3

Ancien Rédacteur/Past Editor:

Pauline Trudel

Directeur financier/Financial Manager:

Pierrette Collins
45 Bernice Avenue
Toronto, Ontario
M8Y 1Z7

Officiers de Rédaction/Editorial directors:

1. Alberta, Colombie Britannique, Yukon, Territoires du Nord-ouest:
Florence Wilton
2561 Western Avenue
North Vancouver, B.C.
V7N 3L2

2. Saskatchewan, Manitoba:

Victor Tetreault
Ministère de l'Éducation Permanente
1855 Victoria Avenue
Regina, Saskatchewan
S4S 4P6

3. Ontario:

Paul F. Caron
1959 Meldrum Avenue
Ottawa, Ontario
K1J 7V6

4. Québec:

Ginette Belzile
68 Prince Edward
Pointe-Claire, P.Q.
H9R 4C7

5. Nouveau-Brunswick, Ile du Prince Édouard, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve, Labrador:

Irene Haché
55 Charing Cr.
Fredericton, Nouveau-Brunswick
E3B 4R8

Rédacteurs de critiques de Ressources/
Resources Editors.

1. Région de l'ouest (Manitoba, Alberta, Colombie-Britannique, Yukon, Territoires du Nord-Ouest):

Andrée Johansson
45 Maquinna
Victoria, B.C.
V8S 2J3

2. Région du centre (Ontario, Québec):

Jacques Rebuffot
1427 de Val Brillant
Ste-Dorothée, Laval, Québec
H7Y 1V8

3. Région de l'est (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Ile du Prince Édouard, Terre-Neuve, Labrador):

Dorilla Saint-Pierre
Five Estates
Building 5, app. 36
Fredericton, N.B.
E3B 4X4

ACPI/CAIT Conseiller/Adviser:

Pauline Trudel
149 Hawthorne
Ottawa, Ontario
K1S 0B2

Secrétariat/Secretariate:

Yvette Riel
Bureau de Poste Alta Vista
C.P. 8843
Ottawa, Ontario
K1G 3H8

NOUVELLES DE L'A.C.P.I. GUIDE POUR LES AUTEURS

PRÉSENTATION:

- écrits à la machine (à interligne) ou à la main
- jusqu'à 3,000 mots: longs articles (10 pages écrites à la machine)
- jusqu'à 1,000 mots: courts articles (4-5 pages écrites à la machine)
- jusqu'à 500 mots: rapport, compte-rendu
- jusqu'à 150 mots: critique, évaluation.

On se réserve le droit d'éditer tout articles 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 technique d'enseignement

- aspects audio-visuel
- 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.

Une courte biographie (d'un paragraphe) du collaborateur est requise avec l'article soumis. Les manuscrits ou soumissions pour publication ne sont rendus que sur demande expresse.

Veuillez faire parvenir vos articles à l'officier de rédaction de votre région nationale.

CRITIQUES DE LIVRES: En bouquinant - Quoi de neuf?

Auteurs et éditeurs sont invités à soumettre leurs livres au rédacteur de critiques de Ressources des diverses régions nationales pour fin de critiques ou directement au Rédacteur en chef.

PLANS STRATÉGIQUES DE DIRECTION D'UNE CLASSE (suite)



du fait que notre société néglige de les initier à des rôles sociaux habituellement réservés aux adultes, rôles qui pourraient donner une satisfaction à ces jeunes. Pour sa part, Tanner (18) encourage les jeunes à imiter le geste d'un groupe d'élèves de niveau intermédiaire qui a réussi à persuader un conseil municipal à desservir d'un réseau d'égout un quartier avoisinant défavorisé.

Faire cavalier seul face à la violence sociale qui s'infiltre dans les écoles, c'est s'attendre à un miracle de la part des enseignants! Au contraire, c'est l'orchestration de toutes les ressources sociales qui s'impose!

POST-SCRIPTUM

La meilleure description d'un enseignant de carrière, soit celui ou celle qui est le plus souvent capable de contenir l'indiscipline, se trouve peut-être dans l'ouvrage, au titre si bien choisi, **We Do Not Throw Rocks at the Teacher!** (On ne lance pas de pierres au maître), de K. La Mancusa. (19) Contrairement aux autres, l'auteur soutient qu'il est passé maître dans l'art d'enseigner celui qui réussit à faire cavalier seul devant une classe, sans l'appui personnel ou émotif de ses élèves. A son dire, les écoliers ne conservent point un bon souvenir d'un instituteur dont le seul objectif consistait à plaire à des élèves "de paille", à des "minoucheux" ou des "tout sucre tout miel". Ils logeront plutôt dans un coin de

leur souvenir l'enseignant qui transformait sa salle de classe en un laboratoire d'apprentissage, qui créait continuellement une ambiance favorable pour étudier, travailler, progresser; "... ils étaient des maîtres justes et équitables, braves et honnêtes, intelligents et talentueux, et parfois même amusants."

BIBLIOGRAPHIE

- (1) Plusieurs auteurs ont compilé et analysé des techniques d'intervention du même genre, entre autres: F. Redl et D. Wineman, **Controls From Within - Techniques for the Treatment of the Aggressive Child**. New York: The Free Press, 1952; N. Long et R. Newman, "A Differential Approach to the Management of Surface Behavior of Children in School", **Teachers' Handling Children in Conflict**, bulletin de l'Ecole de formation des maîtres de l'Indiana University, 37: 47-61 (juillet 1961); et M. Hipple, "Classroom Discipline Problems? Fifteen Humane Solutions", **Childhood Education**, 54 (4): 183-187 (février 1978).
- (2) Les techniques de "recoupement" et du "tient à l'oeil" ont fait l'objet de recherches par: J. Kounin, **Discipline and Group Management in Classrooms**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- (3) La "pause" a fait l'objet de recherches par: M. Rowe, "Wait, Wait, Wait...", **School Science and Mathematics**, 78: 207-216 (mars 1978).
- (4) R. Barth, "So You Want to Change to an Open Classroom", **Phi Delta Kappan**, 53 (2): 97-99 (octobre 1971).
- (5) D. Alfke, "Asking Operational Questions", **Science and Children**, 11 (7): 18-19 (avril 1974).
- (6) R. Heimer et C. Trueblood, **Strategies for Teaching Children Mathematics**, Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1977.
- (7) M. Nolte, "Are Students 'Person' Under the Constitution? Goss v. Lopez Implies as Much", **Journal of the National Center for Law-Focused Education**, 5 (1): 9-15 (février 1976).
- (8) Plusieurs contraintes ont été étudiées par un groupe d'enseignants, dont: J. Brown, A. Donaldson, A. Donaldson, J.

Donaldson et S. Mort, **Good Classroom Discipline for Instructional Aides**.

Sacton, PA: Tussey Mountain School, n.d.

(9) Une recherche a été faite à ce sujet par: E. Aronson, "Cognitive Dissonance as it Affects Values and Behavior" from E. Aronson (ed.), **Voices of Modern Psychology**. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1969.

(10) Les cinq fondements de l'autorité ont été conçus par: J. French, fils, et B. Raven, "The Bases of Social Power" dans **Group Dynamics: Research and Theory**, de D. Cartwright et A. Zander (éds.) Evanston, Ill: Row Peterson, 1960.

(11) W. Hazard, "About this Issue", **Journal of the National Center for Law-Focused Education**, 5 (1): 1-2 (février 1976).

(12) M. Berger, **Violence in the Schools: Causes and Remedies**. Bloomington, Ind.: The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1974.

(13) B. Berger, *ibid*.

(14) S. Elam, "The Editor's Pages", **Phi Delta Kappan**, 59 (7): 442 (mars 1978).

(15) And Finally a Success Story: How One School Changes from Snake Pit to Model", **American School Board Journal**, 162 (1): 36-37 (janvier 1975).

(16) J. McQuilkin, "Public Schools: Equal Time for Evangelicals", **Christianity Today**, 22 (6): 404-407 (décembre 1977).

(17) W. Glasser, "Disorders in Our Schools: Causes and Remedies", **Phi Delta Kappan**, 59 (5): 331-333 (janvier 1978).

(18) L. Tanner, **Classroom Discipline for Effective Teaching and Learning**, New York: Holt Rinehart and Winston, 1977.

(19) K. La Mancusa, **We Do Not Throw Rocks at the Teacher!** Scranton, PA: International Book Company, 1966.

Tous droits réservés: National Association of Secondary School Principals (association nationale des directeurs d'école secondaire). Réimpression autorisée.



EVALUATION OF THE GRADE VI - VII BILINGUAL PROGRAMME IN SCHOOL DISTRICT No. 35 (Langley) 1979-80.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

The bilingual programme initiated in Langley School District in the 1978-79 school year was the first attempt at an elementary grade six bilingual programme in British Columbia. The lead class moved onto grade seven level and continued in the programme in 1979-80. Two new grade six classes, one at Blacklock Elementary and one at Bradshaw Elementary were established. In both grades the subject areas which are taught in French are Mathematics, Social Studies, French Language Arts as well as most of the Art, Music, and Physical Education curriculum. Because the bilingual programme is innovative and research in the area of similar programmes is limited, this evaluation study was conducted to determine the effects of the programme in the following areas:

- the effects of the bilingual programme on student progress in other subject areas (grades six and seven)
- the bilingual students' attitudes towards the French language and culture (grades six and seven)
- the bilingual students' attitudes towards the French language and culture (grades six and seven)
- the bilingual students' progress in the bilingual classroom (grades six and seven)

WHAT ARE THE EFFECTS OF THE BILINGUAL PROGRAMME ON STUDENT PROGRESS IN OTHER SUBJECT AREAS? (grades six and seven)

At the beginning of the study the Canadian Cognitive Abilities Test (CCAT) was administered to the four classes in the study. The grade seven group had written the test in grade six, their first year in the programme. There does not appear to be any differences between the grade six and seven groups on this IQ measure. At the end of the school year the grade six bilingual programme students were found to perform at a high level in other subject areas as measured by the Canadian Test of Basic Skills (CTBS). On the vocabulary test they score at the 7.2 grade level, on usage at the 7.3

grade level and in Math at the 10.2+ grade level.

The grade seven students also wrote the Canadian Test of Basic Skills as a posttest. These students also scored at a high achievement level. On the vocabulary test they scored at the 8.8 grade level, on usage at the 9.10 grade level and in Math at the 8.2 grade level.

These findings are consistent with those of Swain (1978) who found that the English language skills of students in the Elgin County late immersion programme did not lag behind those of other students who were enrolled in the regular grade six-seven programmes. Edwards and Smythe (1976) and Genesee (1976) had similar findings.

WHAT ARE THE EFFECTS OF THE BILINGUAL PROGRAMME ON THE STUDENTS' PROGRESS IN FRENCH? (grades six and seven)

When progress in French language skills of the bilingual grade six students was measured using the B.C. French Comprehension Test (BCFCT) a significant level of growth took place (from pretest to posttest). On the Modern Language Association listening test the bilingual students (grades six and seven) outperformed a grade nine group of students who were taught via a more traditional French language teaching model. When further compared to a secondary high school group who had completed a six week summer immersion course the bilingual students tended to approach the same level of performance in French. In analysing scores on the Modern Language Association listening, reading and writing tests, the grade seven showed a significant level of growth in French language skills from pretest to posttest. These findings are consistent with those reported in Edwards and Smythe (1976) who reviewed late immersion programmes and found that students seem to be making considerable progress in French language.

WHAT ARE THE EFFECTS OF THE BILINGUAL PROGRAMME ON THE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE FRENCH LANGUAGE AND CULTURE?

The findings of this study suggest that the bilingual programme helps to develop and maintain a positive attitude towards the French language and culture. Results of an attitude scale administered at the end of the school year indicate that the students have a positive attitude towards the French language and culture. Edwards and Smythe (1976) found that students in the Brampton, Montreal and Ottawa late immersion programmes developed and maintained similar positive attitudes. Also in the Langley School District 1978-79 evaluation the grade six students attitude had been positive at the beginning of the year and improved from pretest to posttest.

WHAT IS THE PATTERN OF LANGUAGE USAGE IN THE BILINGUAL CLASSROOM?

In order to describe the pattern of language usage in the classroom, systematic observation took place in the early part of the school year and at the end of the school year. An observation schedule was used to monitor the patterns of teacher talk and student talk. It was found that in both parts of the school year and for both grade six and seven students and teachers the greatest number of verbalizations was French and dealt with Course Content. There was very little change in the language sub-categories from the beginning of the school year to the end for both students and teachers. For students (grade six and seven) the greatest number of verbalizations at both grade levels were responding verbally. For teachers (grade six and seven) the pattern of teacher talk indicates an emphasis, in both parts of the school year, on verbalizations which solicited responses from students. At the end of the school year, the emphasis changed slightly to an increase in verbalizations which were giving information relating to Course Content. The pattern of language use does not appear to change throughout the programme even though the students acquire more proficiency in French.

The results of this study suggest very strongly that the bilingual programme is a highly successful language education model. It enables students to develop considerable competence in the second

language with no resulting loss to English language skills. In subject areas taught via the second language (i.e. Social Studies, Math, etc.) a high level of proficiency is attained by the students. The lead cohort will be entering the secondary school in September in 1980. At this time, the researcher will continue to monitor student progress. The following is a tentative research proposal for the grade VIII bilingual programme evaluation:

PROPOSAL FOR GRADE VIII EVALUATION

Bilingual Class - Brookwood
Junior Secondary School.

EVALUATION MODEL

Pretest/posttest with monthly evaluation of progress in the four language skills: listening, speaking, reading, writing.

TEST SCHEDULE

A. Pretests 1. MLA* form LA writing (given in grade 7)

2. MLA form MA listening

B. Posttests 1. MLA form LA writing

2. MLA form MA listening/reading

C. Monthly Tests administered every month by teacher and assistant French Co-ordinator in listening, speaking, reading and writing.

*MLA - Modern Language Association Tests.

Evaluation completed and submitted to **Les Nouvelles de l'ACPI** by Geneviève Pfeiffer, B.A. M.Ed., Assistant French Coordinator in Langley.

1977-1981

CINQ ANS, ÇA SE FÊTE EN GRAND!

En route pour Ottawa... c'est le rendez-vous annuel **les 12, 13 et 14 novembre 1981!** Ottawa, here we come for the annual gathering! **Chateau Laurier, Ottawa, Ontario.** Ottawa is where it all started. Ottawa is where we meet again! **November 12, 13, 14, 1981.**

Venez vous retremper parmi les vôtres... apprendre, partager, se renseigner, célébrer et renouer les liens qui nous unissent tous! **Congrès '81 Conference.** Le congrès 1981 vous offre un choix sans précédent... une innovation! The 1981 conference offers an unprecedented selection... a premiere!

Le comité organisateur a mis sur pied **un choix de plus de 40 ateliers** et pour la première fois, **un choix de plus de 15 mini-cours.**

Follow your interest... become a mini-specialist. The choice is yours... but **you must** attend!

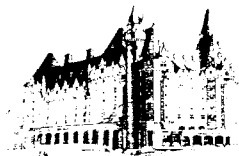
Theme: "Meeting our Objectives" "A la rencontre de nos objectifs"

Au niveau du primaire, du cycle moyen, de l'intermédiaire et du secondaire! Pour les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs, les administrateurs et les chercheurs!

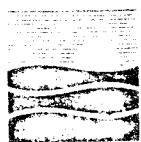
Conference '81 offers something and much more for all of us!

Ne tardez plus! Inscrivez-vous, le temps est venu!

**We left
a light burning!**



On vous attend!



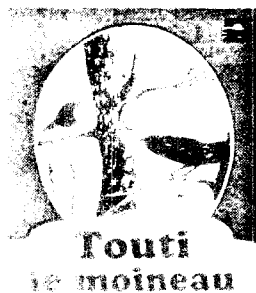
ÉDITIONS des PLAINES

Le petit dinosaure d'Alberta
Touti, le moineau
(1ère, 2^e et 3^e années, \$4.00)

La petite jument blanche
(4^e, 5^e et 6^e années, \$4.00)

Les va-nu-pieds
(6^e, 7^e et 8^e années, \$6.00)

Pour l'enfant que j'ai fait
(9^e et 10^e années, \$4.00)



Conditions de vente au écoles:
20% pour un livre
30% pour deux livres et plus.

A COMPARISON OF ORDER OF GRAMMAR ACQUISITION BETWEEN FRENCH IMMERSION STUDENTS AND FRANCOPHONES

The order of acquisition of the grammatical elements of first or second languages has been the object of numerous studies in the last decade. Many of these studies have served to infer learner strategies, to reflect cognitive development, to reveal the logic of a language, or to determine how a situation affects learning. The relative order of learning, order of importance, or order of difficulty has been assessed through frequency studies, (1) through cognitive development studies, (2) or error analyses. (3) The result of the growing amount of evidence is the conclusion that there is in nature language learning situations a nearly universal order of acquisition of phonology, morphology, and even syntax, a conclusion which is not without its detractors. (4) According to

Ervin-Tripp, there is even evidence to show that second-language order of acquisition in a natural situation conforms to first-language order of acquisition. "... We can reject, at least, the hypothesis that children's interpretations of second-language sentences are directly processed through a translator." (5) It is self-evident, however, that in a formal language teaching situation the order of acquisition can be controlled by selective experience.

If by definition language acquisition in a natural situation is functional, school instruction can provide a variety of blends of functional and formal instruction. (6) The first emphasizes the ability to communicate, to function linguistically in a natural situation; the second, the ability to demonstrate primarily control of the elements of a language. In the formal instructional setting the ability to communicate may be of secondary importance.

Immersion, or language-switch instruction, a second-language instruction strategy which has gained a wide acceptance in Canada in the last two decades, has been shown to be effective in developing functional competence in French. (7) It is claimed that instruction in an immersion setting is distinguished from traditional second-language instruction in that it creates a functional setting to achieve its purpose. (8) This study undertook to determine whether the order of acquisition of certain grammatical elements of French is the same for children learning French as a second-language in an immersion setting as it is for native-speakers in a natural situation. A sample of language for analysis was obtained from a group of thirty-seven speakers of English who had almost completed their grade three in immersion and were therefore 8-9 years old. They represent a non-selected population which opted for immersion in grade one after taking Kindergarten in English. All instruction in grades one and two was in French and also in grade three except for an hour a day given to English language arts. The community in which the children live is anglophone. About half of the school population was instructed in English and the other half was in French immersion.

The instrument used to elicit the samples of speech was **L'évaluation de syntaxe bilingue** (ESB) (9) adapted from **The Bilingual Syntax Measure**. (10)

The test was administered individually in private to ten students whose names had been drawn at random five from each class. The conversations were recorded, transcribed, and analyzed according to a method adapted from Dulay and Burt. (11) In responding to the questions, the child creates "obligatory occasions" – contexts that require the use of certain morphemes e.g. a present tense marker, a feminine singular third person possessive adjective. Each of the obligatory occasions is assessed and scored 2, if correct; 1, if partly correct; and 0, if incorrect. For example an article which represents a correct definite/indefinite distinction and is correct according to number but not for gender is scored 1, a verb which is correct semantically but is not properly inflected is scored 1 also. The total thus produced for each grammatical element by the whole student sample is divided by the number of obligatory occurrences multiplied by two. The quotient is multiplied by one hundred to produce a group score for each element. A group score of 100 would represent correct production of the element in question by every member of the group. A score of 90 or more is defined as mastery. Contrary to Dulay and Burt who counted only examples produced by subjects who used the functor five or more times, in this case the investigator retained all the occurrences. A group means was used because Dulay and Burt found that results obtained by this method were not significantly different from using an average of individual scores. A

cogent criticism and defence of Dulay and Burt's study has been reported by Tarone. (12) The Dulay-Burt technique effectively avoids the possibility that the kinds of structures produced is an artifact of the test since it makes conclusions only about the mastery of the forms used and makes no statement about the mastery of forms not encountered in obligatory occasions.

By the method described above it was possible to generate a score for a number of grammatical elements produced by the immersion students and to determine whether or not they were mastered and to identify those which were still farthest away from mastery. Bautier-Castaing (13) as a result of the administration of the test to 60 francophones 4-5 and 7-8 years olds identified the structures that had been mastered by four years old francophones, by eight years old francophones, and not yet by eight year old francophones thus producing an order of acquisition of the mother tongue in a natural situation. Bautier-Castaing did not report how she quantified her results.

VERBS

Four verbs forms were used with sufficient frequency for analysis: the present indicative, the past indefinite, the infinitive after a verb, and the infinitive after a preposition. Of the 35 verbs used, 17 were irregular and 30 are in Gougenheim's list of the 1500 most frequently used words. (14) Regular and irregular verbs were not distinguished in the analysis. One would have to analyze production before age 9 to distinguish between the acquisition of regular and irregular verbs in the present indicative.

TABLE 1
ORDER OF VERBS USED IN GOUGENHEIM'S
FREQUENCY LIST

20	être	19	faire	58	pouvoir
X	appartenir	59	habiter	77	prendre
22	appeler	X	habiller	210	regarder
23	avoir	138	habiter	X	rassembler
111	chanter	235	laisser	529	re
X	chose	X	aller	71	couler
183	danser	86	manger	361	tomber
28	finir	585	manquer	317	vivre
105	donner	85	mettre	13	voir
17	dormir	X	passer	61	vouloir
508	enlever	1023	nager		
1	être	1051	rester		

X = not in frequency of first 1500.

As reported in Table 2 a score of 94 indicates the subjects have mastered the present indicative of the verbs they used. Surprisingly the evidence points to a mastery of the present tense equal to that of 8 years old native speakers but does not exclude the possibility, however, that the range of verbs used by native speakers is greater.

TABLE 2
VERB MASTERY SCORES

	Obligatory Occurrences	Incomplete	Wrong Inflection	Correct Inflection	Raw Score	Score
Present indicative	234	5	16	213	442	94
Past indefinite	35	-	11	24	59	84
Infinitive after verb	41	2	8	31	70	85
Infinitive after preposition	14	1	1	12	25	89

The subjects are approaching mastery of the past indefinite tense (84). Verbs conjugated with **être** are the main problem that remains.

The use of the infinitive after a verb (85) and after a preposition (89) approaches mastery but lags considerably behind native speakers who master this element by age 4.

SUBORDINATE CLAUSES

In the use of complex sentences, the grade 3 immersion students are more like 8 years olds than 4 years olds. In the sample, 11 adjectival clauses beginning with **qui** or **que** were used and 99 adverbial clauses beginning with **parce que**. All of the subordinate clauses were appropriate in a discourse sense; the distinction between **qui** and **que** was always correctly made; finally, **parce que** was used correctly except for elision in 8% of the cases. Some of the failures to elide are due to hesitation. The questions by calling for the use of subordinate clauses forced the respondents to show their mastery of those structures. A younger child would have a way to answer without using a subordinate clause.

PRONOUNS

The third person subject pronouns (il, elle) were almost always used correctly in the singular (erreur...)

always used correctly in the singular (99) except for a rare mistake in gender. The plural forms (ils, elles) still showed some mistakes in gender or number (83). French children who reportedly master person and number first have mastered gender by age 8.

Ce was used correctly in a simple sentence (94) as do French 4 years olds. The following are examples of the structures used:

c'est une fleur
c'est sale
c'est tout sale
c'est dans l'eau
c'est le gros
c'est le chapeau de monsieur
c'est la maison de

However, **ça/cela** was used incorrectly in the few cases observed.

POSSESSIVES

Third person possessive adjectives are mastered (95) but the few gender mistakes indicate that unlike native speakers, second language learners are slower to acquire gender than number.

DESCRIPTIVE ADJECTIVES

With native speakers the gender of descriptive adjectives, is mastered by 4, number by 8, and position after age 9. The performance score of 70 obtained by the grade 3 students indicates non-mastery generally but the mistakes are mainly of gender. The L2 learner is different from the L1 learner in that it is the gender that he masters last. Could it be because the plural is rarely marked in the adjectives used? As for position there were no occurrences of adjectives whose meaning varies with position.

ARTICLES

The article (definite, indefinite, partitive) is also almost

mastered (89) insofar as obligatory/defi/indefinite use is concerned. No mistakes in number or elision were found. Gender accounted for most errors. In this respect native speakers differ from second language learners - they master number after gender. In the Bautier-Castaing study children mastered the contraction of the article with **de** after age 4 and with **à** after age 8. In this sample neither contraction has been mastered but control of the **de** contraction gave a score of 50 compared to 31 for the **à** contraction; order of acquisition is therefore the same for both groups.

In conclusion can it be said that the order of acquisition of selected grammatical elements by L2 learners in a functional immersion setting corresponds to the order of acquisition of the mother tongue in infancy? The answer seems to be at least partly, no. Some of the difference which may be related to the different starting age and the associated cognitive difference, may account for the rapid mastery of the complex sentence or of the irregular verbs, others related for example to gender may be mainly due to an experience differential.

TABLE 3
COMPARAISON OF ORDER OF
ACQUISITION OF GRAMMAR

L1 learners

present indicative regular
infinitive after a verb
infinitive after a preposition
past indefinite
--- before ---
present indicative irregular
present indicative regular
infinitive after verb
infinitive after preposition
--- before ---
subordinate clauses
gender of articles,
possessive and descriptive
adjectives
--- before ---
number
contraction of article
with de
--- before ---
with à
subject pronoun number
--- before ---
subject pronoun gender

L2 learners

present indicative regular
present indicative irregular
--- before ---
past indefinite
infinitive after verb
infinitive after a preposition
subordinate clauses
--- before ---
past indefinite
infinitive after a verb
infinitive after a preposition
number of articles,
possessive and descriptive
adjectives
--- before ---
gender
contraction of article
with de
--- before ---
with à
subject pronoun singular
--- before ---
subject pronoun plural

To summarize, Bautier-Castaing indicates that the present tense of irregular verbs is acquired after the present tense of regular verbs, the past indefinite, and the infinitive after a verb or a preposition all of which are mastered before age 4 by the native speaker. The L2 learner in this sample mastered the past indefinite, and the infinitive after the present regular and irregular.

The control of subordinate clauses by the L2 speaker is the same as for an 8 years old L1 speaker. Compared to the verbs, the use of subordinate clauses is acquired sooner by the immersion students. The francophones mastered the present indicative, the infinitive, and the past indefinite before mastering the subordinate clause. For articles and descriptive adjectives the L2 speaker acquires the gender last while the L1 speaker acquires number last. Contractions of the articles with **de** are acquired before contractions with **à** by both groups but they are mastered considerably later by L2 learners.

For subject pronouns, L1 speakers master gender last while L2 speakers master the plural after the singular. It can be hypothesized that age, cognitive maturity explains in part the different order of acquisition of immersion students. The 9 years old may be better at distinguishing the non-conformity of the irregular verb; the subordinate clause is no longer beyond his maturity. Another possible explanation is that immersion instruction is not completely like functional natural learning. The range of language used may be smaller than in a natural situation. The teacher likely takes corrective or avoidance measures to deal with problems which he feels should have been overcome earlier.

Another persistent problem has to do with the mastery of gender. Generalizations formed at an earlier age by anglophones do seem to make them unattentive to some gender signs.

But the order of acquisition for native speakers and for primary school children in French immersion is generally not the same. One cannot tell whether the instructional plan should be changed to bring the two to conformity or whether the differences are plainly to be accepted.

FOOTNOTES

(1) Jacques Vachon. A Proposal for Structural Analysis of the Language Development of the Child as a Base for Learning a Mother Tongue. Rapport non-publié présenté au Ministère de l'Éducation de l'Ontario au sujet de recherches effectuées dans le cadre de Contractual Research. Ottawa. 1973. 670pp.

(2) L. Desjarlais et A. Lazar. **Étude du potentiel d'apprentissage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13**

ans. Éditions de l'Université d'Ottawa. 1976.

(3) M.F. Buteau. Student Errors in the Learning of French as a Second Language. IRAL. 1970, 7, 2. 133-46.

(4) J. de Villiers and P. de Villiers. A Cross Sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. **Journal of Psycholinguistic Research** 2. 1973.

(5) Susan M. Ervin-Tripp. **Is Second Language Learning Like the First? Second Language Acquisition: A Book of Reading.** E.M. Hatch, editor. Rowley: Newbury House Publishers. 1978. 190-205.

(6) H.H. Stern. The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. Fifth International Congress of Applied Linguistics: Montreal, 1978. mimeo.

(7) Fred Genesee. Scholastic Effects of French Immersion: An Overview after Ten Years. **Interchange**. 1978-9, 9, 4. 20-29.

(8) Robert R. Roy. Immersion defined by strategy. **The Canadian Modern Language Review**. 1980, 36, March. 403-407.

(9) Elisabeth Bautier-Castaing. Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non-francophones: étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage. **Étude de linguistique appliquée**. 1977, 27 juillet-septembre. 19-41.

(10) Marina K. Burt, Heidi C. Dulay, and Eduardo Hernandez. Harcourt, Brace, Jovanovich, inc. 1973.

(11) Heidi C. Dulay and Marina K. Burt. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. **Working Papers on Bilingualism**. 1974, 3, June. 44-67.

(12) E. Tarone. A Discussion of the Dulay and Burt Studies. **Working Papers on Bilingualism**. 1974, 4. 57-70.

(13) Les théories syntaxiques et l'enseignement. **Le français dans le monde**. 1977, 129, mai-juin. 54-59.

(14) G. Gougenheim et al. L'élaboration du français fondamental (1er degré). Paris: Didier. 1964.

APPENDIX

OBLIGATORY OCCURENCES AND ERRORS

Verbs	OO	Semantic E	Linguistic E			
present indicative	234	5	16			
past indefinite	35	—	11			
infinitive after V	44	2	5			
infinitive after P	13	1	1			
Subject pronouns	OO	Choice E	Number E	Gender E		
il	79	—	—	—		
elle	26	—	2	1		
ils	20	—	9	1		
elles	5	—	—	5		
c'	22	3	—	—		
ça / cela	8	8	—	—		
Descriptive Adjectives	OO	Semantic E	Phonology E	Number E	Gender E	Position E
	73	4	9	—	17	6
Possessive Adjectives	OO	Gender E	Number E			
son	1	—	—			
sa	3	2	—			
ses	14	—	—			
leur	1	—	—			
Articles	OO	Omission	def/indef.	number	gender	elision
le	104	1	—	—	—	—
la	42	1	—	—	—	12
les	35	—	3	—	—	—
un	4	—	—	—	—	—
une	32	—	—	—	22	—
Contractions	OO/de	E	OO/à	E		
le	25	7	26	19		
la	12	9	—	—		
les	22	7	3	1		

CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS - REGISTRATION FORM CONFERENCE 1981 - OTTAWA

Theme: "Meeting the Objectives"

NAME: _____ (please print)

ADDRESS: _____ (street) _____ (city)

_____ (province) _____ (postal code) _____ (telephone number)

ORGANIZATION OR INSTITUTION: _____ (province)

Please check the appropriate boxes and indicate the
TOTAL AMOUNT INCLUDED.

Registration Fee

Member \$60.00

Partial registration

(Saturday only) \$30.00

Non-member \$25.00

Banquet ☒ \$25.00

TOTAL

Minimum cost without banquet \$60.00/\$75.00

Please make your cheque/money order payable to the
Canadian Association of Immersion Teachers.

Return this form along with your cheque/money
order to:

C.A.I.T. Conference '81

Alta Vista Post Office

P.O. Box 8843

Ottawa, Ont. K1G 3H8

Deadline for cancellation/refund: October 26, 1981.

MEMBERSHIP

According to the new constitution, the fiscal year ends on June 30th of each year.

This is then the time of year to renew your membership to CAIT. Why wait?

CANADIAN ASSOCIATION OF IMMERSION TEACHERS - MEMBERSHIP

NAME: _____ (please print)

ADDRESS: _____ (street) _____ (city)

_____ (province) _____ (postal code) _____ (telephone number)

ORGANIZATION OR INSTITUTION: _____ (province)

PRESENT POSITION: _____ LEVEL: _____

ARE YOU A MEMBER? Yes ☐ No ☐ HAVE YOU EVER BEEN A MEMBER? Yes ☐ No ☐

DATE: _____ SIGNATURE: _____

1. I wish to become a member of the Canadian Association of Immersion Teachers or to renew my membership to
CAIT from July 1st 1981 to June 30th 1982. \$15.00 ☐

2. I wish to become an associate member. \$10.00 ☐

3. I wish to become a student member. \$5.00 ☐

- Please make out your cheque or money order to the Canadian Association of Immersion Teachers or CAIT.

- Please return this form, together with your cheque or money order to the following address:

C.A.I.T.

Post Office Alta Vista, P.O. Box 8843

Ottawa, Ontario, K1G 3H8

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

CONGRÈS 1981 - OTTAWA

Thème: "À la rencontre des objectifs"

NOM: _____ (écrire en lettres moulées)

Prénoms: _____

Adresse: _____

Ville: _____

Province: _____

Code postal: _____

No. de téléphone: _____

ORGANISME ALIÉNIÉ: _____

(province)

Indiquez les autres adresses appropriées et indiquer la

SOMME INCLUSE

Droit d'inscription:

Ordinaire: _____

Étudiant: _____

Associé: _____

Professionnel: _____

Administratif: _____

Autre: _____

TOTAL: _____

\$60.00 - 575

Précédemment libérer votre chèque/mandat à l'ordre de l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

Remettez ce formulaire ainsi que votre chèque/mandat à l'adresse suivante:

Congrès ACPI '81
Bureau de Poste Alta Vista
C.P. 8843
Ottawa, Ont. K1G 3H8

Toute aide pour remboursement/annulation de l'inscription, le 26 octobre 1981.

ADHÉSION

D'après la nouvelle constitution, l'année fiscale finit le 30 juin de chaque année. Voici donc venu le moment de renouveler votre adhésion à l'ACPI. Ne remettez pas!

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION - ADHÉSION

NOM: _____ (écrire en lettres moulées)

Prénoms: _____

Adresse: _____

Ville: _____

Province: _____

Code postal: _____

No. de téléphone: _____

ORGANISME ALIÉNIÉ: _____

(province)

FONCTION ACTUELLE: _____ NIVEAU: _____

ÊTES-VOUS MEMBRE? Oui ☐ Non ☐ AVEZ-VOUS DÉJÀ ÉTÉ MEMBRE? Oui ☐ Non ☐

DATE: _____ SIGNATURE: _____

1. Je désire devenir membre de l'Association canadienne des professeurs d'immersion ou renouveler mon adhésion à l'ACPI du 1er juillet 1981 au 30 juin 1982. \$15.00 ☐

2. Je désire devenir membre-associé \$10.00 ☐

3. Je désire devenir membre-étudiant \$5.00 ☐

Envoyez votre chèque ou mandat poste à l'ordre de l'Association canadienne des professeurs d'immersion et remplissez le coupon ci-joint. Remettez le coupon rempli.

A.C.P.I.

Bureau de Poste Alta Vista
Ottawa, Ontario K1G 3H8