

Faire écrire au secondaire

Numéro 43, octobre 1981

Faire écrire à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57193ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

(1981). Faire écrire au secondaire. *Québec français*, (43), 74–79.

Vient ensuite une partie qui fournit l'orientation générale du cahier (p. 14). C'est là qu'on apprend par exemple que le Conseil national du Bien-Être social a publié un rapport de 47 pages sur la nutrition et que cet ouvrage, qui a pour titre : *Un enfant, une chance*, est disponible et qu'on peut l'obtenir gratuitement en écrivant au Conseil national du Bien-Être social, Édifice Brooke Claxton, Ottawa, K1A 0K9.

Enfin, suivent trois chapitres. Un premier, « Ateliers de travail », qui présente les avantages d'un travail par ateliers et une série de données pratiques sur l'organisation des ateliers (p. 25). Il est question de l'environnement physique, du fonctionnement des ateliers et de matériel utile... Le deuxième chapitre suggère huit activités traitant toutes de *l'économie politique de l'alimentation* (p. 69). On y parle de publicité, de gaspillage, d'inflation... Et le troisième chapitre, quant à lui, propose des *activités complémentaires aux ateliers* (p. 99). Il s'agit de jeux, de problèmes, de devinettes...

Ce 4^e cahier de pédagogie progressiste n'est pas une méthode. Il faut le voir comme un outil pédagogique ouvert à des changements, à des adaptations.

Ce que vous pourrez y découvrir...

Pour le fonctionnement en ateliers, vous découvrirez différents modèles d'organisation de la classe et un horaire type que vous devrez bien sûr adapter à vos besoins.

Vous pourrez également vous rendre compte qu'on propose un nombre impressionnant d'objectifs d'apprentissage et qu'on cherche à faire de l'enseignement intégré en décroissant les matières scolaires.

Vous pourrez apprendre comment fabriquer des objets utiles avec des berlingots de lait, comment faire germer vous-mêmes votre luzerne, comment apprêter de nouveaux plats...

Et peut-être vous découvrirez-vous une envie soudaine de produire un nouveau cahier à votre tour... Si cela arrive, n'hésitez pas : contactez-les ! C'est une invitation que les auteurs lancent : « Nous sommes toujours disponibles pour aider celles (et ceux) qui désirent en produire un. » (p. 3)

Ce cahier, ce sont 34 personnes qui, en équipes, se sont chargées de penser et d'organiser concrètement des ateliers, qui sont allées consulter deux diététistes-nutritionnistes de la CECM et des groupes tels OXFAM et le Service jeunesse de la Société canadienne de la Croix-Rouge. Ce 4^e cahier de pédagogie progressiste sur l'alimentation, voilà une nourriture pédagogique de santé !

Faire écrire au secondaire

L'article qui suit est en quelque sorte une interview à distance ! Plusieurs enseignants inscrits à la Maîtrise professionnelle de l'Université de Montréal ont en effet accepté de répondre par écrit à quelques questions sans que chacun puisse nuancer ou compléter son point de vue à partir du point de vue des autres. Cela donne une mosaïque d'opinions devant laquelle le lecteur aura tout le plaisir de saisir les recoupements et les oppositions.

Jean-Guy MILOT



Première question

Que le nouveau programme de français affirme ou non, on sait que les élèves apprendraient à mieux parler et à mieux écrire s'ils avaient des occasions nombreuses et variées de le faire. Est-ce que, compte tenu des conditions dans lesquelles vous enseignez, c'est là un principe inapplicable ou fort peu applicable ? Pourquoi ?

Yvonne Trinquier-Laboutin, Sec. IV et V, Dorval : « Les conditions dans lesquelles nous enseignons sont fonction de différentes contraintes : contraintes de programmes, de lieux, d'évaluation,

de classes nombreuses, de directions traditionnelles et/ou intransigeantes, etc.

Selon les distances que chacun peut prendre avec ces contraintes, le principe, qui veut que les élèves apprendraient à prendre avec ces contraintes, le principe avait des occasions nombreuses et variées de le faire peut s'appliquer ou pas.

Par exemple, dans le cas d'une direction libérale permettant des expériences intra et extra muros, il peut être relativement facile à un professeur ayant un peu d'imagination de provoquer des occasions nombreuses et variées de faire lire et écrire.

À l'intérieur des périodes : motiver à écrire par des exercices originaux. Nous avons choisi par exemple au premier cycle, de traiter des thèmes de la présentation et du portrait par la rédaction d'un journal personnel de l'élève où il devait se présenter à travers ses goûts, ses aspirations, sa personne physique, son milieu, etc. Il devait, entre

autres, se choisir une devise et un blason et les justifier, écrire les verbes qu'il préférerait ou ceux qu'il détestait, sa chanson, ses livres ou auteurs, ses émissions de prédilection. Les élèves étaient vraiment avides d'écrire dans ce cahier, et des années après, plusieurs l'ont encore en souvenir!

Une autre année, l'élève avait à créer une marionnette et à la doter d'un dossier complet comprenant son portrait physique et moral, son signe astrologique avec les caractéristiques le concernant, son état civil, ses goûts, ses aspirations... Les élèves ont eu là des occasions nombreuses et variées de parler et d'écrire. Pour faire ce dossier, ils ont eu à interroger, entre autres, les parents, l'orienteur, l'infirmière, et même le curé à qui certains ont demandé des spécimens d'extraits d'actes de baptême. Ils présentaient ensuite oralement leur personnage.

Et cette année, nous avons fait travailler (et ils l'ont fait avec enthousiasme!) des secondaires V enrichis sur un cahier d'exercices créé à partir des Schtroumpfs: *le cosmoschtroumpf*, dans lequel on les amenait à faire des recherches sur Newton, Shakespeare, les constellations...

En dehors des périodes, la correspondance scolaire, le journal d'école, la participation aux différents concours offerts dans les écoles sont, entre autres, autant d'occasions à ne pas négliger pour faire lire et parler les élèves, cela sans trop faire souffrir le programme ou ébranler les cadres qui nous structurent!

Gérald Séguin, Sec. V, Montréal: «Compte tenu des conditions dans lesquelles j'enseigne, ce principe, pour être applicable, entraînerait une modification importante de ces conditions. D'abord, j'ai un grand nombre d'élèves. Ensuite, j'ai un programme précis à couvrir, programme contrôlé par l'administration de l'école. Je ne peux modifier ces conditions comme bon me semble. Si je voulais augmenter la fréquence de l'expression écrite et parlée, il faudrait soit diminuer le nombre d'élèves (ce qui est utopique), soit réduire l'ampleur du travail de correction et d'évaluation en inventant des moyens plus rapides et efficaces. Aussi, il me faudrait abandonner une part équivalente du programme de notre école avec l'accord de mes supérieurs, d'ici à ce que le nouveau programme soit appliqué en sec. V, le niveau où j'enseigne.»

Pierrette Bélanger, Sec. III, Châteauguay: «Si nous voulons que les élèves aient des occasions nombreuses et variées de parler et d'écrire, il faudra changer des mentalités: d'abord, nos mentalités de professeurs qui veulent "noter" toutes les productions des

élèves et ensuite celles des élèves qui s'attendent à ce que tous les travaux soient "payants" pour le bulletin. Il faudrait plutôt nous initier et initier les élèves à une pédagogie du cheminement. L'utilisation de grilles d'observation (ou d'objectivation) guidant l'auto-correction ou la correction par les pairs permet à l'élève de constater ses progrès lors d'une évaluation plus formelle par le professeur. Mais attention! une seule expérience ne sera pas concluante. On ne change pas des mentalités du jour au lendemain!



Deuxième question

Que pensez-vous du nombre de fois que vous pouvez, au cours d'une année, engager vos élèves dans la rédaction de textes? Du nombre de fois que vous pouvez les engager à prendre la parole devant la classe?

Yvonne: «Si l'on s'en tient au nombre strict des périodes de cours, c'est très limité, à cause des contraintes que nous énumérons plus haut et aussi parce qu'il ne faut pas perdre de vue la nécessité de faire régulièrement des retours sur les notions déjà acquises, de faire une exploration dans différents genres de discours... Cinq heures sur six jours, c'est vite passé! Et prendre la parole devant la classe, il est évident que ce ne peut être pratique courante, étant donné la limite de temps et souvent le nombre d'élèves par groupe. Dans l'ensemble donc, pas assez souvent.»

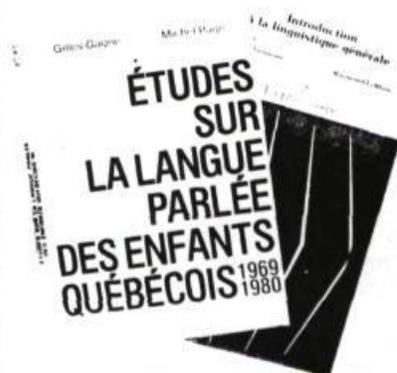
Pierre Lemieux, Sec. IV, Montréal: «On pourrait se plaindre en considérant le peu de temps disponible et le nombre d'étudiants. Mais, encore là, avec une planification honnête, sensée, basée sur les possibilités, annoncée aux élèves, il est certain que l'on peut faire un excellent travail. Il faut considérer froidement les paramètres et agir en conséquence. Ne pas oublier que le niveau enseigné, c'est un avec quatre autres. S'il y avait concertation entre les différents niveaux, ça ne nuirait certainement pas.»

Aubert Martin, Châteauguay: «C'est possible de multiplier les occasions mais il faut savoir s'organiser. Le discours écrit peut, le plus souvent, se réaliser en dehors des cours et c'est tant mieux! Pour le discours oral, on a davantage à diviser la classe en équipes. Pendant qu'une équipe s'adonne au discours oral, les autres élèves travaillent à autre

ÉTUDES SUR LA LANGUE PARLÉE DES ENFANTS QUÉBÉCOIS 1969-1980

G. Gagné, M. Pagé et coll.

• Performance linguistique orale de québécois francophones âgés de deux à seize ans
1981. 332 p. 23,75\$



INTRODUCTION À LA LINGUISTIQUE GÉNÉRALE

C. Germain, R. LeBlanc

• Données de base et principales techniques d'analyse de la linguistique avec *Exercices et Corrigé*

Vol. I La Phonétique
1981. 108 p.
46 exercices 6,50\$

Vol. II La Phonologie
1981. 112 p.
37 exercices 6,50\$

Vol. III La Morphologie
1981. 100 p.
44 exercices 6,50\$

À paraître

4. La Syntaxe
5. La Sémantique
6. La Sémiologie
7. Le Structuralisme
8. La Sociolinguistique
9. La Dialectologie

En librairie ou chez l'éditeur



LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

C.P. 6128, succ. «A»
Montréal, Qué. H3C 3J7
2910, bd Edouard-Montpetit
Montréal, Qué. H3T 1J7

chose. Je ne dis pas que c'est facile mais possible... si l'on y croit ! »

Gérald : « Si nous n'avions qu'à les faire écrire et parler, nous pourrions ne faire que cela, encore que les élèves pourraient s'en lasser. Il faut développer aussi leurs habiletés en lecture, en écoute, les contrôler, les examiner, leur enseigner des notions théoriques, leur apprendre à travailler, à travailler seul, en équipe ; leur montrer à s'autocorriger, à progresser, etc. Actuellement, mes élèves composent quatre textes de 2 à 3 pages durant l'année ; ils se produisent de 2 à 4 fois devant la classe, pourvu que l'horaire ne soit pas trop perturbé. Je considère que c'est une fréquence valable, compte tenu du programme de notre école et du nombre d'élèves. »

Je tends à croire qu'il faudrait augmenter le rythme, mais cela oblige à une révision complète du programme, ce qui devrait avoir lieu d'ici cinq ans et à une modification profonde de l'intervention du maître dans l'évaluation des productions orales et écrites des élèves. »



Troisième question

Comment procédez-vous pour la correction des textes rédigés par les élèves ? Est-ce une lourde tâche ? Si oui, à quelles conditions pourrait-elle être allégée ? Quelle proportion de vos élèves se donne la peine de réfléchir sur les corrections et les commentaires que vous leur faites sur les copies ? À votre avis, est-ce que votre façon de procéder profite beaucoup, peu ou pas du tout à certains élèves ? Pourquoi ?

Yvonne : « Nous restons peut-être trop traditionnels face à la correction des textes et cela représente une tâche d'autant plus lourde que nous ne donnons pratiquement pas de travaux "objectifs", mais plutôt des travaux à développement avec correction détaillée. Les erreurs sont soulignées, les élèves doivent les corriger en apportant une justification. À plusieurs reprises, en remettant les travaux corrigés, nous soulignons oralement les erreurs les plus connues et nous répétons les règles permettant de les éviter. La répétition aide à retenir. Selon la vigilance que nous mettons à vérifier les corrections, la proportion d'élèves qui y réfléchissent varie. Nous dirons que, sans contrôle, le tiers de la classe prend la peine de faire ça sérieusement. »

Pierre : « La correction ? C'est une lourde tâche ! Mais, elle peut devenir

passionnante ! Encore là, une planification claire et précise est essentielle. Les élèves, comme le professeur, devront savoir où ils s'en vont... et pourquoi l'on fait tel ou tel exercice... Ici, le pourquoi est fondamental. Ne rien faire sans savoir pourquoi on le fait, et sans exiger que ce qui est fait s'imbrique dans un tout. »

À partir de ces principes, subdiviser les difficultés et tout déterminer en sous-objectifs... en petits objectifs. Il va de soi que cette démarche est constamment expliquée aux élèves. Je ne dis pas que l'on doit en discuter avec les élèves, mais que l'on doit leur expliquer. »

J'ai dit préalablement que l'élève n'avait pas à discuter de la formule ; d'ailleurs, tous les vieux routiers vous parleront longtemps des discussions à 32 étudiants. Mais, chaque dossier peut être accompagné d'une feuille d'évaluation sur laquelle l'élève écrit ses impressions, ses commentaires, ce qu'il pense avoir appris, ses suggestions en vue d'améliorer le produit ; et il peut se noter, sur 50 par exemple, en tenant compte de son implication, de ses efforts, de sa présence au cours, etc. »

Gérald : « Quatre fois durant l'année, je recueille les textes de 2 à 3 pages de mes élèves, je les amène chez moi et au moyen d'une grille d'évaluation précise, en faisant une lecture attentive, je corrige chaque texte. Je ne peux corriger à l'école d'une façon sérieuse et satisfaisante, concentrée, parce que l'environnement et la production quotidienne m'en empêchent. »

Est-ce une lourde tâche ? Oui et non. Oui, parce que c'est long (chaque texte demande en moyenne une lecture de 12 minutes) et peu valorisant parce que les élèves ne tiennent que peu compte des corrections antérieures ou des notions vues en classe. Non, parce que j'aime lire l'imaginaire des élèves et connaître leurs opinions sur les sujets choisis. Aussi, certains élèves (le tiers peut-être) font des progrès marqués de septembre à juin. »

À quelles conditions cette tâche pourrait-elle être allégée ? À la condition que la tâche du professeur de français soit réduite. On en parle depuis des années, mais rien n'a été fait pour réduire le nombre de groupes. Il serait normal que le professeur de français, vu l'ampleur de sa tâche et la responsabilité qui en découle, ait trois groupes au lieu de quatre. En attendant, il faudra, si on veut augmenter la fréquence des productions orales, écrites dans ce cas-ci, trouver des moyens rapides et efficaces de corrections et initier l'élève à l'auto-correction. »

Une autre condition serait qu'en Sec. V, l'élève maîtrise le code orthographique et grammatical. Ce qui n'est pas pour

demain. De formation traditionnelle et classique, je ne peux supporter le laxisme en ce domaine et imperturbablement, encore, je souligne, je rature, je commente, je rappelle. J'ai rarement observé qu'un texte "bourré de fautes" avait des qualités de fond pouvant faire oublier le reste. Quelle proportion de mes élèves tient compte de mes corrections et commentaires ? Je crois que la majorité de mes élèves sont curieux de connaître mes opinions sur leurs productions. Quant à savoir les résultats qui en découleront, disons que quelques-uns s'efforcent de s'améliorer. »

Pour certains élèves, ma façon de procéder profite beaucoup, l'attention portée à leurs textes les valorise et ils tentent d'un texte à l'autre, d'obtenir un meilleur score. Pour d'autres, ma façon de procéder ne les atteint pas, l'exercice de l'écriture étant pour eux peu motivant et plutôt inutile. Tout ce qui importe est de "passer". »

Pierre : « Je corrige toujours chaque copie d'élève avec au moins quatre critères : la façon d'organiser et de traiter le sujet, la syntaxe, la ponctuation ou le vocabulaire, l'orthographe. Ces critères tiennent compte des acquisitions déjà faites en classe et deviennent donc plus exigeants avec le temps. Ces critères sont également communiqués aux élèves. Si cette correction est précédée d'une étape de réflexion par l'élève à l'aide de points de repère fixés par un questionnaire ou si l'élève a l'occasion de connaître les réactions des autres à ce qu'il a écrit, il ne m'est plus nécessaire de multiplier les commentaires et ma tâche de correction s'allège. D'ailleurs, dans les classes de voie allégée, les élèves ne s'intéressent guère aux commentaires que le professeur peut faire sur un travail déjà terminé ; dans ces classes, l'intervention la plus rentable s'effectue en classe, par de l'aide individuelle au cours de la rédaction elle-même. Malheureusement, dans ces occasions, nous ne pouvons pas nous dédoubler ou nous détripier. »



Quatrième question

Est-il utopique d'engager chaque élève à s'auto-corriger ? Pourquoi ? La critique par les pairs est-elle possible ? Est-elle ou serait-elle plus profitable ?

Yvonne : « L'auto-correction ne nous paraît pas utopique quand elle s'effectue sérieusement avec les ressources nécessaires (dictionnaires, grammaires, livres de références, etc.). Cependant, elle ne nous paraît pas suffire et nous verrions

mal une utilisation exclusive de cette forme de correction.

L'être humain est appelé à voir exposer à la critique ses gestes, son comportement... Il nous paraît donc normal à l'école de permettre la critique par les pairs et de revenir éventuellement sur cette critique si elle est trop mordante, injuste ou mal amenée. C'est une formation d'esprit à faire acquérir aux jeunes que de les amener à forger une critique constructive et à épargner une critique destructive. Avec ces considérations, celle-ci peut être profitable.»

Pierre : « L'auto-correction est essentielle ; elle manifeste, à mon avis, le désir de s'améliorer, en est le test. L'élève qui ne la fait pas pourrait se dépeindre ainsi : — pour lui, seule la production compte, — uniquement la production, peu importe la forme, la syntaxe... — le professeur est considéré comme plus ou moins exigeant (exécration) selon qu'il tient compte ou de la forme, de la syntaxe, ou de la production uniquement (il s'agit d'avoir composé quelque chose).

On constate facilement que l'élève en apprentissage s'auto-corrige, objective, dirait le nouveau programme.

Alors, c'est celui qui vous relance, qui fouille dans le dictionnaire, qui exige... Les autres passent l'année... sans aucune amélioration.

La critique et la correction par les pairs exigent d'abord une préparation, laquelle pourrait se décrire ainsi :

1. un certain bagage de connaissances en grammaire, syntaxe, orthographe des mots...
2. des critères précis, reliés à des objectifs... compris
3. des grilles de correction
4. une concertation en équipe, permettant une bonne discussion
5. un cadre précis, accepté.

Cela ne se fait pas au début de l'année.»

Aubert : « Amener les élèves à s'auto-corriger n'est pas utopique, mais il s'agit là d'un travail de longue haleine. L'élève n'étant que peu (ou pas) habitué à s'auto-corriger réellement, il hésite ou refuse dans un premier temps. Il faut alors lui proposer une grille de correction simple, lui redonner confiance en lui et l'amener progressivement à réaliser qu'il est beaucoup plus capable d'auto-correction qu'il ne le croyait d'abord. C'est long mais on ne peut plus rentable. Quant à la critique par les pairs, elle constitue une heureuse conséquence de l'auto-correction. Se reconnaissant capable de s'auto-corriger, l'élève développe son sens critique face aux productions des autres. Ainsi s'engage une dynamique qui profite à tous, y compris au maître. Cette façon de

procéder a l'énorme avantage d'inciter l'élève à s'impliquer et non plus être un éternel auditeur passif et souvent distrait.»

Gérald : « L'auto-correction, c'est une méthode que je pratique, tant bien que mal, depuis des années. Je remets à mes élèves leurs textes corrigés où j'ai signalé leurs erreurs (termes impropres, structures incorrectes, répétitions, plan mal défini ou suivi, erreurs de ponctuation, inévitables et sempiternels accrocs à l'orthographe, à la syntaxe, etc.) et je leur demande de les corriger. Travail long, pénible, ardu : la difficulté principale consiste dans le fait que les élèves ont peine à reconnaître leurs erreurs ou, s'ils le font, se méprennent sur la nature exacte de leurs erreurs, en font de nouvelles en tentant, avec bonne foi, de se corriger. Pour l'orthographe, cela peut toujours aller, mais quant à la syntaxe, maîtrisant mal le code grammatical, ils arrivent avec peine à retrouver dans la grammaire, la règle régissant la correction. Puis les textes « bourrés de fautes » étant devenus une règle générale, ils ne sont pas touchés outre mesure par l'abondance de leurs erreurs. On leur répète depuis longtemps qu'ils « ne savent pas écrire » et c'est devenu une chose normale. En dépit de cela, inlassablement, je cherche avec eux, tente de « ressusciter » les règles qu'ils ont, ici et là, apprises, mais jamais

fiche 25

un essai, essayer, un galop, galoper

Retenons :
Pour trouver la finale d'un mot, je cherche un dérivé.

EXERCICES

1. — Compléter les mots

Un sabot (saboter) de bois, les dents (briser) s'achètent le sol, un essai (essayer) d'abeilles il se couche sur le do (dossier) il a son permis (permission) de conduire, il passe le sable au tamis (tamiser) je protège le bois à l'aide d'une couche de vernis (vernisage) le hasard (se hasarder) fait bien les choses l'univers (université) un muet (muetisme) de feuilles il est dans l'embarras (embarrasser) je suis fatigué je prends du repos (se reposer) un lézard (lézarder) veut tracer un ron (aronde)

2. — Même exercice

Le galo (galoper) du cheval, une chanson (chansonnette) douce un ron (de porceus) une rangée il vest érasé avec un frac (fracciser) épouvantable il répand de l'engrais (engrasser) un am de feuilles (amasser) l'aman (amand) attie le fer l'appel (appeler) du pêcheur, une sci (scier) égoune, le tigre a fait un bon (bondir) tendre je mange du n (nourir) un gas (gaselet) blanc, un dia (draperie) de la

LA GRAMMAIRE À LA PORTÉE DES JEUNES

47,95\$

COURS MOYEN D'ORTHOGRAPHE A. ROSSIGNOL

Ce matériel permanent facilitera aux écoliers du 2^e cycle l'acquisition des automatismes de base en grammaire et en orthographe. L'ensemble comprend 90 fiches-exercices avec fiches de corrigés et permet aux élèves de progresser selon leur propre rythme.

On trouve 3 catégories de fiches portant principalement sur :

- les homonymes grammaticaux ;
- l'orthographe d'usage pour — les sons dans les mots
— le début des mots
— les finales des mots ;
- l'orthographe grammaticale.

Didascol-distribution exclusive



Éditions Études Vivantes Limitée

6700, chemin Côte de Liesse, Saint-Laurent (Québec) H4T 1E3 Tél.: (514) 341-6690

assimilées. On travaille dans le vide et tout est à recommencer d'une correction à l'autre. (Des fois, il me vient l'envie de ne faire qu'un cours de français correctif.) Les textes bien écrits, on dirait que c'est démodé et inutile. Le maître et l'élève sont dépassés par l'ampleur du problème qui, tellement répandu, ne revêt plus son caractère dramatique. Écrire « tout croche » est passé dans les mœurs, dans l'ordre (ou le désordre...) des choses. D'ailleurs, les élèves rient souvent de leurs textes maculés au stylo rouge.

La critique par les pairs est très difficile. D'abord les élèves répugnent à se critiquer entre eux. Devant le maître, par surcroît. Ils s'appliquent plutôt à se justifier les uns les autres et à reporter leurs erreurs sur le compte de l'inattention, de la distraction, de la niaiserie.

L'auto-correction pourrait-elle être plus profitable? Certes oui. D'abord, le maître doit mieux maîtriser cette technique, favoriser, créer un climat approprié par des attitudes adaptées aux circonstances. L'élève, de son côté, doit dépasser le stade de l'auto-protection et de l'auto-justification, maîtriser les connaissances minimales de l'orthographe et de la syntaxe et favoriser un climat d'entraide où l'individualisme et la rivalité, la jalousie et le mépris sont réduits à leur plus simple expression. Les élèves, dirait-on, préfèrent être tous médiocres les uns face aux autres plutôt que de reconnaître mutuellement leurs forces et leurs faiblesses. Chez les adolescents épris d'autonomie et de fierté, enclins à la méfiance que le système scolaire et les adultes leur inspirent, il est difficile de faire reconnaître la valeur de l'auto-critique et d'en inculquer une pratique adroite.»



Cinquième question

À quelles conditions les élèves s'engagent-ils ou s'engageraient-ils avec intérêt dans une production écrite ?

Yvonne : « Nous avons remarqué que les élèves s'engagent avec intérêt dans une production écrite lorsque celle-ci relève d'un sujet original, inusité ou inattendu, lorsqu'elle présente un défi (présentez un sujet de dissertation par exemple à des secondaires V, comme un sujet de cégep ou d'université et dites-leur au départ que vous n'êtes pas sûr que ce ne sera pas trop difficile pour eux!...); lorsqu'elle sollicite les autres dons ou capacités qu'ils possèdent; faire une rédaction que l'on devra illustrer ou choisir un morceau de musique dont on devra écrire ce qu'il inspire... en fait ajouter un support concret à la création littéraire; lorsqu'elle relève d'un sujet qui les touche qui les concerne, ou encore qu'elle supporte une production orale ou audio-visuelle par exemple.

L'évaluation, quoi qu'on prétende, motive aussi les élèves à produire. Cette année, nous avons eu l'occasion de constater encore que la qualité et la quantité des destinataires à qui arriverait la production avaient une influence sur la motivation (voilà qui rejoint le nouveau programme!). Par exemple, lorsque nous avons expérimenté des exercices destinés à l'université, les élèves ont pris leur travail à cœur quand

ils ont vu que le professeur d'université allait le lire. Quand ils ont su que les dossiers qu'ils composaient pour la classe jumelle de France étaient lus par plusieurs professeurs dans les classes là-bas, ils ont mis plus de cœur à les composer.»

Gérald : « Les élèves s'engageraient avec intérêt dans une production orale ou écrite dans la mesure où elle aurait une valeur utilitaire, pratique, concrète, à court terme. Comment alors réussir à trouver des achèvements, des prolongements d'activités tels, en faisant produire 5 à 6 fois des textes écrits, des exposés oraux, à 120 élèves durant l'année? Je crois que, comme dans toute activité humaine, selon les jours, selon nos intérêts, nos dispositions intérieures, nos aptitudes physiques, l'environnement, etc., quelques-uns s'adonnent avec intérêt et plaisir, la plupart, parce qu'il faut bien le faire, aux activités laborieuses, quotidiennes et circonstancielles. Que les activités soient motivées par des prolongements pratiques et concrets ou pas.»

Pierrette : « Il existe encore une trop grande dichotomie entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se vit à l'extérieur. Bien des situations se produisent dans une année qui permettraient aux élèves d'être placés dans de véritables situations de communication (orale ou écrite) mais ces situations sont peu exploitées: semaines de l'alimentation, des non-fumeurs, de l'environnement, des choix de cours, festival de l'école, etc. L'élève faible, encore plus que l'élève fort, a besoin de vivre de telles situations car il a besoin de sentir l'utilité de l'expression orale ou écrite, de recevoir du "feedback" qui diffère des commentaires du professeur.»

Les Usuels du Robert

PROFITEZ DE L'OFFRE SPÉCIALE RÉSERVÉE AUX ENSEIGNANTS

Retourner à: EDITIONS FRANCE-AMÉRIQUE, 170 Benjamin Hudon, Montréal H4N 1H8

**AU PRIX COÛTANT
DEUX POUR LE PRIX D'UN
soit, \$30.00 au lieu de \$59.90**

Nom: _____

Ecole: _____

Adresse: _____

Code postal: _____

Ci-joint: chèque Mandat poste
 Visa Master Charge

No. de carte: _____

Date d'échéance: _____

N.B. Ceci est une offre d'introduction réservée aux professeurs et non une vente à prix réduit.



Je désire recevoir les titres suivants:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Anglicismes | <input type="checkbox"/> Synonymes |
| <input type="checkbox"/> Difficultés | <input type="checkbox"/> Prov. et Dictons |
| <input type="checkbox"/> Etymologie | <input type="checkbox"/> Idées par mots |
| <input type="checkbox"/> Cit. françaises | <input type="checkbox"/> Cit. monde entier |
| <input type="checkbox"/> Struct. vocabulaire savant | |

Signature _____