

## Une expérience de perfectionnement à l'élémentaire

René Lesage

Numéro 27, octobre 1977

Communication écrite

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56663ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lesage, R. (1977). Une expérience de perfectionnement à l'élémentaire. *Québec français*, (27), 44–47.

# Une expérience de perfectionnement à l'élémentaire

L'article qui suit porte sur l'enseignement de la communication écrite à l'élémentaire. D'une façon plus particulière, il y est question du travail qu'ont accompli les enseignants de trois commissions scolaires inscrits au programme de perfectionnement des maîtres de l'université Laval. Ces commissions scolaires sont les suivantes: Chutes Montmorency, Côte de Beaupré et Jeune-Lorette'. Au-delà des travaux élaborés à la suite des discussions entre les animateurs et les enseignants, il y a une réflexion à faire, par laquelle s'accomplit peut-être le véritable perfectionnement.

## Le cadre de la démarche.

Dans leur programme, les enseignants avaient choisi le cours de communication écrite. Ils ont ainsi reçu un document, préparé par une équipe de concepteurs, qui leur traçait un cheminement précis. Le texte leur proposait d'observer en premier lieu leurs attitudes en classe, dans l'enseignement de la lecture et de la composition. Ils devaient par la suite lire une documentation qui traitait surtout de la compréhension des textes. Après, ils passaient aux applications, ces dernières constituant le renouvellement de leur expérience en la matière.

La méthode était en apparence simple et fort claire: observation, documentation et renouvellement. D'autant plus que pour l'observation et le renouvellement, le document livrait des modèles qu'ils n'avaient qu'à reproduire dans leurs classes. En bref, ils avaient en main « le parfait petit cours par correspondance ». Il suffisait d'en suivre le déroulement pour que le « miracle » du perfectionnement s'accomplît.

C'était, cependant, un cours à distance peu ordinaire, dans la mesure où les enseignants n'avaient pas à respecter nécessairement la démarche du document. Et c'est

bien ce qu'ils ont fait. Après l'avoir lu sans doute fort attentivement, ils se sont empressés de le mettre de côté, sinon de l'oublier. Ainsi, les beaux petits modèles ne leur semblaient d'aucune utilité, la documentation paraissait très éloignée de leurs préoccupations immédiates. Dans de telles conditions, il a fallu intervenir, avec les animateurs, pour identifier les véritables besoins et esquisser, en quelque sorte, le schéma de ce que représentait chez eux l'enseignement de la communication écrite.

La phase d'enquête fut pénible, car on voyait de nombreux problèmes particuliers, qui ne touchaient parfois qu'une partie des enseignants, puisqu'ils travaillaient les uns au premier cycle de l'élémentaire, les autres dans les dernières années. L'image qu'ils se faisaient de la communication écrite ne s'est dégagée, somme toute, qu'à la fin du cours, lorsqu'ils se sont rendu compte que les travaux embrassaient l'ensemble des besoins qu'ils avaient évoqués.

## Les besoins identifiés.

Aucune méthode précise n'a été adoptée pour l'identification des besoins. Après avoir observé leur classe à leur manière, les enseignants ont tenté de faire le tour des problèmes évoqués. Il en est sorti des demandes qui manifestent bien l'ambiguïté de leur situation. Ils disposent en effet de peu d'instruments pour appliquer le programme-cadre.

Voici une liste commentée de besoins reconnus par les trois groupes inscrits au cours. On n'y trouvera rien de bien nouveau. Mais ce n'est pas ce qui compte. Bien plus révélatrice est la manière de les exprimer. C'est en tout cas la conclusion à laquelle j'en suis arrivé à la fin de l'expérience.

En premier lieu, on notera la question du décodage, pour les enseignants du premier cycle. En fait, derrière ce mot, l'ensemble des techniques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont visées. Il faudrait, semble-t-il, que les élèves apprennent tout d'un coup les rudiments de l'écrit, sans qu'aucun d'entre eux n'inverse une lettre ou ne lise à une cadence quelque peu plus lente que la moyenne. On voit que les méthodes, qui ont du bon, ont eu en cette matière une influence néfaste. Les progressions parfois trop rigoureuses et uniformes qu'elles imposent ont fait oublier que l'apprentissage de la base de la lecture et de l'écriture s'échelonne sur trois ans et que le « décodage » des individus ne s'accomplit pas obligatoirement dans le même temps. Les méthodes ont peut-être fait oublier aussi que pour initier des enfants à la lecture et l'écriture, il faut leur faire lire des textes qui ne se limitent pas aux seuls thèmes évoqués dans les manuels.

Il n'est pas étonnant, dans un tel contexte, que, spontanément, un enseignant attende d'un cours de perfectionnement qu'il lui livre des recettes pour régler des problèmes de décodage par ailleurs bien normaux chez la plupart des enfants.

Chez d'autres, l'acquisition du vocabulaire constitue le principal élément d'intervention en communication écrite. Cette proposition est très juste, puisque le vocabulaire détermine souvent le degré de difficulté des textes soumis aux élèves. Mais le problème ne se pose pas, pour ces enseignants, dans la perspective de la lecture des textes. Ils n'ont pas été habitués à scruter un écrit afin d'en sortir les mots susceptibles de faire l'objet d'une véritable exploitation. Enseigner le vocabulaire à l'écrit, c'était pour eux essentiellement deux choses: donner des mots à apprendre le soir à la maison et définir les mots difficiles dans un texte quand on ne demande pas simplement aux élèves de regarder dans un dictionnaire, au hasard, à la condition de respecter l'ordre alphabétique. Ce qui revient à dire que cet élément jugé essentiel ne se prêtait qu'à des interventions superficielles. Faut-il, de plus, relever le fait que pour les mots appris à la maison, l'évaluation de leur acquisition se faisait chez certains au moyen d'une dictée? On se plaint donc que les élèves n'utilisent pas, dans leurs compositions, le vocabulaire abondant, dont on possède souvent la liste, qu'ils ont vu d'une manière ou d'une autre.

L'inévitable question de l'orthographe a suscité des commentaires variés. D'une manière générale, les élèves réussissent bien en dictée, si les mots ont été récemment appris, moins bien si l'exercice a lieu plus tard, et ils sont nuls en texte libre. Il y a donc un problème de transfert. De ce côté, les enseignants ne peuvent que constater les déficiences, au point même d'avouer

leur impuissance devant les faits. Ils n'ont recours à aucune méthodologie particulière pour corriger les fautes. Ils n'en connaissent pas non plus. Certains déclarent que l'orthographe aujourd'hui n'a plus l'importance qu'elle avait autrefois.

D'autres problématiques ont été évoquées, comme celles de la motivation des élèves et du choix des textes. Elles suscitent des interrogations sérieuses sur la position des commissions scolaires en matière d'enseignement du français. Plus on exige la perfection orthographique et grammaticale, l'aisance dans l'expression correcte, moins on accorde d'attention à l'achat de livres, au recours à des techniciens en bibliéconomie spécialisés dans la littérature pour les enfants. J'ai entendu des enseignants d'autres commissions scolaires avouer qu'ils ne possédaient pas dans leur école d'autres livres que les méthodes d'apprentissage de la lecture! Faute de moyens, ils réclament des « trucs » qui n'existent pas. Quant à la motivation, il suffit de dire qu'il est difficile de motiver des élèves si on n'a rien à leur présenter. Et je n'ai pas osé demander aux enseignants s'ils lisaient à l'occasion des textes pour enfants...

Du côté de l'expression, les mises en situation occupent une place importante. Là, les enseignants savaient qu'il existait une documentation abondante, ne serait-ce que dans les cours du programme de perfectionnement. Il suffisait de prendre le temps de la découvrir et de l'adapter à la situation de classe. Certains l'ont fait.

Il restait cependant l'épineuse question du développement complet des idées dans la composition écrite. Une relation, pour le moins équivoque, est établie entre le développement d'une idée et son expression dans une phrase dite complète. Ainsi, pour résoudre le problème, les enseignants réclamaient une méthode qui permette aux enfants de faire des phrases complètes.

Enfin, l'intégration des matières n'a pas été oubliée. Il s'agit, en somme, d'enseigner le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe sans avoir recours à des activités uniquement consacrées à l'étude de ces matières. Il faudrait, en définitive, trouver le moyen de dégager naturellement des leçons dans le cadre d'interventions globales. Fallait-il donner un modèle de dégagement d'une leçon à partir d'un texte, trouver une méthode d'immersion qui conduise à l'intégration sans douleur des données fondamentales de la langue? La réponse n'est pas venue, parce qu'en ce domaine, la confusion est encore grande. Il y a inadéquation entre les attitudes traditionnelles en enseignement de la grammaire et du vocabulaire et les exigences d'une pédagogie plus ouverte, visant la communication d'une façon générale, l'acquisition de mécanismes fondamentaux.

## Les travaux des enseignants.

À la suite de l'identification des problèmes, ou des besoins, les enseignants ont entrepris des travaux de renouvellement d'expérience. Il s'agissait pour eux de mettre en application, dans leur classe, les résultats d'une réflexion commune, appuyée, à l'occasion, sur des lectures que les animateurs avaient recommandées. Il a fallu, bien sûr, éliminer quelques sujets, comme le décodage et la question du choix des textes, car ces aspects devaient être abordés dans d'autres cours du programme de perfectionnement. Malgré tout, ceux qui tenaient absolument à les traiter ont pu le faire. La démarche le permettait.

Globalement, les travaux se regroupent en quatre grands thèmes: le vocabulaire, la correction grammaticale et orthographique, les exercices de rédaction et l'intégration des matières.

Les travaux sur le vocabulaire ont permis aux enseignants de redécouvrir des notions aussi essentielles que la distinction entre lexicale et code orthographique, la définition des mots dans un contexte ainsi que la nécessité, au plan pédagogique, de revenir, en cours d'année, sur les mots déjà appris. Par ailleurs, les données sur la fréquence et la disponibilité ne leur étaient pas étrangères. Ainsi s'est amorcée une lente évolution vers l'exploitation systématique et cohérente des textes de lecture en vue, notamment, de l'apprentissage du vocabulaire.

Qu'ont-ils appris en fait? Rien de nouveau, bien entendu. Ils se sont par contre « déculpabilisés » face à des pratiques anciennes qu'ils avaient abandonnées au profit du mirage dégagé du programme-cadre, livré sans techniques appropriées.

En matière de correction grammaticale et orthographique, ils ont appris à mettre à profit leurs connaissances de la grammaire traditionnelle, auxquelles ils craignaient, depuis quelques années, d'avoir recours. Elles leur ont été utiles dans une analyse minimale des structures de surface, dont ils ont dégagé les données formelles. De là à la récupération des fautes des élèves pour l'élaboration d'exercices, il n'y avait qu'un pas qu'ils ont aisément franchi. D'une attitude trop rigide et prescriptive, laxiste pour d'autres qui avaient abondamment toute idée de correction, ils sont passés à l'étape de la récupération des fautes, ce qui constitue un réel progrès dans l'enseignement. Les travaux accomplis révèlent qu'en ce domaine ils sont prêts à modifier leurs habitudes.

C'est peut-être du côté de la rédaction que les questions sont demeurées sans réponse. On insiste beaucoup sur le texte libre, ce qui est excellent, dans la mesure où il n'y a pas lieu de brimer des élèves qui désirent s'exprimer. Mais personne, semble-t-il, ne pense à structurer des interven-

tions à partir des observations suscitées par la lecture des copies d'élèves. À part une tentative bien réussie de composition collective, les enseignants ne se sont pas engagés dans la voie de la réflexion sur l'apprentissage de la composition écrite. Il y a même lieu de se demander si l'on fait encore régulièrement des exercices de rédaction en classe.

L'intégration des matières a fait l'objet de multiples réflexions. On y a au moins découvert qu'elle ne se fait pas dans l'abstrait. On a aussi reconnu que le concept de communication est trop vaste pour constituer une unité didactique qui permette de dégager utilement les éléments d'apprentissage du code écrit. À la question de savoir comment enseigner globalement le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, les enseignants ont répondu en reconnaissant le texte comme unité de base. Ils n'ont cependant pas établi spontanément le rapport avec la compréhension, qui constituait un axe de regroupement d'importance. Ils ont dû reconnaître par ailleurs qu'un programme structuré dans chacun de ces domaines demeurerait essentiel.

## Réflexions sur l'expérience.

À première vue, les résultats obtenus dans ce cours risquent de paraître minces, si l'on s'en tient au strict examen des connaissances acquises. Mais une observation attentive du chemin parcouru entre l'identification sommaire des besoins et l'exécution des travaux invite à une réflexion plus approfondie.

### a) La démarche

Il y a d'abord la démarche, fort différente de celle à laquelle les enseignants ont été habitués dans des cours dispensés à l'université. Il y a ici un dialogue où la compétence, au départ partagée, est mise en commun, où les apports sont réciproques. Qu'ont fait les enseignants? Ils ont tout simplement été conduits à assurer par eux-mêmes leur perfectionnement par l'interrogation constante, soutenue, sur leur action quotidienne. Passé le stade des angoisses,

**1730**

**« Les jeunes gens sortent des collèges aussi ignorants [de leur langue maternelle] que s'ils avoient été élevés chez des étrangers. »**

Pierre Restaut, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*. in Ch. Thurot, *La prononciation française*, réimpression en 1966.

de l'inévitable confusion des premières approches, les résultats se font sentir. Ils ont progressé tout autant en comparant leur démarche à celle des autres qui faisaient partie du groupe.

En cela, l'expérience s'est révélée fructueuse. La démarche, difficile, il faut le reconnaître, leur permettait néanmoins d'envisager sur tous les sujets des actions concrètes et immédiates. Les petits acquis au plan des connaissances ont trouvé ainsi des prolongements dans la classe de français. N'est-ce pas un objectif fondamental du programme ?

### b). Quelques lacunes.

C'est au moment de l'application réussie qu'apparaissent les lacunes, ou, si l'on veut, les éléments qui appellent une nouvelle réflexion. Elles se manifestent surtout à la fin de l'expérience par une impuissance à voir précisément ce que le cours leur a permis d'apprendre. On affirme, par contre, que le cours n'a pas répondu aux besoins exprimés en matière de décodage et de choix de textes.

Il n'est pas difficile pour eux non plus d'apercevoir les éléments de consolidation dégagés de leur travaux. Ils le disent avec satisfaction, mais aussi un peu de déception, car il manque toujours une clé, un élément, insaisissable même à la lecture de l'ensemble des comptes rendus d'activités.

C'est que les expériences accomplies n'ont pas toujours été le lieu d'interrogations sur la communication écrite comme telle. Le vocabulaire est encore saisi comme une matière isolée. En correction grammaticale, la faute est considérée en soi, hors du contexte dans lequel elle intervient. Seule, peut-être, l'intégration des matières a suscité une recherche sur le texte écrit. Mais là encore, de nombreuses questions sont restées sans réponse, en raison de l'absence d'une perspective globale.

**1689**

**« Il est... ordinaire de trouver [des écoliers de rhétorique] qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels. »**

Nicolas Audry, *Réflexions sur l'usage présent de la langue française* in Ch. Thurot, *La prononciation française*, réimpression en 1966.

### Là commence le véritable perfectionnement.

Dans tout cela, quelque chose a été oublié. Il fallait s'y attendre. Si le cours avait été plus long, il y aurait trouvé son prolongement naturel, à la fin de cette démarche. Il s'agissait alors de faire remarquer aux enseignants que jamais personne, dans toutes les discussions, ne s'était soucié du fait qu'un texte est aussi une unité, qui a une structure, un contenu déterminé, qu'il existe par ailleurs des techniques pour l'apprentissage de la composition, pour le développement des habiletés en compréhension. On aborde rarement ce sujet.

On a sans doute oublié qu'entre la mise en situation qui tente de livrer une fonction à la communication et le déchiffrement des unités du code, il y a l'objet texte à lire ou à écrire. Lorsque l'on s'interroge sur l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe, de la rédaction même, on cherche des réponses ailleurs que dans l'analyse des écrits. La seule structure que l'on reconnaisse au texte, c'est celle d'une organisation en introduction, développement et conclusion, sorte de canon qui ne fait l'objet d'aucune remise en cause, que les élèves doivent intégrer spontanément. Ainsi, un enseignant s'est montré fort surpris lorsque je lui ai dit que les structures de paragraphes pouvaient varier considérablement selon le type d'enchaînement que l'on désirait manifester entre les phrases. Cela ne faisait évidemment pas partie de son enseignement.

Entre la dictée et le texte libre, il n'y a presque plus d'activités qui permettent l'apprentissage de la structure de l'écrit. Entre les questions de repérage et l'exercice grammatical, il n'y a plus de place pour le développement des mécanismes de compréhension de textes. Aucune disposition n'est prise pour assurer les transferts.

En bref, les élèves ne lisent plus. Les enseignants non plus. Entendons-nous: les textes ne sont peut-être plus examinés, étudiés, scrutés par eux aux fins de l'analyse. C'est de ce côté que commence le perfectionnement. Avant de rejeter comme vaine la recherche des « idées principale et secondaires », il y aurait lieu de considérer les progrès qui ont été accomplis en didactique dans ce domaine. Sans exclure les questions de choix de textes et de développement des premières techniques de lecture et d'écriture (qui restent essentielles), on s'attachera particulièrement aux aspects suivants, qui ont leur importance, de la première à la sixième année de l'élémentaire.

A— Les élèves ont une certaine expérience de la vie. Dans un texte qui leur est soumis, il y a la manifestation d'une autre expérience, qu'elle soit réelle ou fictive. La compréhension s'accomplit dans la con-

frontation des deux expériences. Une des tâches essentielles de l'enseignement est inévitablement celle de la mise en apport de ces deux expériences pour qu'à la longue se développent des habitudes de lecture critique.

D'une manière pratique, on ne se contentera pas, dans la classe, de laisser les élèves lire au hasard, en allant au coin de lecture ou à la bibliothèque. On réservera aussi un temps à la lecture collective, dans des textes différents de ceux que présentent les méthodes de lecture. Ce n'est pas tout. Avant de procéder à une lecture collective, l'enseignant fera une analyse du texte pour en dégager les éléments susceptibles de faire l'objet d'une explication. Ces éléments reconnus, il préparera une sorte de présentation du texte, par tous les moyens techniques qu'il désire employer, ou qu'il a à sa disposition, de la simple conversation à la présentation d'un film en rapport avec le sujet. Ainsi, les élèves seront amenés à manifester leur expérience, compte tenu du sujet du texte à lire. Au moment de la lecture, ils retrouveront des données déjà évoquées, ce qui facilitera d'autant leur travail. Il s'agit tout simplement d'une mise en relief du phénomène de la compréhension, d'un gros plan qui fait ressortir les éléments essentiels.

Au-delà donc des mises en situation générales et globales pour un ensemble d'activités, il y a lieu de procéder, dans l'analyse de textes, à un échange plus limité avec les élèves, pour qu'ils fassent part ouvertement de leur expérience d'un sujet donné. On y traite indirectement du contenu, mais aussi des mots ou des structures qui pourraient arrêter les élèves dans leur lecture en raison de leur difficulté.

B— L'intégration des matières n'a de valeur que dans la mesure où elle a une fin bien identifiable. L'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en est une qui paraît fort éloignée pour des enfants de l'élémentaire. Par contre, la compréhension d'un texte particulier est sous-tendue par la saisie du sens de la plupart des mots et des structures grammaticales.

Que l'on se pose la question, dans la préparation d'une explication, de savoir ce qui, à cet égard, aidera les élèves à mieux reconnaître le sens d'un écrit. C'est là un critère très utile dans le choix du vocabulaire à exploiter, qui n'est pas constitué uniquement des mots difficiles. Il en est de même des structures grammaticales, dont on ne dégagera pas exclusivement des exercices. Dans cette optique, la situation idéale est celle dans laquelle l'explication s'accomplit sur une anticipation des questions que pourraient poser les enfants ou encore mieux, en réponse à leurs interrogations.

D'une manière concrète, les enseignants élaboreront leurs questionnaires, leurs in-

terventions (écrites ou orales), suite à une analyse préalable du texte, dans un but unique, celui de la compréhension de son contenu. L'apprentissage systématique du vocabulaire et de la grammaire trouvera sa place ailleurs. Ici, ces matières n'interviennent que dans la mesure où elles sont directement utiles.

En cette matière, la recherche sur la méthodologie de l'intervention, sur les niveaux de compréhension, constitue une excellente voie de perfectionnement.

C— Les grandes situations de communication contribuent, de l'aveu presque unanime des enseignants, à motiver les enfants à écrire. Il en est de même du texte libre. Si elles donnent une fonction, une raison d'être au texte, et qu'elles suscitent l'habitude d'écrire, elles ne développent pas de manière systématique des aptitudes dans le domaine. Elles créent sans plus un climat favorable. Il ne suffit pas de mettre au point, collectivement, en classe, une lettre ou un article du journal pour assurer l'apprentissage. Il convient de montrer aux élèves à développer une idée, à structurer un paragraphe par des exercices répétés.

Un texte se compose de phrases et de paragraphes. Pourquoi ne pas faire des activités à ce niveau? Si l'on a quelque chose à dire, et qu'il faille l'intégrer dans une phrase, les opérations sur la structure et le vocabulaire constituent une transition entre l'idée émise et le texte accompli. Il y a des latitudes combinatoires entre les mots, des contraintes, des nuances dans la formulation sur lesquelles un travail quotidien s'impose. Prendre une idée, demander de faire des phrases sur ce thème, comparer les phrases, c'est une intervention courte mais efficace qui permet d'assurer en outre les transferts tant souhaités. De même, pour le paragraphe, manipuler des idées, les développer collectivement, conduit à des rédactions plus complètes que celles auxquelles on est habitué.

Demander aux élèves d'écrire ne suffit pas. Enseigner à écrire, c'est les aider, en suggérant des pistes de développement d'un sujet. Les techniques sont nombreuses en ce domaine et permettraient peut-être de trouver une réponse à des besoins à peine exprimés tant le sujet est inconnu.

D— Il n'y a pas lieu à l'élémentaire de procéder à des travaux dirigés sur la structure du paragraphe. C'est là une activité du secondaire. Rien n'empêche cependant que les élèves se donnent une série d'idées, les ordonnent de différentes manières, envisagent les conséquences du classement. Tout cela n'est pas livré intuitivement à l'enfant, il doit l'apprendre graduellement, dans des exercices qui ne se limitent pas à l'examen de la séquence introduction, développement, conclusion. Y a-t-il un modèle aussi peu intéressant, aussi

idéaliste? Il suffit de lire quelques textes pour se rendre compte que les structures de paragraphes varient beaucoup. Que l'on amène les élèves à justifier, collectivement, un ordre donné, et l'apprentissage de la rédaction n'en sera que plus efficace.

À des élèves plus jeunes, on donnera un ordre, chronologique ou autre, qu'ils n'auront qu'à suivre. Il y a des techniques, sous forme de questionnaires, qui permettent d'y arriver. Avec les plus vieux, on considérera divers modèles de présentation, avec leurs conséquences au plan de la rédaction. Si, par exemple, une rédaction relatant une visite à la cabane à sucre commence par le retour à la maison, il y a des enchaînements particuliers qu'il faut établir pour que le récit demeure cohérent. Si, par contre, l'ordre adopté tient au plus ou moins grand intérêt manifesté dans les diverses activités de la journée à la cabane à sucre, la structure du texte sera différente. On est bien loin du récit qui doit suivre absolument l'ordre chronologique, donné comme modèle à trop de compositions.

Là aussi, il existe des techniques, et plus qu'ailleurs.

Cette réflexion sur le travail de trois groupes d'enseignants en perfectionnement m'a inspiré deux conclusions fort importantes pour l'avenir d'une telle formule d'intervention:

1— Perfectionnement n'est pas synonyme, immédiatement, de « trucs nouveaux », des derniers développements de la linguistique, par exemple. Toutes les méthodes nouvelles doivent trouver un cadre, celui des habitudes quotidiennes. Et il faut prendre le temps de les analyser en profondeur, ne serait-ce que pour retrouver une confiance parfois oubliée dans l'acte d'enseignement. Ne serait-ce que pour prendre un peu de recul par rapport à l'action de tous les jours. L'observation occupe donc une place importante.

2— En fin de compte, pour ces trois groupes, le véritable perfectionnement a commencé à la fin du cours, lorsqu'ils ont été en mesure d'identifier clairement les connaissances qu'ils devaient acquérir. Pour cela, ils n'ont plus besoin d'animateur, ils peuvent le faire eux-mêmes s'ils le désirent. L'assimilation du nouveau se fera d'autant mieux et se traduira immédiatement en interventions motivées.

René LESAGE  
P.P.M.F. Laval.

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier ces enseignants ainsi que leurs conseillers pédagogiques, Murielle Charette, Eugène Boily et Christian Vandendorpe, qui nous ont apporté leur précieuse collaboration.

## FRANÇAIS ÉLÉMENTAIRE 2<sup>e</sup> cycle J'UTILISE MON DICTIONNAIRE de

Jocelyne Dulude-Deneault  
Thérèse Pommainville-Guérin

Ce cahier présente une approche pédagogique nouvelle fondée sur la recherche dans le dictionnaire.

On y trouve plusieurs exercices donnant l'occasion d'apprendre de nouveaux mots ou de nouveaux usages de mêmes mots.

Élève ..... \$4.50  
Maître..... \$3.00

## J'AI DU PLAISIR À LIRE de Yvette Robert-Cournoyer

Le but de ces cahiers répond aux grandes difficultés de plusieurs élèves dans l'apprentissage de la lecture et surtout à l'orthographe «piteux» d'un très grand nombre d'entre eux.

La composition de ces cahiers est simple et laisse à l'éducateur et aux parents la chance d'aider les enfants plus positivement dans ces apprentissages de la langue.

Cahier I (64 pages)..... \$1.50  
cahier II (64 pages)..... 1.50  
cahier III (80 pages)..... 1.75  
cahier IV (80 pages)..... 1.75  
cahier V (80 pages)..... 1.75  
cahier VI (80 pages)..... 1.75  
cahier VII (80 pages)..... 1.75  
cahier VIII (128 pages)..... 2.75  
Guide pédagogique..... \$5.00  
Tablette de tests..... \$1.25

## CONCEVOIR ET PRÉSENTER UN TRAVAIL INTELLECTUEL

de Claude-Gérard Sarrasin

Manières de trouver des idées, de les développer, de chercher des renseignements, d'élaborer des plans, d'habiller ces plans, de rédiger des travaux.

Secondaire et collégial ..... \$1.85

### LE QUÉBEC LITTÉRAIRE/1

Gérard Bessette ..... \$3.00

### LE QUÉBEC LITTÉRAIRE/2

Hubert Aquin ..... \$5.00

## J'EXPLORE LE FRANÇAIS

Savoir écrire 9 ans : \$3.95

Savoir écrire 10 ans : \$3.95

Savoir écrire 11 ans : \$3.95

Maître à paraître.



ÉDITIONS GUÉRIN  
4574, rue SAINT-DENIS  
MONTRÉAL H2J 2L3  
TÉL.: 849-2303/9201