

En langue maternelle: une didactique empirique et laborieuse

par Richard RIEL *

Vint le programme-cadre...

En juin 1969, la parution du programme-cadre de français de l'enseignement secondaire sonnait le glas de ce que d'aucuns se plurent à appeler l'enseignement traditionnel. Ce texte officiel portait en germe une réforme profonde de l'apprentissage de la langue maternelle et annonçait «le début d'un temps nouveau»: le professeur devenait un animateur, les élèves étaient placés en situation d'apprentissage, on commença à parler d'apprentissage de la langue (par opposition à enseignement du français), la langue-objet cédait le pas à la langue-fonction, bref ce nouveau programme générait tout un lexique qu'il s'agissait d'incarner dans le vécu d'un système scolaire comportant ses avantages et ses contraintes. Il n'entrera pas dans notre propos de soulever les problèmes inhérents à l'application de ce programme: qualification du personnel, charge de travail du pro-

fesseur-animateur, pénurie de matériel didactique fonctionnel, absence presque complète de recherches ou, à tout le moins, coordination presque nulle des recherches entreprises dans divers milieux, etc. Nous allons plutôt tenter de décrire comment, dans ce contexte, s'oriente l'enseignement du français dans notre milieu et pourquoi nous avons pris cette orientation.

Une première orientation

Disons d'abord qu'il y a, à la C.E.C.M., environ sept cent cinquante professeurs de français au cours secondaire. Leur volonté de réforme est appuyée par le travail de cinq animateurs pédagogiques et d'un coordonnateur. L'existence d'une équipe d'animation permanente représente une chance assez exceptionnelle, du moins dans le contexte québécois. Cela permet de suivre un peu mieux l'implantation d'un nouveau program-

Note: Nous faisons très souvent référence, dans ce texte, au programme-cadre de français de l'enseignement secondaire (1969) et nous invitons le lecteur à s'y référer au besoin.

* L'auteur, coordonnateur de l'enseignement du français (cours secondaire) à la C.E.C.M. souhaite remercier MM. Pierre Laporte, André Courteau, Claude Roy, Joseph Lenoir et Jean-Guy Milot, animateurs pédagogiques à la C.E.C.M., dont la collaboration constante a permis la rédaction de cet article.

me. Une décision fut prise, dès 1969, en vue d'implanter ce programme en profondeur en y allant degré par degré. L'aventure a commencé comme dans bien des milieux en donnant tête baissée dans certaines interprétations du texte officiel que nous considérons maintenant comme fallacieuses:

1° priorité presque absolue à la langue orale (nous croyons maintenant que l'école n'a que peu d'influence sur le développement de la langue orale: la concurrence des milieux familial et social et des média est de beaucoup trop forte);

2° travail de recherche qui aboutissait, dans bien des cas, à du mauvais recopiage d'encyclopédie;

3° prédominance accordée aux travaux d'expression (PARLER ET ÉCRIRE) — et encore, mal exploités au plan linguistique — au détriment des activités de perception (ÉCOUTER ET LIRE);

4° prédilection marquée pour les travaux de longue durée — s'étendant parfois sur tout un trimestre — extrêmement difficiles à «suivre» pour le professeur. Et il y a sans doute d'autres erreurs d'aiguillage que nous ne pouvons encore identifier.

Structurer davantage

Il reste néanmoins que cette première orientation eut le mérite de susciter une grande participation chez les élèves et, partant, un intérêt beaucoup plus marqué pour la classe de langue maternelle. Le cours de français était devenu un médium «froid» — au sens macluhanien — à indice de participation très élevé. Cependant, nous ne savions absolument pas à ce moment dans quelle mesure l'objectif premier du programme était atteint: l'élève communiquait-il plus et mieux? Sa pensée était-elle mieux structurée? Accédait-il au pouvoir de la parole? De nombreux échos du milieu nous portaient à croire que si nous allions — quoique laborieusement — du côté d'une pédagogie libérante, il fallait penser à structurer davantage l'apprentissage quitte à sembler donner un coup de barre à droite. Ce besoin d'une structuration plus grande se manifestait constamment lors de rencontres avec les professeurs. Un grand nombre avait l'impression d'avoir libéré une bête sauvage dont ils ne savaient pas si c'était un fauve ou un lièvre et dont ils n'arrivaient plus à suivre ni même à percevoir les évolutions. Il nous fallait penser à «réchauffer» un peu le médium «cours de français» en lui donnant une définition technique

plus complète. Il nous fallait orienter et préciser davantage l'apprentissage de la langue maternelle tout en restant fidèle au programme-cadre et en tirant profit des effets bénéfiques de la première phase d'implantation. Pour ce faire, nous avons entrepris la rédaction d'un plan d'études régional (dont nous parlerons plus loin) et de bulletins pédagogiques d'un type différent (voir en annexe) s'appuyant sur des postulats ou des croyances que nous tenterons maintenant d'établir clairement.

Postulats et croyances

Les énoncés qui suivent ne se veulent pas une sorte de bible que nous suivons à la lettre. Ce sont plutôt des bornes qui jalonnent la route suivie lors de la rédaction de bulletins pédagogiques ou de plans d'études régionaux. Il n'est pas impossible d'y retrouver des contradictions: nous avouons ne pas avoir encore réussi à opérer LA synthèse entre les données du programme-cadre, les apports de nos traditions d'enseignement, les emprunts aux programmes américains et français, les découvertes des linguistes et les opinions des philosophes et essayistes. Nous formulerons ces postulats et croyances dans l'état où ils nous sont venus à l'esprit sans préoccupation de systématisation.

1. Nous croyons que l'école n'est qu'un agent parmi d'autres dans le développement linguistique des enfants. Et ce n'est peut-être plus le plus important. En conséquence, il faut quotidiennement chercher à définir le rôle précis du professeur de français et délimiter les zones où il peut exercer une influence réelle.

2. De tous les agents d'épanouissement linguistique, l'école est le mieux placé pour chercher à développer les fonctions instrumentales de la communication, celles qui permettent et permettront l'accès aux média de connaissance (livres, disques, films, etc.) et l'intégration à une culture donnée. L'école doit donc développer chez l'élève en priorité les aptitudes à observer, écouter, lire, analyser, critiquer, etc. En pratique cela veut dire, pour nous, multiplier les situations d'écoute et de lecture en cherchant à développer l'acuité, le pouvoir discriminatif, la vitesse de perception et de réaction, la compréhension et le jugement critique. Nous ne sommes pas sûrs d'ailleurs qu'un programme individualisé d'écoute et de lecture s'appuyant sur des objectifs précis et une instrumentation adéquate ne rendrait pas

les meilleurs services aux étudiants et ne permettrait pas une application plus efficace du programme-cadre'.

3. Nous constatons, du moins dans notre milieu², que le contexte dans lequel travaillent les professeurs de langue maternelle (horaires, classement, nombre d'élèves, caractéristiques des groupes, insécurité, etc.) rend très difficile la rédaction de plan d'études de classe par des équipes de professeurs. Nous croyons par ailleurs que beaucoup de professeurs de français, de par leur formation, sont plus des «stratèges» pédagogiques que des spécialistes de la langue, de la psycholinguistique et de l'épistémologie. En conséquence, la rédaction de programmes et de plans d'études fournissant au maître des objectifs et des critères permettant de planifier son enseignement et d'évaluer les progrès des étudiants doit être confiée à des équipes pluridisciplinaires permanentes.

4. Les conditions actuelles d'enseignement rendent très aléatoire une relation maître-élève personnalisée³; par ailleurs, les caractéristiques de plusieurs groupes d'élèves rendent à peu près impossible la réussite de projets s'étendant sur une longue période de temps. Aussi cherchons-nous à diffuser des projets capables d'être menés à bien en moins de dix (10) périodes. Ce type de projet rend aussi plus aisées la mesure et l'évaluation.

5. Nous croyons qu'une situation d'apprentissage se définit prosaïquement comme une situation où l'éduqué ou le «s'éduquant» (c'est selon) fait un progrès mesurable ou pour le moins évaluable⁴. A ce titre, un texte lu dans une optique définie, un exercice d'expansion du vocabulaire ou de renforcement des conjugaisons verbales seraient des situations d'apprentissage.

6. Le processus méthodologique mis de l'avant par le programme-cadre (MISE EN SITUATION — EXPLOITATION) incite tout (trop) naturellement le maître à placer l'élève dans des situations

d'EXPRESSION (parler, écrire) et à négliger l'exploitation de situations de PERCEPTION (écouter, lire). Il convient de maintenir un juste équilibre, même si les situations d'expression sont sans doute les plus fructueuses: ce sont celles qui permettent de voir (littéralement) se dérouler le processus complet de la communication (émetteur - message - récepteur - rétroaction); leur exploitation exige cependant du maître une connaissance parfaite de la langue et de son fonctionnement, des réflexes linguistiques aiguisés et un doigté à toute épreuve.

7. Nous croyons que des instruments de mesure des performances linguistiques sont indispensables:

a) Comment «partir de la langue de l'enfant» si on ne dispose pas des moyens de la jauger, de tracer son profil linguistique?

b) Comment évaluer la pertinence et la rentabilité d'un programme si on ne dispose pas des instruments qui permettent de rendre compte des progrès accomplis? (Pour nous, une appréciation du type: «Les élèves aiment mieux le cours de français» n'est pas un critère de validation d'un programme).

Dans cet esprit, nous avons entrepris la fabrication d'instruments de mesure avec la collaboration du Bureau de l'Évaluation de la C.E.C.M. mais l'arsenal est encore très peu fourni. Nous comptons y ajouter avec le temps ce que nous appelons dans notre jargon des «tests de service», particulièrement en vocabulaire et en grammaire appliquée.

8. Quelles que soient les méthodes employées, nous gardons la conviction que la maîtrise du vocabulaire (unités significatives) et de la grammaire (principes d'organisation d'un système linguistique et conventions) restent les piliers de tout apprentissage linguistique.

9. Nous devons nous incliner devant la triste constatation que l'école fait et peut faire très peu pour *actualiser* le potentiel linguistique. Très souvent, nous devons nous résigner à augmenter les ressources linguistiques *disponibles* de l'élève en espérant que le transfert se fera dans «la vraie vie».

10. Nous croyons que toute entreprise visant à «corriger et enrichir la langue de l'élève» doit tenir compte des niveaux de langue et que cette notion doit être sentie et comprise très tôt par les élèves.

1. Un seul exemple: comment recueillir des informations sur un thème quand on lit à 90 mots/min. à un taux de compréhension de 40%?

2. D'après le grand nombre de demandes de documentation que nous recevons des quatre coins du Québec, il semble que notre cas ne soit pas unique.

3. Cette relation est à notre avis indispensable à l'application stricte du programme-cadre.

4. La mesure est objective: l'évaluation, subjective.

11. La norme linguistique est liée à la culture d'une société. Si le Québec a une culture qui lui est propre, de même devrait-il en être de la norme linguistique. Il faudrait à très brève échéance proposer à des étudiants des modèles linguistiques et des standards dérivant d'une norme québécoise. Il nous semble d'autre part à la fois utopique et dangereux de proposer comme modèle de langue «correcte» une norme appelée français international ou standard. Les Québécois ont, en quelques siècles, effectué un découpage de la réalité physique et affective qui nous est propre et qui se reflète dans notre langue⁵.

Questions en suspens

1. La langue de l'enfant est-elle le seul point de départ vers une plus grande maîtrise du langage? Ne faut-il pas dans certains cas faire intervenir au départ des «modèles» extérieurs? Prenons comme exemple le cas de la langue littéraire qui n'est en général pratiquée ni par l'enfant, ni par son milieu: ne faut-il pas soumettre d'abord des modèles divers à son intérêt, son observation, son pouvoir d'analyse, son esprit critique, etc.?

2. La classe de langue maternelle peut-elle exclure des activités linguistiques apparemment incomplètes (sans destinataire)? Bien souvent, l'enfant n'intervient qu'à un des pôles de la communication car il est lui-même le destinataire (ÉCOUTE et LECTURE); d'autre part, l'exercice ludique (expansion du vocabulaire, développement d'automatismes structuraux) ne garde-t-il pas une place importante, même dépourvu de toute amorce audio-visuelle ou autre?

3. Quelle valeur relative a une «pédagogie du succès» (celle où l'élève peut constater ses progrès) en regard d'une pédagogie de situation où la motivation exige des prises de conscience souvent difficiles à faire?

4. Quelle place l'étude de la langue, en tant que système de signes, garde-t-elle au cours secondaire? L'étude du fonctionnement du langage ne concourt-elle pas à développer des qualités d'observation, de compréhension, d'analyse et de synthèse qui restent importantes pour celui qui «apprend à apprendre»?

5. Quel rôle précis peuvent jouer les diverses disciplines de la linguistique (phonétique, lexicologie, syntaxe, etc.) quand elles doivent se mettre au service de la communication?

5. Voir BÉLANGER, H., *Place à l'homme*, Hurtubise/H.M.H., 1972.

UNE SAISON AUX PUM

droit

- La Faillite en droit constitutionnel canadien*, par Albert Bohémier \$5.00
La Famille. Traité élémentaire de droit civil, par Jean Pineau \$14.50
Le Transport maritime sous connaissance. Droit canadien, américain et anglais, par Michel Pourcelet \$8.50

littérature

- une nouvelle collection «Lignes québécoises»
Léo-Paul Desrosiers ou le récit ambigu, par Michelle Gélinas \$3.50
Saint-Denys Garneau à travers Regards et Jeux dans l'espace, par Robert Vigneault \$2.50
Germaine Guèvremont: une route, une maison, par Jean-Pierre Duquette \$2.50

peinture

- Jean Dubuffet. Aux sources de la figuration humaine*, par François Gagnon \$5.00

psychologie

- La Réaction du jeune enfant à la personne étrangère*, par Thérèse Gouin-Décarie, en coll. \$7.50

sciences sociales

- Les Camerounais occidentaux. La minorité dans un Etat bicommunautaire*, par Jacques Benjamin \$9.50
Le Syndicalisme québécois. Idéologies de la C.S.N. et de la F.T.Q. (1940-1970), par Louis-Marie Tremblay \$6.00

En vente
chez votre libraire
ou chez l'éditeur



Les Presses
de l'Université
de Montréal

C.P. 6128, Montréal 101, Canada

Les observations, conclusions, postulats et croyances énumérés plus haut sont un peu le vade-mecum de l'animation et de la coordination à la C.E.C.M. C'est en essayant de tenir tous ces fils que se fait l'animation auprès des enseignants, la rédaction de bulletins pédagogiques et des plans d'études pour les différents niveaux du cours secondaire. Notre philosophie présente pourrait presque se résumer à ces deux mots: dépannage et nécessité de structurer l'apprentissage. Nous sommes conscients de la pénurie de matériel pédagogique orthodoxe (par rapport au programme-cadre) et nous ne croyons pas avoir inventé la machine à miracles. Nous tentons de progresser empiriquement et laborieusement. C'est dans cet esprit que se font nos plans d'études dont nous décrivons plus loin la structure.

L'articulation du plan d'études 12:

Le plan d'études 12 (1^{re} secondaire) a été publié en septembre 1972. Il représente pour nous un prototype car les plans d'études 22 et 32 sont en cours de rédaction avec une structure analogue. Nous avons voulu synthétiser dans ce document les éléments d'une pédagogie libérante (très fidèle au texte du programme-cadre) et un net besoin de préciser des orientations trop vagues. En termes politiques, c'est la vieille dialectique gauche-droite. En termes psycholinguistiques, c'est la dialectique libération-structuration de Wittwer. Il comporte en exergue quatre citations pour nous importantes (la disposition a sa raison d'être):

«...pour que l'homme parle normalement, il n'est pas besoin de normes édictées et de vocabulaires décrétés. Il s'agit d'abord de ne pas étouffer sa nature».

(Henri Bélanger)

«Enseigner leur langue maternelle à des enfants, c'est d'abord leur apprendre à se servir des normes par lesquelles la communauté dans laquelle ils vivent exprime son univers matériel et psychique».

«Il devient urgent de plaider pour un véritable enseignement de la langue française, c'est-à-dire du vocabulaire et de la grammaire».

(J. Peytard, E. Genouvrier)

«Il y a plus de deux siècles que nous ne sommes plus des Français».

(M. Faribault)

La première partie de ce plan d'études décrit les orientations générales en ce qui a trait aux points suivants:

- a) La communication orale et la communication écrite.
- b) Le travail de recherche.
- c) La vie culturelle.
- d) Les démarches pédagogiques.
- e) Le choix des activités et des objectifs qui s'y greffent.
- f) L'analyse critique et les exercices.
- g) Le circuit de la communication, le rôle des thèmes et des situations d'apprentissage.

La deuxième partie, pour nous la plus explicite, précise des objectifs d'enseignement et des objectifs de situation. Elle se divise en cinq chapitres: savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire, méthode de travail. Chacun des chapitres présente une vingtaine d'objectifs qui tendent à être mesurables et observables et chaque objectif est assorti d'une brève situation d'apprentissage (au sens large) qui le situe et l'explique. Il va de soi que ces objectifs n'ont rien de coercitif; ils ne servent qu'à aider le maître à choisir les travaux, à orienter l'exploitation linguistique, à mesurer les progrès accomplis. Surtout, ils permettent une plus grande planification de l'enseignement (les Américains parleraient de «guidelines»). Voici des exemples:

EXEMPLE 1: Objectifs en SAVOIR LIRE⁶:

Sémantique du discours

1

trouver le sujet d'un texte

trouver les idées essentielles qui développent le sujet d'un texte

formuler en ses propres termes l'idée principale d'un texte

formuler un titre à un court texte

2

trouver l'idée principale d'un paragraphe lorsqu'elle est explicitement formulée dans ce paragraphe

3

distinguer les faits des opinions

4

résumer un court récit en respectant l'ordre chronologique, spatial ou logique des événements

6. L'intensité du caractère détermine l'importance de l'objectif.

Sémantique du mot

1

déduire le sens approximatif d'un mot inconnu à l'aide du contexte

déterminer à l'aide du dictionnaire le sens des mots inconnus dans un texte

reconnaître les éléments du contexte qui fixent le sens d'un mot donné

2

remplacer les mots-clefs d'un texte par un synonyme ou une périphrase

retrouver dans un texte l'antonyme d'un mot donné

3

reconnaître les principaux mots de liaison

4

trouver la signification des abréviations et des sigles les plus courants

Morphologie et syntaxe

1

reconnaître dans un texte les mots formés à l'aide d'un préfixe (transcanadienne)

reconnaître dans un texte les préfixes usuels

2

reconnaître dans un texte les mots formés à l'aide d'un suffixe (lentement)

reconnaître dans un texte les suffixes usuels

3

identifier les signes morphologiques révélant la personne, le mode et le temps des verbes

4

découper une phrase en ses différents groupes fonctionnels et les identifier

Autres phénomènes

1

lire sans suivre avec le doigt ou un autre objet

2

lire silencieusement sans remuer les lèvres

lire silencieusement sans suivre le texte de la tête

3

lire correctement à haute voix

4

retrouver un renseignement dans un livre en utilisant la table des matières ou l'index

Vitesse et compréhension

1

reproduire des énoncés brefs de 3 ou 4 mots (manchettes) après lecture de 30 secondes

reconstituer un message de quelques phrases (réclame publicitaire) après lecture d'une minute

2

reformuler un message de style télégraphique (petite annonce) après lecture d'une minute

reconstituer en quelques lignes l'essentiel d'un paragraphe-synthèse (texte sous les manchettes d'un journal) après lecture d'une minute

3

rappeler les faits essentiels d'un événement (match sportif, accident...) après lecture d'un bref compte rendu

4

déterminer, après lecture de trois brefs portraits physiques, celui qui correspond à un personnage donné

EXEMPLE 2: A propos d'un objectif particulier:

a) savoir écouter: catégorie **Sémantique du mot**.

Objectif: Compléter un énoncé par un mot qui convient au contexte.

Cet objectif vise à renforcer les mécanismes d'association sémantique. Il arrive fréquemment en effet que l'on soit dans l'obligation de compléter mentalement un énoncé dont on a perdu des bribes à cause d'une interférence quelconque.

Exemple

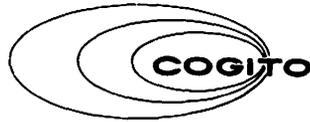
«La haute couture est un phénomène nouveau dans notre pays. L'école des métiers commerciaux où Michel Robichaud a appris les rudiments de son art avant d'aller étudier à Paris, n'a encore elle-même produit que deux (?) d'importance.»

(D'après le Magazine *MacLean*, Octobre 1965)

Question: Quel mot manque?

À la fin de chaque chapitre, nous décrivons une mise en situation plus élaborée, susceptible d'intégrer plusieurs objectifs.

La troisième partie concerne l'évaluation. Nous tentons d'en déterminer le rôle et la place et développons bon nombre d'exemples relatifs aux cinq chapitres du plan d'études. Chaque question suggérée a été au préalable normalisée et standardisée par traitement statistique après pré-expérimentation.



La Société Cogito Limitée fut fondée en 1969 par un groupe d'éducateurs québécois conscients des problèmes vécus dans les institutions d'enseignement.

Depuis sa fondation, la Société Cogito Limitée tente d'implanter dans les écoles canadiennes le système de l'horaire modulaire flexible développé et perfectionné par Educational Coordinates dont les fondateurs conçurent le système S4 (Stanford School Scheduling System).

En plus des services professionnels nécessaires à l'implantation de l'horaire modulaire flexible, la Société Cogito veut offrir au milieu scolaire canadien un service aussi complet que possible. Ainsi la Société Cogito peut-elle mettre à votre disposition son ordinateur qui traite les données nécessaires à l'élaboration:

- d'un horaire modulaire flexible
- d'un horaire traditionnel
- de la correction de tests
- des bulletins
- des dossiers cumulatifs
- des admissions
- de la paye
- de la gestion du personnel
- de la taxation scolaire
- du contrôle budgétaire
- des circuits d'autobus

La Société Cogito Limitée,
50 ouest, Place Crémazie, suite 800,
Montréal 351.

tél: (514) 388-9235

Voici en bref la structure du plan d'études 12:

I — Orientation générale:	Orientation et objectifs prioritaires. Démarche pédagogique, thèmes et situations d'apprentissage.
II — Objectifs et stratégie:	
SAVOIR ÉCOUTER	Sémantique du discours Sémantique du mot Discrimination auditive Autres phénomènes Objectifs particuliers
SAVOIR PARLER	Maîtrise des formes courantes Structure et pensée Vocabulaire actif Sons et chaîne parlée Autres phénomènes Objectifs particuliers
SAVOIR LIRE	Sémantique du discours Sémantique du mot Morphologie et syntaxe Autres phénomènes Vitesse et compréhension Objectifs particuliers
SAVOIR ÉCRIRE	Maîtrise des formes courantes Structure et pensée Vocabulaire actif Orthographe d'usage grammatical Autres phénomènes Objectifs Particuliers
MÉTHODE DE TRAVAIL	Consultation du code grammatical Travail personnel Composition Maniement du dictionnaire Objectifs particuliers

III — Évaluation

Place et rôle
Quelques exemples d'évaluation

Un plan d'études régional articulé de cette façon facilite grandement la préparation d'un plan d'études de classe par les professeurs d'une école et d'un niveau donné. De plus, il permet d'offrir aux élèves un heureux mélange d'activités brèves ou longues, de suivre plus facilement leur apprentissage linguistique, d'adapter la classe de français aux élèves qui s'y trouvent. Il permet finalement au maître d'appliquer ou même de préparer des projets comme celui qu'on retrouvera en annexe.

En guise de conclusion

Un rapport récent de la DGEES au ministère de l'Éducation soulignait qu'il est temps de faire

le bilan du programme-cadre, après trois ans d'application. C'est ce que nous avons essayé de faire pour notre compte, le plus honnêtement possible. Nous demeurons conscients que la didactique de la langue maternelle au Québec restera laborieuse et empirique, parce que ce sont sans doute là des caractéristiques inhérentes à toute didactique. Qu'il nous soit cependant permis de dire qu'un plus grand recours à des méthodes scientifiques de recherche et une meilleure coordination des efforts nous permettraient sans doute de construire une didactique qui réponde à notre volonté d'être au Québec

ANNEXE: Un projet-type en langue maternelle

Le Bureau de perfectionnement de l'enseignement de la C.E.C.M. publie régulièrement des bulletins pédagogiques. Nous avons choisi celui-ci parce qu'il nous semblait se situer dans le prolongement logique de l'article que vous venez de lire.

EN DIRECT: UNE ÉMISSION DE RADIO

Domaine linguistique: Savoir parler. *Voies:* A - R - E.

Caractéristique: Activité d'expression.

Situation globale: Émission de radio enregistrée en direct (30 minutes)

Objectifs: 1. Délimiter un sujet de travail.
2. Articulation.
3. Conscience des niveaux de langue.

Situations d'apprentissage: Compte rendu.
Entrevue.

DÉMARCHE

1-2 période(s)

1. Discussion pour déterminer le **contenu** de l'émission.

Exemples:

- nouvelles de l'école
- inventaire du quartier
- activités musicales (instruments, disques...)
- mode
- sports
- loisirs
- etc.

2. **Choix** du contenu général.

3. **Formation d'équipes** (3 ou 4 élèves).

Chaque équipe choisit une partie de l'émission (4-5 minutes).

4. **Explication des objectifs par le professeur:**

a) Délimiter un sujet de travail:

- Partir d'un sujet très vaste.
- Recenser ses possibilités de traitement.
- Éliminer.
- Choisir.
- Délimiter et préciser.

Exemple:

- le hockey.
- règlements — joueurs — entraînement — écoles de hockey — hockey amateur — coupe Stanley — structures des ligues — expansion — association mondiale — joutes Canada-URSS — arbitres, etc.
- règlements — joutes Canada-URSS — entraînement.
- entraînement.
- entraînement: ● but
 - étapes
 - exercices
 - exigences disciplinaires
 - écoles de hockey
 - etc.

b) Articulation.

c) Conscience des niveaux de langue: brève explication de la notion.

2 périodes

5. Chaque équipe prépare son émission:
 - a) En délimitant et précisant son sujet.
 - b) En tenant compte de la limite de 5 minutes.
 - c) En rédigeant sommairement un **compte rendu** ou une **entrevue**

EXEMPLES:

- 1) *entrevue*: au sujet du sport, on *simulera* une entrevue, chaque élève se voyant attribuer un rôle précis.
- 2) *compte rendu*: tous les participants d'une équipe se partagent la tâche de rendre compte d'un événement.

1 période

6. Chaque équipe fait une ou deux répétitions pour que chacun connaisse son rôle et que l'équipe respecte les objectifs (sujet, articulation, niveaux de langue, limite de temps).

1-2 périodes

7. Enregistrement en direct (devant la classe) de chaque partie d'émission.

EXPLOITATION

2 périodes

1. Écoute critique de l'émission:
 - précision du sujet
 - qualité de l'articulation
 - pertinence du niveau de langue utilisé.
2. Automatismes:
 - Proposer aux élèves des sujets généraux et leur demander de délimiter (en groupe, individuellement) des sujets précis.
 - Faire prononcer (sous forme de jeu) des phrases difficiles à articuler.
Voir: DEVIENNE, L., *Méthode accélérée de prononciation française*, Beauchemin, 1965.
 - Examiner des extraits de monologues de Deschamps, de *Quelle famille!*, de bulletins de nouvelles, etc. à la lumière de la notion de niveaux de langue. Demander aux élèves de trouver d'autres exemples dans leur milieu et les médias d'information.

À RETENIR

- DÉLIMITER ET PRÉCISER un sujet de recherche.
- ARTICULATION.

ÉVALUATION

1. Évaluer l'émission enregistrée à l'aide de la grille reproduite en annexe.
2. Pour chaque objectif:
Mesurer après coup la capacité des élèves à *délimiter et préciser un sujet* et la qualité de leur *articulation*.
3. Enseignement correctif selon les résultats de l'évaluation.

GRILLE D'ÉVALUATION

	Excellente	Très bonne	Bonne	Médiocre	Nulle	Total
1. Délimitation et précision du sujet	10 - 9	8 - 7 - 6	5 - 4	3 - 2 - 1	0	
2. Traitement du sujet	Très intéressant 10 - 9 - 8	Intéressant 7 - 6 - 5	Médiocre 4 - 3	Pauvre 2 - 1 - 0		
3. Articulation	Excellente 10 - 9	Très bonne 8 - 7 - 6	Moyenne 5 - 4	Médiocre 3 - 2 - 1	Déficiente 0	
4. Niveau de langue	Conforme au rôle joué 10 - 9 - 8 - 7 - 6	A peu près conforme 5 - 4 - 3 - 2 - 1	Non conforme 0			
5. Participation des membres de l'équipe	Tous ont participé 10	Quelques-uns 5	Un seul 2			
TOTAL						/50