

les cahiers DE L'AQPF

VOLUME 13 | N°1 | 2022



SUR LES TRACES DU FRANÇAIS AU COEUR DE NOS VIES

Recherche-action-formation sur le transfert grammatical en écriture : activité de Chasse aux erreurs coopérative et résultats en orthographe grammaticale
Rosianne Arseneau,
Virginie Vincent,
Julie Lafrance et Anick Sirard

EXPÉRIMENTATION

Apprendre à lire à l'école : des récits de pratiques innovantes
Dans la classe de 2^e primaire d'Annick, on « entre en lecture »
Marie-Hélène Forget

CHRONIQUE

Ne brulons pas des livres : se former pour aborder les mythes, préjugés et stéréotypes sur les Premiers Peuples dans la littérature jeunesse
Kara Edward
Constance Lavoie
Martin Lépine

ISSU DE LA RECHERCHE

Journée thématique hors congrès : au cœur d'une nouvelle proposition
Alexandra Gagné

CONGRÈS 2022



Association québécoise des professeur.e.s de français



REMISE DES PRIX LITTÉRAIRES DES ENSEIGNANT.E.S DE FRANÇAIS 2022

Créés conjointement par l'Association québécoise des professeur.e.s de français (AQPF) et l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) il y a de cela maintenant 14 ans, les Prix littéraires des enseignant.e.s de français récompensent un.e auteur.e et son éditeur. Ils visent à promouvoir la littérature québécoise et canadienne de langue française auprès des enseignant.e.s de français, à stimuler leur intérêt pour ces œuvres et à les faire connaître et apprécier par leurs élèves. Les récipiendaires reçoivent une bourse de 500 \$ offerte par l'AQPF. Les éditeurs de ces livres reçoivent un crédit de 500 \$ de Marquis Imprimeur et un crédit de 500 \$ de Rolland.

Chaque année, des comités de sélection, composés d'enseignant.e.s de français membres de l'AQPF, choisissent les œuvres selon les critères suivants : accessibilité et lisibilité, thèmes d'intérêt pour un public jeune, valeurs véhiculées, qualité de l'écriture et de la langue et possibilités d'exploitation pédagogique.

Merci aux juré.e.s et aux éditeurs pour leur appui qui rend possible la remise de ces prix!

.....

Le dévoilement des gagnants et des gagnantes aura lieu au prochain congrès de Victoriaville.

Y SEREZ-VOUS?

Sommaire

EXPÉRIMENTATION

Recherche-action-formation sur le transfert grammatical en écriture : activité de Chasse aux erreurs coopérative et résultats en orthographe grammaticale	5
--	---

Comment rendre nos élèves compétents en écriture? Des méthodes d'enseignement incontournables	11
--	----

CHRONIQUE

Apprendre à lire à l'école : des récits de pratiques innovantes Dans la classe de 2 ^e primaire d'Annick, on « entre en lecture »	15
--	----

Des outils pédagogiques de l'Office québécois de la langue française à la disposition des enseignantes et des enseignants	18
--	----

Oh non, pas de la poésie !	22
----------------------------	----

ISSU DE LA RECHERCHE

Ne brulons pas des livres : se former pour aborder les mythes, préjugés et stéréotypes sur les Premiers Peuples dans la littérature jeunesse	26
---	----

CONGRÈS 2022

Journée thématique hors congrès : au cœur d'une nouvelle proposition	34
--	----



Comité de rédaction

Nancy Allen
Josée Beaudoin
Antoine Dumaine
Marie Jutras
Katya Pelletier

Coordonnatrice

Nancy Allen

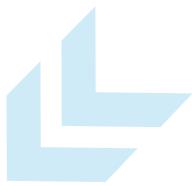
Conception graphique

Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158





Mot du comité de rédaction

Lorsque vous lirez ces lignes, le printemps sera bien entamé. Le soleil brillera peut-être aussi haut dans le ciel, signe que cette année scolaire – appelons-la de transition – tire à sa fin. L'AQPF souhaite saluer le dévouement des enseignants et des enseignantes qui savent, jour après jour, renouveler leur engagement envers leurs élèves, s'adapter à des périples quotidiens et garder le cap, malgré les défis que nous avons vécus cette année.

Notre numéro est le reflet de cette année. Certains des auteurs et des autrices ont pris position sur des sujets qui ont retenu notre attention : les livres brûlés dans les bibliothèques du Conseil scolaire catholique Providence, en Ontario. Ainsi, doit-on nier la culture autochtone, son histoire et la représentation de ses peuples dans les ouvrages destinés aux jeunes ? L'Office québécois de la langue française nous propose, quant à lui, une réflexion sur l'utilisation de la langue anglaise par nos élèves et nous outille d'activités de création de néologismes pour remplacer certains anglicismes courants. Deux autres de nos contributions s'intéressent spécifiquement à des enjeux forts en enseignement du français : le transfert grammatical en écriture par l'utilisation du numérique et les stratégies d'écriture jugées les plus efficaces auprès des élèves. Les chroniques que nous vous proposons ont aussi été choisies avec soin. La poésie reprend ses lettres de noblesse avec une activité d'écriture de haïkus. Comment exclusivement faire lire des élèves du primaire pendant près de trois mois, sans négliger les autres enseignements essentiels au programme ? C'est ce que nous révèle la deuxième chronique de notre numéro.

Comme chaque printemps, notre numéro ne peut passer sous silence l'annonce du prochain événement de notre Association. Sous la thématique **Le français, au cœur de nos vies**, le congrès se tiendra à Victoriaville, du 9 au 11 novembre 2022. L'équipe organisatrice souhaite nous faire renouer avec les relations chaleureuses entre collègues, nous permettre de nous abreuver d'idées novatrices et de les expérimenter. Bref, ce congrès est une occasion de nous ressourcer, de prendre soin de nos apprenants, de nous et de notre langue!



L'AQPF vous invite à soumettre
une proposition de communication
(<https://aqpf.qc.ca/appel-congres-2022>)
pour ce congrès qui s'annonce
déjà porteur des valeurs que
nous partageons.

D'ici là, de la part du comité des Cahiers,
merci à toutes et à tous et bonne lecture !





UNSPLASH.COM

Recherche-action-formation sur le transfert grammatical en écriture : **activité de Chasse aux erreurs coopérative et résultats en orthographe grammaticale**



Rosianne Arseneau

Professeure associée, Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal
arseneau.rosianne@uqam.ca



Virginie Vincent

Enseignante de français, Centre de services scolaire des Samares
virginie.vincent001@cssamares.qc.ca



Julie Lafrance

Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Samares
julie.lafrance001@cssamares.qc.ca



Anick Sirard

Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Samares
anick.sirard001@cssamares.qc.ca

INTRODUCTION

Bien que documentées par les chercheur.euse.s et connues des enseignant.e.s de français, les difficultés des élèves à transférer leurs connaissances

grammaticales en situation d'écriture n'ont pas pour autant été résolues. Quelles pratiques d'enseignement peuvent permettre aux élèves de mieux mobiliser, dans leurs textes, leurs connaissances sur l'orthographe et la syntaxe ? Comment penser stratégiquement

EXPÉRIMENTATION

l'ordre de ces activités en séquence ? De quelle manière mettre à profit des outils numériques d'apprentissage ? Ces questions sont à la base de la recherche-action-formation (RAF) menée entre 2019 et 2021 au Centre de services scolaire des Samares auprès d'élèves et d'enseignant.e.s de 3^e cycle du primaire et de 2^e et 3^e secondaires.

La démarche de notre RAF avait pour objectifs (1) de former des enseignant.e.s à l'enseignement de la grammaire et à l'utilisation d'un outil numérique d'analyse de phrases (*Syntaxe interactive, SimpleTIC.ca*) dans une perspective de transfert en écriture, (2) de documenter la démarche de développement professionnel et (3) de documenter les progrès dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les élèves.

Durant la démarche, l'équipe s'est penchée non seulement sur les activités favorables à l'apprentissage de la grammaire et au transfert, mais également sur leur organisation en séquence d'apprentissage complète et bien graduée. Nous avons réalisé à quel point il y avait de chainons manquants entre les exercices de grammaire habituels et les exigences d'une situation d'écriture. Ces chainons pouvaient être comblés par des activités variées, telles que les dictées trouées, faisant l'analyse de phrases avec ou sans outil numérique, la *Phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2014), la Chasse aux erreurs coopérative (Arseneau, 2016) et la *Combinaison de phrases* (Quevillon Lacasse et coll., 2018). C'est alors que nous avons tenté de réfléchir sur un modèle de progression des activités en escalier.

Selon notre vision, les marches du bas de l'escalier correspondent à des activités spécifiques (Allal et coll., 2001) sur des notions travaillées de façon plus isolée. Sur les marches intermédiaires se situent des activités où les connaissances grammaticales sont sollicitées de manière combinée dans un esprit de progression. Les marches du haut de l'escalier représentent des activités dites complexes (*ibid*) et qui se rapprochent davantage de la situation de révision de texte.

Dans le présent article, nous vous présenterons, dans un premier temps, les fondements théoriques à la source d'une activité « coup de cœur » située dans le haut de l'escalier. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'activité de la *Chasse aux erreurs*

coopérative et pour terminer, quelques résultats de la RAF sur les apprentissages en orthographe grammaticale des élèves.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Développé dans les années 1980 aux États-Unis, l'apprentissage coopératif est une approche pédagogique socioconstructiviste fondée sur deux principes : l'établissement d'une dynamique d'interdépendance positive et l'incitation des élèves à interagir verbalement (Arseneau, 2016). C'est notamment grâce à la présence d'un but commun dont l'atteinte dépend de l'investissement de chacun que la coopération peut s'installer. De nombreuses études ont montré des effets positifs significatifs du travail en groupes coopératifs sur l'apprentissage et sur la motivation (Johnson et Johnson, 2009). Les bénéfices sur l'apprentissage documentés sont principalement associés à la richesse des interactions verbales entre élèves que suscite le travail en groupes coopératifs.

En didactique de la grammaire et de l'écriture, plusieurs dispositifs didactiques reposent sur le principe de susciter des verbalisations chez les élèves : la *Phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2014) et l'*Atelier de négociation graphique* (Haas, 1999) ou le *Groupe de révision rédactionnelle* (Blain et Lafontaine, 2010). Ces dispositifs aujourd'hui reconnus comme efficaces pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et le transfert en écriture misent sur des interactions qui permettent à l'élève de mettre en mot son raisonnement grammatical. Dans la *Phrase dictée du jour*, le raisonnement grammatical complet pour arriver à la bonne graphie d'un mot est soutenu par deux outils de réflexion « clés » : le métalangage grammatical et les manipulations syntaxiques (Fisher et Nadeau, 2014).

Née de l'adaptation de la structure de travail coopératif Team-Games-Tournament pour l'apprentissage de la grammaire et de la révision de texte, la *Chasse aux erreurs coopérative* mise également sur l'explicitation du raisonnement grammatical complet, du métalangage et des manipulations syntaxiques. Ainsi, les bénéfices de l'apprentissage coopératif et de dispositifs efficaces pour l'orthographe grammaticale comme la *Phrase dictée du jour* se rencontrent dans cette activité particulièrement appréciée au cours de la RAF.

EXPÉRIMENTATION

UNE ACTIVITÉ « COUP DE CŒUR » : LA CHASSE AUX ERREURS COOPÉRATIVE (ARSENEAU, 2016)

Après avoir expérimenté les *Phrases dictées du jour* en utilisant *Syntaxe interactive*, les participants de la RAF sentaient que les élèves étaient prêt.e.s à réinvestir leur habileté à raisonner grammaticalement et syntaxiquement dans des contextes plus complexes. Ainsi, en février 2021, nous avons vécu, en formation, une activité de *Chasse aux erreurs coopérative*. Rien de mieux que de vivre l'activité pour en comprendre tout le potentiel pédagogique et didactique ! Ainsi, nous avons pu constater combien l'esprit de saine compétition et la motivation peuvent être stimulés par cette activité qui permet également d'intégrer tous les élèves, peu importe leur niveau de compétence en grammaire.

Globalement, le but premier est de repérer des erreurs de tous types (« syntaxe, ponctuation, usage, grammaire, etc. ». – SPUG) dans un texte et de les corriger en justifiant leur correction à l'aide de deux preuves (par. ex., manipulations syntaxiques, identification de la classe du mot, délimitation de groupes de mots, règle d'accord ou de ponctuation). La recherche d'erreurs s'effectue en équipe et chaque élève doit prendre la parole au cours de la partie. À cela s'ajoute un pointage, qui stimule l'esprit compétitif des élèves, tout en misant sur les preuves. Par exemple, on peut attribuer 1000 points pour une erreur bien corrigée et 1000 points par preuve pour la justification (pour un total possible de 3000 points par erreur). Le tableau 1 présente le déroulement de l'activité.

Tableau 1. Déroulement de la *Chasse aux erreurs coopérative* (Arseneau, Sirard et Vincent, 2021)

1. LECTURE ET RÉVISION INDIVIDUELLE D'UN TEXTE DONNÉ PAR L'ENS. OU D'UN TEXTE DU CCDMD (<https://detecteur.ccdmd.qc.ca/#/>)

Dans un texte choisi par l'enseignant.e, les élèves tentent de détecter et de corriger des erreurs. Le texte contient des erreurs variées de plusieurs types différents (OG, S, P).

2. FORMATION DES ÉQUIPES ET CAUCUS (15 min.)

En équipe de 3 ou 4, les élèves mettent en commun les erreurs détectées et leur correction, et préparent pour chacune une justification. Les équipes s'assurent que chacun.e de leurs membres est en mesure de faire la correction-justification à l'oral.

3. « À LA CHASSE! » - TOURNOI ENTRE LES ÉQUIPES (max. 25-30 min.)

L'enseignant.e pique un nom d'équipe et désigne un membre qui doit corriger une erreur (type donné ou non) et fournir une justification en s'appuyant sur deux preuves.

- **Inscrire un pointage pour l'équipe**
- **Garder une trace des corrections dans le texte projeté au TNI ou à l'écran.**
- **Piquer à nouveau une équipe et en désigner un membre pour corriger-justifier, puis attribuer des points.**
- **2^e, 3^e, 4^e tours.** Pour chaque équipe, ce doit être un membre différent qui répond!

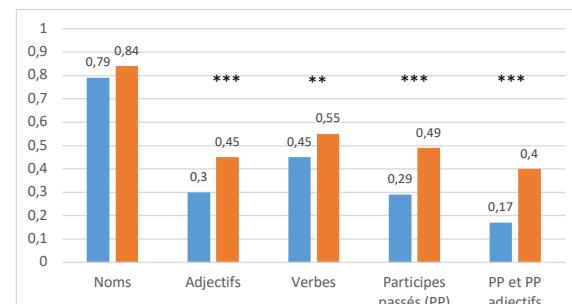
4. ÉQUIPE GAGNANTE. Calcul des points, une équipe est désignée gagnante.

En ce qui concerne le choix du texte, plusieurs variantes sont possibles, comme utiliser un texte en ciblant un type d'erreurs spécifique ou insérer des erreurs de tous types et demander aux élèves de préciser duquel il s'agit. De plus, il importe de considérer une gradation du niveau de difficulté et d'insérer des erreurs tantôt plus faciles à traiter tantôt plus difficiles (des défis !). Dans la RAF, certaines classes ont vécu l'activité en « présentiel » avec les étapes 1 et 2 sur document papier et l'étape 3 au TNI. Dans d'autres classes, cette activité a aussi été vécue en ligne à l'aide de la plateforme le DéTECTeur de fautes ([CCDMD](#)). Les multiples possibilités quant à la sélection des erreurs, les animations interactives et les explications accompagnant les erreurs ont fait que les élèves étaient soutenus et stimulés, et qu'ils n'ont pas vu le temps passer. L'enseignement sollicite d'abord des connaissances ciblant un type d'erreurs (ex. : les accords dans le GN) puis plusieurs, et donne de moins en moins de soutien comme le permet le DéTECTeur de fautes. Ainsi, on offre l'occasion aux apprenant.e.s de récupérer en mémoire les différentes connaissances acquises précédemment (Piolat, 2004) en contexte de *Phrases dictées du jour* et de les combiner, petit à petit, en contexte de texte plus long.

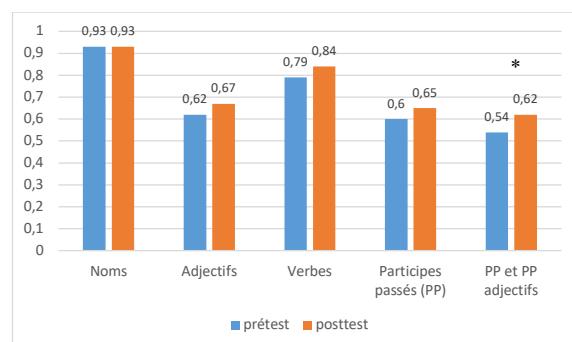
ÉLÉMENTS DE RÉSULTATS

Afin d'évaluer les progrès en orthographe grammaticale des élèves, nous avons fait passer une dictée (Arseneau et Nadeau, 2018) au pré-test (novembre 2020) et au post-test (juin 2021). Entre ces deux temps, les quatre enseignant.e.s de l'étude ont réalisé avec leurs élèves une séquence « en escalier » d'activités favorables à l'apprentissage de la grammaire et au transfert (voir introduction), incluant des *Chasses aux erreurs coopératives*. La figure 1 présente quelques résultats.

Figure 1. Taux de réussite des accords au pré-test et au post-test, selon l'âge et la classe de mots.

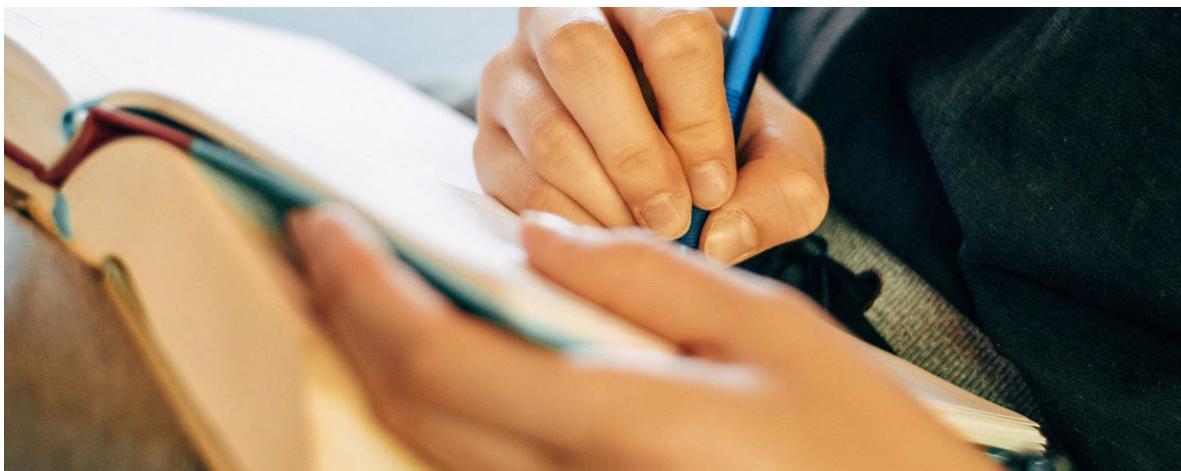


10-12 ans n=35



13-15 ans n=36

On observe des progrès significatifs (*) des taux de réussite des accords sur 4 des 5 classes de mots au primaire (adj, PP, PP-adjectif, verbe) et sur une classe de mots au secondaire (PP-adjectif). Il est à noter que certains élèves du secondaire vivaient de l'enseignement à distance un cours sur deux, ce qui aurait pu limiter la portée de l'intervention. Les résultats détaillés de la recherche seront présentés dans une autre contribution (Arseneau, Gauvin et Sirard, soumis).



UNSPLASH.COM

CONCLUSION

Le travail réalisé dans cette RAF a permis aux enseignant.e.s du primaire (Ouimet et coll., accepté) et du secondaire de modifier leur façon d'enseigner de manière à favoriser un meilleur transfert des connaissances grammaticales en écriture en misant sur le développement d'une solide démarche réflexive chez les élèves.

Par exemple, dans la *Chasse aux erreurs coopérative*, l'enseignant.e guide les élèves dans leur raisonnement grammatical en animant le jeu et ces dernier.ère.s prennent le relai au fil de la partie grâce à la dynamique d'interdépendance positive. Toute la beauté de l'activité réside dans cet élément : ils se guident mutuellement vers une réflexion grammaticale « parfaitement » justifiée. Les élèves ont grandement apprécié cette expérience et exprimé avec enthousiasme le désir de la revivre. En plus d'entrainer des résultats sur l'orthographe grammaticale, on peut prétendre que leur rapport à la grammaire (Gauvin et Aubertin, 2014) en sera plus harmonieux !

≡ RÉFÉRENCES

- Allal, L., Bétrix-Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions universitaires Fribourg.
- Arseneau, R., Gauvin, I. et Sirard, A. (soumis). Utilisation d'un outil numérique d'analyse de phrases et apprentissage de l'orthographe grammaticale au primaire et au secondaire québécois. *Acte du Colloque international « Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique », Université Paris-Est Créteil*
- Arseneau, R., Sirard, A., Vincent, V. et Lafrance, J. (2021, octobre). *Soutenir le transfert grammatical en écriture : activités de grammaire-révision en séquence et outils numériques [stage]*. Congrès de l'AQPF, Québec, QC, Canada.
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/26004/1882521749>
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite. Recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/18595>

EXPÉRIMENTATION

Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(2), 469-491. doi: <https://doi.org/10.7202/044486ar>

Gauvin, I. et Aubertin, P. (2014). Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu. 4^e Congrès mondial de linguistique française, Berlin, Allemagne. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801343>

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, (38), 365-380. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche, programme Actions concertées FRQ-SC - MÉS no 2010-ER-137018. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf

Ouimet, A., Dupuis, V., Sirard, A. et Arseneau, R. (à paraître). Une expérience de développement professionnel racontée : recherche-action-formation sur la grammaire et le transfert en écriture. *Vivre le primaire*.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51(51), 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>

Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M. et Giguère, M.-H. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique/>



KYLE GREGORY DEVARAS - UNSPLASH.COM



PEXELS.COM

Comment rendre nos élèves compétents en écriture? Des méthodes d'enseignement incontournables



Sylvie Marcotte, professeure en didactique du français, Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais (campus de Saint-Jérôme)
sylvie.marcotte@uqo.ca



Livia Desjardins, étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
Université du Québec en Outaouais (campus de Saint-Jérôme)

Comment nous assurer que nos élèves deviennent compétents en écriture? Quelles méthodes d'enseignement pouvons-nous utiliser en classe pour bien les soutenir? Existe-t-il une recette gagnante? Ce sont des questions que plusieurs enseignantes¹ de français se posent. Et pour cause! Les méthodes d'enseignement qui peuvent être utilisées en classe sont si nombreuses qu'il peut être difficile de savoir par où commencer. Pensons par exemple à l'enseignement magistral de la grammaire, aux dictées zéro faute, à l'écriture de textes en collaboration, à la rétroaction après l'écriture d'un texte ainsi qu'à l'enseignement explicite de stratégies d'écriture comme la planification au moyen d'un plan et la révision au moyen d'un code d'autocorrection. Pour choisir leurs méthodes d'enseignement, les enseignantes peuvent puiser à plusieurs sources

de savoir, comme leur expérience, l'expérience de leurs collègues et les résultats de la recherche. Une recherche qui tisse des liens entre ces différentes sources de savoir a récemment été menée pour connaître les méthodes d'enseignement utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence à écrire des élèves. Dans le présent article, nous présentons un aperçu de cette recherche, ce après quoi nous insistons sur ses principaux résultats, à la fois accessibles et transposables dans la pratique, pour apporter certaines réponses aux questions énumérées plus haut et inspirer les enseignantes de français dans leur enseignement de l'écriture.

UN APERÇU DE LA RECHERCHE

La recherche qui est présentée dans cet article (Marcotte, 2020) a été menée pour répondre à la question suivante : quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence à écrire des élèves ? Pour répondre à cette question, trois étapes ont été suivies.

La première étape de la recherche consistait à analyser statistiquement des données recueillies auprès de 1815 élèves de troisième secondaire et de 300 enseignantes de français, et ce, afin d'identifier les méthodes d'enseignement qui étaient liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves à la fin de l'année scolaire. Ces données ont été recueillies en 1993 par le groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE).

La deuxième étape consistait en un groupe de discussion animé par la chercheuse avec six enseignantes de français au secondaire, qui avaient entre 5 et 22 années d'expérience. Elles ont choisi ensemble les méthodes d'enseignement qui développent particulièrement la compétence à écrire de leurs élèves après avoir lu un résumé des résultats des recherches menées sur la question et les avoir contextualisés à la lumière de leur expérience.

La troisième étape consistait en l'observation des méthodes d'enseignement retenues par le groupe de discussion dans la classe d'une des enseignantes y ayant pris part pour décrire en détail les façons dont ces méthodes d'enseignement peuvent être utilisées en classe de français.

REGARDONS MAINTENANT LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI RESSORTENT DE CETTE RECHERCHE.

Il n'y a pas de recette miracle

Il existe plusieurs méthodes d'enseignement qui permettent de développer la compétence à écrire des élèves, mais les résultats des différentes recherches menées jusqu'à maintenant ne permettent pas d'affirmer qu'il y en a une qui est meilleure que

toutes les autres, dans tous les contextes et avec tous les élèves. En d'autres mots, il n'existe pas de recette miracle pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves. Les enseignantes gagnent plutôt à varier leurs méthodes d'enseignement en fonction de leur intention didactique, de leurs élèves et de leur expérience. Par exemple, faire de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture en classe peut être un moyen gagnant pour développer certaines composantes de la compétence à écrire des élèves, mais cette méthode d'enseignement ne peut être la seule utilisée en classe : elle pourrait ne pas convenir à certains apprentissages et à certains élèves. Varier les méthodes d'enseignement utilisées en classe permettrait de répondre aux différents besoins des élèves, de tenir compte de différents contextes et d'atteindre des objectifs d'apprentissage variés. Après tout, lorsque les enseignantes veulent rendre leurs élèves compétents en écriture, elles ont différents objectifs, par exemple amener les élèves à adapter leurs textes aux différentes situations de communication, à écrire des textes cohérents et à respecter les normes et les conventions de l'écriture.

CINQ MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT JUGÉES INCONTOURNABLES PAR DES ENSEIGNANTES D'EXPÉRIENCE

S'il n'y a pas une méthode d'enseignement meilleure que toutes les autres pour développer la compétence à écrire des élèves, y en a-t-il qui la développent particulièrement? Les six enseignantes d'expérience qui ont discuté ensemble de la question sont arrivées à un consensus. Elles ont jugé cinq méthodes d'enseignement incontournables pour développer la compétence à écrire de leurs élèves du secondaire :

1. montrer et analyser un texte modèle;
2. faire le modelage d'une stratégie d'écriture, comme la planification au moyen d'un plan;
3. faire écrire plus les élèves;
4. offrir des rétroactions variées sur ce qui est écrit;
5. accompagner les élèves pendant l'écriture.

En discutant, les enseignantes ont fait ressortir que chacune de ces cinq méthodes d'enseignement peut être utilisée de plusieurs façons en classe.

DEUX INGRÉDIENTS ESSENTIELS POUR ENSEIGNER L'ÉCRITURE

Pour illustrer chacune des cinq méthodes d'enseignement jugées incontournables pour enseigner l'écriture, nous décrivons maintenant comment elle a été utilisée en classe par une enseignante qui a été observée pendant deux mois dans le cadre de la recherche. Les descriptions font ressortir que ces méthodes reposent toutes sur deux ingrédients essentiels pour développer la compétence à écrire des élèves : utiliser des textes variés et mettre en évidence des savoirs qui sont présents (ou non) dans ces textes.

Montrer et analyser un texte modèle. Quand elle utilisait cette méthode d'enseignement, l'enseignante lisait un texte en groupe-classe et mettait en évidence certains savoirs qui avaient été ou qui allaient être enseignés et qui étaient présents dans le texte lu (par exemple les rimes dans une chanson engagée, la thèse dans un texte d'opinion argumentée). Le texte utilisé variait d'une activité à l'autre : texte d'un élève ou texte d'une autrice; texte complet, plan de texte ou texte en cours d'écriture; chanson engagée ou texte d'opinion argumentée (genres variés).

Faire le modelage d'une stratégie d'écriture. Quand elle utilisait cette méthode d'enseignement, l'enseignante montrait aux élèves comment elle utilisait concrètement une stratégie d'écriture, par exemple la planification de l'écriture d'une introduction. Elle se donnait en exemple en écrivant un texte devant la classe tout en verbalisant ses réflexions en cours d'écriture. Le texte utilisé variait d'une activité à l'autre (introduction en cours d'écriture, paragraphe de développement en cours d'écriture), tout comme ce qui était mis en évidence dans le texte en cours d'écriture (structure de l'introduction, formulation de la thèse, etc.).

Faire écrire plus les élèves. Quand elle utilisait cette méthode d'enseignement, l'enseignante faisait écrire les élèves souvent et de plusieurs façons. Par exemple, avant de placer les élèves en situation d'écriture, elle leur lisait un court texte et attirait leur attention sur un savoir qui venait d'être enseigné présent dans ce texte, comme le vocabulaire neutre. Les élèves devaient ensuite réécrire le texte lu en y apportant des modifications, dans cet exemple en utilisant du vocabulaire connoté. Les textes écrits par les élèves faisaient enfin l'objet de rétroactions

variées.

Offrir des rétroactions variées sur ce qui est écrit. Quand elle utilisait cette méthode d'enseignement, l'enseignante évaluait les textes écrits par les élèves et elle leur offrait de la rétroaction. En d'autres mots, elle utilisait un ou des textes d'élèves pour y mettre en évidence certains savoirs, qui y étaient effectivement présents ou qui auraient gagné à y être. Les rétroactions prenaient plusieurs formes : écrites, par des annotations sur leur texte définitif; orales et générales, par des exemples et des contrexemples tirés des textes évalués présentés au groupe classe; orales et particulières, par des commentaires donnés pendant ou après l'écriture à un ou quelques élèves à la fois. Le texte utilisé variait d'une activité à l'autre : le ou les élèves qui recevaient la rétroaction étaient parfois les auteurs du texte, parfois non; le texte était parfois en cours d'écriture, parfois terminé. L'enseignante choisissait de mettre en évidence dans le texte parfois un seul savoir (la structure du genre à écrire), parfois plusieurs savoirs à la fois (les erreurs linguistiques liées à plusieurs règles à la fois).

Accompagner les élèves pendant l'écriture. Quand elle utilisait cette méthode d'enseignement, l'enseignante se positionnait comme une ressource mise à la disposition des élèves pour les «débloquer» pendant qu'ils écrivaient. Elle circulait en classe et utilisait alors des textes variés (d'une activité à l'autre et d'un élève à l'autre) pour répondre aux questions des élèves, les conseiller, commenter leurs écrits, par exemple en nommant des éléments de leur texte en cours d'écriture qui pouvaient être améliorés en lien avec ce qui venait d'être enseigné.

CHOISIR DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT POUR ENSEIGNER L'ÉCRITURE

Chaque fois qu'une enseignante de français mène des activités en classe pour développer la compétence à écrire de ses élèves, elle peut prendre appui sur les ingrédients essentiels décrits plus haut pour penser ses choix didactiques. Elle peut d'abord se demander quel est l'objectif à atteindre : qu'est-ce que ses élèves devront savoir ou savoir faire après cette séquence d'activités? Elle peut ensuite se demander comment elle utilisera les deux ingrédients essentiels pour atteindre cet objectif : 1) Quel texte utilisera-t-elle? le texte d'une autrice ou celui d'un élève? un plan, un brouillon ou un propre? un exemple ou

un contrexemple? 2) Que mettra-t-elle en évidence dans ce texte pour accompagner ses élèves dans le développement de leur compétence? les erreurs dans l'utilisation des guillemets, les problèmes dans l'utilisation des organisateurs textuels, les appels au destinataire qui sont bien effectués, la stratégie de planification qui est en train d'être utilisée? Et à quel point mettra-t-elle en évidence ces éléments : accompagnera-t-elle les élèves étroitement, modérément ou minimalement? Ces questions lui permettront de penser ses choix didactiques en se recentrant sur l'objectif à atteindre et en variant les méthodes d'enseignement utilisées pour développer la compétence à écrire.

Les enseignantes qui souhaitent élargir leur répertoire de méthodes d'enseignement peuvent utiliser ces deux ingrédients, leur donner différentes formes et les combiner de plusieurs façons : mettre les élèves en situation d'écriture, que ce soit par l'écriture de courtes phrases, de courts paragraphes, de textes complets, de plans ou de brouillons; leur fournir des textes déjà écrits; enseigner à partir des textes écrits par les élèves ou de textes déjà écrits; accompagner les élèves plus ou moins étroitement à différents moments de l'écriture en mettant en évidence certains savoirs présents ou absents dans les textes.

CONCLUSION

Existe-t-il une recette gagnante pour rendre des élèves compétents en écriture? Non, mais certains ingrédients sont essentiels : utiliser des textes variés et mettre en évidence des savoirs présents ou non dans ces textes, et ce, pour accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage. Les méthodes d'enseignement présentées dans cet article ne sont pas les seules qui peuvent être utilisées en classe pour développer la compétence à écrire des élèves. Peuvent l'être aussi bien d'autres, qui reposent **également** sur l'utilisation de textes et sur l'accompagnement des élèves par l'enseignante. Chacune de ces méthodes d'enseignement peut prendre des formes différentes en classe et les adapter à ses besoins et à ceux de ses élèves ne peut qu'être bénéfique.

≡ RÉFÉRENCES

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec : données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français*, 155, 23-24. <https://id.erudit.org/iderudit/1769ac>

Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/24278>

Devenez partenaire du Congrès annuel de l'AQPF

Nos plans de visibilité vous permettent de rejoindre les professionnel.le.s de l'enseignement du français de plusieurs façons :

- Cahiers de l'AQPF
- Guide du congressiste
- Salon des exposants
- Publiatelier

<https://aqpf.qc.ca/plan-de-partenariat-2022/>

9-10-11 novembre 2022, Hôtel Le Victorin à Victoriaville



1 Nous utilisons le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois s'identifient comme des femmes.



PIXABAY.COM

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

Dans la classe de 2^e primaire d'Annick, on « entre en lecture »



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

Il y a plus de 10 ans maintenant, j'ai fait la rencontre d'une jeune enseignante bien inspirante. Je l'appellerai Annick. Nous devions échanger elle et moi dans le cadre d'une recherche portant sur la sélection d'œuvres littéraires par les enseignantes et les enseignants. Je me présente donc à l'école où elle enseignait à l'époque, en plein cœur du quartier Villeray à Montréal. Nous entrons dans sa classe de 2^e année. C'était l'automne.

Une fois l'entretien terminé, quelque chose me retient là... j'ai envie qu'elle me parle de sa classe, cet endroit presque insolite, ce lieu de culture : des coussins jonchent le sol ici, des tables rondes sont remplies de livres là, et aux murs, des étagères avec assez à lire pour y passer l'année. Un simple coup d'œil me permet de constater la qualité littéraire indéniable des albums et œuvres tout autant que celle d'autres

ouvrages. J'apprendrai plus tard que plusieurs des livres sont les siens.

Elle me raconte alors qu'elle enseigne depuis trois ans seulement. Elle me dit avoir été rapidement préoccupée de constater combien les difficultés de décodage et de fluidité de ses élèves en lecture entraînaient tout autre apprentissage, en plus du plaisir de lire. Elle me partage également avoir vécu beaucoup de désarroi devant sa propre incapacité à intervenir adéquatement pour soutenir ses élèves. Et puis, elle ajoute : « Je savais, dans mon for intérieur, que la clé, c'était la lecture. J'ai donc décidé de régler le problème. »



FREEPIK.COM

Contre bien du vent et de fortes marées, Annick a instauré dans sa classe des pratiques de lecture bien différentes de celles que l'on connaît, invitant, dès septembre, ses élèves de 2^e année à participer à un fabuleux projet :

« À partir de maintenant, les cocos, et jusqu'à Noël, nous allons lire !

- Mais, madame Annick, on fera pas de maths ?
- Non.
- Pas de conjugaison ?
- Non.
- Pas de devoirs ?
- Non. Tu iras jouer dehors, c'est bon pour ta santé.
- Mais moi, je sais pas lire !
- Tu apprendras vite, ne t'en fais pas, on va le faire ensemble.
- Moi, j'aime pas ça, c'est long et c'est plate.
- Ah ? Ça veut dire que tu n'as pas encore trouvé ton livre préféré ! Tu es chanceuse, il te reste encore à le découvrir !
- On va juste lire tout le temps en silence ?
- Bien sûr que non ! On va aussi se parler de nos lectures, se partager ce qu'on a aimé ou pas, ce à quoi ça nous a fait penser. On va aussi comparer les personnages, tenter de comprendre qui ils sont. On va aussi dessiner et écrire à propos de nos lectures. On va peut-être même en inventer, des histoires, et se les lire à haute voix comme des acteurs ! Tu vas même pouvoir lire autre chose que des histoires ! Tu as certainement des choses à nous faire découvrir, des passions ? Tu pourras lire là-dessus aussi. Qu'en dites-vous ?»

Évidemment, mille questions (des inconforts, surtout) ont surgi dans mon esprit. Est-ce que tous les élèves adhèrent à ce projet et que faire des réfractaires ? Annick me rassure : bien sûr, certains sont rebutés, mais la communauté de lecteurs se tisse rapidement, des codes s'établissent, et les élèves veulent en être. La force du groupe les gagne. Personne n'est laissé derrière.

Qu'en est-il des élèves qui présentent des difficultés en lecture ? Annick m'indique qu'elle a beaucoup de temps à leur consacrer, puisque la plupart des autres acquièrent rapidement de l'autonomie. Certains élèves aident spontanément leurs confrères et consœurs aussi. Et le programme « à passer », les examens, et tout le reste ? Eh bien, comme le décodage et la fluidité en lecture sont acquis avant Noël, elle peut, dès janvier, se consacrer au reste du programme qu'elle arrive à couvrir sans problème. Et d'ailleurs, ses élèves réussissent aussi bien que ceux des autres classes en fin d'année.

Je suis repartie de cette rencontre remplie.

J'y repense très souvent encore aujourd'hui, malgré que la pratique d'Annick puisse sembler bien idéalisée. Évidemment, ce n'est pas si simple et bien d'autres facteurs entrent en jeu dans le développement de la lecture chez les élèves. Il apparaît absurde d'envisager que quatre mois de lecture intensive puissent être une solution efficace au déficit grandissant de plusieurs de nos enfants en littératie. Néanmoins, la recherche



UNSPLASH.COM

ne montre-t-elle pas que des apprentissages intensifs et immersifs en langue seconde donnent des résultats convaincants? Pourquoi en serait-il autrement en lecture?

Cela dit, je ne pense pas que le potentiel de cette pratique (qui reste encore à montrer sur le plan scientifique, bien entendu) repose uniquement sur le principe d'un apprentissage intensif de la lecture instauré précisément pour «régler le problème» de la fluidité et du décodage chez ses élèves. Ce serait une grave erreur de le croire. D'ailleurs, une telle méprise pourrait mener à des dérives lourdes de conséquences néfastes, notamment celle de techniciser la lecture ou d'alimenter la culture actuelle de l'évaluation à coup de tests pour suivre à la trace les moindres progrès des élèves.

De mon point de vue, la véritable contribution d'Annick est tout autre. Elle s'appuie d'une part sur l'estime qu'elle a pour ses élèves et la confiance qu'elle a pour son propre instinct. Elle relève d'autre part d'un legs, celui de l'expérience sensible à la pratique et au plaisir de lire, de l'accès à la culture et au monde, réel et imaginaire, dans l'ici et maintenant de sa classe.

Je ne sais pas pour vous, mais cette jeune enseignante m'a donné ce jour-là toute une leçon de pédagogie! Son audace m'inspire encore. Et je réfléchis souvent aux moyens d'oser, de mettre en place des pratiques comme celles-ci, qui redonnent à la lecture le sens profond, qu'elle perd parfois, faut-il le dire, même à l'école.



Suivez-nous sur nos différents médias sociaux

Joinnez-nous sur [Facebook \(@aqpfqc\)](#),
sur [Twitter \(@aqpf_qc\)](#),
sur [Instagram \(@_aqpf_\)](#)
et sur [LinkedIn!](#)

**Le français, une langue de culture
sur les médias sociaux!**

Des outils pédagogiques de l'Office québécois de la langue française à la disposition des enseignantes et des enseignants



Office québécois de la langue française
communications@oqlf.gouv.qc.ca

Saviez-vous que l'Office québécois de la langue française, dont l'un des mandats est de promouvoir le français, propose sur son site Web diverses activités éducatives clés en main et faciles à réaliser en groupe? Ces activités visent à stimuler l'intérêt des jeunes Québécois et Québécoises de 12 à 17 ans pour la langue française. Elles les incitent à réfléchir sur leurs propres usages linguistiques et sur le rôle qu'ils et elles peuvent jouer dans la valorisation et la protection du français au Québec. L'Office met ainsi à la disposition des enseignants et des enseignantes deux trousseuses pédagogiques qui sauront plaire à leurs élèves : l'une à propos de la langue employée dans les réseaux sociaux et l'autre sur le thème de la néologie.

L'USAGE DE L'ANGLAIS DU FRANÇAIS DANS LES RÉSEAUX SOCIAUX

Les jeunes Québécois et Québécoises recourent fréquemment à des expressions et à des mots anglais lorsqu'ils et elles échangent dans les réseaux sociaux. On note l'emploi de termes tels que *selfie*, *story*, *news feed*, *bashtag*, *stream* et *binge watching*, de même que l'utilisation de verbes anglais à l'infinitif dans des conjugaisons françaises, comme dans la phrase *Je l'ai post*.

L'école étant un lieu privilégié de dialogue, l'Office invite les enseignantes et enseignants du secondaire à animer diverses activités pour sensibiliser leurs élèves à cette façon de s'exprimer, pour leur faire découvrir la richesse de la terminologie française et pour leur donner envie d'échanger en français dans les réseaux sociaux.

CONTENU DE LA TROUSSE PÉDAGOGIQUE

La trousse proposée a été mise de l'avant en novembre 2021, lors de la campagne *Partage ton français*, et elle est accessible sur le [site Web de l'Office](#)¹. Elle contient une activité d'évaluation de publications, des ateliers créatifs et un exercice de réflexion.

Lors de l'activité d'évaluation, les élèves doivent sélectionner des publications parmi celles des influenceuses et influenceurs qu'ils et elles préfèrent, puis, répondre à diverses questions à propos de la langue employée dans ces publications. On les encourage à exprimer leur pensée, à débattre de leur point de vue et à enrichir celui-ci. Cette activité vise à faire prendre conscience aux jeunes de la place importante qu'occupe l'anglais dans les communications dans les réseaux sociaux, et à leur donner envie d'amorcer une réflexion sur cet enjeu.

Dans le cadre des ateliers créatifs, les élèves sont amenés à examiner des phrases semblables à celles que l'on trouve dans les réseaux sociaux, à porter leur attention sur les mots anglais utilisés dans ces phrases — par exemple *skinny jean*, *athleisure*, et *OMG* — et à trouver des mots français équivalents. Un document sur lequel les enseignantes et enseignants peuvent s'appuyer pour encadrer ces ateliers est fourni.

Enfin, l'exercice de réflexion offre l'occasion de revenir sur les observations faites pendant l'activité d'évaluation et les ateliers créatifs. Les élèves peuvent alors moduler, au besoin, les points de vue exprimés plus tôt. On leur soumet des questions les amenant notamment à soulever des facteurs qui pourraient expliquer l'emploi fréquent de l'anglais dans les réseaux sociaux, et à s'exprimer sur les conséquences potentielles de cette pratique à long terme.

Les trois activités de cette trousse pédagogique permettent aux jeunes de constater l'anglicisation des communications dans les réseaux sociaux, une réalité qui fait partie de leur quotidien, mais dont ils et elles n'ont pas forcément conscience. Elles leur permettent aussi de découvrir qu'il est possible de s'exprimer en français sur tous les sujets, sans recourir à l'anglais.

À ce contenu pédagogique s'ajoutent quatre affichettes², qui présentent la terminologie française des domaines de prédilection des adolescentes et adolescents québécois : le sport, la mode, les réseaux sociaux et les jeux vidéos.

Sport

camp d'entraînement entraîneur(-euse)	boot camp coach
VPS	fatbike freestyle
figures libres	roundnet
balle au rebond	skatepark
parc de planche à roulettes	slacklining
équilibriste sur sangle	snowboarder
planchiste	stand-up padding
planche à rame	stretching
étirement	trail running
course en sentier	warm-up
échauffement	workout
séance d'entraînement	

Mode

athléthic	athleisure
tuque longue	beanie
blouson d'aviateur	bomber jacket
pantalon court	cropped pants
jean coupe papa	dad jeans
sandale de plage (gouguine)	flip-flop
chandail à capuchon	hoodie
col cheminée	mock neck
jean coupe maman	mom jeans
jean seconde peau	skinny jeans
pantalon en coton ouaté	sweatpants
chandail en coton ouaté	sweatshirt
(1) rétro, (2) millésimé	vintage
sac de fin de semaine	weekender

Jeux vidéo

bonus	buff
manette	controller
jeu interplateforme	cross-platform gaming
malus	debuff
contenu téléchargeable	downloadable content, DLC
jeu à lots	gacha game
concepteur(-trice) de jeux vidéo	game designer
jouabilité	gameplay
critique de jeux vidéo	game reviewer
lot aléatoire	loot box
jeu multiplateforme	multiplatform game
jeu à monde ouvert	open world game
joueur contre l'environnement, JcE	player versus environment, PvE
joueur contre joueur, JcJ	player versus player, PvP
jeu de rôle	role-playing game, RPG
jeu de survie	survival game
jeu de rôle tactique	tactical RPG
jeu de tours de défense	tower defense game
testeur(-euse) de jeux vidéo	video game tester

Réseaux sociaux

mot-critique	bashtag
visionnement en rafale	binge watching
page d'adeptes	fan page
suivre	(to) follow
abonné(e)	follower
mot-clé	hashtag
influenceur(-euse)	influencer
J'aime	like
micromessage	micropost
fil d'actualité	news feed
publication	post
égoportrait	selfie
partager	(to) share
brève	story
(1) diffuser en continu, (2) lire en continu	(to) stream
identifier	(to) tag
fil de discussion	thread

LA NÉOLOGIE EN ACTION

Les activités³ proposées par l'Office pour aborder la néologie — c'est-à-dire le processus de formation des mots nouveaux — permettent aux élèves de découvrir que la langue française est en constante évolution. Initialement présentées dans le cadre du concours de créativité lexicale qu'organise l'Office, elles sont accessibles en tout temps sur le site Web de l'organisation.

CONTENU DE LA TROUSSE PÉDAGOGIQUE

La trousse comporte une activité d'introduction et trois activités portant sur les procédés de création des mots.

Lors de l'activité d'introduction, on demande aux élèves de répondre à quelques questions sur la langue française et sur la création des mots nouveaux afin de tester leurs connaissances et d'alimenter leur réflexion sur le sujet. L'enseignant ou l'enseignante peut consulter les pistes de solutions suggérées sous chacune des questions.

Au cours des activités portant sur les procédés néologiques, les élèves apprennent comment sont formés les néologismes, ces mots nouveaux qui décrivent des réalités pour lesquelles il n'existe pas, avant eux, de désignation française. On leur propose un atelier sur la composition, un atelier sur la formation des mots-valises et un atelier sur la dérivation, dans lequel on leur demande de déduire le sens des mots en analysant leur forme (par ex., *costumade* construit à partir de *costume* et du suffixe *-ade*). Une liste des éléments formateurs de mots⁴ est également disponible pour celles et ceux qui voudraient en savoir davantage.

En plus d'encourager les jeunes à donner libre cours à leur imagination, ces activités suscitent leur intérêt pour la langue française et les incitent à se l'approprier. Elles leur enseignent que le français est un instrument d'expression efficace et moderne, qui évolue sans cesse, et qu'ils et elles peuvent jouer un rôle dans sa valorisation.

Suivez les actualités sur le site Internet de l'Office afin de participer à la prochaine édition du concours de créativité lexicale avec vos élèves!

À PROPOS DU CONCOURS DE CRÉATIVITÉ LEXICALE

Les enseignantes et enseignants de français du Québec ainsi que leurs élèves sont invités à créer des néologismes afin de nommer des réalités pour lesquelles il n'existe pas de désignation française. Les classes participantes sont amenées à parcourir le matériel pédagogique accessible sur le site du concours, puis à soumettre leurs propositions.

Les propositions sont évaluées par un jury composé de spécialistes de la langue française, membres du personnel de l'Office. Ceux-ci tiennent compte de plusieurs critères pour identifier les néologismes ayant de bonnes chances d'être reçus positivement et de se répandre dans l'usage. Le néologisme respecte-t-il les règles de formation des mots en français? Le néologisme se prononce-t-il bien? Le lien entre le mot proposé et le concept désigné est-il clair?

L'Office offre divers prix aux classes gagnantes du concours, dont des cartes-cadeaux, des bandes dessinées et des romans jeunesse.

Lors du dernier concours, qui a eu lieu du 17 janvier au 11 mars 2022, l'Office a reçu les propositions de 161 classes. Les néologismes retenus sont *conséconscient* et *clair de ciel*, pour désigner les concepts de « future-minded » et de « bluebird day », ainsi que *morpho-intimidation*, terme proposé dans la catégorie des concepts libres.

CONSEQUENT

Mot-valise formé à partir de *conséquence* et de *conscient*

CLAIR DE CIEL

Mot composé formé par l'amalgame des mots *clair de lune* et *arc-en-ciel*

MORPHO-INTIMIDATION

Dérivation du mot *intimidation* par l'ajout du préfixe *morpho-*

Lors du premier et du deuxième concours, l'Office avait retenu les mots *sauve-soucis*⁵, *instavidéaste*⁶, *sociomuselage*⁷ et *montage postfestif*⁸ pour nommer les concepts de « life hack », de « streamer », de « deplatforming » et de « aftermovie », de même que *surreussir*⁹ et *clicophobie*¹⁰, proposés dans la catégorie des concepts libres. Ces néologismes ont suscité un grand intérêt auprès des membres du jury et ont été intégrés au *Grand dictionnaire terminologique*¹¹, un outil consulté annuellement par plus de 1,5 million d'internautes.

À CONSULTER ÉGALEMENT

Pour favoriser l'utilisation d'un français de qualité sur les plateformes Web, l'Office diffuse des articles portant sur les principes de la rédaction dans les réseaux sociaux¹². Assurez-vous d'avoir sous la main l'aide-mémoire¹³ qui leur est associé, et découvrez le vocabulaire¹⁴ dans lequel sont définis les plus importants concepts de la communication numérique.

-
- 1 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « Activités pédagogiques », *Partage ton français*. (2022). <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/partagetonfrancais/activites-pedagogiques.html>
 - 2 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « Infographies », Partage ton français, [En ligne], 2022. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/partagetonfrancais/documents/infographies-partagetonfrancais.pdf>
 - 3 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Concours de créativité lexicale*. (2022). <https://www.francofete.qc.ca/creativite-lexicale/>
 - 4 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Éléments formateurs de mots*. (2018). <https://www.francofete.qc.ca/creativite-lexicale/elements-formateurs-mots.pdf>
 - 5 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *sauve-soucis* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2019). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26556684
 - 6 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *instavidéaste* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2019). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26556687
 - 7 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *sociomuselage* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2021). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26557736
 - 8 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *montage postfestif* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2021). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26558052
 - 9 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *surreussir* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2019). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26556705
 - 10 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « *clicophobie* », *Grand dictionnaire terminologique*. (2021). https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26557716
 - 11 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Grand dictionnaire terminologique*. (2012). <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
 - 12 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Rédaction dans les réseaux sociaux*. (2018). <https://vitrinelinguistique-beta.oqlf.gouv.qc.ca/la-redaction-et-la-communication/redaction-dans-les-reseaux-sociaux>
 - 13 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *La rédaction dans les réseaux sociaux : les bonnes pratiques en un clin d'œil*. (2018). https://contenu.vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/articles_bdl/pdf_rtf/Redaction_reseaux_sociaux.pdf?1622570551
 - 14 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Des mots et des clics : vocabulaire des réseaux sociaux*. (2018). <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/vocabulaire-reseaux-sociaux.aspx>

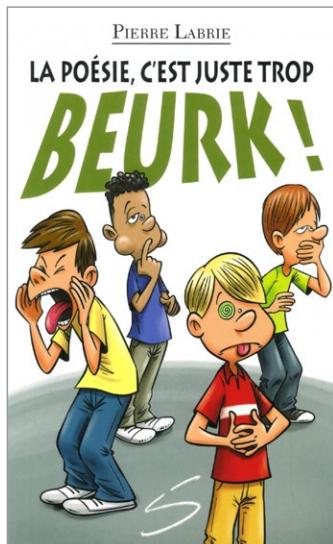
Oh non, pas de la poésie !



Anne Gucciardi
madameanne@librairieraffin.com
facebook.com/Madame Anne pédago
instagram.com/madameanne_cp

Combien de fois ai-je entendu cette exclamation qui, entre vous et moi, ne provenait pas seulement des élèves ? Pierre Labrie, auteur du roman *La poésie, c'est juste trop beurk*, a tiré dans le mille en trouvant ce titre. Très peu de jeunes sont chauds à l'idée de lire et encore moins d'écrire de la poésie. Dans le fond, n'est-ce pas notre propre rapport à ce genre littéraire particulier qui fait toute la différence auprès des élèves ? Certains d'entre nous adorent les figures de style que l'on découvre dans la poésie; d'autres préfèrent la rime à la bonne place et le bon nombre de pieds par vers. Personnellement, j'aime découvrir l'univers des auteurs et des autrices qui prennent leur plume et laissent les mots imager leurs pensées les plus secrètes.

Dans la présente chronique, j'ai envie de vous partager une situation d'apprentissage vécue en cinquième année du primaire, mais qui pourrait tout à fait se réaliser dans une classe au secondaire. Je dresse une liste de livres en littérature jeunesse qui permettent aux élèves de découvrir la poésie à petites bouchées. Je vous explique également les étapes de cette expérience pédagogique.



Cette année, j'ai accepté un mandat de tutorat dans une école primaire dans Lanaudière. Je devais accompagner les élèves en français (volets lecture/écriture) à travers divers projets. Les trois enseignantes de cinquième année ont accepté spontanément d'embarquer dans ma folie poétique.

ÉCRIRE UN POÈME POUR UN MEMBRE DE LA FAMILLE

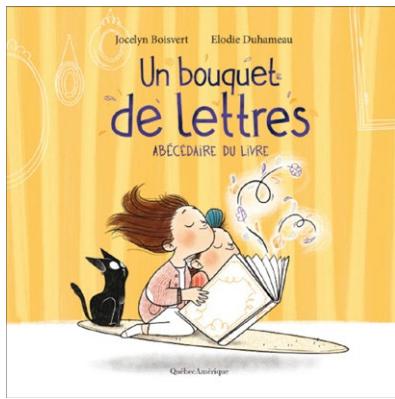
L'objectif final de cette démarche était de faire écrire un haïku destiné à une personne significative parmi les membres des familles des enfants. Afin de dresser les grandes lignes et de nous partager les tâches, nous avons estimé le temps de réalisation à sept périodes.

Dans un premier temps, nous avons présenté, en lecture interactive, le roman humoristique *La poésie, c'est juste trop beurk !* de l'auteur Pierre Labrie. Dans ce roman, quatre amis, Noah, Jérémy, Lou et Francis, lancent des généralités sur la poésie telles que «la poésie, c'est pour les filles ! Surtout celles qui aiment les coeurs, les fleurs, les arcs-en-ciel et les licornes.» (page 9) ou bien « TOUT le monde bâille à la lecture d'un poème!» (page 9). Les garçons devront pourtant écrire un poème sur le thème de leur choix s'ils veulent gagner le concours qui les mènera à une incroyable sortie scolaire: une journée à La Ronde!

Un des points intéressants de ce roman de Labrie est la présentation de chacun des poèmes en compétition. Est-ce que les personnages ont gagné leur place ? Il vous faudra vérifier dans le roman!

Pour conclure cette première phase du projet, les élèves étaient invités à écrire et à partager leur appréciation de l'un des poèmes.

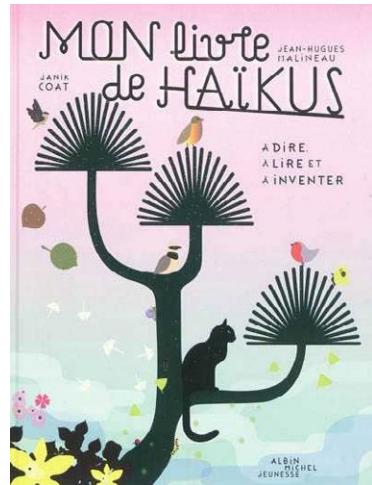
TROUVER LE MOT EXACT



Nous avons continué l'expérience poétique en présentant l'album *Un bouquet de lettres* de Jocelyn Boisvert. Cet abécédaire d'une grande beauté tant par les mots que par les illustrations propose de courtes phrases presque philosophiques sur la place du livre dans l'univers du petit personnage principal.

La présentation de l'abécédaire de Jocelyn Boisvert a amené les trois classes à réaliser une liste semblable sous le thème de la famille. Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves de trouver 26 mots importants (en respectant l'ordre alphabétique) concernant ce que représente la famille pour eux. Chaque élève a effectué une recherche individuelle. Nous avons mis à leur disposition des outils sur le vocabulaire (liste orthographique, dictionnaires, dictionnaires sur les synonymes et les antonymes...). Le but étant de rédiger une guirlande alphabétique qui représente bien la couleur du groupe en piochant parmi les listes individuelles, c'est donc en plénière que nous avons réalisé cette partie de l'exercice. Prenez note qu'il était parfois difficile de choisir un seul mot pour chaque lettre de l'alphabet, puisque les élèves ont trouvé des mots riches, des mots justes, des mots significatifs. Comment choisir entre « Zone de tourments » et « Zénitude »? Nous avons donc décidé d'inscrire les deux mots pour l'abécédaire de la classe sous la lettre Z, car les deux sens touchent l'ensemble des élèves.

LE HAÏKU



La dernière étape de la démarche consistait à montrer aux élèves la façon d'écrire un haiku, ce petit poème d'origine japonaise qui, généralement, évoque la nature à travers les saisons. Traditionnellement, le court poème présente trois vers constitués respectivement de cinq syllabes, de sept syllabes et de cinq syllabes.

Un incontournable dans la rédaction de ce genre de poèmes est *Mon livre de haïku : à dire, à lire et à inventer*. Il s'agit d'un procédurier composé de trois parties. Le livre commence par dresser l'histoire du haïku. Ensuite, une série d'exemples est présentée et, pour terminer, dix conseils sous forme de jeux sont décrits afin d'amener les jeunes écrivains à se lancer dans la rédaction de leurs poèmes.

Pour l'écriture de leur poème, les élèves étaient invités à piocher trois mots parmi l'abécédaire commun de leur classe et à rédiger leur haïku. C'était fascinant de voir les enfants compter sur leurs doigts les syllabes, écrire, effacer, nous lancer un regard de fierté! Chacune des classes a célébré à son image la réalisation des textes.

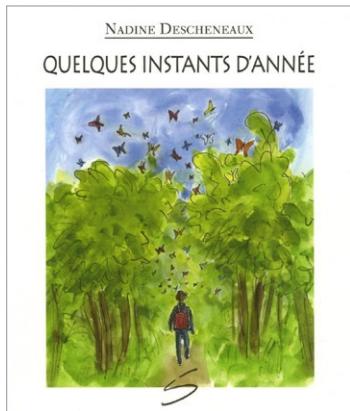
Nous avions prédit que l'activité de poésie serait tout de même bien appréciée des élèves des trois classes. La démarche a permis aux enfants plus réservés de briller avec la rédaction de leur haïku. Ils ont été impressionnantes. La majorité des élèves nous ont dévoilé qu'ils en écrivaient à l'extérieur du cadre scolaire.

ADAPTATION POUR LE SECONDAIRE

Plusieurs titres sont conçus pour l'adolescence et ses changements, ses tourments. Je vous invite à consulter le site de Communication-Jeunesse, qui offre un dossier sur la poésie pour les jeunes. Je vous suggère de commencer la séquence d'enseignement par la lecture de l'un de ces titres : *Ma vie éparpillée* de Mélanie Perreault, un recueil de poèmes qui amènent le lecteur dans le tourment d'une famille bouleversée par la séparation des parents ou *Hier, tu m'aimais encore*, un recueil de poèmes d'amour, de désespoir et d'espérance, écrit par Robert Soulières. Pour le volet haïku, je vous propose de découvrir Nadine Descheneaux et son recueil *Quelques instants d'année*. Bien que le livre soit destiné aux plus jeunes, un public plus âgé comprendra la forme et le message.

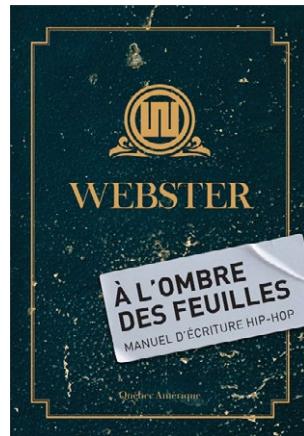
Escale rapide
des papillons de neige
parure sur mes cils

* Nadine Descheneaux, *Quelques instants d'année*.



Si le poème japonais freine l'envie de travailler la poésie, je vous propose une seconde approche, soit l'écriture de textes hip-hop. Une fois de plus, voici un titre qui saura guider vos élèves : *À l'ombre des feuilles*. En suivant les étapes présentées par Webster, rappeur québécois, les élèves réaliseront des textes riches en images et en émotion.

Ce peut-il être si simple?
Can it be so simple?
Une révélation soudaine
Comme l'a vécue Saint-Paul



En conclusion, les trois enseignantes du primaire m'ont confirmé que l'activité pédagogique serait de retour l'année prochaine. Elles ont observé que certains élèves prennent le temps d'améliorer le vocabulaire de leurs textes depuis la réalisation de ce projet d'écriture. Il était prévu d'ajouter quelques périodes supplémentaires en art pour réaliser des créations plastiques personnelles afin d'illustrer l'abécédaire.

Si vous réalisez l'une des activités proposées dans cette chronique, écrivez-moi, on ne sait jamais, j'irai peut-être visiter votre classe!

≡ RÉFÉRENCES

- Boisvert, J. et Duhamel, É. (ill.). (2021). *Un bouquet de lettres: abécédaire du livre*. Éditions Québec Amérique.
- Communication-jeunesse : référence en littérature jeunesse québécoise, <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/>
- Descheneaux, N. et Eudes-Pascal, É. (ill.). (2019). *Quelques instants d'année*. Soulières éditeur.
- Labrie, P. et Morin, J. (ill.). (2017). *La poésie, c'est juste trop beurk!* Soulières éditeur.
- Malineau, J.-H. et Coat, J. (ill.). (2012). *Mon livre de Haikus; à dire, à lire et à inventer*. Éditions Albin Michel jeunesse.
- Perreault, M. (2021). *Ma vie éparpillée*. Éditions Héritage jeunesse.
- Soulières, R. (2015). *Hier, tu m'aimais encore*. Soulières éditeur.
- Webster. (2019). *À l'ombre des feuilles*. Éditions Québec Amérique.



ABONNEZ-VOUS À L'AQPF

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

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



Ne brulons pas des livres : se former pour aborder les mythes, préjugés et stéréotypes sur les Premiers Peuples dans la littérature jeunesse



Kara Edward, Université de Sherbrooke
étudiante au doctorat en éducation



Constance Lavoie, Université de Sherbrooke
professeure en didactique du français



Martin Lépine, Université de Sherbrooke
vice-doyen à la formation et à la culture et professeur en didactique du français

QUELQUES DÉFINITIONS

Préjugé	Opinion faite à priori en fonction des apparences ou de critères purement personnels (Usito). Opinion hâtive et préconçue, souvent imposée par le milieu ou due à la généralisation d'une expérience personnelle (Usito).
Mythe	Représentation traditionnelle et idéalisée, souvent fausse, d'un fait ou d'une personne que des groupes d'individus partagent et à laquelle ils se conforment, influençant leur manière d'agir et de penser (Usito).
Stéréotype	Opinion toute faite réduisant les particularités (<i>Petit Robert</i>). Cliché, opinion ou attitude type dénuée d'originalité (Usito).

Nous ne pouvons passer sous silence la purge littéraire qui a eu lieu en Ontario et dont les journaux ont fait état en septembre 2021. Le Conseil scolaire catholique Providence a procédé à l'épuration d'environ 5 000 livres jugés offensants pour les personnes autochtones. Ces livres ont été détruits, brûlés ou enterrés et ces actions ont été posées dans un but de réconciliation. C'est à la suite de ces annonces que Suzie O'Bomsawin réplique et informe, par le biais d'une [lettre d'opinion parue dans La Presse](#), d'une autre manière de faire qui permettrait de participer au développement de l'esprit critique des élèves.

Plusieurs albums de littérature jeunesse et bandes dessinées, bien qu'ils n'en fassent pas tous leur sujet central, abordent la question des réalités/perspectives/savoirs autochtones. Certaines de ces œuvres le font de manière plus appropriée que d'autres. Dans le présent article, nous souhaitons illustrer comment certaines œuvres jeunesse véhiculent des images et des termes qui renforcent les biais inconscients envers les membres des Premiers Peuples¹.

Dans le respect de l'inclusion des savoirs, des cultures, de l'histoire et des visions autochtones du monde², nous souhaitons que ces œuvres littéraires

permettent de prioriser une sensibilisation à ces mythes, à ces stéréotypes et à ces préjugés auprès des élèves plutôt qu'éviter ou passer sous silence certains passages ou certaines représentations erronées de ces livres qui se retrouvent dans les classes. Il s'agit d'ailleurs de l'approche suggérée par Suzie O'Bomsawin, directrice du bureau du Ndakina (territoire ancestral de la nation W8banaki).

Nous abondons en ce sens et croyons qu'avec un accompagnement approprié, ces ouvrages littéraires peuvent devenir un outil d'apprentissage et de discussion pertinent, voire essentiel. Nous illustrerons quelques-uns de ces mythes/stéréotypes/préjugés à l'aide d'extraits d'albums de littérature jeunesse ou de bandes dessinées et nous proposerons des stratégies d'enseignement pour guider les élèves dans la reconstruction de ces fausses représentations.

LES PERSONNES AUTOCHTONES NE SONT PAS TOUTES PAREILLES

Le préjugé selon lequel les personnes autochtones sont toutes pareilles est celui que nous considérons comme étant le plus présent dans la littérature jeunesse que nous avons consultée. Physiquement, dans de nombreux ouvrages, les personnages autochtones sont représentés comme ayant le teint basané, des cheveux noirs et longs et des yeux foncés.

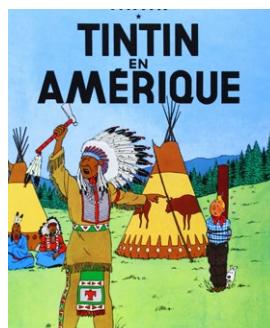


La boîte rouge (2016)

Représentation stéréotypée de l'autochtone au teint basané, aux cheveux noirs et longs (ici tressés), aux yeux foncés

Or, dans les faits, comme chez les allochtones d'ailleurs, il existe une grande variété de traits physiques chez les membres des communautés autochtones. En classe, il est possible de déconstruire ce préjugé en montrant des images de personnalités autochtones connues qui ne correspondent pas à l'image « hollywoodienne » véhiculée (pensez entre autres à Joséphine Bacon [innue], à Michel Jean [innu], à Dave Jenniss [wolostoquiyik] ou encore à Conrad Sioui [huron-wendat]³). La mise en place d'une mosaïque de ces différentes personnalités permet d'offrir une variété visuelle aux élèves et de déconstruire ce préjugé.

Cette même mosaïque peut également permettre aux élèves de comprendre que les membres des Premières Nations portent leurs habits traditionnels à des moments spécifiques, notamment lors de moments de célébration, et non pas tous les jours. Par ailleurs, il est intéressant de savoir que chaque nation a ses habits traditionnels. Dans les images suivantes, on peut remarquer que les personnages sont représentés de manière stéréotypée avec de longues coiffes de plumes et des habits traditionnels portés en tout temps.



**Tintin en
Amérique (1983)**
Représentation
stéréotypée du port des
habits traditionnels et
de la grande coiffe de
plumes



Yakari (1977)
Représentation
stéréotypée du port
des habits traditionnels
et de la grande coiffe
de plumes



Wanted, un crime insoutenable (2019)
Représentation stéréotypée du port de la grande coiffe de plumes

D'un point de vue pédagogique, la personne enseignante peut s'informer sur les différents habits traditionnels qui existent. En ce sens, elle pourrait se rendre dans un pow-wow, rassemblement autochtone ayant traditionnellement lieu une fois par année (voir la [route des pow-wow](#)), et discuter avec les personnes autochtones présentes de la signification des différents habits. Cela permettrait à la personne enseignante de proposer un apprentissage pertinent pour les élèves en mettant en perspective, par exemple, que ces grandes coiffes de plumes souvent illustrées sont typiques d'habits traditionnels des membres des communautés autochtones de l'Ouest canadien.

CERTAINES APPELLATIONS SONT DÉNIGRANTES OU DÉSUÈTES

Un stéréotype que nous avons remarqué dans les ouvrages de littérature jeunesse sélectionnés est l'appellation utilisée pour désigner les personnes autochtones ainsi que les prénoms dont les différents personnages sont affublés. Il importe de savoir que le terme *indien*, encore utilisé aujourd'hui au sens législatif, est connoté de manière péjorative pour représenter les membres des communautés autochtones selon la Fondation canadienne des relations raciales. Et qu'en est-il encore de termes injurieux comme *sauvages*, *Peau-Rouge*, *squaw*, *kawish*⁴, etc⁵!

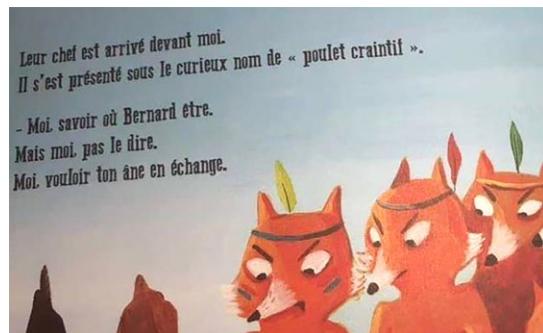


Trois petits Indiens bleus (2000)
Utilisation du terme « Indiens »

Après la parution du rapport final de la [Commission de vérité et de réconciliation](#) paru en 2015, l'utilisation de ces termes inappropriés semble avoir diminué dans les œuvres littéraires canadiennes. Pédagogiquement, il serait intéressant de faire, avec les élèves, une réécriture de ces passages lorsqu'ils sont présents.

Nommer les membres des Premières Nations selon l'appellation qu'ils ont eux-mêmes choisie est un signe de respect facile à appliquer au quotidien. Ce principe peut facilement s'enseigner à des élèves de tous les cycles du primaire (et du secondaire). Il peut être intéressant d'orchestrer un travail de recherche avec les élèves afin de déterminer le véritable nom de la communauté représentée dans un ouvrage. Par exemple, une recherche rapide permet de découvrir que les membres du « Peuple des Pieds-Noirs » présentés dans la bande dessinée *Tintin en Amérique* d'Hergé se désignent comme étant *Niitsitapi* (gouvernement du Canada, 2019). Pour connaître le nom des 11 nations autochtones au Québec et leurs communautés, cette carte s'avère un bon outil : [carte des nations autochtones du Québec](#).

Les prénoms ont parfois un caractère sacré et symbolique pour les personnes autochtones. Ce que nous relevons dans plusieurs albums et bandes dessinées est le fait que l'utilisation de noms, qui contiennent des éléments qui pourraient être considérés comme sacrés, est faite de manière dérisoire.



Wanted, un crime insoutenable (2019)
Prénom tourné en dérision

Il est important de questionner les élèves et de les amener à réfléchir à ce qui peut être problématique dans l'utilisation de tels prénoms en la mettant en lien avec l'image des personnes autochtones qui est véhiculée dans les œuvres. Faire un parallèle historique avec les différentes appellations qui ont été données, de manière péjorative, aux personnes québécoises qui ne sont pas autochtones peut éveiller la compréhension du phénomène chez les élèves. Cette comparaison pourrait conduire à des prises de conscience sur le caractère déplacé de tels propos.

LES PERSONNES AUTOCHTONES NE SONT PAS TOUTES ALCOOLIQUES ET PARESSEUSES

Cette représentation de la personne autochtone qui boit de l'alcool en grande quantité et qui ne tolère pas l'alcool n'est peut-être pas la plus répandue dans la littérature jeunesse, mais il n'en demeure pas moins que dans certaines œuvres, des références à ce stéréotype sont présentes. Sans nécessairement représenter la personne autochtone avec une bouteille de boisson à la main, parfois la démarche chancelante ou encore l'image un peu déséquilibrée du personnage permet une « interprétation alcoolisée ». Dans la vignette qui suit, le stéréotype est cependant explicite.



Barbe-noire et les Indiens (1968)
Commentaires déplacés sur les personnes autochtones et la consommation de boisson

Si la situation s'y prête, il est profitable de mettre en perspective ce stéréotype avec les élèves. En effet, certaines personnes autochtones ont des problèmes de consommation d'alcool. « De plus, il faut comprendre que beaucoup de ces cas sont liés directement ou indirectement à l'expérience

des pensionnats autochtones et à leurs impacts intergénérationnels » (Amnistie internationale, 2019, p. 17). Il serait pertinent d'utiliser cette représentation pour aborder, notamment auprès des publics rencontrant une telle représentation dans la littérature, l'idée de la consommation d'alcool et pour faire un enseignement sur l'histoire de l'éducation des personnes autochtones au Québec en abordant la réalité des pensionnats. Pourquoi ne pas créer une séquence didactique où de nombreux albums seraient utilisés, en commençant avec ceux qui véhiculent des mythes, des préjugés et des stéréotypes pour en venir à expliquer les différentes réalités vécues par les personnes autochtones, notamment la réalité des pensionnats? Plusieurs albums de littérature jeunesse abordent cette question de manière appropriée pour des enfants d'âge scolaire (pensons entre autres à *Quand j'avais huit ans* [Manseau, 2021] ou *Les mots volés* [Brassard, 2021] qui ont fait l'objet d'un traitement intéressant dans la revue *Vivre le primaire!*, ou encore aux albums *Je ne suis pas un numéro*, *La pirogue de Shin-chi* ou *Quand on était seuls*). Leur utilisation en classe permettrait aux élèves de faire un (ré)apprentissage de la réalité des pensionnats.

Les personnes autochtones sont parfois représentées comme des êtres paresseux. Ce stéréotype s'explique, à notre sens, par le fait que lorsqu'ils ont le statut officiel d'Indien au terme législatif, ils sont sous la tutelle du gouvernement fédéral. Cette vision mène vers un glissement et répand l'idée qu'ils « se font vivre » par les contribuables, entre autres parce qu'ils ne paieraient ni taxes ni impôts. Or, selon l'organisation Amnistie internationale, 59,7% des « Indiens inscrits » vivent hors réserve, ce qui fait qu'ils doivent payer taxes et impôts au même titre que les citoyens non autochtones. Par ailleurs, au-delà de ces considérations, ce statut implique tellement de désavantages que l'exemption ne devrait pas être perçue comme un privilège. En effet, cette tutelle « vient donc avec tout un lot d'inconvénients : ne pas pouvoir contracter d'hypothèque, ni rédiger un testament, ne pas pouvoir disposer de ses biens, ne pas pouvoir être propriétaire d'un terrain, ne pas être admissible à des prêts (par exemple, pour démarrer une entreprise), et ce, peu importe sa situation financière, etc. » (p. 5).

Dans la bande dessinée *Barbe-Noire et les Indiens*, on remarque une vignette qui expose clairement ce préjugé en lien avec la paresse des personnes autochtones.



Barbe-noire et les Indiens (1968)
Illustration explicite du préjugé de la paresse des personnes autochtones

Avec les élèves, dans l'idée de déconstruire ce préjugé, il est possible d'effectuer une recherche et de mettre de l'avant des personnalités autochtones qui ont fait une différence dans la société. Il serait possible, par exemple, de présenter une séquence autour de biographies illustrées comme celle de Tom Longboat (*Voici Tom Longboat*), coureur de fond reconnu pour ses courses exceptionnelles, ses records et son besoin de s'entraîner seul. La collection de bandes dessinées *Nation Big Spirit : d'hier à aujourd'hui* aux éditions Hannenorak présente également sept personnalités autochtones méconnues et qui ont marqué l'histoire. Pour rendre l'activité plus signifiante encore, il pourrait même être envisagé d'organiser en classe une rencontre avec une personnalité autochtone.

LES PERSONNES AUTOCHTONES NE SONT PAS TOUTES VIOLENTES ET BAGARREUSES

Tant d'images représentent de « sauvages autochtones » en guerre, en train de tenir des activités soi-disant cruelles ou encore en train de chercher à se procurer des scalps (peau du crâne avec sa chevelure appartenant à un ennemi et conservée comme trophée [Usito]!). Les membres des Premiers Peuples sont souvent représentés comme étant des personnes violentes et prêtes à lever le poing à toute occasion. À notre avis, cette représentation s'explique

par le fait que les représentations hollywoodiennes stéréotypées et préjudiciables renforcent ce biais inconscient lié à la violence ou encore par l'antithèse que représentent les « Indiens » et les « cowboys ». Les enfants donneront généralement le bon rôle au personnage auquel ils s'identifient davantage, ici le cowboy.

Dans l'œuvre *Igloo* (Mets, 2004), on retrouve les quelques phrases suivantes: « Il tuait un lapin, une perdrix ou un daim. Sa flèche atteignait toujours son but. C'était cruel, mais juste. Il fallait bien que ses enfants mangent chaque jour ».

Il faut avoir le souci de présenter aux élèves des « albums fenêtres » qui ouvrent sur le monde pour leur faire comprendre que si une pratique culturelle diffère de la leur, elle n'est pas nécessairement mauvaise et cruelle. C'est ce qu'on remarque dans cet exemple où l'auteur, qui est natif de France, se permet d'introduire un commentaire dépréciatif d'une pratique culturelle sur laquelle il a un regard euro-centré. C'est par le biais de la discussion et de la démonstration de la tolérance que la personne enseignante peut sensibiliser les élèves. Il serait pertinent d'introduire un réseau littéraire autour du thème de la tolérance ou de la différence et d'y introduire un ou des albums qui illustrent qu'il existe des différences entre les cultures, mais que sous les auspices de la bienveillance, de l'inclusion et du respect, elles ne peuvent qu'enrichir les perspectives des élèves.

Le stéréotype illustrant les personnes autochtones comme violentes est également présent dans l'album *Le loup qui ne voulait plus marcher* :



Le loup qui ne voulait plus marcher (2013)
Représentation de « l'Indien » qui entre en guerre sans raison

L'imaginaire autour du scalp notamment est très prolifique; pensons à sa représentation dans *Jeanne, fille du Roy* de Suzanne Martel où dans un passage précis, une personne autochtone attend impatiemment de scalper un autre personnage. Les membres des Premiers Peuples ont longtemps été reconnus comme les principaux et premiers acteurs de cette pratique. Aujourd'hui, il est possible de contredire le tout⁶. Encore une fois, une activité de sensibilisation permettrait de comprendre d'où vient la pratique et ce qu'elle signifiait, autant pour les Premiers Peuples que pour les colons. Il serait d'ailleurs pédagogiquement intéressant de relever des éléments stéréotypés qui servent à représenter les Québécois.es, de les déconstruire et d'ensuite faire le même travail avec la représentation du scalp (et la représentation des autres stéréotypes et préjugés, pourquoi pas!).

LA « PRINCESSE INDIENNE » N'EXISTE PAS

Tout d'abord, la représentation de la femme autochtone comme une princesse est mensongère puisqu'il n'existe pas de hiérarchie royale de ce type dans les communautés autochtones. Ensuite, le fait que les femmes autochtones soient souvent représentées de manière hypersexualisée peut donner lieu à des dérives. L'exemple le plus connu de cette représentation demeure assurément celui de Pocahontas dans sa version Disney.



Pocahontas (1995)
Représentation hypersexualisée
de la femme autochtone

Il faut amener les élèves à questionner cette représentation et à leur faire verbaliser que les femmes autochtones, au même titre que les femmes allochtones, ne se vêtiront pas souvent d'une petite robe en cuir à une seule bretelle pour aller se promener dans les bois ! Marie-Andrée Gill, dans son balado *L'histoire crochie*⁷, insiste sur le fait que cette représentation est fausse et stéréotypée et qu'elle doit être déconstruite. Le faire en insistant sur la vraie histoire de Pocahontas et sur le fait, comme le mentionne Brice Morrison (métis de Winnipeg interviewé à Wendake) un intervenant du balado, qu'il s'agit probablement d'un des premiers cas de femme autochtone assassinée ou disparue de l'histoire peut permettre d'éveiller les élèves à cette réalité.

Drew Hayden Taylor, dans son essai *C'est fou comme t'as pas l'air d'en être un !*, remet justement en perspective la véritable histoire de Pocahontas en la comparant à cette version transformée, et ce, avec beaucoup d'ironie : « Pocahontas, première et ultime princesse, demeure sans doute l'unique symbole d'un amour qui a sauté la clôture. Gardons à l'esprit qu'en réalité, elle avait autour de treize ans et que son prétendant, John Smith, devait accuser la trentaine. Il existe un mot pour désigner ce genre de relation amoureuse » (p. 22). Cet extrait est évocateur, surtout lorsqu'on réalise, grâce aux statistiques de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, qu'en fonction de leur origine, les femmes autochtones avaient davantage de chances d'être prises pour cible et de devenir victimes d'actes violents tels des meurtres ou des enlèvements. Il serait pédagogiquement (et socialement) intéressant de mettre de l'avant ce fait en lien avec [la journée de la robe rouge](#)⁸. Pour toutes ces femmes et ces filles assassinées et disparues qui n'ont eu droit à aucune considération et pour qui les droits fondamentaux ont été brimés, il est du devoir des enseignant.e.s d'amener les élèves à poser un regard critique sur ce type de représentations sexuées et dégradantes.



Laflèche (2009)
Banalisation d'un
geste déplacé posé
envers une femme
autochtone (et
utilisation du terme
« squaw »)

En somme, il est essentiel de reconnaître que ces préjugés et stéréotypes proviennent principalement d'une méconnaissance de l'histoire vécue par les Premiers Peuples, histoire qui a été et qui est encore trop souvent cachée⁹. Parfois, un album peut véhiculer des préjugés et stéréotypes dans l'entièreté de son contenu, mais il faut aussi comprendre qu'à d'autres moments, une seule page, une seule phrase ou un seul mot peut poser un problème. Voici donc trois clés d'analyse des albums de littérature jeunesse qui permettent d'aiguiser son regard par rapport aux différents albums pouvant être utilisés dans les classes.

Il est tout d'abord pertinent de se questionner sur le pays d'origine de la maison d'édition et de prioriser les œuvres qui ont été publiées par des maisons d'édition canadiennes qui risquent d'être davantage sensibilisées aux réalités des Premiers Peuples du Canada. Ensuite, il faut se questionner sur l'origine de l'auteur.trice et/ou de l'illustrateur.trice et prioriser des œuvres qui ont été écrites par des personnes autochtones, car elles sont évidemment les personnes les mieux placées pour relater leurs réalités et véhiculer de manière culturellement sécurisante leurs savoirs. Finalement, l'année de parution doit être vérifiée et les œuvres parues après le rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation, donc après 2015, devraient être priorisées puisqu'elles risquent moins de véhiculer des mythes, des préjugés ou des stéréotypes.

S'informer et chercher à sensibiliser les élèves, entre autres par le regard critique posé sur la littérature jeunesse présente dans sa classe, est un premier pas pour déconstruire les préjugés, les mythes et les stéréotypes qui circulent malheureusement toujours à l'égard des personnes autochtones. Ce travail de reconstruction débute par savoir nommer et reconnaître la vérité. À cet effet, il importe d'introduire davantage de littérature jeunesse autochtone sécurisante¹⁰ dans les classes, et ce, dans toutes les classes du Québec et ailleurs.

≡ RÉFÉRENCES DOCUMENTAIRES

- Amnistie internationale. (2019). *Tu n'as pas l'air autochtone!* et autres préjugés. <https://amnistie.ca/sinformer/2020/canada/livret-tu-nas-pas-lair-autochtone-et-autres-prejuges>
- Amnistie internationale. (2020). *Carte des nations autochtones du Québec*. <https://amnistie.ca/sinformer/2020/carte-des-nations-autochtones-du-quebec>
- Brassard, G. (2021). Vivre la lecture – 3^e cycle. *Vivre le primaire* 34(1), 94.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. *Compétence 15*. (s.d.). <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>
- Gill, M.-A. (2020). *L'histoire crochie*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/balados/7628/autochtones-traditions-communautes-langue-territoire>
- Gouvernement du Canada. (2016). *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. <https://www.canada.ca/fr/femmes-equalite-genres/nouvelles/2019/06/document-dinformation-enquete-nationale-sur-les-femmes-et-les-filles-autochtones-disparues-et-assassinnees.html>
- Gouvernement du Canada. (2015). *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>
- Gouvernement du Canada. (2019). *Confédération des Pieds-Noirs*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/confederation-des-pieds-noirs>
- Labrecque-Saganash, M. (2020). *Briser le code – Le lexique*. <https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51528/autochtones-102>
- L'histoire nous le dira (2020, 25 octobre). *Scalp : une pratique sanguinaire autochtone?* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vdv2Y1-W6kA>
- Manseau, D. (2021). Vivre la lecture – 1^{er} cycle. *Vivre le primaire* 34(1), 96.
- O'Bomsawin, S. (2021). La purge littéraire. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-09-11/la-purge-litteraire.php>

Taylor, D. H. (2017). *C'est fou comme t'as pas l'air d'en être un!* Hannenorak.

Tourisme autochtone Québec. (2021). *Route des pow-wow 2021.* <https://tourismeautochtone.com/quoi-faire/route-des-pow-wow-2021>

≡ RÉFÉRENCES LITTÉRAIRES

Bernard, F. et Roca, F. (2004). *L'indien de la tour Eiffel.* Seuil jeunesse.

Campbell, N. I. et LaFave, K. (2010). *La pirogue de Shin-chi.* Éditions des plaines.

Derib et Job. (1977). *Yakari.* Casterman.

Disney. (1995). *Pocahontas.* Phidal.

Dupin, O. et Duchesne, S. (2019). *Wanted: un crime insoutenable.* Frimousse.

Florence, M. et Grimard, G. (2017). *Les mots volés.* Scholastic.

Hergé. (1983). *Tintin en Amérique.* Casterman.

Jordan-Fenton, C., Pokiak-Fenton, M. et Grimard, G. (2019). *Quand j'avais 8 ans.* Scholastic.

Kay, J., Kacer, K. et Newland, G. (2017). *Je ne suis pas un numéro.* Scholastic.

Lallemand, O. et Thuillier, E. (2013). *Le loup qui ne voulait plus marcher.* Auzou.

Levasseur, M. et Landry, M. (2009). *Laflèche : Fort nécessité.* Boomerang.

Martel, S. (1992). *Jeanne, fille du Roy.* Fides.

MacLeod, E. et Deas, M. (2019). *Voici Tom Longboat.* Scholastic.

Mets, A. (2004). *Igloo.* L'école des loisirs.

Norac, C. et Poulin, S. (2016). *La boîte rouge.* Pastel.

Remacle, M. (1968). *Barbe-Noire et les Indiens.* Dupuis.

Robertson, D. A. et Flett, J. (2017). *Quand on était seuls.* Éditions des plaines.

Sander, A. (2000). *Trois petits Indiens bleus.* L'école des loisirs.

Sherman, A. et Morales, Y. (2017). *Mon nom est Tonnerre.* Scholastic.

1 L'appellation Premiers Peuples inclut les Premiers Peuples, les Inuit et les Métis. L'appellation Premières Nations, quant à elle, exclut les Inuit et les Métis.

2 Vision qui abonde non seulement dans le sens du nouveau référentiel des compétences professionnelles paru à l'automne 2020, mais qui se réfère directement à la [compétence 15](#) de la formation à l'enseignement, soit la compétence à « valoriser et promouvoir les savoirs, les cultures, les visions du monde et l'histoire des Autochtones ». Notez que cette compétence n'a pas été retenue dans le nouveau référentiel, mais que les 11 nations autochtones au Québec et plusieurs universités l'utilisent.

3 Ces exemples ont été présentés dans le cadre du cours [PAE403- Perspectives autochtones en éducation](#) dispensé à l'Université de Sherbrooke lors de la session d'été 2021.

4 Le terme « squaw » est péjoratif dans la mesure où son emploi a servi à des fins racistes et sexistes. Le terme « kawish » (qui est, rappelons-le, injurieux) pourrait correspondre à la contraction entre les mots « canadian » et « jewish » et ferait référence au traitement reçu par les personnes autochtones du Canada, ce qui en ferait un mot stigmatisant.

5 Voir la capsule « [Briser le code – Autochtones 102](#) » avec Maïté Labrecque-Saganash.

6 Voir la capsule sur le scalp de « [L'histoire nous le dira](#) » avec le professeur Laurent Turcot.

7 Le septième épisode porte explicitement sur la thématique « Pocahontas ».

8 Cette journée de sensibilisation, qui a lieu le 5 mai de chaque année, vise la commémoration des femmes et des filles autochtones disparues et assassinées.

9 À cet effet, une activité de sensibilisation et de (re)construction des connaissances est offerte aux groupes d'âge scolaire. Il suffit de remplir un [formulaire de demande](#) pour avoir de plus amples informations.

10 [La librairie Hannenorak](#) (située à Wendake, seule librairie autochtone francophone du Canada) offre une belle variété en ce sens.

Journée thématique hors congrès : au cœur d'une nouvelle proposition



Alexandra Gagné,
Membre de l'équipe de la journée Cœur-Circuit
Section Québec-et-Est-du-Québec de l'AQPF

#DÉVELOPPEMENTPROFESSIONNEL

#RÉSEAUTAGE

#SOLUTIONPÉDAGOGIQUE

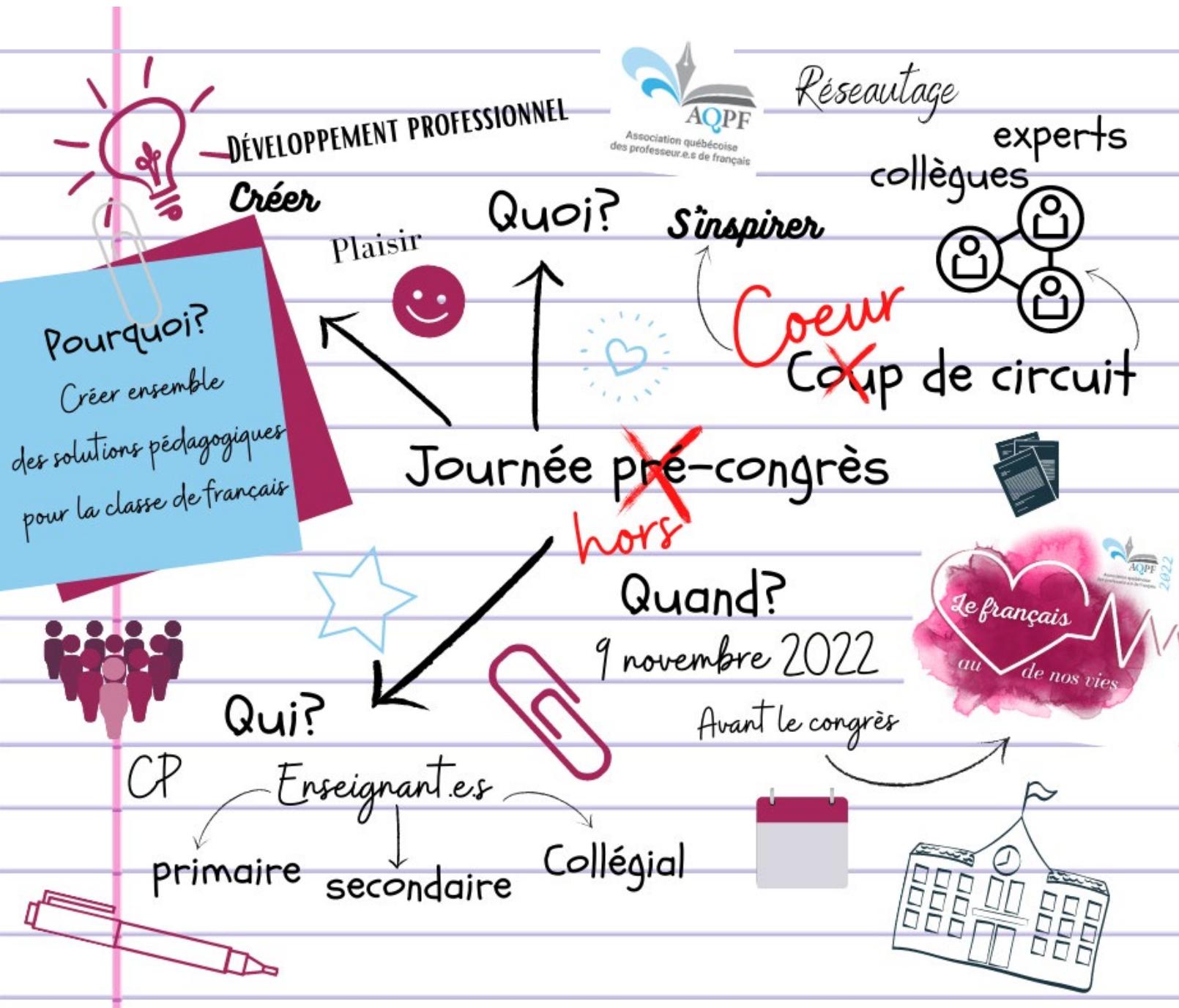
La principale motivation à réinventer la journée hors congrès, traditionnellement réservée aux conseillères et aux conseillers pédagogiques, s'ancre dans la volonté de faire de celle-ci une journée sur-mesure rassemblant toutes les professionnelles et tous les professionnels de l'enseignement du français. Cœur-circuit est le résultat de la prise en compte de commentaires et suggestions formulés au fil des ans par les membres de l'AQPF : l'envie de repartir du congrès non seulement gorgé.e.s d'inspiration, mais muni.e.s de possibilités tangibles de réinvestissement, le désir de bénéficier d'un temps pour que des idées souvent reléguées au second plan prennent vie, le gout de se retrouver entre collègues pour se (re)découvrir, et le souhait de se mettre en action pour s'approprier de nouvelles connaissances et façons de faire. Pour l'édition 2022, la section Québec-et-Est-du-Québec avait à cœur d'offrir aux membres une occasion de s'inspirer, de partager et surtout de créer une solution concrète, qui réponde à un besoin réel et qui puisse être réinvestie dans leur classe : une proposition didactique, du matériel pédagogique, un outil d'évaluation, tout nous semblait possible !

Nous nous sommes dès lors demandé autour de quelle thématique-phare pouvait s'articuler cette journée : la thématique devait être fédératrice, transversale aux différents ordres d'enseignement et répondre à un enjeu actuel de la profession. Nous imprégnant des thèmes des conférences les plus populaires des années antérieures, nous avons sondé les membres et les personnes sympathisantes de l'AQPF sur nos différentes plateformes pour prendre le pouls quant au concept envisagé, pour mesurer leur intérêt à participer à notre évènement et pour nous nourrir de leurs suggestions.

La journée thématique Cœur-circuit a ainsi pris forme : la proposition est celle d'une activité de développement professionnel revampée ! Complémentaire aux deux journées d'ateliers, de stages et de conférences, elle se veut une occasion stimulante de rencontres et de réseautage, mais par-dessus tout, elle sera un laboratoire d'idéation pédagogique et didactique. Ses participantes et participants prendront part à un atelier de conception collaboratif tout en tirant profit de l'accompagnement d'expertes et d'experts et d'un accès privilégié à des sources d'inspiration et à des ressources innovantes.

Quelques mots sur le titre de cette journée

Cœur-circuit, ce n'est pas qu'un simple jeu de mots ! C'est, d'abord, l'électrochoc qu'il a fallu à l'équipe de Québec-et-Est-du-Québec pour repousser les limites et métamorphoser la journée hors congrès. C'est également une tentative de déjouer le court-circuit de la solitude dans laquelle sont parfois confiné.e.s les enseignantes et les enseignants, en leur permettant de s'investir, le temps d'un mercredi, dans un projet commun et productif. Enfin, c'est la possibilité de frapper un coup de circuit didactique ou pédagogique, juste avant de plonger à pieds joints dans le congrès de 2022 : *Le français, au cœur de nos vies*.



SAISON

22

Théâtre

23

Denise-

Pelletier

Complice du milieu scolaire
depuis près de 60 ans

21 septembre – 15 octobre
2022

Texte
EVELYNE DE LA CHENELIÈRE
D'après l'œuvre d'ALBERT CAMUS

Mise en scène
FLORENT SIAUD

À cause
du soleil



9 – 25 novembre
2022

Idéation, texte et mise en scène
MAXIME CARBONNEAU et
LAURENCE DAUPHINAIS

Si... jamais
vous nous
écoutez



25 janvier – 18 février
2023

Texte
HONORÉ DE BALZAC

Adaptation
GABRIELLE CHAPDELAINE

Mise en scène
ALICE RONFARD

Le
Faiseur



15 mars – 15 avril
2023

Texte
MARIE-CLAUDE VERDIER

Mise en scène
CLAUDE POISSANT

Châteaux
du ciel



Partenaire
de saison

Hydro
Québec



Conseil des arts
du Canada



Canada Council
for the Arts



Montreal

SALLE
FRED-BARRY

Une fille en or

Les danseurs
étoiles parasitent
ton ciel

Lolita n'existe pas

Redbone Coonhound

Plastique

Le Scriptarium 2023

Brillante

EN REPRISE ·
HORS-SÉRIE

La Société des
poètes disparus

Foreman

