

gnitive. Voir en particulier: *L'intuition dans l'apprentissage* (Montréal, Bellarmin, 1985), *De l'expérience à l'intuition* (1985) et *L'appropriation de soi* (1986).

5. La piste de l'«enrichissement instrumental», de Reuven Feuerstein

La dernière piste de recherche pédagogique dont je ferai état s'appelle l'enrichissement instrumental conçu et développé par Reuven Feuerstein. Celui-ci associé, à l'origine, aux plus proches collaborateurs de Piaget, a réfléchi à l'habileté très inégalement partagée à raisonner, à analyser, à comparer, à synthétiser, etc. A la différence de Piaget, dont la préoccupation était plutôt épistémologique — éclairer la nature secrète des connaissances de pointe — que sociale, Feuerstein a détecté que la médiation humaine, l'intermédiaire humain et principalement parental, jouent un rôle très important dans l'émergence ou dans la non-émergence des habiletés intellectuelles les plus importantes. Partant de là, il a postulé que les difficultés vécues à 12 ans, 14 ans, 16 ans sur le plan intellectuel, et particulièrement en contexte scolaire, seraient probablement surmontables par un entraînement direct et méthodique des principales habiletés intellectuelles, entraînement qui compense l'absence de médiation, ou l'insuffisance de médiation culturelle, subies dans un environnement donné.

C'est pourquoi on appelle sa méthode «enrichissement instrumental»: on met de côté, dans un contexte donné, l'effort d'apprendre des contenus particuliers: langue, mathématique, géographie, langue étrangère, biologie, pour se concentrer sur les habiletés intellectuelles qui servent d'instruments pour apprendre toutes ces choses.

La pédagogie pratique d'exercice et d'approfondissement des habiletés intellectuelles que Feuerstein et ses collaborateurs ont créée, testée, rodée et évaluée se situe dans l'éclairage général de la possibilité concrète de l'éducabilité cognitive. D'autres la pratiquent par d'autres voies. Cependant, la piste dégagée dans les recherches de Feuerstein a été utilisée substantiellement aux États-Unis, au Canada anglais, en France, en Grande-Bretagne, et de façon particulièrement approfondie en Israël. Il y a peut-être là une perspective de travail extrêmement prometteuse dans le domaine des cheminement particuliers de formation mis en place au secondaire, de même qu'en ce qui concerne tous besoins importants de rattrapage.

Les sources les plus intéressantes sur ce sujet sont, il me semble:

— R. Feuerstein, M. R. Jensen, M.B. Hoffman et Y. Rand (du Hadassa-WIZO-Canada Research Institute), *Instrumental Enrichment, An Intervention Program for Structural Cognitive Modifiability: Theory and Prac-*

tice, dans *Thinking and Learning Skills*, vol. 1, sous la dir. de J.W. Segal, S. H. Chipman et R. Glazer, Hillsdale N.J., L. Earlbaum, 1985, 43-82.

— Howard Sharron, *Changing Children's Minds, Feuerstein's Revolution in the Teaching of Intelligence*, Londres, G.-B et Canada, Souvenir Press, 1987.

— H. Narrol, H. Silverman, M. Wakesman, *Developing Cognitive Potential in Vocational High School Students*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

— K. Willer et A. Craft, *Making up our Minds: An Exploratory Study of Instrumental Enrichment*, Londres, Schools Council, 1983.

— R. Feuerstein et coll., *Instrumental Enrichment*, Baltimore, Univ. Park Press, 1980.

— P. Higelé et coll., *Enjeux et conditions d'un entraînement logique dans les stades 16-18 ans*, dans *Éducation permanente* 74, 1984, p. 125-137.

— C. Bert, *Rééduquer l'intelligence*, dans *Le Monde de l'Éducation*, nov. 1983, p. 49-53.

— Bernard Douet, *Le programme d'enrichissement instrumental: la théorie de l'apprentissage médiatisé*, dans *Éducation permanente*, n° 88-89, juin 1987, p. 1514-163.

— Jean-Claude Meunier, *Théorie de la médiation et didactique du programme d'enrichissement instrumental*, dans *Éducation permanente*, n° 88-89, juin 1987, p. 164-174.

— R. Debray et coll., *L'expérimentation du programme d'enrichissement instrumental* des professeurs R. Feuerstein et Y. Rand, Laboratoire de psychologie scolaire, Paris, 1986.

L'école est un lieu pour apprendre comme le centre de loisirs est un lieu pour jouer et le restaurant, un lieu pour manger. Le discours chaleureux, le paradigme du travail social à l'égard des élèves qui peinent, sont très acceptables après ce postulat. Si on les aborde avant, on se perd trop souvent dans l'émotif, et on finit par protéger l'élève contre le traumatisme de se rendre compte qu'il ne sait presque rien! On couvre pudiquement et charitablement cette catastrophe de notes passables qui récompensent sa politesse et l'apparence de son effort. Ce n'est pas tout de susciter la confiance en soi. Cela, c'est comme donner des clés de voiture. Encore faut-il ensuite fournir la voiture elle-même! Autrement, on cultive la prétention et l'incompétence. On déforme, on cultive des esprits mous et approximatifs. Les percées réussies par la recherche pédagogique dans les perspectives brièvement esquissées ici accréditent au contraire, dans l'esprit des éducateurs, la confiance d'obtenir d'authentiques résultats d'apprentissage, proportionnés à des efforts qu'on n'a pas l'habitude de ménager.

Arthur Marsolais est Président de la Commission de l'enseignement professionnel au Conseil des Collèges. Il est l'auteur de «Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis», Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

ENTRE LES LIGNES



Bégaiement de la pédagogie au Québec

par Christian Boyer

«En éducation, ça change tous les dix ans!» Au-delà d'une impression, cette assertion traduit une réalité. L'histoire de la pédagogie du 20^e siècle confirme que le discours dominant change régulièrement mais aussi que, d'une époque à l'autre, les mêmes discours remontent à la surface. Par exemple, une conception très en vue en pédagogie au cours des années 20 en Occident, le courant des «Écoles nouvelles», mettait l'accent, entre autres choses, sur l'apprentissage par la découverte, la planification d'activités pédagogiques similaires aux activités réelles accomplies par les adultes, le choix des activités pédagogiques selon les intérêts naturels des élèves et des cadres de programmes relativement souples. Ce courant semble s'être atténué au cours des années 40, tout en demeurant plus ou moins présent dans les discussions et les débats des décennies subséquentes. Or, ce discours des années 20 devient le discours dominant des années 60-70 en pédagogie et les écoles du type «École nouvelle», qui survécurent jusqu'à cette époque, plus particulièrement en Europe, devinrent des modèles à suivre. La pédagogie semble bien avoir une propension à bégayer et une analyse rapide de l'histoire des discours pédagogiques nous confirme que la pédagogie au Québec n'y a pas échappé.

* Des extraits de cet article ont déjà paru dans le journal *Le Devoir*.

Il nous apparaît que ce bégaiement de la pédagogie provient de trois sources. La première source émane de l'Institution elle-même, de son indécision perpétuelle quant à ses mandats prioritaires. La deuxième source découle, dans un premier temps, de la très faible quantité de recherches scientifiques en pédagogie jusque dans les années 50 et, en second lieu, de l'absence de relation entre la recherche scientifique contemporaine en pédagogie et l'Institution scolaire. Finalement, la troisième source provient du fait que l'évaluation, un des actes fondamentaux de la profession d'enseignant tout en étant une des responsabilités importantes de l'Institution, a été soit évacuée, soit ramenée périodiquement plus ou moins en lambeaux à l'avant-scène, suivant les courants de pensée dominants des époques.

Le mandat actuel de l'école : réaliser l'impossible

Dans les principaux pays industrialisés de l'Occident, l'école, tant au primaire qu'au secondaire, a comme mandat de favoriser le développement cognitif, social, émotif, physique, créatif, artistique, spirituel et politique, soit l'éducation intégrale de la personne, tout en préparant, dans certains cas au secondaire, des citoyens aptes et compétents à exercer un emploi dans la société (ouf!). L'Institution « école » ne peut et, nous prétendons même, n'a jamais pu remplir convenablement tous ces mandats. D'ailleurs, à différents moments, on évalue plus ou moins systématiquement que l'école ne rencontre pas adéquatement l'un ou l'autre de ses mandats, ce qui plonge habituellement l'Institution scolaire dans une crise existentielle accompagnée d'un mea-culpea collectif des agents d'éducation. Bref, selon les époques, soit qu'on constate que l'école n'est pas suffisamment performante sur le plan cognitif, soit qu'elle ne favorise pas le développement de ses autres mandats. L'oscillation constante entre l'un ou l'autre de ces pôles semble être en relation avec des variables socio-économiques : si l'économie est florissante et stable, les autres mandats deviennent prépondérants tandis que lorsque la société éprouve certaines difficultés à faire face à des défis socio-économiques, le mandat cognitif redevient, avec vigueur, la raison d'être de l'école.

Cette dépendance directe de l'Institution quant à ses mandats et les fluctuations du discours pédagogique qui en résultent influencent la pratique quotidienne de l'enseignement. La place de l'évaluation en milieu scolaire est un bon exemple de cet effet de fluctuation du discours. Vue de l'extérieur, l'Institution scolaire accomplit des volte-face parfois assez étonnantes. En une quinzaine d'années on est passé d'une époque où toute évaluation de l'élève était un crime contre la personne, passible de la

lapidation publique, à une époque où l'évaluation est redevenue une nécessité professionnelle. Lorsque l'Institution privilégie les « autres » mandats, l'évaluation rigoureuse est généralement remise au grenier tandis que, lorsque l'Institution privilégie le mandat cognitif, les vertus de l'évaluation sont dépoussiérées d'un coup rapide de plumeau.

En dépit de ce qu'on aimerait croire, ces changements n'ont rien à voir avec un quelconque cheminement évolutif en pédagogie à travers les ans. Le changement de cap de l'Institution répond à une remise en question découlant de la constatation que l'école ne remplit pas intégralement la totalité de sa mission ou qu'elle ne privilégie pas les mandats qu'elle devrait privilégier et, la nature de cette constatation est habituellement fortement teintée par le climat socio-économique du moment. L'ampleur des mandats de l'Institution scolaire la rend très vulnérable à toute forme d'analyse critique de sa performance. S'attendre que l'école assume et remplisse avec brio tous les mandats qui lui sont impartis relève d'une utopie naïve et simpliste. L'Institution scolaire est limitée et a toujours été limitée dans le nombre de mandats dont elle peut assumer pleinement le développement chez un individu. Si l'école ne reconnaît pas cette simple réalité et ne fait pas explicitement les choix qui s'imposent en privilégiant certains mandats, le ballotement entre tous ses mandats perpétuera le bégaiement de la pédagogie.

Le discours généreux de l'éducation intégrale de la personne, appliqué à l'école, est peut-être énergisant et transcendant, mais il n'a aucun lien avec la réalité et les possibilités de l'Institution scolaire. La poursuite d'un idéal d'éducation intégrale ne peut se réaliser que si chacune des institutions de la société assume ses responsabilités spécifiques. L'école ne peut pallier les faiblesses de toutes les autres institutions. C'est triste mais nier cette réalité aride ne fait qu'embrouiller la problématique globale de l'éducation intégrale et entretenir des illusions sur les solutions possibles aux problèmes éducatifs complexes que doit relever notre société.

Avant d'aborder la deuxième cause du bégaiement de la pédagogie, nous allons nous attarder brièvement à la question très épineuse que soulève l'argumentation précédente : « Quel est le rôle de l'école ? » De l'ensemble des mandats que l'on attribue à l'école primaire et secondaire (le développement cognitif, social, émotif, physique, créatif, artistique, spirituel et politique), seul le développement cognitif est très peu partagé avec les autres institutions ou regroupements informels de la société. La famille, les organismes sportifs et religieux, les groupes d'aides contribuent tous directement et plus efficacement à plusieurs des

mandats du système scolaire. La famille joue un rôle pivot dans tous ces domaines, mais avec un accent spécifique sur le plan de l'équilibre émotionnel, de l'autonomie fonctionnelle, du développement du langage oral et de la socialisation de base. Quelques organismes culturels favorisent le développement cognitif par leurs activités (ex. : clubs scientifiques) mais le nombre d'organismes constitués et opérationnels ainsi que le faible nombre de participants en font des organismes qui n'ont finalement qu'une influence minime sur le développement cognitif de l'ensemble des élèves. D'autre part, ces organismes n'interviennent pas sur le plan des apprentissages de base (lire, écrire, compter...) et se limitent presque essentiellement à un domaine : les sciences de la nature. L'école est la seule institution, parmi les autres institutions et les divers regroupements sociaux, qui a la responsabilité non-équivoque de favoriser le développement cognitif et c'est la seule institution qui peut organiser ce développement d'une façon structurée et formelle.

Ceci dit, reconnaître ou affirmer que le développement cognitif est le mandat spécifique et prioritaire de l'école n'implique pas que tout ce qui relève, par exemple, du domaine social, sportif ou artistique ne devrait pas être abordé par l'école. Un mandat spécifique et prioritaire précise où sera mis l'accent dans l'ensemble des activités. Il demeure aussi que le développement émotif et social d'un individu ne s'effectue pas dans le vide mais en contexte. Le contexte de l'école, c'est le cognitif. À travers les multiples activités qui visent le développement cognitif, des événements sociaux et affectifs se manifestent et peuvent contribuer au développement social et affectif, si les activités sont minimalement exploitées. Dans le même ordre d'idées, un enfant fréquentant un club de hockey fait des apprentissages autres que celui de jouer au hockey (coopérer avec ses équipiers sur la glace; apprendre à perdre; acquérir la terminologie anglaise reliée à ce sport!) malgré le mandat spécifique et prioritaire du club qui est d'apprendre à jouer au hockey. Le développement cognitif ne peut se faire sans que, volontairement ou involontairement, d'autres domaines soient sollicités. L'Institution scolaire participe plus ou moins directement au développement de plusieurs domaines, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'elle a les moyens d'en assumer la responsabilité. L'école doit affirmer d'une façon non-équivoque et explicite sa spécificité et les limites de ses responsabilités sinon, quelqu'un, quelque part, un jour, l'accusera de faillir à sa mission... et aura sans doute raison. Le choix est simple : affirmer sa spécificité et les limites de ses responsabilités ou accepter d'être condamné au bégaiement.

Est-ce que l'adhésion à cette option suppose qu'un enseignant témoin de la dépression profonde d'un élève suicidaire peut se justifier de ne pas intervenir et de ne pas adresser cet élève à la ressource appropriée parce que le mandat prioritaire de l'école, c'est le cognitif? Adhérer à cette option ne suppose pas que l'on soit *lobotomisé* affectivement ou inconscient socialement, ni que l'on soit désintéressé du développement intégral des individus. Cette option précise les limites de la responsabilité que l'Institution scolaire peut assumer pleinement ainsi que le type d'activités par lesquelles elle entend participer au développement intégral de l'individu. Elle ne prohibe pas certains services complémentaires qui peuvent être offerts ou toute action qu'un enseignant ou que l'Institution peuvent poser à titre humanitaire. La problématique de l'intégration ethnique dans plusieurs écoles mont-réalisées peut justifier certaines interventions particulières qui ne relèvent pas du domaine cognitif. Par contre, comme pour le développement affectif, l'intégration sociale des ethnies à l'école ne se fera pas dans le vide mais à l'intérieur d'activités pédagogiques (travaux en équipes hétérogènes; analyse de textes décrivant les coutumes d'une ethnie et les raisons qui susciterent son immigration au Québec...) ainsi que par l'apprentissage et la maîtrise d'une langue commune. Il nous semble évident que l'intégration ethnique sera sur la bonne voie en milieu scolaire, dans la mesure où l'école favorise la maîtrise d'une langue parlée et écrite commune, en l'occurrence, le français.

Il nous vient une drôle d'idée... et si l'école, plutôt que de se laisser interpeller par la société renversait la vapeur et se mettait à rappeler aux autres institutions leurs rôles dans le développement intégral de l'individu. L'école pourrait interpeller directement et explicitement les parents, les Églises, les services sociaux et abandonner son rôle de déversoir public de responsabilités... Pourquoi pas? De toute façon, l'école se leurre et leurre les autres institutions si elle laisse croire qu'elle peut assumer tous les mandats qu'on lui impose.

L'enseignement: une science ou un art?

La quantité minimale de recherches en pédagogie et les résultats plutôt décevants de ces recherches au cours de la première moitié du siècle, ont contribué au bégaïement de la pratique pédagogique. L'incapacité de la recherche, jusqu'au début des années 70, à déterminer quelque variable que ce soit ayant un effet sur le rendement, mis à part l'origine socio-économique des élèves, justifiait l'existence de n'importe quelle approche. Par contre, les vingt dernières années ont été très productives et fécondes en recherche pédagogique. On a

accumulé suffisamment de résultats par rapport à certaines approches pour en apprécier la valeur pédagogique. Quelques stratégies et principes commencent à pointer à l'horizon qui, sans être la Voie, la Vérité et la Vie, permettent au personnel enseignant de maximiser l'effet de leur pédagogie sur la réussite de leurs élèves. Rien de miraculeux et d'époustouffant, du moins pour l'instant, mais la recherche nous apporte suffisamment de renseignements sur certaines variables pour éclaircir substantiellement certains débats ou resituer certaines discussions en ce qui concerne certaines pratiques tout en confrontant, à l'occasion, certaines croyances populaires². Malheureusement, les canaux par lesquels sont communiqués les résultats de la recherche aux divers agents d'éducation sont peu développés. Ceci explique sans doute pourquoi, au Québec, des orthopédagogues et des enseignantes de l'éducation préscolaire utilisent encore un contexte théorique de l'apprentissage de la lecture, la théorie des préalables instrumentaux, dont l'effet positif sur l'apprentissage de la lecture a été infirmé au cours des années 70. Plusieurs autres exemples similaires pourraient être fournis. Dans certains cas, ce n'est pas l'approche ou la stratégie qui est remise en cause mais la perspective d'application ou l'envergure des effets prévisibles. Tant et aussi longtemps que les changements et la pratique en pédagogie ne s'inspireront pas de la recherche scientifique disponible en pédagogie, la pédagogie est contrainte au bégaïement.

Les résultats de la recherche scientifique en pédagogie constituent-ils la bible de l'action pédagogique? Même pas. La recherche ne peut que nous fournir des balises à partir desquelles l'Institution devra faire des choix dans la planification de l'action tout en élaborant la jonction entre ces balises et des options pratiques et philosophiques. Une question importante point derrière cette argumentation: «L'enseignement: une science ou un art?» Probablement ni tout à fait une science ni tout à fait un art, à cheval entre les deux extrêmes, comme l'architecture, la médecine, la recherche en physique, la psychologie, l'ingénierie...

L'évaluation pédagogique, une mode?

Oui, du moins pour le moment. Comme nous le mentionnions plus tôt, l'évaluation est un principe qui est intimement associé à un courant de pensée plus global, celui qui considère que le développement cognitif est le mandat prioritaire de l'école. C'est un peu étonnant. C'est comme si, uniquement, dans le courant cognitif on se préoccupait de savoir si les actions posées ont donné les effets escomptés. Il est vrai que l'évaluation d'objectifs sociaux et

émotifs pose quelques difficultés méthodologiques mais cela n'est pas insurmontable. Si l'Institution se donne des objectifs qu'elle n'évalue pas, même partiellement et maladroitement, ces objectifs ne sont alors qu'un paravent de vertu et de bonne conscience. D'autre part, l'évaluation devrait être présente à tous les paliers de l'Institution afin de mesurer les effets des actions entreprises et d'apporter les réajustements qui s'imposent. À notre connaissance, aucune commission scolaire au Québec ne peut, à l'heure actuelle, répondre objectivement et clairement à des questions fondamentales qui devraient pourtant aiguillonner leurs actions: combien d'élèves en difficultés d'apprentissage sont-ils définitivement récupérés par les types de services orthopédagogiques offerts au primaire? Est-ce que l'application des programmes d'études de la cuvée des années 80 a influencé le niveau de développement des habiletés intellectuelles de l'ensemble des élèves? Quel est l'état des apprentissages en français en deuxième année du primaire en juin 1990? Parmi le personnel enseignant, qui sont les personnes qui obtiennent systématiquement de meilleurs résultats avec leurs élèves? Que font concrètement ces personnes pour obtenir ces résultats? Combien d'heures sont effectivement consacrées à l'apprentissage scolaire dans l'ensemble des écoles? Dans quelle mesure les écoles qui affichent un projet éducatif particulier (ex.: école alternative) atteignent-elles leurs objectifs spécifiques? Le degré de précision avec lequel une commission scolaire peut répondre à ces questions conditionne la pertinence des actions qu'elle entreprendra. Malheureusement, lorsque ces questions sont posées au sein d'une commission scolaire, les réponses apportées relèvent, plus souvent qu'autrement, d'une simple opinion rarement appuyée par des faits empiriques objectifs et significatifs.

L'évaluation ne devrait pas être un choix découlant d'une mode passagère, associée à un courant de pensée particulier, mais une action inhérente au processus de l'Institution et présente contre vents et marées. L'évaluation, c'est le gouvernail de l'Institution et encore là, si l'Institution n'assume pas cette responsabilité avec rigueur, elle perpétuera le bégaïement de ses actions et de ses politiques.

En ce qui a trait à la pratique quotidienne de l'enseignement, la présence de l'évaluation et la fonction qu'on lui attribue ont aussi été très variables selon les époques. Ce qui est le plus curieux, c'est que dans la pratique quotidienne de l'enseignement, c'est une évaluation de nature administrative qui a plus ou moins prévalu ou resurgi au cours des époques. En pédagogie, la principale utilité de l'évaluation est de réajuster son enseignement en fonction du

LES JEUNES ET LES MOTS



rendement des élèves. En d'autres mots, on ne devrait pas évaluer pour noter les élèves mais pour savoir si on peut passer à une nouvelle tranche du contenu ou si on doit planifier des périodes supplémentaires d'enseignement et d'autres activités d'apprentissage sur le même contenu. Évaluer afin de simplement chiffrer officiellement le rendement scolaire est une préoccupation administrative tout à fait légitime mais qui ne devrait pas interférer avec la fonction première de l'évaluation dans l'enseignement quotidien: évaluer pour réajuster son enseignement. En dépit du battage publicitaire des dernières années, ce type d'évaluation que certains désignent par «évaluation formative», n'est pas très populaire au sein du personnel enseignant. Pourtant, l'évaluation formative est un élément essentiel de l'acte professionnel d'enseigner et son utilisation systématique invite à questionner son enseignement régulièrement et à expérimenter d'autres stratégies pédagogiques. Si le personnel enseignant n'utilise pas régulièrement, systématiquement et avec rigueur l'évaluation formative, il se prive d'un élément stimulant et d'une variable ayant un effet important sur le rendement des élèves, selon la recherche scientifique en pédagogie. De plus, et encore là, la non-utilisation de l'évaluation formative contribue au bégaïement de la pratique pédagogique mais cette fois-ci, au quotidien.

Enfin...

Si l'école met un terme à la surenchère de ses mandats et si elle confirme son mandat prioritaire et spécifique en ce qui a trait au développement cognitif, si elle utilise les balises proposées par la recherche scientifique en pédagogie, si l'évaluation systématique devient un élément permanent et quotidien de l'Institution et de l'enseignement, et non la mode passagère d'une saison, alors l'Institution aura commencé à mettre un terme au bégaïement pédagogique. Enfin, en ayant perdu ses illusions sur les possibilités de l'Institution scolaire de suppléer aux faiblesses des autres institutions, la société pourra s'interroger avec plus d'acuité sur la problématique de l'éducation intégrale de l'individu, ainsi que sur le rôle respectif et réaliste de tous les organismes et de toutes les institutions dans la poursuite de cet objectif.

Christian Boyer est conseiller pédagogique à la Commission scolaire Morilac et consultant dans le domaine de l'éducation.

¹ L'Institution: le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, les commissions scolaires, les commissaires, les cadres, le personnel enseignant, les comités d'école et d'orientation, le personnel professionnel non-enseignant.

² Il faut dire aussi que tout n'est pas élucidé, loin de là. Par rapport à certaines variables, les résultats demeurent ambigus.

Vie pédagogique offre aux enseignants et aux enseignantes la possibilité de publier de bons textes produits par les élèves, quel que soit le type de texte. Lorsque vous proposez des situations d'écriture à vos élèves, informez-les de cette possibilité.

Les textes qui seront publiés devront

- respecter les règles du genre auquel ils appartiennent: (reportage, lettre d'opinion, conte, poème, etc.)
- démontrer une maîtrise certaine dans l'utilisation du code écrit;
- n'avoir pas plus de 1 000 mots;
- être identifiés au nom de l'élève, de l'école et du professeur.

En tenant compte de ces critères, **Vie pédagogique** choisira à chaque numéro quelques textes parmi les textes reçus et les publiera dans la chronique «Les Jeunes et les mots».

Notre travail serait largement facilité si les élèves ou les enseignants effectuaient eux-mêmes une certaine sélection et ne nous envoyaient que les productions qu'ils jugent les meilleures.

N'hésitez pas à inciter vos élèves à relire leurs textes et à corriger leurs fautes.

Envoyez les textes de vos élèves à

Vie pédagogique
Chronique Les Jeunes et les mots
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél: (514) 873-8095

Concours «En hommage à Félix Leclerc» 1990

Organisé par la Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière, le concours «En hommage à Félix Leclerc» destiné aux jeunes de 3^e, 4^e et 5^e secondaire a été proposé à toutes les commissions scolaires. Trente-sept d'entre elles y ont participé.

Les jeunes devaient rédiger un poème sur l'amour, à la manière de Félix Leclerc. Selon M^{me} Martine Huot-Couture, conceptrice du concours, l'amour illustré dans les textes est souvent triste et difficile.

Un jury composé de six personnes, éducateurs et écrivains, a choisi les poèmes gagnants.

Le premier prix a été décerné à Julie Forcier, élève de 3^e secondaire à la Commission scolaire des Chênes; le deuxième prix a été attribué à Julie Martel, élève de 5^e secondaire à la Commission scolaire Chomedey-de-Laval et le troisième prix est allé à Amélie Lévesque, élève de 5^e secondaire à la Commission scolaire des Basques.

Les lauréates ont reçu des prix de 300 \$ et 100 \$, des œuvres de Félix Leclerc ainsi qu'un exemplaire laminé de leur production.

Le concours reprend cette année. Les élèves sont invités à s'inspirer des *Souvenirs de mon pays*. Nous publions les trois poèmes primés.

1^{er} prix

L'hirondelle

L'hirondelle valse avec le vent
Elle me rappelle le printemps
De mes vingt et un ans.

Je suis parti de bon matin,
Pour aller te rencontrer
Toi, ma bien-aimée,
Dans le village voisin.

Chemin faisant
J'ai croisé le vent
Qui, voulant être méchant,
M'a dit que tu avais un amant.

Refusant de douter
De toi, ma bien-aimée,
Je ne l'ai point écouté.

J'ai rencontré la rivière
Qui, voulant me distraire,
M'a raconté qu'hier,
Tu m'as renié dans tes prières.

Refusant de douter
De toi, ma bien-aimée,
Je ne l'ai point écoutée.