

Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contreponds entre forme et contenu

Roy Lyster, Université McGill
roy.lyster@mcgill.ca
jeudi 22 octobre 2009
Congrès national de l'ACPI et des ÉFM
Winnipeg (Manitoba)

1

Compétence en L2 des élèves en immersion

- Les habiletés de compréhension sont presque celles d'un locuteur natif.
- Les habiletés de communication sont d'un haut niveau.
- Le niveau de confiance est élevé.
- Les habiletés de production se distinguent nettement de celles d'un locuteur natif sur les plans de :
 - l'exactitude grammaticale
 - la variété lexicale
 - la pertinence sociolinguistique

2

Explication des lacunes

- Les élèves sont capables de comprendre le contenu tout en contournant une grande part de la grammaire.
 - « Il est possible de comprendre le discours sans une connaissance précise de la syntaxe et la morphologie. » (Swain, 1988)
- Certains faits langagiers sont moins fréquents que d'autres dans le cadre de l'enseignement des matières :
 - des verbes utilisés par les enseignants
 - 75 % sont au présent ou à l'impératif
 - 15 % sont au passé
 - 3 % sont au conditionnel

3

Explication des lacunes



- L'enseignement centré sur la langue et celui centré sur le contenu ne se font pas facilement contreponds en contexte immersif.
- Deux approches ont été observées :
 - accent mis sur le contenu avec référence aléatoire à la langue seulement lorsque le besoin s'en fait sentir ;
 - une approche traditionnelle adoptée dans le cours de langue pour analyser la L2 hors contexte.
- On explique l'absence de progression continue des compétences des élèves dans la langue d'immersion par cette approche non intégrée (Harley et al. 1990).

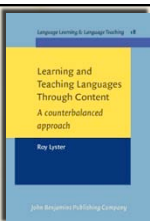
4

Solution

- On recommande plutôt une pédagogie qui fait contreponds...

Contreponds ?

- « Poids qui fait équilibre à un autre poids » (Le Petit Robert)



Une pédagogie qui fait contreponds

- Désigne l'intégration d'une pédagogie centrée sur le contenu et sur la forme :
 - nécessite de fréquentes alternances de l'attention entre la forme et le contenu (Lyster, 2007)
 - crée une variété qui stimule l'intérêt et favorise l'approfondissement de l'apprentissage. (Lightbown, 2008)
- Oriente les apprenants dans une direction opposée à celle à laquelle ils sont habitués de manière à assurer un équilibre entre la prise de conscience de la forme et celle du contenu. (Skehan, 1998)

6

Une pédagogie qui fait contrepoids

- Les enseignants doivent adopter une pédagogie qui fait le contrepoids entre l'approche centrée sur le contenu et celle centrée sur la forme, et ce, sur trois plans clés de l'enseignement en immersion :

- Input pédagogique (1^{ère} partie)
- Production des élèves (2^e partie)
- Interaction en classe (3^e partie)

7

Cinq études expérimentales en classes d'immersion



- ont participé presque 1 200 élèves d'une cinquantaine de classes à travers le Canada
- de la 2^e année jusqu'à la 8^e année (de 7 à 14 ans)
 - le passé composé et l'imparfait en 6^e année (Harley, 1989)
 - le conditionnel en 7^e année (Day et Shapson, 1991)
 - les pronoms d'allocation en 8^e année (Lyster, 1994)
 - le genre grammatical en 2^e année (Harley, 1998)
 - le genre grammatical en 5^e année (Lyster, 2004)

L'apprentissage du genre grammatical en français

- 80 % des noms recensés dans *Le Robert Junior Illustré* ont une terminaison qui en prédit le genre (Lyster, 2006 ; voir aussi Tucker *et al.*, 1977).
- Il convient d'attirer l'attention des apprenants du français L2 sur la terminaison des noms qui en prédit le genre grammatical :
 - terminaisons du féminin :
 - ie, -ine, -eine/-aine, -tion/-sion, -lé, -se, -ance, -ette, -otte, -ure, -che
 - une bicyclette, une fourchette, une dette
 - terminaisons du masculin :
 - in, -an, -age, -o/-eau, -eu
 - un couteau, un manteau, un plateau

9

1^{ère} partie : Input pédagogique

- Les enseignants doivent équilibrer les types d'inputs auxquels les apprenants sont exposés :
 - inputs centrés sur le contenu**
 - inputs qui comportent du contenu-matière remaniés par l'enseignant pour le rendre compréhensible
 - inputs centrés sur la forme**
 - inputs qui ont été remaniés de manière que les apprenants remarquent l'information linguistique dans le contenu-matière

10

Rendre les inputs compréhensibles

Les enseignants en immersion :

- Modifient leur discours
 - en mettant l'accent sur des mots ou des syntagmes clés ;
 - en recourant beaucoup à la répétition, aux paraphrases et aux synonymes ;
 - en faisant des pauses entre les syntagmes (temps d'attente).
- Utilisent une grande quantité d'éléments visuels et de gestes.
- Veillent à répéter les consignes et à en assurer la prévisibilité.

11

Conscience métalinguistique et sensibilisation aux caractéristiques de la L2

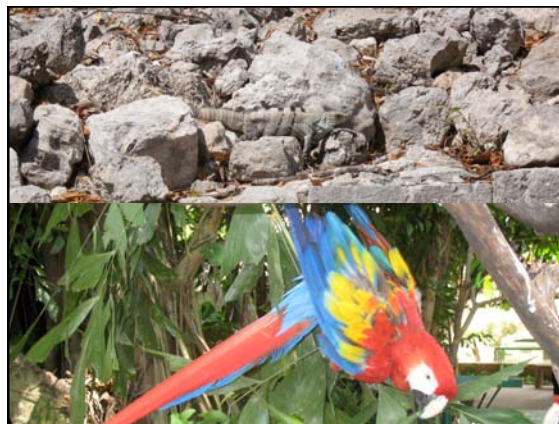
- Le développement d'une conscience métalinguistique aide les élèves à remarquer l'information linguistique des inputs centrés sur le contenu.
- Parce qu'ils apprennent deux langues, les élèves développent déjà une conscience métalinguistique sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer.
- Le développement de la conscience métalinguistique peut se faire davantage au moyen de tâches de **perception** et de **consentisation**.

12

Activités de perception

- L'attention des étudiants est attirée sur un trait particulier de la L2 qui est marqué artificiellement de manière à paraître **important** ou plus **fréquent** dans l'input oral ou écrit enrichi.
- **Mise en évidence de l'input :**
 - enrichissement typographique
 - CODAGE COULEUR
 - Italique
 - CARACTÈRES GRAS
 - fréquence accrue
(Sharwood Smith, 1993)

13



Activités de conscientisation

- Les élèves doivent passer à un certain niveau d'analyse ou de réflexion par :
 - des tâches de découverte (inductive) de règles
 - des occasions de comparer et distinguer des structures linguistiques, y compris des différences L1-L2
 - des informations métalinguistiques

15

Remarquer les temps au passé en français

(Harley, 1989)



- Les élèves lisent un conte à propos d'un loup-garou.
- Le texte a été modifié de manière que les formes des temps au passé soient fréquentes tandis que leurs distinctions fonctionnelles sont mises en évidence par le récit.
 - *Un jour, Marie-Rose a décidé d'aller dans la forêt pour ramasser du petit bois. ... Sans s'en apercevoir, elle s'aventurait plus avant dans la forêt quand, soudain, elle s'est rendu compte qu'il était tard...*
- Les élèves identifient les deux temps au passé et en déduisent les fonctions distinctives.

16

Remarquer les temps au passé en français

(Harley, 1989)

Activité de conscientisation

- Les élèves comparent des paires d'illustrations, l'une montrant une action terminée et une autre mettant en présence une action encore en cours dans le passé, étiquetées comme il se doit :



Il dégringolait l'escalier.



Il a dégringolé l'escalier.

- Ils doivent alors illustrer leurs propres phrases pour différencier les actions terminées et non terminées, et les étiqueter comme il se doit.

17

Remarquer le conditionnel en français

(Day et Shapson, 1991)

Activité de perception

- Les élèves doivent faire des prédictions de nature scientifique :
 - Si tu plaçais au réfrigérateur un ballon gonflé pendant toute une nuit, que se passerait-il ?
 - le ballon prendrait de l'expansion
 - le ballon se dégonflerait
 - le ballon éclaterait
 - Si tu plaçais un bocal par dessus une plante pendant 24 heures, que se passerait-il ?
 - les feuilles tomberaient
 - les feuilles jauniraient
 - des gouttelettes d'eau se formeraient dans le bocal




18

Remarquer les pronoms d'allocution (Lyster, 1994)



- Les élèves ont analysé les traits sociolinguistiques dans des dialogues extraits du roman *Le Cave* (traduction de *Wilted* par Paul Kropp)
 - « *J'm'excuse d'avoir dit une grossièreté. J'sais qu'vous devez être mécontent... Mais un des gars m'avait lancé une gomme à effacer derrière la tête, et ça m'a échappé—vous savez c'que c'est. Et j'travaillais réellement à mes maths. ... J'sais c'que vous pensez, mais c'était pas comme ça! ... Alors vous comprenez, je...* »
 - « *Calme-toi, Danny. Ce qui me préoccupe, ce n'est pas tant tu langage ni ce que tu gribouilles, mais...* »

19



Making language fit

Have you ever been told off because you didn't use the sort of language that an older person expected? Can you give an example?

In the following examples the wrong kind of language is used.

Scene 1: Boy in bed. Mother is anxious.

Boy: How are you feeling, Jimmy love?
Mother: The agony has abated, Madam, thank you for your kind enquiry.


Source : H. Astley et E. Hawkins. (1985), *Using Language* (CUP), p. 25.

Remarquer le genre grammatical: Concentration (Harley, 1998)



21


Remarquer le genre grammatical (Lyster, 2004)



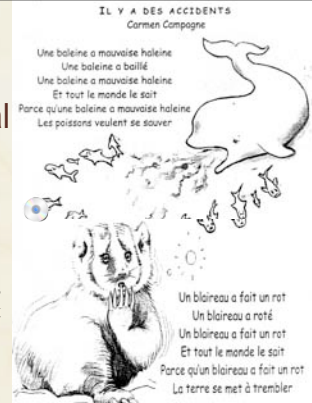
Activités de perception :

- Les terminaisons des noms dans le matériel pédagogique des élèves sont mises en évidence par enrichissement typographique (**caractères gras**).

Québec ressemblait de plus en plus à ___ **village** doté notamment de ___ deuxième **habitation** de Champlain, d' ___ **chapelle**, d' ___ **magasin** et d'autres bâtiments.



Remarquer le genre grammatical (Lyster, 2004)



- Les élèves écoutent des chansons et repèrent les noms qui riment et sont de même genre.


22

2^e partie : Production des apprenants

- Les enseignants doivent proposer aux élèves des types d'activités de production qui se font contreponds :
 - production centrée sur le contenu**
 - les élèves utilisent la langue d'immersion dans des activités visant l'apprentissage du contenu-matière
 - production centrée sur la forme**
 - les élèves utilisent la langue d'immersion pour pratiquer l'utilisation de formes cibles qui sont autrement évitées ou mal utilisées

24

Créer un continent et en expliquer le climat



Pourquoi ?

- Montrer le lien entre géographie et climat.

Comment ?

- Chaque élève crée un continent et en illustre les caractéristiques géographiques sur une carte.
- L'élève explique comment les diverses caractéristiques géographiques du continent influent sur ses conditions climatiques générales.

25

Créer un mobile en parfait équilibre



Pourquoi ?

- Comprendre le lien entre la distribution du poids et l'équilibre.

Quoi ?

- Chaque élève crée un mobile suspendu fait avec de la ficelle, une baguette et des objets apportés de la maison.

Comment ?

- Les élèves pèsent les objets, mesurent les distances et recourent à une formule algébrique pour déterminer avec précision les barycentres afin d'assurer une distribution égale des poids.

26

Lacunes d'un recours exclusif à des tâches centrées sur le contenu

- Parce que les élèves peuvent s'appuyer sur des matériaux concrets et des aides visuelles pour effectuer de telles tâches,
 - ils ne sont pas nécessairement encouragés à étendre leur répertoire productif en expression orale ;
 - ils peuvent ignorer l'exactitude et utiliser un répertoire langagier limité.
- D'ou l'importance de faire le contreponds entre les tâches centrées sur le contenu et la pratique centrée sur la forme.

27

Qu'est-ce que la pratique ?

- c'est s'engager dans une activité en vue d'améliorer ses habiletés
 - DeKeyser (1998, p. 50)
- n'est pas machinal, exige un effort cognitif, et peut se faire en-deçà du niveau de conscience
 - Lightbown et Spada (2006, p. 39)
- englobe les activités de :
 - pratique contrôlée
 - communication

28

Activités de pratique contrôlée	Activités de communication
<ul style="list-style-type: none"> Invitation à utiliser des formes spécifiques Développement de la conscience métalinguistique Accent sur la précision Contournement de la trop grande dépendance aux stratégies de communication de la part des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Tâches ouvertes, centrées sur la signification Développement de la motivation et la confiance dans l'utilisation de la L2 Accent sur la communication Création d'un environnement dans lequel les élèves se sentent à l'aise de mettre à l'essai des stratégies de communication

29

Utilisation des temps au passé en français



(Harley, 1989)

Albums photos

- Les élèves montent des albums photo pour communiquer leurs souvenirs d'enfance par le truchement de :
 - photos qu'ils apportent de la maison
 - texte décrivant soit des actions précises et terminées soit des actions encore en cours dans le passé

30

Mon album photo



Quand j'avais 9 ans, j'aimais beaucoup ma bicyclette.


Quand j'avais 10 ans, on m'a offert un globe terrestre gonflable.

Quand j'avais 12 ans, je suis monté à cheval (mais je n'ai pas aimé ça).

31

Utilisation des pronoms d'allocution

(Lyster, 1994)




Jeu de rôles et correction par les pairs

- En groupe de deux, les élèves jouent en alternance le rôle d'une personne perdue dans la ville de Québec et de celle qui lui indique le chemin en consultant le plan de la ville.
- Chaque élève a 5 tickets servant de gages.
- Chaque fois qu'un élève laisse échapper un *tu* à la place d'un *vous* (et vice versa) il doit rendre un ticket à son interlocuteur, mais seulement si ce dernier a pu signaler l'erreur.

32

Utilisation des pronoms d'allocution

(Lyster, 1994)



- Tu sors du Couvent des Ursulines, rue du Parloir. Une dame que tu ne connais pas te demande comment aller au Manège militaire.
- Tu joues sur les canons dans le parc Montmorency. Un monsieur que tu ne connais pas te demande comment on fait pour se rendre au Centre d'accueil touristique.

Utilisation du genre grammatical

(Harley, 1998)



Activité de pratique contrôlée

- La valise de ma tante*
 - à tour de rôle, les élèves ajoutent un item sur une liste mémorisée des articles placés dans la valise de leur tante

une robe
une robe et un pantalon
une robe, un pantalon et une blouse
une robe, un pantalon, une blouse et une trousse de toilette
une robe, un pantalon, une blouse, une trousse de toilette et une serviette
une robe, un pantalon, une blouse, une trousse de toilette, une serviette et un chapeau

34

Utilisation du genre grammatical

(Lyster, 2004)



Devinettes

- Des devinettes peuvent être utilisées pour faire produire par les apprenants des noms avec le bon marquage du genre
 - Je suis un grand mammifère qui peut vivre dans le désert grâce à l'eau que je conserve dans les deux bosses sur mon dos.*
 - Qui suis-je ? [un chameau]
 - Quand je suis en éruption, une matière brûlante appelée « la lave » sort d'un cratère à mon sommet.*
 - Que suis-je ? [un volcan]



Interaction et rétroaction en immersion

- Plutôt que de compter trop sur des exercices de pratique, lesquels risquent de s'éloigner de l'enseignement des matières scolaires, les enseignants peuvent fournir de la rétroaction dans le cadre d'une interaction centrée sur le contenu comme moyen efficace de favoriser l'enrichissement de la production des élèves.

Lightbown (1998) :

- « Les efforts en vue d'améliorer la production des élèves sont plus efficaces dans le cadre d'activités plus interactives... »

36

3^e partie : Interaction en classe

- Les enseignants doivent veiller à ce que les types d'interactions se fassent contrepoids :
 - ▣ **interaction centrée sur le contenu**
 - échanges échafaudés avec les élèves en vue d'assurer leur participation et leur acquisition du contenu cible
 - reformulation et négociation du sens
 - ▣ **interaction centrée sur la forme**
 - rétroaction qui pousse les élèves à faire preuve de plus d'exactitude et à aller au-delà de leur utilisation de formes d'interlangue récurrentes
 - incitation et négociation de la forme

37

Interaction centrée sur le contenu

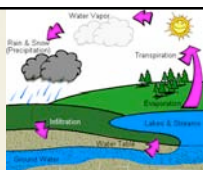


Échafaudage

- « permet à un enfant ou à un débutant de régler un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un but qui serait impossible par ses seuls efforts. » (Bruner)
- Les enseignants aident les élèves de manière qu'ils puissent exprimer des significations qu'ils ne seraient pas en mesure d'exprimer par leurs seuls moyens.

38

Le cycle de l'eau



Prof: *Qu'est-ce que c'est un ruisseau encore? Oui?*

Élève1: *C'est comme un petit lac.*

Prof: *Un petit lac qu'on a dit?*

Élève1: *C'est *un petit* rivière.*

Prof: *C'est ça. C'est plus une petite rivière, OK? Parce qu'un lac c'est un, comme un endroit où il y a de l'eau mais c'est un....*

Élèves: *Comme un cercle.*

Prof: *Comme un cercle. [...]*

39

Le cycle de l'eau



Prof: *Qu'est-ce qu'on fait pour transporter le bois?*

Élève2: *Euh, tu mets le bois dans l'eau et les ... comment dis-tu euh [carries]?*

Elèves: *Emporte.*

Prof: *Emporte, bien.*

Élève2: **Emporte le arbre au un place puis un autre personne qui met le bois*.*

Prof: *C'est ça. Alors, on met le bois dans la rivière pour qu'il soit transporté d'un endroit à l'autre*

40

Le cycle de l'eau



Prof: *Pourquoi est-ce qu'elle veut se faire réchauffer vous pensez? Oui?*

Élève1: *Parce qu'elle *est* trop froid pour aller dans toutes les [?]*

Prof: *Parce qu'elle a trop froid, OK. Oui?*

Élève: *Elle *est* trop peur.*

Prof: *Parce qu'elle a peur, oui.*

41



Source : Lightbown et Spada (2006, p. 13; dessins de Sophie Grillet © OUP 2005)42

Négociation de la forme

- Les enseignants emploient différents types de rétroaction afin d'inciter les élèves à s'auto-corriger :
 - Incitations
 - Indices métalinguistiques
 - Demandes de clarification
 - Répétition de l'erreur

(cf. séquences potentiellement acquisitionnelles et contrat didactique, B. Py)

43

Le lièvre

Prof: *Le lièvre. Joseph pourrais-tu nous dire quels sont les moyens que tu vois, toi, d'après l'illustration là?*

Elève1: *Il court vite, puis il saute.*

Prof: *Il court vite.*

Elève2: **Il bond*.*

Prof: *Il bond?*

Elèves: *Il bondit.*

Prof: *Il bondit, c'est le verbe ...?*

Elèves: *Bondir.*

Prof: *Bondir. Il fait des bonds. Hein, il bondit. Ensuite, Joseph?*



44

Le porc-épic

Prof: *Le porc-épic? Sara?*

Elève1: *C'est *les piques* sur le dos, c'est...*

Prof: *Les piques. Est-ce qu'on dit "les piques"?*

Elève2: **Les épiques*.*

Prof: *Les...?*

Elève3: *Les piquants.*

Prof: *Les piquants. Très bien. Les piquants.*



La mouffette

Prof: *Alors la mouffette qu'est-ce qu'elle fait, elle? Karen?*

Elève1: *Eh...elle fait...Ben y a *un jet de parfum* qui sent pas très bon...*

Prof: *Alors un jet de parfum, on va appeler ça un...?*

Elèves: *Liquide.*

Prof: *Liquide. Un liquide ...?*

Elève2: *Puant.*

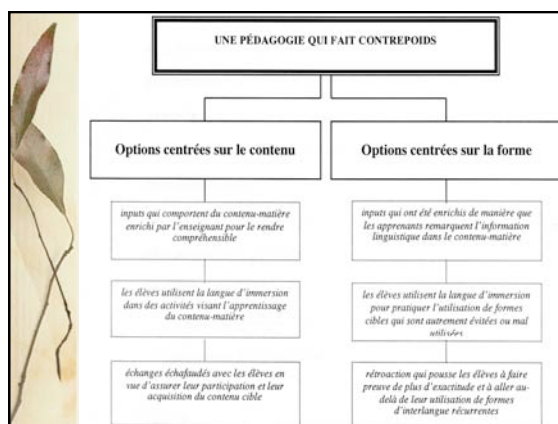
Prof: *Un liquide puant. Aussi on appelle ça?*



46

Rétroactions qui font le contreponds entre forme et contenu

- D'une part, la reformulation sert à négocier le sens parce qu'elle semble confirmer le contenu des énoncés de l'apprenant.
- De l'autre, la négociation de la forme sert à créer des occasions de pratique dans le cadre d'une interaction communicative.



Projet de lecture bilingue à haute voix en classes d'immersion

Roy Lyster, Université McGill
 Laura Collins, Université Concordia
 Susan Ballinger, Université McGill

Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009).
 Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness, 18*, 366-383.

49

Contexte de notre étude

- L'immersion française est apparue dans une banlieue de Montréal, au Québec
 - pour enfants anglophones monolingues
- Or, les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques de la même commission scolaire ont radicalement changé
 - 38 % des élèves du niveau élémentaire affirment que le français est leur langue d'usage à la maison
 - 53 % affirment que c'est l'anglais
 - 9 % ont une langue d'usage autre

50

Aperçu du projet de recherche

- Cette étude examine
 - la réaction des enseignants et des élèves à la présence dans leur classe d'élèves qui ont soit le français, soit l'anglais comme langue dominante
 - la collaboration transversale et translinguistique parmi les professeurs d'anglais et de français enseignant aux mêmes élèves

51

Projet de lecture bilingue

- Les professeurs de français et d'anglais de chaque classe font la lecture à haute voix des mêmes livres pendant 4 mois, un chapitre à la fois, en alternance dans leurs cours de français et d'anglais.

52

Buts de la recherche

- sensibiliser davantage les enseignants aux ressources bilingues de leurs élèves
- encourager la collaboration translinguistique entre les élèves
- promouvoir la collaboration transversale et translinguistique entre les enseignants

53

Collecte de données

- enregistrements vidéo de toutes les lectures bilingues et de quelques activités de suivi
- entrevues individuelles avec les enseignants
- deux sessions de rappel stimulé avec les enseignants
- six entrevues de groupes témoins formés d'élèves sélectionnés
 - deux groupes de chaque classe
 - un en français, un en anglais
- questionnaire aux élèves
 - réactions aux livres et à la lecture bilingue
 - langue d'usage à la maison et langue préférée

54

Participants : 3 classes, 6 enseignants

- Classe de 3^e année
 - 24 élèves
 - 1 professeur d'anglais
 - 1 professeur de français
- Classe de 1^{ère}/2^e année
 - 20 élèves
 - 1 professeur d'anglais
 - 1 professeur de français
- Classe de 2^e année
 - 24 élèves
 - 1 professeur d'anglais
 - 1 professeur de français

55

Les trois livres



- de la série *La Cabane Magique / Magic Tree House* par Mary Pope Osborne
 - romans pour enfants
 - thème commun aux trois histoires
 - « les livres », comment l'écriture évolue dans le temps et l'espace
 - deux principaux personnages doivent remplir une mission dans chaque histoire
 - voyager dans le temps dans la cabane magique pour récupérer des livres en péril

56

Panique à Pompéi / Vacation Under the Volcano

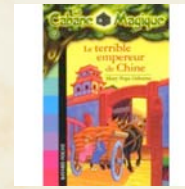
- À l'époque de l'empire romain, les livres étaient des rouleaux de parchemin faits de papyrus et écrits en latin au moyen de plumes de roseau et d'encre de pieuvre.
- Les enfants reviennent en l'an 79 av. J.-C. pour récupérer la légende d'Hercule.



57

Le terrible empereur de Chine / Day of the Dragon King

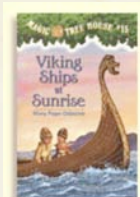
- Dans la Chine ancienne, avant l'invention du papier, les livres étaient faits de tiges de bambou sur lesquelles étaient dessinés les caractères de la calligraphie chinoise.
- Le duo est envoyé en Chine ancienne pour récupérer la légende chinoise de la tisserande et du bouvier.



58

L'attaque des Vikings / Viking Ships at Sunrise

- Dans l'Irlande médiévale, les livres étaient écrits à la main, en latin, et enluminés par des moines sur de la peau de mouton (basane) au moyen de plumes d'oie (rémiges).
- Les personnages voyagent jusqu'en Irlande pour récupérer une légende ancienne à propos d'un serpent de mer.



59

Motivation des élèves

- Les élèves étaient enthousiastes :
 - participation active durant les sessions de lecture à haute voix enregistrées
 - évaluation des trois livres en réponse à l'énoncé du questionnaire : « *J'ai BEAUCOUP aimé ce livre* »
 - 3^e année : 93 %
 - 2^e année : 66 %
 - 1^{ère}/2^e année : 83 %
 - 22 des 23 élèves de 3^e année et 14 des 23 élèves de 2^e année ont continué à lire par eux-mêmes les livres de la série
- Les enseignants considéraient que la motivation était en partie liée au fait que la lecture bilingue aidait tous les élèves à comprendre les histoires peu importe leur langue dominante.

60

Motivation des enseignants

- Les enseignants ont aussi réagi positivement et avec enthousiasme :
 - comportement durant les sessions de lecture à haute voix enregistrées (durant les lectures et les activités de suivi)
 - commentaires faits au cours des entrevues et des sessions de rappel stimulé
 - les deux écoles qui n'avaient pas la série complète *La Cabane Magique* ont commandé la collection

61

Contenu transversal

- La lecture bilingue fournissait des occasions de présentation de contenu transversal permettant de renforcer de nouveaux concepts tant dans les cours d'anglais que dans les cours de français...

11 décembre

E : Et quelqu'un peut deviner comment ça fonctionne, un **cadran solaire** ?

13 décembre

E : So the ancient Romans used a sundial and what did the **sundial** help them identify? Why did they need or create or invent a **sundial**?

12 février

E : Qu'est-ce que c'est qu'une **bibliothèque impériale** ?

14 février

E : What's an **imperial library**?

62

Contenu transversal

18 mars

E : C'est quoi des **monastères** ?

20 mars

E : What do you think the **monastery** is?

20 mars

E : Now what did he call them? The Viking ... **invaders**. What is that, the **invaders**?

March 25

E : Chapitre 6, alors « Les **envahisseurs** ». Qui ça, d'après toi ? Alors, c'est quoi un **envahisseur** ?

63

Liens entre les matières...

- L'enseignant de français a fait de nombreuses références à des familles de mots :
 - **impérial - empereur**
E : Qu'est-ce que c'est qu'une bibliothèque **impériale** ? Pensez au mot **impériale**... du mot...
Élève : Empereur...
 - Deux jours plus tard, les élèves ont fait bon usage du lien **impérial - empereur** dans leur cours d'anglais...
E : But why is this one called the imperial library? The imperial library. Go ahead.
Élève : Because it's the emperor's library.

64

Liens entre les matières...

- **solaire - soleil**

E : Cadran solaire, le mot **solaire** fait penser à quel mot?

Élèves : Soleil.

- Deux jours plus tard, le professeur d'anglais a renforcé le lien **solaire - soleil** en expliquant **sundial** ...

E : A sundial ... *Un cadran solaire. Cadran... whats' that in English?*

Élève : clock

E : And what's **solaire**?

Élève : sun.

E : So, sundial...



- On a demandé aux élèves d'identifier leur partie préférée du récit et la langue dans laquelle elle avait été lue :

S1: *I think it was French.*S2: *No, it was English.*S4: *It was English.*R: *And what about you two? What was your favourite part?*S4: *No. It was French.*S2: *It was English.*S4: *No. French.*S2: *English.*R: *So there's some disagreement about whether it was English or French. That's OK. I want to hear about your favourite parts.*

66

Avantages du projet de lecture bilingue à haute voix

- forte motivation chez les élèves et les enseignants
- renforcement bilingue des nouveaux concepts
- occasions de collaboration entre les enseignants
 - la collaboration était une expérience nouvelle pour tous les enseignants
 - idées pour l'exploitation du contenu et le partage des ressources
 - émergence de nouvelles perspectives sur le rendement et les besoins des élèves à l'occasion des sessions de rappel stimulé 67



Merci
Thank you

<http://people.mcgill.ca/roy.lyster/>
roy.lyster@mcgill.ca

68