

les cahiers DE L'AQPF

VOLUME 14 | N°1 | 2023



FREEPIK - PEOPLE-STACKING-HANDS-TOGETHER-PARK

Faut pas s'achaler avec ça !
Trésor de la langue
française au Québec

CHRONIQUE

**Lecture interactive
avec moi (LIAM) : un
projet pour favoriser le
maintien des acquis durant
la période estivale**
Nathalie Chapleau
Marie-Pier Godin

ISSU DE LA RECHERCHE

**Le portrait de langues :
une tâche plurilingue au
service de la valorisation
du répertoire langagier
des apprenants**
Evelyne Potvin-Cloutier
Ingrid Jasor
Caroline Payant

ISSU DE LA RECHERCHE

À VENIR EN
NOVEMBRE
2023
CONGRÈS
DE L'AQPF



Association
québécoise des
professeur.e.s
de français



35 formations en ligne
pour le personnel scolaire

**Je m'engage dans
mon développement
professionnel!**



Récupérez votre
badge numérique
de lectures
professionnelles !



POUR EN SAVOIR PLUS

- (🌐) cadre21.org
- (✉) info@cadre21.org

SUIVEZ-NOUS DANS LES RÉSEAUX SOCIAUX



Sommaire

CHRONIQUE

Faut pas s'achaler avec ça !	5
------------------------------	---

Apprendre à lire à l'école : des récits de pratiques innovantes Dans la classe de 2 ^e secondaire de Jérôme, on lit « pour de vrai ».	8
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Même au secondaire, garnissons la proposition littéraire d'une belle diversité de genres	10
------------------------------------------------------------------------------------------	----

ISSU DE LA RECHERCHE

Lecture interactive avec moi (LIAM) : un projet pour favoriser le maintien des acquis durant la période estivale	14
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Enseignement intégré de la polysémie et des relations sémantiques entre les mots pour favoriser les compétences en littératie	20
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Le portrait de langues : une tâche plurilingue au service de la valorisation du répertoire langagier des apprenants	24
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

L'oral à l'école : parlons-en !	29
---------------------------------	----

Soutien linguistique au primaire et transfert des apprentissages	34
------------------------------------------------------------------	----

La médiation écrite et orale : une nouvelle dynamique en classe de français langue étrangère	37
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----



Comité de rédaction

Nancy Allen
Josée Beaudoin
Antoine Dumaine
Marie Jutras
Alexandra Pharand

Rédactrice

Nancy Allen

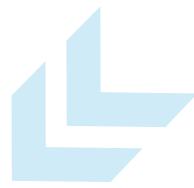
Conception graphique

Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158





Mot du comité de rédaction

Nous avons assisté à de nombreux rebondissements au sujet de l'opinion que l'on porte à notre langue dans les derniers mois. Débat fort et parfois houleux en ce qui concerne la simplification de la graphie des participes passés, accusations de certains quant au nivèlement descendant de l'enseignement du français, pierre lancée aux professionnels de l'enseignement par tout un chacun, rarement informé de la situation réelle vécue par ces personnes en salle de classe. « Dans mon temps... » Ah ! Ce syntagme qui ressort parce que « dans leur temps... », il valait mieux apprendre à la dure, ne pas questionner, ne pas douter, plutôt apprendre par cœur sans s'interroger sur le sens de la langue qui, a-t-on besoin de le rappeler, n'est vivante que si des locuteurs l'utilisent, la confrontent à ses limites, extirpant d'elle ce qu'elle nous cache peut-être encore de plus beau. À toutes ces personnes qui nous *achalent* et qui usent de leur énergie pour critiquer sans proposer, pourquoi ne pas tendre la main à une personne pour laquelle la défense de la langue française n'est pas importante, pourquoi ne pas soutenir nos jeunes et nos moins jeunes qui peinent à l'employer ou qui la colorent trop... d'anglicismes, de barbarismes ou même de jurons ?

Les membres du comité de rédaction des *Cahiers de l'AQPF* invitent ainsi ses détracteurs à se reconnecter avec l'amour commun que l'on voue à la langue et à le faire fleurir, qu'importe la tempête qui pointerait son nez.

À juste titre, nombreux sont les textes du présent numéro qui abordent le soutien spécifique aux élèves et la collaboration entre les diverses personnes qui interviennent dans leur formation (Chapleau et Godin). Dans ce numéro, des articles portent également sur la prise en compte du bagage premier des élèves dans notre enseignement (Potvin-Cloutier, Jasor et Payant, Blanchette et Saidane, Fejzo et Chapleau). Ainsi, les connaissances sur la langue des élèves sont mises à l'honneur et, pour certaines autrices de ce numéro, ces connaissances seraient même un gage de succès dans notre enseignement. Ce numéro présente aussi des chroniques fort inspirantes. L'une aborde des récits des pratiques innovantes en lecture (Forget), l'autre propose des documentaires pour la jeunesse (Gucciardi) et la troisième nous rappelle l'étymologie du verbe achâler (TLFQ). Enfin, deux contributions abordent l'oral auprès d'apprenants adultes, l'une d'elles en contexte universitaire québécois (Lebeau) et l'autre en contexte d'acquisition du français en tant que langue étrangère (Varsamidou et Sekkelari).

Avec ce numéro qui comporte des propositions variées, le comité éditorial des *Cahiers de l'AQPF* espère avoir sélectionné des textes qui vous permettront d'obtenir votre badge de lectures professionnelles créé en collaboration avec Cadre21.

Bonne lecture et bon été !



Le comité éditorial vous invite à soumettre un texte pour son prochain numéro *Spécial congrès 2023*.

Vos réflexions ou vos recherches abordent la thématique de la culture ?

Nous souhaitons vous lire !

info@aqpf.qc.ca



REDD F / UNSPLASH.COM

Faut pas s'achaler avec ça !



Présentation du Trésor de la langue française au Québec

Jeter un éclairage historique sur le français en usage au Québec, en particulier sur le vocabulaire qui le caractérise, telle est la mission du Trésor de la langue française au Québec (TLFQ). Au cœur d'une tradition d'étude où la langue est considérée comme un bien culturel de première importance et un organisme vivant qui évolue sans cesse, le TLFQ s'attache à mettre à l'avant-plan la dimension patrimoniale, la richesse et l'inventivité du français québécois.

À propos de cette chronique

Les textes la présente chronique portent sur l'histoire de mots ou d'emplois caractéristiques du français du Québec. Ceux-ci figurent dans le *Dictionnaire historique du français québécois* (www.dhfq.org), réalisé par le Trésor de la langue française au Québec (TLFQ).]

Qu'est-ce qui vous achale ?

Bien des désagréments et d'autres petits soucis peuvent nous achaler ou préoccuper notre esprit, comme un mystère ou un problème non résolu. Plus concrètement, l'été, la chaleur accablante ou les moustiques voraces peuvent être vraiment achalants, voire exaspérants !

Il n'y a pas que les objets, les évènements ou les animaux qui peuvent nous achaler : des personnes peuvent très bien s'en charger ! En effet, *achaler*, c'est entre autres « déranger, ennuyer, importuner

quelqu'un » (DHFQ, 2022, *achaler* II.2). On peut achaler les gens de notre entourage avec nos problèmes, nos paroles ou nos demandes, comme le montre cet exemple, tiré du premier tome de la trilogie *Un homme comme tant d'autres* de Bernadette Renaud, paru en 1992 :

Il gardait ses rancœurs pour lui et n'en disait rien à Mathilde. « J'ai pas d'affaire à l'achaler avec mes affaires de famille. » (p. 178)

Le verbe *achaler* devient alors synonyme de *bâdrer* (DHFQ, 2022, *achaler* II.1), un autre verbe bien de chez nous.

N'y perdons pas notre latin !

Ça vous achale de ne pas savoir d'où nous vient ce verbe ? Eh bien, *achaler* est un dérivé dialectal de *chaler*. Cette variante de l'ancien verbe *chaloir*, qui signifie « chauffer », a été relevée dans l'Ouest et le Nord-Ouest de la France. En remontant encore plus loin dans le temps, on découvre que *chaloir* vient du latin *calere*, signifiant « être chaud, avoir chaud ».

Cette idée de chaleur s'exprime à la fois dans un emploi vieilli *d'achaler* au Québec, où l'ardent verbe a déjà signifié « attiser (un feu) » – naguère, on pouvait dire, par exemple, *achaler le feu dans le poêle* – et dans un emploi pronominal relevé en Acadie, où *s'achaler* signifie « chauffer mieux », en parlant d'un poêle.

Un feu bien achalé



IMAGE TIRÉE DE LA SÉRIE LINGUISTICOMIQUE *DIS-MOI PAS !?*
LA PETITE HISTOIRE DES MOTS D'ICI.

Un mot qui a fait des étincelles

À première vue, ce sens provenant de *calere* peut sembler loin des emplois actuels d'*achaler*, mais *achaler* signifie aussi « accabler, incommoder (en parlant de la chaleur) ». Cet emploi a été relevé dans des parlers régionaux de l'Ouest et du Nord-Ouest de la France ainsi qu'en Acadie et en Louisiane.

Au Québec et ailleurs, l'emploi de ce verbe s'est aussi étendu à toute chose qui dérange, chose souvent reprise par le pronom *ça*, comme en témoigne l'extrait suivant, provenant des « humeurs » de Rosalie Bonenfant publiées en 2018 sous le titre *La fois où j'ai écrit un livre* :

Ça aussi, ça m'achale. Tu es bronzée, toi. Un splendide brun doré qui s'harmonise avec ton beau maillot à la mode que tout le monde veut, mais que personne ne sait où acheter. Tu es bronzée comme une saucisse à hot dog qu'on a laissée sur la braise juste assez longtemps, avant qu'elle commence à croûter. (p. 102)

Achaler s'emploie également pour parler d'une personne ou d'un animal qui importune, qui ennuie.

Un véritable foyer lexical !

Prospère, la famille d'*achaler* comporte plusieurs mots. On trouve d'abord l'adjectif *achalé*, qui sert de base à l'expression *pas achalé*, signifiant « qui n'a pas de retenue, qui est sans-gêne », comme dans : *Te parler de cette manière ? Vraiment, elle est pas achalée !*

En outre, l'adjectif *achalant* s'emploie pour exprimer ce « qui cause du désagrément, de la contrariété », par exemple lorsqu'on fait référence à un *temps achalant*. Un insecte peut également se révéler bien ennuyant et importun par sa présence, comme le démontre cet extrait de dialogue entre Donalda et Séraphin, écrit par Claude-Henri Grignon et diffusé le 30 mai 1944 dans le radioroman *Un homme et son péché* :

Donalda – *Des maringouins, ça vient par nuages. On pourrait couper ça avec un couteau.*

Séraphin – *Coupe-les. [...] Viande à chiens que c'est achalant.*

Bien entendu, *achalant* peut aussi s'appliquer à une personne « qui ennuie, importune par sa présence, ses propos, son comportement », comme le montre l'extrait suivant, tiré d'une pièce emblématique du théâtre québécois, *Tit-Coq* (1950), de Gratien Gélinas :

Tu tâches de te payer une petite assurance pour te faire enterrer. Et, si tu veux quelques messes pour le repos de ton âme, vois-y toi-même avant de lever les pattes, parce que les neveux et les nièces t'oublieront une demi-heure après le libera. Pourtant, tu te seras tourmentée pour ces enfants-là comme s'ils étaient à toi, au risque de t'entendre traiter de vieille achalante! (p. 109)

Enfin, si *achaler*, *achalé* et *achalant* nous viennent bien de parlers régionaux de l'Ouest et du Nord-Ouest de la France, le dérivé plus rare *achalage*, désignant un « ensemble de choses, de propos, de manières qui dérangent », est une création toute québécoise. Comme quoi le français québécois, plein d'audace, est *pas achalé pour cinq cennes* !

≡ RÉFÉRENCES

- Bonenfant, R. (2018). *La fois où j'ai écrit un livre : humeurs*. Montréal : Hurtubise.
- Gélinas, G. (1950). *Tit-Coq*. Montréal : Beauchemin.
- Grignon, C.-H. (1944, 30 mai). *Un homme et son péché* [radioroman]. Société Radio-Canada.
- Renaud, B. (1992). *Un homme comme tant d'autres*, tome 1 : *Charles*. Montréal : Libre Expression.
- Trésor de la langue française au Québec. (2022). Achaler. *Dictionnaire historique du français québécois* (2^e éd. rev. et augm.; R. Vézina et C. Poirier, dir.). Université Laval. <https://www.dhfq.org/article/achaler>
- Trésor de la langue française au Québec. (2023). Saviez-vous que... Il n'y a pas que la chaleur qui achale?. Trésor de la langue française au Québec (TFLQ). <https://www.tlfq.org/saviez-vous-que/achaler>
- Veilleux, S. et Vandal-Sirois, H. (réal.). (2022.) Achaler [épisode de websérie documentaire]. Dans *Dis-moi pas! La petite histoire des mots d'ici*. Élement (prod.). Trésor de la langue française au Québec. <https://www.tlfq.org/>



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, des activités disponibles et des documents qui sont susceptibles de vous être utiles et bien plus.

ABONNEZ-VOUS DÈS MAINTENANT !

aqpfc.ca





KENNY ELIASON / UNSPLASH.COM

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

Dans la classe de 2^e secondaire de Jérôme, on lit « pour de vrai ».



Marie-Hélène Forget

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

marie-helene.forget@uqtr.ca

Un jour que je discutais « achats de livres » avec la technicienne en documents de l'école où j'enseignais, entre à la bibliothèque un groupe-classe de 2^e secondaire de mon collègue Jérôme. Sylvie, la technicienne, me dit alors : « Regarde comme ses élèves sont à leur affaire... ». Je me mets à les observer. Les élèves se dirigent d'abord vers une boîte dans laquelle se trouvent des enveloppes. Chaque élève repère la sienne, puis s'assoit à une table, ouvre son enveloppe, en sort ce qui m'apparaît ressembler à des lettres, puis en lit une, certains deux. La lecture de ces lettres semble les captiver. En tout cas, ils sont bien concentrés. Je les vois ensuite prendre du papier et se mettre à écrire une réponse. Certaines font deux pages... Une fois l'écriture terminée, les élèves se plongent tous et toutes dans la poursuite de la lecture de leur roman.

Au début, Jérôme circule dans la salle. Il n'a aucune intervention à faire : tous les élèves sont à la tâche. Il répond à quelques questions, mais dans l'ensemble,

les interactions qu'il a avec les élèves sont rarissimes. Il s'assoit ensuite à une table puis, à mesure que les élèves rapportent leur enveloppe, il lit quelques lettres, laisse des commentaires et des questions à l'intention des auteurs.

Comme enseignante de français, j'étais impressionnée ! Comment mon collègue était-il parvenu à engager autant ses élèves dans des tâches qui, généralement, en rebutent plusieurs ? Sylvie rajoutera un peu plus tard : « C'est toujours comme ça quand il vient avec un groupe, jusqu'à la cloche. »

Curieuse, et je dois le dire, un peu envieuse d'un tel succès, j'approche mon collègue Jérôme pour lui demander quel est ce projet de lecture qui engage autant ses élèves. Il m'explique alors avoir proposé la lecture d'un roman psychologique et la tenue d'un journal dialogué entre élèves. Je connaissais le dispositif de journal dialogué, je l'avais même déjà expérimenté avec mes élèves, mais sans le succès

qu'il semblait y avoir dans les classes de Jérôme ! Je demande alors à mon collègue de m'expliquer comment il s'y prend, cherchant à mettre le doigt sur son ingrédient magique.

« J'ai adapté le modèle, me dit-il. Comme j'ai plusieurs séries de quatre romans, je demande d'abord aux élèves de choisir trois romans qu'il leur plairait de lire dans chacun de mes trois groupes. Ensuite, j'assigne un roman différent à chaque élève d'un même groupe, ce qui fait que mes équipes sont composées d'élèves de différents groupes. Ceci me permet de garder le mystère sur leurs coéquipiers, car je leur demande de s'attribuer un pseudonyme pour signer leurs lettres. Ensuite, je fais le modelage de l'écriture d'une lettre pour leur montrer ce qui est attendu en termes de forme. Enfin, je leur donne comme consigne d'écrire sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas dans l'histoire, de répondre à une question laissée par un autre lecteur et de formuler deux ou trois questions en retour. Et je leur précise que je ne corrige pas la langue. C'est tout. »

Puis, il me dit : « Si tu veux que ça marche, propose-leur ce que tu ferais toi-même si tu tenais une correspondance avec d'autres lecteurs. »

— Mais comment contrôles-tu ce qu'ils vont écrire, lui ai-je demandé ?

— Je ne contrôle pas. Ce sont eux qui décident.

— Mais comment tu peux les évaluer alors ?

— Ah, mais je les évalue ! Ça, c'est sûr ! Évidemment, ils ne résumeront pas le chapitre lu ni ne relèveront de mots ou d'expressions qu'ils ont aimés parce que ça n'a pas de sens pour eux. Si on se met à leur place, à quoi ça sert de lire un roman psychologique, pour ensuite écrire une lettre qui doit absolument contenir ceci et cela ? Ce que je veux, c'est qu'ils s'investissent dans leur lecture, qu'ils lisent et échangent sur ce que cette lecture leur procure, sur ce à quoi elle leur fait penser, en quoi ce que vivent les personnages ressemble ou pas à leur vie à eux. Dans leurs lettres, certains s'obstinent sur l'interprétation à donner à un geste ou à la réaction d'un personnage, d'autres se racontent leur vie en la comparant avec celle d'un personnage ou s'imaginent la suite. Je veux qu'ils comprennent ce que les romans psychologiques peuvent nous apporter. S'ils comprennent ça, mon travail est fait !

L'année suivante, je me suis retrouvée dans une autre école, aussi en 2^e secondaire. M'inspirant de Jérôme, j'ai proposé le projet à mes élèves. Bien sûr, les premières lettres étaient succinctes, certains élèves se sentaient déstabilisés que je ne leur donne pas davantage de consignes, d'autres ne savaient pas quoi écrire. J'ai reçu également un ou deux appels de parents inquiets que je ne corrige pas la langue dans les lettres de leur enfant. Mais, plus la lecture avançait, plus les correspondances s'allongeaient, les réflexions se densifiaient, les questions se complexifiaient.

J'ai pu constater combien ce projet donne accès à toutes les dimensions de la compétence en lecture des élèves. En effet, la correspondance permet d'observer la compréhension et l'interprétation du texte « en construction » chez les élèves qui en révèlent bien plus que ce que j'anticipais. Aussi, certains se sont échangés des suggestions d'autres lectures, comparant les romans entre eux. D'autres ont été surpris ou déçus du roman choisi et ont fourni les raisons fondées sur des critères d'appréciation que j'avais enseignés. Enfin, la réaction était omniprésente. Certains élèves sont littéralement sortis de l'ombre, se révélant bien plus articulés, bienveillants et profonds qu'ils ne le laissaient paraître.

En fin de compte, loin d'être un simple exercice scolaire, c'est bien une véritable expérience de lecture et d'écriture que mes élèves ont vécue. Et ils en ont redemandé ! Pas tous, évidemment. Et pas nécessairement sous la forme du journal dialogué. Mais lire « pour de vrai », comme l'ont exprimé certains, était essentiel. Alors, c'est bien l'authenticité de l'activité, le lire « ensemble » et les échanges autour des lectures qui ont soutenu les efforts et le plaisir des élèves. Le voilà, donc, l'ingrédient magique de la recette de Jérôme que j'ai tenté d'utiliser à d'autres sauces : la lecture, il faut que ce soit « pour de vrai ».

Même au secondaire, garnissons la proposition littéraire d'une belle diversité de genres



Anne Gucciardi
Médiatrice culturelle

Les livres informatifs offrent aux adolescents l'occasion idéale de grappiller dans une variété de sujets. En effet, il existe une multitude de documentaires qui permettent de découvrir moult informations qui attisent l'appétence des jeunes en lecture.

Quand je vois un élève partager et réinvestir une information apprise dans un livre, je deviens littéralement euphorique. Il est donc impératif de proposer aux jeunes une diversité de titres qui piqueront leur intérêt.

Dans cette chronique, j'ai envie de vous présenter une diversité de genres littéraires qui nourriront vos élèves en sensations fortes. Tout d'abord, je vous propose un petit livre sur les lieux hantés au Québec. Je poursuis mes suggestions avec une série de documenteurs, c'est-à-dire de faux documents très réalistes, des plus mystérieux. Pour continuer sur le thème de la peur, je vous propose une encyclopédie particulière. Je termine mon cycle de recommandations par une proposition de roman graphique qui décrit nos monstres intérieurs.

Quelques propositions de lectures

Les Fantômes du passé d'Annie Richard, autrice et détective privée, est un court texte de moins de cent pages qui déclenchera de longues discussions au sein de vos groupes. C'est garanti !

À l'aide d'archives de journaux, de photos anciennes et de rapports de police, l'autrice livre ses trouvailles sur huit lieux hantés au Québec. La détective présente chacun des dossiers en citant une légende qui entoure l'endroit mis sous la loupe et monte son rapport en utilisant tous les artéfacts qu'elle déniche durant son enquête. Bien que chaque lieu hanté



LES FANTÔMES DU PASSÉ, ANNIE RICHARD

commence par un mythe, la structure diffère par le nombre de pièces justificatives qui l'accompagnent. Le visuel garde le lecteur captif.

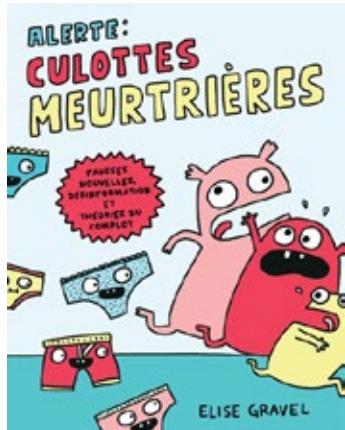
La majorité des documentaires de l'autrice sont rédigés à la troisième personne du singulier. Je trouve intéressant le choix éditorial des éditions *En Quête* de laisser Annie Richard employer la première personne dans ce docu-mystère. L'autrice peut ainsi, ici, s'adresser directement aux lecteurs. Elle utilise des papillons adhésifs au premier plan d'une page sur laquelle on retrouve, entre autres, la une d'un journal local ou le rapport d'un policier. Brillant !



LES FANTÔMES DU PASSÉ, ANNIE RICHARD

La dernière section de ce titre propose un carnet d'enquêtes et invite les jeunes à réaliser leurs propres recherches. La détective privée explique ses astuces pour déclencher de telles recherches et elle dresse un palmarès des lieux les plus hantés au Québec. Petite anecdote entre vous et moi : le numéro un de sa liste est l'endroit où je me suis mariée. Plusieurs personnes m'ont conseillé d'observer mes photos afin de vérifier si je connaissais vraiment tous les visages qui apparaissaient dessus...

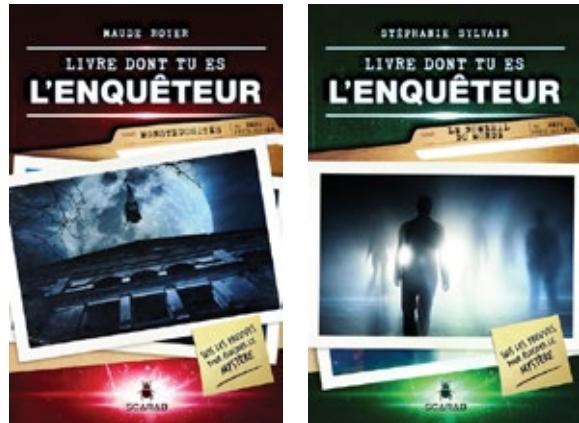
Si le temps ne vous permet pas de réaliser l'une des enquêtes proposées, je vous invite toutefois à présenter ce documentaire pour faire réfléchir à l'importance et à la valeur des sources qui entourent un sujet.



ALERTE : CULOTTES MEURTRIÈRES, ELISE GRAVEL

N'hésitez pas à compléter la leçon avec la lecture de la nouveauté d'Élise Gravel (même au secondaire !) **Alerte : Culottes meurtrières.** Cet album ludique est truffé de fausses nouvelles. L'autrice veut que les élèves comprennent la notion de désinformation.

La prochaine série de fiction que je souhaite faire découvrir est rédigée sous forme de rapports. En effet, **Monstruosités**, de Maude Royer, **Le nombril du monde** de Stéphanie Sylvain et **Les Métamorphes** de Whitney St-Onge sont les trois premiers titres de cette série qui frôle la véracité par sa structure.

MONSTRUOSITÉS, MAUDE ROYER
LE NOMBRIL DU MONDE, STÉPHANIE SYLVAIN
LES MÉTAMORPHES, WITHNEY ST-ONGE B.

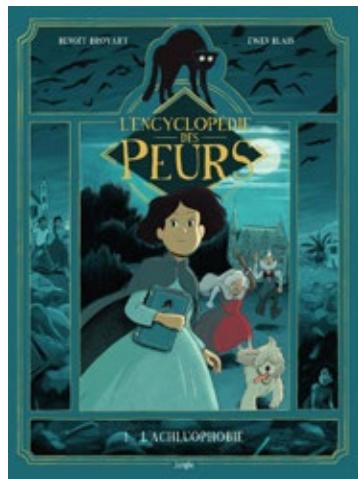
Livre dont tu es l'enquêteur le titre de cette série destinée aux élèves du deuxième cycle du secondaire. La série utilise des documents de tous genres dans la rédaction de chaque tome. Le lecteur est invité à analyser la variété de rapports regroupés pour résoudre une investigation proposée par la *Division des enquêtes sur les phénomènes inexpliqués*. On comprend qu'il s'agit de faux documents, mais présentés avec un réalisme intéressant et captivant. Chaque enquête propose une description des différents lieux, une fiche complète sur tous les suspects, des rapports d'autopsies, des analyses des preuves matérielles (objets, empreintes, prélèvements

sanguins), une multitude de procès-verbaux et tout autre document susceptible de contribuer à résoudre le mystère.

Une fois de plus, les papillons adhésifs sont mis à contribution pour aider l'enquêteur en herbe dans sa démarche. J'avoue qu'il s'agit d'un exercice difficile. Cette série demande un niveau de lecture avancé en raison du nombre de rapports à décortiquer et de la complexité du texte (on pense ici au niveau de langue qui est utilisé, à la structure de phrases complexes et au vocabulaire riche).

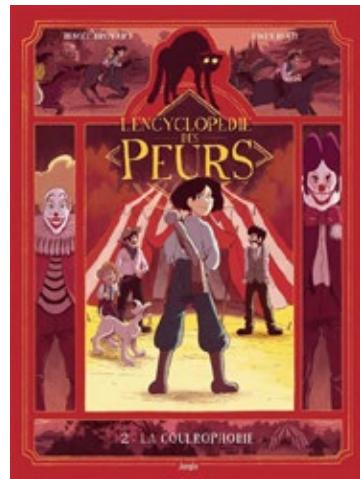
Cependant, malgré la complexité des documents, je demeure convaincue que la lecture de la série *Livre dont tu es l'enquêteur* peut devenir un exercice de collaboration rassembleur en classe. Il est tout à fait possible de former des équipes de travail et de séparer les tâches d'analyse. La classe devient donc l'enquêteur principal et, ensemble, les élèves découvrent, au fil des rapports, les différentes ficelles qui mènent au dénouement.

D'une série de livres qui peuvent donner froid dans le dos, je me tourne vers *L'encyclopédie des peurs*.



L'ENCYCLOPÉDIE DES PEURS - 1 -, BENOÎT BROYART, EWEN BLAIN

Lili a la mission de récolter des gouttes de sueur froide afin que sa grand-mère puisse terminer la rédaction de sa grande encyclopédie des peurs. À l'aide des inventions de son aïeule, Lili voyage à travers le temps pour affronter ou pour provoquer les nombreuses peurs répertoriées par sa grand-mère. Elle rapporte de ses différents voyages les précieuses gouttes.



L'ENCYCLOPÉDIE DES PEURS - 2 -, BENOÎT BROYART, EWEN BLAIN

Dans le premier tome de la série, on découvre ce qu'est l'achluophobie et, dans le second, on amène le lecteur à découvrir la coulrophobie. Personnellement, je ne souffre pas de la première. En effet, je n'ai pas peur du noir.

Suis-je coulrophobe ? Peut-être ! Vous ?

Je recommande *L'encyclopédie des peurs* en adaptation scolaire et dans les classes de francisation (intermédiaires). Malgré le nom scientifique des peurs, le texte est généralement simple et ludique.

Je termine cette chronique en vous proposant un titre d'un tout autre registre, tant par son niveau de lecture que par le thème.

Qu'est-ce qui se passe avec toi ?

Ce roman graphique de Jenny Jordahl raconte l'histoire de Jeanne, dont le corps est différent de celui de sa famille et de ses amis. À l'école, les autres ne se gênent pas pour l'intimider.

Jeanne est malheureuse.

En elle, une voix sombre grandit, jusqu'à devenir un monstre. Ce monstre est magnifiquement illustré par une ombre toujours présente dans les moments de doute. Pour l'aider à régler tous ses problèmes, les parents de la jeune fille lui proposent de perdre du poids. Cette vision bien intentionnée, mais maladroite et grossophobe alimentera plutôt le monstre dans la tête de Jeanne. Heureusement, la fin de l'histoire montre une ouverture positive, un début



QU'EST-CE QUI SE PASSE AVEC TOI?, JENNY JORDAHL

de réconciliation avec les plaisirs de la nourriture et la redécouverte de l'amitié sincère. Les éditions Bayard Canada ont la délicatesse d'inclure une liste de références pour les adolescents et les adolescentes qui ont besoin d'aide ou d'écoute.

Je souhaite que ce titre soit intégré dans toutes les bibliothèques des techniciens en éducation spécialisée. Ce livre deviendrait un outil pour susciter la réflexion au sein de vos équipes-écoles. Il est important de se rappeler qu'un petit commentaire si « anodin » soit-il peut nourrir les monstres insoupçonnés de nos élèves. Malheureusement, ces documents ne seront pas choisis spontanément par les jeunes en lecture autonome. Ce sont des livres pour lesquels les contenus doivent parfois être expliqués.

Sitôt que j'ai terminé de présenter ma sélection lors de mes animations dans les classes, les élèves se sont empressés d'emprunter *Les fantômes du passé* ainsi que les trois « documenteurs » *Livre dont tu es l'enquêteur*, et ce, malgré l'avertissement concernant la complexité des textes.

La discussion sur les diverses phobies s'anime sitôt qu'on explique les différents motifs qui causent les peurs. Et rien ne me rend plus heureuse qu'un élève qui ouvre le dictionnaire pour chercher le nom exact de la peur qu'il ressent.

≡ RÉFÉRENCES

- Broyart, B. et Blain, E. (illust.). (2021). *L'Achluophobie. Jungle*.
- Broyart, B. et Blain, E. (illust.). (2021). *La coulrophobie. Jungle*.
- Gravel, E. (2023). *Alerte : culottes meurtrières ! Fausses nouvelles, désinformation et théories du complot*. Scholastic.
- Jordahl, J. (2023). *Qu'est-ce qui se passe avec toi ?* Bayard Canada.
- Richard, A. (2022). *Les fantômes du passé*. En Quête.
- Royer, M. (2023). *Monstruosités*. Scarab.
- St-Onge, B.-W. (2023). *Les métamorphoses*. Scarab.
- Sylvain, S. (2023). *Le nombril du monde*. Scarab.



**Suivez-nous
sur nos différents
médias sociaux**

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



CHLOÉ OSTIGUY

Lecture interactive avec moi (LIAM) : un projet pour favoriser le maintien des acquis durant la période estivale



Nathalie Chapleau

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



Marie-Pier Godin

Professeure au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal
godin.marie-pier@uqam.ca

Au cours de l'année scolaire, les interventions réalisées auprès de l'apprenant à risque favorisent, entre autres, le développement de la compétence à lire et à écrire. Néanmoins, malgré l'intensité de l'intervention, durant les vacances estivales, aucune croissance, et même, parfois, une régression des apprentissages est observée (Kuhfeld, 2019). C'est ce que l'on nomme le ralentissement estival ou encore, la glissade de l'été (Royer, 2012). Afin de contrer ce phénomène, notre équipe de recherche a vérifié l'effet

d'activités de lecture interactive sur les habiletés en lecture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire durant l'été. Cet article présente le phénomène de la glissade de l'été, les caractéristiques du projet de recherche « Lecture interactive avec moi » (LIAM), des données extraites de cette étude exploratoire réalisée au cours de l'été 2022 ainsi que des retombées de ce projet pour la pratique.

L'importance de la lecture durant la période estivale

Dès l'entrée à l'école, l'enjeu de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est déterminant dans le cheminement scolaire. Pour la majorité des élèves, l'appropriation des connaissances et des stratégies en littératie s'effectue selon les attentes ministérielles. Toutefois, pour certains élèves à risque, la réussite de ces apprentissages nécessite une intervention soutenue et adaptée à leurs besoins. Ainsi, l'arrêt de la scolarisation pendant l'été entraîne, pour plusieurs enfants, un recul des apprentissages lors de leur retour en classe (von Hippel, Workman et Downey, 2018). La conséquence de ce phénomène fait en sorte qu'en septembre, une baisse des résultats est observée. Cette perte des acquis équivaut en moyenne à au moins un mois d'enseignement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Elle serait plus importante auprès des élèves issus de milieux défavorisés puisqu'ils ont moins accès aux livres durant l'été (Allington et McGill-Franzen, 2018; Burkham et al., 2004). Cette baisse est aussi observée auprès des élèves allophones, car, lors de la période estivale, les activités se déroulant en français, leur langue d'enseignement, sont moins fréquentes (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2022). Puis, auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, une régression est notée durant l'été puisque l'intervention n'est plus aussi soutenue (Baker et Johnson, 2022).

Devant ce problème, différentes études ont été réalisées durant la période estivale dans le but d'aider les apprenants à maintenir leurs apprentissages. Afin d'identifier les caractéristiques de l'étude du projet LIAM, notre équipe de recherche a analysé les composantes de différents programmes recensés dans les écrits scientifiques. Par exemple, au Québec, l'étude de Chapleau et ses collaboratrices (2022) a réparti 36 participants en trois groupes dont deux ciblaient des interventions en littératie deux fois par semaine durant 45 minutes. Le premier groupe a réalisé des activités de lecture avec des orthopédagogues au camp de jour. Les participants du second groupe devaient fréquenter, avec un parent, un refuge animalier afin de lire à un chien. Le dernier groupe ne participait à aucune activité en particulier, mais les parents devaient inscrire dans un journal de bord les activités de littératie que l'enfant réalisait durant l'été. Au terme de cinq semaines

d'interventions, les méprises en lecture ont été notées lors de l'évaluation d'une lecture à voix haute d'un texte. Les participants effectuant la lecture au refuge animalier (amélioration de 11 %) et au camp de jour (amélioration de 8 %) se sont distingués de façon significative comparativement à ceux n'ayant effectué aucune activité de littératie en particulier (amélioration de 0 %). Ainsi, la lecture fréquente permettrait aux élèves du 1^{er} cycle de maintenir leurs acquis lors de l'arrêt de la scolarisation.

Aux États-Unis, quelques chercheurs (Borman et Dowling, 2006; Chaplin et Capizzano, 2006) ont proposé d'évaluer les effets d'interventions auprès d'élèves issus de milieux défavorisés lors d'écoles d'été. En ce qui concerne l'étude de Borman et Dowling (2006), dès le début de leur primaire, pendant trois années consécutives, 438 élèves ont participé au programme de l'école d'été pendant sept semaines. Des enseignants ayant reçu une formation ont réalisé des activités de lecture, d'écriture, de sciences, d'arts et d'éducation physique. Au terme des trois années de participation, les élèves ayant eu un taux d'assiduité moyen à ce programme, comparativement aux élèves du groupe contrôle, ont développé leur vocabulaire (amélioration de 50 %) et ont amélioré leurs capacités en lecture (amélioration de 41 %). En fait, les révisions fréquentes aident les élèves à consolider leurs apprentissages, et ce, particulièrement auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou issus de milieux défavorisés (Ehri et al., 2001). Il importe de préciser que ce programme propose 35 heures d'activités par semaine. Quant à l'étude de Chaplin et Capizzano (2006), lors de l'école d'été, en plus de réaliser des activités de lecture et de mathématiques avec les enfants, un soutien aux parents était proposé afin d'accroître leur participation à l'éducation de leurs enfants. Pour Chaplin et Capizzano, cet aspect est déterminant auprès des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. De toute évidence, les résultats de ces études démontrent que la réalisation d'activités d'apprentissage durant l'été facilite le retour en classe après les vacances tout en valorisant les activités de littératie et l'implication du milieu familial.

Le projet LIAM

Dans le cadre de notre recherche, des activités de lecture interactive et d'apprentissage en littératie ont

été élaborées et expérimentées. L'objectif général de l'étude exploratoire était d'analyser les retombées d'un programme d'histoires dans des contextes variés sur le maintien des apprentissages lors de la période des vacances estivales. Ces interventions se sont réalisées auprès d'élèves âgés de 6 à 8 ans en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire que ces enfants avaient des difficultés scolaires selon leur enseignante et qu'ils étaient issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou d'une famille dont la langue maternelle n'était pas le français, leur langue d'enseignement (voir tableau 1). Les participants pouvaient réaliser les activités selon deux modalités d'intervention : 1) famille (dyade parent-enfant; n = 11 enfants) et 2) bibliothèque municipale (sous-groupe de 2 enfants-assistante de recherche; n = 4 enfants). Pour le groupe « famille », l'engagement à ce projet impliquait la réalisation d'une activité de lecture interactive et d'une activité d'apprentissage chaque semaine, durant cinq semaines (2 séances de 30 minutes par semaine). De plus, les parents ont été invités à suivre une formation afin de découvrir les principes de la lecture interactive et de vivre une activité selon cette approche. L'animatrice des activités à la bibliothèque a également participé à cette séance de formation. Pour les parents et les enfants du groupe « bibliothèque », leur engagement consistait à participer aux deux rencontres hebdomadaires durant les cinq semaines d'activités. Par ailleurs, tous les participants ont effectué des évaluations, en séance individuelle d'une durée de 20 minutes, avant et après l'intervention.



JANICK LABONTÉ

Tableau 1. Les caractéristiques des 15 participants

Niveau scolaire	Sexe	Âge moyen	Services d'aide scolaires reçus		Langue parlée à la maison	Modalité de réalisation des activités de LIAM
			Aide aux devoirs	Orthopédagogie		
Première n = 10	F : 3 M : 7	89,4 mois	1 élève	4 élèves	français : 8 autres : 2	Famille : 7 Biblio. : 3
Deuxième n = 5	F : 4 M : 1	99 mois	2 élèves	1 élève	français : 3 autres : 2	Famille : 4 Biblio. : 1

Les mesures

L'utilisation de quatre tests, soit une épreuve normalisée et trois épreuves expérimentales, a permis de mesurer les effets des interventions sur la fluidité en lecture, le vocabulaire et la production de texte.

Dans le cadre de cet article, nous présentons les données à la tâche de fluidité en lecture, l'épreuve normalisée.

La fluidité en lecture est essentielle afin d'accéder à l'information d'un texte. Plus un élève lit de manière fluide, plus il disposera de ressources cognitives à

consacrer à la compréhension des idées transmises dans le texte (Godin et Boily, 2022). C'est pourquoi cette mesure a été retenue au 1^{er} cycle du primaire. Nous avons choisi deux textes de la trousse « Épreuves de fluidité en lecture – 1^{re} à 6^e année primaire » (Desrochers et Bonneau, 2014) afin de vérifier l'automaticité (rapidité) et l'exactitude de lecture. Le premier texte « Les deux amis » est celui proposé pour la fin de la 1^{re} année du primaire. Il comporte 149 mots. Le second texte « Une journée à la ferme », utilisé auprès des élèves de la fin de la deuxième année, comporte 172 mots. La règle d'arrêt employée est celle de la lecture oralisée du plus de mots en une minute. Les auteurs de ce test ont validé le premier texte auprès de 317 enfants alors que le deuxième texte l'a été auprès de 340 enfants. Ayant utilisé les mêmes textes au mois de juin et au mois de septembre, Desrochers et Bonneau (2014) notent un déclin estival pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année en ce qui concerne la vitesse de lecture. Dans le cadre du projet LIAM, les élèves ont complété l'épreuve associée à leur niveau scolaire avant et après les cinq semaines d'intervention.

Les activités

L'équipe de recherche a choisi cinq albums jeunesse se rapportant à des thèmes près du vécu des enfants du 1^{er} cycle du primaire (voir le site LIAM <https://www.liavecmoi.com>). De plus, d'autres critères dont le niveau de lisibilité du texte, le vocabulaire utilisé et les illustrations facilitant la réalisation de prédictions et d'inférences sont des éléments ayant orienté les choix d'albums. En collaboration avec des enseignantes et des bibliothécaires, l'équipe de recherche a élaboré des fiches de lecture interactive afin de guider les parents et les animateurs lors de la réalisation des activités avec les enfants. Par la suite, pour la deuxième activité liée à l'utilisation de l'album jeunesse, les enseignantes ont identifié des habiletés pour lesquelles elles observaient généralement un recul au retour des vacances scolaires. Ainsi, les activités d'apprentissage, vécues la deuxième journée, proposent de jouer avec les sons de la langue, de faire la reconnaissance de graphèmes, de développer le vocabulaire et de découvrir les éléments du schéma narratif en trois temps. Ces activités de lecture interactive et d'apprentissage permettent de proposer aux enfants une animation dans un contexte familial et ludique.

Des données préliminaires

Au terme des cinq semaines d'activités, l'équipe de recherche souhaitait notamment vérifier l'impact de la participation des enfants à ces activités concernant le nombre de méprises commises lors de la lecture d'un texte et le taux d'exactitude. Les résultats révèlent que les élèves de 1^{re} année ont effectué en moyenne 6,1 erreurs lors de l'identification des mots du texte en prétest. Après avoir réalisé les activités du projet LIAM, les élèves ont fait en moyenne 2,5 erreurs de lecture de mots (voir tableau 2). Donc, ils ont amélioré l'identification précise des mots écrits au cours de l'été. En ce qui concerne les élèves de 2^e année, les résultats montrent un maintien des apprentissages, puisqu'ils ont fait autant de méprises en lecture au début qu'à la fin de l'été. Étant donné que les élèves de 1^{re} année en sont au tout début de l'apprentissage formel de l'écrit, une intervention durant la période estivale leur permet de poursuivre leurs apprentissages en lecture alors que pour les élèves de 2^e année, ils ont tendance à maintenir leurs acquis (Baker et Johnson, 2022).

Tableau 2. Nombre moyen (et écart-type) de méprises en lecture orale

Niveau scolaire	Prétest	Posttest
Première n = 10	6,1 (6,37)	2,5 (2,22)
Deuxième n = 5	3,2 (3,42)	3,6 (3,78)

L'effet de cette intervention a également été mesuré sur le taux d'exactitude en lecture, soit le nombre de mots correctement lus divisé par le total de mots lus (voir tableau 3). Pour les élèves de la 1^{re} année, bien qu'ils aient maintenu leur vitesse de lecture, ils ont amélioré leur taux d'exactitude, passant de 83 % à 92 %. Néanmoins, selon les normes de cette épreuve, leur vitesse moyenne de lecture est lente puisqu'elle se situe entre le 11^e et le 20^e percentile (Desrochers et Bonneau, 2014). Pour leur part, les élèves de 2^e année maintiennent leur taux moyen d'exactitude à 94 %. Selon les normes de cette épreuve, leur vitesse de lecture correspond au score moyen des élèves de 2^e année. En se rapportant au niveau de lecture associé aux taux d'exactitude proposés par Rasinski et ses

collaborateurs (2010), il est intéressant de noter qu'au début de l'été, les élèves de 1^{re} année avaient un niveau de lecture « frustration », c'est-à-dire qu'ils reconnaissent moins de 90 % des mots, ce qui peut freiner grandement la compréhension du sens d'un texte de leur niveau scolaire, et ce, même avec un soutien. À la fin de l'été, le résultat de ces élèves s'approchait d'un niveau « apprentissage », ce qui signifie qu'ils pouvaient lire adéquatement un texte de leur niveau scolaire, mais l'aide d'un pair demeurait nécessaire puisqu'ils reconnaissent environ 95 % des mots. Selon les normes de l'épreuve, le résultat moyen des élèves de niveau 1^{re} année est près du 95^e percentile après l'intervention. Pour les élèves de niveau 2^e année, les normes révèlent que le résultat moyen demeure dans le 50^e percentile. Lors de cette étude exploratoire, les résultats montrent que les élèves ont maintenu et même poursuivi leurs apprentissages durant la période estivale.

Tableau 3. Taux (%) d'exactitude moyen (et écart-type) en lecture orale

Niveau scolaire	Prétest	Posttest
Première n = 10	83 (23)	92 (9)
Deuxième n = 5	94 (6)	94 (7)

Les retombées pour la pratique

Créer des occasions de lire pendant les vacances estivales, pour le plaisir, en famille ou avec un pair, s'avère judicieux pour maintenir certains apprentissages en lecture et pour prévenir « la glissade de l'été ». Comme le relève le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), pendant les vacances estivales, les élèves oublient une partie de ce qu'ils ont appris. Donc, lors de la rentrée scolaire, les enseignants doivent consacrer du temps à la révision des notions, particulièrement auprès des élèves en situation de vulnérabilité. Les activités qui sont proposées dans le cadre du projet LIAM peuvent se déployer dans d'autres situations d'absentéisme, par exemple, en contexte de voyages de longue durée (par exemple, voyages d'élèves dans leur pays



CDC / UNSPLASH.COM

d'origine) ou en contexte exceptionnel, comme un confinement. Un travail de collaboration entre les milieux scolaires, communautaires et les familles est central afin que tous puissent bénéficier de ce type d'activités. Or, déployer un tel projet durant la saison estivale n'est pas une tâche aisée, car plusieurs élèves s'absentent pour les vacances et les familles manquent parfois de temps et de ressources pour intégrer les activités à leur quotidien. C'est pourquoi il importe que les activités proposées dans un tel cadre soient ludiques et motivantes et qu'elles ne nécessitent aucune préparation complexe afin qu'elles puissent s'insérer facilement dans la routine familiale. Ce projet se poursuivra à l'été 2023 auprès d'un plus large échantillon afin de pouvoir étudier plus finement les effets d'un tel programme sur le maintien des acquis.

≡ RÉFÉRENCES

- Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (éd.). (2018). *Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap*. Teachers College Press.
- Baker, É. et Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education*, 17-20.
- Borman, G. D. et Dowling M. N. (2006). Longitudinal effects of a multiyear summer school: Evidence from the Teach Baltimore Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 25-48.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.
- Chapleau, N., Godin, M.-P., Gagné, A. et Tremblay, O. (2022). *LIAM. Lecture interactive avec moi*. <https://www.liavecmoi.com>.
- Chapleau, N., Lauzon, F. et Morissette, J. (2022). L'été, c'est fait pour lire !. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 118-138. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre07355/1092718ar/>
- Chaplin, D. et Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493056.pdf>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *La perte des acquis durant les vacances d'été*. Carnet du savoir. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf.
- Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture*. Commission scolaire des Bois-Francs, Québec.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Godin, M.-P. et Boily, É. (2022). La fluidité en lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *Enseignement de la lecture et de l'écriture. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 141-161). Chenelière Éducation.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25-29.
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2022). *Connaissez-vous le phénomène de la glissade de l'été?*. <https://reussiteeducative.quebec/glissade-de-lete/>
- Rasinski, T. V., Reutzel, C. R., Chard, D. et Linan-Thompson, S. (2010). Reading fluency. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E.B. Moje et P. Afflerbach (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 286-319). Routledge.
- Royer, É. (2012). *La réussite scolaire: chroniques d'un passionné*. Québec: Corp. École et comportement.
- von Hippel, P. T., Workman, J. et Downey, D. B. (2018). Inequality in reading and math skills forms mainly before kindergarten: A replication, and partial correction, of "Are schools the great equalizer?". *Sociology of Education*, 91(4), 323-357.

≡ REMERCIEMENTS

Les autrices de cet article tiennent à souligner la contribution financière des Fonds de recherche du Québec Société et Culture, ainsi que la participation des enseignantes de 1^{er} cycle de l'école De la Petite-Bourgogne, des bibliothécaires de l'espace Jeunesse de la BAnQ et de la bibliothèque Réjean-Ducharme ainsi que celles des enfants, de leurs parents et des assistantes de recherche.

Enseignement intégré de la polysémie et des relations sémantiques entre les mots pour favoriser les compétences en littératie



Rihab Saidane

Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal

saidane.rihab@courrier.uqam.ca



Anila Fejzo

Professeure au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

fejzo.anila@uqam.ca



Nathalie Chapleau

Professeure au département d'éducation et de formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

chapleau.nathalie@uqam.ca

Le vocabulaire est un prédicteur de la compréhension en lecture, des habiletés scripturales et langagières des apprenants. Toutefois, l'apprentissage du vocabulaire est complexe et multidimensionnel (Nagy et Scott, 2000) et son enseignement, de manière à favoriser une rétention des mots à long terme et son transfert à l'oral et à l'écrit, représente un défi. Afin de soutenir les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire et d'améliorer les niveaux de compétences en communication orale, en lecture et en écriture, un enseignement intégré du vocabulaire à travers des activités qui privilégient l'interaction entre l'oral, la lecture et l'écriture est recommandé (Grossmann, 2018).

Les chercheurs Nagy et Scott (2000) accordent cinq aspects à la connaissance du mot : progressif, multidimensionnel, polysémique, interrelationnel et hétérogène. Dans le cadre d'un précédent article de la revue (Saidane et al., 2021), nous nous sommes attardées aux deux premiers aspects. Dans le présent article, nous nous intéressons à l'aspect polysémique et à l'aspect interrelationnel de la connaissance du mot, plus précisément les relations sémantiques entre les mots. À travers cet article, nous définissons

ces aspects et nous suggérons des outils et des pistes pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire.

L'aspect polysémique et interrelationnel de la connaissance des mots

L'aspect polysémique réfère aux différents sens que peuvent renfermer les mots. La majorité des mots de la langue renferme plus d'un sens. Plus le mot est fréquent, plus il est susceptible d'avoir plusieurs entrées dans le dictionnaire (Nagy et Scott, 2000). Par exemple, le verbe *parler* a 16 entrées dans le dictionnaire. La polysémie figure parmi les facteurs qui font de l'acquisition des mots un processus complexe, voire en tête de liste (Cervetti et al., 2015). De plus, la polysémie ajoute un degré de complexité cognitive substantiel lors de l'emploi du dictionnaire, car les apprenants ont de la difficulté à se retrouver dans les différentes acceptances sémantiques (Nagy et Scott, 2000). Finalement, les apprenants qui sont peu sensibles à la question de la polysémie ont tendance à s'approprier uniquement le sens courant du mot et c'est à celui-ci qu'ils se réfèrent même lorsque ce dernier est employé dans un sens secondaire dans les textes qu'ils lisent.

L'aspect interrelationnel renvoie quant à lui aux différentes relations sémantiques que peuvent entretenir les mots (par ex.: synonymie, antonymie et métonymie). D'ailleurs, le lexique interne d'un individu n'est pas formé d'une liste linéaire de mots, mais se manifeste sous forme de réseaux qui évoluent au fur et à mesure de la création de nouveaux liens sémantiques. Ces liens facilitent l'accès lexical, car plus l'individu fait des liens entre les mots, plus sa connaissance du mot se précise. Pour comprendre ces liens de connexion, prenons l'exemple du mot *éléphant*. Une connaissance approfondie de l'animal va dépendre de la connaissance des mots tels que *pachyderme*, *trompe*, *barrir*, *cornac* ou *éléphanteau*.

Enseignement intégré de la polysémie et des relations sémantiques entre les mots : pistes et outils pédagogiques

Sachant que l'enseignement intégré est une approche efficace pour le développement du vocabulaire et que le vocabulaire est au cœur du développement de la littératie, un enseignement des aspects de la connaissance des mots devrait privilégier cette approche. Dans cette perspective, nous proposons, dans ce qui suit, des pistes et des outils pédagogiques pour enseigner la polysémie en premier lieu et les relations sémantiques en deuxième lieu.

Un enseignement de la polysémie pourrait se réaliser à l'aide de la stratégie d'analyse contextuelle (Nagy et Scott, 2000) en exposant les apprenants à des contextes authentiques qui couvrent les différents sens du mot et qui comprennent assez d'indices pour inférer chacun des sens. Prenons l'exemple du mot *alimenter* pour étayer cette démarche d'enseignement. Tout d'abord, l'enseignant sélectionne des phrases qui couvrent les différents sens du verbe *alimenter*, comme l'illustrent les exemples suivants :

Encadré 1. Exemples du verbe alimenter

1. *L'infirmière alimente* le **malade** exclusivement de **légumes** et de **fruits**.
 2. *La nappe phréatique alimente* les **sources** et les **puits**.
 3. *La conduite* de *Tristan alimente* **les soupçons** des **policier**s.

Ensuite, la personne enseignante demande aux apprenants s'ils pensent que le verbe *alimenter* garde le même sens dans les trois phrases. Enfin, elle trouve avec les apprenants chacun des sens à travers la stratégie d'analyse contextuelle, en identifiant les indices contextuels surlignés dans les différentes phrases, puis en inférant le sens du mot à partir de ces indices. À la suite de cette activité, il serait important, pour la rétention des sens, de fournir d'autres contextes aux apprenants qui illustrent les sens enseignés. À cet effet, les personnes enseignantes peuvent exploiter l'outil interactif *Franqus* (MELS, 2014) pour trouver des contextes authentiques issus de la littérature jeunesse qui illustrent la polysémie des mots. Finalement, en guise d'intégration, il serait pertinent de demander aux apprenants de produire à l'oral et à l'écrit des phrases avec ces différents sens. Ces moments de partage des phrases provenant des apprenants permettent de décontextualiser le sens des mots. Le processus de décontextualisation s'avère indispensable, sachant que les apprenants ont tendance à limiter l'emploi du mot aux contextes présentés lors de l'enseignement.

Comme deuxième suggestion, nous proposons l'enseignement de la polysémie au moyen du navigateur en ligne Spiderlex (Ollinger et Polguère, 2020). Dans l'exemple de recherche du mot *clarté* (voir figure 1), la polysémie est mise en relief par les chiffres romains comme dans le cas des dictionnaires (Clarté I, Clarté II).



FIGURE 1. EXEMPLE DE RECHERCHE DU MOT CLARTÉ DANS LE NAVIGATEUR SPIDERLEX (OLLINGER ET POLGUÈRE, 2020)

En cliquant sur la première entrée *clarté 1*, le navigateur fournit des informations sur le sens du mot (définition, synonyme et antonyme), son usage (*clarté de X*), mais fournit également un exemple

de contexte authentique d'utilisation du mot (voir figure 2). Ces différentes informations sur le sens et sur l'usage pourraient aider les apprenants à distinguer efficacement les différents sens. La personne enseignante pourrait employer cet outil en entrant les mots de vocabulaire de la semaine dans le navigateur et en fournissant aux apprenants un corpus de phrases qui illustre la polysémie des mots étudiés. Une activité réflexive peut être engagée avec les apprenants afin de démystifier les sens des mots dans le corpus à l'aide du navigateur. Ensuite, en petits groupes, les apprenants pourraient être invités à créer leurs propres cartes conceptuelles qui illustrent la polysémie des mots en ajoutant des phrases et des images.

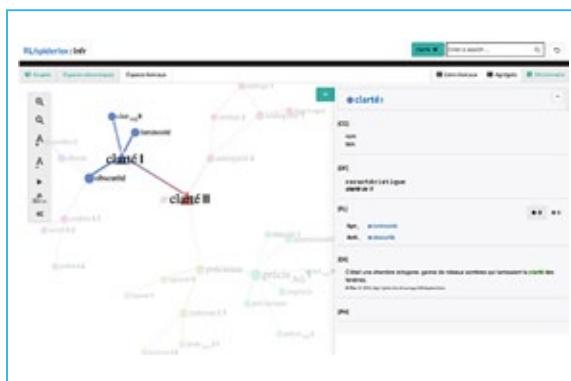


FIGURE 2. EXEMPLE DE RECHERCHE DE L'ENTRÉE CLARTÉ I DANS LE NAVIGATEUR SPIDERLEX (POLGUÈRE, 2014).

Le navigateur Spiderlex (Ollinger et Polguère, 2020) pourrait également servir à l'enseignement des liens sémantiques entre les mots. En effet, le système illustre les liens sémantiques entre les mots (synonymie, antonymie, générique, collocations, etc.) sous forme de réseaux sémantiques, contrairement aux dictionnaires classiques. Cet outil pourrait être utile dans des situations d'écriture d'un texte argumentatif. Prenons l'exemple de l'entrée *tortue* / dans le navigateur (voir figure 3). Les informations fournies par le navigateur pourraient soutenir l'apprenant lors de la phase de planification en orientant le plan du texte. Lors de la mise en texte, cet outil permettrait l'emploi d'un vocabulaire riche, juste et précis. Lors de la phase de révision, il permettrait d'améliorer le style d'écriture et la fluidité du texte. D'ailleurs, cette activité d'écriture pourrait se transposer en présentation orale sur la *tortue* / à l'aide du réseau sémantique.



FIGURE 3. EXEMPLE DE RECHERCHE DE L'ENTRÉE *TORTUE 1* DANS LE NAVIGATEUR SPIDERLEX (OLLINGER ET POLGUÈRE, 2020)

Afin de favoriser l'instauration des réseaux sémantiques, nous proposons de réaliser des activités sur les familles de mots et de mettre en évidence les liens de sens que peuvent partager des mots d'une même famille. À cet effet, nous suggérons l'utilisation de la ressource lexicale Polymots (Gala et Rey, 2008) qui présente les mots regroupés en familles morphophonologiques. Par exemple, pour le mot de base *doux/douce*, le logiciel présente une liste de 22 mots construits de la même famille (voir figure 4). Ces listes peuvent faciliter la tâche de la personne enseignante quand vient le temps de créer des corpus pour des activités morphologiques. Les listes peuvent être affichées sous forme de réseaux morphologiques accompagnés d'exemples de contextes d'usage pour permettre aux apprenants de les réinvestir en lecture, en écriture et à l'oral.



FIGURE 4. EXEMPLE DE RECHERCHE DE LA BASE DOUX/DOUCE DANS LE LOGICIEL POLYMOTS (GALA ET REY, 2008)

La deuxième suggestion pour enseigner les relations sémantiques entre les mots est la réalisation d'activités qui mettent en évidence les liens de sens tels que la synonymie. À cet effet, le logiciel en ligne ReSyf (Billami et al., 2018) présente les synonymes et les classe selon leur degré de difficulté (colorés du vert au rouge). De plus, le logiciel prend en compte la polysémie du mot dans la sélection des synonymes (voir figure 5). Cet outil pourrait servir aux apprenants lors de la phase de révision dans le cadre de situations d'écriture. En effet, employer les synonymes permettrait d'enrichir la rédaction des apprenants en évitant la répétition des mots, mais également l'usage vague véhiculé par certains mots (par ex. : chose).

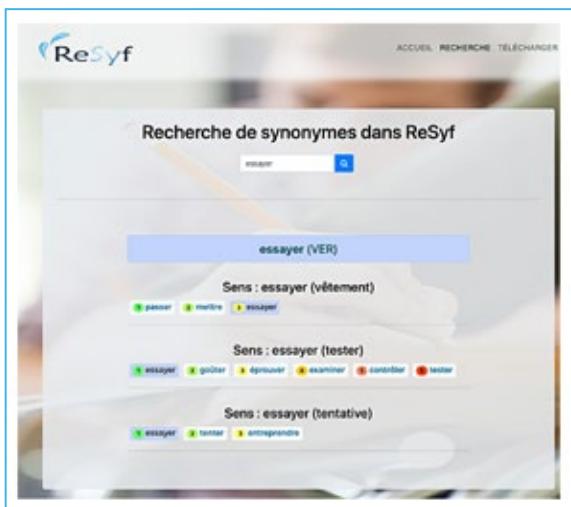


FIGURE 5. EXEMPLE DE RECHERCHE DU MOT ESSAYER DANS LE LOGICIEL RESYF (BILLAMI ET AL., 2018)

Pour conclure, l'enseignement du vocabulaire doit tenir compte de l'aspect polysémique et interrelationnel de la connaissance du mot. Pour un enseignement efficace de ces deux aspects, un enseignement intégré, c'est-à-dire un enseignement autour d'activités à l'oral, en lecture et en écriture, est nécessaire. Cet enseignement favorise l'appropriation de la richesse sémantique des mots et permet un transfert plus efficace dans les compétences en littératie. En somme, une telle démarche permet à l'apprenant de percevoir les sens et les liens sémantiques tout au long de ses lectures et ses productions écrites et orales et les différents outils et pistes présentés dans cet article peuvent y aider.

≡ RÉFÉRENCES

- Billami, M. B., François, T. et Gala, N. (2018, 20-26 aout). *ReSyf: a French lexicon with ranked synonyms* [Communication orale]. Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics, Santa Fe, New Mexico, USA.
- Cervetti, G. N., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. et McClung, N. A. (2015). Factors That Influence the Difficulty of Science Words. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 153-185. <https://doi.org/10.1177/1086296X15615363>
- Gala, N. et Rey, V. (2008, 9-13 juin). *Polymots : une base de données de constructions dérivationnelle en français à partir de radicaux phonologiques* [communication orale]. Actes de TLN 08 : Traitement automatique des Langues Naturelles, Avignon, France.
- Grossmann, F. (2018, mars). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite? Conférence de consensus : écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages?* Conseil National d'évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants : français, langue d'enseignement*. https://franqus.ca/liste_orthographique/outil_de_recherche/
- Nagy, W. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2, p. 269-284). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ollinger, S. et Polguère, A. (2020, mai). *Navigateur Spiderlex*. <https://spiderlex.atilf.fr/fr>
- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2021). Les implications pédagogiques des aspects progressif et multidimensionnel de la connaissance du mot dans l'enseignement du vocabulaire au primaire. *Les Cahiers de l'AQPF*, 12(1), 30-33.

Le portrait de langues : une tâche plurilingue au service de la valorisation du répertoire langagier des apprenants



Evelyne Potvin-Cloutier

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM
 potvin-cloutier.evelyne@courrier.uqam.ca



Ingrid Jasor

Étudiante au doctorat en éducation à l'UQAM en cotutelle avec l'Université des Antilles
 jasor.ingrid@courrier.uqam.ca



Caroline Payant

Professeure en didactique des langues à l'UQAM
 payant.caroline@uqam.ca

En didactique des langues, plusieurs personnes enseignantes se disent favorables à l'implantation de dispositifs pédagogiques plurilingues (Maaatouk et Payant, 2022). Lorsque les apprenants sont encouragés à nouer des liens entre leurs langues, ils ont ainsi le sentiment que leur répertoire est reconnu et légitimé, ce qui encourage le développement identitaire et le désir d'apprendre de nouvelles langues (Piccardo, 2019). Afin de contribuer autant à la valorisation qu'à l'apprentissage des langues, nous présentons ici une tâche plurilingue intitulée *le portrait de langues*.

Le plurilinguisme en contextes éducatifs

La diversité linguistique ne cesse de croître au Canada et c'est au Québec que le taux de plurilinguisme est le plus important, alors que près de 20 % de la population y parle au moins trois langues, officielles ou non (Statistique Canada, 2022). Cette diversité linguistique n'est cependant pas toujours reconnue en contextes éducatifs, ce qui peut affecter négativement le sentiment d'appartenance et la motivation des élèves locuteurs d'autres langues que les langues officielles canadiennes (Cummins, 2021). Avec le tournant plurilingue en didactique des langues, de nombreux chercheurs remettent en question les pratiques monolingues qui ne prennent pas en compte le rôle essentiel du répertoire langagier pour l'apprentissage d'autres langues et qui marginalisent les locuteurs de langues minoritaires (Barros et al., 2021).



EXEMPLE D'UN PORTRAIT DE LANGUES / PARTICIPANT 7

La recherche sur la didactique du plurilinguisme démontre comment l'ensemble des langues connues renforcent le développement de la littératie plurilingue des élèves soit la connaissance des pratiques socialement situées associées aux différentes compétences communicationnelles de diverses langues (Prasad, 2013) et qui favorisent la « participation et progression au sein d'une communauté de pratique jusqu'à ce qu'ils puissent devenir des membres actifs, voire légitimes » (Payant et Kim, 2022, p. xii). Ces approches permettent aux apprenants de renforcer leurs compétences communicatives et métalinguistiques, en plus de les amener à établir des liens constructifs entre les cultures (Galante, 2022; Llanes et Cots, 2020). L'adoption d'une posture plurilingue offre des espaces où les apprenants sont libres de s'exprimer dans leurs différentes langues et variétés. Dans le but de soutenir le développement de la littératie plurilingue et d'amorcer une réflexion sur le rôle complexe des langues dans la construction identitaire des élèves, les pratiques enseignantes doivent inclure des tâches qui valorisent et mobilisent l'ensemble de leur répertoire langagier.

Une tâche plurilingue

Le portrait de langues est une tâche qui invite les apprenants à réfléchir sur leur répertoire langagier et, de ce fait, sur leur identité. Sur les parties du corps d'une silhouette, ils sont appelés à illustrer les différentes langues de leur répertoire, avec les couleurs et symboles de leur choix (Busch, 2018; Galante et al., 2022). Dans Jasor et al. (2022), une seconde silhouette a été ajoutée pour permettre aux élèves de songer à leurs langues en fonction de leur environnement (voir figure 1a et 1b). Ils pouvaient ainsi choisir entre une personne adulte (1a) ou des enfants (1b). Cette nuance dans la consigne permet une réflexion entre les langues, les identités et les contextes.

Figure 1a. Personne adulte



INSPIRÉ DE BUSCH (2018) ET ADAPTÉ PAR JASOR, JEANNOT ET PAYANT POUR JASOR ET AL. (2022)

Figure 1b. Enfants



INSPIRÉ DE BUSCH (2018) ET ADAPTÉ PAR JASOR, JEANNOT ET PAYANT POUR JASOR ET AL. (2022)

Les portraits de langues peuvent être accompagnés de courts textes, écrits ou oraux, produits par les élèves dans la ou les langues de leur choix. Selon les objectifs pédagogiques, les textes peuvent être produits dans une langue et ensuite traduits ou rédigés dans plusieurs langues, le résultat étant un texte plurilingue. La traduction et le *translanguaging* pédagogique – soit l'utilisation stratégique des langues du répertoire langagier des élèves (Cenoz et Gorter, 2021) – sont deux stratégies au service de l'inclusion et de la valorisation. En invitant les élèves à choisir une ou plusieurs langues, ils rendent ainsi compte de la diversité linguistique de leur milieu éducatif.

Contextes d'utilisation

Les *portraits de langues* peuvent être adaptés selon les besoins d'apprenants de tous âges et niveaux, ou encore du programme pédagogique. La nature créative et réflexive des textes plurilingues peut aider les enseignants à en apprendre davantage sur les répertoires langagiers de leurs élèves, que ces derniers soient au primaire, aux études supérieures, en francisation, ou même en entreprise. Ils peuvent par exemple servir d'exercices de rencontre pendant lesquels il est possible d'échanger sur les différences et similitudes des langues connues des apprenants, ou encore à consolider les objectifs d'apprentissage d'une séquence didactique. Si les *portraits de langues* sont adaptables à la plupart des contextes d'enseignements-apprentissages de langues premières et additionnelles, ils pourraient également être utiles dans des cours de contenus où des enjeux sociaux sont abordés, tels qu'en univers social. En complément du portrait de langues, nous pouvons imaginer l'utilisation d'une application numérique telle que « ArcGIS StoryMaps », avec laquelle il est possible de créer des cartographies interactives qui donnent vie aux textes des élèves.

Potentiel de l'outil

Le potentiel de cet outil pour la valorisation des langues est multiple. Il permet par exemple aux participants de concevoir leur répertoire langagier (Busch, 2018) et, éventuellement, d'en percevoir la richesse. Il permet aussi à l'apprenant plurilingue de réfléchir sur les « relations parfois complexes qu'il peut entretenir avec son vécu linguistique » (Jasor et al., 2022, p. 55). Les langues connues des apprenants ne bénéficient pas forcément du même prestige et ce genre d'activité peut alimenter des discussions critiques sur ces hiérarchies, ou sur les émotions que cela provoque. Des séquences pédagogiques incluant des *portraits de langues* peuvent servir à atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage. La production de textes bilingues, écrits ou oraux, permet notamment aux élèves de développer leurs compétences dans la langue cible, mais aussi dans les autres langues connues (Cummins, 2021). À l'aide d'outils numériques, les élèves peuvent produire des capsules audio ou vidéo, et ainsi travailler leur compétence orale. En cours de langues, cette tâche peut également servir de tremplin pour travailler des notions spécifiques de la langue cible.

Mise en œuvre

Dans nos travaux, cette tâche a été utilisée avec des étudiants plurilingues de 11 à 12 ans en classe d'anglais langue étrangère d'un établissement secondaire de la Guadeloupe. Les élèves devaient produire un dessin accompagné d'un texte explicatif dans la ou les langues de leur choix. Pour compléter cette activité, nous avons alloué quatre à cinq heures. La longueur peut varier selon les participants et les objectifs.

La consigne

Pour guider les élèves, nous avons proposé la consigne suivante:

Ton dessin

► Je te demande de représenter, dans un dessin d'un corps, les langues qui font partie de ta vie. [...] Tu peux utiliser les différentes couleurs et les différentes parties du corps pour exprimer ce que ces langues représentent pour toi en lien avec les autres personnages.

Ton texte explicatif

► Écris un texte qui explique ton dessin. Tu peux commencer par expliquer, si tu le souhaites, pourquoi tu as choisi les langues que tu as représentées sur ton dessin. Puis tu peux expliquer pourquoi tu as choisi, pour chaque langue, telle couleur et telle partie du corps.

Image 1 – Exemple d'un portrait de langues complété



EXEMPLE D'UN PORTRAIT DE LANGUES / PARTICIPANT 14

Image 2 – Extrait d'un texte explicatif rédigé en français, en créole et en anglais : « Au niveau du visage, j'ai colorier en bleu, car pou moin blé sé coulé a boné. [...] Jamb doit-ay en lay an green parce que an té vlè fè en zafè nouvelle et lòt jam-ay an corail pou aussi fè an zafè nouvelle ».

*J'ai dessiné une adolescent à côté d'un cinéma avec son téléphone.
Je l'ai colorier des couleurs bleu, violet, orange, rose, vert, rose corail.
Au niveau du visage, j'ai colorier en bleu car pou moin blé sé coulé a boné.
Le basen orange car pou moin sé coulé a jan fè la bouje an lo.
Danti-la, en fayon violet pou se ré digestion-la.
Jamb doit-ay en fay an green parce que an té vlè fè en zafè nouvelle et lòt
jam-ay an corail pou aussi fè an zafè nouvelle.
J'ai choisie la couleur bleu
parce que pour moi c'est la couleur de la France, orange car*

EXTRAIT D'UN TEXTE / PARTICIPANT 19

Ces consignes peuvent être enrichies en fonction des objectifs et des contextes éducatifs. Afin de déterminer le contexte d'utilisation des langues de l'élève, la consigne du dessin pourrait spécifier d'ajouter un décor ou un environnement. Pour le texte explicatif, si l'activité a lieu en classe de langue seconde, il pourrait par exemple être demandé d'utiliser au moins deux langues au choix, incluant la langue cible.

Maximiser le potentiel de la tâche

Dans nos contextes éducatifs où plusieurs langues et variétés se côtoient, *le portrait de langues* est un outil pédagogique stimulant pour tout enseignant qui désire mettre en place une approche plurilingue. Diverses raisons peuvent entraver la mise en place de cette activité non traditionnelle et l'élaboration de consignes claires et adaptées est une bonne manière de préciser les enjeux de l'activité selon les objectifs pédagogiques. Finalement, afin d'encourager des créations personnalisées, les élèves doivent se sentir libres et sans crainte de puiser dans l'entièreté de leur répertoire langagier. Il est donc important de les encourager à s'appuyer sur divers outils d'apprentissage (dictionnaires, traducteurs, etc.) ou à demander l'aide de leurs pairs et de leurs enseignants.

≡ RÉFÉRENCES

- Barros, S., Domke, L. M., Symons, C. et Ponzio, C. (2021). Challenging monolingual ways of looking at multilingualism: Insights for curriculum development in teacher preparation. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(4), 239-254.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236, 1-13.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: University Press.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Galante, A. (2022). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi-experiment in an English language program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316-339.
- Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J. W. N. et Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide.pdf
- Jasor, I., Jeannot, B. et Payant, C. (2022). À la découverte de mon identité plurilingue : portraits de langues d'élèves guadeloupéens. *Le langage et l'Homme, revue de didactique du français*, 2021(1), 53-70.
- Llanes, À. et Cots, J. M. (2020). Measuring the impact of translanguaging in TESOL: A plurilingual approach to ESP. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 523-538.
- Maatouk, Z. et Payant, C. (2022). The pertinence and feasibility of implementing a plurilingual approach in Quebec, Canada: The beliefs of pre-service ESL teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3685-3697.
- Payant, C. et Kim, Y. (2022). Writing Pedagogy with Linguistically Diverse Language Learners and Users: The Nexus of Multilingualism, Multiliteracies and Multimodalities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(3), i-xix.
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10, 183-204.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4-30.
- Statistique Canada. (2022, 17 aout). Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm?indid=32989-5&indgeo=0>.



123RF

L'oral à l'école : parlons-en !



Érika Lebeau

Chargée de cours à l'Université de Montréal, enseignante au secondaire en français langue d'enseignement au Centre de services scolaires de Montréal
erika.lebeau@umontreal.ca

« Je ne peux pas faire mon oral devant la classe, car ça me donne trop d'anxiété », m'a dit une étudiante universitaire en larmes avant de commencer le cours. Pour ce qui est du reste de la classe, ce n'est pas plus gai : inconfort, stress et anxiété s'exhalent des étudiants qui ne formulent pas la même demande, faute de pièce justificative officielle, mais qui font tout de même face à cette difficulté plus ou moins insurmontable. Même si les étudiants de niveau universitaire ont progressé à travers les différents paliers de scolarisation précédents, plusieurs éprouvent encore de grandes difficultés à prendre la parole devant un groupe de personnes, aussi petit soit-il et aussi courte soit la communication. Les travaux qui ressortent des recherches sur l'anxiété de performance des étudiants universitaires portent essentiellement sur la proposition de moyens et de stratégies pour améliorer les présentations orales et aider à la gestion du trac (Dubé et al., 2016; Stevens, 2017). Or, lorsqu'un étudiant fournit un billet médical pour justifier sa requête, il n'est plus question d'un simple trac ou de stress de performance. Bien plus que cela, il s'agit d'un manque d'outillage pour communiquer oralement. Face aux difficultés

constatées chez des étudiants de niveau universitaire, il appert juste de se demander quelle place est réservée à l'enseignement de l'oral aujourd'hui dans les établissements scolaires primaires et secondaires québécois où l'oral est au programme et devrait être travaillé, et par quel(s) moyen(s) les élèves sont amenés à développer leurs compétences orales.

L'enseignement de l'oral : donnons-lui la place qu'il mérite

Au même titre que l'écrit avec la lecture et l'écriture, l'oral peut être travaillé en réception (par l'écoute) et en production (par la prise de parole). Cependant, ces deux éléments ne sont pas individuellement reconnus comme des compétences du français par le ministère, au même titre que la lecture et l'écriture. Au contraire, l'écoute et la prise de parole se partagent le peu de temps d'apprentissage en classe et la faible pondération au bulletin (qui est de 20 % pour tout le primaire et jusqu'à la 4^e année du secondaire, et de 10 % en 5^e année du secondaire). L'apprentissage de la langue orale revêt pourtant une grande importance, puisque l'oral est le premier des deux systèmes de la langue à être développé chez l'enfant : il est appris

de façon inconsciente très tôt à la maison, alors que l'écrit n'est appris conscientement que quelques années plus tard à l'école. Reuter (1995) établit cette cooccurrence d'une belle façon en relevant que l'on peut bien savoir parler sans savoir écrire, mais que l'inverse est impossible. De plus, l'oral est utilisé comme un vecteur de communication dans la majorité des sphères sociales, telles qu'à l'école, au travail et dans la vie privée, en présentiel et via les plateformes technologiques. Alors, pourquoi est-il si peu développé à l'école ?

Voici quelques raisons pouvant venir répondre à cette question : les enseignants n'en ont pas le temps, ils reproduisent ce qu'ils ont vécu en tant qu'anciens élèves, ils ne savent point comment l'enseigner ou ils n'ont point les outils et les ressources pour l'enseigner, il y a très peu de recherches qui l'abordent au contraire de la lecture et de l'écriture, ils pensent que l'oral doit tout simplement être appris à la maison, ou ils croient le travailler alors qu'ils ne font que l'utiliser.

L'oral (écoute et prise de parole) mérite pourtant une place de choix dans le curriculum d'enseignement-apprentissage des écoles. Lafontaine (2007) énonce plusieurs raisons venant justifier ce propos. En voici quelques-unes : on parle et on écoute plus qu'on lit et écrit; l'oral est un véhicule de la pensée, de la culture et des apprentissages; il aide le locuteur à développer son identité et est synonyme de socialisation. Son travail à l'école permet aussi de pallier les inégalités des apprentissages faits à la maison qui sont liés à l'oral (registres, lexique, grammaire, etc.). En remarquant tous ces éléments, il devient inévitable de comprendre l'importance de l'enseignement de l'oral dans les établissements scolaires primaires et secondaires. Cependant, ce dernier peut se présenter comme la *terra incognita* des compétences pour certains enseignants. Voici donc quelques pistes permettant de mettre l'enseignement de l'oral sous la lumière des projecteurs et d'amener les élèves plus loin dans leurs apprentissages.

Pistes pour véritablement enseigner l'oral

Bien que les recherches n'abondent pas sur l'enseignement de l'oral, cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont inexistantes. Plusieurs didacticiens et didacticiennes ont publié sur le sujet depuis plusieurs années : Dolz, Schneuwly, Lafontaine, Préfontaine et Dumais, pour n'en nommer

que quelques-uns. Ces derniers ont fourni des éléments intéressants et pertinents pour enseigner l'oral en classe, autant pour l'écoute que pour la prise de parole. Voici les éléments qui nous ont paru essentiels à travers leurs recherches :

Considérer l'oral comme objet d'enseignement plutôt que comme simple médium d'apprentissage

Dans toutes disciplines scolaires confondues, l'oral est un vecteur d'enseignement et d'apprentissages. Cependant, il se doit d'être aussi considéré à l'école comme un *objet d'apprentissage* au même titre que la lecture et l'écriture. Parler d'oral durant le cours ne signifie pas qu'il est travaillé et que les élèves développeront les compétences nécessaires pour réaliser une tâche. Cette conception de l'oral est essentiellement centrée sur la transmission d'informations : donner des consignes sur la forme de la présentation, élaborer ses exigences sur la prestation et la connaissance du texte, etc. Ici, l'oral est considéré comme un *média d'enseignement*; il n'est pas véritablement enseigné, puisqu'aucun cours n'est consacré à guider les élèves dans leurs apprentissages. De l'autre côté, lorsque l'oral est considéré comme un *objet d'enseignement*, les éléments travaillés sont explicitement enseignés (définitions, typologies, contextes d'utilisation, exemples et contre-exemples), puis immédiatement travaillés lors d'ateliers pratiques, qui permettent à l'enseignant et aux élèves de constater les forces et les faiblesses de ces derniers. Une grande importance est mise ici sur le *destinataire autre* (Dolz-Mestre et Schneuwly, 2009) : savoir à qui l'on s'adresse est important dans toute communication (orale et écrite) afin d'ajuster celle-ci à son destinataire. Par exemple, si l'élève se trouve dans un contexte formel tel qu'une entrevue télévisée, il devra utiliser un registre de langue standard et comprendre les phrases de forme interrogative pour poser des questions et y répondre. De plus, s'il s'adresse à un auditoire de plusieurs personnes, il devra adapter son volume à la grandeur de la salle de façon à ce que la personne la plus éloignée de lui puisse l'entendre. Ainsi, les registres de langue et les types de volume adaptés au contexte de prise de parole doivent être explicités, puis travaillés en classe avec les élèves afin que ceux-ci puissent développer des compétences utiles et transférables en dehors de l'école.

Travailler des éléments de l'oral à l'aide d'ateliers formatifs

Les ateliers formatifs sont des moments d'exercisation planifiée et intégrée dans une séquence d'enseignement menant à une production finale. Dans le cas d'un enseignement de l'oral, ils permettent aux élèves de vivre certains rôles oraux (animateur, expert, modérateur, etc.) et de s'exercer à développer les éléments de l'oral qui feront l'objet d'un enseignement explicite et qui seront évalués lors de la production orale finale.

Il existe 5 types d'ateliers formatifs (Lafontaine et Préfontaine, 2007) : 1) l'atelier de modélisation totale, par l'enseignant ou par des élèves, d'une réflexion à voix haute portant sur une stratégie ou une démarche à reproduire, suivie d'un retour en groupe; 2) l'atelier d'apprentissage des rôles à jouer en fonction d'une tâche, soit l'animateur, le médiateur, le critique, etc.; 3) l'atelier lié aux types de pratiques (ou genres oraux) où il est question de travailler des éléments spécifiques à la pratique, telles que les stratégies argumentatives en préparation à un débat; 4) l'atelier portant sur un élément de la langue dont l'apprentissage est pertinent dans la progression vers la production finale, comme l'intonation, le registre de langue, la gestuelle ou même la grammaire; et 5) l'atelier sur les techniques d'écoute, puisque celles-ci sont indispensables dans la progression de discussions, lors d'un débat par exemple, où il faut savoir utiliser des stratégies d'écoute pour pouvoir réfuter.

Il existe 6 étapes dans le déroulement d'un atelier formatif (Dumais, 2010) : 1) l'événement déclencheur pour captiver l'attention des élèves; 2) l'état des connaissances pour déterminer leurs connaissances actuelles du sujet; 3) l'enseignement explicite de l'élément de l'oral visé (définition, typologies, contextes d'utilisation, exemples et contre-exemples); 4) la mise en pratique de cet élément par les élèves lors d'une ou plusieurs activités; 5) le retour en groupe sur la pratique de l'élément (discussion); 6) le retour métacognitif sur les apprentissages faits et sur ce qu'il reste personnellement à travailler (fiche réflexive).

Selon Lafontaine et Préfontaine (2007), les ateliers formatifs auraient aussi l'avantage de diminuer le stress et l'anxiété des élèves face à la production finale, car ces derniers se sentirraient mieux préparés. De plus, ces moments fourniraient à l'enseignant un

bon écho des apprentissages intégrés par les élèves et un moment propice pour donner une rétroaction directe.

Enseigner la compréhension orale à l'aide de stratégies d'écoute

L'écoute et la prise de parole forment à elles deux la compétence orale, c'est pourquoi l'écoute, au même titre que la prise de parole, doit être enseignée et travaillée en classe. Cet élément de l'oral est nécessaire autant pour comprendre les arguments d'un parti autre lors d'un débat en classe que pour mener à bien une discussion et bâtir des relations durables dans la vie de tous les jours. L'enseignement d'une stratégie d'écoute se fait en fonction de l'étape d'écoute que l'enseignant souhaite travaillée : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute (Lafontaine et Dumais, 2012); trois étapes qui ressemblent beaucoup à celles de l'écrit (planification, mise en texte et révision). Tout comme pour la lecture et l'écriture, il existe un ensemble de stratégies qui peuvent être enseignées pour la compréhension et l'apprentissage de l'écoute, et, tout comme pour ces autres compétences du français, ces stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement explicite. Celui-ci se base, selon Dumais (2012), sur l'élaboration d'un *référentiel* de la stratégie se présentant sous la forme de quatre questions : 1) le « Quoi ? », où l'on définit la stratégie, 2) le « Pourquoi ? », où l'on discute de son utilité, 3) le « Comment ? », où l'enseignant enseigne explicitement la stratégie d'écoute, soit par un modelage et par des pratiques guidée, coopérative et autonome, et 4) le « Quand ? » où il est question d'établir le moment où utiliser cette stratégie.

Pour bien étayer l'apprentissage d'une ou de stratégies d'écoute, l'outil par excellence à utiliser est la grille d'écoute, qui est à différencier impérativement du questionnaire de compréhension orale. Voici comment les reconnaître :

Le questionnaire regroupe une liste de questions relatives à l'écoute, et auxquelles l'élève doit répondre au fil de l'écoute et compléter après l'écoute. L'objectif du questionnaire est de vérifier la compréhension de l'objet d'écoute. Cependant, il est utilisé à tort durant l'écoute, puisque l'élève ne peut pas répondre à des questions tout en traitant de multiples informations en cours d'écoute sans risquer d'être en surcharge cognitive. C'est pourquoi le questionnaire, s'il doit être utilisé, doit être donné à remplir après l'écoute.

La grille d'écoute est l'outil de préférence pour soutenir l'écoute. Elle prend la forme d'un tableau se tenant sur une seule page (recto uniquement) et *ne contient pas de question*. La grille comporte plutôt des cases vides permettant à l'élève de prendre des notes en fonction du paysage sonore (intention d'écoute donnée, connaissances antérieures des élèves sur le sujet, hypothèses sur le contenu, et éléments spécifiques que l'enseignant souhaite travaillés). La grille d'écoute est à remplir *durant toutes les étapes de l'écoute* et permet de répondre ultérieurement à un questionnaire si souhaité.

S'intéresser à l'enseignement des langues secondes (L2) pour améliorer son enseignement de l'oral

Les recherches sur l'enseignement des langues secondes ont beaucoup à apporter à l'enseignement des langues premières, surtout pour ce qui a trait à l'oral, puisqu'elles s'intéressent principalement au développement de l'apprentissage par l'entremise de tâches où prenent la communication. Plus précisément, deux orientations sont conceptualisées : l'enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT) (*Task-Based Language Teaching*) et l'enseignement via une approche actionnelle (Payant et Michaud, 2020). L'ELBT consiste à offrir aux apprenants une tâche à réaliser afin de donner un but de communication commun, qui soit authentique et qui reflète une prise de parole réelle (Ellis, 2017). Cette tâche donne par le fait même un sens aux apprentissages à réaliser. Une tâche peut être ciblée ou non-ciblée (Ellis, 2009), ou *faible* ou *forte* (Long, 2014), selon qu'un enseignement d'un élément particulier de la langue est prévu ou non. Quant à l'approche actionnelle, elle vise à préparer les apprenants aux interactions de la vie réelle mais en offrant des tâches concrètes de la vie réelle, et non seulement des tâches qui la *simulent* dans l'environnement de la classe (Puren, 2009). Bien que l'élaboration d'une tâche concrète demande davantage de préparation de la part de l'enseignant, ce travail donne un sens à l'enseignement et aux apprentissages des élèves en *décompartimentant* et en reliant les connaissances pour qu'elles soient plus durables, mais surtout transférables à différentes situations. De plus, cette idée rejoue pleinement le *Programme de formation de l'école québécoise* lorsqu'il est question « d'offrir l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de s'en

construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant. » (MÉQ, 2006, p. 21)

Les approches en enseignement des langues secondes pourraient donc être appliquées dans les classes de français langue d'enseignement, où cette quête de réalité rejoue très bien la quête de sens poursuivie par les élèves et étudiants qui posent sans cesse l'éternelle question : « À quoi ça me sert d'apprendre ça ? »

Ne jamais évaluer un élément de l'oral qui n'a pas préalablement fait l'objet d'un enseignement

Si l'évaluation est une mesure estimative des apprentissages des élèves, c'est qu'elle doit d'abord porter sur des éléments qui auront préalablement été appris, et donc, enseignés. Aucun enseignant n'évaluerait les accords de participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* sans les avoir travaillés plus tôt avec les élèves, alors pourquoi serait-ce différent avec l'oral ? La même logique s'applique ici. Si le volume est inscrit dans la grille d'évaluation de la production orale, c'est qu'il doit préalablement avoir fait l'objet d'un atelier formatif 1.

Conclusion

Même si l'oral est utilisé tous les jours et que quelques exposés oraux ponctuent le parcours scolaire des élèves du primaire et du secondaire, cela ne veut pas dire pour autant qu'il est travaillé en tant qu'objet en classe (et qu'il sera développé), car s'il l'était, il n'y aurait sûrement pas autant d'étudiants parvenus jusqu'à l'université trainant un si lourd boulet d'anxiété derrière eux dès qu'il est question de prendre la parole devant un groupe. Au contraire, il est bien plus léger de porter une valise remplie d'outils et de stratégies pour gérer le stress et l'anxiété ! Les élèves du primaire et du secondaire ne peuvent qu'être gagnants à recevoir un enseignement véritable de l'oral tout au long de leur parcours scolaire et les notions ici présentées font figure d'assises pour y arriver.

≡ RÉFÉRENCES

- Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Genève: ESF éditeur.
- Dubé, D., Mimeault, V. et Simard, M.-H. (2016). *Le trac: comment mieux l'apprivoiser*. Centre d'aide aux étudiants. Université Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/stress-et-anxiete-scolaire/le-trac-comment-mieux-l-apprivoiser/>
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Français : 1^{er} cycle. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf
- Payant, C. et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues seconde: l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4-11.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 119-137. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>
- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, 86(1), 5-23.
- Stevens, A. (22 février 2017). *Stratégies et outils pour les présentations orales tant redoutées*. Profweb. <https://www.profweb.ca/publications/articles/strategies-et-outils-pour-les-presentations-orales-tant-redoutee>

Pour un exemple concret d'atelier formatif sur le volume, voir l'article suivant :

Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.

Soutien linguistique au primaire et transfert des apprentissages



Julie Blanchette

Tutrice et correctrice, Service d'évaluation linguistique, TÉLUQ

Responsable du soutien linguistique, école Bois-Franc-Aquarelle, CSSMB

En 2023, les écoles montréalaises doivent composer avec l'arrivée de plusieurs immigrants et immigrantes et doivent s'adapter à cette réalité. Ces écoles ont notamment mis sur pied, en 1988, un programme de soutien linguistique (SL) visant à éliminer l'écart entre leur niveau linguistique en français et celui exigé dans les classes ordinaires (Armand, 2011). Ce programme consiste, entre autres, à identifier les élèves en difficulté dont le français n'est pas la langue maternelle et à leur offrir une aide d'appoint pour améliorer leurs compétences linguistiques. Lorsque le dépistage a été effectué, le responsable du SL va chercher les élèves en question dans leur classe et les emmène dans un autre local afin de leur enseigner certaines notions. Toutefois, les mandats confiés aux enseignants responsables du SL varient d'une école à l'autre. Quelquefois, l'enseignant responsable du SL crée son propre programme de SL sans tenir compte de ce qu'enseigne chaque enseignant chaque semaine. Parfois, au contraire, l'enseignant responsable du SL collabore avec les enseignants titulaires, car ceux-ci estiment que ce qui est vu en classe doit être réinvesti lors du service de SL; cela permettrait aux élèves d'effectuer de meilleurs apprentissages. C'est ce qui nous amène à nous poser la question suivante : pour favoriser le transfert des apprentissages en langue seconde, est-il essentiel de travailler en étroite collaboration avec les enseignants titulaires ou, tant s'en faut, l'enseignant responsable du SL au primaire peut-il créer son propre programme en fonction des besoins de chaque apprenant ?

Pour répondre à cette question, nous allons tout d'abord donner une définition du SL et, ensuite, nous verrons ce que la recherche nous révèle sur le transfert des apprentissages langagiers. Ce travail nous permettra ipso facto de conclure que le responsable du SL peut parfaitement concevoir son

propre programme tout en favorisant le transfert des apprentissages, et ce, grâce à une panoplie d'activités réactivant les connaissances antérieures des élèves.



© XAVIER SCHWEBEL

Définition du SL

Il importe, avant tout, d'expliquer ce qu'est le SL : « Contrairement à la classe d'accueil, qui vise l'intégration linguistique et culturelle de ses apprenants, le soutien linguistique s'adresse à une clientèle habituellement non francophone pour laquelle on vise à renforcer les compétences en français afin d'atténuer l'écart avec les élèves francophones. » (Proulx, 2013, p. 54) En outre, de façon générale, les élèves bénéficiant du SL ont déjà été intégrés dans les classes ordinaires (Proulx, 2013), mais selon notre expérience, ce sont parfois des élèves se trouvant dans les classes d'accueil. Ajoutons également que ces apprenants sont rencontrés chaque semaine dans le local destiné au SL. Les séances de SL durent environ 30 minutes et ont lieu une fois par semaine, selon notre expérience. Toutefois, une étude montre que, dans certaines

écoles, l'enseignant rencontre les élèves deux fois par semaine, et ce, durant environ 30 minutes (Armand, 2011).

Définition du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est considéré comme un processus cognitif qui exige d'utiliser dans une tâche cible une nouvelle connaissance ou une nouvelle compétence développée dans une tâche source (Tardif, 1999). Autrement dit, pour transférer un apprentissage, un individu doit recontextualiser un apprentissage dans un autre contexte, ce qui signifie que « le transfert se produit lorsque des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Tardif, 1999, p. 58).

Ainsi, pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers, l'enseignant de français langue seconde doit notamment montrer à l'élève qu'il existe des différences ainsi que des ressemblances entre les langues. En conséquence, l'apprenant ne part pas de rien pour apprendre une nouvelle langue; il crée de nouvelles connaissances à partir de sa langue maternelle et en effectuant des liens entre celle-ci et sa langue seconde. Nous pouvons, dès lors, affirmer que « l'élève apprend à utiliser consciemment les bases acquises en langue maternelle pour y comparer sa langue seconde » (MEES, 2019, p. 3). D'ailleurs, dans le domaine du français langue seconde, nous disons que les enseignants font le pont en comparant les langues dans l'objectif de produire un déclic chez l'élève (MEES, 2019).

Type d'enseignement recommandé favorisant le transfert des apprentissages

Après avoir défini le SL et le transfert des apprentissages langagiers, nous pouvons nous demander ce qu'il faut faire pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde lors des séances de SL. Faut-il nécessairement, comme nous l'avons vu plus tôt, que les enseignants responsables du SL au primaire travaillent en étroite collaboration avec les enseignants titulaires ou peuvent-ils travailler de façon indépendante pour atteindre leurs objectifs ? Un document ministériel révèle qu'un enseignant étant axé sur le transfert des apprentissages peut très bien travailler de manière indépendante. En

effet, « il n'est pas nécessaire de travailler en étroite collaboration avec sa ou son partenaire de langue pour avoir accès aux contenus qu'elle ou il enseigne. L'élève lui-même peut expliquer ce qu'il a compris ou ce qu'il sait déjà de ses acquis langagiers (ex. : sa langue maternelle ou toute autre langue à laquelle il a pu être exposé » (MEES, 2019, p. 17). Ce qui est central lors des séances de SL, c'est de faire appel aux connaissances antérieures des élèves afin qu'ils puissent créer de nouveaux apprentissages. Cependant, un transfert des apprentissages langagiers est également possible lors d'une collaboration entre enseignants et cette méthode est tout aussi intéressante et efficace (MEES, 2019). Ainsi, le responsable du SL pourra choisir la manière d'enseigner avec laquelle il sera le plus à l'aise.

Exercices pertinents pour les responsables du SL

S'il choisit de créer son propre programme, il existe plusieurs exercices réactivant les connaissances antérieures et permettant de faire un transfert des apprentissages langagiers. Comme il est essentiel de faire le pont entre les langues pour favoriser le transfert, il est intéressant de faire remarquer aux élèves les congénères ou les vrais amis, c'est-à-dire des mots qui se prononcent ou qui s'écrivent presque de la même manière et dont le sens est similaire. Par exemple, nous écrivons « dance » en anglais, mais en français, nous écrivons « danse ». Une recherche montre que « [l']identification des congénères est utile pour acquérir du nouveau vocabulaire et faciliter la lecture de textes dans des langues proches. C'est aussi valorisant et rassurant pour plusieurs élèves bilingues ou plurilingues de constater qu'ils disposent déjà d'acquis qu'ils peuvent transférer d'une langue à l'autre » (Armand et Maraillet, 2015, p. 49). Le fait de leur faire prendre conscience des faux amis, soit des anglicismes sémantiques, est aussi pertinent. Par exemple, une caméra, en français, n'est pas un appareil photo. En outre, le responsable du SL peut enseigner les hyperonymes et les hyponymes grâce aux jeux d'appariement (un hyperonyme est, par exemple, le mot « fruit » et les hyponymes sont « pomme », « bleuet », « fraise », etc.) (Armand et Maraillet, 2015). Il est aussi intéressant d'étudier les synonymes, les antonymes et la polysémie, et ce, en encourageant la ludification de l'apprentissage (bingo, description d'images drôles, etc.). D'ailleurs, les éditions Passe-Temps ont conçu d'excellents jeux afin d'améliorer les compétences linguistiques des élèves du primaire.

Il est donc possible de conclure que, pour favoriser un transfert des apprentissages, le responsable du SL au primaire peut travailler ou non en étroite collaboration avec les enseignants titulaires, pourvu qu'il utilise toujours les connaissances antérieures des élèves et qu'il emploie différents jeux éducatifs pour susciter l'intérêt des enfants.

☰ RÉFÉRENCES

Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007): rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises. http://www.metropolis.inrs.ca/medias/Rapport_ARMAND-PASAF.pdf

Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n175-qf02472/81386ac/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/dt-transfert-des-apprentissages_01.pdf

Proulx, J.-P. (2013). Lumière sur le soutien linguistique. *Québec français*, 168, 54-55. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68664ac/>

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Québec: Logiques.



Apprendre à s'**autocorriger**
grâce à l'analyse grammaticale,
au primaire et au secondaire.

NetAccords.net **NetPhrases.net** **Les Didacticiels GRM**



La médiation écrite et orale : une nouvelle dynamique en classe de français langue étrangère



Athéna Varsamidou

Professeure de français, Université Aristote de Thessalonique

avarsamidou@frl.auth.gr



Natalia Sakellari

Professeure de français, Université Aristote de Thessalonique

nsakella@frl.auth.gr

La médiation linguistique est une activité communicative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui comprend des activités où le médiateur joue le rôle d'intermédiaire (à l'oral ou à l'écrit) entre différents interlocuteurs qui ne parlent pas la même langue. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2021)¹ précise que dans la médiation, l'apprenant agit comme acteur social qui crée des ponts pour construire ou transmettre du sens, soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités et parfois d'une langue à une autre. Le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à comprendre un nouveau sens, passer des informations de façon

concrète et adéquate est fondamental. Dans le CECRL (2021), la médiation est décrite comme un processus social développé dans un contexte culturel, social, pédagogique, linguistique et professionnel. L'apprenant qui s'engage dans une activité de médiation doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue des autres pour bien saisir l'état émotionnel des participants. Les activités de médiation sont divisées en trois groupes : a) médiation d'un texte, b) médiation des concepts, c) médiation de la communication.

En Grèce, même si depuis 2016 le curriculum pour l'enseignement des langues étrangères au secondaire s'appuie sur le Cadre Européen Commun

de Référence pour les Langues, les activités de médiation sont presque exclues du manuel scolaire pour l'enseignement du FLE « *Action Fr.gr* ». Il s'agit du manuel proposé par le ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement du français langue étrangère au secondaire et il est utilisé dans tous les établissements scolaires. Les activités de médiation sont peu abordées par les enseignants, souvent à cause d'un manque de formation adéquate. Cependant, des activités de médiation sont proposées aux candidats lors de la certification en langue française proposée par l'État hellénique, ce qui semble paradoxal vu l'absence de ce type d'activités dans le manuel. Tenant compte du fait que la médiation d'un texte a été la pratique la plus intégrée dans les programmes de langue dans plusieurs pays, y compris la Grèce (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura, 2018), dans le présent article, nous mettrons l'accent sur des tâches authentiques à réaliser autour de ce groupe d'activités (Nicolas, 2012; North et Piccardo, 2016; Valetopoulos et Kiyitsioglou-Vlachou, 2019).



MIMI THIAN / UNSPLASH.COM

La médiation d'un texte

La médiation d'un texte consiste à transmettre les informations essentielles d'un texte à une personne qui, peut-être, n'aurait pas accès à ce texte à cause des obstacles linguistiques, culturels, techniques ou encore sémantiques. En même temps, cette pratique pourrait inclure la médiation d'un texte pour soi-même (p.ex. la prise des notes lors d'un débat), ou encore la réaction personnelle à des textes créatifs ou littéraires. La langue A et la langue B peuvent être différentes, mais elles peuvent aussi être identiques.

Les descripteurs généraux proposés par le CECRL (2021) pour la médiation (niveaux A2, A2+, B1)² sont présentés ci-après :

Niveau A2 et A2+

- ▶ L'apprenant peut jouer un rôle de soutien dans des échanges à condition que les participants parlent lentement et que l'un ou plusieurs d'entre eux l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions.
- ▶ L'apprenant peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, courts et simples à condition qu'elles portent sur des sujets concrets, familiers et soient formulées en langage courante et simple.
- ▶ L'apprenant peut utiliser des mots simples ou des signes pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. Il peut reconnaître les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Il peut aussi transmettre les points principaux de conversations ou de textes courts et simples sur des sujets quotidiens d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et dans un langage simple.

Niveau B1

- ▶ L'apprenant peut établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord et proposer d'autres choix. Il peut transmettre les points principaux de textes longs rédigés dans un langage simple sur des sujets d'ordre personnel à condition qu'il(elle) puisse vérifier le sens de certaines expressions.
- ▶ L'apprenant peut présenter des personnes de différents milieux, montrer qu'il(elle) a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience, ainsi que leurs points de vue. Il peut transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés sur des sujets d'ordre familier, personnel ou courant, avec parfois des problèmes de formulation dus à son lexique limité.

Des activités proposées

Pour la perspective actionnelle qui est prônée par le CECRL, l'apprenant est un acteur social qui accomplit des tâches. Dans le cadre de l'approche actionnelle et dans le but de renforcer la compétence de médiation d'un texte chez les apprenants grecs du secondaire, nous proposons un éventail d'idées à réaliser en classe. Les activités conçues peuvent mobiliser les apprenants et assurer une dimension plus dynamique dans l'enseignement du FLE. Des supports authentiques (des affiches, des prospectus, des brochures, des guides touristiques, des appels téléphoniques, des annonces publiques, des textes contenant des instructions, des infographies, des graphiques, des résumés des livres, des critiques des films, etc.) sont à la disposition de l'enseignant grâce à une simple cyberquête. De même, plusieurs outils numériques peuvent être exploités pour créer ses propres ressources, telles que des nuages de mots, des cartes mentales, des histogrammes, des questionnaires en ligne. Des documents en langue maternelle serviront, de même, de déclencheurs pour le renforcement de la compétence de médiation. Notons également qu'il s'agit d'activités à faire soit à l'oral, soit à l'écrit.

Transmettre des informations spécifiques : Vous regardez la brochure d'une agence de voyages sur l'organisation d'une excursion à Athènes³ et transmettez à vos camarades des informations sur les prix, les horaires, les dates proposées, les repas, les monuments à visiter, des activités à faire.

Expliquer des données : Vous regardez la carte ou vous visionnez un bulletin Météo de Paris⁴ et vous transmettez à vos camarades des informations sur les températures, le temps qu'il fait et qu'il fera, les vêtements à porter selon la saison ou des activités/sorties à faire en fonction du temps qu'il fait.

Traiter un texte : Vous lisez des critiques ou des résumés de romans pour adolescents⁵ et vous présentez celui qui vous plaît le plus en expliquant pourquoi (les héros, l'intrigue, les caractères, l'action, les sentiments, l'état d'âme, etc.).

Traduire un texte : Vous regardez à la télé l'émission « L'atelier du Chef » et vous tombez sur la recette de la préparation de la tarte au citron meringuée⁶. Vous traduisez les ingrédients pour les commander ensuite par téléphone au supermarché.

Prendre des notes : Un ami vous laisse un message vocal sur votre répondeur pour vous expliquer comment vous rendre chez lui. Vous prenez des notes.

Exprimer une réponse personnelle à un texte créatif : Vous lisez les résumés de romans pour adolescents⁷ et vous expliquez en classe à quel personnage vous vous identifiez.

Analysier et critiquer des textes créatifs : Vous participez au fil de discussion d'un forum ado autour du film « Entre les murs »⁸. Après avoir lu les réponses publiées, vous y laissez un commentaire en exprimant votre opinion.



ANTHONY DA CRUZ / UNSPLASH.COM

Conclusion

Les activités de médiation chez les apprenants d'une langue étrangère contribuent au développement des savoir-faire et des attitudes indispensables pour l'apprentissage d'une langue (Denyer, 2003; Tagliante, 2005). Plus précisément, la transmission des informations requises demande des apprenants, d'une part, d'avoir bien compris l'information ou les arguments du texte source et, d'autre part, de tenir compte des particularités du destinataire afin d'interagir pour mener à bien la tâche demandée.

La médiation mérite d'avoir une place plus importante dans la pratique des enseignants du FLE et d'être appliquée à plus grande échelle à l'enseignement d'une langue étrangère. Pour ce faire, il est important d'insérer la médiation dans les programmes d'études et de bien former les professeurs de FLE sur l'application des activités de médiation en classe de langue.

☰ RÉFÉRENCES

CECRL. (2021). Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Denyer, M. (2003). La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 141-157). Paris : Maison des Langues.

Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 167, 369-380.

Melo-Pfeifer, S. et Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de français langue étrangère pour le secondaire en Allemagne, Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 15(3). <https://journals.openedition.org/rdlc/3589>

North, B. et Piccardo E. (2016). *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECRL* (p.13-15). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Valetopoulos, F. et Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2019). La médiation par la traduction et la production écrite au niveau universitaire, Actes du Colloque : Европейское Литературное Наследие В Кросскультурном пространстве, Yaroslavl (p.176-198). State Pedagogical University, Russie, 176-198.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun* (9-13). Paris : Clé International.

SITOGRAPHIE

<https://dictionnaire.lerobert.com/>

<https://www.larousse.fr/>

<https://www.athenes.fr/activites/>

<https://www.meteo-paris.com/> & <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/la-meteo>

<https://leclaireur.fnac.com/selection/cp33084-les-romans-pour-adolescents-incontournables/>

<https://www.youtube.com/watch?v=50Xm8qAIW4U>

<https://www.cultura.com/p-nos-etoiles-contraires-9782266283304.html>

<https://www.lemondedesados.fr/cinema-les-10-films-preferes-du-monde-des-ados-en-2021/>

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2686/Gallika_A-Lykeiou_html-empl/

1 <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>

2 Pour faciliter l'organisation des cours et décrire la progression, le CECRL propose six niveaux communs de référence. Ils peuvent être regroupés en trois grandes catégories : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2).

3 <https://www.athenes.fr/activites/>

4 <https://www.meteo-paris.com/> <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/la-meteo>

5 <https://leclaireur.fnac.com/selection/cp33084-les-romans-pour-adolescents-incontournables/>

6 <https://www.youtube.com/watch?v=50Xm8qAIW4U>

7 <https://www.cultura.com/p-nos-etoiles-contraires-9782266283304.html>

8 <https://www.lemondedesados.fr/cinema-les-10-films-preferes-du-monde-des-ados-en-2021/>

Théâtre Denise-Pelletier

SAISON
23
24

27 sept. –
21 oct. 2023

Les Plouffe

14 nov. –
9 déc. 2023

Le roi danse



23 janv. –
17 févr. 2024

L'éveil du printemps

12 mars –
9 avr. 2024

La ménagerie de verre



60^e anniversaire

**COMPlice du
MILIEU SCOLAIRE
DEPUIS 60 ANS !**

LES ATELIERS DE MÉDIATION EN CLASSE ET AU THÉÂTRE SONT DE RETOUR. CONTACTEZ-NOUS.

DÉCOUVREZ LA SAISON COMPLÈTE
DENISE-PELLETIER.QC.CA

Salle
Fred-Barry

L'Inframonde

3 –
21 oct.
2023



28
nov. –
16 déc.
2023

Terrain glissant

16
janv. –
3 févr.
2024



13
févr. –
8 mars
2024

Le Scriptarium 2024

18
avr. –
3 mai
2024



Partenaire de saison 



Conseil des arts et des lettres du Québec
du Canada

Patrimoine
canadien
Canadian
Heritage



JEU
jeu.ca



Association
québécoise des
professeur.e.s
de français

CONGRÈS 2023

DU 15 AU 17 NOVEMBRE

MANOIR ST-SAUVEUR

LES REPÈRES CULTURELS

UN PONT VERS
L'AUTRE

En conférence d'ouverture : Alain Farah
Écrivain et professeur

UN HORAIRES DE CONGRÈS REMANIÉ :
UNE PLACE CENTRALE ACCORDÉE AUX ÉCHANGES

