

les cahiers DE L'AQPF

VOLUME 13 | N°2 | 2022

CONGRÈS
ANNUEL
2022



LE FRANÇAIS AU CŒUR DE NOS VIES

Quand des enseignant.e.s
de français collaborent...
ou « Quand le feu reprend »
Olivier Bruchesi

EXPÉRIMENTATION

Apprendre à lire à l'école :
des récits de pratiques
innovantes
Marie-Hélène Forget

CHRONIQUE

Recadrer les composantes
de l'enseignement explicite
et de la différenciation
pédagogique
Marie-Hélène Giguère

ISSU DE LA RECHERCHE

♥
COUP DE CŒUR DE
JUSTIN TASCHEREAU,
vice-président aux
communications
de l'AQPF



Association
québécoise des
professeur.e.s
de français

Accompagnez vos apprenants vers
l'atteinte de leurs objectifs en FRANÇAIS



INTENTIONS et RELATIONS

Collection complète pour l'enseignement du français en FBC et FBD



SOFAD

info@sofad.qc.ca
(514) 529-2800

APPRENDRE
ET RÉUSSIR

Sommaire

Mot du comité de rédaction	2
-----------------------------------	----------

EXPÉRIMENTATION

Quand des enseignant.e.s de français collaborent... ou « Quand le feu reprend »	3
Expérimentation d'un projet de réalité augmentée dans une classe de français en deuxième secondaire	9
Parler pour mieux lire : la magie de la prosodie	15

CHRONIQUE

Abri, abrier et abriter : une histoire de famille	18
Apprendre à lire à l'école : des récits de pratiques innovantes	20
Éveiller la réflexion des jeunes sur des enjeux sociaux	23

ISSU DE LA RECHERCHE

Les fiches régionales : un outil pour mieux comprendre la diversité linguistique dans les milieux scolaires	28
Recadrer les composantes de l'enseignement explicite et de la différenciation pédagogique	34
Portrait des fautes d'orthographe et des anglicismes chez des étudiants québécois : cible-t-on les bons éléments dans notre enseignement et nos réformes?	41
La classe atelier : une autre manière d'enseigner le français	47

COUP DE CŒUR AQPF-ANEL

Coup de cœur AQPF-ANEL	50
------------------------	----

Comité de rédaction

Josée Beaudoin
Antoine Dumaine
Marie Jutras
Katya Pelletier

Rédactrice

Nancy Allen

Conception graphique

Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158



L'AQPF encourage ses membres à utiliser l'écriture épicienne, mais l'Association n'a pas encore pris position sur la forme définitive à adopter.

Mot du comité de rédaction



Le français au cœur de nos vies !

Il règne toujours une certaine excitation à publier le numéro du *Cahiers de l'AQPF* qui ouvre le congrès annuel de l'Association, excitation décuplée par le retour à une plus grande normalité et par la mise en place d'une nouvelle formule pour sa première journée. Il nous faut profiter de ces moments privilégiés pour échanger sur nos pratiques, sur nos bons coups, sur nos expériences et pour prendre un pas de recul nécessaire dans le feu roulant qu'est notre profession. Au cœur de celle-ci se trouvent la langue, son enseignement et sa valorisation, qui passent aussi par le désir d'y participer et de la dynamiser. À cet effet, l'AQPF est fière de souligner ses nouveaux partenariats avec les théâtres ESPAGE GO et Premier Acte, afin de valoriser les arts vivants chez ses membres.

Ce numéro des Cahiers se veut aussi diversifié dans ses thématiques que peuvent l'être la langue et nos façons de l'aborder. La section Expérimentation présente la mise en place d'un mécanisme de collaboration entre enseignant.es, la conception d'une séquence d'enseignement alliant la lecture à la programmation, les bénéfices et les défis de la classe atelier et une réflexion pour mettre à profit l'oral dans le développement de la compétence en lecture. Les Chroniques offrent un espace pour une capsule linguistique, une réflexion autour d'un dispositif d'enseignement de la lecture et la présentation d'œuvres littéraires à découvrir. Finalement, la section Issu de la recherche aborde tant les principes de l'enseignement explicite, la diversité linguistique et les erreurs d'orthographe et d'anglicismes d'étudiant.es universitaires.

Plusieurs des textes qui sont publiés dans cette édition illustrent cette diversité et certains de leurs auteurs et autrices nous en feront profiter lors de notre congrès.

Ne manquez pas de les repérer dans nos pages avec la vignette *En vedette au congrès* !

Le comité de rédaction vous souhaite une bonne lecture et un excellent congrès !

Le comité de rédaction.





©JASON-GOODMAN-6AWFTPLGACE-UNSPLASH

Quand des enseignant.e.s de français collaborent... ou « Quand le feu reprend »



Olivier Bruchesi

Enseignant de français au secondaire, M.A.

o.bruchesi@gmail.com

Nous sommes en 2018. J'enseigne le français en 5^e secondaire dans une école de la région de Montréal. Les élèves ayant des besoins particuliers y sont de plus en plus nombreux.ses, et les solutions pour y répondre semblent de plus en plus difficiles d'accès. À mes côtés, parmi mes collègues, il y a des débutant.e.s, dont moi, qui cherchent à donner le meilleur d'eux-mêmes et d'elles-mêmes avec somme toute peu d'outils efficaces. Il y a aussi des collègues vétérans, qui constatent que malgré leur forte expérience et leur bagage enviable, il manque *quelque chose* pour répondre aux besoins sans cesse grandissants de leurs élèves. Plusieurs disent se sentir dépassé.e.s, usé.e.s et peu confiant.e.s en leurs moyens.

Dans nos classes inclusives, des élèves tout-venant et des élèves ayant des besoins particuliers se côtoient,

et nous constatons des écarts importants entre elles et eux. Tous.tes ne sont pas exposé.e.s de la même manière à la langue française, ayant le français comme langue seconde ou tierce. Leurs rythmes de travail, leurs stratégies d'apprentissage, leurs habiletés à réviser un texte et leurs connaissances grammaticales sont souvent de niveaux bien différents. Les outils de travail utilisés sont également variés, avec l'usage de plus en plus répandu des technologies d'aide. À cela s'ajoute la diversité des besoins d'ordre psychosocial auxquels nous sommes de plus en plus sensibilisé.e.s. Mes collègues et moi, nous nous questionnons : que faire? Comment composer avec ces écarts tout en conduisant le maximum de nos élèves à la diplomation? Comment ne pas s'user davantage?

UNE DÉMARCHE DE COLLABORATION COMME PREMIÈRE SOLUTION





Ces questions complexes nous ont mené.e.s, neuf collègues et moi-même, à mettre sur pied un groupe d'analyse de situations pédagogiques (GASP). Alors que le temps est une denrée rare en éducation, nous avons décidé de nous l'offrir et de faire de ce groupe un espace-temps protégé dédié à l'ajustement de nos pratiques.

Le groupe s'est réuni à huit reprises pendant une première année scolaire (2018-2019) et à quatre reprises lors d'une deuxième (2019-2020)¹, à raison d'une heure par mois, après les heures régulières de travail. J'ai agi à titre d'animateur et nous avons utilisé le dispositif d'analyse d'une situation pédagogique de Dubé, Gadbois et Dufour (2018), présenté à la figure 1.

Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique

Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement
au sein des établissements scolaires

Figure 1

			
PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3	PHASE 4
<p>Présentation de la situation</p> <p>5 à 10 minutes</p> <p>La personne narratrice décrit sa situation et les intervenants participants l'écoutent, sans intervenir.</p>	<p>Questions de clarification</p> <p>2 à 3 minutes</p> <p>La personne narratrice répond aux questions des intervenants participants.</p>	<p>Analyse de la situation</p> <p>10 à 15 minutes</p> <p>La personne narratrice écoute (sans intervenir) les hypothèses et suggestions des intervenants participants.</p> <p>Les propos tenus ne doivent pas être porteurs de jugement de valeur.</p>	<p>Réactions et bilan</p> <p>3 à 5 minutes</p> <p>La personne narratrice fait un bilan des suggestions et élabore un plan d'action.</p>

Notre groupe avait pour objectif de raconter des situations problématiques vécues en classe de français² et de trouver des solutions, qu'il s'agisse de pratiques pédagogiques ou didactiques. Nos réflexions ont surtout tourné autour des thèmes de l'enseignant-ressource, du français langue seconde en classe ordinaire, des solutions possibles pour composer avec des vitesses de travail variables et de la réécriture des textes narratifs.

UN GROUPE PROFESSIONNEL DEVENU PROJET DE RECHERCHE

Le groupe est également devenu le terrain de recherche d'une maîtrise en éducation que je commençais à l'époque. Grâce à l'engagement de mes collègues, j'ai pu mener une recherche collaborative (Bruchesi, 2022) qui a permis de décrire les changements engendrés par le GASP sur leurs croyances quant à l'inclusion scolaire et à leurs pratiques déclarées d'enseignement du français pour favoriser l'inclusion. Ces objets de recherche se sont entre autres imposés avec les constats du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui recommande d'une part que les activités de développement professionnel des enseignant.e.s soient orientées autour d'activités collectives qu'ils et elles mènent eux-mêmes et elles-mêmes (CSE, 2014), et d'autre part que la collaboration entre les acteurs et les actrices scolaires soit rehaussée pour relever le défi de l'enseignement en contexte inclusif (CSE, 2017). Nous avons donc tenté le coup.

Avant de participer au GASP, chaque enseignant.e a rempli un questionnaire et a répondu à une mise en situation, qui m'a permis de faire un premier portrait de leurs croyances et de leurs pratiques. Puis, au terme de la participation au GASP, lors d'un entretien individuel, chaque enseignant.e a relu sa première réponse à la mise en situation pour identifier ce qu'il ou elle dirait ou ferait autrement. C'est ainsi que j'ai pu dégager les retombées du GASP sur les croyances et les pratiques des enseignant.e.s. Je présente ici les faits saillants de la recherche.

LES CROYANCES DES ENSEIGNANT.E.S : PLUTÔT STABLES, MAIS...

« Que ferais-tu différemment pour cet élève après avoir participé au GASP ? » ai-je demandé à chaque participant.e lors du dernier entretien individuel. « Je crois que je ferais la même chose », ont répondu d'emblée la plupart des enseignant.e.s. Leurs croyances semblent être demeurées stables au cours de la démarche de recherche. Toutefois, le portrait change en observant en détail les croyances en présence, soit les croyances relatives à soi comme enseignant.e et les croyances relatives à la collaboration.

Parmi tous.les les enseignant.e.s ayant participé au groupe, ce sont chez les débutant.e.s que l'on observe le plus d'évolution. Par exemple, au début de la démarche, une participante disait être « démunie » face aux défis de ses élèves en écriture. Puis, à la fin de la participation au GASP, elle raconte qu'elle a pu se familiariser avec les pratiques d'autres enseignant.e.s expérimenté.e.s, qu'elle a ajusté ses interventions (une rétroaction plus précise et moins exhaustive) et observé des améliorations dans les productions des élèves. « Je me fais beaucoup plus confiance qu'à mon arrivée à [cette école]. J'ai mis en application ce que je pensais être pertinent pour un élève. J'ai vu que c'était une pratique gagnante, je l'ai vécue. » Donc, lorsque les enseignant.e.s, surtout en début de carrière, sont en contact avec des pratiques d'enseignement plus adaptées au contexte d'enseignement, elles et ils semblent se sentir plus compétent.e.s et confiant.e.s.

Sur son sentiment d'efficacité personnelle, une autre enseignante ajoute :

Discuter d'une problématique et écouter les idées des collègues, pour ensuite essayer quelque chose de nouveau, y a rien de plus enrichissant que ça. Ça te nourrit. Quand tu vois que tes élèves embarquent, quand tu vois que ça donne des résultats. Et même si ça n'en donne pas, t'as essayé autre chose. Tu as le pouvoir de devenir plus efficace.

Enfin, ce sont les croyances relatives à la collaboration qui évoluent le plus. En effet, les enseignant.e.s en ont parlé trois fois plus à la fin qu'au début de la recherche. Au cours des deux années, les enseignant.e.s se sont tourné.e.s de plus en plus vers leurs collègues pour viser un même

objectif: la réussite des élèves. Ils et elles semblent avoir adopté la croyance qu'en équipe, des défis complexes peuvent être relevés. Par exemple, lors d'une rencontre du GASP, une enseignante-ressource a pu créer un outil très simple (un calendrier dans la salle des enseignant.e.s!) pour que ses collègues puissent davantage solliciter ses services. L'enseignante raconte, à posteriori : « Le calendrier, ça a tout changé. Je me suis sentie efficace. Je rencontre tellement d'élèves et j'en aide tellement ! » D'autres reconnaissent également que les échanges professionnels entre enseignant.e.s sur des questions didactiques prennent plus de place dans leur quotidien : « Il y a une belle culture de partage dans l'école. C'est nouveau et ça fait du bien. ».

DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT TOURNÉES ELLES AUSSI VERS LE COLLECTIF

Ces enseignant.e.s qui collaborent davantage, quelles pratiques d'enseignement de la langue retiennent-ils et elles après une douzaine de rencontres? Ce sont les pratiques didactiques... collaboratives. Si plusieurs enseignant.e.s avaient l'habitude de faire lire et écrire leurs élèves seul.e.s en cours d'année, pour répliquer les conditions de passation des épreuves finales, ils et elles disent désormais opter pour des pratiques collaboratives. L'écriture coopérative, des exercices de comparaison de langues, l'élaboration de champs lexicaux en plénière, la lecture à voix haute et le cercle de lecture s'inscrivent dans leurs choix didactiques favorisant l'inclusion. Une enseignante explique que dans sa classe inclusive, elle peut tirer profit de la diversité et différencier davantage :

Des pratiques comme l'écriture collaborative, ça permet de différencier énormément dans la classe. Ça favorise l'intégration d'un élève plus en difficulté, car il verrait qu'il est capable de produire un certain travail avec le soutien de ses pairs.

« C'EST EN ÉQUIPE QU'ON EST CAPABLE DE RÉPONDRE »

La plupart de ces pratiques étaient déjà connues des enseignant.e.s avant de se joindre au GASP. Alors, qu'est-ce qui explique qu'ils et elles les mettent désormais en œuvre dans leur classe et que certain.e.s se sentent aussi plus compétent.e.s, plus efficaces et plus enclin.e.s à collaborer?

Les solutions proposées dans le GASP semblent avoir

porté leurs fruits, probablement parce qu'elles étaient amenées *juste à temps*. En effet, les enseignant.e.s choisissaient eux-mêmes et elles-mêmes les thèmes de discussion, en s'inspirant souvent des défis rencontrés dans leur classe quelques heures à peine avant la rencontre. Alors, quand leurs collègues leur proposaient des solutions déjà connues mais oubliées, il s'agissait là d'un rappel judicieux, qui trouvait écho dans leurs préoccupations et qui pouvait s'inscrire rapidement dans leur planification pédagogique.

De plus, le fait de ne pas être seul.e dans l'adoption d'une pratique, comme d'autres collègues le faisaient simultanément ou l'avaient déjà fait, contribue positivement à sa mise en œuvre. Les enseignant.e.s pouvaient compter sur un soutien continu, même en dehors des rencontres du groupe. Ils et elles ont dit se sentir écouté.e.s et valorisé.e.s, ce qui les a amené.e.s à conclure que « c'est vraiment en équipe (entre collègues et avec les autres professionnel.le.s de l'école) qu'on est capable de répondre » aux besoins des élèves.

Donc, pour ajuster ses pratiques en vue de se sentir en mesure d'inclure des élèves ayant des besoins particuliers, il faut être entouré d'une équipe avec qui on peut créer des ponts durables, recevoir une formation *juste à temps* adaptée à ses besoins, et surtout, avoir le temps pour le faire.

Parce qu'il faut le rappeler, le temps, c'est le nerf de la guerre. Comme équipe, nous avons des conditions optimales pour nous développer professionnellement. En plus d'avoir le temps pour nous consacrer à la réflexion, nous avons identifié, dans le tableau 1, quelles étaient les autres conditions facilitant le démarrage d'un groupe et la participation à celui-ci³. Nous estimons qu'elles sont indispensables pour que le développement professionnel demeure un levier pour un changement positif au travail et non un fardeau qui alourdit les exigences.

Conditions gagnantes pour démarrer un groupe et y participer

Conditions gagnantes	Explications
Des valeurs communes d'ouverture et d'humilité	Elles permettent d'admettre que des situations problématiques existent dans la classe de chacun. Si elles sont absentes, la démarche est invalidée et le groupe perd sa raison d'être.
La participation au groupe reconnue comme du temps de travail rémunéré	Les participants ont reçu un montant forfaitaire de l'école pour chaque rencontre. Cette rémunération est perçue comme un signe de reconnaissance de l'expertise des participants et comme une façon de lancer le groupe avec sérieux.
Le respect de la structure de l'analyse de situation	La structure permet aux échanges de rester rigoureux et approfondis et à la conversation de ne pas dévier.
Des thèmes de discussion annoncés à l'avance	Les participants peuvent ainsi réfléchir en amont à des situations similaires vécues ou à des solutions.
Une animation teintée d'écoute et de rigueur	La personne animatrice doit éviter de se poser en expert, mais surtout adopter une posture d'observation de recherche de nouvelles solutions. Elle doit être en mesure de gérer les échanges, de faire des synthèses au fil de la discussion et d'apporter des éclairages théoriques pertinents.
Le soutien de la direction d'établissement	En plus de dégager les sommes nécessaires pour rémunérer les enseignants, la direction de l'école a valorisé leur participation au groupe et l'a reconnue comme un dispositif de formation à part entière.

« ÇA A RALLUMÉ UNE BELLE BRAISE »

Toute la démarche du GASP a contribué, pour reprendre la métaphore d'une enseignante, à ce que le feu reprenne. Alors qu'elle décrivait son milieu comme un « mouvoir pédagogique », elle y voit maintenant une « belle braise », où se rallume un intérêt pour l'enseignement.

La démarche, en plus d'avoir contribué à faire évoluer certaines croyances, comme le sentiment de compétence, et à ajuster des pratiques d'enseignement pour qu'elles soient davantage collaboratives, a aussi fait réapparaître un plaisir à parler de pédagogie.

À la lumière de l'expérience que nous avons vécue, il semble que les milieux scolaires gagneraient à offrir de la formation continue en contexte réel. Avec des activités initiées par les milieux et guidées par des chercheur.euse.s, des conseiller.ère.s pédagogiques ou des enseignant.e.s, il semble que l'intelligence collective s'accroît et permet de mobiliser davantage d'outils concrets, accessibles et signifiants pour relever le défi de l'inclusion scolaire.

☰ RÉFÉRENCES

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2e éd.). Jossey-Bass.

Bruchesi, O. (2022). *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion scolaire : retombées de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15677/>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire : avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

Dubé, F., Gadbois, M.-E. et Dufour, F. (2019). Accompagner la collaboration des intervenants scolaires. Démarche d'accompagnement centrée sur la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire. *Éducation & Formation*, (e-315), 99–112. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3&fbclid=IwAR2S4e2EIN6yJM80aDORICyd_ILWLIKuXBPOaBi0wjtdSiHgJzlXxvk-65Y

Dubé, F., Gadbois, M.-E. et Dufour, F. (2018). *Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique*. Groupe Apprenants en difficulté et littératie, UQAM. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/Guide_dispositif_d%27analyse.pdf

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- 1 Huit rencontres étaient également prévues en 2019-2020, mais en mars 2020, nous avons dû mettre nos activités sur pause pour des raisons épidémiques de santé publique.
- 2 Nous nous sommes inspirés des travaux de Dubé, Gadbois et Dufour (2019) ainsi que du codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) et des conversations critiques (Brookfield, 2017).
- 3 Pour en savoir plus sur les conditions gagnantes de mise en œuvre d'un groupe de codéveloppement professionnel en milieu scolaire, on pourra consulter ce chapitre d'un ouvrage collectif: Dubé, F., Gadbois, M.-E., Bruchesi, O. et Giguère, M.-H. (sous presse). L'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration entre les intervenants scolaires. Dans F. Dubé, F. Kanouté et M.-H. Giguère (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*. Presses de l'Université du Québec.



©JESHOOOTS

Expérimentation d'un projet de réalité augmentée dans une classe de français en deuxième secondaire



Josianne Parent

Assistante de recherche et chargée de cours, Université du Québec à Rimouski
josianne_parent@uqar.ca



Séverine Parent

Professeure en technologie éducative, Université du Québec à Rimouski
severine.parent@uqar.ca



Nancy Gamache

Enseignante de français en deuxième secondaire, école l'Odyssée
gamache.nancy@cscapitale.qc.ca

Dans le cadre d'une recherche-action¹, des projets visant le développement de la compétence numérique par la littératie médiatique multimodale chez des élèves du secondaire ont été développés par des équipes de cocréation et expérimentés en classe. Parmi les projets cocréés, un projet de réalité augmentée, s'articulant autour de la lecture de l'œuvre *La Route de Chlifa* (Marineau, 2012), a été développé et expérimenté dans une classe de français de deuxième secondaire en soutien pédagogique. Au cours de ce projet, les élèves ont été amenés à mobiliser plusieurs compétences se rapportant au français, à la littératie médiatique

multimodale (LMM) et au numérique. Dans cet article, nous présentons ce projet de cocréation. En premier lieu, nous définissons deux concepts clés, la littératie médiatique multimodale et la compétence numérique. Nous décrivons ensuite chacune des étapes liées à la réalisation du projet de réalité augmentée en classe. Enfin, nous présentons quelques constats réalisés par l'équipe de cocréation en lien avec l'expérimentation du projet en classe.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE PAR LA LMM

L'omniprésence des technologies et des médias au cours des dernières années a contribué à transformer le contexte communicationnel dans lequel les jeunes évoluent (Lacelle et al., 2017). Cette transformation de la communication a également contribué à redéfinir le concept de la littératie, qui ne se résume plus, aujourd'hui, à simplement lire et écrire du texte (Lacelle et al., 2022). En ce sens, il importe de réfléchir à la façon dont on peut amener les jeunes du secondaire à être autonomes, réflexifs et critiques dans leur utilisation du numérique, notamment par le biais de la LMM.

À l'automne 2019, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) publiait son cadre de référence de la compétence numérique. La compétence numérique, se déclinant en 12 dimensions, se décrit comme un « ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci » (MEES, 2019, p.7). Le MEES souligne également, dans son cadre de référence, l'importance d'adapter la pratique enseignante et d'y inclure la compétence numérique afin que les élèves développent leur autonomie et leur sens critique lorsqu'ils utilisent le numérique. Le projet de réalité augmentée, alliant la compétence numérique et la littératie, permet ainsi de répondre à cette nécessité de développer, chez les élèves, des aptitudes liées à l'utilisation du numérique par le biais de la LMM en classe de français.

LA CRÉATION D'UN PROJET DE RÉALITÉ AUGMENTÉE

L'une des caractéristiques essentielles de la recherche-action est qu'elle permet la mobilisation et l'engagement de plusieurs partenaires, notamment des praticiennes, des praticiens, des chercheuses et des chercheurs (Guay et Prud'homme, 2018). Ainsi, pour le présent projet, trois collaboratrices ont pris part au projet (également autrices de cet article) : Nancy Gamache, une enseignante de français de deuxième secondaire, accompagnée d'une chercheuse universitaire, Séverine Parent, et d'une assistante de recherche, Josianne Parent. Pour créer

le projet, une quinzaine de rencontres de cocréation ont eu lieu. Le projet a été expérimenté dans une classe de deuxième secondaire composée de 18 élèves ayant des difficultés d'apprentissage.



CLASSE DE FRANÇAIS DE NANCY GAMACHE
© SÉVERINE PARENT

Une deuxième caractéristique importante de la recherche-action est qu'elle est conduite sur le terrain, avec, par et pour les praticiennes et praticiens (Lacelle et al., 2017). Orienté vers l'action, ce type de recherche s'articule autour d'un besoin réel vécu par la personne praticienne sur le terrain (Guay et Prud'homme, 2018). Ainsi, le projet de réalité augmentée dont il est question dans cet article visait à répondre au besoin de Nancy en lien avec son enseignement en classe. La réalité augmentée, utilisée aujourd'hui dans de nombreux domaines, est un outil permettant d'augmenter la perception de la réalité par le biais d'un dispositif d'affichage bidimensionnel (l'écran d'une tablette numérique, une paire de lunettes, etc.) (Simon, 2013). Utilisée dans les musées, par exemple, la réalité augmentée permet aux usagers d'accéder à des contenus complémentaires, leur faisant vivre une expérience d'immersion qui modifie leur perception de l'œuvre augmentée. L'idée était donc d'utiliser cette technologie afin de répondre à la problématique vécue par Nancy en classe, soit de motiver davantage les élèves à lire des œuvres de littérature. En outre, elle souhaitait que ses élèves développent leurs habiletés en lecture, plus particulièrement en ce qui a trait à la compréhension et à l'interprétation de texte.

La séquence d'activités développée, orientée sur le développement de la compétence numérique par la LMM, s'est articulée autour de la lecture d'une œuvre littéraire, *La Route de Chlifa* (Marineau, 2012). Cette œuvre, lue chaque année dans la classe de Nancy, posait problème aux élèves de deuxième secondaire. En effet, Nancy remarquait que la motivation de ses élèves déclinait lors de la lecture de la deuxième partie. Selon elle, le fait que l'histoire se déroulait ailleurs qu'au Québec, dans un contexte culturel éloigné de ce que connaissaient ses élèves, faisait en sorte qu'ils avaient de la difficulté à construire le sens, à comprendre les informations et à les interpréter. Conséquemment, les élèves étaient beaucoup moins motivés à poursuivre leur lecture.

L'idée, à l'origine de ce projet, était donc de placer les élèves dans une posture de producteurs/créateurs afin qu'ils aient davantage de motivation à lire le roman. Le numérique était alors vu comme un levier permettant le développement d'habiletés en littératie. L'objectif était d'amener les élèves à être actifs en lisant et à se servir du numérique afin de mieux comprendre l'histoire.

DESCRIPTION DU PROJET DE RÉALITÉ AUGMENTÉE

Le projet de réalité augmentée a été expérimenté en classe sur une période de trois mois. Les élèves ont réalisé six étapes avant d'en arriver à leurs productions vidéo finales, soit la création d'une œuvre médiatique multimodale pouvant être visionnée en réalité augmentée. Un cahier de l'élève² a été conçu par l'équipe afin de soutenir les élèves dans la réalisation de ce projet. Nous décrivons ici les six étapes du projet de réalité augmentée.



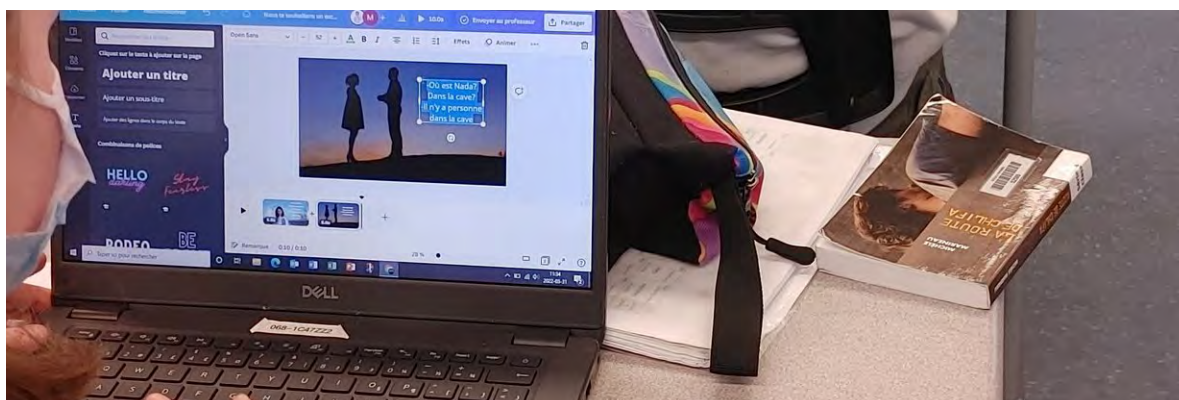
[HTTPS://MONURL.CA/CAHIERDELEVE](https://monurl.ca/cahierdeleleve)
© SÉVERINE PARENT, JOSIANNE PARENT
ET NANCY GAMACHE

1. **Lecture de la première partie du roman *La Route de Chlifa*.** Lors de cette étape, les élèves lisent la première partie du roman. Au cours de leur lecture, ils visionnent trois vidéos, réalisées par l'équipe de cocréation, permettant une bonification du texte. L'objectif est que les élèves saisissent quel type de production finale est attendue au terme du projet. Ils sont amenés à critiquer les choix faits par les autrices pour bonifier le texte.
2. **Réalisation d'ateliers numériques.** Les élèves réalisent, en amont du projet, des séances de formation pendant leur cours de français. Ils sont amenés, notamment, à créer un dossier dans Google Drive, à télécharger des éléments multimédias libres de droits, à créer des éléments multimodaux (sons, images, vidéos), etc. La réalisation des ateliers numériques a pour but de mieux les outiller d'un point de vue technique afin qu'ils puissent ensuite se concentrer pleinement à la création de leur vidéo.
3. **Lecture de la deuxième partie de *La Route de Chlifa*.** Lors de cette troisième étape, les élèves lisent la deuxième partie du roman. Ils doivent cibler des passages intéressants à bonifier pendant leur lecture avec des papillons adhésifs (*post-it*). Enfin, après leur lecture, les élèves choisissent leur passage préféré parmi tous ceux identifiés.
4. **Création d'un scénarimage (2 périodes de 75 minutes).** Après avoir choisi leur passage à bonifier, les élèves créent un scénarimage. Pour ce faire, ils remplissent un [canevas de scénarimage](#)³. Plus précisément, les élèves doivent découper le texte du passage choisi afin de créer les différentes scènes et écrire une brève description pour chacune d'elle ou la dessiner. Ils identifient également les éléments multimédias et multimodaux nécessaires pour la bonification (ex. : le son d'une porte qui grince, une image de jeune fille dans une montagne, un édifice qui s'écroule, etc.). Les élèves sont également invités à rechercher les éléments multimodaux sur des sites internet présélectionnés et à les enregistrer dans un dossier de leur espace nuagique (Google Drive).

CANEVAS DE SCÉNARIMAGE

Extrait choisi :		
Découpage du texte	Description de la scène	Éléments multimodaux

EXTRAIT DU SCÉNARIMAGE (DISPONIBLE DANS LE CAHIER DE L'ÉLÈVE)
© SÉVERINE PARENT, JOSIANNE PARENTET NANCY GAMACHE



© JOSIANNE PARENT / ÉLÈVE QUI RÉALISE SON MONTAGE VIDÉO

- 5. La création de la vidéo (3 périodes de 75 minutes).** À cette étape, les élèves créent une vidéo à l'aide de la plateforme de création numérique de l'outil Canva. Ils peuvent se référer au cahier de l'élève dans lequel se trouve un tutoriel concernant l'utilisation de cette plateforme numérique. Les élèves peuvent également se référer au scénarimage créé à l'étape précédente. La production peut être réalisée individuellement ou en duo.
- 6. La numérisation de la page du livre (1 période de 75 minutes).** À la dernière étape, les élèves numérisent la page du passage choisi à l'aide d'une application de réalité augmentée. Dans le cas du présent projet, nous avons choisi d'utiliser la version gratuite de l'application *Rav3D-studio* pouvant être utilisée sur une tablette numérique ou sur un téléphone intelligent. Un petit collant était ajouté sur le coin supérieur de la page dans le but que les futurs lecteurs sachent qu'une bonification est disponible en la numérisant avec l'application *Rav3D-studio* sur un appareil numérique.

QUELQUES CONSTATS LIÉS À L'EXPÉRIMENTATION DU PROJET EN CLASSE

Au terme de l'expérimentation du projet en classe, nous identifions plusieurs constats en lien avec le développement de la compétence numérique, des compétences en français et en LMM. Ces constats sont issus des réflexions ayant émergé des rencontres d'équipe pendant et après l'expérimentation du projet en classe.

Le premier constat concerne la motivation des élèves à réaliser le projet. Plusieurs élèves interrogés pendant et après le projet ont mentionné avoir eu beaucoup de plaisir à le réaliser. Certains élèves ont dit qu'ils avaient apprécié le fait d'être placés dans une posture de créatrices et créateurs. Par ailleurs, la plateforme de création numérique utilisée (*Canva*) était simple d'utilisation, selon eux. Ainsi, nous postulons que ce projet de réalité augmentée, associé à la lecture d'une œuvre de littérature en classe, a été motivant pour certains élèves et les a amenés à être davantage actifs dans leur lecture.

Le deuxième constat que nous faisons porte sur le développement des compétences en littératie et pour le numérique. En effet, nous pensons que ce projet a permis aux élèves de mobiliser plusieurs compétences dans ces deux sphères. Lors de la lecture de la deuxième partie de l'œuvre *La Route de Chlifa*, les élèves ont eu l'occasion de se questionner sur les différentes façons dont il était possible de transmettre des informations riches de sens. Ainsi, bien que le texte transmette des informations, celles-ci peuvent également être véhiculées à travers des images, des vidéos, des sons, de la musique, etc. Puis, en créant une œuvre médiatique multimodale, soit la vidéo, les élèves pouvaient devenir de véritables autrices et auteurs qui communiquent un message en combinant plusieurs modalités. Ils devaient alors comprendre et interpréter le texte afin de le représenter adéquatement. Pour représenter convenablement le personnage de Karim, par exemple, il était important que les élèves tiennent compte du fait que c'est un adolescent originaire du Liban.

Finalement, nous constatons qu'il a été difficile, pour les élèves, de faire la sélection des passages lors de la lecture de la deuxième partie de l'œuvre *La Route de Chlifa*. Par conséquent, nous remarquons que certains élèves semblent avoir choisi un peu aléatoirement leur passage sans réellement se questionner sur leur pertinence au regard des éléments multimodaux à ajouter au texte. Nous pensons qu'une amélioration en ce sens pourrait être apportée au projet. Il serait intéressant, par exemple, de rencontrer les élèves et de les questionner sur la pertinence des extraits choisis et sur les raisons qui les ont amenés à faire leurs choix. Des moments réservés à la lecture d'extraits en classe pourraient également avoir lieu, ce qui permettrait aux élèves de discuter ensemble des choix qu'ils ont faits et d'avoir une rétroaction de leurs pairs. De plus, nous remarquons que les productions des élèves demeurent assez simples : des images qui se répètent à chaque diapositive, peu de narration ajoutée, peu de diversité dans le choix des modalités, etc. Nous pensons qu'il pourrait être intéressant de créer davantage de moments où les élèves peuvent échanger entre eux sur les productions des autres afin qu'ils puissent les bonifier en tenant compte des commentaires de leurs pairs.

CONCLUSION

L'expérimentation de projets de littératie numérique en classe de français, comme celui décrit dans cet article, permet de repenser l'offre éducative offerte aux élèves. En outre, ces projets permettent de s'arrimer aux pratiques communicationnelles des jeunes au quotidien, ce qui permet d'ajouter de la signification à leurs apprentissages. Les élèves en soutien pédagogique, qui ont vécu cette première édition du projet de réalité augmentée, ont été particulièrement motivés à le réaliser. Ils ont également pu développer des aptitudes liées à l'utilisation du numérique tout en développant des compétences en littératie. Nous sommes d'avis qu'il importe de poursuivre cette collaboration entre les personnes praticiennes sur le terrain et des chercheuses et chercheurs universitaires afin de documenter davantage le développement des compétences chez les élèves qui réalisent des projets de littératie numérique.

☰ RÉFÉRENCES

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., Ser. Enseigner et apprendre, p.235 à 268). Les Presses de l'Université de Montréal.

Lacelle, N., Boutin J.-F., et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, Imm@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., Vallières, A. et Labrie, M.-P. (2022). La cocréation avec des institutions scolaires et culturelles : recherche design en littératie numérique. *Digital Studies/Le champ numérique*, 12(1): 9, 1-34, <https://doi.org/10.16995/dscn.8109>

Marineau, M. (2012). *La Route de Chlifa*. Québec Amérique.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf

Simon, G. (2013). La réalité augmentée. HAL, <https://hal.inria.fr/hal-00906963/document>.



© JOHN SCHNOBRICH

1 La recherche-action dont il est question dans cet article a pour titre *Le développement de la compétence numérique par la littératie médiatique multimodale chez les élèves du secondaire : cocréation, mise en œuvre, analyse et ajustements de pratiques pédagogiques numériques en français, en univers social et en arts*. Elle a été subventionnée par le FRQSC - MÉES, 2020-2023 (Action concertée en recherche - action Le numérique en éducation) et est menée par Jean-François Boutin.

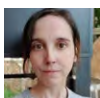
2 Lien URL pour accéder au cahier de l'élève : <https://monurl.ca/cahierdeleleve>.

3 Lien URL pour accéder au canevas de scénarimage : <https://monurl.ca/scenarimage>.



©YAN KRUKOV - PEXELS

Parler pour mieux lire : la magie de la prosodie



Meredith Lachance, M.A.

Orthopédagogue et étudiante au doctorat en éducation, Université de Québec à Montréal
lachance.meredith@courrier.uqam.ca

La lecture représente un des apprentissages les plus importants du parcours scolaire du jeune enfant, si ce n'est pas le plus important. En effet, cette habileté lui sera nécessaire pour le reste de sa vie, tant dans les autres disciplines scolaires que dans la vie de tous les jours : lire des instructions, la posologie de médicaments, des contrats, des papiers de banque, etc. L'apprentissage de la lecture ne se fait pas sous le simple effet de la maturation, mais plutôt au prix de plusieurs efforts et sur plusieurs années. Beaucoup d'embûches peuvent venir entraver cet apprentissage d'ailleurs : dyslexie, déficience visuelle, trouble d'attention, trouble du langage... Il est alors parfaitement normal de se sentir parfois découragée devant tant de difficultés. Si une solution magique n'existe malheureusement pas encore, plusieurs outils se trouvent tout de même à notre disposition, dont l'oral. En effet, la langue parlée représente une excellente porte d'entrée à l'apprentissage de la lecture. De plus, de façon générale, il s'agit d'une habileté qui se développe naturellement chez l'enfant.

En contact avec la langue, ce dernier l'acquiert normalement peu à peu dès le jeune âge.

LE BABILLAGE DU BAMBIN : LE DÉBUT DE SES FUTURES HABILÉTÉS EN LECTURE

Les patrons d'intonation, les modulations de la voix, ce « chant » propre à notre langue maternelle, tout ça renvoie à ce que nous appelons les habiletés prosodiques (ou sensibilités prosodiques). Ces habiletés surviennent extrêmement rapidement lors de l'acquisition du langage chez le jeune enfant (Jusczyk, 1999). D'ailleurs, les bambins se réfèrent davantage à la prosodie que les adultes (Schreiber, 1980), puisqu'ils n'ont pas encore acquis le vocabulaire leur permettant de s'approprier le message de leur parent. L'enfant est tout de même en mesure de capter les diverses émotions transmises par les modulations de la voix et y réagira en conséquence. L'intonation utilisée, le rythme du message, les pauses et plus encore sont perçus par

le bébé, malgré son très jeune âge. L'enfant lui-même usera de sons et de cris reliés à certaines intonations propres à sa langue pour signifier diverses émotions, comme la peur, la surprise, la joie, la colère, etc. Cette habileté est observable avant l'utilisation de mots de manière structurée (Schreiber, 1980) pour transmettre son message. Le babillage des enfants adopte donc des patrons prosodiques qui sont propres à leur langue maternelle (Alazard et al., 2009; Kuhn et Stahl, 2003). Il s'agit donc d'une des premières composantes de la langue que développe le bambin (Veenendaal et al., 2014).

Cette sensibilité développée face au rythme au sein du discours oral, soit cette habileté prosodique de reconnaître les patrons d'intonation des phrases, serait possiblement corrélée aux futures capacités en lecture de l'enfant. En effet, l'étude de Wood et Terrell (1998) suggère que les enfants possédant un retard par rapport à cette sensibilité au rythme tendent à être de faibles lecteurs. C'est cette compréhension rythmique de l'oral tant au niveau des mots que des phrases qui permettrait, entre autres, d'outiller les jeunes enfants quant à la segmentation phonémique, contribuant ainsi au développement de leurs futures habiletés en lecture.

Les prédispositions face aux habiletés prosodiques que possèdent les jeunes enfants encouragent leur acquisition du langage écrit (Veenendaal et al., 2014). En effet, tous les indices prosodiques que l'enfant apprend à utiliser servent, entre autres, à identifier les modalités de la phrase et sa portée pragmatique (Lalain et al., 2014). L'enfant est donc en mesure de séparer le bloc d'un discours en unités plus petites qui sont ainsi plus facilement interprétables. C'est donc dire que l'oral vient réellement dresser un pont concret entre un élément connu de l'enfant, soit la langue parlée, et un élément en apprentissage qui est la langue écrite.

CONTINUER DE TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE POUR LIRE MIEUX

Dès les premières années de scolarisation, lors de l'enseignement de la lecture, un effort considérable est mis sur l'identification de mots. On cherche à peaufiner la précision et la rapidité à laquelle les élèves identifient les mots se trouvant devant eux. Or, on ignore bien souvent le côté prosodique de la lecture, l'aspect plus « musical », celui qui se rattache à la langue parlée. Pourquoi? Simplement parce qu'il est plus difficile à codifier et qu'en quelque sorte, on se dit que l'élève l'apprendra naturellement. Malheureusement, il ne s'agit pas d'un transfert qui se fait simplement sous l'effet de la maturation. Et si, au lieu d'ignorer cet aspect, on y accordait une attention particulière? Qu'on s'en servait comme une force pour les élèves pour qui apprendre à lire est difficile?

Pour ce faire, plusieurs activités peuvent être mises en place en classe en passant par la littérature jeunesse, entre autres. L'idée est ici de rendre explicite le lien qui existe entre l'oral et l'écrit, montrer aux élèves que les petits gribouillis sur le papier ne sont pas si loin de ce qu'ils connaissent déjà : parler. Vous pourriez, par exemple, expliciter que chaque gribouillis porte un sens; les lettres forment les mots et la ponctuation aide à structurer le discours. La prosodie passe par la ponctuation, elles sont indissociables. Les virgules, les divers types de points, les guillemets, les tirets, tous nous indiquent des variations prosodiques qui leur sont propres, mais implicitement connues des enfants. Souvenez-vous, les habiletés prosodiques se développent déjà chez le nourrisson, avant même l'arrivée du discours. Il faut montrer aux élèves que tout ce que vous dites peut être rapporté par écrit et inversement, ce qui est écrit peut être dit à l'oral. Certains textes auront certes un vocabulaire plus soutenu, mais il en va de même avec le discours qui s'ajuste selon la situation de communication, soit la variation diaphasique; nous modifions notre façon de nous exprimer selon le contexte (formel, familier, informel...). Il en va de même pour la lecture qui varie grandement selon le type de textes et qui vient donc influencer notre prosodie.

À la façon du « haut-parleur sur votre cerveau » (où vous explicitez tout ce que vous pensez, les chemins que vous empruntez pour agir de telle ou telle façon) lors de votre prochaine lecture orale au groupe, expliquez pourquoi vous faites certains choix prosodiques. Par exemple, ici, je vois qu'en fin de phrase, il y a un point d'interrogation, on pose donc une question, je vais changer ma voix en conséquence; ici, je sais que c'est un gros dragon qui parle, je vais changer ma voix pour respecter le personnage, etc. Il s'agit de montrer aux élèves que vous vous appuyez sur vos connaissances et sur les indices du texte pour rendre votre lecture prosodique et ainsi faciliter la compréhension.

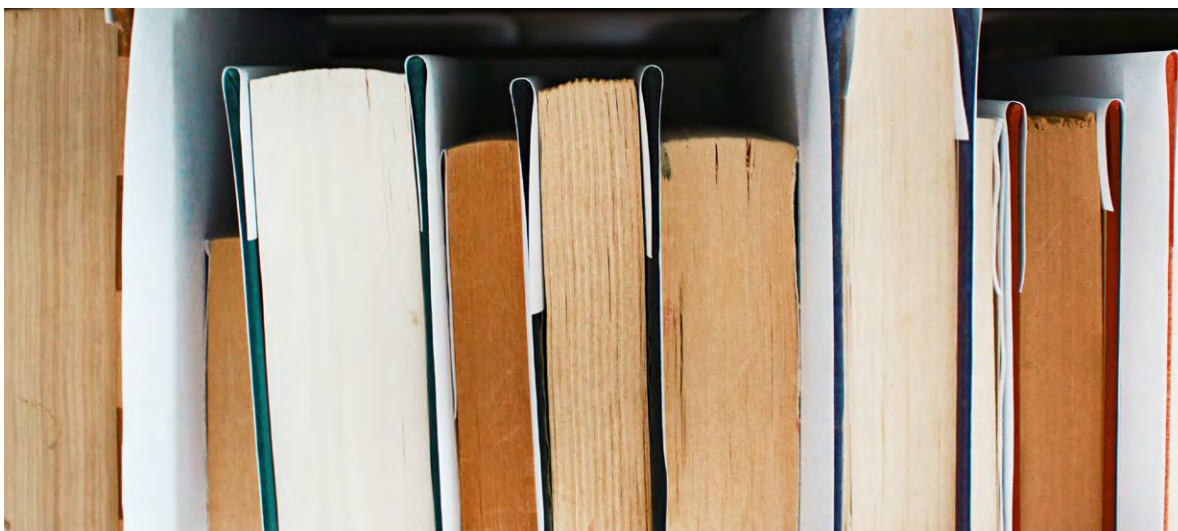
En somme, l'oral représente la parfaite voie d'entrée pour travailler certaines habiletés en lecture. Il ne s'agit toujours pas d'une solution magique à tous les maux, mais grâce à sa grande accessibilité, ce l'est presque!



© ADAM WINGER

RÉFÉRENCES

- Alazard, C., Astésano, C., Billières, M. et Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Étrangère. *Discours & Prosodie Actes/ Proceedings*. Paris. <https://www.yumpu.com/en/document/read/52843080/role-de-la-prosodie-dans-la-structuration-du-discours>
- Jusczyk, P. W. (1999). How infants begin to extract words from speech. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 323-328. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01363-7
- Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3
- Lalain, M., Espesser R., Ghio, A., de Looze, C., Reis, C. et Mendonca-Alves, L. (2014). Prosodie et lecture : particularités temporelles et mélodiques de l'enfant dyslexique en lecture et en narration. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie, Revue de Laryngologie*, 135(2), 71-82. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01485957>
- Schreiber, P. A. (1980). On the Acquisition of Reading Fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186. doi: 10.1080/10862968009547369
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521-536. doi: 10.1111/bjep.12036.
- Wood, C. et Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 397-413. doi: 10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x



© JOYCE MCCOWN

Abri, abrier et abriter : une histoire de famille



Trésor de la langue française au Québec (TLFQ)
tlfq@lli.ulaval.ca / Université Laval

Peut-être avez-vous déjà remarqué la ressemblance entre le nom *abri* et les verbes *abrier* et *abriter*. Cette ressemblance n'est pas fortuite. Elle s'explique par l'histoire de ces trois mots, une riche histoire marquée par des influences diverses et entrecroisées, une histoire qui s'étale sur de multiples sens et qui traverse de nombreuses époques. Sauriez-vous dire quel mot est à l'origine des autres?

LE LEGS DES AÎEUX

L'histoire de cette famille de mots commence au XII^e siècle, à l'époque où le verbe *abrier* donne le nom *abri*. Quelques siècles plus tard, c'est au tour du nom *abri* de servir de base pour construire un nouveau verbe, *abriter*. Les deux verbes *abrier* et *abriter*, au sens de « protéger, mettre à l'abri », coexistent dans l'usage jusqu'au XVII^e siècle, époque où *abrier* est supplanté par *abriter*. Aujourd'hui, dans les dictionnaires de France, le verbe *abrier* est marqué comme régional, car *abrier* subsiste dans bon nombre de parlers régionaux de France, notamment dans ceux du Nord-Ouest et de l'Ouest de la France. Cependant,

les verbes *abrier* et *abriter* se sont bien maintenus au Canada... avec des sens différents.

UN HÉRITAGE PRÉSERVÉ

Que signifie *abrier* de nos jours au Québec? Voici ses sens les plus courants. Il peut d'abord signifier « couvrir quelque chose pour le protéger », par exemple : *En novembre, il faut abrier les arbustes en vue de l'hiver*. Le verbe *abrier* a aussi le sens de « couvrir quelqu'un d'une couverture pour le garder au chaud », comme dans : *Chaque soir, avant d'aller dormir, ma mère nous abriait pour la nuit*. Enfin, dans un sens plus abstrait, on emploie *s'abrier* pour signifier « se protéger, se défendre, s'excuser en se dissimulant (derrière quelqu'un ou quelque chose) », par exemple : *Pour éviter un scandale, le député a choisi de s'abrier derrière les lourdeurs bureaucratiques*. Comme l'illustrent ces exemples, le verbe *abrier* s'emploie aussi bien dans des constructions transitives (*abrier* quelque chose ou quelqu'un) qu'à la forme pronominale (*s'abrier*).

LA FAMILLE S'AGRANDIT

On rencontre aussi les dérivés *désabrier* « enlever ce qui recouvre quelqu'un ou quelque chose » et *rabrier*, signifiant, entre autres, « abrier, couvrir de nouveau », comme quoi le verbe *abrier* est bien vivant chez nous. Ce verbe est aussi attesté sous la forme *abriller*, dont la graphie se rapproche de la prononciation. Issu de la plume de Victor-Lévy Beaulieu, l'exemple qui suit illustre à la fois une utilisation de *désabrier* et celle du participe adjectif *abréillé* : « [...] j'ai ouvert cette porte de chambre où Mathilde venait d'accoucher : rien qu'une grosse tête sans cheveux appuyée contre l'épaule nue de Mathilde, tout le reste du corps secret parce que **abréillé** de literie blanche. [...] Et brusquement, je l'ai **désabrieé**, cherchant le corps dessous, cherchant la patte manquante. » (Beaulieu, 1996, A1 et A8).

UN ÉLAN DE JEUNESSE

Fort utile et riche de sens, le verbe *abrier* est bien vivant en français du Québec. Et comme on a toujours besoin de se protéger, le français moderne s'est aussi enrichi, entre autres, d'*abribus*, car le mauvais temps exige parfois qu'on se mette à l'abri!

RÉFÉRENCES

Abrier. Dans *Base de données lexicographiques du Québec (BDLP-Québec)*. bdlp.org/base/Québec

Abrier. (en préparation). Dans *Dictionnaire historique du français québécois*.

Beaulieu, V.-L. (1996, 25 juillet). L'augure du veau à trois pattes. *Le Devoir*, A1 et A8.

Trésor de la langue française au Québec (TLFQ). *Saviez-vous que...* TLFQ. tlfq.org/saviez-vous-que

1er ACTE THÉÂTRE

Membres de l'AQPF, obtenez une paire de billets au tarif spécial de 18 \$ pour la saison 2022-23. Inscrivez le code promo **AQPF-22-23** (en choisissant le tarif groupe) en commandant vos billets sur internet.

www.premieracte.ca

(Présentation de la carte de membre à la billetterie.)

Dans ce théâtre intime, le public est convié à des rencontres privilégiées, à des découvertes étonnantes, à des paroles actuelles et signifiantes proposées par les artistes de la relève québécoise.

N'inclut pas les pièces *Les Contes à passer le temps* et *Rashomon*



©ADOBE STOCK

Apprendre à lire à l'école : des récits de pratiques innovantes

Dans la classe de 6^e année du primaire de Murielle, on lit « ensemble »



Marie-Hélène Forget

Professeure de didactique du français au secondaire, Université du Québec à Trois-Rivières

marie-helene.forget@uqtr.ca

En 2006, j'ai fait la connaissance de Murielle, enseignante de 6^e année du primaire, dans le cadre de mes fonctions de conseillère pédagogique. J'étais responsable d'accompagner l'équipe d'une école de Pointe-Claire, qui accueillait une forte proportion d'élèves anglophones désireux de fréquenter le secteur scolaire francophone. Murielle avait la charge d'une classe de 6^e année d'élèves en difficulté, plusieurs ayant redoublé au moins une année.

À LA RECHERCHE DE SOLUTIONS

Murielle avait pris rendez-vous avec moi pour tenter de résoudre un problème. Elle m'expliqua que ses élèves étaient tous et toutes faibles en lecture. Souhaitant favoriser leur engagement dans des pratiques de lecture, elle avait eu l'idée d'instaurer une routine : 15 minutes de lecture en fin de journée.

Chaque élève était libre de choisir la lecture qui lui plaisait : pour certains c'était le journal, pour d'autres une BD, d'autres encore une revue ou un roman.

Elle avait mis beaucoup d'espoir en cette intervention, soutenue par une excellente intention pédagogique. Or, elle me dit : « Les élèves ne lisent pas. Ils tournent les pages, regardent l'horloge, comptent les mouches. Comme ils sont en difficulté et que je dois les préparer pour le secondaire, je n'ai pas 15 minutes par jour à perdre... Si je ne trouve pas le moyen de les engager dans une vraie lecture, j'arrête ça. Mais ce serait dommage ».

Nous avons alors fait l'inventaire des livres mis à sa disposition. Il se trouvait qu'elle avait accès, pour sa classe, à huit séries de romans en quatre exemplaires chacun. Je lui parlai alors des cercles de lecture et

des moyens d'adapter le dispositif aux besoins des élèves. Nous avons convenu d'un fonctionnement adapté, puis elle me dit : « Si dans deux semaines je ne vois pas de progrès, j'arrête tout ».

PLONGER DANS LE VIDE

Le lundi suivant, Murielle présenta le nouveau fonctionnement de la routine de lecture : « À partir d'aujourd'hui, on va lire autrement. Voilà comment ça va se passer. Je vous affecte une équipe de quatre élèves et je vous confie, à chacun, un exemplaire d'un court roman.

- Mais, moi, je déteste ça les romans !
- Et moi, j'en n'ai jamais lu un au complet!
- C'est poche, on ne pourra même pas choisir notre équipe...
- Pis même pas notre roman ?
- Laissez-moi terminer s'il vous plaît. Vous allez voir, on va y arriver. Je disais donc que chacun aurait en main un exemplaire du même roman que les autres membres de son équipe. Chaque soir de la semaine, l'un d'entre vous aura en devoir de bien lire le prochain chapitre afin de préparer la lecture qu'il devra faire le lendemain et qu'il réalisera ensuite à haute voix.
- Mais c'est plate, ça, pis on n'est même pas bons pour lire !
- Moi, je le fais pas, je suis bien trop gênée pour ça.
- Attendez, je n'ai pas fini. Quand la période de lecture arrivera, on va s'installer en équipe. Chacun va prendre son roman et va suivre la lecture faite à haute voix. À la fin de la lecture du chapitre, vous allez discuter ensemble pour faire des hypothèses sur la suite, c'est-à-dire sur ce que vous pensez qu'il arrivera dans le prochain chapitre. Puis, ce sera au tour d'un autre de préparer la lecture du lendemain et ainsi de suite. À la fin de la semaine, vous aurez déjà quatre chapitres de lus ! Et les romans en comptent à peu près douze. Vous allez voir que vous êtes capables. Êtes-vous d'accord pour l'essayer deux semaines ? »

À contrecœur, les élèves acceptèrent. Murielle forma alors les équipes et distribua les romans. Dans les équipes, les élèves devaient déterminer l'ordre dans lequel ils prépareraient la lecture de leur chapitre, puis l'expérience commença...

PAS DE NOUVELLES, BONNES NOUVELLES?

Je n'ai plus eu de nouvelles de Murielle avant un bon moment. De passage à l'école pour accompagner d'autres enseignantes, je pris des nouvelles d'elle. L'œil brillant, elle me raconta alors le franc succès du projet. Elle m'expliqua que, dès la première semaine, les élèves étaient « embarqués ». Ils rassemblaient rapidement les tables en îlots et s'installaient, chacun son livre à la main. Les élèves lecteurs s'étant préparés, leur lecture était de plus en plus fluide et lorsqu'ils butaient sur un mot, un autre venait à sa rescousse, montrant ainsi que toutes et tous suivaient véritablement la lecture. Murielle ajouta : « Quand le premier roman a été terminé, Bryan s'est exclamé, tout fier, que c'était le premier roman qu'il avait lu de toute sa vie ». Tout de suite, d'autres élèves ont réclamé la poursuite du projet : « On en lit un autre, Murielle ? », ce à quoi elle dit oui sans hésiter.

De fil en aiguille, les cercles de lecture se sont poursuivis, les discussions entre les élèves ont pris de l'ampleur, sont devenues importantes pour eux. Murielle a régulièrement constaté des discussions corsées entre des élèves qui ne partageaient pas une même interprétation, ce qui montrait leur implication dans leur lecture ! Elle a également consacré plus de temps de classe pour approfondir le travail réalisé durant les cercles de lecture, et ajusté les tâches de manière progressive. Il me semble me rappeler que les équipes ont été invitées à créer des affiches sur l'un des romans lus. Une présentation orale a été réalisée.

À la fin de l'année scolaire, l'ensemble des romans avaient été lus par l'ensemble des élèves. Rappelons que la classe de Murielle était composée d'élèves anglophones et francophones présentant des difficultés scolaires et de faibles compétences en lecture, que ses élèves manifestaient très peu de motivation pour la lecture et avaient développé un rapport à la lecture très négatif. Mais, au-delà de ses craintes initiales, Murielle a eu confiance en eux, les a estimés « capables » de devenir des lectrices et des lecteurs.

LA PUISSANCE DU GROUPE

Les élèves de Murielle ont été appelés à se partager une tâche difficile, allégeant un peu leur fardeau individuel, puis, à se soutenir mutuellement, à discuter ensemble, à confronter leur compréhension des textes, à se féliciter aussi d'être parvenus à lire un, puis deux, trois... romans. Il n'a fallu qu'une routine de lecture quotidienne bien réfléchie, comportant non seulement une intention d'apprentissage claire, mais aussi les moyens d'y parvenir pour faire de ces élèves des lecteurs enthousiastes, plus compétents et impliqués. Ce que je retiens de cette expérience formidable, c'est l'extraordinaire puissance du « lire ensemble ».



© K8

Enrichir la langue française?

**Rien de plus facile
et amusant!**

Quebec.ca/creativite-lexicale

**Concours
de créativité
lexicale**

Votre
gouvernement

Québec



© BECCA TAPERT

Éveiller la réflexion des jeunes sur des enjeux sociaux

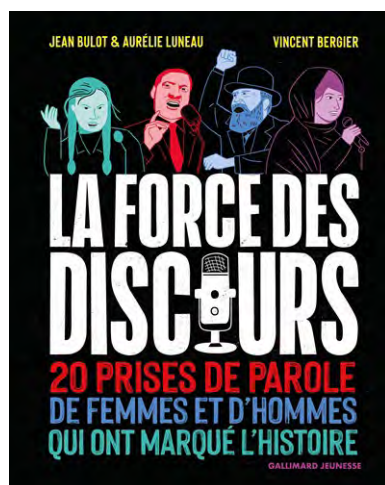


Anne Gucciardi
[Facebook/Madame Anne pédago](#)
[instagram/madameanne_cp](#)
madameanne@librairieraffin.com

On ne connaît toujours pas les conséquences de l'enseignement à distance et de la période pandémique sur l'envie de lire chez nos adolescents. Se sont-ils tournés vers la lecture pour combler le vide de l'isolement? Je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante dans mes recherches, car nous sommes encore trop collés sur cette période. Un fait dont je suis certaine est que nous devons encore et encore marteler les bienfaits de lire auprès des adolescent.es récalcitrant.es. C'est la raison pour laquelle je vous présente des titres particuliers dans quatre genres littéraires. Je les ai choisis pour leur contenu distinctifs. D'abord, je suggère aux jeunes, qui ont pris des plis de lecteurs sélectifs à butiner d'un

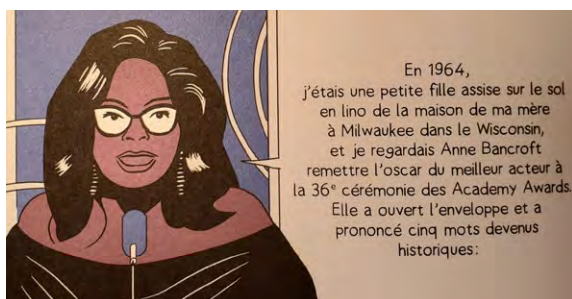
texte (texto) à un très court résumé (le pléonasme n'est pas encore assez fort !), un documentaire qui leur donnera l'impression de décider ce qu'ils ont envie de lire. Ensuite, je leur présente deux titres forts en poésie: d'abord, une bande dessinée touchante qui mènera les lecteurs à une réflexion, puis je termine ma liste de suggestions avec un roman qui présente deux histoires autour de la même date, le 11 septembre.

DOCUMENTAIRE INTERACTIF



La force des discours: 20 prises de parole de femmes et d'hommes qui ont marqué l'histoire est un documentaire idéal pour présenter l'art oratoire et les effets d'un argument bien placé. La mise en page de cet ouvrage fait sa force.

Structurées de la même manière, les quatre parties du livre présentent cinq discours qui ont marqué l'histoire. Chaque discours est situé dans son contexte historique à l'aide d'une ligne du temps. Une liste de mots-clés accompagne l'évènement pour appuyer l'importance du moment historique. Une partie du discours est présentée sous forme de bande dessinée. On termine le chapitre en effectuant un bond dans le temps afin de comprendre les répercussions des discours.



Le livre documentaire devient interactif dans la dernière section, soit *Pour aller plus loin*, qui demande l'utilisation d'une tablette ou d'un cellulaire, puisqu'une série de codes QR mènent aux archives de chacune des personnalités présentées dans ce recueil de discours.

Je vous suggère d'utiliser cette compilation de messages mémorables en introduction aux textes argumentatifs et d'exploiter les archives pour présenter les discours courants diversifiés.

JEU DU TÉLÉPHONE



Que faire lorsqu'une amie fait une confidence pendant une séance du jeu du téléphone? Est-ce vraiment la vérité qui circule à travers ce jeu qui transforme la citation de départ? *Comme un murmure* est une bande dessinée qui raconte l'histoire de Vera et de sa bande d'amies qui jouent au jeu du murmure qui est la version chuchotée du jeu du téléphone tel qu'on la connaît. À la fin du tour, les participantes rient systématiquement lorsqu'elles s'aperçoivent que les mots sont changés, mais pas le nombre de syllabes ni le son de chaque fin de phrase. Un jour, Anna, la fille bizarre de la classe, est invitée à jouer et surtout à commencer le tour. Après quelques hésitations, Anna glisse à l'oreille de Vera : « *Ma mère me frappe!* » Cette dernière sera bouleversée et ne saura comment jongler avec une telle révélation.



Le thème lourd de la violence faite aux enfants est montré par des pages aux couleurs plutôt sombres, voire ternes.

En lecture interactive, il est intéressant de faire des pauses et de questionner les élèves sur le rôle de Vera. Doit-elle garder le secret? Dans l'histoire, elle décide d'en parler à ses parents qui, malheureusement, ne la croient pas. Que doit-elle faire? Une fois de plus, Anna, joue au jeu et murmure dans l'oreille de son amie la phrase-choc : « AIDE-MOI ! » Comment peut-on aider quand on est une adolescente? Vers qui se tourner quand sa propre famille ferme les yeux sur les révélations?

À la page 70, Anna participe au jeu pour une troisième fois. Le scénario montre trois pages de cases où n'apparaît aucun phylactère. On y voit les filles murmurer dans l'oreille de la suivante; à la toute fin, la dernière du cercle nomme les mots suivants : *Marée* et *yéti!* Avec les élèves, devinez la phrase initiale sachant qu'elle est composée du bon nombre de syllabes.

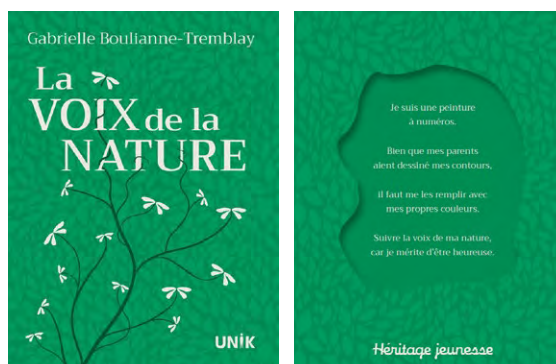
Évidemment, je vous conseille d'inviter une technicienne en éducation spécialisée lorsque vous présenterez cette bande dessinée coup de poing, on ne sait jamais quelles émotions jailliront des élèves.

POÉSIE UNIK

Je vous présente la collection UNIK, plus précisément ces deux titres destinés aux élèves du secondaire. *Derrière l'éclat de ton sourire*, première publication littéraire pour Sophie Gagnon-Roberge, et *La voix de la nature*, écrit par Gabrielle Boulianne-Tremblay, sont pour moi deux recueils de pensées poétiques dans une mise en page hors du commun qui appuient les sens des mots afin de créer un visuel incroyable. Ces deux plaquettes sont lourdes d'émotions et amènent le lecteur dans une réflexion à plusieurs teintes qui se termine toutefois de façon lumineuse.



Derrière l'éclat de ton sourire dévoile les pensées d'une sœur dont le frère s'est suicidé. Le bouleversement, la colère et l'incompréhension jouent à saute-mouton à travers les pages. C'est un livre qui doit être lu en groupe, puisque les jeunes pourront échanger ou, du moins, pour les plus timides, prendre le temps d'écouter leurs pairs pour développer leur pensée critique.



La voix de la nature est le dialogue intérieur d'une narratrice qui veut être délivrée d'un corps, d'une identité, qui n'est pas la sienne. Le texte présente un regard fort intime sur la transidentité. La mise en page de la série UNIK apporte une dimension particulière et permet une piste d'écriture. Amenons les élèves à écrire quelques phrases sur leur personnalité et à disposer les mots à la manière de la collection.

Je n'y ai vu que du feu,
 mais ils éloignaient les autres.

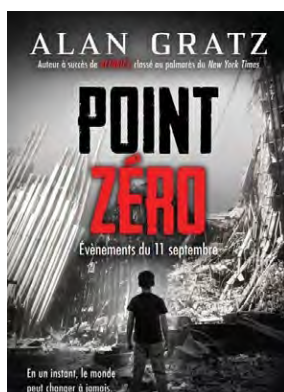
Ils m'offraient un espace
 pour gérer

l'  nde
 de choc.

Je superpose ma voix à celle de la chanteuse.
 Les paroles trouvent de l'ordre

dans
 le Chaos
 de mes
 journées,
 soulagent les sanglots de mes nuits.

DEUX ENFANTS; UNE JOURNÉE EFFROYABLE!



La quatrième suggestion est un roman de réflexion sur un tout autre sujet. Le texte promène le lecteur entre le 11 septembre 2001 à New York et le 11 septembre 2019 en Afghanistan. Alan Gratz, l'auteur, offre un récit palpitant sur l'espoir, la vengeance et la peur et tisse un lien entre le passé et le présent. Notez que le roman est précédé d'une section documentaire qui ajoute de l'information importante sur les deux événements.

Dans un premier temps, je vous propose de travailler la partie documentaire du livre puisque des cartes et des notes de l'auteur dressent aux lecteurs

un portrait juste et neutre des événements. Les élèves connaissent la date du 11 septembre 2001. Cependant, elle est souvent racontée avec le regard extérieur des adultes. Dans ce roman, cette date fatidique est vécue par deux adolescents. Brandon accompagne son père au restaurant dans la tour nord du World Trade Center en 2001 et Reshmina devra décider entre aider un soldat américain blessé et risquer de mettre sa famille en danger.

Les chapitres courts donnent un rythme rapide à l'histoire. Les élèves qui ont de plus en plus l'habitude de butiner sur les différentes plateformes seront comblés, puisque les chapitres ne comptent que quelques pages et alternent constamment entre les deux lieux.

Les élèves sont maintenant de retour sur les bancs d'école et les recherches ne sont pas encore assez avancées pour tirer des conclusions nettes sur l'effet de l'enseignement à distance et les habitudes de lecture des jeunes lecteurs. Cependant, gardons en tête que nous devons offrir une diversité de livres aux élèves qui ont souffert de cette période d'isolement. Proposons-leur des livres différents pour une lecture courte et rythmée afin de leur prouver qu'un livre peut être lu par plaisir !

Les interventions les plus efficaces auprès des jeunes sont parfois les plus simples. Des exemples ? Lire devant eux, leur faire la lecture à haute voix même lorsqu'ils sont capables de lecture autonome...

Dominique Demers, écrivaine sur : <https://www.lireetfairelire.qc.ca/>

☰ RÉFÉRENCES

Bulot, J., Luneau, A. et Bergier, V. (ill.) (2022). *La force des discours : 20 prises de parole de femmes et d'hommes qui ont marqué l'histoire*. Éditions Gallimard jeunesse.

Dürr, M. et Dam, S.L. (ill.). (2021). *Comme un murmure*. Éditions Jungle.

Boulianne-Tremblay, G. (2022). *La voix de la nature*. Éditions Héritage jeunesse, collection Unik.

Gagnon-Roberge, S. (2021). *Derrière l'éclat de ton sourire*. Éditions Héritage jeunesse, collection Unik.

Gratz, A. (2021). *Point zéro – Événements du 11 septembre*. Éditions Scholastic.



© JOHN SCHNOBRICH

Les fiches régionales : un outil pour mieux comprendre la diversité linguistique dans les milieux scolaires



Eve Lemaire

Étudiante à la maîtrise en éducation et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
eve.lemaire@uqtr.ca



Corina Borri-Anadon

Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
corina.borri-anadon@uqtr.ca



Sivane Hirsch

Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
sivane.hirsch@uqtr.ca

Selon le recensement de 2016, près du quart (24,5%) de la population du Québec est une personne issue de l'immigration de 1^{re} ou de 2^e génération (Statistique Canada, 2017), ce taux est de 31,7% pour les élèves des milieux scolaires (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021, cité dans Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2021). De plus, différentes cultures et langues sont présentes sur le territoire du Québec au-delà de l'immigration récente. Pensons notamment aux élèves membres des Premières Nations, des communautés anglophones ou issus.es de l'immigration plus ancienne.

Bien que les élèves issus.es de l'immigration soient encore principalement concentrés sur l'île de Montréal et la couronne métropolitaine, leur présence est en augmentation dans les autres régions du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a). Tous les milieux scolaires sont alors appelés à prendre en compte la diversité de leurs élèves (Mc Andrew et al., 2015 ; Hirsch et al., 2021). Pour ce faire, il faut d'abord comprendre cette diversité, c'est-à-dire connaître les différentes manifestations de celle-ci, maîtriser la terminologie pour la nommer, avoir conscience des limites des

données disponibles et se familiariser avec les pratiques mises en œuvre dans les milieux. Issu d'une collaboration entre le Laboratoire Éducation et Diversité en Région [LEDIR] et la Direction d'intégration linguistique et d'éducation interculturelle du MEQ, l'outil « Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire » vise justement à décrire les visages de cette diversité à travers 17 fiches se penchant sur chacune des régions administratives du Québec. Dans le présent article, nous présenterons d'abord ces fiches régionales et leurs apports pour les milieux scolaires, puis les termes permettant de reconnaître plus particulièrement la diversité linguistique des élèves. Pour conclure, quelques exemples d'initiatives présentées dans les fiches seront abordés afin d'inspirer les enseignant.es à mettre en œuvre les deux visées de l'éducation inclusive.

LES FICHES RÉGIONALES : UNE RESSOURCE À DÉCOUVRIR!

Chacune des fiches présente d'abord un portrait historique qui permet de retracer la diversité ayant marqué le territoire de la région, de la présence des Premiers Peuples aux plus récentes vagues migratoires. Ensuite, les fiches permettent aux lecteur.trices de comprendre qui sont les personnes habitant la région aujourd'hui à travers plusieurs données, dont la déclaration d'une identité autochtone, l'appartenance à une minorité visible et les catégories d'immigration (immigration économique, personnes réfugiées, regroupement familial et autres). Après une section qui évoque la manière dont la presse écrite régionale aborde la diversité, les fiches se concentrent sur les milieux scolaires. Elles abordent les langues déclarées par les élèves de même que le nombre d'élèves issu.es de l'immigration, leurs sous-continent d'origine et la manière dont cette population est distribuée sur le territoire. Des initiatives inspirantes mises en place dans la région sont ensuite présentées. Enfin, des données sur les modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que de soutien linguistique d'appoint en français concluent les fiches.



BORRI-ANADON, C. ET HIRSCH, S. (2021). DES CLÉS POUR MIEUX COMPRENDRE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE : LE CAS DE LANAUDIÈRE. TROIS-RIVIÈRES : LEDIR (UQTR) ET DILEI.
WWW.UQTR.CA/LEDIR/FICHESREGIONALES

RECONNAÎTRE LA DIVERSITÉ AU SEIN DES RÉPERTOIRES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES

Les fiches régionales permettent aux enseignant.es de s'approprier les termes utilisés pour parler de la diversité linguistique afin de les amener à saisir les nuances quant à ceux-ci et de les amener à distinguer les données. Celles présentes dans les fiches portent sur le nombre de langues maternelles déclarées, le nombre et la proportion d'élèves ayant déclaré une autre langue maternelle que le français ainsi que le nombre d'élèves ayant déclaré une langue parlée à la maison autre que le français, démontrent bien la richesse des répertoires linguistiques des élèves. Par exemple, la langue maternelle d'un élève peut correspondre ou non à la langue parlée à la maison ou à la langue de scolarisation¹. C'est pourquoi, dans l'ensemble des fiches, le nombre d'élèves déclarant une langue parlée à la maison autre que le français tend à être généralement moins élevé que le nombre d'élèves ayant déclaré une autre langue maternelle. Il devient alors évident que le terme « allophone »², souvent utilisé dans les milieux scolaires, ne permet pas de saisir cette réalité.

Les acteurs et les actrices scolaires n'ont pas toujours conscience de l'ensemble des langues parlées de leurs élèves (Armand, 2013). D'ailleurs, lorsque nous présentons les fiches, nous constatons souvent une tendance à minimiser le nombre de langues présentes dans les répertoires linguistiques des élèves. Pourtant, sur les 17 régions administratives au Québec, seulement trois dénombrent moins de 25 langues maternelles différentes. Alors qu'à Montréal (193) et dans les régions de la couronne métropolitaine la diversité linguistique est assez reconnue, d'autres régions se caractérisent par un grand nombre de langues maternelles déclarées, telles que la Capitale-Nationale (108), l'Outaouais (104), l'Estrie (89), le Centre-du-Québec (48), Chaudière-Appalaches (47) et la Mauricie (44). De plus, certaines régions se démarquent par rapport au taux d'élèves ayant déclaré une langue maternelle autre que le français, dont la Côte-Nord et le Nord-du-Québec avec respectivement 23,88% et 81,69% de leurs élèves dans cette situation. Dans ces régions, des langues autochtones, dont l'innu-aimun, l'iyiyuu ayimuun et l'inuktitut³, sont parlées par un très grand nombre d'élèves.

Ces chiffres permettent de considérer toute la complexité et l'ampleur de la diversité linguistique dans les milieux scolaires, mais ils présentent aussi certaines limites. Premièrement, ces données sont basées sur l'autodéclaration des familles, alors que différentes raisons peuvent amener les parents à ne pas déclarer une langue maternelle ou parlée à la maison. Armand (2021) nous rappelle que les langues « ne sont pas des instruments « neutres » de communication » (p. 222), certaines sont valorisées, considérées « plus évoluées » (p. 224), d'autres sont dévalorisées, parfois même qualifiées de primitives. De plus, l'autodéclaration ne permet pas d'indiquer l'usage de plusieurs langues, obligeant des familles à faire un choix. En outre, ces données, centrées sur la quantité, peuvent nous faire oublier que la diversité linguistique doit être prise en compte peu importe le nombre d'élèves parlant plus d'une langue ou le nombre de langues parlées différentes. Enfin, il faut noter que même si les fiches n'abordent pas les variétés qui existent au sein même d'une langue, celles-ci doivent être considérées lorsqu'on parle de la diversité linguistique.

S'INFORMER SUR LES PRATIQUES MISES EN ŒUVRE DANS SON MILIEU

Le personnel scolaire, notamment les enseignant.es de français, gagne à connaître les modalités des services offerts aux élèves en apprentissage du français, puisque ceux-ci sont mis en place différemment d'un milieu à l'autre (MEQ, 2022), dépendamment, entre autres, du nombre d'élèves issu.e.s de l'immigration qui les fréquentent (Mc Andrew et al., 2015 ; De Koninck et Armand, 2012).

Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français sont des services « [s'adressant] à tout élève dont les compétences linguistiques en français ne lui permettent pas, temporairement, de réaliser l'ensemble des apprentissages dans cette langue ou d'en faire pleinement la démonstration » (MEQ, 2022, p. 7). Ces services sont offerts de différentes façons, soit en classe ordinaire par le biais du curriculum commun, en classe d'accueil destinée spécifiquement aux élèves en apprentissage du français par le biais du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale pour le primaire (MELS, 2014b) et pour le secondaire (MEQ, 2006), en classe d'accueil réservée pour les élèves en situation de grand retard scolaire ou encore selon une modalité hybride, alliant à la

fois la fréquentation de la classe ordinaire et d'une classe dédiée spécifiquement à l'apprentissage du français. Les services de soutien linguistique d'appoint en français, quant à eux, ne sont pas offerts quotidiennement puisqu'ils s'adressent aux élèves en mesure de réaliser leurs apprentissages en français, tout en ayant encore besoin d'un peu de soutien qui prendra différentes formes selon les besoins (vocabulaire disciplinaire, compréhension de consignes, méthodes de travail, etc.) (MEQ, 2022) et les modalités de services.

Soulignons toutefois que chaque modèle de services présente des forces ainsi que des défis relatifs à la continuité des pratiques entre les contextes, à la collaboration entre les acteurs ainsi qu'aux pratiques d'enseignement-apprentissage favorisant l'intégration linguistique scolaire et sociale. Connaître ces modèles de services, mais aussi, voire surtout, les défis qu'ils soulèvent permet alors de mieux adapter ses pratiques.

S'INSPIRER POUR FAVORISER LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DANS SON MILIEU

Afin de susciter la mobilisation des milieux scolaires dans la prise en compte de la diversité linguistique, des exemples d'initiatives⁴ mises en place par des enseignant.es ou, à plus grande échelle, par des écoles ou des CSS, sont présentés dans les fiches. Les initiatives visent notamment les finalités de l'éducation inclusive, soit l'intégration des élèves par le biais de mesures d'équité et, plus largement, l'éducation interculturelle ou à la transformation sociale⁵.

Concernant le soutien à l'intégration linguistique, certains CSS offrent un soutien à l'apprentissage du français tout au long de l'année⁶, en organisant par exemple des camps de jours durant l'été ou lors de la semaine de relâche. D'autres milieux innovent sur le plan pédagogique⁷ en élaborant des ressources telles qu'un dictionnaire visuel visant à soutenir la compréhension d'apprentissages plus abstraits en univers social ou en invitant les élèves à créer des capsules-vidéos leur permettant de parfaire leur compétence à communiquer en français. Enfin, des journées de formation ou des outils pédagogiques sont offerts par plusieurs milieux afin de soutenir la sensibilisation et la formation des intervenant.es. scolaires⁸.

D'autres initiatives s'inscrivent davantage dans la finalité de transformation sociale. Certaines suscitent le contact avec les élèves nouvellement arrivé.e.s et les autres élèves⁹ à travers différents projets communs tels que l'élaboration d'un calendrier interculturel ou des ateliers de cuisine. De plus, certaines initiatives visent la sensibilisation de l'ensemble des élèves aux réalités vécues par les élèves en apprentissage du français ou d'immigration récente¹⁰, comme la présentation du film *Mon nouveau pays* ou le webdocumentaire *Des racines et des ailes*.

Enfin, certaines pratiques se démarquent en s'inscrivant dans les deux finalités reconnues de l'éducation inclusive comme l'« Enseignant.e d'un jour »¹¹ qui invite les élèves issu.es de l'immigration à présenter leurs langues et cultures à leurs pairs de la classe ordinaire. Ces exemples illustrent l'ampleur du rôle de l'enseignant.e, notamment de français, sur le soutien auprès des élèves minorisés, mais aussi sur le vivre-ensemble de tous et toutes.

Pour conclure, les fiches régionales permettent à l'ensemble des milieux scolaires québécois d'obtenir des informations sur leurs élèves et plus largement sur la diversité qui caractérise leur région. En étant informés de cette dernière, les milieux peuvent mettre en place des pratiques novatrices qui répondent aux besoins présents sur leur territoire.

Les fiches sont disponibles au
www.uqtr.ca/ledir/fichesregionales.

☰ RÉFÉRENCES

Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 137-153). Presses de l'Université du Québec.

Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e éd., p. 220-232). Fides Éducation.

Boisvert, M., Lemaire, E. et Borri-Anadon, C. (2020). Nommer la diversité linguistique: un premier pas vers sa prise en compte. *Cahiers de l'AQPF*, 11(1), 20-22.

Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2022, 20 septembre). Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire. LEDIR. www.uqtr.ca/ledir/fichesregionales

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2021). *Se donner le mot. Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/12/CTREQ-MEQ-Se-donner-le-mot-VFINALE.pdf>

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.

Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e éd., p. 37-47). Fides Éducation.

Larochelle-Audet, J., Potvin, M. et Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e éd., p. 139-161). Fides Éducation.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Direction des services aux communautés culturelles. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/5c-pfeq_intlingccolocial_01.pdf

Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf

Statistique Canada. (2017). *Profil du recensement, Recensement de 2016* (produit n° 98-316-X2016001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/>

- 1 Depuis 1977, avec la Charte de la langue française, les élèves issu.es de l'immigration doivent fréquenter l'école francophone sauf lors d'exceptions particulières.
- 2 Le terme allophone peut projeter une image négative des élèves en mettant « l'accent sur ce que les élèves ne possèdent pas, plutôt que sur ce qu'ils ou elles possèdent. » (Boisvert, Lemaire et Borri-Anadon, 2020, p. 21). Selon cet article des Cahiers de l'AQPF, les termes à privilégier seraient ceux s'appuyant sur les répertoires linguistiques des élèves tels qu'« élèves plurilingues ».
- 3 Reconnaître la diversité linguistique doit aussi se refléter dans la façon de nommer les langues. Concernant les langues autochtones, divers termes utilisés pour s'y référer ne reflètent pas toujours le choix des peuples eux-mêmes et sont le résultat de rapports coloniaux. Nous avons donc privilégié ici et dans les fiches la façon dont ces peuples nomment leur langue et la graphie correspondante.
- 4 Les initiatives présentées dans ce texte peuvent ou non être encore actives.
- 5 En 1998, au sein de la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle, le MEQ a identifié deux volets principaux, soit l'intégration scolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle qui concerne l'ensemble des élèves de l'école québécoise. Laroche-Audet, Potvin et Steinbach (2021) utilisent plutôt le terme « transformation sociale » (p.151) pour parler plus largement de l'éducation interculturelle.
- 6 Pour plus d'informations sur les initiatives favorisant le soutien à l'apprentissage du français tout au long de l'année, consultez les fiches de l'Estrie, de Lanaudière, des Laurentides et de l'Outaouais.
- 7 Pour plus d'informations sur les initiatives innovantes sur le plan pédagogique, consultez les fiches de la Capitale-Nationale et de Laval.
- 8 Pour plus d'informations sur les initiatives visant la sensibilisation et la formation des intervenant.e.s scolaires, consultez les fiches de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de Lanaudière et de la Montérégie.
- 9 Pour plus d'informations sur les initiatives visant le contact entre les élèves, consultez les fiches du Centre-du-Québec, de Lanaudière et de Laval.
- 10 Pour plus d'informations sur les initiatives visant la sensibilisation des élèves, consultez les fiches de l'Estrie et de Montréal.
- 11 Pour plus d'informations sur l'initiative « Enseignant.e d'un jour », consultez la fiche de Montréal.



© KENNY ELIASON

Recadrer les composantes de l'enseignement explicite et de la différenciation pédagogique



Marie-Hélène Giguère, Ph. D.
Professeure, UQAM, Département d'éducation et formation spécialisées.
giguere.marie-helene@uqam.ca

Depuis déjà plusieurs années, les personnes étudiantes inscrites au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale qui suivent mes cours réalisent des travaux de planification d'enseignement de concepts liés à l'écriture. Les consignes demandent de baser la planification sur un album de littérature jeunesse pour enseigner un contenu ou une stratégie provenant de la progression des apprentissages en écriture et inclure deux composantes de la flexibilité pédagogique. La plupart des équipes choisissent l'enseignement explicite comme méthode d'enseignement pour ces travaux de planification ; les choix de flexibilité pédagogique sont plus variés. Chaque session apparaît le même constat : les étapes de l'enseignement explicite sont connues, mais ne sont pas bien comprises ; les composantes de la flexibilité pédagogique sont comprises, mais pas bien planifiées.

Le présent article vise à clarifier ces pratiques pédagogiques ayant fait leurs preuves auprès des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA), qu'ils soient intégrés ou non dans la classe ordinaire (Hughes et al., 2017). Sa lecture pourra aider les personnes étudiantes universitaires à mieux comprendre ces pratiques, leurs intentions, à mieux les planifier dans leurs travaux et à mieux les piloter en stage. Évidemment, il n'est pas exclu que des personnes enseignantes et des orthopédagogues en exercice puissent trouver quelques éclairages sur leurs pratiques.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Les écrits scientifiques sur l'enseignement explicite sont nombreux et la gestion axée sur les résultats a mis à l'avant-scène cette pratique pédagogique dite « probante » ou « efficace » (dont Bissonnette et al., 2010 ; Bocquillon et al., 2019). Toutefois, son objectif

et ses étapes sont souvent mal comprises par les personnes étudiantes. Afin de clarifier les concepts impliqués dans l'enseignement explicite, il apparaît important de nommer ce que la documentation scientifique en dit et de comparer ces énoncés avec ce que certaines personnes étudiantes en comprennent. Ainsi, c'est à partir de contrexemples (Barth, 2001) que pourra se clarifier la compréhension de l'enseignement explicite et, dans un deuxième temps, de la différenciation pédagogique.

TOUT NE S'ENSEIGNE PAS À L'AIDE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Selon Bocquillon et al. (2019), l'enseignement explicite est « une approche pédagogique structurée qui divise le contenu à enseigner en étapes séquencées et fortement intégrées (...) ». Dans cette perspective, [la personne enseignante] vise à soutenir les apprentissages des élèves par une série d'actions effectuées à chacun des trois temps de l'enseignement », soit la planification, l'intervention et la consolidation (Bocquillon et al., 2019, p. 26). L'enseignement explicite vise à rendre visibles les apprentissages des élèves afin d'accompagner la maîtrise des gestes, des démarches, des stratégies et des processus qu'emploie un expert pour réaliser une tâche (MELS, 2011). Conséquemment, son objet d'enseignement est une stratégie, une démarche, une réflexion qui accompagne une tâche complexe ou une idée maitresse (Bocquillon et al., 2019, p. 27). Le tableau 1 en illustre quelques brefs exemples.

Tableau 1 - Exemples d'objets pouvant se prêter à un enseignement explicite

Exemples d'objets pouvant se prêter à un enseignement explicite	Exemples détaillés de ces objets
Stratégies de lecture	Faire des prédictions Comprendre les anaphores Résumer
Stratégies d'écriture	Planifier son texte Rédiger une idée principale Corriger l'orthographe
Modalités d'étude	Lire Prendre des notes Mémoriser

Or, plusieurs personnes étudiantes croient à tort que ce choix pédagogique est uniquement orienté pour la population des élèves en difficulté et tentent alors de l'appliquer à tout contenu d'enseignement. Cependant, toute notion ou concept n'est pas propice à cette approche. Par exemple, il n'est pas possible de faire un modelage et des pratiques guidées de ce qu'est un adjectif ou un attribut du sujet (on peut en faire sur *comment* les utiliser, mais pas sur ce que c'est!). D'autres modalités d'enseignement doivent être planifiées pour enseigner des concepts, comme, entre autres, la démarche de conceptualisation de Barth (2015) ou encore la démarche active de découverte (Chartrand, 1995). Ainsi, l'enseignement explicite a fait ses preuves, certes, mais pour le bon objet d'enseignement.

LES ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Des confusions existent également dans la compréhension des différentes étapes de l'enseignement explicite. Le tableau 2 compare ce que dit la documentation scientifique sur ces étapes et ce que certaines personnes étudiantes en comprennent.

Tableau 2 - Les étapes de l'enseignement explicite

ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE		
	Ce qu'en dit la documentation scientifique (Bissonnette et al., 2010)	Ce qu'en comprennent certaines personnes étudiantes
Modelage	Un modelage est réalisé par une personne experte (souvent l'enseignant) qui effectue la tâche devant les élèves en explicitant à haute voix ce qu'elle <i>fait</i> , en décrivant ce qui se passe dans sa tête au moment où elle réalise la tâche (se poser des questions, mobiliser des stratégies).	Lors d'un modelage, la personne enseignante explique comment faire pour réaliser une tâche. Elle donne en détail les étapes nécessaires pour réussir à s'acquitter de la tâche. Elle explicite toutes les démarches le plus finement possible pour que les élèves sachent quoi faire.
Pratique guidée	La pratique guidée fait référence au soutien qu'offre un expert à un novice dans l'exécution d'une tâche. Le soutien peut prendre différentes formes : poser des questions pour valider la compréhension, rappeler les étapes à suivre, diriger vers des ressources, etc. La rétroaction joue un rôle essentiel dans le guidage, puisqu'elle indique rapidement à l'élève ce qu'il ou elle fait bien et ce qu'il ou elle peut ou doit faire autrement. C'est par de multiples essais renforcés dans diverses tâches que l'élève arrivera à maîtriser le processus ou la stratégie enseignée par l'enseignement explicite.	La pratique guidée consiste à fournir de l'aide à l'élève qui effectue une tâche. Cette aide peut être offerte en grand groupe, en sous-groupe ou en dyade. Par exemple, après le modelage, la personne enseignante place les élèves en équipes de deux et elle circule pour donner de la rétroaction et offrir du soutien.
Pratique autonome	La pratique autonome correspond au moment où l'élève n'a plus (ou presque plus) besoin de soutien pour réaliser la tâche. Les stratégies, les processus sont intégrés. Lors de diverses tâches, l'élève mobilise les ressources nécessaires sans qu'on ait constamment besoin de les lui rappeler : il ou elle est autonome.	Lors de la pratique autonome, l'élève réalise la tâche seul. Par exemple, une fois que le modelage est fait et que les élèves ont pratiqué en équipe de deux, chacun doit réaliser une tâche similaire de manière autonome pour s'assurer qu'ils ou elles ont compris comment la mener à bien.

Les paragraphes suivants feront ressortir les différences de compréhension, dont la confusion dans les modes de regroupement et dans l'intention de chaque étape de l'enseignement explicite.

D'abord, la confusion entre les étapes de l'enseignement explicite et les modes de regroupement est extrêmement fréquente. Le modelage est associé à un enseignement en grand groupe, une pratique guidée, à des ateliers ou des exercices en sous-groupes, alors que la pratique autonome est associée au fait que l'élève travaille seul.

C'est plutôt dans l'intention que chacune de ces étapes doit se comprendre (et non pas par les modes de regroupements).

Ainsi, un modelage peut être réalisé pour un sous-groupe ou pour un seul élève. Son objectif est de montrer un expert à l'œuvre dans l'adoption de stratégies et d'en dégager les composantes les plus importantes afin que l'élève puisse progressivement imiter cet expert dans une tâche semblable, avec différents degrés de soutien. Lors de la pratique guidée, le support qu'apporte l'expert se veut régressif. La pratique guidée peut donc se réaliser en groupe classe, en sous-groupe, en entretien, à deux, etc. Puisque le soutien apporté au novice sera régressif, on pourra commencer par lui suggérer des étapes à réaliser, des ressources à utiliser, puis graduellement, réduire le soutien en lui demandant de nommer lui-même ce que sera la prochaine étape, comment il s'y prendra pour poursuivre la tâche, de se rappeler les stratégies nécessaires pour résoudre le problème qui lui est soumis. Cette étape de pratique guidée représente également le moment pour offrir de la rétroaction sur ce que fait l'élève. Cette rétroaction devrait être ciblée, objective, neutre et offerte rapidement (Brookhart, 2010). Ainsi, la personne enseignante pourra relever un aspect précis de ce que fait l'élève, lui indiquer qu'il ou elle s'y prend de la bonne façon ou qu'il ou elle gagnerait à employer une autre stratégie, tel que vu au modelage ou dans d'autres situations guidées. La rétroaction est formulée à partir de ce que l'élève fait (tu as bien relu la phrase en regroupant les mots autrement) plutôt que sur ce qu'il ou elle est (tu es un bon lecteur). Elle est offerte dans l'immédiat, au

moment où l'élève travaille. La pratique guidée se poursuit donc tant et aussi longtemps que l'élève ne maîtrise pas suffisamment la démarche, la stratégie, le processus pour l'activer seul en situation contextualisée. Cette étape peut prendre plusieurs semaines, plusieurs mois, voire plusieurs années selon l'objet d'apprentissage visé.

Une autre confusion associée aux étapes de l'enseignement explicite consiste à choisir un contenu ou une notion qui n'est pas approprié pour cette démarche. Certaines personnes étudiantes tentent donc de planifier des situations d'enseignement de concepts linguistiques en appliquant les étapes de l'enseignement explicite, ce qui a pour effet de transformer la démarche en enseignement magistral. Le modelage devient ce que la personne enseignante dit au groupe classe, les notions à comprendre, à mettre éventuellement en application. La pratique guidée devient la phase de pratique au cours de laquelle des exercices seront réalisés en groupe-classe, puis deux à deux, voire en sous-groupe. Enfin, pour valider que les élèves ont compris ou non la notion, un exercice individuel est proposé et est corrigé par la personne enseignante ; c'est la pratique autonome. Ce qui ressemble à de l'enseignement explicite n'est donc que la reproduction de l'enseignement dit traditionnel qui, lui, n'a pas montré de preuves d'efficacité pour les élèves en difficulté (Nadeau et Fisher, 2006).

La section suivante s'intéresse à la différenciation pédagogique, particulièrement à la flexibilité pédagogique planifiée.

LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique est présentée dans les documents ministériels comme une approche pour permettre l'inclusion d'élèves HDAA (MEQ, 2021). Elle se décline en trois niveaux :

1. la flexibilité pédagogique offre différents choix aux élèves dans l'espace d'enseignement ;
2. l'adaptation de l'environnement permet aux élèves en difficulté de compléter les tâches demandées par l'atténuation des obstacles lors de l'apprentissage et de l'évaluation ;
3. la modification des attentes dans l'espace d'enseignement et d'évaluation réduit les objectifs qui sont demandés à l'élève par rapport aux exigences du PFEQ (MEQ, 2021).

Des recherches ont montré que les personnes enseignantes sont habiles à offrir des choix aux élèves au moment de l'enseignement, à adapter sur le vif, mais qu'ils ou elles ont plus de difficulté à les planifier (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016). Or, ce sont ces modalités de flexibilité pédagogiques planifiées qui ont de plus grands effets sur l'apprentissage des élèves, puisque les différentes difficultés auront été anticipées avant l'enseignement et des solutions auront été préparées pour y remédier (Moldoveanu et al., 2016).

Dans les travaux de planification demandés aux personnes étudiantes, deux modalités de flexibilité pédagogiques doivent être proposées, mais certaines personnes étudiantes ont parfois du mal à les exploiter en profondeur, avec toute la richesse que cela suppose. Le tableau 3 expose les contrastes entre ce que les écrits scientifiques proposent et ce qu'en comprennent certaines personnes étudiantes.

Tableau 3 - Les composantes de la flexibilité pédagogique

LES COMPOSANTES DE LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE		
	Ce qu'en dit la documentation (MEQ, 2021)	Ce qu'en comprennent certaines personnes étudiantes
Processus	Choix dans la manière et dans les étapes pour réaliser une tâche, métacognition	L'élève est libre de faire comme il ou elle veut pour réaliser la tâche : il ou elle n'est pas obligé de suivre toutes les étapes.
Production	Choix de la manière/forme dont l'élève veut témoigner de son apprentissage	L'élève peut remettre son texte sous la forme qu'il ou elle le souhaite (par ex. : à la main ou à l'ordinateur).
Structure	Choix dans l'environnement d'apprentissage (par ex. : les modes de regroupements)	L'élève est libre de travailler seul ou en équipe.
Contenu	Choix du sujet selon les intérêts des élèves	L'élève peut écrire ce qu'il ou elle veut.

Ce tableau montre les différences de niveaux de compréhension des quatre composantes de la flexibilité pédagogique. Les choix offerts aux élèves devraient être planifiés en fonction des difficultés identifiées, soit dans la tâche, soit dans les aptitudes des élèves de leur propre groupe. Cette planification demande un degré d'anticipation important. Au baccalauréat, les personnes étudiantes ont moins d'expérience et de connaissances sur les élèves, mais ils et elles peuvent anticiper des difficultés liées aux contenus didactiques. En écriture, par exemple, la mise en texte d'un récit sera plus difficile sans une étape de planification ; la révision et la réécriture sont plus difficiles sans consigne spécifique ; la correction des erreurs de syntaxe sera plus difficile que celle des erreurs d'orthographe lexicale. Ainsi, en anticipant les difficultés de la tâche, il est possible de choisir des modalités de flexibilité pédagogique afin d'aider les élèves à mieux la réussir. Plutôt que de demander un plan d'écriture sous la forme classique d'un tableau, il est possible d'offrir des processus de planification variés (forme écrite en organisateur graphique – canevas suggéré ou pas, forme orale avec ou sans enregistrement, planification collective, etc.) pour que les élèves puissent réaliser cette étape importante de la manière qui leur convient le mieux. Différencier les *processus* n'équivaut donc pas à retirer des étapes (choix de ne pas faire de planification), mais à les demander de manière flexible et adaptée aux tâches et aux élèves. Il en est de même pour les *structures* : en quoi travailler individuellement ou en équipe pourra réellement aider l'élève à mieux réussir la tâche? En quoi le fait de pouvoir s'asseoir n'importe où dans la classe améliorera-t-il l'apprentissage visé? L'anticipation sera faite pour que le travail avec les pairs soit réellement efficace pour chaque apprenant dans une tâche donnée. Ainsi, varier les structures correspond à penser l'environnement pour que chaque élève puisse apprendre selon son plein potentiel : participer à un sous-groupe, réviser avec un pair en lisant à haute voix, utiliser des outils accessibles. De plus, le fait de circuler dans la classe pour offrir du soutien rend ce dernier aléatoire. Il serait assurément plus avisé de donner du temps d'écriture aux élèves, poursuivre le soutien avec un sous-groupe et ensuite prévoir des rendez-vous pour questionner chaque équipe sur son apprentissage. Les choix de *contenus* peuvent aussi influencer la qualité du travail et de l'apprentissage. En offrant quelques choix, quelques contraintes, l'élève sait qu'il ou elle a la liberté pour créer, ce qui rend son travail

et ses apprentissages beaucoup plus complets et intéressants. Enfin, les choix de *productions* s'appliquent dans des contextes où l'élève doit rendre compte d'un savoir et il ou elle a la possibilité de choisir la forme de transmission de ses nouveaux apprentissages. La planification d'une situation d'écriture implique nécessairement une production écrite (dont le contenu, le processus et les structures pour y arriver peuvent varier), mais le produit demeure le même, qu'il soit réalisé à la main ou au traitement de texte. Ce n'est donc pas la forme visuelle finale qui importe, mais le travail produit pour rendre compte d'un savoir (par ex. : écrire un récit en cinq temps).

Bien comprendre les quatre composantes de la flexibilité pédagogique facilite la planification de situations d'apprentissage différenciées et soutient mieux les apprentissages des élèves. Lorsque les difficultés sont anticipées, des outils peuvent être mis à la disposition des élèves tout au long de la tâche afin de les soutenir dans le développement de leurs apprentissages et le temps de classe peut être accordé à l'étayage.

CONCLUSION

Cet article vise à recadrer certains éléments pédagogiques mal compris par certaines personnes étudiantes universitaires dans la planification d'activités d'apprentissage différenciées, principalement en écriture, mais aussi dans plusieurs autres domaines. Les contenus propices à l'enseignement explicite de même que la mise en œuvre des différentes étapes de cette démarche pourront mieux soutenir les travaux de planification et, par conséquent, le pilotage de ces activités en stage. Une meilleure prise en compte des besoins et préférences des élèves tout comme une meilleure connaissance des contenus à enseigner permettront également aux personnes futures enseignantes de mieux anticiper les difficultés inhérentes à la tâche demandée, orientant ainsi les choix de modalités de flexibilité pédagogique. Lorsque ces modalités sont planifiées, le soutien offert se trouve être beaucoup plus ciblé et tous les élèves de la classe ont des chances de réaliser de meilleurs apprentissages, plus durables et transférables.



© TRENT-ERWIN

☰ RÉFÉRENCES

- Barth, B.-M. (2015). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. DeBoeck.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. DeBoeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 25-28.
- Brookhart, S. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. ASCD. <http://mpi.uinsgd.ac.id/wp-content/uploads/2018/07/Susan-M.-Brookhart-How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom-Association-for-Supervision-Curriculum-Development-2010.pdf>
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32-34.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite - une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities, Research and Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Écrire au primaire. Programme de recherche sur l'écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire. La comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin.



© SIORA PHOTOGRAPHY

Portrait des fautes d'orthographe et des anglicismes chez des étudiants québécois: cible-t-on les bons éléments dans notre enseignement et nos réformes?



Mireille Elchacar

Professeure à l'Université TÉLUQ, chargée de cours à l'Université de Sherbrooke et autrice de l'essai *Délier la langue*. Pour un nouveau discours sur le français au Québec
Mireille.Elchacar@teluq.ca

La « qualité de la langue » est un concept omniprésent dans le domaine de l'éducation et dans la sphère publique en général. S'il ne s'agit pas d'un terme scientifique doté d'une définition précise, on peut s'entendre pour dire qu'au Québec, une langue de qualité est, entre autres, exempte de fautes d'orthographe et d'anglicismes. Or, peu de données existent sur la présence de ces éléments dans les écrits soignés des francophones. De telles données sont importantes, tant pour l'enseignement que pour les réflexions entourant les réformes orthographiques à adopter.

L'orthographe française est parmi les plus complexes du monde (Legros et Moreau, 2012; Blanche-Benveniste, 2003), parce qu'elle transgresse

fortement le principe alphabétique, qui est à la base même de notre système d'écriture. Selon le principe alphabétique, à chaque son doit correspondre une lettre et inversement, à chaque lettre doit correspondre un son. C'est loin d'être le cas en français, où un son peut être écrit de plusieurs manières (o/au/eau) ou par plusieurs lettres (ch, en, ain) et où les lettres muettes sont légion (pensons aux marques de genre et de nombre ou à la conjugaison). De ce fait, l'orthographe est enseignée du primaire à l'université, et les mêmes règles sont souvent revues d'une année à l'autre. Malgré tout, personne ne peut se targuer d'écrire sans faute, de ne jamais vérifier l'orthographe d'un mot ou de ne jamais oublier un accord. Les différentes réformes orthographiques proposées au fil des années, dont les

Rectifications de l'orthographe (RO) de 1990, se sont souvent attaquées aux mêmes éléments : consonnes doubles, traits d'union, accents...S'agit-il toutefois de fautes courantes dans les écrits de registre standard?

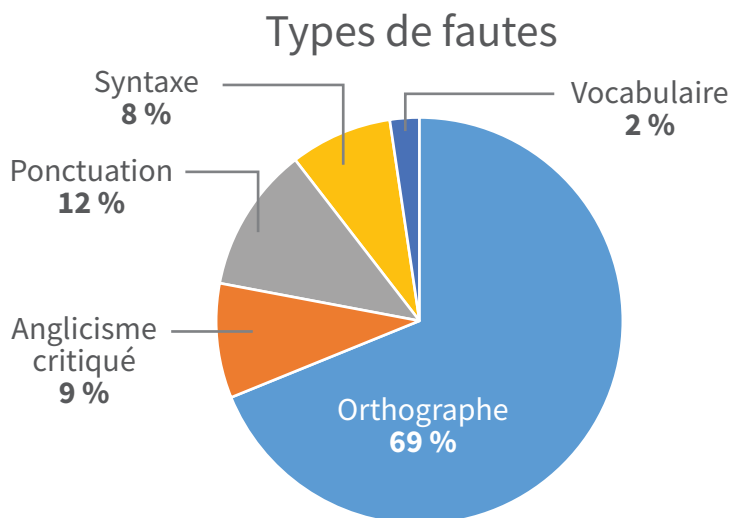
De leur côté, les anglicismes sont une préoccupation normative importante au Québec. Au 19^e siècle, dans un Québec faiblement scolarisé (Galarneau, 2008), on les a associés à une méconnaissance du français et à une acculturation (Bouchard, 1989). Aujourd'hui encore, ils alimentent les chroniques de langue (Elchacar et Salita, 2019); de nombreux dictionnaires et ouvrages correctifs s'y intéressent ou leur accordent un traitement particulier, comme le dictionnaire québécois *Usito*, le *Multidictionnaire* ou le logiciel *Antidote*. L'Office québécois de la langue française (OQLF) leur accorde une place de choix dans des ressources comme *Le Grand dictionnaire terminologique* et la *Banque de dépannage linguistique*. Or peu de données existent sur le nombre d'anglicismes employés par des locuteurs, particulièrement dans un registre standard. Qui plus est, les Québécois ont tendance à remplacer les anglicismes critiqués dans un langage plus soutenu ou à l'écrit, et à davantage adopter les équivalents français proposés par l'OQLF (Vincent, 2015; Walsh, 2014). A-t-on raison de mettre autant d'effort sur les anglicismes dans le discours normatif sur le français québécois aujourd'hui encore?

ÉTUDE

Nous avons voulu obtenir un portrait plus précis des types de fautes d'orthographe commises et des anglicismes critiqués employés par des étudiants universitaires au Québec dans un registre standard. Pour ce faire, nous avons analysé un corpus de textes rédigés par des étudiants du cours FRA 1002 – Maîtrise du français écrit, cours de mise à niveau en orthographe dont nous sommes responsable à l'Université TÉLUQ. Les étudiants de ce cours sont inscrits à divers programmes universitaires, pas nécessairement en lien avec la langue. Parmi les évaluations, ils doivent rédiger un texte de 150 à 200 mots. Un corpus de 400 de ces textes a été colligé entre l'automne 2021 et l'hiver 2022¹.

Le schéma 1 donne un aperçu global de l'ensemble des 1909 erreurs relevées dans le corpus, toutes catégories confondues : orthographe, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, anglicismes. La majorité des erreurs, soit 1314 (69 %), sont des fautes d'orthographe; 173 erreurs, soit 9 %, sont des anglicismes critiqués.

SCHÉMA 1

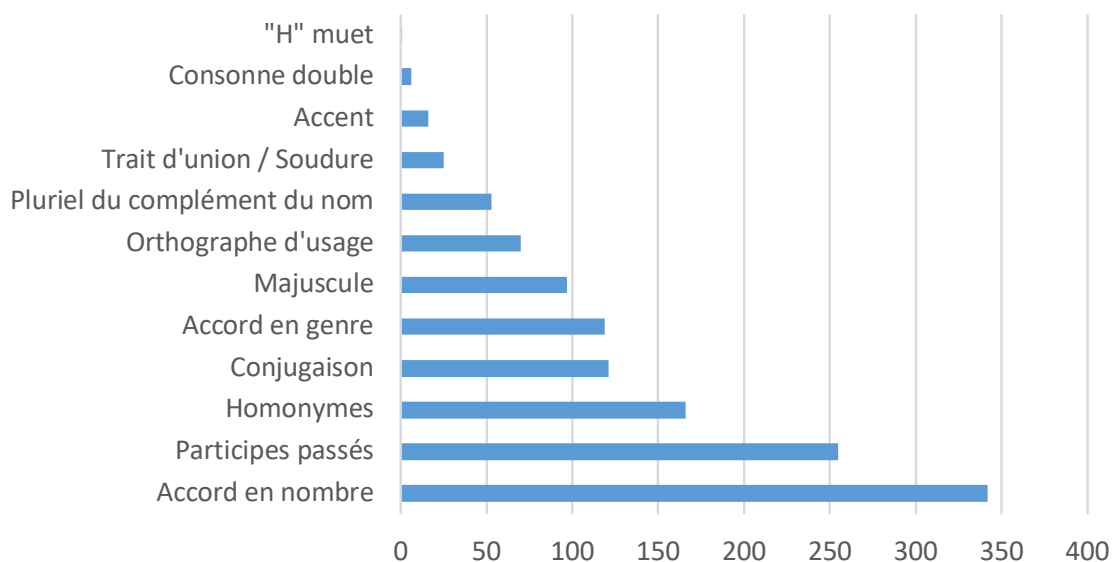


LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE

Le schéma 2 donne le détail des fautes d'orthographe. Comme une réforme actuelle cible les participes passés, nous les avons isolés dans cette partie de l'analyse.

SCHÉMA 2

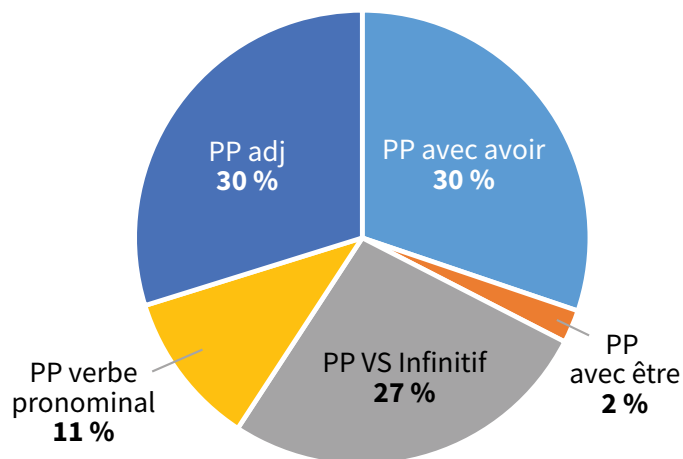
Fautes d'orthographe



Sur les 1314 fautes d'orthographe, 399 concernent l'orthographe lexicale², et 915 l'orthographe grammaticale, dont 255 participes passés. L'orthographe grammaticale représente donc 70 % des fautes d'orthographe du corpus, dont 20 % sont des fautes d'accord du participe passé³. À notre avis, la réforme d'accord du participe passé¹, entérinée par l'AQPF⁴ en 2021, cible un problème important de l'orthographe au Québec. Les fautes sur les participes passés occupent la 2^e position des fautes d'orthographe. Elles se répartissent ainsi :

SCHÉMA 3

Fautes d'accord du participe passé



Même si les règles d'accord du participe passé à la forme pronominale sont souvent identifiées comme étant les plus difficiles à maîtriser, cela semble être davantage lié à leur complexité et à leur nombre qu'au fait qu'elles génèrent particulièrement de fautes.

Le type de fautes le plus fréquent, toutes catégories confondues, concerne les accords en nombre (« je sais que j'ai encore beaucoup de lacune. »). La catégorie « pluriel du complément du nom » touche aussi l'accord en nombre (« les règles de grammaires »; « les fautes d'orthographe »). Si on additionne ces deux catégories, on obtient 411 fautes, soit 31 % de toutes les fautes d'orthographe du corpus.

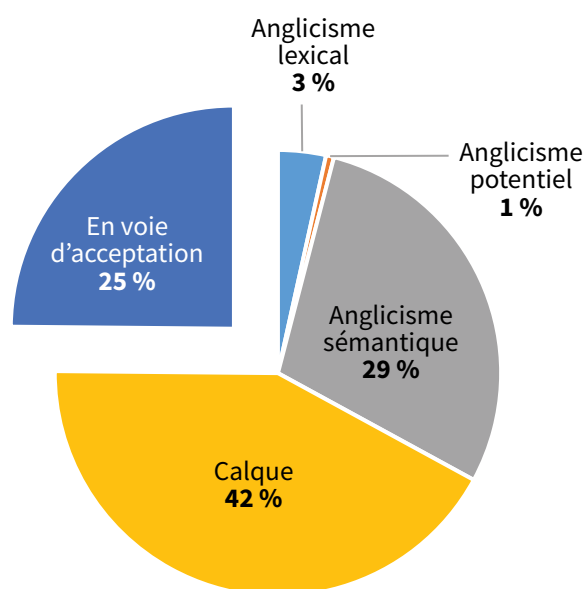
LES ANGLICISMES

Nous avons relevé uniquement les anglicismes critiqués, c'est-à-dire ceux considérés comme des fautes ou comme des mots ou expressions à éviter dans un contexte soigné dans des outils et ouvrages de référence québécois (*Usito*, Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française et *Multidictionnaire*). Par exemple, nous avons relevé le calque « prendre un cours », mais pas un mot comme *muffin*, qui n'est pas considéré comme une faute ni comme un mot familier. Sur près de 2000 fautes relevées dans le corpus, 9 % sont liées à des anglicismes critiqués.

Dans une 2^e étape, nous avons exclu les anglicismes qui commencent à être acceptés par certaines sources. Nous avons donc écarté les trois mots suivants, pour lesquels le dictionnaire général du français québécois *Usito* indique une évolution ou une nuance quant au jugement normatif : *impact*, *opportunité* et *performer*. Il reste donc 130 anglicismes critiqués, ce qui représente moins de 7 % du total des fautes relevées. Dans l'ordre, on retrouve les calques (*prendre un cours*; *dans le futur*), les anglicismes sémantiques (*compléter*, *académique*) et les anglicismes lexicaux (*insécure*).

On constate que les anglicismes employés sont très souvent les mêmes. Sur les 130 anglicismes critiqués relevés dans les 400 textes, il y a seulement 24 anglicismes différents. Par exemple, sur 73 calques relevés, on en compte sept différents : *prendre un cours* (58/73) est de loin le plus employé, en raison de la nature du texte rédigé par les étudiants. On trouve aussi *au niveau de*, *ce n'est pas ma tasse de thé*, *dans le futur*, *être confiant que*, *mettre l'emphase sur* et *prendre pour acquis*. Sur les 60 anglicismes sémantiques relevés, on en dénombre 10 différents : *académique* (23) et *compléter* (20) sont les plus fréquents en raison, encore, de la nature du corpus. Suivent *appliquer* et *application*, *confortable*, *adjointe exécutive*, *familier*, *globalisé*, *graduer* et *questionner*.

SCHÉMA 4



CONCLUSION

La réforme d'accord des participes passés actuellement en discussion cerne une source importante de fautes en français. Par ailleurs, les fautes d'orthographe ne sont pas uniquement liées à la complexité de certaines règles ou aux nombreuses exceptions : le simple fait de devoir ajouter à l'écrit un accord qu'on ne prononce pas, souvent un « s », est la principale source de fautes. Quant aux anglicismes, ceux trouvés dans le corpus sont peu variés. Cela tempère l'idée reçue que le français québécois regorge d'anglicismes : ce n'est pas le cas dans les écrits soignés.

Les résultats de ces recherches ont été présentés au colloque international *Questions d'orthographe*, qui s'est déroulé en mai 2022 à Bruxelles (avec Amélie-Hélène Rheault), et au congrès annuel de l'*Association canadienne de linguistique*, en ligne, en juin 2022.

Nous avons fait une distinction entre l'orthographe lexicale, ou orthographe d'usage, (*athlète*) et l'orthographe grammaticale, qui concerne les marques de genre, de nombre et de conjugaison verbale (*athlètes; chantent*). Qui plus est, l'orthographe lexicale, même si elle est illogique, peut s'apprendre par cœur. Par contre, l'orthographe grammaticale ne peut jamais devenir automatique en français : on doit toujours se poser des questions lorsqu'on écrit – ai-je mis mon « s »? accorder mon verbe? ce mot est-il féminin?, etc.



ESPACE
GO

L'AQPF est fière de vous présenter
son nouveau partenaire :
Théâtre ESPACE GO

Depuis 1979, ESPACE GO témoigne
d'un engagement absolu envers un
théâtre contemporain et caractérisé
par la valorisation de la contribution
des femmes.

☰ RÉFÉRENCES

Blanche Benveniste, C. (2003). L'orthographe. Dans M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française* (p. 345-389). Seuil.

Bouchard, C. (1989). Une obsession nationale : l'anglicisme. *Recherche sociographiques*, 30(1), 69-90.

Dister, A. et Moreau, M.-L. (dir.). (2012). Réforme de l'orthographe française. Craintes, attentes et réactions des citoyens, *Glottopol*, (19).

Elchacar, M. et Salita, A.L. (2019). Étude diachronique des anglicismes dans les chroniques de langue au Canada français : de Alphonse Lusignan à Guy Bertrand. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, (9), 5-29.

Galarneau, C. (2008). Évolution de l'alphabétisation au Québec (sans Montréal). dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie, nouvelle édition* (p. 72). Fides.

Legros, G. et M.-L. Moreau. (2012). *Orthographe : qui a peur de la réforme?*. Nathalie Marchal.

Poplack, S., Dion N. et Zentz, L. (2019). L'anglicisme syntaxique : produit inévitable du contact entre les langues?. *Circula – Revue d'idéologies linguistiques*, (9), 77-106.

Rheault, A.-H. et Elchacar, M. (2019). La vision des Rectifications orthographiques, toujours aussi négatives au Québec ? Étude de l'évolution des discours dans la presse québécoise. Dans W. Remysen et S. Schwarze (dir.), *Idéologies sur la langue et médias écrits : le cas des langues française et italienne* (p. 3-36), Peter Lang.

Vincent, N. (2015). Comment réagit l'usage face à une norme imposée ? Évaluation de la réception des recommandations officielles françaises et québécoises dans un corpus journalistique belge et suisse. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial (Normes langagières en contexte, tome 1)*, 149-161.

Walsh, O. (2014). Les anglicismes polluent la langue française. Purist attitudes in France and Quebec. *Journal of French Language Studies*, 24(03), 423-449.

1 Les résultats de ces recherches ont été présentés au colloque international Questions d'orthographe, qui s'est déroulé en mai 2022 à Bruxelles (avec Amélie-Hélène Rheault), et au congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique, en ligne, en juin 2022.

2 Nous avons fait une distinction entre l'orthographe lexicale, ou orthographe d'usage, (athlète) et l'orthographe grammaticale, qui concerne les marques de genre, de nombre et de conjugaison verbale (athlètes; chantent). Qui plus est, l'orthographe lexicale, même si elle est illogique, peut s'apprendre par cœur. Par contre, l'orthographe grammaticale ne peut jamais devenir automatique en français : on doit toujours se poser des questions lorsqu'on écrit – ai-je mis mon « s »? accorder mon verbe? ce mot est-il féminin?, etc.

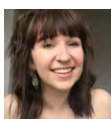
3 On en apprendra plus en suivant ce lien : <http://www.reformeduparticipepasse.com>.

4 On trouvera un communiqué de l'AQPF à cet effet ici : <https://aqpf.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/Communique-La-reforme-du-participe-passe-1.pdf>.



© DIEGO PH

La classe atelier : une autre manière d'enseigner le français

**Elodie Cardinal**

Étudiante en enseignement du français au secondaire et auxiliaire de recherche
à l'Université du Québec à Chicoutimi
elodie.cardinal1@uqac.ca

**Florent Biao**

Professeur en didactique du français à l'Université du Québec à Chicoutimi
florent_biao@uqac.ca

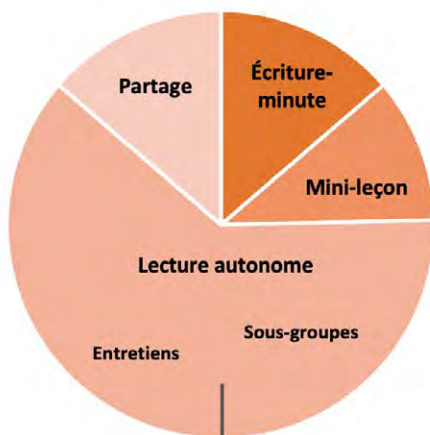
Des ilots de travail, un espace pour la lecture, des murs tapissés de tableaux d'ancrage, aucune évaluation et des notes non cumulatives, bienvenue dans la classe atelier! Approche novatrice élaborée par Lucy Calkins et ses collègues du *Teachers College* de l'Université de Columbia, les *Reading and Writing Workshops* ont fait leur apparition aux États-Unis au cours des années 1980. Révolutionnant d'abord les méthodes d'enseignement de l'écriture puis celles de la lecture, cette approche pédagogique offre une image renouvelée de la classe de français, alors que celle-ci s'articule sous la forme d'un *workshop*, désignée en français sous le nom de *classe atelier*. Au cours des trente dernières années, le concept s'est répandu non seulement à travers le pays, mais

également à travers le monde, pour finalement faire son entrée dans les écoles du Québec. Grâce à une recherche sur les représentations et les pratiques des enseignants de français au secondaire, menée auprès d'une quarantaine d'enseignants, dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, nous avons pu observer l'implantation de cette approche pédagogique dans deux classes de premier cycle, fruit d'un apprentissage autodidacte des enseignants.

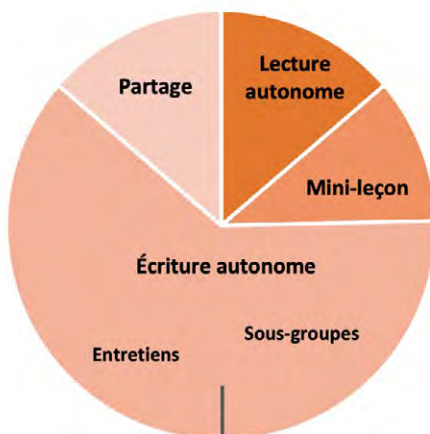
LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE ATELIER

Selon le principe d'enseignement qui sous-tend la *classe atelier*, le cours de français peut prendre deux formes, soit celle d'un atelier d'écriture, ou encore celle d'un atelier de lecture. Dans les deux cas, le fonctionnement est similaire et peut être illustré par un cercle proportionné composé de quatre phases.

Atelier de lecture



Atelier d'écriture



CRÉDIT : ELODIE CARDINAL, 2022

Ainsi, le cours débute par de la lecture autonome lors d'un atelier d'écriture ou par de l'écriture-minute lors d'un atelier de lecture. Cette première phase est suivie d'une mini-leçon d'environ quinze minutes. Ce moment sert à l'enseignement d'une stratégie de lecture ou d'écriture, et ce, en fonction du type d'atelier réalisé. Lors d'un atelier d'écriture, la mini-leçon peut également être un moment propice à l'enseignement d'une notion grammaticale difficile pour l'ensemble des élèves de la classe. Les mini-leçons mènent, dans la plupart des cas, à la création d'un tableau d'ancrage. Bien plus longue que les deux précédentes, la troisième phase de l'atelier occupe plus de 50% du temps alloué à une période de cours. Par conséquent, une fois la mini-leçon terminée, les élèves sont invités à faire de la lecture ou de l'écriture autonome, et ce, conformément au type d'atelier à l'horaire. Au cours de cette période d'autonomie, les enseignants regroupent quelques élèves qui ont des difficultés similaires et leur offrent un enseignement en sous-groupe. Ces rencontres peuvent aussi être réalisées avec des élèves qui ont plus de facilité, afin d'approfondir certaines notions. Les enseignants profitent également de cette période de travail autonome pour s'entretenir individuellement avec certains élèves. Pendant ces entretiens, les enseignants invitent les élèves à discuter de leurs textes ou de leurs lectures. Ils questionnent les apprenants sur leur raisonnement et offrent des rétroactions. Cette pénultième phase favorise une individualisation de l'enseignement. Enfin, l'atelier se conclut par un moment de partage. En lecture, cette phase prend la forme d'un partage de coup de cœur. À l'inverse, en écriture, les enseignants ainsi que les élèves sont invités à lire leur texte.

En *classe atelier*, la lecture se fait au choix des élèves ; du roman à la bande dessinée en passant par les albums jeunesse ou les textes documentaires, tout est permis. De surcroît, les élèves peuvent changer de lecture à leur guise et ne sont pas forcés de terminer une lecture qui leur déplaît. Dans ce même ordre d'idées, les lectures collectives sont rares. Les enseignants observés n'en font qu'une par année. Elle est réalisée avec accompagnement, alors que le texte est lu en grand groupe, et qu'une analyse collective du roman est faite en fonction des stratégies de lecture précédemment travaillées dans le cadre de mini-leçons. Par ailleurs, ce type de lecture agit à titre de modélisation permettant de guider les élèves dans l'analyse de leur roman. En outre, afin de remplacer

l'utilisation d'un manuel, les élèves possèdent un carnet de lecture : un cahier de notes dans lequel on retrouve une section pour les suggestions de lecture, une autre pour les stratégies de lecture, ainsi que des pages vierges pour rédiger des réflexions sur leurs lectures. Chaque élève possède également un carnet similaire en écriture. De manière spontanée, les enseignants feuillentent ces carnets et notent leurs observations, en ce qui a trait aux cibles d'apprentissage, ainsi que les rétroactions données aux élèves, afin d'assurer un suivi de la progression de leurs apprentissages. En écriture, le texte travaillé est également au choix des élèves et ces derniers ne sont pas restreints par un nombre de mots visés. Nonobstant cette flexibilité, certains genres formels sont néanmoins travaillés, et ce, tout en laissant une latitude aux apprenants, notamment en ce qui a trait au choix du sujet.

LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LA CLASSE ATELIER

Loin d'être systématique en *classe atelier*, l'enseignement de la grammaire, dans un contexte magistral, est bien rare. Sans manuel ou cahiers d'exercices, le travail des notions grammaticales se fait à même les rédactions des élèves. Ainsi, pendant que les élèves œuvrent dans leur carnet d'écriture ou de lecture, les enseignants circulent et révisent les textes, aidant ainsi les élèves à cibler les erreurs récurrentes et leurs difficultés. Les élèves, pour leur part, sont dotés d'une grammaire personnelle, document dans lequel ils notent les mots de vocabulaire dont l'orthographe est plus laborieuse, de même que les règles de grammaire qu'ils peinent à maîtriser.

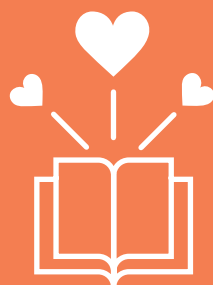
L'ÉVALUATION EN CLASSE ATELIER

En *classe atelier*, une place de choix est dédiée à la rétroaction. Sans évaluations ou résultats chiffrés, les enseignants observent leurs élèves, conservent des traces manuscrites de leurs observations et consignent leurs progrès. De ce fait, la note n'est pas cumulative, mais plutôt une représentation du cheminement de chaque élève et des efforts réalisés. Afin de favoriser ce mode d'évaluation, les élèves sont fréquemment amenés à s'autoévaluer, et ce, autant en grammaire qu'en lecture ou en écriture. Bien que les directions semblent accepter cette absence de résultats, le bulletin, lui, exige qu'une note soit émise. Pour ce faire, les enseignants usent donc de leur

jugement professionnel, afin de faire une évaluation critériée en fonction des cibles d'apprentissages et de poser une note au bulletin.

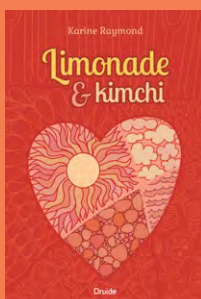
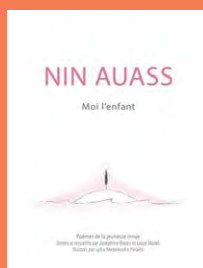
LES AVANTAGES ET LES LIMITES

Somme toute, nos observations dans les *classes ateliers* auprès des deux enseignantes de premier cycle du secondaire nous amènent à constater de considérables avantages à l'application de cette approche pédagogique en classe de français. En effet, nous remarquons que cette approche tend à encourager une forme sociale de travail et contribue au développement d'une capacité de collaboration chez les apprenants. Par ailleurs, la *classe atelier* semble favoriser l'articulation des composantes de la discipline français. En effet, selon ce qui a été constaté dans le cadre de notre recherche, le principe de la *classe atelier* permet aux élèves de réaliser rapidement des liens entre la lecture et l'écriture. En outre, les ateliers d'écriture et la grammaire personnelle des élèves semblent ainsi offrir des possibilités d'articulation. La *classe atelier* favorise également la création de liens entre l'oral et la lecture ou encore entre l'écriture et l'oral, et ce, grâce aux différentes activités d'interprétation et de discussion, puisque la compétence orale est omniprésente dans les échanges. Toutefois, la plupart du temps, l'oral sert d'outil d'enseignement. Il ne semble pas faire l'objet d'un enseignement. Cette approche pédagogique, selon nos observations, semble également favoriser la motivation et l'investissement des élèves alors que le choix et l'autonomie sont au cœur des activités réalisées. De plus, cette approche permet d'individualiser et de différencier l'enseignement et, par conséquent, de répondre davantage aux besoins des apprenants. La *classe atelier* requiert toutefois une grande autonomie de la part des élèves, pouvant être difficile à atteindre. Enfin, cette approche novatrice nécessite un grand investissement de la part de l'enseignant au cours de la période d'enseignement. Or, celui-ci semble moindre à l'extérieur des heures de classe, étant donné la réduction, voire l'absence, de correction.



LES COUPS DE CŒURS

AQPF - ANEL





Titre : Stella, qu'est-ce que tu fais là?

Autrice : Sandra Sirois

Édition : Hurtubise

Stella, qu'est-ce que tu fais là?



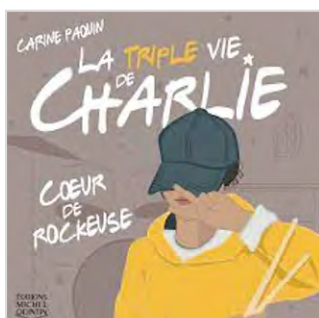
Coup de cœur de Alex-Anne Flambert,
enseignante de français au Centre de services scolaires
de la région de Sherbrooke

EN VEDETTE
AU CONGRÈS

Parmi les titres finalistes, ma lecture préférée a sans aucun doute été le roman de Sandra Sirois, *Stella, qu'est-ce que tu fais là?* Avec sa première de couverture et son titre qui me laissaient envisager une lecture somme toute simple et douce, l'histoire de Stella m'a finalement chavirée.

On y aborde la thématique difficile de l'intimidation, et ce, sans voile. Les situations vécues par la protagoniste, qui vient d'arriver dans une nouvelle école, sont révoltantes et m'ont fait réagir à plus d'une reprise. Pour moi, la littérature pour la jeunesse, c'est entre autres ça : susciter des émotions. Avec l'histoire de Stella, Sandra Sirois a réussi.

Il y a bien eu quelques petits bémols, dont la fin un peu trop rose (mais qui sert à donner espoir, j'imagine) et la réaction des enseignantes et enseignants face à ce que vit Stella. Cela dit, c'est un roman que j'ajouterais sans hésiter dans un réseau littéraire pour aborder l'intimidation.



Titre : La triple vie de Charlie,
coeur de rockeuse

Autrice : Carine Paquin

Édition : Michel Quintin

La triple vie de Charlie, coeur de rockeuse



Coup de cœur de Catherine René-Millette,
enseignante en adaptation scolaire et sociale au primaire,
Centre de services scolaires Deschênes

Cette année, mon coup de cœur est octroyé à une autrice que j'ai adorée : Carine Paquin. En fait, il n'y a pas eu que cette découverte! J'ai eu l'opportunité d'écouter les chansons d'un groupe québécois : Caravan. Pas n'importe lequel, mais le band préféré de Charlie, le personnage principal de ce roman. Musicienne dans l'âme, son rêve est de faire partie d'un *band*. Lorsqu'elle déménage aux Îles-de-la-Madeleine, celui-ci pourrait devenir réalité. Cependant, les membres du groupe recherchent UN batteur. L'autrice sait nous faire ressentir les émotions d'injustice et d'incompréhension vécues par ce personnage. Quelle solution trouvera la jeune fille afin de réaliser ce rêve qu'elle chérit depuis toujours? Son désir ardent, l'amènera à faire un choix coloré sans connaître l'importance de la masculinité de ce quatuor. Sera-t-elle un héros, une héroïne ou les deux dans cette histoire? Le titre du roman : *La triple vie de Charlie, coeur de rockeuse*, nous révèle un bel indice. C'est à travers des fous rires, des larmes et des confidences amicales que l'autrice aborde les thèmes du sexisme, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre. Ces sujets délicats sont exploités avec douceur, originalité et rebondissements! La lecture de ce roman nous fait réfléchir. Une belle œuvre à proposer à nos préados, et ce, afin de mettre fin aux tabous et d'enrichir le dialogue. À la suite de cette lecture, je n'ai pas pu m'empêcher de me procurer le deuxième roman qui nous tient, pour une deuxième fois, en haleine!



Titre : NISH – le Nord et le Sud

Autrice : Isabelle Picard

Édition : Les Malins

NISH - Le Nord et le Sud

♥ Coup de cœur de Justin Taschereau,
vice-président aux communications de l'AQPF
Enseignant de français au secondaire au Collège Laurentien,
candidat à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM

EN VEDETTE
AU CONGRÈS

Nish, oeuvre écrite par Isabelle Picard, est un incontournable de la littérature jeunesse que je recommande chaudement pour le *Prix littéraire ANEL-AQPF*. En plus de la magnifique trame narrative d'Éloïse et de Léon, deux jeunes adolescents de la communauté innue de Matimekush, se trouvent une attention particulière et un amour évident de l'autrice pour les habitants du Nord et du Sud, tant dans leurs similarités que leurs différences. C'est avec justesse et réalisme que les personnages abordent divers thèmes auxquels les élèves peuvent certainement s'identifier tels que les relations d'amitié, d'amour, de famille, les traditions et l'environnement.

Les Premières Nations rayonnent enfin dans les programmes d'éducation du Québec, il est donc possible et nécessaire d'aborder leur langue, leur vécu et leur culture par l'entremise de la littérature jeunesse. Pour plusieurs enseignant.es (même moi!), choisir une oeuvre qui aborde des thématiques sensibles à l'ère actuelle peut être une tâche complexe. Nous voulons faire preuve de bienveillance, et c'est ce que *Nish* est : une oeuvre bienveillante qui permettra sans aucun doute aux enseignant.s d'animer des discussions et des activités fort intéressantes pour leurs élèves. La créativité et l'authenticité de l'autrice servent de courroie de transmission au fort potentiel pédagogique de ce roman : les élèves s'ouvriront certainement à un pan complet d'histoire et de culture qu'ils pourront découvrir en complément de l'actualité. Les liens possibles avec les autres disciplines sont multiples et toute personne enseignante a avantage à découvrir l'écriture d'Isabelle Picard et à la partager avec ses élèves !



Titre : La bête à pile
Autrice : Pierrette Dubé
Illustrateur : Vigg
Édition : La courte échelle

La bête à pile

♥ Coup de cœur de Mélissa Dumouchel,
 doctorante en éducation et chargée de cours,
 Université de Sherbrooke

Avant d'amorcer la lecture de *La bête à pile*, j'étais intriguée, mais le roman devait encore faire ses preuves pour me convaincre. Quelle surprise! Je me suis moi-même étonnée à dévorer le roman en une seule soirée, ne pouvant pas m'arrêter avant de connaître l'issue de l'histoire.

Nous suivons l'histoire de Victor qui reçoit en cadeau le robot qu'il convoitait tant. Le robot se montre d'abord particulièrement intelligent jusqu'à ce qu'il devienne – pardonnez-moi le divulgâcheur – insidieusement mesquin, voire violent. Si le synopsis du roman peut sembler déjà vu, j'en conviens, son traitement nous le fait rapidement oublier. Il s'agit d'un bon roman pour initier les élèves au genre de l'horreur, à travers la collection Noire de La courte échelle, tout en demeurant bien adapté pour le public cible que je situerais entre 9 et 12 ans.

Les chapitres sont particulièrement courts (entre 3 et 5 pages). Le récit suscite de l'inquiétude chez le lecteur, faisant en sorte qu'il veut connaître la suite. En un très court roman, on parvient à rendre les personnages humains attachants, et le robot... inquiétant.

Ce roman est particulièrement riche pour travailler l'anticipation avec les élèves. Il se lit à l'intérieur d'un maximum de deux heures et pourrait donc aisément être lu à voix haute en classe. Chaque chapitre est précédé de trois illustrations signifiantes. On pourrait donc, avec les élèves, anticiper le contenu du chapitre en fonction des images et confirmer ensuite les hypothèses émises en retournant voir les images.

La bête à pile est une lecture captivante permettant d'aborder en douceur le genre de l'horreur.



Titre : NISH – le Nord et le Sud
Autrice : Isabelle Picard
Édition : Les Malins

NISH – le Nord et le Sud

♥ Coup de cœur de Camelia Gavriss,
 enseignante de français langue seconde,
 1^{er} et 2^e cycle du secondaire, Commission scolaire Riverside

J'ai laissé ce roman à lire parmi les derniers non pas parce que je voulais garder le meilleur pour la fin, mais parce que ma fille l'avait rangé par accident dans sa bibliothèque.

Et quelle surprise j'ai eue en commençant ma lecture ! Dès le début, j'ai été fascinée par la plume d'Isabelle Picard. La mise en parallèle de deux perspectives différentes d'une même réalité peut facilement entraîner dans l'histoire autant les filles que les garçons.

Nish-le Nord et le Sud est un roman assez long pour certains lecteurs, mais le vocabulaire est facilement accessible. De plus, les dialogues facilitent la lecture tout comme la division en chapitres, car chaque chapitre porte le nom d'un des personnages principaux : Éloïse et Léon.

Avec chaque chapitre, j'ai succombé au charme du Nord et j'espère qu'un jour j'aurai la chance de découvrir ce petit morceau d'histoire des communautés inuites. L'importance de la famille et des amis, de conserver les traditions et la nature et l'entraide sont seulement quelques-unes des valeurs auxquelles je me suis attachée tout au long de ma lecture.

En tant qu'immigrante, j'ai toujours été fascinée par l'histoire des Premiers Peuples du Québec, mais je n'ai jamais approfondi mes recherches. Grâce à Isabelle Picard, j'ai découvert un mode de vie incroyable d'une communauté qui ne bénéficie pas de tout ce dont nous tenons pour acquis. J'ai eu les larmes aux yeux quand Léon racontait la première fois qu'il a vu une poire japonaise et du chou-fleur mauve. En tant que mère de deux enfants, je trouve difficile de faire aimer les fruits et les légumes à mes enfants, mais je n'ai jamais imaginé que je ne serais pas capable de pouvoir leur en offrir le choix. J'ai une admiration extraordinaire pour ces mères qui font tout ce qu'elles peuvent pour s'occuper de leurs enfants et pour leur offrir le meilleur selon leurs moyens.

À la nouvelle du déménagement, j'ai tellement ressenti la peine d'Éloïse et sa peur d'être déracinée. Ce n'est jamais facile de quitter sa maison pour aller ailleurs dans un endroit que tu ne connais pas. Tu penses que tu ne seras jamais à la hauteur et que tu ne vas pas t'intégrer dans ce nouvel environnement.

Je recommande fortement cette lecture pour les élèves de 6^e année et pourquoi pas pour ceux de 1^{re} secondaire. Ce roman permet de présenter aux élèves une réalité qu'ils ne connaissent pas. De plus, ceux-ci pourront être conscientisés à la chance qu'ils ont dans la vie et au fait qu'ils jouissent déjà de l'essentiel pour être heureux. Parfois, j'ai l'impression que l'empathie n'est pas un sentiment présent chez nos jeunes.

Vivement le tome 2!



Titre : La fille qui voulait tout

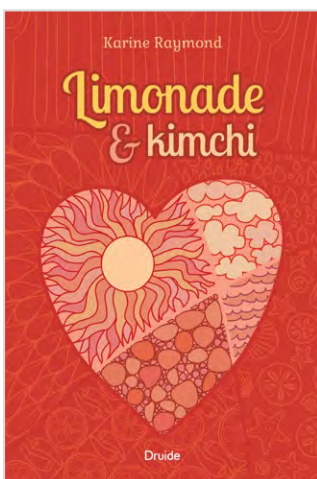
Autrice : Lucie Bergeron

Édition : Le papetier

La fille qui voulait tout

♥ **Coup de cœur de Marilou Collette,**
Enseignante de français au 1^{er} cycle du secondaire
au Collège Bourget

Parmi les livres lus, mon préféré a été *La fille qui voulait tout* de Lucie Bergeron. D'emblée, le titre ne m'attirait pas. Il n'annonce pas la place que le thème de la musique occupe au sein de l'histoire. Alma, la protagoniste, est passionnée par le violon et possède le talent pour devenir une virtuose. On la suit de manière réaliste au moment où les amitiés, les amours, etc. prennent plus de place dans sa vie occupée par la pratique assidue de son instrument. L'histoire est racontée de deux manières : à la fois par Alma écrivant son journal dans lequel elle inclut aussi des poèmes —certains sont magnifiques— et Alma devenant narratrice-personnage. Cela nous permet de bien comprendre les émotions du personnage. Plusieurs personnages intéressants gravitent autour d'elle : son père ex-fermier, sa mère exigeante, ses nouveaux amis... Je crois que ce roman peut plaire aux adolescents et leur donner le goût de développer eux-mêmes une passion, quelle qu'elle soit.



Titre : Limonade et Kimchi

Autrice : Karine Raymond

Édition : Druides

Limonade et Kimchi

♥ **Coup de cœur de Valérie Roussel-Lemay,**
enseignante de français en 4^e secondaire au Collège Reine-Marie

Mon coup de cœur de la sélection est *Limonade et Kimchi* de Karine Raymond. J'ai surtout apprécié sa douce subversivité. Les deux personnages principaux du récit s'éloignent des attentes du lecteur quant aux protagonistes de littérature jeunesse. Ils mènent des quêtes identitaires qui leur permettent de trouver leur voie, qui est généralement en opposition avec les attentes de leurs milieux respectifs. Cet aspect ne manquera pas de plaire aux adolescents ! J'ai également apprécié de voir une histoire d'amour qui met en scène un personnage féminin qui n'accourt pas à la moindre demande de son ou de sa partenaire. C'est une lecture divertissante qui ne manquera pas d'attiser le plaisir de lire et qui, en bonus, fera découvrir des aspects vraiment intéressants de la culture et de l'histoire de la Corée du Sud.



Titre : Mon été Haïku
Autrice : Jeanne Painchaud
Illustratrice : Choloula
Édition : Druide

Mon été Haïku

♥ **Coup de cœur de Caroline Tanguay,**
 enseignante en classe TSA au primaire

Je suis enseignante en classe TSA au primaire et j'enseigne au 2^e et 3^e cycles. J'enseigne uniquement avec la littérature pour toutes les matières depuis de nombreuses années et je suis une passionnée de littérature. Mon album coup de cœur de la sélection est : *Mon été Haïku*, de Jeanne Painchaud et Choloula, publié aux Éditions Druide. Ce livre est tout simplement génial, il peut être utilisé avec les petits comme avec les grands et il m'a inspiré un projet d'écriture sur toute l'année. En plus d'offrir une histoire, dans cet album, on apprend ce qu'est un haïku (court poème japonais, inspiré d'un petit moment du quotidien), comment le rédiger et il y a tout plein d'exemples tout au long de l'album. C'est en fait l'histoire d'une autrice qui travaille à la rédaction de son nouveau livre et de ses deux petits voisins qui aiment beaucoup lui rendre visite. Elle leur explique ce que sont les haïkus pour les occuper et pour pouvoir travailler, mais au fil des jours se forme une belle complicité entre eux. Je vais présenter ce livre à mes élèves dès le premier jour de classe et chaque jour je les inviterai à écrire un haïku chacun inspiré d'un moment de leur journée. J'en ferai un recueil que je leur remettrai à la fin de l'année : Notre année Haïku...



Titre : Les corneilles de Diablevert
Autrice : Valérie Fiset-Sauvageau
Édition : Bayard Canada

Les corneilles de Diablevert

♥ **Coup de cœur de Caroline Tanguay,**
 enseignante en classe TSA au primaire

Mon roman coup de cœur de la sélection pour mes élèves du 3^e cycle est : *Les corneilles de Diablevert*, de Valérie Fiset Sauvageau, publié chez Bayard Canada dans la collection Zèbre. C'est une collection que j'adore et ce titre-ci ne fait pas exception! Plein de mystère, d'intrigue et de suspense, on ne peut arrêter de le lire, on veut connaître la fin, mais sans vouloir finir de le lire. C'est un peu effrayant, assurément questionnant et aussi touchant... On ne regarde plus les corneilles du même oeil après notre lecture! Intéressant d'aller par la suite effectuer des recherches sur les corneilles, ces oiseaux si intelligents et à la fois intrigants, on peut aussi pousser nos recherches sur les comportements étranges qu'adoptent certains animaux et tous les phénomènes inexpliqués ou inexplicables...



Titre : Le guerrier Massaï

Auteur : Laurent Pinabel

Illustrateur : Laurent Pinabel

Édition : Les 400 coups

Le guerrier Massaï



Coup de cœur de Lyne Bellerive,
Conseillère pédagogique, CSSDC
VP à la pédagogie de l'Association québécoise des professeur.e.s
de français (AQPF)

EN VEDETTE
AU CONGRÈS

Au premier regard, ce n'est pas le genre d'œuvre qui m'a interpellée. Vous savez, le genre de livre qu'on se dit : « Ah! je dois lire cela! » Cependant, la lecture m'a carrément surprise en maintenant mon intérêt et ma curiosité. La relecture de l'œuvre m'a permis d'apprécier toute la richesse du texte et le montage des différentes scènes qui est tout simplement magnifique.

L'excellente collaboration entre le texte et les illustrations nous fait voyager à travers les continents et dans le for intérieur du personnage principal. Pour cette raison, le lecteur devra aiguïser son sens de l'observation pour tisser des liens tout au cours de sa lecture.

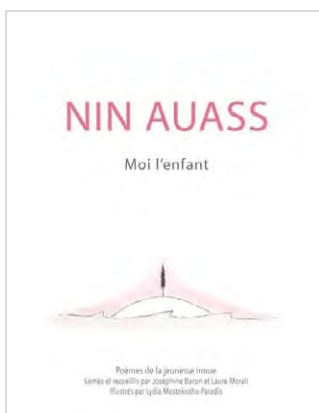
La dédicace, l'introduction et la conclusion démontrent l'amour d'un fils envers son père. Quant aux péripéties, elles suscitent de belles interprétations chez le lecteur et celui-ci pourrait se demander si la statue a un véritable pouvoir. On ne sait jamais... Hi! Hi!

Quelle belle façon de traiter la quête de soi dans les profondeurs... de l'âme! Cette œuvre se prête parfaitement à une lecture interactive pour les élèves de 11 ans et plus. En effet, une bonne planification de celle-ci permettra aux élèves d'approfondir leur compréhension à la suite des échanges en travaillant ainsi les quatre dimensions de la lecture.

Le guerrier Massaï est aussi un texte riche pour travailler les reprises anaphoriques. On pourrait proposer un concours aux élèves pour les découvrir à la suite d'une relecture!

Pour les plus vieux, des liens avec la sagesse massaï seraient intéressants à explorer!

Un trésor d'ingéniosité!



Titre : Moi l'enfant / Nin Auass

Autrices : Joséphine Bacon
et Laure Morali

Illustratrice : Lydia Mestokosho-
Paradis

Édition : Mémoire d'encrier

≡ RÉFÉRENCE :

Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2e éd.) (p.220-233). Montréal: Fides Éducation.

Moi l'enfant / Nin Auass



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

Plus d'un millier de jeunes du primaire et du secondaire ont rencontré les écrivaines Joséphine Bacon et Laure Morali, de passage dans les dix communautés innues du Québec et ont participé à l'écriture de *Moi l'enfant / Nin Auass*, un magnifique recueil, illustré avec sensibilité par Lydia Mestokosho-Paradis. **Ce livre est un véritable coup de cœur et il devrait avoir sa place dans toutes les bibliothèques de classe de toutes les écoles du Québec, de la maternelle à la 5^e secondaire.**

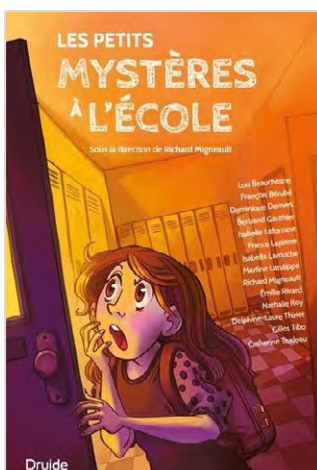
D'abord, *Moi l'enfant / Nin Auass* est universel, il recèle de petites pépites poétiques rédigées par des jeunes de tous âges, du primaire au secondaire. Les mots des enfants et adolescents sont empreints de simplicité, mais ne sont pas pour autant vides de sens. Il est doux et intéressant de découvrir leur rapport à la nature, à leur héritage, au territoire, aux cycles de la vie. Leurs textes parlent des animaux, des éléments, mais aussi de leurs rêves, de leurs traditions avec les grands-parents. Ainsi, la culture innue est présente dans tous les poèmes; c'est d'une richesse incomparable! Pour les non initiés, des précisions pour mieux comprendre la culture innue sont apportées par les autrices dans les pages roses qui ponctuent l'ouvrage. Elles partagent également des détails sur le processus d'écriture du recueil et des réflexions personnelles. Par exemple, Joséphine Bacon nous apprend que le mot poésie en innu veut dire «parole de fierté». Et d'ailleurs cette fierté se ressent à chaque page.

« *Un vent me dirige au fond du chemin. Mon coeur* » - Stecy

Ensuite, je pense qu'il est important, lire nécessaire pour tous les jeunes québécois de s'ouvrir aux réalités autochtones de notre province. Ce recueil, de par ses textes accessibles, ouvre le dialogue. Les illustrations, incluant une carte du Québec avec des points situant les communautés innues du Québec, rendent encore plus simples la découverte de ces jeunes vivant aux autres coins du Québec.

Enfin, les textes sont présentés en français et en innu. Cette présentation bilingue permet de sensibiliser les jeunes à la richesse des langues et favorise la connaissance d'autres cultures. Un projet d'écriture de textes identitaires plurilingues, au cours duquel les élèves seraient invités à s'exprimer dans leur langue d'origine, s'il y a lieu, et en français, pourrait être le prolongement logique à la lecture de quelques poèmes tirés de *Moi l'enfant / Nin Auass*. Ce type de pratiques pédagogiques où l'ouverture à d'autres langues que le français est présente apporte son lot d'effets positifs chez nos élèves allophones, de plus en plus nombreux dans nos classes : plus d'engagement dans la tâche, plus d'idées et longueur des textes plus longs (Armand, 2021, p.230)!

Je vous souhaite un bon périple à travers les mots de ces enfants que nous gagnons à connaître.



Titre : Les petits mystères à l'école

Auteurs : collectifs

Édition : Druide

Les petits mystères à l'école



Coup de cœur de Katya Pelletier,
chargée de cours en didactique du français à l'UQTR,
présidente de l'AQPF

EN VEDETTE
AU CONGRÈS

La lecture de ces nouvelles m'a littéralement replongée dans mes souvenirs de jeune écolière. Sous la plume de nos auteurs chouchous, ce recueil de nouvelles est tout simplement du bonbon pour les jeunes lecteurs ou les jeunes de cœur.

Je recommanderais la lecture de ces nouvelles et l'exploitation didactique de celles-ci à toutes les classes de 2^e et 3^e cycles du primaire.

La présentation de l'œuvre dans son ensemble, avec ses gros caractères et ses courtes nouvelles écrites avec une syntaxe simple, mais riche en vocabulaire, en fait une lecture très accessible et divertissante pour un jeune lectorat.

J'y vois plusieurs pistes d'exploitation didactique, d'abord pour y travailler les quatre dimensions de lecture, mais particulièrement pour y travailler les inférences finement rédigées par les auteurs dans les énigmes et les mystères de ces palpitantes histoires.

Ces nouvelles constituent toutes d'excellents modèles d'écriture pour nos apprentis scripteurs. La description des personnages, des lieux, la structure narrative, les séquences dialogales, les techniques de chute, et j'en passe, sont des objets d'enseignement-apprentissage qui méritent d'être exploités en classe.

Merci aux auteurs et à la direction de cet ouvrage coup de cœur!



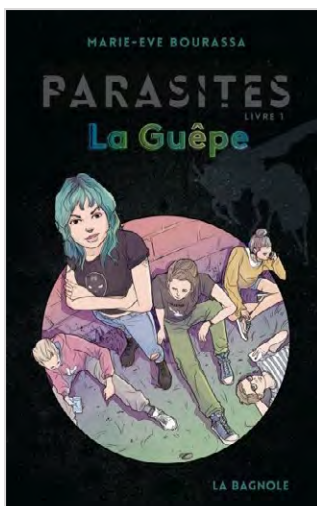
ABONNEZ-VOUS À L'AQPF

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 hors-congrès + congrès et vous pourrez assister aux trois jours de formation à un coût très abordable.

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

ABONNEZ-VOUS DÈS MAINTENANT > AQPF.QC.CA



Titre : Parasites, livre 1 : La Guêpe

Autrice : Marie-Ève Bourassa

Édition : La Bagnole

Parasites, livre 1 : La Guêpe

♥ Coup de cœur d' Olivier Bruchesi,
enseignant de français au secondaire

J'ai été captivé par ce premier tome de la récente série Parasites. Dans ce thriller psychologique, on rencontre Billie, une adolescente installée depuis peu dans l'étrange village de Saint-François-de-l'Avenir. Elle est visiblement affectée par la mort tragique de son ami Antoine, qui aurait été causée par la Guêpe, une entité anonyme qui lance des défis compromettants sur Internet. Billie veut en avoir le cœur net et se prête au jeu pour révéler l'identité de ce parasite.

Dans cette quête enlevante, Marie-Ève Bourassa aborde avec brio les thèmes de la réputation, de la vie privée et de la surveillance, qui sont peu communs en littérature pour adolescents. Ce roman détonne aussi par son style littéraire très abouti. Les figures de style sont nombreuses sans être répétitives, accessibles sans être clichées. Il est vrai que certains segments sont peu réalistes lorsque dits dans la bouche d'adolescents, mais ce roman saura tout de même capter l'attention de plusieurs jeunes lecteurs.

En classe, on pourra utiliser cette œuvre pour travailler la stratégie de prédiction, comme les hypothèses que l'on élabore sont maintes fois invalidées et relancent à coup sûr le plaisir de lecture. On appréciera aussi comment l'autrice a décrit ses personnages, jamais au début des chapitres, mais toujours un peu plus loin, quand les actions et les dialogues étaient bien entamés.

On termine le premier tome et on cherche déjà le deuxième!

lesVOIXde
laPOÉSIE

CONNAISSEZ-VOUS UN-E ÉLÈVE ENTRE 12 ET 18 ANS ? ON VEUT LIRE SES POÈMES !

Les voix de la poésie/Poetry In Voice est un organisme de bienfaisance qui inspire les élèves à lire, à réciter et à écrire de la poésie.

Les élèves qui nous envoient leurs poèmes courent la chance de gagner 100 \$ et d'être publié-e-s dans notre journal étudiant, VOICES/VOIX!

VISITEZ lesvoixdelapoesie.ca. Date limite : le 30 avril 2023

24 novembre 2022

**LE PROFESSEUR
DE FRANÇAIS,
CRÉATEUR D'AVENIR**

**Le Jour
du *prof*
de français**



lejourduprof.com

Journée internationale des professeurs de français

CONGRÈS 2023

DU 15 AU 17 NOVEMBRE

MANOIR ST-SAUVEUR

LES REPÈRES CULTURELS

UN PONT VERS
L'AUTRE

Association
québécoise des
professeur.e.s
de français

