

Québec français



Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue

Huguette Bégin and Hermann Paquette

Number 36, December 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/51337ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bégin, H. & Paquette, H. (1979). Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue. *Québec français*, (36), 28–32.

APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF ET INTÉGRÉ

dans une perspective d'éducation continue

L'objectif de cet article est de situer l'apprentissage du français dans une perspective d'éducation continue et de montrer comment s'opère l'intégration de cette « matière » dans des activités significatives pour l'enfant. À cette fin, nous allons décrire brièvement les postulats qui caractérisent le modèle éducatif et le fonctionnement pédagogique d'écoles-milieus de vie, qui mettent en pratique cette approche centrée sur l'apprentissage intégré dans une perspective d'éducation continue; dans un deuxième temps, nous aborderons les énoncés de principe sous-jacents à une approche motivationnelle de l'apprentissage de la langue et, enfin, quelques résultats expérimentaux permettront de mieux comprendre cette approche¹.

1. MODÈLE ÉDUCATIF ET FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE D'ÉCOLES-MILIEUX DE VIE

«Même si l'école cesse d'exister, l'homme continuera toujours d'apprendre» (Daoust, G. et Bélanger, P., 1974). En effet, existe en chacun de nous le désir d'apprendre, d'approfondir et de connaître ce qui nous intéresse et ce qui nous préoccupe. En choisissant de faire des activités qui répondent à ses besoins et intérêts immédiats, en tentant de résoudre les questions qu'il se pose et en évaluant ses apprentissages, l'enfant fait des apprentissages significatifs et intégrés.

En appliquant ainsi le concept d'éducation continue, l'école permet à l'enfant de vivre sa vie d'enfant et elle favorise le développement de toutes ses potentialités (plans physique, intellectuel, affectif, social, etc.). Il importe alors que l'organisation pédagogique soit souple et qu'elle parte de situations directement orientées vers le développement de l'autonomie, du sens des responsabilités, de la créativité, etc. En choisissant et en réalisant ses activités à son rythme et à sa façon, l'enfant apprend à s'éduquer, c'est-à-dire à passer de l'état de dépendance à celui d'autonomie; il s'actualise et prend plaisir à apprendre;

dans le cas contraire, il manifeste peu d'enthousiasme à apprendre ce qu'on lui enseigne et à l'apprendre au moment prévu par l'horaire; en effet, rien n'est moins motivant que d'apprendre des choses qui ne disent encore rien et qui, peut-être, seront utiles un jour!

Il paraît nécessaire d'identifier les postulats qui caractérisent le modèle pédagogique ainsi que l'organisation du fonctionnement de ces écoles si nous voulons comprendre comment s'effectue l'apprentissage du français dans une telle approche.

Postulats du modèle éducatif

Dans ces écoles² préoccupées par le développement intégral de l'enfant, trois postulats caractérisent le modèle éducatif. Dans un premier temps, l'école choisit de *développer l'enfant plutôt que de le préparer* à des études supérieures ou à un milieu de travail quelconque. Par une organisation pédagogique appropriée, l'enfant est amené à identifier ses besoins et intérêts *actuels*, à planifier ses activités et à auto-évaluer ses apprentissages. Redonner à l'enfant l'initiative de sa démarche, lui permettre de faire des choix et d'en assumer les conséquences, faciliter ses relations interpersonnelles ainsi que sa participation aux décisions collectives, favoriser la maîtrise des divers moyens de communication, telles sont les dimensions ou les objets d'apprentissage sur lesquels se centrent ces écoles.

Dans un deuxième temps, l'école met l'accent sur *l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement*. Sans rapporter toutes les controverses et les nuances qui caractérisent et différencient les concepts d'apprentissage et d'enseignement, il importe de définir brièvement ces notions. L'apprentissage est envisagé comme un processus d'appropriation de la connaissance par l'enfant tandis que l'enseignement est considéré comme un processus de transmission des connaissances qui va du maître à l'élève. Or, dans une école-milieu de vie, l'éducateur ne joue pas un rôle de transmetteur de connaissances; en effet, son intervention pédagogique a

surtout pour objectif de confirmer l'enfant dans son pouvoir d'apprendre; et l'enfant ne peut être son propre agent d'apprentissage que dans la mesure où il a le choix des contenus, des modalités et des ressources humaines et matérielles. Comme le souligne si bien Roberge (1978), cette orientation s'explique par le fait que l'enfant sait déjà comment apprendre avant d'arriver à l'école: il a acquis et maîtrisé des apprentissages importants (marche, langage, etc.) sans jamais avoir suivi un enseignement formel mais en tâtonnant et en procédant par essais et erreurs.

Le troisième postulat découle du précédent et se lit comme suit: dans une école-milieu de vie, l'enfant est considéré comme *le guide pédagogique plutôt que le programme*. Il n'est plus question d'imposer un programme conçu logiquement par des adultes, ni un rythme et des modalités d'apprentissage préétablis mais de favoriser la démarche propre de l'enfant, c'est-à-dire de respecter ses choix en termes de contenus, modalités, ressources humaines et matérielles. Ce n'est qu'en permettant à l'enfant de participer à l'élaboration de ses activités, de déterminer ses objectifs et de s'auto-évaluer que l'apprentissage devient significatif pour lui et qu'il s'avère une source constante de plaisir et de progrès. Comme le souligne Caouette (1979), l'éducation est toujours le fruit d'un cheminement individuel et cet effort d'éducation doit porter sur les ressources profondes de l'individu plutôt que sur l'acquisition d'un savoir culturel et technique.

Pour être mieux en mesure de comprendre comment s'actualisent ces postulats, nous décrivons, dans les lignes qui suivent, l'organisation de la vie dans ces écoles.

Fonctionnement pédagogique

Dans des écoles-milieus de vie, les enfants vivent à l'intérieur de groupes multi-âge d'une vingtaine d'enfants, garçons et filles, et dont l'âge varie de 5 à 12 ans. Ce type de regroupement favorise des relations par affinités,

indépendamment de l'âge chronologique, et permet l'entraide chez les grands et les petits. Les enfants évoluant dans un milieu de vie où l'organisation est souple, des groupes se forment à partir d'expériences diverses de vie commune et demeurent plus naturels et plus riches.

Chaque groupe de base est *rattaché à un éducateur* afin d'assurer, entre autres, une certaine stabilité et une meilleure identification à l'adulte. À la fois référence et ressource, l'éducateur assume un rôle de *tutorat* dans le but de favoriser l'autoformation des enfants en leur permettant de vivre des activités significatives. Son intervention pédagogique a surtout pour objectif d'aider l'enfant à s'approprier ses apprentissages; il assume un rôle de support dans toutes les interactions de groupe et dans l'intégration d'un enfant au groupe. De même, il doit créer un environnement qui aide l'enfant à apprendre à apprendre et à apprendre à être. Enfin, il est en état de recherche constante face aux enfants qu'il côtoie.

Concrètement, le déroulement d'une journée-type pourrait être décrit de la façon suivante: l'avant-midi débute par une *réunion* qui est le point de départ de la journée. La réunion donne l'orientation de la vie de groupe; elle est une occasion d'analyse, de synthèse et d'intégration des éléments autant matériels qu'humains. Les enfants y apprennent la démocratie, la communication et peuvent exprimer leurs désirs, leurs opinions, leurs sentiments. C'est ici qu'on fixe des modalités de travail, qu'on choisit des ressources, des techniques. Enfants et adultes peuvent communiquer leurs impressions, faire le bilan de leurs difficultés et de leurs réussites. Cette transmission d'informations amène le groupe à un processus de synthèse qui permet une relance vers d'autres projets, d'autres réalisations.

Après la réunion du matin, chaque enfant élabore son *horaire* en inscrivant les activités qu'il veut réaliser au cours de l'avant-midi. S'il le désire, l'enfant est aidé par l'éducateur, un coéducateur (parent et stagiaire) ou un autre enfant. Il choisit diverses activités qu'il compte faire, soit à l'intérieur de son local, seul ou avec d'autres enfants de son groupe (activités intra-groupe), soit en se joignant à des enfants des autres groupes (activités inter-groupe). L'enfant peut habituellement se procurer sur place le matériel didactique permettant des activités variées: français, sciences, sports, bricolage, mathématiques, jeux éducatifs, artisanat, musique, etc. De plus, les locaux de chacun des groupes de base sont généralement aménagés de façon que divers coins soient réservés à des activités précises.

À la fin de l'avant-midi, il y a regroupement de même qu'au tout début de l'après-midi où il y a information et organisation des activités de l'après-midi. Enfin, la journée se termine par une évaluation en groupe, où l'on fait un court retour sur le vécu particulier de l'après-midi.

L'organisation pédagogique de ces écoles permet donc à l'enfant de s'approprier son espace et son temps éducatifs, favorise son initiation à l'autogestion et l'amène à développer une méthode personnelle de travail.

2. APPROCHE MOTIVATIONNELLE CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE INTÉGRÉ DE LA LANGUE

Située à l'intérieur du modèle pédagogique précédemment décrit, une approche motivationnelle de l'apprentissage de la langue trouve ses fondements dans le fait incontestable suivant: l'enfant sait comment apprendre avant même d'arriver à l'école.

Comme souligné plus haut, cet apprentissage de la langue est évidemment conçu ici comme un processus et non comme un produit ou un résultat. De plus, dans ce processus, c'est l'enfant qui a toute l'initiative dans le choix des contenus, des modalités et des ressources tant humaines que matérielles de son environnement. Enfin, dans un tel environnement de communication et d'interaction, l'éducateur, se basant sur son expérience et ses connaissances, enrichit cet environnement à partir de ce que l'enfant a le goût de découvrir: il observe, assiste et guide l'enfant dans ses démarches.

On peut également dire qu'il s'agit d'une approche fonctionnelle c'est-à-dire centrée sur l'utilité ou la signification (pour l'enfant lui-même) de ses apprentissages. Elle est aussi dite motivationnelle dans le sens où c'est l'enfant lui-même qui choisit d'apprendre suivant ses besoins et ses intérêts, sources de toute motivation. Il est bon de rappeler ici que l'enfant apprend en établissant des liens avec ce qu'il sait déjà et que, là où il y a signification, il n'existe pas de problème de motivation.

Enfin, une telle approche met de l'avant l'intégration des apprentissages et un mode d'évaluation particulier.

Pour illustrer cette approche, les énoncés suivants devraient aider à voir plus clair à l'intérieur d'une telle démarche: *l'enfant sait apprendre; l'enfant veut apprendre; l'enfant intègre ses apprentissages; l'enfant évalue et fait évaluer ses apprentissages.*

L'enfant sait apprendre

L'enfant qui arrive à l'école s'est appris à parler, sait parler. Placé en situation réelle de communication, il s'est approprié la langue orale par différentes stratégies et à l'occasion d'interactions constantes et significatives avec les enfants et les adultes de son entourage. À cinq ans, il possède normalement les structures de base de sa langue et il communique en utilisant un discours expressif et compréhensif reflétant les valeurs de son milieu préscolaire.

Cette compétence démontrée au niveau de l'appropriation de la langue orale peut également être illustrée en ce qui concerne la lecture et l'écriture pour peu qu'on veuille étendre le sens de ces deux activités de communication.

En effet, bien avant d'utiliser le code arbitraire alphabétique, l'enfant a appris à «lire» certains messages par l'intégration d'informations sensorielles diverses: par exemple, face à certains indices ou signaux (bruit d'ustensiles à la cuisine associé à une odeur de cuisson, feux de circulation, réclames publicitaires...), l'enfant a découvert, compris et *il sait* qu'il s'apprête à manger; qu'à un feu rouge, il faut arrêter, etc. On pourrait également démontrer par de multiples exemples comment l'enfant a appris à «écrire», mais il importe surtout de souligner qu'il existe une continuité réelle au niveau du processus d'appropriation des modes de communication orale ou écrite.

S'appuyant sur les travaux, entre autres, de Piaget et de Smith, il est permis de penser que ce processus d'apprentissage n'est pas induit par simple imitation ou mémorisation d'éléments juxtaposés, mais plutôt par des procédés d'expérimentation et de découverte active. D'après ces auteurs, l'enfant, lorsqu'il cherche à comprendre un phénomène, apprend en posant des hypothèses et en les vérifiant par l'expérience. On n'a pas ici à insister sur les travaux bien connus de Piaget qui mettent en évidence la structuration autonome et progressive de la pensée chez l'enfant en interaction avec le milieu.

En ce qui concerne spécifiquement l'apprentissage dit «par la découverte», le lecteur aurait intérêt à consulter les travaux de Bruner, Ausubel, Foster et Holt qui mettent l'accent sur le fait que l'enfant peut être l'agent central de son propre apprentissage.

L'enfant veut apprendre

Comme il a été souligné plus haut, cette conception de l'apprentissage centré sur l'enfant englobe également

les notions de significativité et de motivation. Aussi, l'école, si elle se veut cohérente et respectueuse de la démarche qu'a faite l'enfant en période préscolaire, doit se rappeler qu'il existe une relation directe entre l'apprentissage significatif et la quantité d'implication personnelle d'un individu. Comme le dit Ausubel, aucune idée, aucun concept, aucun objet ne peut être significatif qu'en relation avec celui qui apprend.

Ainsi, en ce qui concerne spécifiquement l'apprentissage de la langue, seules sont retenues les situations de communication qui prennent leur source et aboutissent dans le réel de l'enfant et qui sont justifiées par les besoins de son vécu immédiat, de même que par ses intérêts manifestes d'expression et de recherche qui caractérisent ses intentions de connaître. Il est ainsi postulé que si l'enfant fait ses apprentissages de lecture et d'écriture en étant conscient de leur utilité et de leur intérêt, il en conservera le goût. Sans ce lien que l'on désigne de nature motivationnelle et fonctionnelle, le langage écrit et son apprentissage sont des activités vides de sens et l'enfant refusera de faire les efforts nécessaires pour les acquérir.

Enfin, dans un tel contexte, il est bon de rappeler que, si ce sont précisément les besoins et les intérêts de l'enfant qui déterminent les situations d'apprentissage, l'établissement *a priori* d'un ordre chronologique ou séquentiel d'apprentissage paraît tout à fait inapproprié.

L'enfant intègre ses apprentissages

En plus de souligner l'absurdité d'un programme linéaire et séquentiel, une telle approche suppose une intégration totale des diverses disciplines ou matières.

Selon l'acception courante, un apprentissage intégré désigne un savoir assimilé ou une habileté acquise. Dans le présent contexte, l'intégration des apprentissages (contenus) s'entend dans au moins deux autres sens. Tout d'abord, au sens où les apprentissages ne sont pas uniquement d'ordre intellectuel, mais passent dans toute la vie de l'enfant; dans ce premier sens, on peut parler d'apprentissage « en profondeur » (Rogers, 1976), de transférabilité et de globalité des apprentissages c'est-à-dire des apprentissages trans ou multidisciplinaires. En ce qui concerne le deuxième sens, le qualificatif d'intégré rejoint aussi la dimension de significativité des apprentissages, c'est-à-dire ceux qui répondent à des besoins réels et ressentis qui impliquent

directement l'enfant; ce dernier sens recoupe au moins deux éléments de ce que Rogers (1976) appelle l'apprentissage expérientiel et significatif, c'est-à-dire l'initiative laissée à l'apprenti de même que l'« ancrage » de l'apprentissage dans l'expérience tout entière de l'enfant.

Déjà, dans les années 60, le programme-cadre avançait que « toute division des matières du français est artificielle » et avait, cependant, proposé ses quatre savoirs. Le nouveau programme admet, quant à lui, se voir « dans l'impossibilité de déterminer pour chaque âge un développement uniforme... » pour l'enseignement de la langue orale. La présente approche assure que les enfants n'apprennent pas par disciplines cloisonnées et découpées arbitrairement à l'avance et qu'un apprentissage intégré peut très bien se faire sans enseignement. Il demeure toutefois évident qu'il ne s'agit pas d'une pédagogie sans contenu, mais plutôt d'un contenu déterminé par le besoin immédiat de l'enfant sur lequel interviennent l'éducateur et diverses personnes-ressources œuvrant à l'école. Cette intervention (informations, aide apportée dans l'acquisition de certaines techniques ou dans la maîtrise de certaines règles) n'est ainsi, en aucun cas, une mise en situation de l'enfant pour lui faire atteindre des objectifs minimaux ou optimaux d'un programme préétabli. Il s'agit d'une pédagogie de situation (non pas de mise en situation aménagée en fonction d'un but extérieur à l'enfant) centrée sur l'enfant qui ne garantit que des apprentissages significatifs et intégrés!

L'enfant évalue et fait évaluer ses apprentissages

Disons tout d'abord que le terme « intervenants » désigne l'éducateur responsable d'un groupe d'enfants ainsi que les parents et toute autre personne-ressource qui viennent à l'école à titre de coéducateurs³.

Si on admet qu'à l'école l'apprentissage de la langue ou de toute autre matière se réalise au cœur même des interactions significatives intervenants-enfants, l'évaluation ne devrait-elle pas être une responsabilité partagée? De plus, quel type d'évaluation peut émerger d'une démarche orientée vers une pédagogie de la communication en situation qui tiendrait compte, entre autres, de l'interdépendance des apprentissages, de la significativité de la communication, de la valorisation des enfants par la confirmation de leur pouvoir d'apprendre?

Pour répondre brièvement à ces questions on doit tout d'abord admettre

que, dans un tel contexte pédagogique, l'évaluation ne peut être ni ponctuelle, ni linéaire, parce qu'elle fait partie intégrante du processus global d'apprentissage et qu'elle a une valeur éducative certaine et ceci, qu'on l'applique à un champ particulier tel celui de l'apprentissage de la langue ou à tout autre apprentissage touchant le développement intégral de la personne.

Dans de telles perspectives, on peut dégager deux grands types d'évaluation: l'auto-évaluation et la co-évaluation.

a) L'auto-évaluation

Personne ne peut contester l'importance que revêt pour l'enfant le fait d'apprendre à se fixer des standards de rendement à la mesure de ses besoins, de ses intérêts et de ses capacités. Mais pour cela, faut-il, comme il a été souligné plus haut, que l'évaluation n'ait pas de temps fixe dans le curriculum et qu'elle puisse tout aussi bien apparaître au niveau de la précision des objectifs, du plan de travail, des étapes de réalisation que de la mesure des performances de résultats formels obtenus ou même de la qualité de l'effort fourni.

Aussi c'est le type d'évaluation qui semble offrir à l'enfant une plus grande possibilité d'analyse de ses erreurs de façon à réajuster son action et aux intervenants une occasion privilégiée de se pencher sur les écarts de réussite entre les individus non seulement pour les mesurer, mais surtout pour en trouver la signification et mieux se centrer sur les différences individuelles. Il n'est d'ailleurs pas exagéré d'avancer que c'est l'auto-évaluation qui permet une réelle vision développementale de l'acquisition du langage et des processus mentaux qui s'y rattachent, non plus par l'inférence et l'interprétation des intervenants, mais bien par l'expression et la communication directes de l'enfant sur les façons personnelles qu'il a utilisées et même inventées pour venir à bout de ses difficultés.

Enfin, il est essentiel que les intervenants arrivent également à s'auto-évaluer, à réfléchir de façon critique, à apprécier leur acte « pédagogique » comme tel, c'est-à-dire leurs interventions, l'impact de leurs relations avec les enfants et tout ce qui leur paraît significatif dans leurs interactions avec eux.

b) La co-évaluation

Dans le prolongement de ce qui précède, la co-évaluation vient parfaire le caractère social de la démarche évaluative. En effet, elle permet d'élargir

et d'intégrer la participation interactionnelle, entre autres, de l'enfant avec ses pairs, de l'enfant et des intervenants, chacun devenant pour autrui une personne-ressource susceptible de compléter le processus d'auto-évaluation.

La langue étant essentiellement un instrument de communication, la co-évaluation permet d'en contrôler l'efficacité verbale et d'en vérifier l'exactitude en faisant, entre autres, découvrir les sources d'incompréhension chez les récepteurs pour les réduire et les éliminer.

3. QUELQUES DONNÉES EXPÉRIMENTALES

Une première recherche, celle de Galarneau (1978), s'inscrit dans un projet de recherche globale sur l'opérationnalisation du modèle éducatif tel qu'explicité plus haut. L'objet de cette recherche se propose de décrire l'application de la pédagogie de situation et de montrer comment un échantillon représentatif de 20 enfants appartenant à trois niveaux d'âge, soit 7, 9 et 11 ans, organise et planifie son temps entre les quatre catégories d'activités académiques, artistiques, manuelles, physiques et sociales. En conclusion, les

principales données recueillies révèlent que les enfants, quel que soit leur âge, parviennent d'eux-mêmes à un certain équilibre entre les divers types d'activités. Les enfants font, parmi les activités, des choix préférentiels dans l'ordre suivant: les activités artistiques, sociales, académiques et physiques. En bâtissant leur horaire eux-mêmes, en faisant des choix, les enfants développent des qualités personnelles, telles l'autonomie, la responsabilité et la capacité de choisir.

Une autre étude opérationnelle récente réalisée par Roberge (1978), dans le but d'analyser l'évolution des apprentissages académiques (français et mathématiques) dans une école centrée sur l'autodétermination des enfants, nous donne un aperçu du déroulement d'apprentissages intégrés à des activités informelles.

Il est entendu que la complexité de la problématique étudiée dans cette recherche de même que le caractère innovateur de son opérationnalisation incitent à la prudence. Cependant, cette étude comporte des données expérimentales intéressantes particulièrement en ce qui concerne les points suivants de l'apprentissage du français:

1. Dans une approche motivationnelle centrée sur l'apprentissage, les rendements des enfants en français

correspondent à leur âge et démontrent qu'ils ont appris en moyenne autant que ceux qui sont soumis à un enseignement formel;

2. Ces enfants, même non soumis à un enseignement formel, progressent dans leurs apprentissages et il est permis de croire que le rythme auto-déterminé de même que les modalités fonctionnelles de leur apprentissage assurent une bonne intégration des acquisitions et des habiletés langagières. Cette dernière donnée est particulièrement intéressante face à une extension possible de l'opérationnalisation du concept populaire de progrès continu.

CONCLUSION

Il va de soi que la démarche décrite ici suppose qu'on croit suffisamment à la compétence à apprendre et à communiquer de l'enfant pour avoir comme objectifs de lui faire confiance et lui donner du support, sans lesquels aucun renouveau ne peut être escompté.

Cependant, on aura vite compris que l'implantation et le fonctionnement de tels écoles-milieus de vie ont nécessité et nécessitent des investissements humains considérables. Ces écoles paraissent encore actuellement, après



École Jonathan

quelques années de vie, comme des entreprises éducatives en quête de survie. Il ne faudrait pas avoir à dépenser trop d'énergie à les défendre, mais plutôt pouvoir en toute liberté continuer à les actualiser afin de les mieux évaluer, comprendre et opérationnaliser.

Huguette BÉGIN,
Hermann PAQUETTE,
Professeurs
Département de Psychologie
Université de Montréal

- ¹ Ce titre, tel qu'il apparaît ici, est mieux connu sous le sigle A.S.I.P.E.C. et représente un modèle pédagogique innovateur appliqué tant au niveau primaire qu'universitaire.
- ² École-recherche Jonathan de la Commission scolaire Ste-Croix, école Les P'tits Castors de la Commission scolaire de Longueuil.
- ³ Le texte qui suit est extrait en grande partie de l'article: *Démarche évaluative: un concept à reviser. Québec français*, 30, mai 1978.

RÉFÉRENCES

- AUSUBEL, D.P. (1969). *Readings in school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BRUNER, J.S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- CAQUETTE, C.E. (1979). *L'école-recherche Jonathan: un projet éducatif particulier*. Ministère de l'Éducation. Collection: Commissions scolaires.
- CAQUETTE, C.E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion, un projet de socialisation de l'enfant. *Sociologie et sociétés*, 1, 1, 167-184.
- DAOUST, G., BÉLANGER, P. (1974). *L'université dans une société éducative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- FOSTER, J. (1972). *Discovery learning in the primary school*. London: Routledge.
- GALARNEAU, L. (1978). Analyse descriptive de l'emploi du temps des enfants non soumis à un programme académique à l'école Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- HOLT, J. (1969). *The underachievement school*. New York: Delta Book.
- PAQUETTE, H., BÉGIN, H. (1978). *Démarche évaluative: un concept à reviser. Québec français*, 30, mai 1978.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël-Gonthier.
- ROBERGE, D. (1978). Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement. Mémoire de maîtrise inédit. Département de Psychologie. Université de Montréal.
- ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- SMITH, F. (1975). *Comprehension and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Réflexion d'un enseignant sur sa PRATIQUE

Le cours de français au secondaire est, avant tout, une occasion de découverte.

L'élève y trouve de nombreuses occasions de faire preuve de sociabilité. Il apprend à apprendre, dans la joie de vivre avec des compagnons de travail.

Au début de l'année scolaire, à la première rencontre, le professeur cherche à «impressionner» ses élèves par son attitude accueillante, mais ferme. Il impose le respect, mais aussi la joie de vivre. Il communique un enthousiasme.

L'atmosphère de la classe doit être détendue. On doit vivre dans un climat de confiance entre professeur et élèves et aussi, ce qui est tout aussi essentiel, entre élèves.

La sociabilité entre les élèves! Faire en sorte qu'ils aiment travailler ensemble, qu'ils viennent au cours de français en se disant qu'ils vont vivre une expérience enrichissante grâce à leur professeur et à leurs condisciples. C'est un objectif redoutable.

Travailler en petits groupes

Il existe plusieurs manières d'arriver à un bon résultat. On les fait travailler par petits groupes de deux ou trois. On les oblige à changer de compagnons. On leur donne une tâche qui exige la participation de tous les membres du groupe. Tout travail de groupe est constitué de petits objectifs à court terme, vérifiables dans un texte écrit (de préférence différent pour chaque élève). Cet écrit permet au professeur de vérifier très rapidement s'il y a eu participation de tous. Ceci contribue à éliminer presque complètement les cas de discipline. Un élève indiscipliné est un élève désœuvré.

Il faut que tous les élèves désirent contribuer. Pour ce, il est nécessaire de veiller à ce que l'objectif à atteindre soit dans les limites des possibilités de tous. Le professeur doit se rendre compte du

niveau, parfois trop bas, où les «étudiants» situent leur activité. Il doit alors leur faire reprendre confiance en exigeant qu'ils visent plus haut.

La confiance en soi est la clé de la réussite. Tout être humain a un besoin fondamental de s'aimer soi-même et d'être aimé. Pour arriver à faire parler un élève devant le professeur et ses condisciples, il faut faire naître, chez tous, le désir de participer à une expérience enrichissante. C'est un climat d'accueil qui résulte du désir de se valoriser mutuellement. Il existe sans doute une tension, un risque d'échec, mais tempéré par la compréhension dont on est assuré par les regards sympathiques des auditeurs.

Avoir des choses à dire

L'élève qui communique avec ses compagnons, devant toute la classe, doit désirer leur faire part du fruit de ses réflexions sur un sujet auquel il croit. Il doit avoir la conviction que ce qu'il dira est important, qu'il est le seul à pouvoir le dire à sa façon, qu'il a des choses à dire qu'il est le seul à pouvoir formuler. Évidemment cela est un idéal, mais il faut tendre vers l'idéal. L'éducation est affaire d'autonomie personnelle, de valorisation personnelle, de prise de conscience de capacités individuelles. La part émotive y est pour beaucoup. Il faut donc multiplier les occasions qui feront que l'élève éprouvera la joie de reconnaître sa compétence.

Nous sommes loin de l'élève qui s'assoit au bureau du professeur et qui débite, sans trop de conviction, des détails plus ou moins importants sur la biographie d'une personne célèbre ou qui décrit avec force détails toutes les techniques employées pour la fabrication d'une machine à écrire.

Trop souvent, ces petits exposés ne tiennent pas compte de la motivation de l'auditeur. L'homme ne s'intéresse qu'à