

Pour préparer une expérience en classe avec le programme de français au primaire

Gilles Primeau

Number 35, October 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56486ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

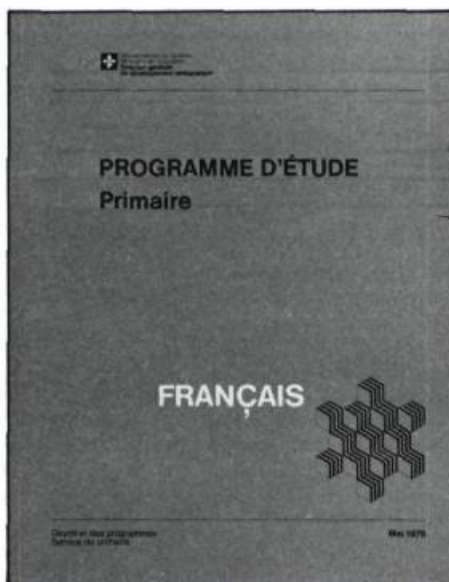
Primeau, G. (1979). Pour préparer une expérience en classe avec le programme de français au primaire. *Québec français*, (35), 41–45.

Pour préparer une expérience en classe avec le programme de français au primaire

On peut écrire un programme d'étude, consulter des spécialistes, l'officialiser, en planifier l'implantation, l'expliquer par des questions, l'évaluer, l'adapter, le modifier, le réécrire au besoin. Bref, on peut mener une série d'opérations louables, coûteuses, longues, utiles et nécessaires pour ce que l'on croit être le plus grand bien des écoliers. Il reste que, tout compte fait, des enseignants seuls dépend la réussite ou l'échec relatif d'une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Le texte qui suit s'adresse à eux et vise particulièrement ceux qui souhaitent mener une expérience concrète d'application du programme de français. L'idée d'expérience réfère ici non pas à un essai pour voir comment ça marche et ce que ça donne, comme on fait une expérience de chimie pour en dégager une connaissance, mais à une étape dans le développement de l'habileté à enseigner, à une étape dans l'accommodation à un travail qui exige que l'on élargisse une habileté que l'on possède déjà en partie. Cela n'empêche nullement de regarder comment ça marche et ce que ça donne; au contraire, l'idée d'expérience inclut à la fois l'action et la réflexion sur cette action.

De façon concrète, le texte qui suit vise essentiellement à aider le maître à préparer l'expérience qu'il souhaite mener. Il se présente en trois grandes parties: la première pour permettre au maître d'amorcer sa préparation, la seconde pour la faire de façon détaillée et la troisième pour l'évaluer après l'expérience. Il s'agit donc de faire une préparation qui se définit ici comme étant la prévision la plus juste possible de ce que l'on croit qui va se passer en classe, cette prévision devant inclure nécessairement la possibilité de modifier



l'expérience en cours de route et même de l'arrêter totalement si on se retrouve sur une fausse piste. L'abandon d'un projet peut être tout aussi instructif que sa poursuite. De même l'échec enseigne autant que la réussite.

1. LA PRÉPARATION GÉNÉRALE

Dans un premier temps et pour se faire une image très générale de ce qu'il souhaite toucher par l'expérience, le maître prend une première décision: quel mode de communication et quel type de discours seront privilégiés? Sur quel aspect du réel portera la communication? Précisons.

1.1 Quel mode de communication et quel type de discours seront privilégiés?

Par mode de communication, il faut entendre ici le mode oral (parler, écouter) et le mode écrit (lire, écrire). Par type de discours, il faut entendre ici les discours à caractère expressif, incitatif, informatif ou poétique et ludique¹.

L'apprentissage par la pratique de la communication orale et écrite étant l'axe central du programme, il est nécessaire que l'imagination et le savoir-faire du maître se centrent sur la recherche d'une situation signifiante de production ou de compréhension de discours, situation qu'il vise à faire vivre aux écoliers.

Par exemple, le maître vise à ce que les écoliers lisent et produisent à l'oral des textes à caractère informatif. Il veut que ses écoliers cueillent de l'information à travers des textes, la sélectionnent, la réorganisent et la transmettent à des écoliers plus jeunes.

1.2 Sur quel aspect du réel portera la communication?

Pour être signifiante, une communication, en plus de recréer le circuit émetteur-récepteur, porte sur un réel signifiant, c'est-à-dire sur une facette de la réalité sur laquelle les écoliers ont prise. Le choix du réel traité se fait par le maître qui connaît ses écoliers. Voici une classification commode qui permet d'opérer un choix et qui permet surtout de varier le choix du réel traité si l'on planifie pour une longue période.

— Du réel événementiel: l'activité est amorcée à partir d'événements qui se

présentent périodiquement ou statutairement : les fêtes ; les saisons et les événements s'y rattachant ; les « semaines de... » l'éducation, la sécurité, etc. ; les visites ; les spectacles...

— Du réel **spontané** : l'activité est amorcée à partir d'événements non prévisibles : l'arrivée d'un nouvel écolier ou le départ d'un élève de la classe ; une naissance ; un événement impressionnant vécu par un ou plusieurs écoliers de la classe ; une émission de télévision ou un film particulièrement intéressant...

— Du réel **prédéterminé** : l'activité est amorcée à l'aide d'un thème ou d'un centre d'intérêt² préparé et présenté par l'enseignant (ou du matériel didactique³) ou par les écoliers eux-mêmes, aidés par l'enseignant.

— Du réel **décloisonné** : l'activité est amorcée à partir d'une activité d'apprentissage propre à une autre matière d'enseignement : mathématiques, musique, arts plastiques, sciences humaines, sciences de la nature...

Cette première décision permet d'identifier la source de l'activité que le maître veut utiliser pour préparer une expérience. De façon concrète, le maître prend une première décision.

Exemples :

— Faire lire des problèmes de mathématiques pour en trouver la facture et en faire écrire à l'intention des écoliers d'une autre classe qui auront à les résoudre.

— Écrire à un écolier déménagé récemment en milieu urbain pour lui donner les récentes nouvelles et le questionner sur la ville.

2. LA PRÉPARATION DÉTAILLÉE

2.1 Description de la situation

Il s'agit ici de décrire la situation d'apprentissage, comme dans les exemples donnés, mais en précisant bien *le(s) mode(s) de communication* en cause, *le(s) type(s) de discours* qui sera (seront) produit(s), *l'intention* de communication qui animera les écoliers et quel *aspect du réel* sera traité.

Exemple

Lire (mode écrit) des problèmes (texte à caractère incitatif) de mathématiques (réel décloisonné) pour comprendre comment ils sont composés (intention de lecture) et en inventer (réel décloisonné, mode écrit, texte à caractère incitatif) pour les présenter à d'autres écoliers (intention) qui devront tenter de

les résoudre pour ensuite comparer leur solution à la nôtre.

2.2 La rétroaction attendue

En classe, les situations d'apprentissage planifiées prévoient une rétroaction de la part de l'interlocuteur. Par rétroaction, nous entendons ici la façon dont le récepteur réagit au message qu'il reçoit pour signifier qu'il y aurait lieu de revenir sur ce message et l'adapter davantage à la situation, ou à certaines caractéristiques de l'interlocuteur lui-même pour qu'il corresponde aux intentions de celui qui le produit.

Par exemple, dans la situation décrite en 2.1, la rétroaction attendue est la façon dont réagiront les écoliers qui recevront les problèmes composés par leurs compagnons. Vont-ils tenter de les résoudre ? Vont-ils réussir ? Vont-ils vouloir savoir pourquoi ils ont échoué si cela se présente ? Cette rétroaction attendue (le feed-back anticipé) est essentielle parce qu'elle va permettre d'enclencher tout le processus d'objectivation dont il sera question plus loin. La rétroaction attendue est donc un élément essentiel à prévoir et même à organiser en certains cas. De même si un écolier fait un exposé ; il faut qu'il parle à la classe et non devant la classe et que ses compagnons réagissent, en questionnant par exemple.

2.3 Les apprentissages visés

L'enseignant précise les apprentissages visés par la situation retenue. Ils peuvent être de deux ordres :

• Quant à l'élargissement des habiletés langagières et des connaissances relatives aux facteurs de la communication.

Exemples :

— Élargir l'habileté à lire un texte à caractère incitatif (habileté) en analysant les informations données et les liens qui les unissent, en cherchant comment trouver celle demandée par la consigne, etc. (le choix et l'organisation de l'information étant un facteur retenu au programme) ;

— Élargir l'habileté à écrire un texte à caractère informatif en tenant compte du fait que l'interlocuteur est un étranger (les caractéristiques de l'interlocuteur étant aussi un facteur retenu au programme).

• Quant au réinvestissement des connaissances et des techniques déjà acquises. Les *connaissances* et les *techniques* déjà acquises par mode de *démonstrations*, *d'instructions verbales* ou de *démarches inductives*⁴ doivent être constamment réutilisées

par l'écolier pour être assimilées et intégrées à son *habileté* à communiquer oralement ou par écrit. C'est ce qu'il est convenu d'appeler le réinvestissement. Le maître procède par rappels.

Exemples :

— Vérifier, dans la lettre qu'on a écrite, l'orthographe des verbes avec *je*, en se référant au tableau construit en commun ;

— Vérifier la précision des termes appris récemment dans les problèmes que l'on est en train de composer ;

— S'assurer que ce que l'on écrit ne choquera pas l'interlocuteur, comme la dernière fois (...) Le maître, en planifiant son expérience, en plus de prévoir ce qu'elle apporte de nouveau peut donc aussi prévoir ce qu'elle permet d'intégrer, de consolider. À cet effet, il importe de rappeler deux phénomènes particulièrement importants.

D'une part, si les écoliers n'ont pas le comportement que l'on souhaiterait qu'ils aient quand ils lisent et plus particulièrement quand ils écrivent, ce n'est souvent pas parce qu'ils n'ont pas la connaissance nécessaire, mais le plus souvent, c'est qu'ils n'ont pas intégré cette connaissance à leur habileté. Par exemple, on sait qu'un grand nombre d'écoliers écrivent, en situation signifiante, des phrases telles que : « Mes ami (sic) sont gentil (sic) j'ai aimé faire des tour (sic) de bicyclette (sic) avec mes ami (sic) ». Ces mêmes écoliers, en situation d'évaluation ou d'exercice, si on leur disait : « Attention, je vais vous dicter une petite phrase, faites bien accorder les mots. Je dicte : Mes amis — attention, j'ai dit *mes* — sont gentils — attention, j'ai dit *mes* amis sont gentils... » feraient sûrement accorder les noms et les adjectifs mieux que lors de la première situation décrite. Cet exemple, vérifiable avec des écoliers de quatrième année, démontre qu'il y a une marge entre la connaissance d'un phénomène et son utilisation effective. Cet exemple démontre aussi qu'en de tels cas, ce n'est pas en recevant à nouveau la connaissance qu'il possède déjà que l'écolier avancera, mais en étant placé en situation de l'utiliser à plusieurs reprises.

D'autre part, si les écoliers n'ont pas le comportement attendu après avoir acquis des connaissances, il y a lieu de se demander si des exercices répétitifs dans une période relativement courte suffisent à l'intégration de ces connaissances ou s'il n'est pas nécessaire et souhaitable de procéder par *rappels constants* quand l'écolier est placé dans une situation qui commande l'utilisation de ces connaissances. Une telle affirmation, si elle était contrôlée rigou-



reusement et si elle s'avérait juste, comme nous le croyons, marquerait la fin d'un enseignement répétitif, ennuyant, souvent sclérosant pour le maître et l'écopier, tout en libérant temps et argent. Il ne s'agit là que des effets immédiats. Pensons aux effets à plus long terme quant à la motivation à lire et à écrire chez des adultes! Quand, au sortir des études (secondaires, collégiales ou même universitaires), un étudiant se « jure qu'on ne l'y prendra plus » à lire ce qu'il a lu et à écrire comme il a écrit, il y a lieu de penser faire de magnifiques autodafés des cahiers d'exercices qui ont produit de tels résultats.

2.4 Les résultats prévisibles

L'écopier est placé dans des situations où la réussite est toujours relative. L'écopier de dix ans qui écrit une lettre d'affaires pour la première fois ou qui rédige un conte à l'intention des écoliers de la deuxième année n'aura pas une performance comparable à celle d'un scripteur accompli. Il réussira comme peut réussir un écopier de dix ans. Le maître doit estimer les résultats qu'il croit pouvoir obtenir et ne pas être déçu ou faire voir qu'il attend plus. Cela n'exclut ni la rigueur, ni la volonté du travail bien fait. Cela exclut l'illusion et l'agressivité. **Il s'agit d'accepter l'erreur, non comme un mal nécessaire, mais comme une facette essentielle de l'apprentissage.** L'erreur enclenche souvent l'interrogation, l'interrogation la recherche, la recherche la découverte et la découverte est l'apprentissage. La réussite confirme la théorie que l'on a sur quelque chose, elle ne sert pas toujours à la modifier et à l'enrichir.

2.5 Les interventions à faire

Le maître qui se prépare prévoit où les écoliers seront en difficulté, décide s'il interviendra ou pas, à quel moment il le fera, à quels élèves il fournira de l'aide et comment il agira.

Exemples :

- Sachant qu'un des textes utilisés est particulièrement difficile, le maître prévoit fournir des informations préalables, ou laisser les écoliers s'aider entre eux, ou faire une expérience concrète avant de distribuer le texte, etc.
- Sachant que les écoliers n'ont jamais écrit de lettre et que plusieurs n'en ont jamais reçu ou lu, le maître s'organise pour qu'ils en reçoivent ou en lisent. Il veut par là que ses écoliers possèdent un minimum d'informations (une certaine théorie sur la lettre) avant de se lancer dans un projet où ils auront à en écrire.

2.6 La mise en situation

Cette réflexion vise à amener le maître à chercher la meilleure façon dont la situation d'apprentissage sera mise en place. Cela vaut particulièrement pour les situations *prédéterminées* ou *évènementielles*. Non pas que ce ne soit pas utile pour les situations dont le réel est ou décloisonné ou spontané, mais dans ces deux derniers cas, il est pensable qu'un bon nombre de situations se présentent comme allant de soi et qu'il soit frustrant pour les écoliers de ne pas les exploiter.

En somme, il s'agit ici que l'enseignant soigne le choix de l'élément déclencheur.

Exemples :

- Faire écouter un disque à la mode ou faire voir un film pour amorcer un travail sur un thème;
- Partir d'éléments publicitaires pour préparer la semaine de la sécurité en fonction de nos besoins particuliers;
- Annoncer une émission de télévision que l'on sait pouvoir créer un grand intérêt et ainsi amorcer une série d'activités d'apprentissage.

2.7 L'organisation de la classe

Il arrive que des activités d'apprentissage pourtant bien préparées et bien menées soient stoppées par l'absence de tel ou tel matériel ou d'un outil nécessaire dont on croyait pouvoir disposer mais qu'on a oublié de réserver. Il est essentiel de prévoir divers phénomènes quant à l'organisation matérielle de l'expérience que l'on souhaite mener. Nous nous bornerons ici à formuler quelques questions auxquelles le maître peut facilement trouver réponse.

- Les écoliers travailleront-ils en grand groupe, en divers sous-groupes, deux à deux ou seuls? Quand? Auront-ils à sortir du local? Cela cause-t-il problème? Comment le résoudre?
- Les écoliers s'attaqueront-ils tous à la même tâche ou à des tâches différentes? Ceux qui auront fini aideront-ils les autres?
- Combien de temps durera l'expérience? Est-ce trop long ou pas assez? Si les écoliers, spontanément, suggèrent d'autres activités, seront-elles écartées? Pourquoi?
- Quel sera le matériel utilisé? Qui le fournira? Est-on certain d'en disposer au moment opportun?

Il est à noter que ces questions ne visent nullement à inquiéter. Elles ne veulent qu'aider le maître à mieux se préparer, à voir diverses facettes de l'expérience à venir et ne pas la laisser tomber à cause d'obstacles facilement surmontables quand ils sont prévus.

2.8 L'objectivation qui sera faite

L'objectivation est un volet essentiel de la situation d'apprentissage et en fait intégralement partie si l'on se réfère au programme. L'objectivation se définit ici comme le processus pédagogique par lequel le maître aide les écoliers à se distancier de la situation de communication pour l'analyser en tant qu'objet⁵. Une partie de l'objectivation peut se faire avant que s'établisse la communication prévue par l'expérience, c'est-à-dire en cours de préparation et une partie,

souvent la plus longue et la plus importante, après la communication.

Exemples :

- Si l'on écrit pour la première fois à un francophone d'un autre pays, c'est l'*appréhension de l'interlocuteur* qui commande l'objectivation : qui est-il ? en quoi est-il différent de nous ? semblable ? que sait-il du sujet dont on veut l'entretenir ? que pense-t-on qu'il aimerait en savoir ? etc.
- Si l'on veut entretenir les écoliers de la classe voisine d'un sujet particulier, c'est *le choix et l'organisation de l'information* qui devient le centre des préoccupations. Cela, en regard de l'interlocuteur, bien sûr : que savent nos compagnons sur ce sujet ? que doit-on leur dire ? tout ce que nous en savons ? pourquoi ? comment présenter cette information ? Ces questions, préalables à la communication, reviennent sous une autre forme après la communication, après la *RÉTROACTION*. A-t-on su intéresser ? Avons-nous bien choisi nos informations ? etc.
- Si l'on écrit une lettre ouverte au journal local pour manifester notre approbation ou notre indignation ou notre point de vue sur un sujet quelconque, l'objectivation portera sur l'adéquation entre la lettre écrite et notre *intention*. Le texte produit est-il conforme à ce que nous voulions dire ? pourquoi ? faut-il le rendre plus virulent ou au contraire faut-il l'atténuer ? était-ce notre intention qu'il réagisse ainsi ? etc.
- Si on lit une série d'articles pour trouver des informations dont on a besoin, l'objectivation peut porter sur la qualité, la quantité, le choix et la présentation de l'*information* contenue dans ces articles ou les revues qui les diffusent en regard de notre *intention de lecture* : avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? pourquoi ? y a-t-il contradiction d'un article à l'autre ? répétition ? quels articles fournissent le plus d'informations ? lesquelles possédions-nous déjà et lesquelles sont originales pour nous ? etc.

Les points qui suivent se veulent un aide-mémoire permettant de couvrir les différents facteurs à objectiver, tels qu'ils apparaissent dans le programme. Le maître qui prépare une expérience n'a pas à les retenir tous. Il doit faire un choix en regard de l'expérience particulière qu'il prépare.

• **L'intention.** Il s'agit d'évaluer si le texte lu ou le discours produit est conforme aux intentions qui en commandaient la lecture ou la production. Dans le cas de la production orale ou

écrite, il serait souhaitable de tabler sur la rétroaction fournie par l'interlocuteur pour amorcer l'objectivation et la pousser plus loin. Le but d'une telle réflexion est d'élargir progressivement l'habileté de l'écolier à choisir des textes qui répondent à son intention de lecture et à produire des discours conformes à son intention.

• **La situation.** Il s'agit d'identifier les aspects de la situation de communication qui influencent la lecture ou la production des discours : le discours s'adresse-t-il à un seul interlocuteur ou à plusieurs ? l'objet du discours est-il présent ou absent ? le discours est-il produit pour demeurer ou disparaître rapidement ?

• **L'interlocuteur.** Il s'agit d'identifier les caractéristiques de l'interlocuteur dont il faut tenir compte dans la situation de communication : aspects de sa personnalité, connaissance qu'il a du code, statut social, rôle joué dans la situation, etc.

L'objectivation faite sur ces facteurs — *intention, situation et interlocuteur* — permet une réflexion plus poussée et nettement signifiante puisque rattachée à du vécu sur le *choix et l'organisation de l'information* contenue dans le discours ainsi que sur la *forme de ce discours*.

• **L'information.** Il s'agit d'analyser si l'information qui est fournie ou omise (un discours ne fournit jamais toute l'information disponible sur un sujet) répond à l'intention du lecteur ou du locuteur, convient à la situation et est conforme à certaines caractéristiques de l'interlocuteur : a-t-on raison de fournir ou d'omettre telle ou telle

information ? pourquoi ? cela convient-il à l'interlocuteur ?

Il faut aussi s'arrêter à la façon dont l'information est organisée et se poser le même type de question que celles ci-dessus.

Les textes à caractère informatif, trop souvent absents des préoccupations pédagogiques en langue maternelle, méritent de prendre une large place en classe. Nous ne pouvons ici que souhaiter que le lecteur aille lire les suggestions fournies dans le programme à cet effet et s'en inspire pour préparer son expérience.

• **La forme du discours.** Il s'agit ici d'adapter peu à peu la forme du discours pour qu'il réponde aux exigences de la communication. Si la situation commande une lettre, il faut l'envoyer. Si l'interlocuteur est un étranger, il faut utiliser les formules et le ton qui conviennent. Si l'interlocuteur est sensible à la calligraphie et à l'orthographe, il faut les soigner. Etc.

Ici, l'objectivation permet de dégager des connaissances (liens entre les facteurs ci-dessus et la forme du texte) qui, par rappel, seront réinvesties dans d'autres situations et appelleront un travail significatif et précieux sur la langue. C'est à cette condition que les exercices d'addition, de soustraction et de substitution prendront un sens. Par exemple, les écoliers, par substitution, devront trouver le mot le plus précis possible s'ils veulent voir respecter la consigne qu'ils fournissent. De la même façon, ils devront modifier certaines phrases pour les rendre conformes ou non à un type d'écrit, s'ils ont l'intention de rédiger des contes.



2.9 Lien entre développement des habiletés et des connaissances

Cette réflexion n'est pas inhérente à toutes les expériences à mener en classe. Il est souvent suffisant de faire vivre les deux grands volets d'une situation d'apprentissage qui vise l'élargissement de l'habileté, à savoir: la *communication* — qui permet d'intégrer des connaissances déjà acquises et d'en développer de nouvelles de façon implicite — et l'*objectivation* — qui permet de dégager de nouvelles connaissances quant aux facteurs de la communication dont il vient d'être question et, éventuellement, un besoin de connaissance quant au code.

Il s'agit donc, pour le maître, de voir si la situation retenue pour l'expérimentation va permettre, à la phase de l'objectivation, de dégager un besoin de connaissance sur un des aspects du code. Par exemple, si les écoliers écrivent un texte qui les oblige à jouer avec divers temps de verbes et qu'à la lecture, les interlocuteurs ont souligné qu'ils éprouvaient des difficultés à s'y retrouver, l'objectivation devrait amener les écoliers à vouloir démêler tout cela et y voir plus clair. De même, si les écoliers lisent un texte dans lequel il y a abondance d'inversions, le maître peut s'arrêter à ce phénomène.

Rappelons ici que le programme du primaire préconise la démarche inductive en ce qui a trait à la connaissance de règles générales et qu'il propose toute une gamme d'activités-types pour développer les connaissances et les techniques jugées nécessaires à l'élargissement des habiletés langagières.

2.10 Prévoir le réinvestissement

Une situation d'apprentissage, parce qu'elle constitue une expérience significative pour l'écolier, est une situation qui contribue à élargir son habileté à communiquer par le mode oral ou le mode écrit. C'est aussi une situation où l'écolier développe des connaissances sur les facteurs qui régissent la communication et, partant, apprend à s'accommoder peu à peu au langage utilisé par la société à l'intérieur de laquelle il évolue. Les connaissances implicites ou explicites qu'il développe à cet égard ne sont assimilées à l'habileté que dans la mesure où elles sont réutilisées dans des situations analogues ou semblables.

Le maître, dans sa préparation, doit donc prendre une décision, à savoir: quelle suite donnera-t-il à cette expérience une fois la phase d'objectivation

terminée? Trois possibilités sont envisageables:

- Reprendre la même situation, améliorer la communication à la lumière de l'expérience vécue et à l'aide des connaissances dégagées par l'objectivation et la faire revivre à sa classe.
- Imaginer une situation semblable, qui, tout en permettant de vivre une autre expérience qui contribue à élargir l'habileté à communiquer oralement, à lire ou à écrire, permet de consolider les connaissances dégagées par celle qui vient de se terminer et de les préciser parce que l'objectivation est poussée plus loin.
- Trouver une tout autre situation qui vise à élargir les habiletés langagières et contribue à dégager des connaissances nouvelles.

3. LA CRITIQUE DE LA PRÉPARATION

Un enseignant qui se donne la peine de faire une préparation aussi poussée et aussi détaillée ne peut se satisfaire d'un jugement global qu'il porte lui-même à la fin de son expérience.

Nous l'invitons au contraire à faire un examen critique de cette préparation à la lumière de ce qu'il a vécu en classe pour mesurer les vertus et les faiblesses d'une telle préparation, l'objectif d'une telle critique étant de tirer des enseignements pour préparer une nouvelle expérience qui n'en sera que meilleure. Ce qui s'applique aux écoliers, quant à l'élargissement de l'habileté par expérience et objectivation, s'applique aussi aux adultes. L'idéal serait que l'expérience se fasse à deux ou trois enseignants; l'objectivation n'en serait que meilleure.

Le maître, laissé à lui-même, ne peut que reprendre point par point la démarche suggérée ci-dessus et en mesurer la pertinence et la compréhension en confrontant tout ce qu'il avait prévu devoir se produire avec la réalité qu'il a vécue.

4. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Il va de soi que l'enseignant qui souhaite multiplier sans cesse de telles expériences ne peut pour chacune accorder tout le temps qu'il a dû accorder à la préparation de celle-ci. Le cadre que nous proposons, une fois compris, connu et assimilé, devient moins astreignant qu'il n'y semble à première vue. Cependant, plusieurs aspects ne doivent jamais être laissés au hasard et méritent d'être retenus en

guise de schéma général. Nous le voyons comme suit:

- a) Avoir le programme en main pour s'en inspirer et sa classe en tête pour être inspiré de façon réaliste.
- b) Décider du mode de communication utilisé; du réel traité; de l'intention de communication suscitée; du type de discours à comprendre ou à produire.
- c) Organiser ou prévoir la rétroaction.
- d) Préciser les apprentissages visés, les interventions à faire, les résultats appréhendés, la mise en situation et l'organisation matérielle.
- e) Prévoir comment accrocher l'objectivation à la rétroaction obtenue, à la situation retenue et aux apprentissages visés.
- f) Imaginer le réinvestissement.
- g) Critiquer, noter et améliorer la préparation faite.

Plusieurs conclusions peuvent être ici dégagées. Nous n'en retenons qu'une: il faut consacrer du temps et des énergies pour en arriver à élargir l'habileté à enseigner. Une habileté se distingue d'une connaissance en ce qu'elle est un savoir-faire. Un savoir-faire qui intègre de multiples connaissances et fait appel à de multiples autres habiletés parce qu'il s'agit d'une habileté complexe: celle d'enseigner. De multiples connaissances quant à la matière et quant au sujet qu'est l'écolier et de multiples habiletés à animer, à organiser, à créer. Il est évident que n'importe quel enseignant, et à quelque niveau que ce soit (à l'université aussi), ne possède pas spontanément ces connaissances et ces habiletés. Cela exige du temps — quelquefois des années —, cela exige de la réflexion — ce que nous appelons l'objectivation d'une expérience —, cela exige du soutien et cela exige surtout la volonté de se lancer dans une aventure d'apprentissage.

Gilles PRIMEAU

¹ Pour les définitions de ces types de discours, le lecteur devra se référer au texte du programme, p. 7.

² Les enseignants pourraient à cet effet se référer à HAMAIDE, Amélie, *La méthode Decroly*, Delachaux et Niestlé, 1966.

³ La série PILE (Éditions Nelson) propose une thématique on ne peut plus riche et généreuse qui évite l'ennui mortel des centres d'intérêt qu'on a trouvés pendant trop longtemps dans nos écoles.

⁴ Les lecteurs que ces notions peuvent dérouter liront avec profit le texte intitulé «Le développement des habiletés langagières», accompagnant l'atelier n° 1 à l'intérieur du *Guide pédagogique sur le programme*.

⁵ Voir le texte du programme et les textes explicatifs à l'intérieur du *Guide pédagogique*.