

les cahiers DE L'AQPF

VOLUME 12 | N°1 | 2021

SPÉCIAL
CONGRÈS
ANNUEL
2021



RÉINVENTER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, UNE PROPOSITION À LA FOIS

La lecture multimodale en classe de français au secondaire : l'exemple de *Journey*
Justin Taschereau
Amélie Vallières
Catherine Mercure

EXPÉRIMENTATION

Une expérience épistolaire qui fait son chemin
Anne Gucciardi

CHRONIQUE

Qui ? Quoi ? : les questions sémantiques dans le repérage du complément direct, bonne ou mauvaise stratégie ?
Antoine Dumaine
Priscilla Boyer
Marie-Andrée Lord
Catherine Mercure

ISSU DE LA RECHERCHE

NOUVEAUTÉ :
Les coups de cœur des juré.e.s des prix AQPF-ANEL

AntiDote

Le remède à tous vos mots.

Réunissant un correcteur de nouvelle génération, des dictionnaires avec recherche puissante et des guides linguistiques clairs et détaillés, Antidote est indispensable dans les écoles.

- Aidez vos élèves à apprendre de leurs erreurs avec les infobulles explicatives du correcteur.
- Enrichissez leur vocabulaire en explorant avec eux les synonymes, les champs lexicaux et les cooccurrences.
- Apprenez-leur à déjouer les pièges de l'écriture grâce à des descriptions claires et concises des règles et des exceptions.
- Partez ensemble à la conquête des trésors de la langue française en découvrant de nouveaux mots, des personnages célèbres ou des curiosités étymologiques.

www.antidote.info



Sommaire

EXPÉRIMENTATION

La lecture multimodale en classe de français au secondaire : l'exemple de <i>Journey</i>	3
Enseigner le français avec la programmation : un début prometteur	8
Déconfiner les savoirs au quotidien : La techno au service de la « décompartimentation » des apprentissages	12
La littérature comme alliée dans la valorisation de la diversité	15
La prosodie : l'aspect négligé de la fluidité en lecture	20

CHRONIQUE

Une expérience épistolaire qui fait son chemin	24
--	----

ISSU DE LA RECHERCHE

Des outils pour favoriser l'autorégulation en écriture au 3 ^e cycle du primaire	27
Les implications pédagogiques des aspects progressif et multidimensionnel de la connaissance du mot dans l'enseignement du vocabulaire au primaire	30
Vers une écriture numérique, multimodale et collaborative	34
Lab-yrinthe : un site internet évolutif pour accompagner les pratiques d'enseignement des œuvres littéraires et documentaires numériques	39
Qui ? Quoi ? : les questions sémantiques dans le repérage du complément direct, bonne ou mauvaise stratégie ?	43
Quand la diversité linguistique s'invite en classe de français	48

COUP DE CŒUR AQPF-ANEL

Coup de cœur AQPF-ANEL	51
------------------------	----

Comité de rédaction
Josée Beaudoin
Katya Pelletier
Antoine Dumaine
Marie Jutras

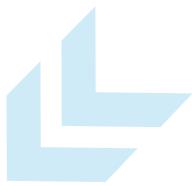
Rédactrice
Nancy Allen

Conception graphique
Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158





Mot du comité de rédaction

Une association qui se réinvente !

Pour plusieurs, les 18 derniers mois ont été synonymes de défis et de remises en question légitimés par le flou laissé par la pandémie. Notre Association en a profité, pour sa part, pour décider de plusieurs ajustements à apporter à son mode de fonctionnement. Ainsi, vous l'aurez peut-être remarqué, l'AQPF a été présente et s'est illustrée sur plusieurs plans depuis mars 2020.

D'abord présente pour soutenir ses membres, et forte d'un appui financier ministériel, l'AQPF s'est renouvelée en présentant pour une première fois des causeries et des formations en ligne. Celle portant sur l'évaluation lors de l'enseignement à distance a particulièrement rejoint les membres de l'Association. Cette année encore, causeries et formations sont au rendez-vous, avec, notamment, le souci d'inclure la multimodalité dans l'enseignement, pour rejoindre, oui, les publics d'élèves du primaire à l'université, mais surtout pour soutenir un enseignement intégré des compétences rattachées à la discipline du français.

Puis, l'AQPF a écouté ses membres et s'est engagée à une prise de position claire en ce qui concerne la réforme des participes passés. Qu'on soit en accord ou non avec les simplifications grammaticales proposées, l'AQPF saura prendre la parole pour faire entendre celle de ses membres. De même, l'AQPF s'est prononcée, dans la dernière année, pour la liberté professionnelle des enseignantes et des enseignants, en refusant la liste des œuvres prescrites par le ministère de l'Éducation et en faisant valoir la nécessaire sélection des œuvres au programme par ceux et par celles qui agissent quotidiennement auprès des élèves. C'est également pour cette raison que l'AQPF a réitéré son appui à l'Association nationale des éditeurs de livres en soutenant, par son partenariat, les prix AQPF-ANEL qui visent à récompenser la littérature québécoise et franco-canadienne, à travers cinq catégories de textes.

Enfin, pour ces raisons, lors du congrès reporté-repensé-replacé de cette année, l'AQPF a décidé conjointement, avec deux de ses sections, de *Réinventer la roue!* Avec ce congrès, l'Association se positionne fortement pour une vision pluraliste de l'enseignement du français qui, enfin pourrait-on avancer, réfléchit concrètement aux enjeux bien réels de cet enseignement: défis vécus par les élèves, temps manquant aux enseignants et aux enseignantes pour accomplir certaines tâches, manque criant de ressources humaines et matérielles, d'argent, d'école parfois même dans certaines régions...

Avec ce congrès, l'AQPF contribue à la formation continue de ses membres et vise à leur offrir des ateliers et des stages qui répondent à leurs besoins tout en respectant les mouvements qu'elle observe en éducation.

Sur ces mots, l'Association québécoise des professeures et des professeurs de français salue votre dévouement, chères, et chers membres, et reconnaît votre désir toujours plus grand à participer à soutenir des apprentissages francophiles, toujours ouverts sur le plurilinguisme.

À toutes et à tous, bonne lecture!

Le comité de rédaction.



© SCÈNE D'OUVERTURE DE JOURNEY (THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

La lecture multimodale en classe de français au secondaire : l'exemple de *Journey*



Justin Taschereau

Enseignant de français au secondaire au Collège Laurentien et étudiant à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal
taschereau.justin@courrier.uqam.ca



Amélie Vallières

Étudiante au doctorat en éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal
vallieres.amelie@uqam.ca



Catherine Mercure

Étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chargée de cours à l'Université Laval
catherine.mercure@uqtr.ca

Bien que la littératie figure au cœur des préoccupations de l'école (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2009), son développement repose encore aujourd'hui sur l'étude de textes dans lesquels l'écrit domine (Lebrun et al., 2012a). Néanmoins, pour s'informer, échanger avec autrui

et apprendre, les jeunes puissent désormais à plusieurs sources et ressources sémiotiques, c'est-à-dire du texte, des images fixes ou mobiles et du son, auxquelles ils recourent de manière changeante et informelle selon leur accessibilité et leur attrait (Martel, 2018). Ainsi, entre numérique

EXPÉRIMENTATION

et multimodalité, la littératie, et les pratiques d'enseignement/apprentissage qu'elle sous-tend, se doivent d'être revisitées au regard de cette nouvelle réalité (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2020; Martel et al., 2018). Afin de soutenir les élèves dans le développement d'une compétence en cohérence avec les textes auxquels ils sont quotidiennement confrontés, la prise en compte de la lecture dite *multimodale* constitue une avenue prometteuse.

LA LECTURE MULTIMODALE

La lecture peut être définie comme un processus de construction de sens, à partir des éléments explicites et implicites du texte, dans lequel le lecteur joue un rôle actif. En plus de dégager le sens qu'il perçoit dans le texte, il convoque ses connaissances pour construire le texte (compréhension), tout en lui donnant une signification qui lui est propre parmi le « pluriel du texte » (interprétation) (Falardeau, 2003).

De son côté, la multimodalité se caractérise par la présence de différents modes (iconiques, scripturaux, sonores, gestuels, etc.), et c'est dans leur combinatoire que le texte prend forme. Ainsi, la multimodalité renvoie « au fait que l'on peut non seulement parler de message sur différents supports (le "texte multimodal" ou "multitexte"), mais également d'environnement multimodal, de tâches multimodales et même de compétences multimodales. » (Lebrun et al. 2012b)

Désormais, lire ne réfère plus qu'au mode scriptural, mais à un cosmos de modes mis en relation pour créer de nouvelles représentations du sens. En conséquence, il semble difficile de considérer que les textes dits « traditionnels » permettent le développement d'une compétence lectorale qui répond de façon optimale à la réalité vécue par les jeunes à l'extérieur de l'école (CSÉ, 2020; Vallières, 2019). Pour exemplifier l'étendue des potentiels d'un texte multimodal, nous utiliserons le jeu vidéo *Journey*.

JOURNEY, JEU VIDÉO

Journey est un jeu vidéo d'exploration indépendant codéveloppé par Thatgamecompany et Santa Monica Studios, publié en 2012 par Sony Computer Entertainment sur la PlayStation 3 et publié en 2015 et en 2019 sur d'autres consoles, iPad et iPhone avec la collaboration du studio Annapurna Interactive.

Il a remporté plusieurs prix pour son originalité et sa bande sonore.

Dans le jeu, le joueur-lecteur contrôle un personnage qui navigue dans un désert afin de rejoindre le sommet d'une montagne. Il peut déplacer le personnage, le faire communiquer pour insuffler de la vie à l'environnement et le faire voler en utilisant les pouvoirs de sa cape. L'histoire de *Journey* présente l'ascension et la chute d'une société que le joueur-lecteur explore, à travers le personnage du jeu, en observant diverses murales présentées dans des cinématiques ou trouvées dans des lieux secrets. Les créateurs du jeu ont utilisé le modèle du monomythe pour construire le récit, centré sur le personnage que le joueur-lecteur incarne.



© LE JOUEUR OBSERVE DES MURALES AU FIL DU JEU
(THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS
ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

JOURNEY, TEXTE MULTIMODAL

Journey est un exemple manifeste du texte multimodal puisque la progression du joueur-lecteur – autant dans le jeu que dans sa lecture du récit – est associée à la compréhension des codes et des modes mobilisés par le jeu. Puisqu'il ne sollicite aucune forme d'écriture, le jeu oblige le

joueur-lecteur à avoir recours à l'iconographie, à la cinéétique et aux éléments sonores pour en saisir les potentiels narratifs. Pour illustrer notre propos, nous présenterons trois moments de *Journey* comme exemples de lecture multimodale au service du narratif tel que présenté dans la *Progression des apprentissages* en français (MELS, 2011).

PROGRESSER DANS LE RÉCIT



© LE PERSONNAGE S'ENVOLE AVEC LES CRÉATURES
(THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS
ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

Dans le troisième niveau du jeu, le joueur-lecteur doit explorer le désert afin de libérer des créatures alliées qui ressemblent à des tapis volants. Aucune indication n'est fournie quant à la manière de progresser dans la zone sinon un plan de caméra centré sur la montagne en commençant le niveau. En se dirigeant vers elle, le joueur-lecteur délivre un premier ensemble de tapis. Seul au milieu de dunes, le joueur-lecteur doit dès lors s'orienter dans cette étendue grâce à ces nouveaux alliés et aux indices que ces derniers lui fournissent. En effet, le déplacement effectué, les sons émis et l'animation visuelle produite par les tapis incitent le joueur-lecteur à parcourir le territoire selon une logique prédefinie par les créateurs du jeu en vue de libérer tous les alliés et d'activer les murales. Ce faisant, la progression du joueur-lecteur dans son exploration est donc soutenue à l'aide d'un accompagnement visuel et sonore. Les éléments multimodaux servent alors à répertorier et à se représenter les étapes nécessaires pour compléter le niveau.

CARACTÉRISER LES PERSONNAGES

Dans deux niveaux du jeu, le joueur-lecteur est confronté à un monstre métallique aux allures d'une anguille géante. La première apparition de ce



© L'OPPOSANT À LA RECHERCHE DU PERSONNAGE
(THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS
ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

monstre se déroule dans une grotte, d'où il émerge soudainement du sol avec grand bruit; la manette du joueur vibre, la musique éclate et le monstre dévore de petites créatures qui accompagnent le héros. Le joueur-lecteur est en mesure d'utiliser les indices qui lui sont fournis à ce moment précis (l'environnement sombre, la musique tendue, les créatures dévorées, etc.) pour supposer que la bête est un opposant et qu'il est synonyme de danger. D'autres indices lui permettent de confirmer cette hypothèse : l'anguille géante surveille de son œil des zones au sol, la musique demeure tendue. Ainsi, le joueur-lecteur modifie ses actions dans le jeu pour éviter que le monstre ne l'aperçoive : il restreint son exploration, il se déplace plus lentement et il se cache derrière les colonnes. Les éléments multimodaux sont lus, compris puis interprétés pour représenter le rôle d'antagoniste du monstre dans l'histoire et faire des liens avec certaines murales que le joueur-lecteur observe, où cet ennemi y est dépeint.

RECONSTITUER L'HISTOIRE ET L'UNIVERS NARRATIF

Au terme de chaque niveau, le joueur-lecteur doit méditer devant une tombe, où un personnage de nature divine présente une murale au héros, qui permet à ce dernier de reconstituer l'histoire à l'aide d'éléments multimodaux. Par exemple, lorsque le joueur-lecteur complète le niveau du temple souterrain, le personnage divin fait apparaître une murale circulaire représentant les étapes franchies lors du parcours initiatique du héros, et dévoilant du même coup l'étape suivante. Ayant sous les yeux une montagne, le joueur-lecteur peut inférer qu'une épreuve d'ascension l'attend. Au-delà des codes iconographiques, la musique jouée à ce moment,



© LE PERSONNAGE S'ARRÈTE À UNE TOMBE POUR MÉDITER
(THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS
ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

alors particulièrement chargée et dramatique, soutient l'idée qu'il s'agira d'une épreuve difficile pour le héros, mais également d'un moment clé dans le récit.

D'ailleurs, des murales cachées à travers le jeu fournissent à leur tour des compléments de l'univers narratif lorsqu'activées. L'une des premières murales optionnelles présente une série de personnages, qui ressemblent au héros, couchés sous le sable, avec des pierres à leur côté. En observant l'environnement



© L'UNE DES MURALES OPTIONNELLES DANS L'HISTOIRE DE JOURNEY (THATGAMECOMPANY, SANTA MONICA STUDIOS ET SONY COMPUTER ENTERTAINMENT, 2012)

du jeu, le joueur-lecteur trouve plusieurs de ces rochers et peut utiliser ces indices visuels pour comprendre que ces pierres représentent les sépultures d'autres aventuriers. Le joueur-lecteur peut donc mobiliser une compréhension des éléments multimodaux proposés par le jeu pour reconstituer l'univers narratif.

CONCLUSION

Au terme de l'exemplification précédente, l'utilisation du jeu vidéo comme texte multimodal en classe de français permet d'explorer certains principes de la lecture comme il serait possible de le faire avec un roman ou une bande dessinée et de développer chez les élèves une compétence à lire qui est davantage arrimée à leurs pratiques authentiques. Dans le cas de Journey, il est possible d'observer des éléments propres à la lecture narrative tels que progresser dans un récit, caractériser des personnages et reconstituer une histoire et son univers narratif, et ce, à partir de la mobilisation des ressources sémiotiques du jeu.

Au-delà de ses potentiels pour la lecture multimodale, un autre point d'intérêt de Journey se situe dans sa propension à l'immersion. En effet, il est intéressant de considérer l'expérience immersive proposée par l'univers narratif de Journey, et son impact sur l'interprétation, puisque la signification du texte multimodal devient unique au joueur-lecteur qui progresse, par ses investissements cognitifs, voire affectifs, dans le jeu.

À la manière d'un roman, le jeu vidéo présente des blancs autorisant l'interprétation, et c'est dans la perspective de colmater ceux-ci que le joueur-lecteur fait advenir sa conscience, par l'assemblage des perspectives offertes par le jeu, qu'il confronte, adapte, transforme, etc.

Ainsi, ce dernier est constamment actif, le jeu vidéo lui permettant de s'interroger sur ses engagements de lecteur, tout comme le lui permettrait un texte traditionnel.

RÉFÉRENCES

- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020.* Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* Taylor & Francis.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b, décembre). *Manifeste.* Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. <https://litmedmod.ca/litteratie-mediaticque-multimodale/manifeste>
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire.* Éditions JFD.
- Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048357ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement.* Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/seconde/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement.* Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/seconde/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>
- Thatgamecompany (2012). Journey. Thatgamecompany. <https://thatgamecompany.com/journey/>
- Vallières, A. (2019). Dispositif de formation à l'écriture numérique d'un récit de jeu vidéo. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*, 10. <https://doi.org/10.7202/1065534ar>
- Variety. (2013, 8 février). Journey Game Creator Jenova Chen "Theories Behind Journey" - Full Keynote Speech. [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S684RQHzmGA&t=1578s>

Journée internationale des professeurs de français

Le Jour du prof de français

COVID 19. ET APRÈS ?

lejournduprof.com

25 novembre 2021

La journée internationale des professeurs de français rassemble les enseignants de français et aussi ceux qui enseignent en français dans les formations bilingues, partout dans le monde.

Son objectif ?

Valoriser le métier d'enseignant de français par des activités et des évènements qui vont créer du lien et de la solidarité. C'est un jour où les enseignants vont échanger, se réunir pour des moments conviviaux, partager leurs expériences et leurs pratiques.

Suivez toute l'information sur nos réseaux sociaux.

Association québécoise des professeur.e.s de français



© ALEXANDRE TREMBLAY THERRIEN

Enseigner le français avec la programmation : un début prometteur



Josée Beaudoin
Conseillère pédagogique de français
au secondaire au Centre de services
scolaire de la Capitale
beaudoin.josee@cscapitale.qc.ca



Alexandre Tremblay Therrien
Enseignant de français au Centre
de services scolaire de la Capitale
tremblaytherrien.alexandre@cscapitale.qc.ca

Depuis quelques années, des enseignants et des enseignantes de mathématiques proposent plusieurs activités en lien avec la programmation, mais il existe très peu d'initiatives qui vont en ce sens en classe de français, en particulier au secondaire. C'est pourquoi nous¹ avons proposé à quelques collègues de français un projet dans lequel les élèves de 5^e secondaire auraient à programmer une histoire avec l'outil de programmation Scratch (Fondation Scratch, 2019).



© FONDATION SCRATCH

Pour l'ensemble du projet, notre intention pédagogique était double. D'une part, nous voulions susciter l'intérêt des élèves pour la technologie. D'autre part, puisque les élèves éprouvent de la difficulté à planifier leur écriture, puis à réviser et à corriger leurs productions écrites, nous voulions expérimenter une nouvelle façon de travailler le processus d'écriture. Nous avons donc arrimé la programmation avec la rédaction d'une histoire puisque l'écriture d'un texte suppose les mêmes étapes de réalisation que lorsqu'on doit programmer : planification, rédaction/programmation, révision, puis correction.

¹ Martin Barié, conseiller pédagnumérique, Josée Beaudoin, conseillère pédagogique de français.

SUSCITER L'INTÉRÊT POUR LA TECHNOLOGIE... EN CLASSE DE FRANÇAIS !

De prime abord, il est évident que l'engagement des élèves dans une telle activité ne peut se faire que s'ils sentent d'abord qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour mener à bien leur projet. Les enseignants et les enseignantes avec qui nous avons travaillé ainsi que la majorité des élèves n'ayant jamais touché à la programmation, il fallait d'abord leur faire découvrir certains principes de base dans Scratch, une plateforme de programmation par blocs, qui permet entre autres la création d'animation (textes et images). Les deux premières périodes ont donc servi à ce que les élèves (et les enseignant.e.s !) se familiarisent avec l'outil, en programmant une situation de départ mettant en scène deux personnages, à laquelle il fallait ajouter les éléments à travailler (les différentes postures des personnages, les scènes, les sons) ainsi que les actions à programmer (les déplacements, les basculements de scène, l'insertion de dialogues, la notion de boucle, etc.). Bien évidemment, nous sommes loin d'un récit complet à animer, mais pour en arriver à en faire davantage, il faut s'assurer que les élèves maîtrisent suffisamment l'outil Scratch en leur donnant le temps nécessaire et en faisant en sorte que ceux qui en ont besoin se sentent soutenus et accompagnés, autant que faire se peut, par des conseillers et des conseillères pédagogiques. Dans les cas où il est impossible d'obtenir de l'accompagnement, on trouve une grande quantité de tutoriels sur le site du RÉCIT.

UNE NOUVELLE FAÇON DE TRAVAILLER L'ÉCRITURE

Lorsque les élèves doivent écrire un texte, nous les voyons souvent rédiger leur premier jet et se dépêcher de le mettre au propre, parfois sans même s'assurer que tous les mots y sont. Plusieurs n'ont en tête que l'étape de la rédaction, sans planifier leur écriture, en escamotant la révision et la correction. Pour ces élèves, faire un plan, ce n'est pas important. Or, en programmation, c'est primordial ! De plus, quand nous leur demandons de se relire, ils nous assurent qu'ils ne voient pas leurs erreurs. En programmation, le résultat étant visible (ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas !), les élèves n'ont pas le choix de

procéder à une révision fréquente du programme afin de s'assurer qu'il n'y a pas de problèmes. Bien sûr, nous devons répéter aux élèves qu'il leur faut souvent cliquer sur le drapeau vert², mais ils peuvent voir assez vite qu'il leur est avantageux de le faire pour ne pas se retrouver devant un programme dans lequel des erreurs successives provoquent un effet domino trop difficile à corriger. D'ailleurs, ceux qui attendent trop longtemps avant de réviser leur programme se rendent compte qu'ils ont avantage à le faire au fur et à mesure, surtout si leur programme est d'une certaine ampleur.

Le principal objectif poursuivi, lorsque nous proposons un défi de programmation d'un récit aux élèves en classe de français, c'est de faire un parallèle entre la programmation et la rédaction, ce qu'ils ne perçoivent pas d'emblée ! C'est donc à l'enseignant ou à l'enseignante de saisir l'occasion de leur faire remarquer que l'écriture d'un texte nécessite les mêmes stratégies : planifier, rédiger (ou programmer), puis réviser, en relisant son texte souvent, comme on revoit le résultat de sa programmation, pour éviter les incohérences qu'on peut difficilement corriger une fois qu'on a terminé.



© ALEXANDRE TREMBLAY THERRIEN

VERS L'ARTICULATION DE DEUX COMPÉTENCES : LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

Si l'objectif visé au départ consistait à programmer un récit pour travailler les stratégies en écriture, le personnel enseignant avec qui nous avons travaillé en est rapidement arrivé à une proposition fort emballante. Loin de vouloir simplement ajouter des

2 Dans Scratch, c'est en cliquant sur le drapeau vert que démarre le programme à partir du début.

EXPÉRIMENTATION

images et du son à une histoire, les enseignant.e.s ont proposé que le travail de programmation fasse suite à la lecture d'une œuvre littéraire. En effet, au terme de leur lecture de l'œuvre *Aliénor* (Desjardins, 2008), dont le dénouement présente une reine qui songe à son passé, les élèves ont dû programmer une situation initiale présentant un choix à faire : se marier avec Henri (et, dans ce cas, les élèves devraient résumer l'histoire qu'ils ont lue) ou rester avec Louis (choix qui demanderait aux élèves d'imaginer ce qu'aurait été la vie de l'héroïne). En ayant à programmer ce dilemme,

d'écriture, puisqu'ils devaient imaginer une uchronie à partir de leur compréhension de l'œuvre. Le projet visait donc à amener les enseignant.e.s à porter un jugement sur leur compréhension (en lecture) et sur leur création (en écriture). Toutefois, afin de stimuler le travail réflexif et la métacognition des élèves, il n'était pas question de juger le produit lui-même, le programme informatique, mais plutôt les entrées dans un journal de bord, pour lesquelles l'évaluation portait sur la lecture et l'écriture.

QUELQUES CONSTATS

Au terme de la réalisation du projet, nous avons questionné les élèves afin de recenser leurs perceptions par rapport à l'activité qu'ils avaient vécue, particulièrement sur les aspects suivants : la préparation à l'activité, les périodes de familiarisation à Scratch et la programmation comme telle. À la lumière des réponses obtenues, nous avons pu tirer quelques constats, issus des discussions que les enseignants et les enseignantes ont eues avec les élèves.

En général, ils ont apprécié la liberté dont ils jouissaient tant en ce qui concerne l'organisation du travail que son aspect créatif. D'ailleurs, un bon nombre a exprimé que l'utilisation de la plateforme Scratch était une nouveauté qui avait piqué leur curiosité et avait contribué à leur engagement. Sur 30 équipes, 27 ont complété la tâche demandée et produit un programme complet et fonctionnel dans le temps imparti. En fait, même parmi les élèves qui n'ont apprécié que le côté ludique de l'activité, la plupart y ont trouvé leur compte et ont apprécié les périodes passées à programmer. Le premier objectif, qui consistait à susciter leur intérêt pour la technologie, a donc été atteint par la majorité !

Un autre élément, positif et maintes fois répété par nos programmeurs en herbe, fut le cadre collaboratif du projet. Effectivement, les élèves ont énormément apprécié collaborer avec l'équipe de conseillement pédagogique, qui leur offrait un soutien indispensable et sécurisant concernant Scratch. De plus, la majorité a apprécié l'utilisation du concept de « rôles », inspirés de l'industrie du jeu vidéo, pour comprendre la nécessaire division du travail que requiert un projet de cette envergure. Plusieurs se sont rendu compte qu'un projet d'équipe ne se limite pas à une répartition des tâches, mais exige plutôt une répartition des responsabilités où chaque membre de l'équipe doit



© JOSÉE BEAUDOIN ET ALEXANDRE TREMBLAY THERRIEN

les élèves ont dû développer, dans le cadre du cours de français, leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre originale, soit deux des quatre dimensions de la lecture, en plus de leur créativité en situation

contribuer à l'ensemble du processus créatif afin que le programme fonctionne selon le plan initialement imaginé. Il va sans dire que dans le cadre du cours de français, les élèves, pour collaborer entre eux, mais aussi pour obtenir des réponses à leurs questions, ont dû développer des stratégies de prise de parole et d'écoute. Proposer un défi de programmation, loin d'être une perte de temps, a pu permettre aux élèves de travailler simultanément les trois compétences en français, en plus d'une «compétence transversale», *Coopérer efficacement avec ses coéquipiers*.

Du côté des réserves exprimées par les élèves, elles touchaient particulièrement deux aspects interreliés : le temps limité octroyé pour se familiariser avec Scratch et réaliser le programme ainsi que la complexité de la tâche à accomplir. En effet, compte tenu de la difficulté du projet, les élèves auraient apprécié que le travail soit échelonné sur une plus longue période afin de rendre un travail à la hauteur de leurs attentes initiales. Il faut donc leur donner suffisamment de temps en classe, mais aussi prévoir un échéancier moins serré afin de leur permettre d'y consacrer du temps, au besoin, en dehors de la classe. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux nous ont confié leur incompréhension quant aux raisons pour lesquelles ils avaient passé autant de temps à réaliser un projet si difficile si seul le journal de bord était évalué. Pour ces élèves, il était inconcevable que ce soient les entrées dans ledit journal qui rendraient compte de leur progression dans les compétences ciblées. Certes, les activités de réflexions proposées pour le journal de bord ont permis à plusieurs de comprendre que le processus était plus important que le résultat et que le produit final de programmation ne pouvait pas «compter» en français. Cependant, malgré le fait que leurs enseignants et enseignantes avaient insisté sur les objectifs du projet, le produit demeure toujours important pour la majorité des jeunes. Par conséquent, l'idée d'une «cérémonie» de remise de prix et mentions pour reconnaître leur création, et ce, dans diverses catégories a été grandement appréciée !



© JOSÉE BEAUDOIN ET ALEXANDRE TREMBLAY THERRIEN

DÉFIS ET PERSPECTIVES

L'expérience que nous avons vécue nous amène directement aux défis relevés dans le *Continuum de développement de la compétence numérique* : « Pour faciliter et stimuler l'émergence de pratiques pédagogiques novatrices, il devient nécessaire d'encourager l'innovation, la prise de risque calculé, la tolérance à l'ambiguité et le droit à l'erreur. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 20) Dans cette perspective, nous ne voulions pas travailler avec des enseignants ou des enseignantes qui maîtrisaient déjà le langage de programmation. Alors, nous en avons sollicité que nous voulions accompagner dans leur apprentissage de la programmation avec Scratch. En acceptant que tout ne soit pas parfait, mais sachant qu'il y aurait, en classe, deux personnes ressources disponibles pour les accompagner, ces volontaires ont été les premiers à programmer dans un cours de français, au secondaire, à notre centre de services scolaire. Nous espérons que ce n'est là qu'un début et que d'autres accepteront de prendre des risques !

≡ RÉFÉRENCES

- Desjardins, R. (2008). Alienor. Lux Éditeur.
- Fondation Scratch. (2019). Scratch (3.0) [application mobile]. <https://www.scratch.mit.edu/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Continuum de développement de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.

Déconfiner les savoirs au quotidien La techno au service de la « décompartimentation » des apprentissages



Marie-Andrée Arsenault
Enseignante de français au secondaire et auteure pour la jeunesse
arsenaultmarieandree@gmail.com

Sophie Champagne
Enseignante de français au secondaire à l'école The Study, à Montréal
schampagne@thestudy.qc.ca

Nombreux sont les défis qui ont été imposés aux enseignants par la Covid-19, les obligeant à faire preuve de créativité et de souplesse. Des absences fréquentes aux groupes à distance, nous avons dû revoir nos pratiques et notre façon de planifier. Vu l'imprévisibilité des horaires, plusieurs questions ont émergé. Comment les élèves retrouveraient-ils facilement les ressources mises à leur disposition ? Quels outils fallait-il privilégier pour mettre de l'avant une routine constante entre l'école et la maison ? Comment allait-on parvenir à maintenir les liens entre les apprentissages malgré le tourbillon pandémique ?

Cette réflexion a été échafaudée au cours de l'année scolaire 2020-2021 dans une école secondaire privée pour filles¹ de Montréal. Nous appuyant sur la technologie pour trouver des pistes de solution, nous voulions utiliser un site gratuit, permettant la collaboration entre collègues et facile d'utilisation pour les élèves. Genial.ly répondait à ces critères tout en proposant une esthétique qui nous a convaincues. Évidemment, le fait que nos élèves aient chacune un ordinateur a simplifié l'insertion de cet outil dans notre quotidien. Avec le recul, nous croyons que Genial.ly pourrait aussi être très utile dans des milieux ayant un accès plus limité à la techno. Une dynamique de classe inversée ou des charriots de tablettes et de portables pourraient tout à fait s'allier à cette démarche fondée sur trois axes : 1) mettre les élèves

en action, 2) tisser des liens entre les applications et 3) décompartimenter les compétences et les savoirs.

METTRE LES ÉLÈVES EN ACTION

Qui n'a pas eu l'impression, depuis mars 2020, d'être seul devant son écran ou derrière son plexi ? Micros éteints, yeux mi-clos, caméras fermées, voix masquées et inaudibles ; le désengagement a atteint des sommets. Nous en avons fait notre cheval de bataille et Genial.ly s'est avéré efficace pour rassembler des activités mobilisant les jeunes. Bien sûr, nous savons qu'après la pandémie, les démotivés seront toujours au rendez-vous. De là l'intérêt de trouver une solution durable pour mettre les élèves en action. Exit les diaporamas et les notes de cours à consulter, ressources exigeant un engagement minimal des élèves.

Voici une séquence dans laquelle nous avons mis à profit cet outil en troisième secondaire pour explorer une œuvre résistante appartenant à l'univers merveilleux : *Le livre de Perle* (Timothée de Fombelle, 2014). Ici, nous avons privilégié des activités interactives plutôt qu'un résumé animé par l'enseignante. Dans ce parcours ludique, nous avons rassemblé des jeux créés via LearningApps. Au menu : intertextualité, actions des personnages, figures de style et chronologie. Toutes se sont mises

1 Considérant ce contexte, nous utiliserons désormais le féminin pour désigner les élèves.

en action pendant que nous soutenions et motivions les troupes au fil de cette lecture exigeante, mais ô combien belle ! L'accessibilité des activités a permis aux élèves de progresser à leur rythme en classe et en ligne. En s'engageant de la sorte, elles ont pu juger de la qualité de leur compréhension de l'histoire et des notions s'y rattachant.

Et quel portrait nous avons tiré de nos apprenantes avec ces exercices !

Cela nous a guidées pour la suite.



de travail. Nous y avons rassemblé les tâches à compléter à la maison et en classe. Avant d'entamer la lecture du roman, les élèves ont dû visionner une vidéo sur les légendes via YouTube, s'engager dans un remue-ménage collectif via Padlet et réviser les fonctions grammaticales via Google Forms. D'autres exercices ont permis d'analyser l'histoire, notamment l'élaboration de schémas. Nous avons aussi inséré des jeux interactifs liés à l'intrigue, aux types de textes et aux organisateurs textuels. Enfin, nos apprenantes se sont investies dans une écriture créative à partir d'un des lieux du livre. Selon nous, l'intérêt de cette séquence réside dans la combinaison des applications choisies afin d'exploiter leurs forces et de varier les tâches pour approfondir l'œuvre. L'expérience nous a appris que c'est en multipliant les stratégies et les contextes d'apprentissage que nous intéressons un maximum d'apprenantes.

Un roman de Carole Tremblay

Activités de classe

DISCUTONS

JOUONS

OU

PAGES 6 à 33

PAGES 34 à 74

PAGES 75 à 103

PAGES 104 à 135

LES PERSONNAGES

TYPES DE TEXTES

LIEU ET TEMPS

UNE IMAGE

LA LÉGENDE

LES PETITS HOTS

TA RÉACTION

UN TEXTE

© MARIE-ANDRÉE ARSENAULT ET SOPHIE CHAMPAGNE



TISSER DES LIENS ENTRE LES APPLICATIONS

À ceux qui craignent que garder les adolescents actifs grâce à la techno se limite à les faire jouer, nous répondons que plusieurs applications sont pertinentes en français. Padlet pour l'idéation, Google Docs pour l'écriture partagée, Google Slides pour les projets et les présentations, Flipgrid pour l'oral, J'accorde pour consolider la grammaire, Kahoot ! pour réviser les connaissances : les exemples sont parlants. Aux autres qui s'inquiètent de perdre leurs élèves dans les méandres de la toile, nous rétorquons qu'une des forces de Genial.ly est l'intégration aisée d'hyperliens dans un même espace.

Passons à une autre activité, destinée à des groupes de première secondaire, au sujet du livre *Le mystère des jumelles Barnes* (Carole Tremblay, 2011). Cette création nous a servi d'échéancier de lecture et

On pourrait croire qu'une telle cascade d'activités découragerait les élèves ou les égarerait en chemin. Au contraire, l'organisation rigoureuse et la présentation flexible de Genial.ly ont fourni un fil conducteur clair, un cadre rassurant et un support stimulant. S'il a fallu travailler en amont pour bâtir ce matériel, voilà un investissement dont la majorité a profité puisque cela nous a obligées à structurer notre enseignement pour créer un tout cohérent. Ainsi, cette activité nous a permis de mettre de l'avant les trois compétences au programme, défi qui n'est pas toujours simple à relever.

DÉCOMPARTIMENTER LES SAVOIRS ENSEIGNÉS

Les romans sont d'excellents véhicules pour naviguer entre les étapes d'une séquence. Il ne faut pas les surexpliquer au point d'entraver le plaisir de lire, mais leur potentiel demeure riche. En outre, nous croyons que les apprentissages seront d'autant plus contextualisés si l'on fait dialoguer la lecture, l'écriture et l'oral. En faisant un réel effort pour y parvenir, nous sentons que les élèves s'engagent mieux sur le chemin que nous traçons pour elles puisque chacune des étapes nourrit la suivante.

Explorons le classique *Le Petit Prince* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943) en quatrième secondaire sous l'angle de la décompartimentation des savoirs. Nous avons ponctué cette séquence d'arrêts de lecture, d'écriture et d'oral. Ainsi, les élèves ont été amenées à se forger une opinion sur le livre et sur ses adaptations audio, cinématographique et théâtrale. Pour ce faire, elles ont dû réinvestir certains critères d'appréciation ainsi que plusieurs stratégies d'argumentation apprises. Tout cela a été construit avec le souci d'une grande fluidité entre les activités. Il était important que, dans une même période, le groupe puisse passer naturellement de la lecture à l'écriture et de l'écriture à l'oral. Une telle entreprise peut paraître vertigineuse. Toutefois, en faisant du *Petit Prince* notre port d'attache, nous avons réussi à montrer aux élèves que les compétences sont interdépendantes lorsque l'on souhaite élaborer sa pensée. Après tout, hors de l'école, les lectures significatives suscitent également des réactions, orales ou écrites, lesquelles permettent d'étoffer un jugement critique.



© MARIE-ANDRÉE ARSENAL ET SOPHIE CHAMPAGNE



Hormis le travail sur l'argumentation, nous avons intégré à ce Genial.ly des prolongements pour tous les gouts en lien avec le thème du bonheur. Nous avons sensibilisé nos classes au caractère universel du *Petit Prince*, au style de Saint-Exupéry et à ses personnages révélateurs grâce à la production d'un pastiche sur un exemple d'adulte heureux. De plus, nous avons bâti des ponts avec deux autres matières : les sciences et les arts. L'aventure nous a grandement satisfaites !

Enfin, Genial.ly a été un allié technologique cette année et le restera certainement. Qui sait quelles autres applications serviront bientôt nos ambitions pédagogiques ? Après tout, la décompartimentation des apprentissages en français, on y prend gout !

≡ RÉFÉRENCES

LOGICIELS/APPLICATIONS

Flipgrid : <https://info.flipgrid.com/>

Genial.ly : <https://www.genial.ly/>

J'accorde : <http://www.jaccorde.com/>

Kahoot ! : <https://kahoot.com/>

LearningApps : <https://learningapps.org/>

Padlet : <https://padlet.com/>

ŒUVRES CITÉES

de Fombelle, T. (2014). *Le livre de Perle*. Gallimard jeunesse.

de Saint-Exupéry, A. (1979). *Le Petit Prince*. Gallimard jeunesse.

Tremblay, C. (2011). *Le mystère des jumelles Barnes*. Bayard Canada.

📎 MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Séquence sur *Le livre de Perle* : <http://myurl.is/rz9qp>

Séquence sur *Le mystère des jumelles Barnes* : <http://myurl.is/gesfo>

Séquence sur *Le petit prince* : <http://myurl.is/gqcs2>

La littérature comme alliée dans la valorisation de la diversité



Sarah Poulin et Gabrielle St-Germain
Enseignantes de français en deuxième secondaire
au Collège Sainte-Anne situé à Montréal

Au secondaire, quand arrive le temps de faire les choix des œuvres pour l'année suivante, les enseignant.e.s de français se posent la même question : celles étudiées cette année sont-elles toujours pertinentes et actuelles ? Si un changement s'impose, plusieurs critères pour la sélection d'un titre sont à considérer : les thèmes abordés, le niveau de difficulté, la longueur, le potentiel pédagogique... De plus, cette année, plusieurs injustices sociales ont été décriées : la mort de personnes racisées, les pensionnats autochtones au Canada, le racisme systématique, le mouvement « Me too », etc. Ces événements tragiques de l'actualité ont mis en évidence l'importance de l'éducation à l'inclusion. Et si la littérature employée comme outil de prévention permettait, à plus long terme, de former des humains plus empathiques et accueillants ? C'est pourquoi nous considérons que tout le personnel enseignant devrait valoriser la diversité au sein des titres qui seront lus par les élèves pendant l'année scolaire. Posons-nous donc la question : comment rendre nos lectures plus liées aux contextes émergents ?

Il est d'abord important pour nous de noter que nous sommes deux enseignantes blanches qui travaillons dans un milieu favorisé et peu diversifié. C'est donc en toute humilité que nous vous partageons nos réflexions qui ont été déclenchées par le meurtre de George Floyd en mai 2020. Lorsque cet évènement tragique s'est produit, nous avons senti le besoin de nous informer pour mieux comprendre la situation que plusieurs personnes au sein de la société vivent. Le premier constat auquel nous sommes arrivées est qu'il est primordial pour une personne marginalisée de se retrouver et de se sentir représentée dans notre société, que ce soit parmi les adultes qu'elle côtoie au quotidien, dans les films ou les séries qu'elle regarde, dans les œuvres littéraires. À l'adolescence, un moment souvent synonyme de recherche identitaire, l'impact d'être entouré.e.s de

modèles qui nous ressemblent est non négligeable. Pour nous, cette prise de conscience a émergé à la suite de nombreuses lectures, d'écoute de balados, de visionnement de documentaires et de reportages. Nous considérons qu'il est impensable pour un individu d'agir sur cette problématique si ce travail d'introspection et de compassion n'est pas fait.

C'est de cette réflexion que le terme « allié.e » s'est imposé de plus en plus tant au sein de nos conversations que dans l'actualité. Dans sa conférence intitulée « Le racisme comme phénomène humain et sociétal », Fabrice Vil, avocat, chroniqueur, militant pour l'égalité des chances et fondateur de l'organisme *Pour trois points*, mentionne que pour être un.e bon.ne allié.e, il faut tendre l'oreille vers les personnes qui vivent de la discrimination quotidiennement. Nous remarquons que certaines personnes pensent, à tort, qu'il n'est pas notre rôle de présenter, dans un contexte scolaire, des réalités auxquelles nous ne pouvons pas nous associer. C'est tout le contraire ! Il est de notre responsabilité en tant que modèle, citoyen.ne et apprenant.e de ne pas avoir peur de s'ouvrir à la différence et de s'y intéresser. Comme enseignantes blanches, nous désirons accorder une place à ces enjeux au sein de notre cours de français à travers la lecture de romans issus de la diversité. Le but est de nous assurer que le plus grand nombre d'élèves puissent s'identifier aux personnages que nous leur présentons. Nos jeunes pourront également découvrir des vies uniques et différentes des leurs. Notre apprentissage sera tout aussi pertinent.

Lorsqu'on aborde des sujets d'expériences vécues par des groupes auxquels nous n'appartenons pas, il est possible de diminuer l'écart créé par nos priviléges pour que les sujets soient abordés de manière plus authentique. Déjà en choisissant des auteurs et des autrices diversifiés ayant vécu

EXPÉRIMENTATION

ces expériences, on amplifie les voix qui ont été historiquement marginalisées. De plus, nous pouvons accompagner la lecture par des vidéos ou des invité.e.s concerné.e.s qui abordent ces sujets d'une place vécue. L'important est de prendre conscience de notre position face à un sujet et de fournir l'effort de le transmettre en considérant nos priviléges; sans pour autant éviter la pluralité des sujets et des identités.

À la suite de la lecture de multiples œuvres, nous avons opté pour les titres suivants. Sachez toutefois que cette sélection est insuffisante, mais qu'elle se verra régulièrement renouvelée. L'idée est de ne pas figer le corpus littéraire pendant plusieurs années et de poursuivre nos recherches afin d'adapter, dans la mesure du possible, celui-ci au monde qui nous entoure. Par ailleurs, en raison de notre contexte d'enseignement, nous sommes bien conscientes du privilège d'avoir l'opportunité d'actualiser nos choix chaque année.

L'ORIENTATION SEXUELLE DE NOS PERSONNAGES



À l'adolescence, les jeunes se questionnent énormément quant à leur orientation sexuelle. Bien qu'il ne soit pas possible de présenter des histoires dans lesquelles elles sont toutes représentées, nous avons arrêté notre choix sur le magnifique recueil de poésie *Comme un ouragan* de Jonathan

Bécotte. Celui-ci propose de façon narrative le parcours menant un garçon à dévoiler le secret qui lui pesait sur les épaules pendant trop longtemps : son homosexualité. Pourquoi est-il un coup de cœur? Ce court texte permet de facilement aborder la poésie au premier cycle du secondaire. Tout d'abord, il est possible d'exploiter le champ lexical du vent afin de mettre en lumière la tempête qui peut être vécue par les adolescent.e.s qui vivent un questionnement difficile lié à leur orientation sexuelle. De plus, cette œuvre permettra aux élèves de développer leurs connaissances poétiques: les nombreux calligrammes ainsi que la comparaison et l'accumulation font de cette œuvre est un choix judicieux pour un.e enseignant.e désirant travailler les figures de style et la disposition graphique d'un poème.

L'IDENTITÉ DE GENRE



La société québécoise prend de plus en plus conscience des identités multiples par lesquelles les gens se définissent. *L'enfant mascara*, inspiré de faits vécus, raconte la vie de Léticia, une jeune femme trans qui n'est pas acceptée à son école, au point où elle se fera assassiner par celui qu'elle aime, un adolescent hétérosexuel. Ce roman coup de poing permettra aux élèves de travailler les histoires créées à partir de faits réels, de réaliser un compte rendu à partir du roman ou d'analyser le thème de la quête de l'identité qui est si bien abordé à travers l'œuvre.

LES SITUATIONS DE HANDICAP



© GABRIELLE ST-GERMAIN

Le bizarre incident du chien pendant la nuit et *Le petit astronaute* sont deux titres que nous proposerons à nos élèves afin qu'ils ou elles découvrent le quotidien d'enfants neurodivergent.e.s et en situation de handicap. Dans ces deux livres qui viennent assurément développer l'empathie des jeunes lecteurs, le potentiel pédagogique est immense. À travers ceux-ci, nous choisissons de centrer nos efforts sur une dimension de la lecture en particulier: la réaction. En se plaçant dans la peau des différents personnages de ces deux histoires, les élèves peuvent établir des liens avec leur quotidien. Il est aussi pertinent de travailler la caractérisation des personnages principaux dans ces œuvres. Celles-ci nous permettent également de travailler le récit psychologique à travers la bande dessinée et le roman.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Nous pensons qu'il est important de connaître les différentes communautés qui nous entourent. C'est pourquoi nous offrons une place spéciale à *Pilleurs de rêves*, un roman dystopique écrit par une autrice métisse ontarienne. De plus, en classe, nous permettrons aux élèves d'explorer *Akata Witch*, où une jeune Américaine d'origine nigériane retourne vivre dans son pays natal et y découvre la magie des rites culturels, et *Victoire-Divine*, relatant l'histoire d'une jeune fille noire qui vivra de l'intimidation dans son nouveau collège et qui dénoncera sa situation.. Dans nos classes, comme nos élèves ont à choisir le roman qui les intéresse, il devient pertinent d'organiser des tables rondes au sein desquelles il est possible d'exprimer son interprétation et son appréciation de l'œuvre choisie. Par la suite, une bande-annonce littéraire est créée pour mettre en lumière plusieurs éléments de chaque roman: relations entre les différents personnages, lieux exploités, intrigue, etc.



© GABRIELLE ST-GERMAIN

LES MILIEUX DÉFAVORISÉS



© GABRIELLE ST-GERMAIN

Pour mettre en lumière l'écart socioéconomique entre les différents élèves qui peuplent une école, nous présenterons les romans *Camille* de Patrick Isabelle et *Rap pour violoncelle seul* de Maryse Pagé. Les deux nous partagent les histoires de deux jeunes adolescents qui grandissent au Québec dans des familles défavorisées. *Camille* est un livre troublant, mais surtout touchant, un roman fantastique mêlant la violence à la pauvreté. Dans *Rap pour violoncelle seul*, poussé par sa situation, Malik ira voler des cartes-cadeaux dans une épicerie et devra faire des travaux communautaires pour se repentir. Ces romans sont deux véritables coups de cœur de la littérature pour les adolescent.e.s en raison de leur teneur élevée en émotions. Il est impossible pour un.e jeune lecteur.rice de rester de marbre devant les expériences que vivent les adolescent.e.s. C'est donc la raison pour laquelle nous proposons d'étudier les thèmes et les liens qui unissent les personnages à travers la création de schémas conceptuels. En ciblant des extraits du texte, les élèves peuvent aussi cerner les thèmes principaux et les thèmes secondaires.

L'ÉGALITÉ HOMME-FEMME

Au-delà des romans présentant des personnages féminins fictifs puissants, nous avons découvert ce bijou signé par Christine Renaud offrant la courte biographie de 21 femmes audacieuses québécoises. *Les Effrontées* est un modèle d'humains pour tous les élèves parce qu'elles ont osé franchir des barrières liées à de la discrimination parfois intersectionnelle et ont choisi d'exploiter leur passion. Par exemple, nous rencontrons Mélissa Mollen-Dupuis, la présidente de Wapikoni Mobile; Mylène Paquette, celle qui a traversé seule l'Atlantique ou même Gabriella Kinté, la fondatrice de la librairie Racines. Ce recueil d'histoires de Québécoises de toutes les origines est un excellent outil pour exploiter la production d'une entrevue en deuxième secondaire. Pour nous, c'est une façon de lier la lecture et la communication orale.



© GABRIELLE ST-GERMAIN

L'OUVERTURE À LA RELIGION

Dans le roman *Hare Krishna*, le personnage de Mikael a quitté la Beauce et est devenu un adepte de Krishna. À son retour auprès de sa famille, ses proches et même le curé vont tenter de le raisonner. Est-ce que la voie connue est la seule bonne à emprunter ? C'est la question que l'on pose dans ce roman. Ce roman accessible en raison de sa structure simple et de son vocabulaire plus familier se démarque par la vision du monde unique de son narrateur. L'auteur François Gilbert a bien exploité la peur liée aux préjugés que



© ADOBE STOCK_286436543

peuvent alimenter certaines personnes confortables dans leur homogénéité. Comment s'épanouir quand on ne connaît pas la différence? Au-delà de la conception du schéma narratif de l'histoire, c'est l'étude des commentaires, des discours rapportés et de l'argumentation entre les personnages qui rend la confrontation entre les idées aussi judicieuse.

Cette liste d'œuvres est l'humble partage de nos coups de cœur littéraires mettant en valeur la diversité. Il importe pour nous d'insister sur le fait que ce corpus n'est pas exhaustif et qu'il évoluera certainement au fil du temps. Pour nous assurer que la présentation de ces autres réalités soit signifiante, nos cours de français seront ponctués de témoignages ou de données vérifiables, qu'ils soient véhiculés à travers des conférences, des documentaires, des articles ou des entrevues. Pour conclure, nous percevons ce nouveau critère de sélection des œuvres à ajouter au programme comme une réelle opportunité pour les enseignant.e.s de faire leur part dans ce changement de paradigme sociétal. Comme nos élèves sont si ancrés.e.s dans la culture des réseaux sociaux, ils et elles connaissent bien les enjeux liés à la diversité et à l'inclusion, et sont capables de dénoncer les injustices. Nous souhaitons que l'ouverture qu'amène l'étude de ces œuvres puisse former non seulement des adultes conscient.e.s de ce qui les entoure, mais qu'elle puisse se traduire en actions concrètes dans leur quotidien.

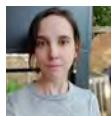
≡ RÉFÉRENCES

- Bécotte, A. (2020). *Comme un ouragan*. Héritage.
- Boulerice, S. (2016). *L'enfant mascara*. Leméac.
- Dimaline, C. (2019). *Pilleurs de rêves*. Boréal.
- Eid, J.-P. (2021). *Le petit astronaute*. La Pastèque.
- Gilbert, F. (2016). *Hare Krishna*. Leméac.
- Haddon, M. (2005). *Le bizarre incident du chien pendant la nuit*. Pocket.
- Isabelle, P. (2015). *Camille*. Leméac.
- Kabuya, E. (2018). *Victoire-Divine*. Éditions De Mortagne.
- Okorafor-Mbachu, N. (2020). *Akata Witch*. École des loisirs.
- Pagé, M. (2020). *Rap pour violoncelle seul*. Leméac.
- Renaud, C. (2021). *Les Effrontées*. Les Malins.



© PHOTO PAR JERRY WANG – UNSPLASH

La prosodie : l'aspect négligé de la fluidité en lecture



Meredith Lachance

Orthopédagogue et étudiante à la maîtrise en didactique des langues

Université du Québec à Montréal

lachance.meredith@courrier.uqam.ca

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe. Nous savons désormais qu'il existe une corrélation entre les habiletés en lecture des élèves et leur réussite scolaire. En effet, les enfants qui éprouvent des difficultés en lecture lors de leurs trois premières années de scolarisation ne sont généralement pas en mesure de rattraper ce retard. Selon la Fondation pour l'alphabétisation, 19% des adultes québécois sont analphabètes et 34,3% connaissent des difficultés marquées en lecture. C'est donc plus de la moitié de la population québécoise qui ne connaît présentement pas un niveau de littératie s'apparentant au seuil minimal requis pour faire face aux exigences de la société. Il importe donc d'intervenir le plus tôt possible afin de venir supporter les élèves dans leur apprentissage de la lecture.

Nous vous proposons ici quelques activités qui peuvent être réalisées en classe, principalement chez les élèves du 1^{er} cycle, mais qui s'appliquent également aux élèves du 2^e cycle en éprouvant le besoin. Se rattachant à la compétence « Lire des textes variés », nos propositions s'intéressent

particulièrement aux connaissances liées à la phrase, aux textes, ainsi qu'à la gestion de la compréhension des phrases. Les connaissances et stratégies accompagnant les libellés de chaque activité proviennent de la *Progression des apprentissages*.

FLUIDITÉ ET PROSODIE

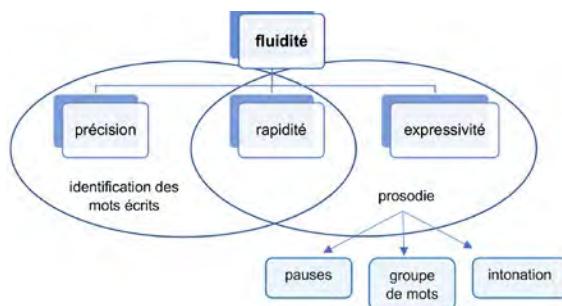
Trois composantes caractérisent la fluidité en lecture : précision, rapidité et expressivité (National Reading Panel, 2000). Une lecture fluide représente un certain gage de réussite dans le domaine de la littératie puisqu'elle permet à l'élève d'adopter une lecture s'approchant de la manière de s'exprimer à l'oral. Cette fluidité permet une meilleure représentation du texte pour le lecteur qui est alors en mesure d'en saisir le sens. Une vision erronée alliait initialement la vitesse de lecture (soit le nombre de mots correctement lus par minute) à la fluidité, les considérant presque synonymes et ignorant totalement l'aspect de l'expressivité. Nous savons maintenant que la définition de la fluidité connaît bien plus de subtilités et que son enseignement ne peut se faire par un entraînement extensif de lecture rapide.

EXPÉRIMENTATION

Les jeunes lecteurs ayant internalisé cette conception erronée tendent à lire rapidement, omettant la ponctuation (Rasinski et al., 2009), risquant alors de produire une lecture plutôt imprécise et inexpressive.

La prosodie représente un élément constitutif de la fluidité et elle joue un rôle dans le développement général des habiletés en lecture. Suivant nos recherches, nous retenons les éléments suivants comme définissant la prosodie du français : les pauses effectuées (entre les phrases et parfois entre les mots), le regroupement de mots liés ensemble par le sens et, finalement, l'intonation. Reprenant les trois caractéristiques de la fluidité, nous y ajoutons les deux aspects principaux de la fluidité, soit l'identification des mots écrits et la prosodie (Rasinski et al., 2009). Ainsi, nous en venons à proposer la figure suivante, qui n'a pas la prétention de définir de manière absolue la fluidité, mais qui cherche à représenter visuellement les différents concepts présentés.

Figure 1 – La fluidité



LA PONCTUATION COMME ÉLÉMENT DE PROSODIE

L'application de la ponctuation sert de facilitateur du point de vue prosodique (Heggie et Wade-Woolley, 2018) et parfois sémantique en indiquant, entre autres, le mode. Prenons en exemple la phrase « Elle chante ». L'utilisation de la ponctuation peut venir y marquer une grande variation quant à l'intention véhiculée : « Elle chante. », « Elle chante? » ou encore « Elle chante! ». À l'oral, la différence entre ces trois énoncés relève uniquement de la prosodie. C'est donc dire que la ponctuation représente une analogie visuelle de la prosodie. L'oral est la porte d'entrée vers cet aspect de la lecture. En effet, l'oral représente une habileté qui se développe de manière

innée, biologiquement parlant, contrairement à la lecture. Le babilage des enfants adopte des patrons prosodiques propres à leur langue maternelle avant même l'acquisition du langage (Kuhn et Stahl, 2003). D'un point de vue développemental, la prosodie à l'oral représente un des contacts initiaux qu'expérimente le bambin avec la langue. Les habiletés développées par l'enfant afin de reconnaître les patrons d'intonation des mots et cette sensibilité face au rythme utilisé au sein du discours pourraient même influencer ses futures capacités en lecture. Selon les résultats obtenus, les faibles lecteurs enregistrent généralement un retard face à cette sensibilité au rythme en comparaison aux autres enfants de leur âge (Wood et Terrell, 1998).

Une façon d'encourager l'acquisition d'une meilleure prosodie en lecture est d'enseigner explicitement son impact. Pour ce faire, en plus des activités que nous vous proposons ici, plusieurs médiums peuvent être utilisés, comme la littérature jeunesse. Enseigner la prosodie passe par chacune de vos lectures, n'hésitez jamais à revenir sur celles-ci en soulignant son impact sur l'intelligibilité du texte.

Activité 1 – Reconnaître la virgule et le point

Connaissances liées à la phrase : reconnaître le point et la virgule dans les énumérations de mots, de groupes de mots

Cette première activité sert de base pour l'entrée dans le monde de la ponctuation. En effet, la virgule et le point représentent les signes les plus souvent utilisés dans les textes. Il importe donc d'y accorder une attention particulière. Leur fonction première est d'indiquer les pauses au lecteur. Dressez une analogie entre ces signes et les feux de circulation : le jaune, comme la virgule, nous indique un certain ralentissement alors que le rouge, comme le point, invite à un arrêt complet. Prenez ensuite un court texte et réalisez-en la lecture sans effectuer de pauses. En ignorant ainsi la ponctuation, le sens est rapidement confus. Invitez ensuite les élèves à mettre les virgules du texte en jaune, puis les points en rouge. Cette représentation visuelle des signes viendra soutenir leur lecture.

EXPÉRIMENTATION

Activité 2 – Échange sur l'importance des pauses

Stratégies – compréhension des phrases : repérer les signes qui délimitent la phrase, tenir compte des signes de ponctuation, repérer et traiter les unités de sens en se servant de la ponctuation

Afin de sensibiliser les élèves à l'importance des pauses, notez des phrases clés au tableau dont le sens change selon la ponctuation, par exemple : « Écoutes-tu, Sam? / Écoutes-tu Sam? » et « Il est l'heure de manger, grand-maman. / Il est l'heure de manger grand-maman. »

Invitez ensuite les élèves à discuter des divers sens engendrés par l'utilisation de la virgule et de l'importance de cette dernière, surtout dans ces situations où le message de la phrase change. Essayez de relever d'autres phrases similaires lors de vos prochaines lectures.

Activité 3 – Reconnaître les points d'exclamation et d'interrogation

Connaissances liées à la phrase : reconnaître le point d'interrogation et le point d'exclamation

Demandez aux élèves s'ils connaissent d'autres sortes de points qui se retrouvent à la fin des phrases et invitez-les à réfléchir pour savoir si ces points seraient jaunes (comme les virgules) ou rouges; nécessitent-ils un arrêt complet ou une simple pause; peut-on les échanger avec une virgule ou un point, etc. Une fois établi que ces points sont également rouges, voyez alors ce qui les différencie du point standard. Vous introduisez ainsi la notion d'intonation : la voix monte et descend selon le type de phrase. En reprenant le texte initialement annoté (ou un nouveau texte), essayez de venir placer des flèches d'intonation avec les élèves. Vous pouvez dresser un parallèle avec un chemin sur des montagnes. La voix monte et descend constamment.

Exemples de flèches d'intonation
Je serai absente demain.
Il y a beaucoup de neige!
Est-ce que tu peux me prêter ton crayon?

Activité 4 – L'intonation mystère

Stratégies – compréhension des phrases : repérer les signes qui délimitent la phrase, tenir compte des signes de ponctuation, repérer et traiter les unités de sens en se servant de la ponctuation

Pour cette activité, créez tout d'abord une banque de phrases terminant par divers types de points (voir les exemples dans l'encadré qui suit). Attention de ne pas y inclure de mots questions (par exemple : comment, quel, pourquoi...). Faites ensuite piger les élèves. Insistez sur l'importance de moduler sa voix afin de véhiculer adéquatement le sens de la phrase. L'élève qui vient de piger une phrase est appelé à la lire en utilisant la bonne intonation afin de faire deviner cette dernière aux autres élèves de la classe.

Exemples de phrases pour travailler l'intonation	
Noémie vient ce soir?	Il y a un chat sur le toit!
Je mange une banane.	Nous sommes perdus?
Tu as oublié tes mitaines!	Il fait soleil.

Activité 5 – Reconnaître les marques du dialogue (tiret et guillemets)

Connaissances liées aux textes : détecter les marques de paroles ou de dialogue

Un peu dans la même veine d'idées que les théâtres de lecture, cette activité se centre sur les voix à adopter lorsqu'on incarne un personnage. Présentez donc les différentes façons que les dialogues peuvent être notés dans les textes, soit par l'utilisation du tiret ou des guillemets. Insistez sur l'importance d'incarner les voix, même en lecture à soi, afin de faciliter la compréhension lors d'échanges ou lorsqu'il y a plusieurs interlocuteurs. Invitez les élèves à incarner différents rôles en prêtant leur voix aux divers personnages.

Afin de rendre le tout plus ludique, vous pouvez également créer une banque de personnages (par exemple : dragon, ogre, souris...) puis une banque de qualificatifs (par exemple : heureux, triste, malade...) et en sélectionner deux au hasard que l'élève devra ensuite essayer d'incarner. Invitez-les enfin à lire des échanges de dialogues entre eux en respectant le personnage ainsi créé. Cette approche leur permettra de mieux s'approprier l'aspect de l'expressivité.

EN CONCLUSION

En conclusion, il importe de mettre l'accent sur l'apprentissage de la prosodie dans un contexte de lecture véhiculant un sens avec expressivité et enthousiasme en opposition à de simples exercices de rapidité. Elle doit être enseignée explicitement par l'entremise du modelage et l'importance de son acquisition pour le développement des habiletés en lecture invite à lui accorder la place qu'elle mérite dans l'enseignement. La ponctuation représente une magnifique porte d'entrée vers cet aspect de la lecture.

≡ RÉFÉRENCES

- Heggie, L. et Wade-Woolley, L. (2018). Prosodic awareness and punctuation ability in adult readers. *Reading Psychology*, 39(2), 188-215. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1413021>
- Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- National Reading Panel. (2000). Fluency. Dans *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction - Reports of the subgroups* (p. 188-226). <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Rasinski, T., Rikli, A. et Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Wood, C. et Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 397-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760>.



ABONNEZ-VOUS À L'AQPF

L'Association québécoise des professeur.e.s de français a été fondée à Montréal en 1967. L'Association est un regroupement volontaire d'enseignant.e.s de français et de toute personne intéressée à l'enseignement du français ou à la promotion de la langue française et de la culture québécoise et francophone.

CONTRIBUEZ À LA QUALITÉ ET À L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.

Participez gratuitement à des ateliers pédagogiques (deux à trois par année). Accédez au forfait précongrès + congrès et vous pourrez assister aux trois jours de formation à un cout très abordable.

Recevez l'*AQPF Express* qui propose des concours s'adressant aux enseignant.e.s de français, des activités et des documents qui sont susceptibles de vous être utiles et bien plus.

ABONNEZ-VOUS DÈS MAINTENANT !

aqpf.qc.ca

Une expérience épistolaire qui fait son chemin



Anne Gucciardi

Madame Anne, conseillère pédagogique

aguucciardi@quebec-amerique.com

@madame anne pédago #madameanne_cp

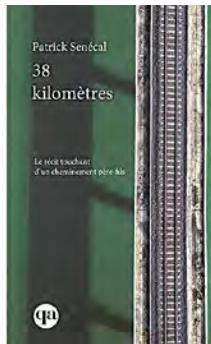


PHOTO DE SURGRIT JIRANARAK, CONCEPTION GRAPHIQUE NATHALIE CARON

aux différents groupes que j'ai croisés.

Lorsque j'étais enseignante, j'étais remuée par l'anxiété des élèves lors de leur rentrée scolaire en première secondaire. C'est pour ces raisons que j'ai pensé faire vivre une expérience épistolaire entre finissants.

Dans le texte qui suit, je vous présenterai les objectifs du projet de l'expérience épistolaire et la mise en place de celui-ci. Je vous dévoilerai les réactions des groupes d'élèves et je dresserai un résumé du bilan que nous avons fait lors d'une rencontre entre intervenantes.

Dès les premières pages du récit *38 kilomètres*, Patrick Senécal invite son fils, Nathan, à visiter la cour de son école primaire (p. 11) ainsi que la garderie de sa petite enfance (p. 13). Cette démarche active la mémoire émotive de son fils et amène des réflexions sur le parcours scolaire du jeune garçon. C'est avec cette mémoire émotive que j'ai eu envie de travailler.

En février dernier, j'ai lu un récit de Patrick Senécal, un texte de 56 pages dans lequel l'auteur relate un moment précieux vécu avec son fils : une marche, le long d'une voie ferrée qui sépare l'ancienne de la nouvelle maison. Ce périple a une distance de *38 kilomètres*. Ce texte m'a tellement touchée que je me suis plongée dans mes souvenirs d'enseignante : j'ai pensé

En jumelant deux groupes de finissants, des élèves de la 6^e année du primaire et de la 5^e année du secondaire du même bassin, nous avions comme premier objectif de partager des souvenirs communs. À travers les questions posées pendant la lecture¹, nous invitons les élèves à réfléchir sur leurs années scolaires dans leur école respective. Le second objectif se dessinait de lui-même, car tout comme Nathan, le changement de niveau, donc le changement d'école, apporte son lot de questions et devient parfois une source d'angoisse. Dans un deuxième temps, les élèves du primaire sont invités à rédiger une lettre dans laquelle ils expriment leurs craintes, leurs peurs, leurs questionnements à l'égard de leur entrée au secondaire.

Pour la mise en œuvre de ce projet, deux enseignantes et une technicienne en loisirs ont accepté instantanément de participer à l'activité pédagogique : Cindy Rousseau, enseignante de 6^e année à l'école Dusable à Saint-Barthélemy, Caroline Guilbault, enseignante de français en 5^e secondaire à l'école secondaire Pierre-de-Lestage et Laurie Généreux, technicienne en loisirs, personne signifiante pour les finissants du secondaire à Berthierville.

Les deux groupes ont lu le récit *38 kilomètres*. Les élèves ont ensuite répondu aux diverses questions qui accompagnent la lecture. Au primaire, les élèves ont rédigé leur lettre en suivant le modèle « Écrire une lettre pour solliciter des conseils »² offert par leur enseignante. Chaque élève devait écrire trois craintes ou poser trois questions à un élève qu'il ne connaît pas. Toutes les lettres ont été imprimées et envoyées par courrier interne à l'enseignante du secondaire.

¹ Caroline Guilbault nous offre les questions de réflexions pour les élèves de 5^e secondaire. Vous les trouverez à l'annexe 3 de la fiche pédagogique du roman *38 kilomètres*.

² Cindy Rousseau nous offre son exemple de lettre. Vous le trouverez en annexe de la fiche pédagogique du roman *38 kilomètres*.



© ANNE GUCCIARDI

J'ai assisté à la remise de la correspondance. On sentait la fébrilité dans la classe de français ! Puis, un silence intense s'est installé pendant que les jeunes lisaiient leur lettre reçue au hasard. Parallèlement, un murmure d'étonnements se levait.

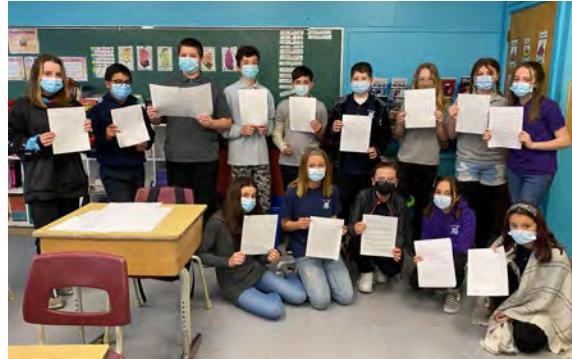
Spontanément, les grands ont lu à voix haute certains passages de la lettre de leur correspondant. L'anxiété, comme on le supposait, se retrouvait dans la plupart des lettres. Par contre, un fait étonnant est survenu : l'image négative de la vie sociale au secondaire était également présente. La moitié des jeunes du primaire avait peur de l'intimidation ou de la violence dans les lieux communs. Une élève s'est même inquiétée du sort de son correspondant et elle a demandé à son enseignante de faire un suivi auprès de l'école primaire. J'étais touchée par tant d'empathie. Les grands ont répondu à leur correspondant avec leur cœur, avec une telle gentillesse presque protectrice, ce qui a contribué au succès de cette activité.

Une semaine plus tard, j'étais dans la classe de sixième dans laquelle l'anxiété était palpable. Je leur explique le processus, je leur confie également que les grands ont été agréablement surpris de la qualité de leur français.

Tout comme la semaine précédente, un étrange silence s'installe lors de la remise des lettres. Puis, malgré les masques exigés en raison de la pandémie, j'ai vu des visages aux yeux rieurs ; j'ai vu des corps se détendre. Une élève me déclare que la réponse de sa correspondante lui a fait un bien fou !

Après un tour de classe, le mot qui revient le plus souvent est « rassurant ». Mission accomplie !

Évidemment, j'ai fait un suivi auprès des élèves du secondaire en leur rapportant les remerciements des plus jeunes.



© CINDY ROUSSEAU



© CAROLINE GUILBAULT

Masquées et distancées, nous, intervenantes, avons effectué le bilan de cette expérience épistolaire dans la salle de conférence à l'école secondaire. L'activité vécue a atteint les objectifs ciblés : les élèves de la sixième ont pu exprimer leurs craintes et ils ont pu poser des questions importantes pour eux. Ils ont reçu des réponses respectueuses et rassurantes sur leur vie future dans la grande école. Les élèves de la cinquième secondaire ont plongé dans leurs souvenirs en répondant au questionnaire de leur enseignante. Ils ont réfléchi consciencieusement aux étapes de leur parcours scolaire.

Cindy Rousseau et Caroline Guilbault ont avoué qu'elles étaient étonnées de la franchise avec laquelle les jeunes ont communiqué entre eux. Elles s'attendaient, chacune de leur côté, à ce que quelques élèves effectuent l'activité sans vraiment se dévoiler ! Elles étaient vraiment fières de la véracité de l'expérience et des bienfaits de l'activité.

SUGGESTION D'ÉCHÉANCIER

Lors de ce bilan réalisé avec les enseignantes, nous discutons d'un échéancier :

- ▶ Quelques semaines après la visite de l'école secondaire lors de la soirée « Portes ouvertes » qui existe dans toutes les écoles secondaires, les élèves des classes de la 6^e année entament la lecture du récit *38 kilomètres* et réfléchissent sur les questions proposées dans la fiche pédagogique³.
- ▶ Au début de la deuxième étape, soit à la fin du mois de novembre, les élèves du primaire écrivent leur lettre.
- ▶ Au début du mois de janvier, les élèves de la 5^e secondaire lisent et répondent aux questions de réflexion qui accompagnent le récit de Patrick Senécal. (voir la fiche pédagogique dont le lien est présenté).
- ▶ Puis, fin janvier, ils reçoivent les lettres et rédigent leur(s) réponse(s). Réception des lettres au primaire.
- ▶ En février, lors de la période des inscriptions, on suggère qu'un membre du comité d'arrimage soit présent afin de faire un retour sur l'expérience épistolaire vécue par les élèves de la 6^e année.
- ▶ En avril, lors de la journée d'arrimage, les élèves de la cinquième secondaire passent une période avec leur(s) correspondant(s).

Lors de cette activité de correspondance, les élèves du primaire se sont livrés, ont nommé des craintes très personnelles et c'est pour ces raisons que nous suggérons qu'une préparation pointue soit faite auprès des grands. Certains d'entre eux recevront des confidences et ils auront un rôle important à jouer !

Au moment de les quitter, je vois les deux enseignantes en train d'organiser l'activité pour l'année prochaine. Elles sont convaincues que cette expérience est positive pour leurs élèves.



ILLUSTRATION DE LA COUVERTURE : JEAN-FRANÇOIS POISSON,
CONCEPTION GRAPHIQUE CLAUDIA MC ARTHUR

Prenez note : si une correspondance ne peut se faire entre deux groupes, il est possible de réaliser l'activité de réflexion puisque le récit de Senécal nous présente une étape importante dans la vie d'un écolier, dans la vie d'un élève !

Pour conclure, voici deux suggestions de livres qui présentent une activité épistolaire. Pour les élèves de la sixième année, je vous suggère *Le dernier qui sort éteint la lumière* de Simon Boulerice: à l'approche de leur treizième anniversaire, les pères d'Arnold et Alias, jumeaux, entreprennent d'écrire 13 lettres qui dévoilent lequel des deux est leur père biologique. Du même auteur, pour les élèves de la cinquième secondaire, je vous recommande *Jeanne Moreau a le sourire à l'envers*, un roman touchant. Depuis leur Rive-Sud respective, l'une de Montréal et l'autre de Québec, Léon et Léonie s'écrivent de longues lettres qu'ils s'envoient par la poste.

Ces lectures concluent l'expérience épistolaire !

Si vous effectuez le projet proposé, écrivez-moi, on ne sait jamais, je pourrais aller visiter votre classe !

RÉFÉRENCES

- Boulerice, S. (2013). *Jeanne Moreau a le sourire à l'envers*. Leméac.
- Boulerice, S. (2019). *Le dernier qui sort éteint la lumière*. Québec Amérique.

3 En suivant ce lien, vous pourrez télécharger gratuitement le document "Fiche pédagogique": https://www.quebec-amerique.com/collections/adulte/litterature/qa/38-kilometres-10306?search_query=senecal&results=6

Des outils pour favoriser l'autorégulation en écriture au 3^e cycle du primaire



Érick Falardeau

Professeur, Université Laval et membre du CRIFPE

Rendre des élèves du 3^e cycle du primaire autonomes en écriture, c'est leur permettre de choisir eux-mêmes leurs stratégies en fonction de la tâche à réaliser et de s'interroger sur l'utilisation efficace ou non des stratégies mises en œuvre. Mais comment développer cette autonomie en écriture ? Comment, par exemple, amener les élèves à apprendre à planifier leurs écrits au-delà de la réalisation d'un plan ? À découper leurs textes en paragraphes ? À les réviser pour y améliorer la description des personnages, le choix du vocabulaire, l'accord des noms et des verbes ?

Pour répondre à ces questions, de nombreuses synthèses de recherches ont montré le rôle central de l'autorégulation dans l'apprentissage de l'écriture, soit la capacité des élèves à se fixer des buts et à se poser des questions pour contrôler leur activité d'écriture (Graham et al., 2016; Graham, 2006 ; Hattie, 2009). Pour faciliter l'apprentissage autorégulé des stratégies d'écriture au 3^e cycle du primaire, nous avons construit des outils d'enseignement des stratégies qui couvrent toutes les actions impliquées dans chacune des phases du processus d'écriture : une phase de planification ; une de rédaction ; une phase plus complexe que nous avons subdivisée en deux : la révision-amélioration, pour ce qui concerne l'élaboration et l'organisation des idées, et la révision-correction, pour les aspects formels : grammaire, orthographe, ponctuation... (pour une synthèse des travaux sur le processus d'écriture, voir les articles très bien vulgarisés d'Hélène Paradis [2012, 2013a et b]). Toutes ces phases se déroulent de façon non pas linéaire, mais itérative, car elles peuvent survenir à tout moment dans la production d'un écrit.

Dans l'élaboration des outils d'enseignement pour notre projet de recherche, nous avons aussi tenté de prendre en compte la spécificité du travail requis dans les différents types de textes que les élèves du 3^e cycle doivent produire : on ne planifie pas, par exemple, de la même façon un texte qui informe, qui donne une opinion ou qui raconte une histoire.

Planifier un texte qui donne une opinion

- **Je lis les consignes**
 - Quelle est la tâche d'écriture?
 - Combien ai-je de temps?
 - Combien de mots?
- **Je pense à mon destinataire**
 - Quel âge a-t-il?
 - Quels sont ses intérêts?
- **Je pense à mon intention d'écriture**

Ex. : Convaincre, donner mon appréciation.
- **J'observe différentes manières de donner une opinion dans d'autres textes.**
 - Comment l'auteur a-t-il présenté sa position?
 - Comment les arguments étaient-ils organisés?
 - Qu'est-ce que je pourrais utiliser

Planifier

© Erick Falardeau, Université Laval, 2016

Notre principal écueil pour la production d'une liste de stratégies d'écriture venait du fait que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) comme la *Progression des apprentissages* (PDA) au primaire ne pensent pas l'activité d'écriture dans sa dimension textuelle. C'est-à-dire que ces documents ne proposent pas des repères théoriques pour la construction d'un texte cohérent en fonction de l'intention de communication (informer, donner une opinion ou raconter une histoire), de la progression ou de la cohérence de l'information. Les documents ministériels décrivent les apprentissages attendus essentiellement au niveau de la phrase, voire du groupe de mots ou du mot. Au secondaire, depuis le programme de 1995, la langue est pensée en fonction de types de textes (descriptif, explicatif, argumentatif, narratif...), d'après le modèle théorique de J.-M. Adam (1990). La construction de ces types de textes est bien définie, dans le PFÉQ comme dans la PDA (où les types de textes sont appelés modes de discours). Or, au primaire, cette construction n'existe pas. Les formes de textes demandés en 5^e et 6^e années (informatif, argumentatif et narratif) ne s'inscrivent dans aucune théorie du texte ou de la communication. Qu'est-ce au juste qu'un texte informatif ? Quelles sont les constructions langagières qui permettent d'informer ? Quels sont les genres de textes à travers lesquels se réalise l'intention d'informer ? Aucun cadre commun n'est clairement défini.

Pour organiser les modes de discours enseignés au primaire et leur donner des fondements théoriques, nous avons transposé pour la 5^e et la 6^e années les modes de discours du secondaire. Ainsi, pour définir les textes qui informent, nous avons transposé en les simplifiant les stratégies d'écriture des textes descriptifs et explicatifs du secondaire (ces deux types de textes couvrant ce que font les enseignants lorsqu'ils travaillent le texte informatif : décrire et expliquer). Puis, pour les textes qui donnent une opinion, nous nous sommes référés à la théorie de l'argumentation qui sous-tend le programme du 2^e cycle du secondaire :

une thèse directrice (que nous avons appelé position), étayée par des arguments (que nous avons appelé raisons), sans entrer dans toutes les finesse des procédés d'argumentation. Enfin, pour les textes qui racontent, nous avons récupéré les stratégies des textes narratifs du secondaire et du primaire.

Chacune des phases du processus d'écriture est définie par des stratégies que nous avons déclinées dans des affiches destinées aux élèves. Toutes ces affiches sont disponibles en ligne gratuitement sur notre site¹; on trouve aussi une affiche destinée aux élèves présentant le processus d'écriture itératif décrit plus haut. Leur visuel ludique et épuré poursuit différents objectifs d'apprentissage. D'abord, les stratégies apparaissent en caractère gras et permettent aux enseignants comme aux élèves de voir, suivant l'exemple de l'affiche présentée ici, tout ce que recouvre la planification de l'écriture d'un texte qui donne une opinion (pas seulement faire un plan...). Chaque stratégie est accompagnée d'une procédure de questionnement, afin d'amener les élèves à apprendre des questions qu'ils doivent se poser pour réguler leur activité d'écriture (la liste des questions pouvant bien sûr être complétée collectivement en classe). Nous avons aussi construit pour les enseignants des pistes d'enseignement des stratégies de planification, en fonction des modes de discours².

Stratégies de lecture et d'écriture : Recherche et enseignement

Accueil Ressources en lecture Ressources en écriture Recherche Notre équipe Liens utiles

Bienvenue!



© ÉRICK FALARDEAU

1 <https://www.strategieslectureecriture.com/aff-eleves3ecycle primaire>

2 <https://www.strategieslectureecriture.com/ficheprof3ecycle primaire>

Hattie (2009) comme Graham (2006) ont bien montré le rôle névralgique de l'autorégulation dans l'apprentissage de compétences complexes comme l'écriture. Cet apprentissage implique de nombreux savoirs et savoir-faire, c'est pourquoi ces affiches ne peuvent constituer à elles seules l'enseignement des stratégies d'écriture. Celui-ci doit s'insérer dans un enseignement explicite, dans lequel l'enseignant modèle les stratégies à maîtriser, permet aux élèves de les pratiquer à de multiples reprises dans des contextes variés, dans des situations d'écriture partielles ou complètes, et en collaboration avec d'autres élèves. Ce travail collaboratif dans toutes les phases de l'écriture accroît beaucoup les capacités d'autorégulation des élèves, car l'utilisation des stratégies devient alors sujet de discussion, afin d'activer la régulation, d'abord entre pairs, puis de façon individuelle. Nous avons produit deux exemples d'enseignement explicite, des séquences d'enseignement détaillées pour la planification d'un texte informatif et la révision-amélioration d'un texte narratif³, qui comprennent beaucoup de matériel reproductible.

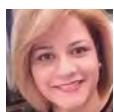
Tout notre travail d'élaboration d'outils d'enseignement, de formation initiale et continue des enseignants, de recherche sur les pratiques d'enseignement efficaces de l'écriture repose sur ce postulat abondamment documenté par Hattie (2009) et Graham (2006) : un enseignement intensif des stratégies d'écriture, dans des situations variées dans lesquelles les élèves développent leurs capacités d'autorégulation, est plus susceptible de générer des apprentissages chez les élèves, surtout ceux éprouvant des difficultés. C'est pour cela que nous mettons à la disposition des enseignants tous les outils d'enseignement qui ont été construits dans le cadre de nos recherches, en collaboration avec des enseignants d'expérience — parce que nous voulons nous assurer que les pistes d'autorégulation et d'enseignement que nous proposons entrent véritablement en écho avec les pratiques des enseignants.

≡ RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.) *Handbook of writing research* (p. 197-207). Guilford.
- Graham, S., Harris, K. et Chambers, A. B. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction: A Review of Reviews. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research 2nd Edition* (p. 211-226). Guilford.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Paradis, H. (2012). La planification d'un texte : pourquoi, comment ? *Correspondance*, 18(1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/la-planification-dun-texte-pourquoi-comment/>
- Paradis, H. (2013a). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 18(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/la-mise-en-texte-ou-comment-gerer-simultanement-un-nombre-incroyable-de-donnees/>
- Paradis, H. (2013b). La réécriture. *Correspondance*, 18(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/>

3 <https://www.strategieslectureecriture.com/copie-de-grille-d-evaluation-cycle-du->

Les implications pédagogiques des aspects progressif et multidimensionnel de la connaissance du mot dans l'enseignement du vocabulaire au primaire



Rihab Saidane
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal
saidane.rihab@courrier.uqam.ca



Anila Fejzo
Professeure au département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
fejzo.anila@uqam.ca



Nathalie Chapleau
Professeure au département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
chapleau.nathalie@uqam.ca

L'apprentissage du vocabulaire joue un rôle si important dans le développement de la littératie que de plus en plus de chercheurs le considèrent comme une compétence à part entière (Sardier et Roubaud, 2020). Un des constats découlant des résultats des récentes recherches sur l'acquisition du vocabulaire est la forte disparité de l'étendue du vocabulaire entre les enfants issus de milieux défavorisés en comparaison avec ceux issus de milieux favorisés (Neil et al., 2001). Par conséquent, développer les pratiques de l'enseignement du vocabulaire au primaire s'avère indispensable pour soutenir les élèves en lecture et en écriture. Dans cette optique, la première démarche de l'enseignement du vocabulaire serait d'identifier les dimensions de la connaissance du mot. Les chercheurs Nagy et Scott (2000) expliquent que la connaissance du mot est complexe et multidimensionnelle. Pour expliciter ses caractéristiques, les auteurs proposent un modèle de la connaissance du mot qui couvre cinq aspects : progressif, multidimensionnel, polysémique,

interrelationnel et hétérogène. Dans le présent article, nous présentons les deux premiers aspects en explicitant leurs implications pédagogiques dans l'enseignement du vocabulaire.

L'ASPECT PROGRESSIF DE LA CONNAISSANCE DU MOT

D'après le modèle de Nagy et Stahl (2001), l'aspect progressif constitue le premier trait distinctif de la connaissance du mot. L'aspect progressif signifie que l'apprentissage du vocabulaire se réalise à travers un continuum qui oscille entre ne posséder aucune connaissance à posséder une connaissance approfondie du mot. En effet, la connaissance d'un mot n'est pas dichotomique. Elle se réalise selon différents degrés de connaissance. À cet effet, Beck et ses collaboratrices (2013) présentent une échelle de la connaissance du mot qui reflète l'aspect progressif de l'apprentissage du vocabulaire. Le tableau 1 expose les différents degrés de connaissance du mot avec des exemples.

Tableau 1 Échelle de la connaissance du mot (Beck et al., 2013)

Échelle	Degré de connaissance du mot	Manifestation à travers un exemple
1	Aucune connaissance	Je ne connais pas le mot <i>funeste</i> , je ne l'ai jamais entendu.
2	Reconnaissance partielle du sens du mot à travers le contexte	Je ne connais pas le sens du mot <i>funeste</i> , mais dans la phrase <i>Hier, je me suis réveillée en sueur, j'ai fait un rêve funeste</i> , je pense, qu'il s'agit d'un mauvais rêve.
3	Avoir une connaissance du mot et ne pas pouvoir l'employer lors des situations appropriées	Je sais que le mot <i>funeste</i> veut dire <i>inquiétant</i> dans <i>rêve funeste</i> , mais je ne saurai pas l'utiliser dans une autre phrase.
4	Connaissance riche du mot, sa relation avec les autres mots et pouvoir l'utiliser dans des situations décontextualisées et métaphoriques	L'adjectif <i>funeste</i> peut avoir le sens de donner la mort dans la phrase <i>Le malade lutte contre une funeste maladie</i> , ou encore <i>triste</i> dans la phrase <i>Ce livre raconte une histoire funeste</i> .

L'ASPECT MULTIDIMENSIONNEL DE LA CONNAISSANCE DU MOT

Connaitre un mot, c'est connaître sa forme à l'oral et à l'écrit, son ou ses sens et savoir l'utiliser dans un contexte de phrase avec d'autres mots et dans un registre donné (Nation, 2001). On peut aussi distinguer le vocabulaire qu'un individu peut utiliser lors des interactions langagières ou à l'écrit de celui qu'il peut comprendre lors des interactions langagières ou lors de la lecture. On parle alors respectivement de vocabulaire productif et de vocabulaire réceptif. Le tableau 2 énumère ces différentes dimensions.

Tableau 2 Les dimensions de la connaissance du mot (adapté et traduit de Nation, 2001)

	Oral	R	Reconnaitre le mot à l'oral
		P	Prononciation du mot
	Écrit	R	Connaitre la forme écrite du mot
		P	Production orthographique du mot
	Partie du mot	R	Reconnaitre les parties du mot et pouvoir relier ses parties à son sens
		P	Produire le sens du mot à partir de ses parties
SENS	Forme et sens	R	Déduire le sens du mot à partir de sa forme
		P	Produire une forme pour exprimer un sens
	Concept et références	R	Reconnaitre le concept inclus dans le mot
		P	Connaitre d'autres mots auxquels le concept fait référence
	Associations	R	Connaitre d'autres mots qui font penser au mot cible.
		P	Produire d'autres mots qui peuvent remplacer le mot cible
USAGE	Fonction grammaticale	R	Connaitre les contextes dans lesquels le mot apparaît
		P	Produire le mot dans des contextes appropriés
	Collocations	R	Connaitre les mots qui peuvent se produire avec le mot cible
		P	Produire des mots qui peuvent accompagner le mot cible
	Contraintes d'usage	R	Connaitre où, quand et à quelle fréquence le mot est rencontré
		P	Savoir où, quand et à quelle fréquence utiliser le mot

R= réceptif, **P**=productif

LES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

La prise en considération des dimensions de la connaissance du mot est particulièrement éclairante pour l'enseignement du vocabulaire. En lien avec l'aspect progressif, elle permet de comprendre que la connaissance du sens d'un mot n'est pas garante d'une connaissance approfondie du mot. Elle a également une incidence sur l'enseignement du vocabulaire qui implique de développer des interventions riches et ciblées sur les mots pour atteindre une connaissance approfondie. D'ailleurs, l'échelle de connaissance du mot présentée dans le tableau 1 pourrait servir de grille d'évaluation préliminaire aux interventions pour déterminer les connaissances lacunaires chez les élèves et créer des interventions ciblées. Elle permettrait d'adapter l'enseignement des mots en fonction des connaissances des élèves. À titre d'exemple, dans le cas de figure où des élèves connaissent le sens d'un mot, mais ne peuvent pas l'employer dans des contextes variés, l'enseignant pourrait demander aux élèves d'employer le mot lors d'activités de productions orales et écrites. Ajoutons à cela que la grille d'évaluation du degré de connaissance du mot (comme présentée dans le Tableau 2) pourrait servir après les interventions pour évaluer leur efficacité. Afin de vérifier le niveau de connaissance des mots par ses élèves avant de planifier les activités de vocabulaire, l'enseignant peut faire un sondage avec la plateforme en ligne Kahoot ! Le recours à ce logiciel lui permettrait d'avoir rapidement le pouls de la classe

et de proposer des activités en lien avec la zone proximale de développement des élèves de la classe.

En lien avec l'aspect multidimensionnel, l'enseignant est appelé à faire des choix pédagogiques qui lui permettent de toucher aux diverses dimensions de la connaissance du mot, c'est-à-dire le développement des connaissances formelles, sémantiques et pragmatiques (usage) du mot. À cela s'ajoutent les dimensions productive et réceptive du vocabulaire, car les enjeux liés au vocabulaire sont aussi importants en production qu'en compréhension. Une démarche d'enseignement du vocabulaire au primaire mise à l'essai s'est révélée efficace à cet effet (Beck et al., 2013). Pour planter cette démarche, Beck et ses collaboratrices proposent, dans un premier temps, de sélectionner 10 mots. Le choix des mots à enseigner doit correspondre à certains critères : 1) jouer un rôle important dans le développement de la littératie, c'est-à-dire que ces mots ont de fortes chances de se retrouver dans les textes scolaires, 2) être peu fréquents dans le langage oral et par conséquent, l'élève a peu de chance de s'approprier ces mots lors des interactions langagières et 3) se retrouver dans différents contextes, soit avoir plusieurs sens. Dans un deuxième temps, les auteures proposent de réaliser des activités qui engagent les élèves à découvrir et à apprendre les diverses dimensions des mots. À cet égard, dans le tableau 3, nous suggérons quelques pistes d'intervention pédagogique qui tiennent compte des dimensions de la connaissance du mot (Nation, 2001).

Tableau 3 Pistes d'intervention pour un enseignement multidimensionnel du vocabulaire

Dimension	Pistes d'intervention pédagogique
Connaissances formelles	Prononcer le mot à voix haute en l'articulant lentement ; Faire prononcer le mot ; Présenter l'orthographe des mots et leurs particularités ; Demander aux élèves d'écrire les mots en portant attention à leurs spécificités orthographiques ; Développer les connaissances morphologiques des mots, notamment les connaissances liées à la famille de mots, à la structure morphologique des mots, au sens des suffixes et préfixes ; Enseigner la stratégie morphologique.
Connaissances sémantiques	Déduire le sens des mots dans des contextes authentiques ; Élaborer des définitions accessibles des mots avec les élèves ; Trouver les synonymes des mots ; Réaliser une carte sémantique avec les élèves.
Connaissances pragmatiques (usage)	Favoriser la rencontre multiple des mots dans des contextes variés à l'oral et à l'écrit ; Demander aux élèves d'employer les mots dans des phrases à l'oral et à l'écrit ; Proposer des exemples de cooccurrences avec lesquels les mots peuvent être employés, mais présenter également des contre-exemples.

CONCLUSION

Pour conclure, une démarche d'enseignement efficace du vocabulaire doit tenir compte des divers aspects de la connaissance du mot. Dans le cadre de cet article, nous avons exposé deux des aspects de la connaissance du mot qui sont l'aspect progressif et multidimensionnel. Soulignons que ces deux aspects sont à considérer comme étant complémentaires. En effet, le degré de connaissance d'un mot est corrélé au niveau de connaissance qu'un individu possède de ce mot. Par conséquent, les interventions pédagogiques sur le vocabulaire doivent tenir compte de ces deux dimensions pour soutenir efficacement les élèves dans l'apprentissage du vocabulaire.

≡ RÉFÉRENCES

- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction* (2^e éd.). Guilford Press.
- Nagy, W. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2, p. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Neill, G., Desrosiers, H., Ducharme, A. et Gingras, L. (2006). L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique. *Cahiers québécois de démographie*, 35, 149-168. <https://doi.org/10.7202/017752ar>
- Sardier, A. et Roubaud, M.-N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61(1), 7-15. <https://doi.org/10.4000/reperes.2537>



VOUS ENSEIGNEZ DANS UNE ÉCOLE PUBLIQUE?

Pour avoir accès à un service personnalisé de consultations linguistiques ainsi qu'aux actualités de l'Office québécois de la langue française, devenez membre du Réseau de l'expertise linguistique : REL@oqlf.gouv.qc.ca. C'est gratuit!

Vers une écriture numérique, multimodale et collaborative



Josianne Parent

Doctorante et chargée de cours, Université du Québec à Rimouski

josianne.parent@uqar.ca



Jean-François Boutin

Professeur titulaire, Université du Québec à Rimouski

profboutin@gmail.com

INTRODUCTION

Les jeunes d'aujourd'hui sont, plus que jamais, des créateurs de contenus multimodaux, soucieux d'informer, d'influencer et de divertir leurs proches en leur envoyant des messages multimodaux, c'est-à-dire des ensembles de sens qui mettent en interaction du texte, de l'image, du son et/ou du mouvement (Kress, 2010; Lacelle et al., 2017). En effet, pour communiquer en dehors et, de plus en plus, à l'intérieur des murs de l'école, les élèves ont recours aux nouvelles avancées technologiques. Ainsi, la participation des jeunes à un monde de communication en réseau entraîne incontestablement de nouvelles façons de penser et de voir le rôle de l'éducation (Ito, 2009). D'ailleurs, les jeunes apprendraient davantage en produisant du contenu et en interagissant avec les autres que dans un enseignement traditionnel (Kop et al., 2011). En outre, l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication (TIC) permet de diversifier les modes par lesquels il est possible de communiquer avec autrui, que ce soit en simultané ou en différé. Nous définirons d'abord, dans le présent article, le concept de littératie médiatique multimodale et nous décrirons ensuite un projet de recherche dans lequel des élèves de deuxième secondaire ont réalisé une production écrite multimodale dans une classe de français. Nous présenterons ensuite le potentiel de l'écriture numérique et multimodale sur les compétences en littératie des élèves et, finalement, nous présentons des constats liés à l'utilisation du numérique.



© JOSIANNE PARENT

LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

La littératie médiatique multimodale se définit comme la capacité de communiquer avec autrui, en simultanéité ou en différé, en utilisant différents modes tels que le texte, le son, l'image et/ou la cinématique (Lacelle et al., 2017). Si l'élève écrit un texte en recourant au seul mode alphabétique écrit, il se cantonne dans une pratique monomodale. S'il ajoute à cet ensemble de signes alphabétiques écrits, donc ce texte, une ou des images qui, elles, sont tout autant porteuses d'informations – de sens –, il déploie alors des compétences de littératie multimodale, puisqu'il combine les modes textuel et visuel au sein d'un ensemble multimodal (Lacelle et al., 2017; Serafini, 2014). La littératie multimodale peut indifféremment être qualifiée d'analogique ou de numérique, selon que l'élève utilise ou non des outils numériques (ordinateur, tablette, téléphone, Internet, etc.) pour produire du sens, par exemple en ajoutant des éléments sonores et visuels à son message,

le rendant ainsi multimodal grâce à l'interaction des modes. C'est par la combinaison, certes, mais surtout par l'interaction des différents modes que le message prend tout son sens (Lacelle et al., 2017). Une image à elle seule, par exemple, est porteuse de sens, mais lorsqu'intégrée au texte, elle prend nécessairement une signification différente, enrichie, et elle influence tout autant la portée sémantique du texte alphabétique écrit qui l'accueille.



© JOSIANNE PARENT

DESCRIPTION SOMMAIRE D'UN PROJET DE RECHERCHE

Le projet de recherche a été vécu à l'école l'Odyssée, une école publique du Centre de services scolaire de la Capitale, dans une classe de français de deuxième secondaire avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ce projet s'inscrit dans le cadre des études organisées par la Chaire en littératie médiatique multimodale (LMM) de l'UQAM (chaire-lmm.squarespace.com). Cette recherche s'est déroulée dans le cadre d'une recherche-design (2017-2020), qui avait notamment pour objectif la cocréation d'activités permettant aux élèves de développer des compétences numériques et multimodales. Ce projet a été réalisé en collaboration avec le Récit (Service national/Domaine des langues). La situation d'enseignement-apprentissage (SEA) *Les différentes voix du crime*, qui cible plusieurs compétences en français, était organisée autour de la thématique du genre policier. L'activité centrale de la SEA était la production d'un récit policier que les élèves devaient bonifier avec différents éléments multimédias comme des images, des sons, des photos 360°, etc. Les élèves ont collaboré à différents moments du projet, notamment lorsqu'ils ont réalisé un rallye multimodal pour se familiariser avec le genre policier.



© JOSIANNE PARENT

L'ÉCRITURE MULTIMODALE POUR L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES ÉLÈVES

La recherche présentée ci-haut nous laisse entrevoir le potentiel manifeste de la production multimodale pour le développement des compétences en littératie des élèves. Les élèves étaient motivés à réaliser ce type de production, puisqu'elle rejoignait leurs pratiques communicationnelles au quotidien. En effet, lorsqu'ils communiquent, les jeunes utilisent déjà un ensemble de systèmes signifiants divers (texte, images, sons) pour transmettre des informations. Ils communiquent du sens de différentes façons : en utilisant des emojis, des vidéos, du texte, etc. Les jeunes sont, comme nous, multimodaux. D'ailleurs, selon Skains (2017), l'écriture multimodale s'intégrerait de façon plus fluide et naturelle dans le processus de planification et de composition, donc de design. Lors de la composition de son texte, l'élève fait des choix textuels, mais aussi des choix graphiques et sonores.

Lacelle et Lebrun (2016) parlent, pour leur part, d'élèves scripteurs/designers, puisque ceux-ci doivent nécessairement organiser, d'un point de vue graphique, les éléments visuels, textuels, etc. pour produire un ensemble multimodal qui captera l'attention du lecteur. Les élèves designers peuvent, par exemple, modifier la police et le caractère d'écriture de certains mots, ce qui ajoute

une dimension visuelle porteuse de sens aux signes linguistiques. Or, les élèves doivent doser adéquatement les éléments multimodaux qu'ils souhaitent intégrer, mais également les ajouter aux endroits appropriés selon le sens qu'ils souhaitent communiquer. Par exemple, pour le mot « terrifiant », dans la phrase « Le décor de cette maison était terrifiant. », une police d'écriture spéciale pourrait être utilisée. L'ajout d'éléments multimodaux ne doit jamais être fait au hasard ; une intention doit s'y rattacher. En ce sens, l'enseignant peut questionner l'élève sur ses choix et le faire réfléchir sur ses intentions : « Pourquoi as-tu choisi cette police d'écriture pour ce mot? Pourquoi as-tu décidé de mettre cette image à cet endroit? Pourquoi as-tu ajouté cet hyperlien précis? ».

Selon la théorie des représentations multiples (*Multiple Representation Thesis*) de Flower et Hayes (1984), lorsque les auteurs écrivent, ils créent de multiples représentations internes et externes de sens et certaines de ces représentations sont plus difficiles à exprimer en mots que d'autres. L'humain, naturellement, réfléchit, conceptualise et intègre des informations de façon multimodale : le processus d'imagerie mentale en est, par exemple, la preuve intrinsèque, par son association du sens d'un concept à sa représentation crédible. En jonglant avec plusieurs modes, l'élève est amené à envisager tous les moyens par lesquels il pourra communiquer du sens. Le processus d'écriture – la production multimodale - devient alors hautement créatif.

L'écriture multimodale implique aussi que les élèves doivent développer des compétences cognitives telles que la planification et la flexibilité cognitive (Lacelle et al., 2017). En effet, l'étape de planification occupe une place prépondérante au sein du processus de production du « texte » multimodal, puisque l'élève doit bien prévoir l'articulation de chacun des modes pour produire un ensemble qui soit cohérent, intéressant et représentatif du sens qu'il voulait initialement communiquer. Par exemple, si l'élève écrit un texte dans lequel le personnage principal vit des moments difficiles, il fera des choix qui permettront au lecteur de comprendre, à l'aide des mots, des images et du son, le désespoir ressenti par le personnage. Les couleurs utilisées seront plus sombres, le ton de la musique sera plus dramatique. Le travail de planification qu'il fera lui permettra de prévoir, globalement, les modes qu'il souhaite

utiliser pour communiquer l'information. Le travail de flexibilité cognitive que demande la production d'un ensemble multimodal est non négligeable ; l'élève doit décentrer son attention du seul mode textuel – alphabétique écrit - et l'étendre à d'autres modes pour produire un message qui soit représentatif du sens qu'il souhaite exprimer et partager (transmettre).

Qui plus est, l'écriture numérique multimodale et collaborative présente un apport d'un point de vue motivationnel. Lorsqu'on demande à une élève, par exemple, de nous dire ce qu'elle aime de l'écriture multimodale, elle nous répond : « *Mettre des images pis que la personne qui va lire s'Imagine ce qu'on pensait.* » Une autre élève mentionne : « *Habituellement, on fait le minimum, on ne fait pas plus! [...] c'est le fun, parce que là, tu peux vraiment faire qu'est-ce que tu veux, c'est comme libre. T'es pas obligé de faire, bon ben là, t'écris ça là-dessus.* » Ainsi, cette élève souligne son intérêt pour le projet d'écriture numérique multimodale, car elle a l'impression d'avoir plus de liberté et de choix pour sa création. Le travail en collaboration peut être mis en place à différents moments lors du processus d'écriture (Lacelle et al., 2017). Par exemple, les élèves peuvent être placés en dyade lors de la planification de l'ensemble multimodal ou coécrire le texte lors de l'étape de réalisation. Comme le spécifie Jelderks (2013), le processus d'écriture, qui est en soi un processus humain, fait en sorte que les élèves ont besoin d'interagir entre eux et c'est également ce qu'ils veulent, et ce, non seulement pour échanger leurs idées lorsqu'ils écrivent, mais aussi pour les partager.

En somme, pour produire un ensemble multimodal, une myriade de compétences sont sollicitées chez le scripteur : des compétences d'ordre cognitives, pragmatiques, sémiotiques, modales et multimodales (Lacelle et al., 2017). Ainsi, même si le scripteur possède déjà des connaissances en lien avec l'écriture d'un récit, celles-ci ne sauraient suffire pour lui permettre d'exploiter pleinement toutes les possibilités narratives inhérentes à l'écriture multimodale (Skains, 2017).



Déroulement

Partie 1

En très peu de temps, les secouristes débarquent sur les lieux et demande à Tommy et Marilou de s'écartez de la scène de crime. Plus tard, les agents font appel à un détective très réputé pour son observation et sa grande capacité de déduction. Lors de son arrivé sur le lieu, le détective Maxandre, examine attentivement la scène. Il observa tout de suite, que le miroir est tombé face à elle donc en principe cela aurait du l'assommé et peut être la tué. Mais la victime a un gros morceau de vitre pénétré en plein cœur. Maxandre remarqua aussi que le téléphone de la jeune fille était sur le sol et quelle avait reçu un message.

L'enquêteur demanda au policier si il avait relevé des empreintes. Les hommes lui disent qui n'ont pas trouvé de trace même pas sur la vitre qui avait servi au meurtre.

[HTTPS://CHAIRE-LMM.SQUARESPACE.COM/.JPG](https://CHAIRE-LMM.SQUARESPACE.COM/.JPG)

CONSTATS EN LIEN AVEC L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE

Selon l'enseignante de français de deuxième secondaire, le projet a permis à ses élèves de mieux comprendre, à travers le numérique, ce que des images, du son et de la musique peuvent apporter à un texte. Malgré quelques difficultés techniques rencontrées à certains moments, elle est très satisfaite des apprentissages réalisés par les élèves. L'une des principales forces de l'écriture numérique, selon elle, est la rétroaction qui peut facilement être offerte aux élèves en cours d'écriture avec les outils numériques. Elle a aimé enregistrer vocalement des commentaires aux élèves, car cette technique de correction était rapide et efficace. Elle pouvait

rétroagir plus souvent, permettant ainsi aux élèves d'améliorer leurs textes constamment. En outre, elle mentionne : « J'ai vraiment constaté que les élèves étaient beaucoup plus motivés à travailler des notions de français à l'aide du numérique. [...] les élèves peuvent retourner dans les documents qu'on leur partage, ils les ont à la maison, donc ils peuvent retourner les consulter en tout temps. » Au début du projet, elle avait quelques appréhensions concernant les compétences des élèves à utiliser des outils numériques, mais elle considère finalement qu'ils sont plus habiles qu'elle ne le croyait.

CONCLUSION

Entre les pratiques communicationnelles des jeunes au quotidien et celles enseignées en classe, il continue d'exister un fossé numérique pédagogique important, créant ainsi une fracture entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire (Ito, 2009; Skains, 2017). Pourtant, l'être humain est profondément et intrinsèquement multimodal dans sa façon de recevoir, de traiter et de partager de l'information. En ce sens, il est important, selon nous, que les élèves puissent développer, à l'école, des compétences spécifiques et particulières leur permettant de combiner efficacement différents modes pour produire des messages cohérents et signifiants. En outre, en travaillant en collaboration, les élèves peuvent construire du sens ensemble et aller plus loin dans leur processus créatif.



© JOSIANNE PARENT

NOTES :

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont participé à la création du projet *Les différentes voix du crime*. Ce projet n'aurait pu être possible sans la précieuse collaboration de :

- ▶ Nancy Gamache, enseignante, École l'Odyssée
- ▶ Les élèves de deuxième secondaire, École l'Odyssée
- ▶ Nancy Harvey, conseillère pédagogique disciplinaire, CSS de la Capitale
- ▶ Sonia Blouin, conseillère pédagogique, Service national du RÉCIT, domaine des langues
- ▶ Jennifer Poirier, professionnelle en développement pédagogique et numérique, RÉCIT
- ▶ Nathalie Lemieux, professionnelle en développement pédagogique et numérique, RÉCIT
- ▶ Karine Riley, conseillère pédagogique, Équipe pédagonumérique, RÉCIT local

≡ RÉFÉRENCES

- Flower, L., et Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written communication*, 1(1), 120-160.
- Ito, M. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. MacArthur. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- Jelderks, C. J. (2013). *Digital writing for a digital age peer editing in traditional versus digital writing formats*. Thèse de doctorat, Jones International University: Colorado.
- Kop, R., Fournier, H. et Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(7), 74-93.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lacelle, N., et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique: 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3.
- Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual : an introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Skains, R. L. (2017). The adaptive process of multimodal composition: How developing tacit knowledge of digital tools affects creative writing. *Computers and Composition*, 43, 106-117.



VOUS DÉSIREZ TOUT CONNAITRE DE VOTRE CONGRÈS DE L'AQPF 2021?

Suivez-nous sur nos différents médias sociaux et participez en utilisant les mots-clés **#AQPF** et **#AQPF2021**! Identifiez-nous sur vos publications pour que nous puissions vous voir!

Joignez-nous sur Facebook, sur Twitter (@**aqpf_qc**) et sur Instagram (@**_aqpf_**)!

LAB.YRINTHE

[HTTPS://LAB-YRINTHE.CA](https://lab-yrinthe.ca)

Lab·yrinthe : un site internet évolutif pour accompagner les pratiques d'enseignement des œuvres littéraires et documentaires numériques



Eleonora Acerra

Professeure régulière, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
eleonora.acerra@uqat.ca



Nathalie Lacelle

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal
nathalie.lacelle@uqam.ca

LES ŒUVRES NUMÉRIQUES JEUNESSE : OÙ EN EST-ON ?

La production littéraire numérisée, augmentée (transposée dans le numérique avec l'ajout de fonctionnalités technologiques et de ressources visuelles, sonores ou textuelles) ou *nativement* numérique (conçue spécifiquement pour consultation sur écran) à destination des jeunes publics se développe à un rythme rapide. Au Québec, où, malgré les inégalités d'équipement, la connexion internet est largement répandue (CEFRIO, 2017), plusieurs acteurs et actrices de l'industrie numérique, des entreprises multimédias, ainsi que des éditeurs et éditrices de la filière jeunesse traditionnelle ont engagé d'importants investissements pour développer de nouveaux contenus et de nouvelles

voies de diffusion. Télé-Québec a lancé une collection d'adaptations d'albums destinés aux élèves du primaire. Fonfon, éditeur d'albums jeunesse, a développé un catalogue d'applications mobiles contenant une plateforme de récréation transfictionnelle. La Pastèque, en collaboration avec La puce à l'oreille, une jeune entreprise spécialisée dans la production de contenu audio, a récemment lancé une série de balados, qui se proposent de prolonger l'expérience de lecture des albums papier avec l'écoute de contenus d'enrichissement à visée documentaire. Cet effort éditorial s'est accompagné d'une augmentation significative des emprunts de livres numériques, notamment durant la pandémie : selon les chiffres publiés par la plateforme prenumerique.ca et les déclarations du directeur de la bibliothèque numérique Bibliopresto, les secteurs

des bandes dessinées, des albums et romans et des textes documentaires ont respectivement connu une hausse des emprunts de 176 %, de 125 % et de 185 % (Levesque, 2020).

En parallèle, une production scientifique étoffée et multidisciplinaire, sensible à la « valeur heuristique » (Bouchardon, 2014) de la littérature numérique, a permis de définir les caractéristiques poétiques, sémiotiques et rhétoriques de ses objets (Saemmer, 2015; Acerra, 2019; Bouchardon, 2011). Ont été notamment décrits les effets de sens provoqués par la combinaison de plusieurs modes sémiotiques (par exemple d'éléments sonores et iconiques), les enjeux de manipulation propres aux environnements interactifs, ainsi que les formes de matérialité liées aux supports et à la textualité numérique. Les études auprès de lecteurs et lectrices en milieux scolaires primaire et secondaire ont, par ailleurs, permis d'esquisser le potentiel de la littérature numérique pour la formation littéracique et multilittéracique des jeunes. La lecture de fictions interactives, d'appli-livres, de poèmes génératifs ou encore de productions collaboratives en ligne permet de confronter les jeunes lecteurs et lectrices à un répertoire de l'extrême contemporain, de les exposer à une diversité de supports et formes textuelles, de les sensibiliser aux spécificités des différents genres et de les guider dans le développement d'un rapport critique au *milieu* (Bouchardon et Cailleau, 2018) numérique dans lequel ils et elles évoluent. La lecture de ces textes permet également de travailler, avec les compétences requises par tout texte littéraire, des compétences spécifiques liées à la dimension technologique, interactive et plurisémiotique du texte numérique, telles la compétence multimodale, gestuelle et technico-interprétative.

Cependant, malgré le dynamisme du secteur et l'attention de la communauté académique, accrue par ailleurs par la publication du *Plan d'action numérique* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur, 2018) et du nouveau *Cadre de référence de la compétence numérique* (MÉS, 2019), les travaux scientifiques, au Québec comme dans le reste de la francophonie, indiquent que la production littéraire numérique est souvent méconnue par les enseignants et les enseignantes et qu'elle n'est guère mobilisée dans les classes, faute d'équipement et de formation initiale. Au-delà des contraintes matérielles, ils et elles déplorent une méconnaissance des environnements de production et de diffusion, une difficulté à constituer un corpus scolaire et un manque de repères pour concevoir des matériaux didactiques pertinents au vu des spécificités sémiotiques, poétiques et rhétoriques de l'écrit littéraire numérique.

LAB-YRINTHE

Dans le but de soutenir l'intégration des œuvres numériques en contexte scolaire, puis de stimuler les pratiques éditoriales ainsi que la production de contenus adaptés aux compétences et aux spécificités cognitives et socioculturelles des jeunes publics, l'équipe de la *Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale*, dirigée par Nathalie Lacelle¹, a développé un site web, en partenariat avec Littérature Québécoise Mobile² : Lab-yrinthe³.

Développé via la plateforme Wordpress et lancé en mai 2021, le site web se veut un laboratoire virtuel sur les phénomènes littéraires numériques jeunesse contemporains, ainsi qu'une base de ressources conceptuelles, informatives, scientifiques et didactiques destinées à des personnes œuvrant en éducation, en édition et en recherche, de même qu'à un public étudiant. Sa mission est de faire découvrir les différentes formes que peuvent prendre les œuvres numériques pour les jeunes publics, tout en guidant les milieux de l'éducation dans la formation des jeunes à la lecture et à la production des œuvres numériques. Lab-yrinthe se propose également d'accompagner le milieu éditorial, en présentant aussi bien des recommandations issues de la recherche

1 La Chaire en littératie médiatique multimodale a été créée en 2017, dans le but de favoriser le développement et le transfert de connaissances en recherche dans le domaine de la littératie médiatique multimodale (LMM).

2 Le partenariat Littérature québécoise mobile a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour la période 2019-2024. Il regroupe 15 chercheurs et chercheuses de domaines divers (littérature, arts littéraires médiatiques et éducation) et se propose de documenter, de soutenir et d'accompagner les pratiques littéraires numériques québécoises.

3 URL du site web : <https://lab-yrinthe.ca>. Ce projet a été réalisé dans le cadre de la recherche « Soutien au développement de démarches d'édition numérique jeunesse au Québec à partir de pratiques favorables de production, diffusion et réception » (Lacelle et al., 2017-2021), appuyée par le Programme de recherche sur la culture et le numérique du Fonds de recherche Société et culture (FRQSC) en partenariat avec le Ministère de la Culture et des Communications (MCC).

ISSU DE LA RECHERCHE

The screenshot shows a grid of six digital artworks from the 'Œuvres' section. Each artwork includes a small caption below it:

- Top-left: "Tout genre". A black and white illustration of two people in a room, one holding a book.
- Top-middle: "Tout genre". An illustration of a person riding a bicycle near a window.
- Top-right: "L'écriture à trois". An illustration of a bee flying over a field of flowers.
- Middle-left: "L'écriture à trois". An illustration of a person sitting on the grass.
- Middle-middle: "L'écriture à trois". An illustration of a landscape with a path and trees.
- Middle-right: "L'écriture à trois". An illustration of two people looking at a landscape through a window.

© LAB-YRINTHE 2021

pour la conception et la diffusion de contenus numériques innovants et adaptés au jeune lectorat que des exemples de projets menés en partenariat avec des équipes de recherche.

Ainsi, la section « Œuvres » du site internet présente un catalogue hétérogène de créations littéraires, documentaires et artistiques numériques produites ou distribuées au Québec. Variée aussi bien en termes de genres que de formats, cette section affiche des livres augmentés, des applications mobiles, des jeux vidéos narratifs, des bandes dessinées interactives, des œuvres génératives et des balados, destinés tant aux jeunes enfants qu'aux lecteurs et lectrices plus expérimentés. Chaque œuvre a été analysée à partir d'un ensemble de paramètres descriptifs conçus par une équipe de recherche (Acerra et al., 2021) dans le but d'illustrer les composantes sémiotiques et technologiques observées, ainsi que les effets poétiques ou rhétoriques de leurs combinaisons. Les descriptions des œuvres sont accompagnées de pistes d'exploitation didactique visant à guider le personnel enseignant dans l'enseignement de la littérature numérique. Volontairement conçu pour répondre autant aux exigences des enseignants et des enseignantes de niveau secondaire que primaire, le site offre des ressources pour les différents cycles scolaires et renvoie,

lorsque disponibles, à des contenus supplémentaires, qui documentent, par exemple, les processus de création et les étapes de diffusion.

La section « Éducation » du site est plus spécifiquement dédiée à la présentation d'une sélection de théories, concepts et notions nécessaires pour comprendre la création littéraire numérique, s'en approprier les codes et l'enseigner. Sont notamment synthétisés des travaux théoriques et critiques, donc dégagés,

dans une perspective didactique, les éléments théoriques, sémiotiques, poétiques et techniques que le jeune lectorat doit connaître pour lire, comprendre, interpréter et apprécier les créations littéraires numériques, leurs codes et spécificités. À l'heure où nous écrivons, cette section du site présente six pages, respectivement dédiées à la présentation du cadre de la *multimodalité*, de la notion de *genre* et de *figures de style* en contexte numérique, des concepts de *libilité* et *obsolescence*, d'*interactivité*, de *linéarité* et *non-linéarité*⁴. Pour chacune, après la présentation des apports théoriques et critiques, sont présentés

The screenshot shows four sub-sections under the 'Éducation' heading:

- Multimodalité**: An abstract illustration of overlapping colorful shapes (blue, green, red, yellow).
- L'écriture à trois**: An illustration of a complex network of colored lines (red, blue, yellow) forming a web-like structure.
- Non-linéarité**: An illustration of a computer monitor displaying a game or simulation with various objects and paths.
- Linéarité**: An illustration of a row of glowing colored spheres (blue, red, green) arranged in a linear pattern.

© LAB-YRINTHE 2021

4 Pour une description détaillée de ces concepts, voir la section « Éducation » du site : <https://lab-yrinthe.ca/education>

entre trois et cinq éléments, découlant des écrits scientifiques ainsi que d'expériences de terrain, qu'il conviendra de présenter aux jeunes lecteurs et lectrices pour qu'ils et qu'elles puissent profiter pleinement de l'expérience de lecture numérique. Des liens hypertextuels permettent de relier les théories, les concepts, les notions et les phénomènes abordés aux œuvres dans lesquelles ils peuvent être observés.

CONCLUSION

Testé par les pairs et constamment mis à jour par l'équipe de recherche, en collaboration avec un comité éditorial, composé de chercheurs et de chercheuses, d'étudiants et d'étudiantes aux cycles supérieurs et de professionnels et de professionnelles de recherche, le site continuera à analyser la production contemporaine, à diffuser les données des écrits scientifiques et à documenter les pratiques d'enseignement de la littérature numérique. À terme, le personnel enseignant intéressé pourra également contribuer de manière active, en relatant ses expériences, voire en mettant à l'épreuve dans ses classes les outils didactiques proposés. Ainsi, nous les invitons à consulter le site internet pour prendre connaissance des nouvelles publications et pour suivre les prochaines mises à jour.



≡ RÉFÉRENCES

- Acerra, E. (2019). *Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteurs* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier : France].
- Acerra, E., Lacelle, N., Molina, M. et Vallières, A. (2021). Paramètres descriptifs et figures de style des œuvres littéraires numériques pour la jeunesse. *La lettre de l'AIRDF*, 68, 18-23.
- Bouchardon, S. (2011). Des figures de manipulation dans la création numérique. *Protée*, 39(1), 37-46.
- Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Hermann.
- Bouchardon, S. et Cailleau, I. (2018). Milieu numérique et « lettrés » du numérique. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 117-126.
- CEFARIO. (2017). *Portrait numérique des foyers québécois*. NETendances. <https://bit.ly/34T4YGD>.
- Lacelle, N., Acerra, E., Beaudry, M.-C., Bouchard-Valentine, V., Boutin, J.-F., Brehm, S., Lebrun, M., Martel, V., Richard, S. et Turgeon, E. (2017-2020). *Soutien au développement de démarches d'édition numérique jeunesse au Québec à partir de pratiques favorables de production, diffusion et réception*. Projet de recherche financé par le Fonds de Recherche Société et Culture (Québec), n° de projet 2018-CN-211587.
- Levesque, F. (2020, 30 mars). Le prêt de livres numériques explode. *Le Devoir*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Presses de l'Enssib.

Qui ? Quoi ? : les questions sémantiques dans le repérage du complément direct, bonne ou mauvaise stratégie ?



Antoine Dumaine

Étudiant à la maîtrise en didactique, Université du Québec à Trois-Rivières
antoine.dumaine@uqtr.ca



Priscilla Boyer

Professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
priscilla.boyer@uqtr.ca



Marie-Andrée Lord

Professeure agrégée, Université Laval
marie-Andree.Lord@fse.ulaval.ca



Catherine Mercure

Doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
et chargée de cours à l'Université Laval
catherine.mercure@uqtr.ca

Peu de notions sont aussi emblématiques de l'enseignement grammatical que celle du complément direct du verbe (CD), en raison notamment de son implication dans l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*. Les tentatives de clarifications de cette notion en linguistique, dans les grammaires scolaires et dans la documentation ministérielle témoignent des enjeux liés à sa définition, enjeux qui ont des conséquences sur l'apprentissage des élèves. Une analyse de justifications grammaticales portant sur la notion de CD produites par des élèves de 2^e secondaire sera le prétexte, dans notre article, pour faire un tour d'horizon à propos de cette question et pour proposer quelques pistes didactiques pour son enseignement.

LES ENJEUX DE LA DÉFINITION DU COMPLÉMENT DIRECT DU VERBE

Avant tout, la notion de CD demeure d'une grande complexité. Les théories grammaticales ne s'entendent pas sur l'angle à adopter pour la définir : certaines l'abordent sous l'angle de la transitivité¹ (le verbe requiert ou pas un complément), d'autres, sous l'angle de la valence (le verbe requiert des actants²). À ces postures s'ajoute une variété de termes pour nommer la notion (CD, complément d'objet direct [COD], suite du verbe, complément requis, complément régi, complément valenciel, etc.). Pour enseigner cette notion, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a utilisé deux termes : le COD, issu de la grammaire traditionnelle et principalement défini par des critères sémantiques, et le CD, utilisé depuis l'implantation de la grammaire rénovée québécoise en 1995 et défini essentiellement par des critères syntaxiques.

1 La transitivité étant elle-même une notion polysémique chez les linguistes (Pino Serrano, 2010), tenter de la définir reste périlleux.
2 Des participants que l'on dit obligatoires au verbe, comme le sujet ou l'objet.

Compte tenu de la complexité et de la variété des théories grammaticales, la transposition didactique de cette notion s'imposait pour l'étudier en classe. Dans les grammaires scolaires rénovées (celle de Chartrand, Aubin, Blain et Simard [1999] en est un bon exemple), on définit désormais le CD comme un groupe syntaxique à l'intérieur du groupe verbal (GV) qui dépend du verbe et dont la construction est sans préposition, par opposition au complément indirect du verbe (CI). Pour le repérer, on pourra mettre en œuvre une variété de manipulations syntaxiques, dont la pronominalisation, la passivation³, le non-effacement et le non-déplacement, et le repérage de différentes caractéristiques du CD, dont sa position par rapport au verbe et sa construction. Or, ces mêmes stratégies ont de nombreuses limites (Béguelin, 2000). La pronominalisation demeure une manipulation complexe à utiliser, certains pronoms peuvent avoir plus d'un emploi (le pronom *en* peut autant remplacer un CD qu'un CI) et elle va à l'encontre de l'idée de déplacement, puisque le CD peut alors se déplacer à l'intérieur du groupe verbal. Finalement, pour certains verbes pouvant accepter différentes constructions, l'effacement ne rendra pas nécessairement la phrase agrammaticale : on peut tout autant écrire *Je mange une pomme* que *Je mange*.

LES PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES ET LES CAHIERS D'APPRENTISSAGE

Des définitions complexes et des manipulations syntaxiques difficiles à mettre en œuvre rendent ardu le repérage du CD par les élèves, et ce, tout au long de leur scolarité. D'abord abordé en sixième année, le CD est défini comme un groupe nominal ou comme un pronom et certaines manipulations doivent être enseignées au même titre que des notions (le remplacement, le non-déplacement et le non-effacement) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Au secondaire, l'accent est mis sur les constructions possibles des groupes de mots exerçant la fonction de CD, et aucune stratégie de repérage n'est suggérée (MELS, 2011). Ce vide peut être comblé par un enseignement qui s'appuie sur des ouvrages de référence et des cahiers d'apprentissage grammaticaux.

Or, une brève recension d'outils édités au Québec

pour les élèves de 2^e secondaire nous permet d'établir quelques constats : toutes les constructions possibles du CD sont toujours présentées dans le même encadré théorique, sans distinction de fréquences ; les stratégies de repérage suggérées sont très variables selon les outils, le remplacement par *quelqu'un* ou *quelque chose* après le verbe étant la stratégie la plus nommée ; les questions sémantiques *qui ?* et *quoi ?*, bien que proscrites par la grammaire rénovée, sont souvent nommées dans des capsules en marge du tableau théorique présent dans les cahiers, une sorte de petit truc pour aider les élèves.

Une question demeure. Est-ce que la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) et les outils qui en découlent respectent la progression réelle des élèves ? Jusqu'à présent, peu d'études se sont penchées sur la compréhension de la notion de CD et sur les façons de l'enseigner en classe. Cependant, des quelques travaux abordant le sujet, tous européens (Avezard-Roger, 2016 ; Kilcher-Hadegorn et al., 1987 ; Martin, 1999), nous pouvons tirer certaines conclusions. D'abord, lorsque les élèves doivent repérer un CD, ils ont tendance à repérer un nom ou un groupe nominal en position postverbale. Toute modification à cette conception réduit la probabilité de repérer le bon groupe. Par conséquent, le CD le plus difficile à repérer demeure le pronom antéposé au verbe. La délimitation du CD est aussi un enjeu par rapport aux autres fonctions dans le groupe verbal et au complément de phrase. Par exemple, dans la phrase *L'enseignante a donné les instructions essentielles à ses élèves pour l'examen final*, l'élève pourrait repérer correctement le CD (*les instructions essentielles*), mais aussi la fusion du CD et du CI (*les instructions officielles à ses élèves*) ou de tous les éléments postverbaux (*les instructions essentielles à ses élèves pour l'examen final*).

Finalement, dans une recherche française ayant étudié les stratégies employées par les élèves pour le repérage (Avezard-Roger, 2016), les questions sémantiques *qui ?* et *quoi ?* demeurent les plus utilisées. Cependant, il faut se garder de généraliser les résultats aux élèves québécois, car la France n'a pas adopté entièrement la grammaire rénovée et la dimension sémantique est encore bien présente dans les classes, d'où la pertinence de notre recherche.

3 La passivation implique plus d'une manipulation.

LE REPÉRAGE DU CD CHEZ DES ÉLÈVES DE 2^E SECONDAIRE

Les données que nous présentons ici ont été collectées dans un projet plus vaste de recherche action-formation financé par le FRQSC visant l'accompagnement d'enseignantes dans la réalisation de séquences d'enseignement mettant en œuvre la grammaire rénovée (Lord et Boyer, à paraître). Dans le cadre de cette recherche, des élèves du centre de services scolaire des Chênes⁴ ont rempli un questionnaire de grammaire en début et en fin d'année scolaire et nous retenons ici leur réponse quant aux justifications grammaticales liées au repérage du CD.

Tableau 1
Consigne et phrases données aux élèves

Consigne donnée	Dans la phrase suivante, trouvez le complément direct du verbe. Expliquez votre raisonnement.
Prétest	Le chef d'orchestre indique le tempo de ce concerto aux musiciens.
Posttest	Le chef cuisinier donne des potages de carottes aux clients.

Nous analysons les données sous trois angles, soit leur réussite du repérage du CD, l'efficacité des questions sémantiques et l'efficacité des manipulations syntaxiques. Tout d'abord, observons la réussite du repérage du CD au prétest et au posttest.

Tableau 2
Taux de réussite du repérage du CD

	Prétest (54 élèves)	Posttest (53 élèves)
Réponse complète	22 %	43 %
Réponse partielle	43 %	8 %
Autre réponse	35 %	49 %

Un coup d'œil aux résultats permet un premier constat. Pour notre échantillon, à la fin de la 2^e secondaire, seulement la moitié des élèves arrivent à repérer le CD au complet (réponse complète) ou seulement son noyau (réponse partielle). L'erreur la plus fréquente au terme de l'année scolaire consiste en la fusion du CI avec le CD lors du repérage. Ces faibles résultats peuvent surprendre. En effet, des études semblent montrer que les élèves éprouvent encore plus de difficulté à repérer le CD antéposé au verbe, ce que notre recherche ne permet pas d'observer. Il ne faut donc pas s'étonner que peu d'entre eux parviennent à accorder le participe passé avec l'auxiliaire *avoir* lorsque le CD est pronominalisé et antéposé au verbe au terme de la 2^e secondaire. De plus, la délimitation des groupes à l'intérieur du prédicat est aussi un nœud pour les élèves et pose la question de l'efficacité de leurs stratégies pour soutenir leur raisonnement grammatical.

Tableau 3
Efficacité des questions sémantiques qui? et quoi?

	Prétest (54 élèves)	Posttest (53 élèves)
Total des élèves	19	20
Réponse complète	4	12
Réponse partielle	10	1
CD + CI	5	7
Autre réponse	0	0

Dans le tableau 3, nous observons que 19 élèves sur 54 (prétest) et que 20 élèves sur 53 (posttest) utilisent les questions sémantiques pour repérer le CD. Il s'agit de la stratégie la plus utilisée⁵. Elle oriente les élèves vers la recherche d'une réponse en position postverbale et permet, au posttest, le repérage complet du CD pour 12 élèves. Quelques-uns toutefois rencontrent des difficultés dans la délimitation du groupe occupant la fonction de CD. Au posttest, 7 élèves ayant utilisé les questions sémantiques ont plutôt fusionné le CD et le CI et un élève a repéré le noyau seulement.

4 Il s'agit de deux groupes d'élèves forts de la cohorte 2018-2019 (prétest n=54 et posttest n=53) d'une même enseignante d'expérience, qui maîtrise la grammaire rénovée et fait preuve d'innovation et d'engagement dans son enseignement.

5 Il est à noter que certains élèves recourent à d'autres questions sémantiques (qui est-ce qui ?, c'est qui qui ?, etc.) qui les pistent vers des réponses fautives. Ne sont retenues ici que les questions *qui* ? ou *quoi* ?, habituellement utilisées pour trouver le CD.

Tableau 4
Efficacité des manipulations syntaxiques

	Prétest (54 élèves)			Posttest (53 élèves)		
	Réponse complète	Réponse partielle	Autre réponse	Réponse complète	Réponse partielle	Autre réponse
Non-effacement	0	1	1	2	0	5
Non-déplacement	0	0	1	1	0	3
Pronominalisation	0	0	1	5	0	3
Remplacement par quelqu'un / quelque chose	0	0	0	3	0	4
Total des élèves ayant utilisé une manipulation	4			26		

Dans le tableau 4, nous constatons que 4 élèves seulement utilisent des manipulations en début d'année scolaire, alors qu'ils sont 26 à le faire en fin d'année scolaire, ce qui témoigne de l'enseignement reçu pendant l'année. Toutefois, les manipulations syntaxiques demeurent moins utilisées que les questions sémantiques. Par exemple, la manipulation syntaxique la plus utilisée, soit la pronominalisation, est employée par 8 élèves au posttest alors que les questions sémantiques le sont par 20 élèves. De plus, ces manipulations ne semblent pas toujours les pister vers la bonne réponse, sauf peut-être le recours à la pronominalisation. Enfin, la délimitation des groupes demeure un enjeu, car l'erreur la plus fréquente reste le repérage complet de la complémentation verbale (CD et CI).

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Nous sommes bien conscient.e.s de la portée limitée de ces résultats compte tenu de la taille de l'échantillon et de la visée première de la recherche. Toutefois, ils alimentent notre réflexion quant à l'enseignement-apprentissage du CD. Nous sommes notamment interpelé.e.s par le fait que moins de la moitié des élèves parviennent à bien repérer le CD postposé au verbe au terme de la 2^e secondaire lorsqu'il est suivi d'un CI. Nous constatons également, à l'instar de Béguelin (2000), que l'emploi des manipulations syntaxiques nécessite un apprentissage assez long avant que les élèves puissent les utiliser efficacement pour repérer le CD. La pronominalisation semble toutefois prometteuse.

L'idée de progression demeure à approfondir. Si la *Progression des apprentissages au secondaire et les outils didactiques* abordent souvent en concomitance les différentes structures du CD, notre étude et les recherches antérieures montrent que ces constructions ne se développent pas simultanément. Au début de l'apprentissage, les élèves tendent à chercher avant tout un groupe nominal en position postverbale. Il semblerait donc pertinent d'amorcer l'apprentissage par cette voie et de le consolider avant d'aborder d'autres constructions et d'autres positions, dont l'enseignement gagnerait à se faire par contraste avec la forme typique (V + GN).

De plus, la réflexion amorcée quant aux stratégies enseignées pour le repérage du CD doit se poursuivre. Les questions sémantiques *qui ?* et *quoi ?,* malgré l'implantation de la grammaire rénovée, restent bien installées dans les pratiques et sont toujours employées par les élèves et par les enseignants et les enseignantes. Bien qu'elles semblent utiles pour pister les élèves vers un début de réponse lorsque le CD est postposé au verbe, ces questions ne sont pas aussi efficaces avec des constructions infinitives ou pronominales (Kilcher-Hagedom et al., 1987). Quant aux manipulations syntaxiques, elles semblent peu maîtrisées par les élèves au terme de la 2^e secondaire. L'enjeu qui se cache derrière ces considérations est que, contrairement à l'idée reçue, la notion de CD est complexe et engage une véritable réflexion sur la phrase. Comme Béguelin (2000) l'a souligné, chacune des stratégies de repérage comporte ses limites, y compris les questions sémantiques.



© ADOBESTOCK_141822141

Il faudrait donc guider les élèves vers l'utilisation de plus d'une stratégie de repérage et, surtout, enseigner et utiliser une variété de stratégies à travers des activités pertinentes pour appuyer leur raisonnement grammatical. Bien qu'elles paraissent plus complexes à maîtriser pour les élèves que les questions sémantiques aux premiers abords, les stratégies de repérage demeurent toutefois une solution qui favorise de façon durable la compréhension de la structure de la langue chez les élèves, qui ont alors un éventail d'outils à leur disposition.

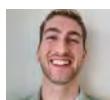
≡ RÉFÉRENCES

- Avezard-Roger, C. (2016). Les compléments à l'école : comment s'y retrouver ? Perspectives linguistiques et pistes didactiques. *Pratiques*, 169-170, 1-21. <http://doi.org/10.4000/pratiques.3093>
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Chenelière Éducation.
- Kilcher-Hagedom, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Peter Lang.
- Lord, M.-A. et Boyer, P. (à paraître). *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire*. Rapport de recherche FRQSC (2018-LC-211000).
- Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école : facilitateur ou obstacle aux apprentissages. *Tranel*, 31, 13-35.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La progression des apprentissages au primaire, français*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Pino Serrano, L. (2010). Limites fonctionnelles et transitivité. *Travaux de linguistique*, 60(1), 11-27. <https://doi.org/10.3917/tl.060.0011>

Quand la diversité linguistique s'invite en classe de français



Marie Jutras
Doctorante en linguistique, Université de Sherbrooke
marie.jutras@usherbrooke.ca



Antoine Drouin
Titulaire d'une maîtrise en linguistique, Université Laval
antoine.drouin.2@ulaval.ca



Marilyne Boisvert
Doctorante en éducation et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
boism@uqtr.ca

INTRODUCTION

Il est un lieu commun d'avancer que la diversité linguistique prend de l'ampleur en milieu scolaire au Québec. Effectivement, la diversité linguistique tend à se manifester à travers les pratiques langagières hétérogènes des élèves, qui mobilisent au quotidien des langues, mais aussi des variétés de langues. Ainsi, lorsque l'on souhaite prendre en compte la diversité linguistique, il s'agit de planifier ses interventions de sorte à tirer parti des répertoires linguistiques composites de l'ensemble des élèves. C'est en partant de ce constat et dans la foulée d'une réflexion initiée précédemment dans *les Cahiers de l'AQPF* (Boisvert, Lemaire et Borri-Anadon, 2020) et lors d'une formation numérique de l'AQPF (Jutras et Drouin, 2021) que notre article vise à présenter des pistes d'intervention cherchant à mettre à profit le bagage linguistique des élèves. Avant cela, nous nous permettons un détour plus théorique, concourant à mieux comprendre les principes et les fondements de ces pistes.

IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES ET INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

Le système scolaire est une instance qui, consciemment ou non, alimente et diffuse des idéologies linguistiques. On peut définir celles-ci comme un ensemble d'idées sur les langues qui fait « partie d'un système de croyances, de représentations, de sentiments, de valeurs sociales, d'institutions, au moyen duquel les personnes,

collectivement, interprètent et organisent la réalité, donnant ainsi du sens et de la cohérence au monde dans lequel elles vivent » (Calero Vaquera, 2018, p. 15, traduction libre). À l'heure actuelle, ces idéologies linguistiques sont le plus souvent homogénéisantes, c'est-à-dire qu'elles valorisent l'unité au détriment de la diversité. Bien qu'il en existe plusieurs, nous en présentons trois susceptibles de se retrouver dans les pratiques enseignantes au Québec : l'idéologie puriste, l'idéologie essentialiste et l'idéologie du standard.

Selon l'idéologie puriste, la langue serait un ensemble fermé susceptible d'être sali ou dénaturé par les emprunts à d'autres langues (Lescasse, 2018). Par exemple, les emprunts à l'anglais, au Québec, donnent souvent lieu à des discours puristes. Or, la tendance naturelle du locuteur à puiser des mots ou des expressions à une autre langue révèle le dynamisme propre aux langues vivantes. D'un autre côté, selon l'idéologie essentialiste, la langue existerait d'elle-même en dehors de toute manifestation linguistique concrète et possèderait des qualités intrinsèques comme la clarté que les usagers et usagères s'efforcerait de protéger en respectant les règles (Klinkenberg, 2002). Cette vision laisse présager que le locuteur est au service de la langue. Or, chaque jour, ce dernier prouve le contraire en mettant à profit diverses ressources linguistiques dans une variété de situations pour réussir socialement et professionnellement. Enfin, l'idéologie du standard se définit par la valorisation d'une langue standard

considérée comme homogène et comme forme linguistique idéale (Gadet, 2003). Elle amène à concevoir tout ce qui s'en écarte comme fautif, et ce, en toute circonstance. De cette manière, la diversité linguistique est vue non comme un avantage, mais bien comme un obstacle à l'apprentissage du français standard.

Ces idéologies linguistiques standardisantes transmises à l'école peuvent avoir des conséquences importantes sur les élèves. En effet, elles peuvent discréditer leurs diverses expériences, particulièrement celles de groupes dont l'usage et les performances langagières divergent davantage de la norme scolaire. C'est également vrai pour les élèves plurilingues pour qui l'enseignement du français dispensé en classe ne correspond pas nécessairement à celui utilisé au quotidien avec leurs camarades ou leur famille. Dans ce contexte, il est tout à fait plausible que les élèves vivent de l'insécurité linguistique, phénomène se définissant par « un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes » (Remysen, 2018, p. 27). Le milieu scolaire est particulièrement touché par ce phénomène, puisqu'il constitue le lieu principal d'apprentissages linguistiques formels des élèves. En effet, l'insécurité affecte la perception des compétences en français, et les difficultés dans cette discipline nourrissent, à leur tour, le sentiment d'insécurité linguistique des élèves, souvent accompagné d'une importante perte de motivation. C'est pour combattre ce cercle vicieux et pour résister aux idéologies linguistiques dominantes que nous proposons les pistes d'intervention qui suivent.

PISTES D'INTERVENTION

Pour enseigner les langues, Gagné (1983) oppose deux approches : la pédagogie centrée sur le code (approche traditionnelle) et celle centrée sur l'utilisation du code (approche fonctionnelle). Ces approches sont évidemment dictées par des conceptions divergentes de la langue et de la norme et ont donc comme prémisses des idéologies linguistiques différentes. D'une part, on promeut un

enseignement d'un *bon français*, uni et sans faute, qu'on considère comme une fin en soi. C'est dans cette dynamique que s'installe l'idéologie du standard, mais aussi la vision essentialiste. D'autre part, la pédagogie centrée sur l'utilisation du code, celle que nous privilégions et qui permet de résister aux idéologies linguistiques dominantes, repose sur un enseignement fonctionnel de la langue, considérant les variétés d'usages et leur évolution. Dans cette perspective,

le code constitue un moyen au service de l'apprentissage linguistique, un outil supplémentaire dans le coffre des élèves.

C'est dans l'esprit de cette approche que nous proposons quelques pistes visant à prendre en compte la diversité linguistique¹.

L'enseignant ou l'enseignante de français pourrait dans sa pratique quotidienne :

- ▶ s'efforcer de connaître ses élèves et leur bagage linguistique;
- ▶ tenir compte des différences entre les normes orales et écrites, sans les hiérarchiser;
- ▶ dédramatiser l'«erreur», l'utiliser comme levier pour l'enseignement et adopter un point de vue critique sur cette notion;
- ▶ se permettre de naviguer entre les différentes variétés de langue;
- ▶ engager des discussions courageuses visant à explorer les langues comme vecteur d'exclusion, mais aussi d'émancipation.

¹ En complément, les lecteurs et lectrices pourraient être intéressés par les activités présentées sur le site ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) : <https://www.elodil.umontreal.ca/>. Dans une perspective d'éducation inclusive et interculturelle, les pistes qui y sont proposées sont essentiellement orientées sur la prise en compte du plurilinguisme et sur l'ouverture à l'Autre.

L'enseignant ou l'enseignante de français pourrait piloter des activités dans lesquelles les élèves :

- ▶ mettent à profit leur(s) langue(s) et variétés de langue;
- ▶ comparent les caractéristiques du français standard à celles d'autres langues ou variétés de français;
- ▶ analysent des textes oraux ou écrits qui mobilisent des variétés de français autres que le français standard;
- ▶ découvrent d'où viennent les normes linguistiques;
- ▶ décèlent les idéologies linguistiques qui se cachent dans les médias et les discours normatifs.

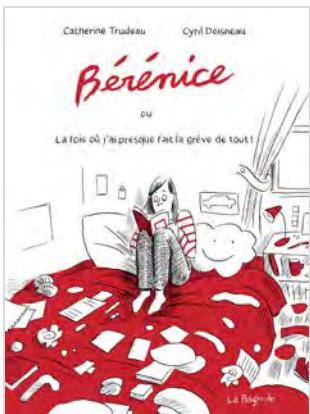
CONCLUSION

Malgré les défis qu'implique la prise en compte de la diversité linguistique, il semble temps de renverser le paradigme dominant dans l'enseignement du français et, dans une visée d'éducation inclusive, de concevoir cette diversité comme une force et une ressource sur laquelle faire reposer les apprentissages. Il est maintenant nécessaire de mettre ces pistes à l'épreuve et d'engager une réelle réflexion sur ce que peut être l'avenir de l'enseignement du français dans les classes linguistiquement hétérogènes au Québec.

≡ RÉFÉRENCES

- Boisvert, M., Lemaire, E. et Borri-Anadon, C. (2020). Nommer la diversité linguistique : un premier pas vers sa prise en compte. *Les cahiers de l'AQPF*, 11(1), 20-22.
- Calero Vaquera, M. L. (2018). Sobre el concepto “ideología” y su repercusión en la epistemología lingüística. *Circula*, (8), 6-29.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Éditions Ophrys.
- Gagné, G. (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. Dans É. Bédard et J. Maurais (dir.), *La norme linguistique* (p. 463-510). Conseil de la langue française et Le Robert.
- Jutras, M. et Drouin, A. (2021, 27 avril). *La prise en compte de la variation linguistique en classe* [communication présentée dans le cadre d'une formation numérique en ligne de l'AQPF].
- Klinkenberg, J.-M. (2002). La légitimation de la variation linguistique. *L'Information Grammaticale*, 94, 22-26.
- Lescasse, M.-É. (2018). ¿Qué es el purismo? *Circula*, (8), 100-128.
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (p. 25-59). Nota Bene.





Titre : Bérénice ou la fois où j'ai presque fait la grève de tout !

Autrice : Catherine Trudeau

Illustrations : Cyril Doisneau

Éditions : De LA BAGNOLE

Bérénice ou La fois où j'ai presque fait la grève de tout !

♥ **Coup de cœur de Michelle Girard,
conseillère pédagogique à la retraite**

Catherine Trudeau signe ici un tout premier roman illustré sur fond humoristique inspiré du prénom de Bérénice, personnage principal du roman *L'Avalée des avalées* de Réjean Ducharme.

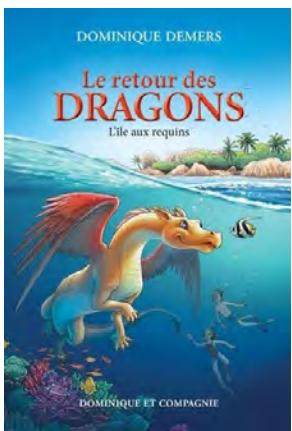
Je suis vraiment tombée sous le charme de ce récit : choix des mots, émotions qui se dégagent du texte, jeux de sonorités et fraicheur de l'héroïne. Bérénice est une jeune fille dégourdie et pleine d'audace qui cherche à comprendre pourquoi ses parents lui ont donné ce bizarre de prénom.

Ce roman rythmé, dynamique et rempli d'humour m'a donné envie de relire le célèbre roman de Réjean Ducharme dont l'autrice s'est largement inspirée.

Plusieurs pistes pédagogiques seraient facilement exploitables en classe, notamment les référents culturels (Robert Charlebois, *L'Odyssée de l'espace*, etc.). Par ailleurs, ce livre se prêterait bien à une lecture à voix haute sous forme de lecture feuilleton étalée sur moins de deux semaines à raison de deux chapitres par jour. L'enseignant.e pourrait en profiter pour identifier certains éléments littéraires au programme puisqu'on y retrouve plusieurs expressions imagées et autres figures de style, mots-valises, jeux de sonorités, expressions québécoises, etc. De plus, la narration par le personnage principal et la présence des dialogues rendront la lecture vivante et dynamique.

Je tiens aussi à souligner le travail exceptionnel de mise en page et les illustrations originales et pleines de vie de Cyril Doisneau qui viennent agréablement compléter ce roman graphique.

Voici donc un livre magnifique, de qualité, qu'il fait bon lire !



Titre : L'île aux requins #1

Collection : Le retour des DRAGONS

Autrice : Dominique Demers

Illustrations : Annie Boulanger

Éditions : DOMINIQUE ET COMPAGNIE

Le retour des dragons : L'île aux requins

♥ **Coup de cœur de Catherine René-Millette
critique littéraire et étudiante en enseignement
en adaptation scolaire**

La plume de Dominique Demers nous transporte vers un monde imaginaire extraordinaire. Ce roman nous fait voyager dans un océan d'originalité. Nous arrivons à nous créer un film fabuleux à l'aide de mots et d'images détaillées. Ce fut une merveilleuse première rencontre avec Sam le dragon et avec ses parents Lili et Léo. C'est avec leur meilleure amie, Amélie, qu'ils vivront une escapade vers le Costa Rica. Le parrain de Lili, Thibert, a confié une mission aux trois jeunes. C'est avec l'aide d'un ex-bandit, d'une plongeuse spécialiste des requins et d'un astrophysicien,

qu'ils découvriront l'île Cocos. La découverte d'un Dragonnier qui s'est infiltré à bord du voilier, dans le but de faire échouer la mission, nous fait vivre mille-et-un rebondissements. Ce monde fantastique, où évoluent des personnages bons et méchants, nous fait découvrir les hauts et les bas de l'amitié. La lecture de ce roman nous permet de faire notre petite enquête, et ce, sans perdre le fil de l'aventure marine. Ce récit rempli d'actions vous permettra de travailler les péripéties avec vos matelots-élèves. De plus, le riche vocabulaire marin offre l'opportunité de travailler celui-ci avec vos jeunes explorateurs. Tout le monde à bord pour cette merveilleuse aventure sur l'île aux requins.



Titre : Méconnaissable
Autrice : Valérie Jessica Laporte
Illustration de couverture :
Valérie Jessica Laporte
Éditions : LIBRE EXPRESSION

Méconnaissable

♥ Coup de cœur de Catherine Sergerie, enseignante
École secondaire privée François-Bourrin

Méconnaissable est un roman qui m'a complètement chavirée. L'autrice nous fait découvrir l'univers d'une jeune fille autiste qui cherche à changer, à se transformer, puisqu'elle ne trouve sa place nulle part et qu'elle a de la difficulté à entrer en relation avec les autres. Sa relation avec ses parents est complexe. Sa mère ayant peur d'un diagnostic, celui d'autisme, ne voit en sa fille qu'une jeune difficile et sujette aux crises. L'autrice parvient d'ailleurs à nous faire ressentir le regard pesant et plein de jugement que les autres posent sur la jeune fille ; que ce soit celui de ses parents, de son frère qui ne la comprend plus ou encore des jeunes de l'école qui la jugent et la tourmentent. Ce roman est donc une magnifique œuvre qui met de l'avant la tolérance et l'ouverture sur les autres. La narratrice se sauve et trouve un ami alors qu'elle se cache sur un terrain de camping. Cet ami l'accepte et l'accueille telle qu'elle est. Elle va aussi rencontrer dans un autobus d'autres jeunes différents qui lui permettront de mettre un nom sur sa différence, soit l'autisme. La plume de l'autrice, par sa douceur et sa sensibilité, nous fait vivre ces événements bouleversants avec la jeune fille. *Méconnaissable* est un roman qui continue à nous habiter longtemps après en avoir lu les derniers mots.



Titre : Nous sommes jumelles
Autrice : Danielle Chaperon
Illustrations : Marilyn Faucher
Édition : ISATIS

Nous sommes jumelles

♥ Coup de cœur de Lyne Bellerive, conseillère pédagogique, CSSDC
VP à la pédagogie de l'Association québécoise des professeur.e.s
de français

En observant la première de couverture, on voit deux jeunes filles souriantes qui partagent un bon moment de lecture. Elles semblent tellement bien ensemble! On remarque également un chat qui se tient proche. Que fait-il là? Que signifie un titre comme celui-là? Dans cet album, l'autrice met en lumière une thématique universelle, celle de l'amitié, avec un choix de mots qui fait revivre des souvenirs ancrés au plus profond des cœurs chez le lecteurat plus âgé, l'envie chez les plus jeunes de vivre

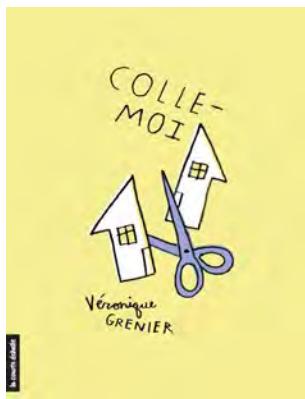
une telle amitié et chez d'autres des réactions émitives quant à une séparation vécue. Certains passages vont droit au cœur tout en offrant de nombreuses pistes pour interpréter. « Qu'avons-nous de si important à nous dire? Tout et rien. Et le rien est aussi important que le tout. »

Danielle Chaperon et Marilyn Faucher ont su arrimer leurs forces pour faire de cet album un vrai bijou. En effet, cette œuvre contient une richesse quant au paratexte. Il y a une lueur d'espoir dans les illustrations. Les pages de garde identiques nous donnent un indice... des sames en forme d'ailes qui permettent le transport à distance par le vent. On dit qu'à maturité, les deux sames sèchent et se séparent l'une de l'autre, tout en restant attachées par un filament. Pourquoi ce choix dans les pages de garde identiques? À la fin, la jeune fille est souriante et caresse son chat. On peut voir une boîte aux lettres sur laquelle le drapeau rouge est levé avec un petit oiseau dont certains lui attribuent le don de la communication. De plus, l'illustration sur la page de dépôt légal qu'on retrouve également sur la quatrième de couverture confirme la réception de la lettre d'Emma. Le lien est toujours là; loin des yeux, près du cœur.

Sachez qu'il reste d'autres indices à découvrir... Je n'ai pas tout dévoilé!

Un excellent album pour analyser le paratexte. Cette œuvre suscitera de belles discussions avec les élèves tout en travaillant les quatre dimensions lors d'une lecture interactive. Une relecture est recommandée afin d'observer toutes les subtilités qui font de *Nous sommes jumelles* une œuvre tissée avec intelligence.

Un récit touchant qui rappelle à certains le privilège de vivre un lien aussi fort, celui qui unit deux personnes, et à d'autres, l'espérance de trouver ou de retrouver l'amitié.



Titre : Colle-moi
Autrice : Véronique Grenier
Calligraphie et illustration de couverture : Ohara Hale
Éditions : COURTE ÉCHELLE

Colle-moi

de Véronique Grenier

♥ **Coup de cœur de Marie-Ève Bibeau, enseignante de français au Centre de services scolaire de la Capitale**

Il y a un an, j'avais entendu l'autrice confier en entrevue que des enfants du primaire avaient été touchés par ce recueil de la nouvelle collection de la Courte échelle. C'est que la thématique de la séparation représente un sujet sensible qui bouscule pas mal de petits, qui comme le narrateur, ressentent de vives émotions lorsque leur famille éclate : « si leur amour pour moi/tombait »/« je me demande elle est où la feuille avec les critères à respecter pour être certain d'être amourable pour la vie ». Un recueil pour le primaire alors ? Après avoir vibré maintes fois sur les mêmes vers, à ressentir fort les émotions du narrateur, je ne vois pas pourquoi nous priverions nos adolescents de ce texte puissant qui les fera sourire lorsqu'ils réaliseront la candeur de l'enfance qui veut acheter du scotch tape pour recoller sa famille ou lorsqu'ils tomberont sur les jeux de langage comme « l'amour se ninja et joue avec moi » et qui les fera

pleurer lorsque l'autrice mettra en mots des émotions qu'ils ont peut-être eux aussi connues : « mon ventre s'ouvre [...] une fente se forme pour que la peur s'y engouffre »/« j'ai jamais eu peur de même. /Mon lit tremble avec moi,/le sol a des secousses, tremblement d'appartement. [...] je suis seul dans ma chambre/et mon univers, mon univers/mon univers/tombe/ en/morceaux. ». Ils y trouveront assurément à la fin de l'espoir: « il y a des possibles qui n'auront pas lieu. Mais il y en aura d'autres qui n'auraient pas pu avoir lieu ». Véronique Grenier fait confiance à son jeune lectorat et lui sert un style littéraire riche, ce qui en fait une œuvre intéressante à travailler au secondaire. De plus, elle ouvre un espace bienveillant où les émotions sont normalisées. Ce recueil est un carré jaune doux d'une cinquantaine de pages qui saura alimenter de riches discussions sur la langue, mais aussi sur le bien-être.



Titre : Tous mes univers

Auteur : Joël Champetier

Illustration de couverture :

Tomislav Tikulin

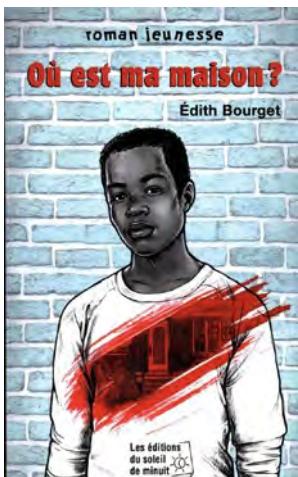
Éditions : ALIRE INC.

Tous mes univers

de Joël Champetier

♥ Coup de cœur de Jean-François Tremblay

Est-il pertinent de considérer une anthologie de nouvelles publiées entre 1979 et 2014 à titre posthume pour un concours littéraire annuel ? Si la question se pose, la réponse se fait évidente en relisant l'œuvre de Joël Champetier, qui a visité le fantastique et la fantasy, un peu, et investi la science-fiction, beaucoup. On reproche parfois aux auteurs de ces genres de s'intéresser davantage au merveilleux et à la technologie qu'aux personnages, dont les portraits seraient souvent simplistes. Or, l'écrivain a toujours su relever le défi de ne rien négliger : si ses univers riches et construits sur de solides assises (notons son bagage scientifique) développent des univers riches, truffés d'explications qui raviront les geeks, la psychologie de ses personnages est complexe, bien que sans flafla, et ses intrigues sont enlevantes. Et il y en a pour tous les goûts, dans ces récits variés, accessibles tantôt à un public plus jeune, disons du début du secondaire (*Le nettoyage de la Comté* ou *En petites coupures*), tantôt à des lecteurs plus expérimentés susceptibles de s'intéresser à des domaines comme la sociologie ou les religions. Puisque quelques titres présentent des thématiques sensibles — communautés racistes, eugénisme, sexualité, identité de genre, terrorisme religieux... —, un accompagnement des lecteurs sera parfois souhaitable. Mais, il y aura matière à animer les plus beaux échanges en classe, tout autant qu'à réfléchir à ses propres valeurs. Ce grand recueil touffu me réconcilie le goût de la sci-fi et m'a vendu à *tous ces univers* de Champetier !



Titre : Où est ma maison?

Autrice : Édith Bourget

Illustration de couverture :

Jessie Chrétien

Éditions : SOLEIL DE MINUIT

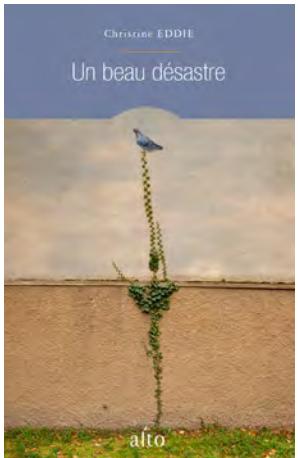
Où est ma maison

♥ Coup de cœur de Karine Lebel, enseignante de français au Centre de services scolaire des Navigateurs

L'intouchable aux yeux verts, La route de Chlifa et quelques autres romans de nos bibliothèques de classe présentent des personnages issus des communautés culturelles. Pourtant, au fil des années, certain.e.s élèves ont brillamment remis en question leur contenu et se sentaient peu représenté.e.s : qu'en est-il de leur réalité de personne immigrée baignant dans un milieu multiculturel ? Pourquoi l'autre est-il toujours un étranger ou un extraterrestre ? J'ai été agréablement surprise de découvrir, dans le roman d'Édith Bourget, *Où est ma maison ?*, un ensemble de personnages issus de l'immigration dont les récits de vie en rejoindront sans doute plusieurs. Si, derrière l'Haïti qu'on nous présente souvent, se cachait bien plus qu'un pays ravagé ? Si la cuisine devenait un merveilleux moment d'échange et de réconciliation ?

Séparé en trois sections — une pour chaque personnage-narrateur — qui sont elles-mêmes séparées en chapitres, le livre présente un bon rythme alors que défilent les mois. L'adoption de différents narrateurs permet ainsi de découvrir un ensemble de situations et de points de vue. Les valeurs de l'amitié et de l'entraide qui sont véhiculées donnent un ton optimiste à l'ensemble de l'œuvre. Après tout, l'émotion n'est pas seulement réservée aux tragédies et aux drames.

Certes, le roman n'est pas parfait. Toutefois, il possède sans doute la plus grande qualité de nous mettre en contact avec l'altérité, cette altérité qui est si proche de nous et pourtant souvent absente des livres que nous travaillons en classe où la majorité des personnages sont souvent blancs.



Titre : Un beau désastre

Autrice : Christine Eddie

Illustration de couverture :

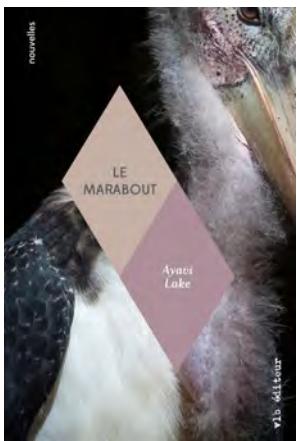
Matthias Jung, Haustube

Éditions : ALTO

Un beau désastre

♥ Coup de cœur de Charlotte Bélanger, enseignante de français

Quelle belle surprise et découverte que fut la plume de Christine Eddie, dans *Un beau désastre*, roman qui m'a rappelé quelque chose à cheval entre la narration du *Fabuleux destin d'Amélie Poulin* et celle du *Parfum* de Patrick Suskind ! Il est agréable de suivre la focalisation en alternance sur chacun des personnages. Le vocabulaire, les tournures de phrases et les figures de style sont riches, mais ce sont surtout les images et les nombreuses inférences qui font sourire le lecteur averti qui prend plaisir à les décoder (les lecteurs-élèves avancés apprécieront déceler les points d'actualité ou d'histoire des dernières décennies). En ce sens, *Un beau désastre* reste un roman qui s'adresse davantage aux élèves du 2e cycle du secondaire, voire à nos finissants. Les thèmes sont très bien intégrés à l'histoire, sans être moralisateurs, et l'espoir, fil conducteur du roman, pourrait également avoir de beaux échos littéraires et humains dans la classe.



Titre : Le marabout

Autrice : Ayavi Lake

Illustration de couverture :

Axel Pérez de León

Éditions : VLB

Le marabout

♥ **Sandra Mercier, enseignante de français au Centre de services scolaire des Navigateurs**

Mon coup de cœur en est un de lectrice et non pas de prof. En effet, j'ai du mal à voir comment je travaillerais *Le marabout* de Ayavi Lake avec mes élèves... Dans cette série de tableaux rocambolesques, l'autrice met en scène Parc-Extension, un quartier montréalais éclaté, à travers l'histoire de Bouba, un marabout doté du pouvoir d'échanger son corps avec celui d'un autre, pouvoir qui lui a été remis par une Atikamekw en quête d'un logement. Le ton est donné : Bouba deviendra Marianne Potvin et c'est à travers ses yeux et ceux de son entourage qu'on découvrira tout un discours sur les apparences, le succès, le racisme, l'intégration, les inégalités sociales, les préjugés. C'est un univers où les circonstances amènent à découvrir l'autre, à prendre sa place, pour mieux comprendre sa réalité. L'ouvrage est aussi ponctué de quelques apparitions de l'alter ego de l'autrice qui parle de son expérience d'écriture et de sa vision du Québec.

Au fil de la lecture de ce livre difficile à catégoriser – est-ce un roman ou un recueil de nouvelles ? –, on rit beaucoup... de tout et de tout le monde. Une lecture amusante qui n'est pas dénuée de sérieux.

VIRGINIE LALONDE
Conseillère pédagogique

adp-Pédago

Abonnez-vous!

Pistes d'exploitation pédagogique

Blogue pédagogique

Conférences et ateliers personnalisés

Suggestions littéraires

Favori

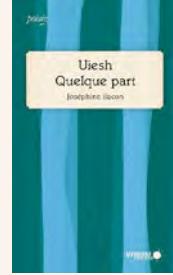


PRIX LITTÉRAIRES DES ENSEIGNANT.E.S DE FRANÇAIS 2021

Créés par l'Association québécoise des professeur.e.s de français (AQPF) et l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL), les Prix littéraires des enseignant.e.s de français seront dévoilés dans le cadre du congrès de l'AQPF. Ces Prix visent à promouvoir la littérature québécoise et franco-canadienne auprès des enseignant.e.s de français du Québec, à stimuler leur intérêt pour ces œuvres et à les faire connaître et apprécier par leurs élèves.

Un prix est remis respectivement à un auteur ou à une autrice et à sa maison d'édition dans chacune des cinq catégories suivantes :

LAURÉATES 2019

Album 5-8 ans	Roman 9-12 ans	Roman 13 ans et plus	Nouvelles	Poésie
 <p>Mustafa Texte et illustrations Marie-Louise Gay Dominique et compagnie</p>	 <p>Fanny Cloutier ou l'année où j'ai failli rater mon adolescence Stéphanie Lapointe Les Malins</p>	 <p>Les sacrifiées de Lomé Caroline Auger Bayard Canada</p>	 <p>Ce que l'avenir ne dira pas Caroline Thérien Lévesque éditeur</p>	 <p>Uiesh Quelque part Joséphine Bacon Mémoire d'encrier</p>

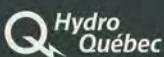
Vous aimeriez vous joindre au jury de la nouvelle édition des Prix littéraires de 2022

afin de découvrir de nouvelles œuvres québécoises et franco-canadiennes?

Surveillez nos réseaux sociaux en février prochain pour connaître la démarche à suivre.

Théâtre

Saison
2021–2022

Partenaire de saison  Hydro Québec

03 – 27 nov. 2021



Les Sorcières de Salem

26 janv. – 19 févr. 2022



Les Plouffe

16 mars – 09 avr. 2022



Quatre filles

Complice du milieu scolaire
depuis 58 ans



Conseil des arts
et des lettres
du Québec



Conseil des arts
du Canada / Canada Council
for the Arts

Canada



Salle Fred-Barry

*Jonathan:
la figure
du goéland*

TEXTE ET M.E.S.
Jon Lachlan Stewart

*Le poids
des fourmis*

DE David Paquet
M.E.S., Philippe Cyr

*Le sexe
des pigeons*

DE Frédéric Blanchette,
Véronique Côté et
Marianne Dansereau,

M.E.S. Gabrielle Côté
et Laurence Régnier

*Le
Scriptarium
2022*

SOUS LE
COMMISSARIAT
DE Louise Arbour,
M.E.S.
Monique Gosselin

Denise-Pelletier

Renseignez-vous auprès de nos services scolaires

Stéphanie Delaunay

514-253-9095 #224
scolaire@denise-pelletier.qc.ca