

Mot de la présidente

SPÉCIAL CONGRÈS 2016

Sommaire

Mot de la présidente	1
Vie de l'Association	4
Prix littéraire de l'AQPF-ANEL	10
Précongrès.....	11
Symposium du primaire.....	13
Symposium du collégial	17
Compte rendu d'atelier.....	22
Entretien avec Kim Thúy	25
Visite au théâtre	28
Impromptu	31

Organiser un congrès est chaque fois un défi et y apporter des changements relève parfois du pari! Admettons tout de suite que le comité organisateur du dernier congrès a su relever le défi, et ce, avec brio. Les 11-12 et 13 janvier se tenait au collège de Maisonneuve le 48^e congrès de l'AQPF sous le thème *Le français, un laissez-passer*. Le choix du lieu, un établissement d'enseignement, était un de ces changements. Lors de la clôture du congrès, les membres du conseil d'administration ont accueilli vos commentaires avec bonheur : vous avez été nombreux à apprécier le confort d'une « vraie » classe et l'éclairage naturel du jour tout en étant compréhensifs lorsque la connexion Internet s'est fait paresseuse... Merci de nous avoir partagé cette appréciation.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les membres du comité organisateur et particulièrement madame Amélie Guay qui a coordonné ce congrès. Rappelons que ces bénévoles ont dû poursuivre leur travail pendant le congé des fêtes de fin d'année pour nous offrir ce rassemblement annuel puisque c'est bien ce que souhaitent les congressistes : bénéficier d'un temps d'échange, de partage et de discussion de grande qualité entre collègues venus des quatre coins du Québec. Nous en avons eu un exemple probant encore cette année. Le thème nous a non seulement permis de réfléchir à l'enseignement de notre langue comme *un laissez-passer*, mais aussi de vivre ensemble, d'apprendre et de créer pour rentrer chez soi la tête remplie d'idées nouvelles et de

<http://www.aqpf.qc.ca>



Comité de rédaction
Christiane Blaser
Madeleine Gauthier
Nancy Granger
Michèle Prince
Sandra Roy-Mercier, coordonnatrice

Conception graphique
Sylvie Côté

Antidote

Soignez votre français

Correcteur avancé avec filtres intelligents
Dictionnaires riches et complets
Guides linguistiques clairs et détaillés

Antidote est l'arsenal complet du parfait rédacteur. Que vous rédigiez un courriel, une lettre, un rapport ou un essai, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez en français à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour Windows, Mac OS X et Linux. Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez **www.antidote.info**.
Dictionnaires et guides aussi offerts sur iPhone et iPad.

défis pédagogiques à relever avec collègues et élèves.

Je tiens également à vous remercier, vous, chers enseignants de français. Je vous remercie d'être venus nombreux, de vous être déplacés en plein cœur de l'hiver québécois. Merci aussi aux nombreux conférenciers pour leur contribution au congrès et pour la qualité et la richesse des différents ateliers et stages proposés.

Depuis près de 50 ans, l'AQPF milite pour que les enseignants de français aient accès à une formation continue de qualité. Participer au congrès annuel est un moment important de formation continue, mais espérons qu'il ne soit pas le seul. Je vous encourage à maintenir et à alimenter la réflexion et la discussion dans vos milieux. Participer à des groupes de travail en équipe-école, vivre un projet avec un collègue ou lire un résumé de recherche ne sont que quelques exemples qui contribueront à enrichir notre vision de l'enseignement du français jusqu'au prochain congrès de l'AQPF. L'édition 2017 se tiendra à l'automne prochain à Drummondville et nous y célébrerons le 50^e anniversaire de l'association. Je vous y convie.

En attendant, j'espère, tout comme vous, sans doute, que la politique pour la réussite éducative promise pour le printemps 2017 par Monsieur Proulx nous apportera de bonnes nouvelles. Je vous invite à venir en discuter avec les membres du conseil d'administration et des comités de section lors du conseil d'orientation annuel qui aura lieu le 27 mai 2017 dans la région du Centre-du-Québec (le lieu sera confirmé sous peu). Consultez votre boîte courriel et la page Facebook de l'AQPF pour plus d'information. C'est un rendez-vous !

Marie-Hélène Marcoux

Présidente de l'AQPF



Merci aux membres du comité organisateur du congrès de l'AQPF 2016!

Nancy Allen

Amal Boultif

Anne-Marie Charland

Marie-Hélène Forget

Marie-Hélène Giguère

Nancy Granger

Geneviève Messier

Raymond Nolin

Isabelle Péladeau

Emmanuelle Soucy

Un merci particulier à Amélie Guay,
coordonnatrice de ce congrès!

Vie de l'Association

Guillaume Poulin*

Invitation au conseil d'orientation du 27 mai 2017

**Une belle occasion de participer
activement à la vitalité de l'AQPF**

Depuis quelques années déjà, les membres du conseil d'administration de l'AQPF invitent tous les membres de l'AQPF à prendre part au conseil d'orientation annuel. Ces rencontres entre les différents intervenants de l'AQPF sont toujours enrichissantes pour les participants et primordiales pour le développement de notre association.

Cette année, nous réitérons cette invitation. Les membres du conseil d'administration aimeraient discuter et réfléchir avec vous au développement, au rayonnement et à la vitalité de notre association. Nous vous invitons donc à participer au conseil d'orientation 2017 qui aura lieu le 27 mai de 9 h 30 à 16 h. Le repas du midi sera offert. L'endroit exact reste à préciser, mais je peux dès maintenant vous confirmer que la rencontre aura lieu dans la région du Centre-du-Québec.

Au cours de cette journée, nous informerons d'abord les participants des récentes décisions prises par le conseil



d'administration. Par la suite, nous discuterons de la prise de position de l'AQPF concernant certains dossiers prioritaires et nous accorderons une place importante à la politique de la réussite éducative du MÉES qui devrait être déposée, nous l'espérons, au début du mois de mai. Nous évaluerons également la faisabilité de certains projets mobilisateurs, notamment ceux visant à célébrer le 50^e anniversaire de l'AQPF. Veuillez noter qu'au début du mois de mai, un ordre du jour détaillé vous sera acheminé, en même temps que la confirmation du lieu.

Au plaisir de vous y voir nombreux et de discuter avec vous du présent et de l'avenir de notre association!

* Vice-président à la pédagogie de l'AQPF



Un congrès se termine et un autre est déjà en préparation...

Katya Pelletier*

Invitation au prochain congrès

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que le comité organisateur de la section Centre-du-Québec et moi, nous vous annonçons le prochain Congrès de l'AQPF qui se tiendra les 8, 9 et 10 novembre prochain au Centrexpo Cogégo de Drummondville.

Notre congrès ayant pour thème *La langue française, un organisme vivant!* sera une occasion unique d'explorer ensemble les richesses de cette magnifique langue qui nous habite et que nous prenons plaisir à enseigner.

Je vous invite à inscrire ces dates à votre agenda et à consulter le site Internet de l'AQPF (www.aqpf.qc.ca) pour connaître les détails du programme à venir.

Au plaisir de vous rencontrer au congrès!

* Présidente de la section
Centre-du-Québec de l'AQPF



*La langue
française,
un organisme
Vivant!*

APPEL DE COMMUNICATION

Congrès AQPF | Automne 2017

Mesdames, Messieurs,

La section Centre-du-Québec de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) vous invite à soumettre une proposition de communication pour son prochain congrès annuel qui se tiendra au **Centrexpo de Drummondville** le jeudi 9 et le vendredi 10 novembre 2017. Sous le thème *La langue française : un organisme vivant!* le congrès sera l'occasion de mettre en valeur le caractère organique de la langue et sa faculté à se régénérer tout en demeurant fidèle à ses racines et en produisant le terreau d'où jaillit une culture riche, variée et abondante. Le thème se décline en quatre axes qui sont autant de pistes pour vous inspirer et vous inciter à nous soumettre une proposition en lien avec :

- le développement de la littératie
- les contextes d'enseignement particuliers
- la pédagogie numérique
- le développement professionnel

Que vous soyez enseignantes ou enseignants, conseillères ou conseillers pédagogiques, chercheuses ou chercheurs, que vous travailliez au préscolaire, au primaire, au secondaire (secteur jeune ou secteur adultes), au cégep ou à l'université, nous vous encourageons à soumettre une proposition de communication pour nous faire partager votre expérience, votre savoir, votre passion. Vous contribuerez ainsi à la principale mission de l'AQPF : promouvoir la qualité de l'enseignement du français au Québec.

Vous pouvez proposer un atelier d'une durée de 75 minutes, un stage de 3 h, ou une communication scientifique de 20 minutes qui s'inscrira dans un symposium thématique (à venir). Votre texte doit décrire en 200 mots environ un aperçu du contenu de la communication proposée. Vous êtes invités à joindre une photo. Si vous prévoyez être accompagné de coanimateur(s), veuillez vous assurer de remplir les informations relatives à votre/vos coanimateur(s) dans le formulaire de proposition d'atelier (nom, courriel, photo, description). En mai prochain, nous vous dirons si votre proposition est retenue. Sachez, en terminant, que la personne qui communique à titre de premier auteur peut s'inscrire gratuitement au congrès.

Vous trouverez à la page suivante l'appel de communication décrivant la thématique du congrès et ses axes. Nous vous invitons à remplir le formulaire d'appel à communications en ligne à l'adresse suivante :

www.aqpf.qc.ca/donner-un-atelier

Date limite pour le dépôt des propositions :
30 avril 2017



La langue française, un organisme Vivant!

Congrès annuel

8-9-10 novembre 2017

Centrexpo Cogeco Drummondville
www.aqpf.qc.ca | info@aqpf.qc.ca



Association
québécoise
des professeurs
de français

Le français, comme toute langue parlée au quotidien, est un organisme vivant qui évolue en puisant des ressources dans des milieux riches et variés. Il se nourrit de mots : des mots nouveaux, des mots étrangers, des mots oubliés, des mots tronqués, des mots composés, des mots rectifiés, des mots dérivés... Des mots que la langue rappe au hasard des conversations et des passages de ceux et celles qui viennent s'abreuver à son verbe. Riche de ce lexique constamment renouvelé, la langue, grâce à son système complexe, s'actualise dans des phrases : des phrases brèves, des phrases fleure, des phrases chics, des phrases chocs, des phrases ampoulées, des phrases gazouillées... Certaines à peine émises disparaissent dans le gouffre du cyberspace, d'autres sont rayées, revues, corrigées et certaines finissent par s'assembler pour former des textes : des textes littéraires, des textes savants, des textes de tous les jours... des textes vivants qui témoignent de l'histoire de l'humanité, qui portent l'empreinte des cultures francophones, qui nous permettent de découvrir ou de redécouvrir d'où l'on vient, où l'on va...

Littératie :

La voix, la parole, le discours, la graphie, l'orthographe; ces éléments constitutifs de la langue sont interreliés et doivent être développés de façon cohérente et en continuité tout au long du parcours scolaire de l'élève. Comment assurer ce développement en classe? Comment assurer cette continuité à travers les ordres d'enseignement?

Contextes particuliers :

Du général au particulier, de la régularité aux exceptions, du simple au complexe, dans quels contextes le français est-il enseigné? Quelles sont les approches porteuses en classe? Comment favoriser la symbiose entre le français et les élèves allophones, autochtones, en situation de handicap, adultes, etc.?

Pédagogie numérique :

La pédagogie numérique, adjuvant puissant pour certains, toxine inquiétante pour d'autres, a pénétré l'organisme qu'est la langue française depuis de nombreuses années. Quels sont ses effets à court, moyen et long termes sur le français? Quelles sont les interventions virtuelles bénéfiques au développement de la lecture et de l'écriture? Les TIC : nerveux ? envahissants? structurants? salvateurs?

Développement professionnel :

Comment la mutation génétique du corps professoral s'opèrent-elle depuis la formation des maîtres jusqu'au perfectionnement tout au long de la vie en passant par les interventions ponctuelles en milieu professionnel? Cette mutation entraîne-t-elle un renouvellement harmonieux du personnel enseignant ou y a-t-il déséquilibre d'un établissement à un autre, d'un ordre d'enseignement à un autre?

Activités de la section Centre-du-Québec : Conférence pratique à l'UQTR

Katya Pelletier*

Le 24 janvier dernier, la section Centre-du-Québec de l'AQPF a collaboré avec le Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) et les Services aux étudiants (SAE) de l'UQTR à la présentation de la conférence pratique *Quand la littérature de jeunesse permet de développer la compétence à communiquer oralement* animée par Christian Dumais, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Plus de 40 personnes, principalement des enseignantes du primaire et des étudiantes inscrites au BÉPEP, ont assisté à la conférence au cours de laquelle Monsieur Dumais a présenté des applications pédagogiques et des outils didactiques utiles et concrets. Cette conférence sera présentée de nouveau le jeudi 30 mars de 18h à 20h au Campus de l'UQTR à Drummondville.

Cette belle collaboration entre différents partenaires du milieu de l'éducation se poursuivra à l'hiver 2017: deux autres conférences pratiques seront offertes à l'UQTR.

Développer le langage oral par le jeu symbolique au préscolaire 4 ans et 5 ans

Animateur

Christian Dumais, professeur au
Département des sciences de
l'éducation de l'UQTR

Quand : Mardi 28 mars 2017

Heure : 18h30 à 20h30

Lieu : Université du Québec à Trois-Rivières,
local 2078, pavillon Ringuet

Public cible : préscolaire 4 ans et 5 ans



La controverse constructive : une amorce à l'enseignement grammatical

Animatrice

Priscilla Boyer, professeure au
Département des sciences de
l'éducation de l'UQTR.

Quand : Mardi 25 avril 2017

Heure : 18h30 à 20h30

Lieu : Université du Québec à Trois-Rivières,
local 2078, pavillon Ringuet

Public cible : secondaire

* Présidente de la section
Centre-du-Québec de l'AQPF

Journée de réflexion

« La culture à l'école pour quoi faire, et comment ? »

Vendredi 7 avril 2017

Centre Culturel de l'Université
de Sherbrooke

9h – 15h30

En décembre dernier, les ministres de l'éducation et de la culture ont annoncé des investissements importants pour soutenir la place de la culture à l'école. Les programmes scolaires actuellement en vigueur encouragent en effet les personnes enseignantes à proposer à leurs élèves des expériences culturelles riches qui prennent la forme de rencontres actives et vivantes avec des artistes, des créateurs et des créatrices. Les activités culturelles sont considérées comme contribuant au développement des compétences dans l'ensemble des disciplines scolaires mais en particulier dans le cadre des cours de français aux différents ordres de la scolarité (primaire, secondaire, collégial).

Mais que sait-on exactement des types d'activités culturelles organisées dans les différentes écoles du Québec ? Dans quelles conditions se réalisent-elles ? Comment se vivent les collaborations entre les intervenants du milieu culturel et ceux du milieu scolaire ? Quels sont les impacts de ces activités sur les élèves ? Comment en tirer le meilleur parti pour soutenir le développement des compétences associées au cours de français (la lecture, l'écriture, la communication orale) ?



Voilà les questions qui seront abordées au cours de cette journée destinée aux professionnels des milieux de l'éducation et de la culture.

Au programme : présentation de résultats de recherches, témoignages d'enseignants et d'intervenants du milieu de la culture, présentation de programmes de soutien et d'offres de service

Participation gratuite - Inscription obligatoire avant le 24 mars

Pour prendre connaissance du programme détaillé et des modalités d'inscription :
<http://www.collectif-cle.com/>

Une initiative du *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture*, soutenue dans le cadre de la *Politique culturelle de l'Université de Sherbrooke*

Prix littéraires Prix littéraires

Prix littéraires AQPF-ANEL

Guillaume Poulin*

Pour une neuvième année, l'AQPF a eu le plaisir de s'associer à l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) pour remettre les Prix littéraires des enseignants AQPF-ANEL. Ces distinctions visent à stimuler l'intérêt des enseignants pour les oeuvres littéraires publiées au Québec et au Canada francophone et, par le fait même, à les faire connaître et apprécier des élèves.

Chaque auteur a reçu une bourse de 500 \$ offerte par l'AQPF et son éditeur a obtenu un crédit de 500 \$ de Marquis Interscript en plus d'un crédit de 500 \$ des Entreprises Rolland.

Voici la liste des récipiendaires :

Catégorie Roman 9-12 ans

Jacques Goldstyn,
Le Dragon vert, Bayard Canada

Catégorie Album 5-8 ans

Christine Baldacchino et Isabelle Malenfant (illustratrice),
Boris Brindamour et la robe orange,
Bayard Canada

Catégorie Roman 13 et plus

Guillaume Morrisette,
L'affaire Mélodie Cormier,
Guy Saint-Jean Éditeur

Catégorie Nouvelles

Joanie Lemieux,
Les trains sous l'eau prennent-ils encore des passagers ?, Lévesque éditeur

Catégorie Poésie

Simon Boulерice,
Les garçons courent plus vite,
Groupe d'Édition La courte échelle



Cette année, les prix ont été remis par Madame Marie-Hélène Marcoux, présidente de l'AQPF, Madame Nicole St-Jean, présidente de l'ANEL, Monsieur Ian Larouche, vice-président marketing chez Marquis ainsi que par Monsieur Stéphane Agrapham, directeur régional des ventes — Québec et Maritimes pour Rolland.

La remise des Prix AQPF-ANEL est toujours un moment fort du congrès de l'AQPF et cette année encore, notamment grâce à l'ambiance bistro et aux magnifiques lectures d'extraits des oeuvres primées par M. Jérôme Poisson (trésorier de l'association), la soirée a été une grande réussite. L'AQPF tient également à remercier Madame Sylvie Bellemare, chargée de communication à l'ANEL, qui collabore grandement à la réussite de ce prix.

Soyez des nôtres en 2017 pour souligner le 10^e anniversaire des Prix littéraires des enseignants AQPF-ANEL. C'est un rendez-vous !

* Vice-président à la pédagogie de l'AQPF

Regard

sur le précongrès

Sandra Roy-Mercier*

Nouvellement conseillère pédagogique, j'en étais à ma première participation au précongrès cette année. Annoncé sous le thème *Des recherches qui transforment*, l'évènement a proposé une rencontre entre les milieux de pratique et de recherche, en ouvrant un espace d'échanges et de réflexions sur la formation continue à travers la participation des conseillers pédagogiques et de leurs commissions scolaires à des recherches-action.

Sous la responsabilité de Marie-Hélène Forget et Marie-Hélène Giguère, respectivement professeure invitée et professeure à l'Université du Québec à Montréal, ce précongrès a su donner aux participants des assises théoriques sur la recherche-action avec la participation de Marie-Hélène Guay, coordonnatrice à la Commission scolaire des Trois-Lacs et spécialiste de la question. Puis, quatre chercheurs, parfois accompagnés d'un conseiller pédagogique ou d'un enseignant, ont relaté leur expérience.

Les recherches-action : des recherches qui transforment

La contribution de Marie-Hélène Guay, dès ses premières minutes, permet de comprendre tout le sens du thème donné à ce précongrès. En effet, selon la chercheuse, on compte trois types de recherches en éducation : celles qui visent à définir des concepts, celles qui visent à comprendre des pratiques et celles qui visent à les transformer. La recherche-action, thème fondateur pour cette journée, fait partie de la dernière catégorie. C'est « un type de recherche où un praticien-chercheur, ou un groupe de praticiens-chercheurs, aux prises avec un enjeu concret, choisissent d'agir, de chercher et d'éduquer simultanément dans le but de

soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage et d'améliorer la connaissance dans leur système. » Les recherches menées visent à répondre à la fois à des besoins du milieu scolaire (besoins définis en collégialité avec des directions d'école, des enseignants, des conseillers pédagogiques et d'autres intervenants) et à ceux de la recherche universitaire, ce qui amène ces intervenants à travailler ensemble pour la définition des objectifs du projet. Pour sa mise en place, la recherche-action reprend des pratiques communes pour les CP (la communauté d'apprentissage, par exemple) et s'intéresse à des éléments traditionnellement sous la responsabilité des milieux scolaires (production de SAE, élaboration d'outils pour l'enseignement, actualisation de projets éducatifs), mais se distingue de l'accompagnement en y alliant rigueur méthodologique et diffusion du savoir scientifique produit au cours du processus. En fin de parcours, la chercheuse a rappelé que la recherche-action ne se vit pas qu'entre un chercheur universitaire et les enseignants auxquels elle s'adresse, mais surtout qu'elle doit impliquer tous les intervenants scolaires, ce qui constitue probablement son plus grand défi!

Récit d'expériences de recherches-action

L'idée d'inviter des équipes ayant vécu des recherches-action était bonne et essentielle dans ce genre de rencontre. On aurait toutefois apprécié que les enseignants prennent une plus grande place, puisque c'est dans la classe que ces recherches visent à opérer des transformations. Comme le travail du conseiller pédagogique est de tenter d'agir sur la pratique de ses collègues, il est fort intéressant de connaître les impacts, les réussites et les écueils perçus lorsqu'on a participé à un tel programme de recherche/formation continue.

Mirela Moldoveanu s'est présentée seule, aucun enseignant ayant participé au vaste projet de recherche *Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anichinabè, innus et cris du primaire* qu'elle mène aux côtés de chercheurs de plusieurs universités québécoises n'avait pu se joindre à elle. La recherche a permis à cette équipe de mieux connaître les pratiques d'écriture menées dans les classes et de s'intéresser au rapport à l'écrit des enseignants et des élèves. Pour amasser ses données, l'équipe a réalisé des entretiens individuels avec les enseignants, elle a organisé des conférences sur différents sujets, notamment le rapport à l'écrit et la pédagogie différenciée, des activités de formation au cours desquelles ont été développés des outils. La démarche a dû être réadaptée à plusieurs reprises pour répondre aux besoins des enseignants. Selon la chercheuse, cette démarche a eu pour effet de valoriser le savoir expérientiel des enseignants, d'identifier ce qui constitue des éléments de résistance et de mieux comprendre les attentes des milieux scolaires.

Ruth Fillion, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, et Manon Pagé, enseignante à l'école Saint-Coeur-de-Marie, ont présenté les résultats du travail mené au cours de communautés d'apprentissage professionnel (CAP) portant sur l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'une fructueuse collaboration au cours de laquelle la chercheuse a laissé une grande place aux enseignants en les amenant à élaborer le matériel à utiliser. Ce sont également eux qui ont planifié les interventions, ce qui l'a amenée à identifier les outils à la disposition des enseignants et ceux à créer.

En après-midi, ce sont Josée Fauvel, conseillère pédagogique de français à la Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Iles, et Érick Falardeau, professeur de didactique du français à l'Université Laval, qui ont présenté le fruit de leur collaboration. Le travail consistait à rendre les objectifs en lecture et en

écriture du PFÉQ compréhensibles aux yeux des élèves. Après avoir travaillé avec 90 enseignants du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire et près de 200 enseignants du deuxième cycle, leur constat est le suivant : soutenir l'engagement des enseignants dans le (parfois lourd) processus de recherche constitue le principal défi à relever. Comme toute démarche de développement professionnel, participer à une recherche-action demande beaucoup aux enseignants : lire des textes, expérimenter des approches, du matériel, implanter de nouvelles pratiques, participer au partage de pratiques. Si le chercheur universitaire joue un rôle important dans le processus de formation continue des enseignants, il attend de son côté des enseignants que ceux-ci lui fournissent le matériel nécessaire à sa recherche en acceptant d'ouvrir la porte de leur classe, de témoigner de leurs expériences et de fournir des productions d'élèves, ce qui n'est pas toujours facile. Il est aussi primordial de considérer le surplus de travail demandé aux enseignants.

En fin de parcours, Kathleen Sénéchal, professeure à l'Université du Québec à Montréal, a présenté le déroulement d'une partie de sa recherche doctorale sur la communication orale aux côtés d'Isabelle Tremblay, enseignante à l'école secondaire Paul-Hubert, qu'on aurait aimé entendre un peu plus témoigner de son expérience. La chercheuse s'est alors alliée à des enseignants pour développer des dispositifs pour l'enseignement de genres oraux dans des classes de troisième et quatrième secondaire.

Cette journée réitère l'importance du rôle du conseiller pédagogique comme passeur de savoir, mais lui attribue aussi un rôle de producteur de savoir aux côtés des enseignants. Ainsi, confirme-t-on aussi l'importance de la dimension intellectuelle et réflexive de l'enseignement.

* Conseillère pédagogique de français et chargée de cours en didactique, vice-présidente aux communications de l'AQPF

Symposium du primaire

Nancy Granger*

Un premier symposium du primaire inspirant

Le métier d'enseignant se complexifie et ne peut désormais se passer de données issues de la recherche pour nourrir la réflexivité et guider les gestes professionnels au quotidien. Or, il appert que de nombreuses données existent et que se les approprier n'est pas toujours simple. Pour ce premier symposium du primaire, ce sont les travaux sur l'écriture de Daniel Daigle¹ et d'Anne Plisson qui ont fait l'objet de communications en matinée. Puis, en après-midi, Léna Bergeron et Corina Bori-Anadon ont fait réfléchir les participants sur le rôle de la planification dans la prise en compte de la diversité à l'école. Voici donc un court résumé des présentations qui ont eu lieu au congrès de l'AQPF le 12 janvier dernier dans le cadre de ce premier symposium du primaire.

La première conférence présentée par Daniel Daigle a permis de faire le point sur l'importance d'enseigner la représentation visuelle des mots. En fait, ce serait une variable intimement liée à la réussite des élèves en orthographe. La connaissance de l'orthographe sert deux fonctions essentielles soit de lire et d'écrire des mots. Dès le premier cycle du primaire jusqu'au secondaire, différentes modalités d'enseignement peuvent être utilisées pour développer et consolider les acquis des élèves en ce sens. Or, même si on enseigne



l'orthographe depuis toujours, on connaît mal les dispositifs d'enseignement qui favorisent le mieux le développement de la compétence orthographique. Certains considèrent que l'exposition à l'écrit constitue un dispositif d'auto-enseignement, d'autres croient plutôt que l'orthographe doit être enseignée explicitement. Selon le chercheur, 73 % des erreurs commises par les élèves sont dues aux propriétés visuelles des mots. Parmi les plus observées, les erreurs de phonèmes multigraphiques, les erreurs de lettres muettes (non porteuses de sens), et les erreurs d'homophones. Pour vérifier leur hypothèse qui suggérerait que les mots enseignés au regard de leurs propriétés visuelles seraient plus retenus par les élèves que les mots lus et les mots non lus, une étude a été réalisée. Le premier objectif

1 L'équipe de recherche qui a participé à ces travaux est composée de Daniel Daigle, Rachel Berthiaume, Anne Plisson, Agnès Costerg, Noémia Ruberto et Joëlle Varin.

visait à déterminer les effets d'un programme d'entraînement et le second objectif visait à comparer les effets du programme d'entraînement sur les performances en orthographe lexicale en fonction des caractéristiques des élèves (normo-scripteurs vs élèves en difficulté; FL1 vs FL2; garçons vs filles) d'élèves normo-scripteurs et d'élèves en difficulté a été réalisée selon trois conditions expérimentales : 1) enseignement de l'orthographe grâce aux contacts répétés avec les mots, 2) enseignement de l'orthographe à l'aide d'un dispositif d'enseignement des propriétés phonologiques des mots ou 3) enseignement de l'orthographe à l'aide d'un dispositif d'enseignement des propriétés visuelles des mots. Les résultats sont éloquentes, les élèves retiennent davantage l'orthographe lorsque des stratégies de reconnaissance des propriétés visuelles des mots sont enseignées. Les observations des chercheurs montrent que cet aspect fait actuellement peu partie des préoccupations en milieu scolaire. Ainsi, outre le fait de proposer des listes de mots, peu de temps est consacré à enseigner explicitement les propriétés visuelles des mots et à questionner les élèves sur les similarités orthographiques.

Dans le but de soutenir les enseignants, Anne Plisson a présenté des moyens ludiques pour engager les élèves dans une reconnaissance visuogrammique. Elle rappelle que certains dispositifs existent déjà et que de les intégrer à l'enseignement est une bonne façon de stimuler le questionnement chez les élèves. Nommons, par exemple, les orthographe approchées, les ateliers de négociations graphiques, la dictée zéro faute ou encore la phrase dictée du jour. Il est aussi possible d'adapter certains jeux qui existent déjà tels que Bingetino, Jungle speed, Rapido visuo. Enfin, à partir des données de ses recherches, l'équipe de Daniel Daigle a présenté une série d'activités intitulées *L'orthographe sans papier ni crayon* qui s'adresse à différentes tranches d'âges. Ces chercheurs proposent des jeux de groupe, de sous-groupe, des jeux de société. Pour chaque

activité, l'équipe s'est questionnée pour préciser: *quelles propriétés sont travaillées? Et plus précisément, quels phénomènes orthographiques sont touchés? Les mots choisis travaillent-ils vraiment les propriétés et les phénomènes ciblés? Avec ou sans support? Oral? Écrit? Quelle gradation de difficulté?* Il est à noter que ces questions demeurent pertinentes pour tout enseignant qui souhaite améliorer l'orthographe lexicale chez ses élèves.

Au terme de ces présentations, il ressort que la représentation visuelle des mots est souvent peu travaillée au primaire et quasi absente au secondaire. Il m'apparaît intéressant de considérer ces résultats de recherche pour inscrire l'orthographe lexicale au sein d'un continuum qui débute au primaire, mais qui perdure jusqu'à la fin du secondaire. De même, engager les élèves dans des activités ludiques n'est pas uniquement le lot du primaire... La stimulation intellectuelle et le plaisir d'apprendre peuvent certainement faire bon ménage. Qu'en dites-vous?

La deuxième partie de la journée a traité de diversité à l'école et de pensées planificatrices susceptibles de soutenir une meilleure prise en compte de la diversité à l'école. Corina Bori-Anadon nous a sensibilisés à travers la situation des élèves issus de l'immigration à l'importance d'analyser adéquatement les besoins des élèves afin de pouvoir planifier judicieusement son enseignement. Les élèves issus de l'immigration sont dits de première génération lorsqu'ils sont nés à l'extérieur du Canada et de deuxième génération lorsqu'au moins un parent est né à l'extérieur du Canada. Il faut savoir que cela représente la réalité pour plus du quart des élèves au Québec. Ces derniers ont un bagage personnel, social et culturel souvent différent des jeunes québécois d'origine. Le propos de cette présentation visait à faire valoir la prudence lorsqu'il s'agit d'interpréter les difficultés que peuvent vivre ces jeunes à l'école. En effet, il importe de tenir compte de leur histoire pour mieux compren-



dre comment ils vivent leur intégration scolaire, sociale et linguistique. Ce qui peut être interprété comme un trouble chez des élèves québécois peut être dû à une forme d'acculturation chez les élèves issus de l'immigration. À titre d'exemple, que signifie être un élève pour un jeune immigrant? Quelle représentation a-t-il de l'école? Quels sont les repères culturels présents pour ces élèves? Qu'en est-il du degré d'acquisition de la langue parlée à l'école? Ces questions méritent d'être posées pour éviter deux problématiques relevées actuellement soit la suridentification ou la sous-identification. La suridentification consiste à identifier l'élève comme ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage alors que celles-ci sont plutôt liées à son intégration linguistique, scolaire et sociale. Cette mauvaise interprétation peut avoir des conséquences sur le plan identitaire et sur l'engagement scolaire, de même que sur la qualité de l'instruction reçue et les attentes des intervenants scolaires à l'égard de l'élève. À plus long terme, cela peut avoir des répercussions sur la persévérance scolaire et les perspectives d'emploi, à cause du caractère souvent irréversible du classement scolaire spécialisé.

En contexte scolaire, différentes logiques d'interprétations des problématiques peuvent être considérées. La perspective interactionniste qui permet d'analyser les problèmes liés à la nature de l'élève tout en tenant compte de son expérience serait à privilégier. Pour agir en ce sens, la chercheuse encourage les acteurs du milieu scolaire à 1) reconnaître les multiples réalités et expériences des élèves issus de l'immigration, allophones ou appartenant à des minorités racisées; 2) recourir aux réalités et expériences linguistiques et culturelles des élèves comme des ressources dont ils disposent pour apprendre; 3) se questionner sur les fonctions mises de l'avant dans l'analyse des besoins des élèves notamment sur la place accordée à la fonction pronostique qui sert les apprentissages. Ainsi, adopter une perspective interactionniste pour répondre aux besoins des élèves consisterait à concevoir leurs habiletés comme étant en continuel changement. Dans cette perspective, l'enseignant a la responsabilité d'anticiper quels seront les effets de ses choix pédagogiques sur l'apprentissage des élèves.

Pour Léna Bergeron, les savoirs didactiques et disciplinaires sont essentiels, car ils permettent de clarifier l'intention, les exigences et les adaptations possibles, les obstacles à l'apprentissage à tenter de contourner. L'analyse de la situation pédagogique nécessite de réfléchir aux savoirs en jeu tout en tenant compte des caractéristiques des élèves et de leurs besoins. Pour y arriver, l'enseignant doit clarifier ses attentes par rapport au contenu, préciser ses critères d'appréciation, les adaptations possibles qui ne changent pas ses attentes et les particularités de ce contenu qui pourraient engendrer des obstacles à l'apprentissage. Il n'est pas toujours nécessaire de penser en fonction de la singularité de chaque élève. Il est possible de différencier selon des sous-groupes d'élèves et de se questionner, entre autres, sur ce que chacun des groupes a besoin pour apprendre. Sachant qu'il est impossible de tout anticiper, il appartient à l'enseignant de rester à l'affût en

adoptant une posture proactive (avant) mais aussi réactive (pendant et à postériori) pour ajuster ses interventions pédagogiques.

Les deux conférencières appuient l'idée selon laquelle une perspective interactionniste des besoins des élèves permet de centrer la réflexion sur le contexte d'apprentissage et non seulement sur les caractéristiques individuelles des élèves, à partir de leurs déficits ou de leurs différences. Elles nous permettent de prendre conscience que le rôle de l'enseignant peut être capital dans le cursus scolaire des élèves notamment ceux qui sont en situation de vulnérabilité.

Le symposium du primaire a permis d'échanger avec des enseignants, mais aussi avec des étudiants en formation initiale. Cette formule a créé des échanges riches sur la profession. Les propos des conférenciers montrent qu'il existe des préoccupations similaires entre le primaire et le secondaire. Il pourrait être pertinent de réunir les deux ordres d'enseignement lors d'un prochain congrès de l'AQPF de façon à ce que s'amorce un dialogue sur les pratiques pédagogiques et la transition scolaire. En attendant, je ne peux que remercier les participants du primaire qui se sont déplacés en grand nombre et avec beaucoup d'enthousiasme.

* Enseignante au secondaire et chargée de cours à l'UQTR, membre du comité de rédaction des *Cahiers*

Symposium du collégial

Présentation

Cette année, le comité organisateur du congrès de l'AQPF conviait ses membres à un symposium sur l'enseignement collégial sur le thème *Passer ou laisser passer : grandeurs et misères de l'évaluation*. Quatre animatrices se sont intéressées à ce sujet chaud en présentant des ateliers fort pertinents. En avant-midi, Marion Sauvaire, professeure de didactique du français à l'Université Laval, s'est penchée sur la question de l'évaluation de l'interprétation littéraire en posant la question suivante : l'interprétation littéraire est-elle une compétence qui s'évalue? Comment évaluer des démarches intellectuelles, des expériences sensibles, des conflits normatifs qui ne sont pas « traduisibles » en énoncés de performance et qui sont pourtant essentiels à la formation d'interprètes critiques de la littérature? Puis, Catherine Bélec (enseignante au cégep Gérard-Gratien, doctorante à l'Université de Sherbrooke) a exposé les résultats de l'expérimentation d'une méthode prometteuse pour offrir de la rétroaction aux étudiants, la rétroaction multi-type.



En après-midi, Manon Beaudin (enseignante au cégep de Sept-Îles), pour sa part, a exposé comment elle accompagne ses élèves afin de leur faire prendre conscience des stratégies cognitives et métacognitives qu'ils emploient au moment de l'autocorrection linguistique en contexte de rédaction. Enfin, Patricia-Anne Blanchet (Artiste multidisciplinaire et enseignante en art dramatique) a présenté les résultats de ses recherches sur le développement de la compétence orale au collégial et a convié les participants à une analyse de grilles d'évaluation et de pratiques évaluatives.

L'autocorrection linguistique au cégep : de la réflexion à l'action

Manon Beaudin*

Observer les élèves autocorriger leurs textes est très instructif. De fait, c'est ce qui m'a permis de constater que le processus de révision linguistique est réellement exigeant pour eux (Roussey et Piolat, 2005). L'ampleur de la tâche paraît parfois si démesurée par rapport aux dérisoires bénéfices anticipés que plusieurs élèves baissent les bras et s'impliquent peu sur le plan cognitif en ne corrigeant que les erreurs linguistiques qui leur sautent aux yeux. Conséquemment, nombreux sont ceux qui quittent la classe avant la fin des périodes consacrées à l'autocorrection, affirmant qu'ils n'aperçoivent plus d'erreurs. Je les regarde partir? Plus maintenant.

Pas de changement, pas d'agrément!

Au fil des années, j'ai testé plusieurs recettes pour aider les élèves : libérer des périodes de cours pour qu'ils se consacrent exclusivement à l'autocorrection, leur demander de lire leur texte à rebours, intervenir ponctuellement en enseignant un aspect grammatical n'étant manifestement pas maîtrisé par la majorité d'entre eux, etc. Malgré cela, leurs résultats confirmaient que mes interventions avaient peu d'impact sur leurs performances. En y réfléchissant bien, j'ai réalisé que, fondamentalement, mon approche ne se renouvelait guère. Comment pouvais-je alors espérer que la leur se métamorphose?

Ce constat était accompagné d'une autre prise de conscience : tout comme mes élèves, je savais que mes stratégies ne fonctionnaient pas, mais j'ignorais comment améliorer la situation. Le cognitivisme (Tardif, 1992) est venu à mon secours et m'a amenée à inverser les

rôles. Au lieu d'attendre sagement à l'avant de la classe que les élèves viennent me poser des questions ou qu'ils terminent leur autocorrection linguistique, je rends désormais visite à chacun, afin que tous se sentent accompagnés dans leur autocorrection linguistique. Effectivement, c'est justement au moment où l'élève identifie un problème — ou qu'il n'en rencontre pas, lorsqu'il est confronté à ses limites que je dois entrer en scène puisque, en l'amenant à verbaliser son raisonnement, je peux discerner l'aide dont il a besoin. À titre d'exemple, ses connaissances peuvent s'avérer incomplètes, imparfaites, voire inexactes. Il se pourrait également qu'il ne connaisse pas de stratégies d'autocorrection linguistique. Je peux alors l'amener à trouver des solutions, applicables immédiatement.

Offrir aux élèves un accompagnement personnalisé (Lecavalier, Chartrand et Lépine, 2016) n'aurait pas été possible sans l'important changement apporté à mon approche pédagogique. J'ai réduit les éléments de contenus abordés pour assurer une meilleure maîtrise, par les élèves, de ceux considérés essentiels ou incontournables. Désormais, l'élève, ses savoirs ainsi que l'organisation de ceux-ci ont préséance sur les connaissances à transmettre. Dans cette optique, consacrer plusieurs heures de cours à la planification de l'écriture, à la rédaction et à l'autocorrection linguistique allait de soi (Chartrand, 2013), car il n'était plus question que les élèves effectuent ces tâches sans mon soutien.

Premier cours

Toutefois, à lui seul, mon enthousiasme ne pouvait suffire : il fallait d'abord susciter l'investissement émotif des élèves, en obtenant, même implicitement, leur adhésion à ma nouvelle façon de « faire du français ». Avec l'intention avouée d'exacerber un sentiment de compétition à l'égard de leur propre personne, je demande aux élèves d'écrire un court texte d'environ cent mots, dès le premier cours. Ils ne disposent alors que d'environ cinq minutes pour corriger leurs erreurs linguistiques, ce qui me permet de déterminer quelles connaissances sont automatisées.

Deuxième cours

Lorsqu'ils reçoivent leur copie corrigée, les élèves remarquent que les erreurs linguistiques ne sont pas soulignées. Néanmoins, un code d'erreur est inscrit dans la marge de gauche (Lecavalier *et al.*, 2016). Les élèves consignent leurs erreurs dans leur grille de codes d'erreurs, qui a préalablement été présentée au groupe, ce qui a permis de clarifier un certain nombre de concepts grammaticaux (*Ibid.*). Les élèves sont alors déjà en mesure de calculer leur fréquence d'erreurs (une erreur aux douze mots, par exemple, alors qu'une aux trente mots est exigée pour réussir l'ÉUF), de poser eux-mêmes leur diagnostic et de choisir les aspects grammaticaux sur lesquels ils vont prioritairement travailler. C'est là que la joute commence, car les élèves souhaitent naturellement voir leur performance s'améliorer d'un texte à l'autre. Ils connaissent leurs faiblesses et se fixent des buts, comme celui de ne plus jamais relever un code d'erreur spécifique sur leur copie.

Cours suivants

Les élèves rédigent environ une fois par semaine. Il s'agit, au début de la session, de paragraphes partiels. L'équivalent de la moitié du temps accordé à la rédaction est réservé pour l'autocorrection linguistique (par exemple, pour une rédaction de deux heures, une troisième heure sera consacrée à l'autocorrection). Les consignes suivantes sont dictées aux élèves :

1. À chaque relecture, corriger un seul type d'erreurs;
2. Choisir les catégories d'erreurs qui font perdre le plus de points;
3. Utiliser les ouvrages de référence;
4. Toujours suivre la même procédure pour effectuer la correction appropriée;
5. Lever la main lorsqu'un blocage survient ou quand la rédaction ne semble plus comporter d'erreurs linguistiques.

Durant ces périodes, la classe s'anime : impossible d'imposer le silence. De nouvelles alliances se créent : les élèves dont la qualité du français s'avère moyenne ou mauvaise se lient d'amitié avec « les forts », qui peuvent les dépanner lorsque je suis occupée avec un de leurs pairs. De fait, je me promène d'un élève à l'autre en recueillant des informations : l'élève qui me pose une question ouvre en réalité une porte sur son univers cognitif. Au lieu de répondre directement à son interrogation, je le sonde pour évaluer la nature de ses besoins, à ce moment précis de son cheminement. Après que l'élève ait verbalisé l'état de ses connaissances relativement à un aspect grammatical, je peux exploiter les notions qu'il a intégrées et, le cas échéant, procéder à une courte séance d'enseignement afin de les enrichir, notamment en l'amenant à créer des liens entre elles.

Prenons l'exemple d'un élève qui m'interroge pour savoir si le mot *parmi* prend un *s*. Je le suspecte immédiatement de ne pas être capable de faire automatiquement le lien entre le fait qu'un terme appartienne à une classe de mots variables et le fait que ces derniers soient soumis à l'application de la règle selon laquelle le receveur reçoit deux des trois traits grammaticaux du donneur (le genre et le nombre ou la personne et le nombre, selon sa classe de mots). Au lieu de lui donner la réponse, je lui demande à mon tour pour quelle raison il grefferait un *s* à *parmi*. En général, l'élève me répond spontanément qu'il décide de ne pas ajouter de *s*. Je veux donc savoir pourquoi il ne joint pas un *s* à *parmi*. L'élève ne sait plus quoi répondre... Le temps est venu de le questionner sur ce que représente le *s*, en fin de mot. L'échange se poursuit jusqu'à ce que l'élève établisse le lien avec le pluriel, puis les classes de mots variables et enfin la procédure à suivre pour identifier à quelle classe de mots *parmi* appartient. La recherche dans le dictionnaire révèle que *parmi* est une préposition, donc il faut refaire les liens : les prépositions sont des termes invariables, donc *parmi* ne prend pas de *s*. Jamais.

Bien que cela puisse surprendre, une telle situation se produit fréquemment. Elle révèle que, malgré les nombreux apprentissages réalisés au primaire et au secondaire, certaines connaissances des élèves sont étonnamment lacunaires et les failles diffèrent selon les élèves. Dans l'exemple précédent, l'élève n'aurait sans doute pas, sans mon intervention, utilisé la stratégie cognitive qui consiste à s'attarder, à repérer et à sélectionner, dans sa mémoire, les connaissances relatives aux classes de mots, lesquelles constituent la base du système d'accords en français. En outre, faire verbaliser l'élève l'amène à prendre conscience de l'étendue de ses connaissances et du fait qu'il peut agir sur celles-ci en les bonifiant, les corrigeant, les reliant, etc. Il enrichit dès lors son bagage de stratégies métacognitives, par exemple en s'apercevant que, lorsqu'il est

question d'ajouter un *s* à la fin d'un mot, il peut consulter son dictionnaire pour vérifier la pertinence de ce geste, les mots invariables n'étant pas concernés par la règle donneur-receveur. Autrement dit, il est conscient de sa faiblesse et il sait comment y remédier.

Appréciation de la démarche

Tous les élèves, sans exception, ont droit à leur moment d'encadrement. Certaines conversations ne durent qu'une minute, d'autres sont plus longues. Dans tous les cas, l'enseignement de la grammaire s'intègre aux situations d'écriture et d'autocorrection (*Ibid.*). La plupart des élèves se découvrent des habiletés qu'ils ne soupçonnaient pas jusque-là. Les périodes d'autocorrection linguistiques sont appréciées, attendues, réclamées. Le dynamisme du groupe, pendant ces cours, conjugué à la volonté de s'améliorer, entretient la motivation des élèves qui, pour la plupart, ne reculent plus devant l'effort. Ils quittent la classe épuisés, mais fiers de ce qu'ils ont accompli.

Moi aussi, d'ailleurs. En effet, ces périodes de cours figurent parmi les plus fatigantes : je me promène de pupitre en pupitre et je me concentre pour saisir le raisonnement de chaque élève, et ce, dans un environnement bruyant. De plus, je ne sais jamais à l'avance quelles notions devront être enseignées, alors je suis toujours prête à tout. Parfois, je laisse aussi un élève réfléchir quelques minutes, le temps d'aller échanger avec un autre, puis je reviens auprès de lui, de sorte que je me réapproprie sa réflexion. Cependant, la petite étincelle qui illumine le regard d'un élève en cours d'apprentissage entretient ma passion pour l'enseignement.

En outre, plus la session avance, plus les rédactions sont longues; par contre, les heures de correction diminuent, étant donné que les élèves commettent moins d'erreurs linguistiques. Je peux ainsi rendre les copies très rapidement — au cours suivant — et les élèves sont ravis de calculer leur nouvelle fréquence

d'erreurs, puis de prendre connaissance de celles-ci. Eh oui! Ils sautent sur leur calculatrice avant même de regarder leurs erreurs... qu'ils ont déjà hâte de ne plus refaire!

Conclusion

Bref, dans ma classe, il n'y a pas de recette magique ni de solution universelle pour diminuer le nombre d'erreurs de français. Les élèves et moi formons une équipe : j'ai besoin qu'ils m'apprennent comment les aider et ils ont besoin que je cible leurs faiblesses, afin de leur transmettre les bonnes informations au bon moment. En me centrant sur chaque élève, et en particulier sur ses processus cognitifs et métacognitifs, je lui accorde une attention qu'il apprécie, parce qu'il en constate rapidement les bénéfices. La mise en place de conditions gagnantes favorise donc l'investissement affectif et cognitif des élèves, qui travaillent plus intensément en classe, ce qui me permet de lire des textes de meilleure qualité. Vous devriez voir leur tête chaque fois que je leur dit que j'ai hâte que la période d'autocorrection se termine, car je suis trop impatiente de corriger leurs rédactions...

* Étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, et enseignante de français au Cégep de Sept-Îles, eyabeau@gmail.com

Références bibliographiques

- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9. Document téléaccessible à l'adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui-comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-colle>>. Consulté le 12 février 2017.
- Lecavalier, J., Chartrand, S.-G. et Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes: un temps fort de l'activité grammaticale en classe pour mobiliser les connaissances des élèves sur la langue. In S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 303-325). Montréal : Pearson ERPI.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Genres narratifs et transmédia

Anouk Gariépy*

Le transmédia : un tremplin vers l'enseignement des genres

Un peu d'histoire

Le transmédia a d'abord vu le jour en tant que stratégie marketing. C'est Henry Jenkins, aujourd'hui professeur à l'Université de Californie du Sud, qui le nomme ainsi pour la première fois au début des années 2000. Peut-être que le nom ne vous dit rien, pourtant, nous sommes bel et bien submergés de transmédia : nombre de téléromans utilisent la technique afin de fidéliser leurs téléspectateurs. À titre d'exemple, il est possible de suivre l'enquête parallèle de *District 31* et d'écrire aux détenues de Lietteville de l'émission *Unité 9*. En outre, plusieurs personnages de fiction tiennent des blogues ou des pages de réseaux sociaux et interagissent avec leur auditoire. Ces éléments ne viennent pas altérer le produit original, soit le contenu des récits, mais leur apportent une dimension nouvelle. En effet, la narration web transmédia consiste à créer du contenu complémentaire au récit afin de venir combler certains vides de l'histoire à l'aide de médias : « Il ne s'agit pas de décliner à l'identique, de dupliquer une histoire mais bien de créer, pour différents supports médiatiques, des scénarios différents issus d'un même univers fictif. » (Bahuaud, 2013)

Prenons l'exemple mentionné plus haut : les producteurs de la série *District 31* partent du scénario original et créent parallèlement un site web sur lequel seront affichés les éléments de preuve des enquêtes. Ce [contenu](#) est donc inédit, nouveau et surtout complémentaire, car il ne se trouve pas dans la série diffusée à la

télévision. À titre d'exemples, on a pu trouver des correspondances entre certains personnages, des échanges de textos, des dossiers de criminels, etc. Pour les créateurs, cela permet une fidélisation des téléspectateurs et, pour le public, la stratégie permet une meilleure appropriation de l'œuvre et améliore leur expérience en général.

Un germe de projet

Afin de vous mettre en contexte, le projet dont il est question s'est réalisé à l'automne dernier dans le cadre du cours de français de troisième secondaire au Collège Saint-Anne. Mes collègues et moi avons choisi d'enseigner le genre du conte à l'aide du recueil de Charles Perrault *Contes de ma Mère l'Oye*. Nous avons d'abord enseigné le genre du conte et ses caractéristiques en menant une démarche active de découverte : nous avons observé diverses versions du conte *Le Petit Chaperon rouge*, relevé leurs caractéristiques communes et créé une fiche critériée du genre avec nos élèves. Par la suite, nous avons observé l'univers narratif du genre et ses composantes : nous nous sommes intéressés aux schémas narratif et ac-

tanciel. Le défi que nous avons rencontré dans l'enseignement de cette œuvre était de trouver un moyen d'engager nos élèves dans leur lecture : comment pouvions-nous aborder cette œuvre dont les récits sont connus depuis l'enfance ? Comment les revisiter ? Car ce qui nous importait, c'était que nos élèves s'investissent réellement dans la lecture de cette version originale des contes de Perrault. En effet, il aurait été facile pour eux d'écarter la lecture et de se fier seulement à leur littératie, à leurs souve-

nirs puisque, soyons honnêtes, qui ne connaît pas le conte de la Belle au bois dormant ? Ceci dit, dans cette dite version, l'on découvre le rôle d'opposant que tient l'ogresse, personnage que je ne connaissais pas avant d'avoir lu l'œuvre de Perrault. Pour ces raisons, nous avons cru que la narration web transmédia pouvait être la solution pédagogique.

En partant du principe que les contes sont issus de l'oralité et donc qu'ils ont évolué au fil du temps, nous avons décidé de nous prêter au jeu de la création. Pourquoi ne deviendrions-nous pas également des acteurs de perpétuation des contes ? Le transmédia nous assurait le respect de l'œuvre originale (dans ce cas-ci, la version de Perrault), tout en nous proposant une appropriation nouvelle de l'œuvre. L'élève allait donc choisir un angle d'attaque de l'univers narratif et allait créer un contenu complémentaire au récit. C'est ainsi que nous avons éclaté le genre du conte.

Réalisation

Nous avons choisi d'attribuer un conte de Perrault à chacun de nos onze groupes de troisième secondaire : le recueil *Contes de ma Mère L'Oye* en comptant onze. Chaque équipe devait choisir un élément issu de l'univers narratif à exploiter dans le conte attribué. Par exemple, une des équipes de la classe qui travaillait *Le Petit Poucet* a créé une chanson sur l'air de *Ti-Cul* des Cowboys Fringants. Ces élèves ont comblé le vide narratif qui précède l'histoire, de sorte que l'on comprenne pourquoi le Petit Poucet est si détesté par sa famille et pourquoi cette dernière vit dans la pauvreté. Voici les deux premiers couplets.

Il était une fois, dans un village lointain
Une petite famille qui avait de très grands biens
Ils étaient six enfants, une famille idéale
Jusqu'à ce qu'un accident gâche leur vie optimale
C'est le septième enfant, il était détesté
Même ses propres parents en étaient dégoûtés

Mais au moins il comprit que personne ne l'apprécie
Il finit par accepter cette réalité
Le jour de ses quatre ans, ils mangèrent du gâteau
Mais les bougies flambantes tombèrent sur le plateau
Le plateau prit en feu, le feu se propagea
Sur la nappe bleue et la table de bois
La panique prit le dessus, l'incendie grossissait
Ils étaient tous confus, la maison s'enflammait
La famille malheureuse était en train de souffrir
De cette perte douloureuse qui gâcha tout leur avenir

Au terme de ce projet, nous avons créé un site web [La foire numérique du conte](#) accueillant toutes les œuvres de nos 398 élèves. J'ai coordonné sa création, mais tout est l'œuvre des élèves, même les arrières-plans sont le fruit du transmédia, car ils sont inspirés des divers univers des contes travaillés. Au final, nous avons eu l'occasion de découvrir maints journaux intimes de personnages, reportages, articles de presse, blogues, publicités et œuvres d'art.

Développer quelles compétences ?

On aura facilement compris la fonction créative de la narration transmédia. Mais quel est le lien avec l'enseignement des genres ? En fait, on peut s'intéresser par cette stratégie pédagogique à toutes les dimensions de l'univers narratif (narration, personnages, lieux, temps, actions, thèmes), tout dépend de l'angle que l'on souhaite observer. De plus, il s'agit d'une opportunité de travailler le français en articulant ses compétences langagières. Dans notre cas, nous avons articulé la compétence à lire et à écrire. Plus précisément, les aptitudes qui ont été travaillées sont «construire du sens, comprendre et interpréter un texte» pour la compétence en lecture ainsi que «faire appel à sa créativité et mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture» en compétence à écrire.

De beaux échanges

Lors du congrès de l'AQPF 2017 au Collège de Maisonneuve, j'ai eu l'occasion de donner un atelier sur mon projet inspiré de l'approche transmédia. Durant cet atelier, j'ai eu l'occasion de faire la rencontre de participants inspirants avec qui j'ai partagé plusieurs idées. Je vous invite à aller consulter notre [Padlet](#) interactif afin d'aller y puiser des idées de projets transmédia.

À titre d'exemple, Anne Catherine Dion, une enseignante du Collège Jésus-Marie de Sillery, a décidé d'inclure la narration transmédia dans son enseignement de la fable en troisième secondaire dès son retour de l'atelier. Le corpus à l'étude comptait une dizaine de fables desquelles Anne Catherine a fait une lecture accompagnée. L'objectif d'un tel projet est d'abord l'appropriation des caractéristiques du genre à l'étude. L'acquisition est facile à vérifier dans les produits finaux des élèves, car il est bien expliqué dans la consigne que l'élève doit respecter les caractéristiques du genre et ne doit pas déroger des faits énoncés dans le récit. La tâche demandée est donc de s'inspirer d'un aspect de l'univers narratif et de créer un contenu inédit qui viendra combler un vide du récit. Afin d'illustrer mon propos, des élèves d'Anne Catherine ont choisi d'exploiter les personnages typés issus de la personification que l'on retrouve dans les fables, plus précisément, le renard dans *Le corbeau et le renard* de Jean de La Fontaine. Ainsi est né le blogue du Renard *L'art de la ruse* pour apprendre tout sur les tactiques de duperie.

Je vous invite à jeter un coup d'œil au site web de la classe d'Anne Catherine [L'inédit des fables de Lafontaine](#). Au menu : la fromagerie Corbeau & cie, la revue des commères et des curieux qui véhiculent les potins entourant la Cigale et la fourmi, des blogues sur l'entraînement physique et la nutrition tenus par la Tortue et le Lièvre et les journaux intimes du Héron et de la Fille.

Le dernier mot

Pour conclure, un des principes importants à respecter dans le transmédia est la complémentarité. Il faut donc créer un nouveau contenu narratif, mais en respectant l'histoire de base. Si l'on déroge de ce principe, alors on tombe dans le multimédia. Par exemple, une adaptation cinématographique du conte *La Belle au bois dormant* serait considéré comme du multimédia. Par contre, si l'on expose le témoignage des fées marraines qui ont connu la méchante fée lors du procès de cette dernière, on ajoute un élément à l'histoire et l'on tombe ainsi dans le transmédia. Vous aurez compris que je suis convaincue de la pertinence didactique de la narration web transmédia pour l'enseignement des genres et qu'elle constitue ma découverte de l'année en innovation pédagogique. Je terminerai seulement en vous disant que pour les deux projets transmédiés auxquels j'ai participé (en tant qu'instigatrice ou qu'accompagnatrice) ont révélé des résultats surprenants et ont été agréablement reçus par les élèves. Certains même considèrent le projet comme étant «le meilleur qu'ils n'aient jamais fait». Sur ces paroles édifiantes, ne craignez pas de vous lancer, vous pourriez être surpris.

* Enseignante de français au Collège Saint-Anne

BAHUAUD, M. (2013). « Transmedia storytelling : quand l'histoire se conçoit et se construit comme une licence », *Terminal* [En ligne], <http://terminal.revues.org/552>; DOI : 10.4000/terminal.552

JENKINS, H. (2003). Transmedia storytelling, [En ligne] MIT Technology review <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

La Foire numérique du conte, par Anouk Gariépy, Céline Leduc et Janie Rivard <http://anoukgariepy.wixsite.com/foirenumerique>

L'inédit des fables, classe de Madame Anne-Catherine Dion <http://annecatherinedion.wixsite.com/fableslafontaine>

MELS (2009). Programme de français de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : gouvernement du Québec

PERRAULT, C. (2006). Contes de ma Mère l'Oye, Paris : Gallimard.

Entretien

avec
Kim Thúy

Francis Nicol*

Entretien avec Kim Thúy un laissez-passer en or pour une vision renouvelée du Québec

C'est devant près de 150 personnes que Kim Thúy est montée sur la scène de l'amphithéâtre Sylvain Lelièvre du Collège Maisonneuve lors du dernier congrès de l'AQPF. La lumineuse auteure des romans *Ru, À toi* (qu'elle a coécrit avec Pascal Janovak), *Mãn* et *Vi* était interviewée par la dynamique Elsa Pépin, lauréate du prix Nouvelles pour son recueil *Je suis l'Amérique* lors des Prix littéraires des enseignants AQPF-ANEL en plus d'avoir été finaliste au Prix France-Québec. En effet, la romancière, jadis couturière, interprète, avocate et restauratrice, a su se montrer à la fois généreuse, drôle et humble.

La langue, un fil conducteur

Annoncé dès le départ par Mme Pépin, le thème de la langue fut le fil conducteur de cet entretien. D'abord questionnée sur l'écriture dans une langue autre que sa langue natale, Mme Thúy estime ne pas avoir de langue maternelle. En effet, bien que le vietnamien soit le système linguistique qu'elle ait appris en premier, elle considère son vietnamien handicapé puisque son apprentissage fut interrompu à l'âge de 10 ans, âge auquel sa famille et elle sont parties de Saïgon pour s'établir au Québec. Cela pourrait donc nous



laisser croire qu'elle se sent plus confiante avec le français, mais ce ne serait pas tout à fait juste, surtout par rapport à la langue littéraire. À ce sujet, lorsque Mme Pépin la questionne à savoir si cette langue littéraire française est devenue son pays, elle répond en riant que ce serait un pays beaucoup trop pauvre si c'était le cas. « La littérature est une bête encore étrangère, tellement énorme. Tout ce que je vois de l'éléphant, c'est un poil », dit-elle à l'auditoire. En toute humilité, elle avoue que sa syntaxe, autant à l'oral qu'à l'écrit, est simple puisqu'elle ne connaît pas la com-

plexité du français. Elle préfère de loin les temps verbaux simples aux temps composés comme le futur antérieur dont « elle ne veut rien savoir », ce qui a bien entendu fait rire la horde d'enseignants de français présents qui s'évertuent au quotidien avec des élèves pour leur faire saisir les nuances entre ces différents temps verbaux. L'auteure, traduite dans neuf langues et récipiendaire de plus d'un prix, va même jusqu'à dire qu'elle se sent comme une impositrice dans le monde littéraire. Sans études littéraires à son arsenal, elle admet ne pas connaître les auteurs et commettre beaucoup d'erreurs. « Plus j'apprends la langue, plus je me sens *insécure* », nous révèle-t-elle à notre plus grande surprise. Malgré tout, Mme Thúy reconnaît que le fait d'écrire dans une langue qu'elle n'a pas toujours parlée l'aide à sortir des clichés puisqu'elle ne connaît pas ces clichés. « Je fais de la poésie sans le vouloir », dit-elle en riant.

Comprendre... sans référent

L'auteure nous a beaucoup fait rire lorsqu'elle a dit ne pas toujours comprendre à 100 % les questions qui lui sont posées lors des entrevues qu'elle donne. Les intervieweurs posent parfois des questions qui contiennent une quantité phénoménale de mots, ce qui lui fait perdre le fil, ou utilisent des mots qui n'évoquent aucun référent chez elle. Lorsque cela se produit, elle nous dit qu'elle plisse des yeux, mais vu son origine asiatique, elle dit que personne ne s'en rend compte, ce qui fait rire les enseignants dans la salle. À ce sujet, elle dit que ça lui prend un certain laps de temps avant d'être en mesure d'employer correctement des termes inconnus entendus. Même si elle les comprend lorsqu'elle les lit, elle a besoin de beaucoup de temps pour réussir à les placer dans des contextes où ils évoquent la bonne signification. Elle nous confie avoir un rapport ludique avec les mots ou plutôt avec le choix des mots. Elle aurait pratiquement une anecdote cocasse pour chacun des nouveaux termes qu'elle apprend à nous raconter. Selon

elle, il faut connaître une réalité pour pouvoir réellement la comprendre. « On peut apprendre un mot dans le dictionnaire sans jamais le saisir », dit-elle. Pour illustrer son propos, elle fait référence au concept du froid. À son arrivée, bien qu'elle savait ce que c'était, elle était incapable d'interpréter cette sensation de façon globale. C'est lorsqu'elle a goûté à son premier hiver québécois qu'elle a su conceptualiser le spectre complet du concept de froid: le picotement sur la peau, les oreilles qui brûlent, les tremblements, les dents qui claquent, etc.

D'un pays à l'autre

Il fut très intéressant d'entendre parler l'auteure des différences entre les deux langues que sont le français et le vietnamien. Il faut d'abord savoir qu'elle utilise plus couramment le français et qu'elle parle le vietnamien qu'avec les membres de sa famille, surtout en lien avec la cuisine. À ce propos, la romancière nous confie que les émotions n'ont pas beaucoup leur place lors des échanges avec les siens, que celles-ci sont vécues par la nourriture. « La nourriture, c'est la vie, c'est sensoriel », dit-elle. Ironiquement, bien que les sentiments soient très peu discutés, Mme Thúy nous dit qu'il existe, pour le verbe *aimer*, sept mots vietnamiens. Il n'y a donc aucune ambiguïté quand on dit à quelqu'un qu'on l'aime amoureusement, contrairement au français où les mots *je t'aime* ont un spectre beaucoup plus large. Mme Thúy lance d'ailleurs à la blague qu'on devrait demander à Guy Bertrand de trouver un mot pour signifier *aimer amoureusement*.

Lorsqu'elle est arrivée au Québec et qu'elle a commencé à apprendre le français, la romancière dit d'elle-même qu'elle n'était qu'une ombre, qu'une automate, car c'est ainsi que le peuple vietnamien est élevé. Elle se souvient que ses enseignants voulaient que les apprenants émettent leur opinion sur des sujets variés. « Qu'est-ce que t'en penses? », lui demandait-on, ce à quoi elle avait envie de répondre: « Je ne pense pas ». Les Vietnamiens n'avaient pas

Entretien

avec Kim Thúy

cette liberté d'avoir des opinions, car tout était interdit, outre dénoncer des actes antirévolutionnaires. La langue a été pour elle un moyen de se libérer des démons de son histoire. Elle a depuis longtemps fait la paix avec son passé, elle voit réellement du beau dans son histoire. L'auteure nous raconte que le peuple vietnamien est un peuple qui ne s'assoit généralement pas sur son passé. D'ailleurs, il n'existe aucun temps de verbe dans cette langue, que des indices de temps au début et après les verbes, qui sont tous à l'infinitif. « Les Vietnamiens sont déterminés par le présent ou par le futur, c'est-à-dire la direction qu'ils prennent », dit-elle. Aucun historien vietnamien n'a écrit l'histoire de ce pays, des bouts certes, mais aucune histoire collective n'existe.

Par rapport à sa terre d'accueil, elle est subjuguée par la liberté que le Québec lui a offerte sans rien attendre en retour: liberté de pensée, liberté d'agir et même de ressentir. En effet, comparativement aux peuples orientaux qui n'expriment que très peu leurs émotions en public, ce qui serait vu comme de la vulnérabilité, les Occidentaux sont très expressifs et ils miment beaucoup, ce qui n'avait aucun sens pour elle jadis. Elle se rappelle ne comprendre absolument rien de ses enseignants en francisation qui mimaient, par exemple, des oiseaux pour lui faire comprendre ce mot. Elle se souvient d'ailleurs d'une enseignante de francisation dont elle garde d'excellents souvenirs, une certaine Marie-France, qui sortait de l'université et qui décorait sa classe et leur faisait goûter les fruits dont elle leur parlait. Selon elle, elle n'aurait jamais pu écrire les livres qu'elle a écrits si elle n'était pas devenue Québécoise. Elle se considère chanceuse d'avoir eu une deuxième vie, elle a donc décidé de voir celle-ci de façon lumineuse.

Un autre beau moment de l'entretien est lorsque l'auteure a parlé de son fils Henri, qui est, selon ses dires, autiste du langage. Elle estime que son écriture vient beaucoup de lui, qu'elle n'aurait pu écrire de la sorte sans lui. En effet,

elle nous raconte qu'enfant, il avait l'habitude de se planter sur le balcon de la maison familiale et d'observer, pendant des heures, le vent. Il entrait dans un univers auquel elle n'avait pas accès. Elle comprenait qu'il entendait le vent souffler, mais c'est lui qui lui a appris à laisser le vent la toucher, ce qui lui permettait de sentir le contour de son corps. La même chose s'est produite avec l'eau. Elle dit que son fils l'a ralentie pour qu'elle puisse voir « chacun de ses sens vivre ».

Enfin, si elle avait quelque chose à reprocher aux Québécois, c'est de ne pas être conscients de la paix, de ne pas l'apprécier à sa juste valeur. « La paix, c'est de prendre son café le matin sans qu'une bombe nous tombe dessus. La paix est plate, mais quand elle n'est plus là, on peut la chercher pendant très longtemps », nous confie-t-elle.

La place de l'enseignement du français

Certes, l'enseignement du français n'a peut-être pas eu une place prépondérante dans cet entretien. Cela dit, la personne que j'ai eu la chance de découvrir a rapidement éclipsé ce léger ressentiment qui a peut-être habité certains des enseignants dans la salle. En toute honnêteté, l'humilité de cette grande auteure m'a réellement touché. En effet, que ce soit par sa façon de s'adresser à l'auditoire, sans tabou et en toute liberté, en employant l'expression « sur la coche » par exemple, ou par sa façon de concevoir son succès, omettant la catégorie dans laquelle elle a jadis gagné un prix par exemple, l'auteure ne semble pas laisser le succès lui monter à la tête. La façon dont la langue a été traitée par l'auteur, tout en humour et en finesse, l'a réellement rendue attachante. Cet entretien avec l'auteure fut un véritable laissez-passer en or pour adopter une vision renouvelée de la langue et de notre terre québécoise. Il me fera un immense plaisir de faire découvrir cette auteure à mes élèves dans les années à venir et de leur parler du respect que j'éprouve pour elle.

* Enseignant de français au secondaire

Visite au théâtre

Visite au théâtre

Madeleine Gauthier*

À la manière de... *Premières Théâtre* *Spontané*

Aller au théâtre comme on va à la pêche... Faire acte de foi et choisir l'étonnement, l'aventure, l'inattendu! *Premières Théâtre Spontané* ne craint pas l'eau froide, ça non. Chaque représentation recèle son lot de défis, imposés par le public! C'est un théâtre soumis au pouvoir du peuple-public. Le 20 janvier dernier, nous étions conviés à rencontrer l'univers de Shakespeare, rien de moins. Shakespeare à la sauce des six comédiens casse-cous. Et ce, dans un théâtre de poche charmant sis 135 St-Vallier Ouest, à Québec.

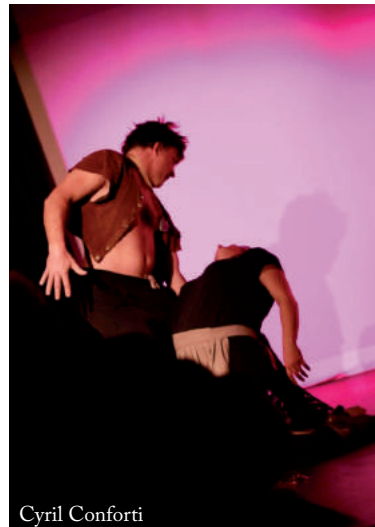


Cyril Conforti

Des artisans sans peur et sans reproche

Concept neuf, créature de deux comédiens en quête de défis, l'organisme sans but lucratif *Premières* a vu le jour l'an dernier, en 2016. Ses parents : Andréanne Béland et Vincent Pautret. Disons que cette rencontre lors d'un BBQ a fait un enfant fort! Pour Avant Premières, ces deux improvisateurs émérites ont tricoté serré autour de leur besoin de jouer sans filets. L'impro ? Pas le temps de construi-

re une histoire, une vraie. « Nous créons une histoire à partir de rien », souligne Andréanne. En effet, c'est le public qui décide de tout, des costumes, des personnages, des qualités, des travers, et même d'un secret bien gardé. Les comédiens ne connaissent que la thématique de la soirée.



Cyril Conforti

Thématique qui teintera la trame et la manière. Avant, on lit Shakespeare, on s'imprègne du temps, de la langue, des ressorts dramatiques propres à l'auteur. Le jour même, les six comédiens et le metteur en scène (Laurent Maheux, ce soir-là) arrivent en fin d'après-midi, le temps de choisir les costumes, de les accrocher en fond de scène, de se « motiver » avant de plonger, de planifier les éclairages et la musique. Six comédiens, trois hommes et trois femmes. En bonus, l'initiation de Nadia Fournier, enchantée de faire du théâtre sans « mémoriser du texte », explique-t-elle. Plus facile ? Pas sûr...

Visite au théâtre

Visite au théâtre



Cyril Conforti

La porte s'ouvre et s'engouffre la foule : tous les sièges sont occupés, le propriétaire de la place apporte des chaises. Ça discute, ça jase, ça se salue comme à une rencontre d'anciens. Des têtes blondes, des tuques, des casquettes, des cheveux roses ou...gris. Le plaisir n'a pas d'âge. Puis, le metteur en scène s'avance, présente les comédiens, incite et excite le public : choisir d'abord les costumes pour chacun. Andréanne Béland en vieille dame, Pierre-Alexandre Déraspe et Simon Trudeau réciproquement en servante et belle dame distinguée (à noter que tous deux portent la barbe!), Jeanne Guérin en page et la novice, Nadia Fournier, en chevalier. Bon, ce soir, les gens s'amuse. Badinage à l'horizon.



Cyril Conforti

Ensuite, on fait avancer chacun afin que le public lui attribue, à la volée, des qualités puis des défauts. Le metteur en scène choisit : le jeune page sera soûlon, la vieille dame aimera la chair fraîche... Au hasard, un spectateur fournit le secret qui ne sera révélé qu'à un seul acteur. Puis, les couples sont formés et se retirent afin d'initier la première partie de la création. Chacun propose une improvisation de 10 minutes, soumise au vote durant l'entracte. Au retour, on sort le grand jeu!

C'est la proposition d'Andréanne et Vincent qui remporte la mise. Le lieu : une auberge. Là-dessus viennent se greffer les autres personnages, maintenant revêtus de leurs plus beaux atours. Quel délice que de voir cette noble dame à la robe de soie rouge, portant barbe blonde. Et sa servante, chapeauté et bégayante. Deux femmes amoureuses, cœurs tendres et larmoyants. Je l'avoue, j'ai eu peur du badinage, de la facilité. Mais que nenni! Ils/elles ont livré un jeu sincère, drôle certes, mais tout en finesse. J'ai particulièrement apprécié Dame Simon Trudeau. Porter ainsi la soie tout en demeurant digne, bravo!

Un bémol ? Oui, mais si peu. En effet, j'ai plutôt eu l'impression d'assister à une pièce de Feydeau, n'y ai pas vraiment reconnu la patte de Shakespeare. Mais c'est tellement peu important en regard du plaisir vécu, du talent des acteurs et de tous les artisans de la pièce. Je m'incline devant tant d'énergie, d'imagination, d'entrain : Jeanne Guérin, irrésistible dans le rôle de la princesse/page/soûlonne; Andréanne Béland, dans celui de la vieille aubergiste crapaude à la cuisse légère; Vincent Pautret, roulant les mécaniques, abdos à tout vent; la nouvelle, Nadia Fournier, nourrice chevalier protégeant sa pupille. En un mot comme en deux, la pêche, ce soir-là, fut fort bonne.

Visite au théâtre

Visite au théâtre

Je souhaite que tous nos ados puissent participer à une telle fête de la culture, mêlant littérature et jeu. Pour ma part, j'emmènerai mon petit-fils qui, lui aussi, désire monter sur une scène sans le carcan d'un texte appris, de gestes placés, de mise-en-scène figée.



Pour vous mettre l'eau à la bouche, consultez leur site internet :

www.theatrepremieres.com

Leurs prochaines aventures :

24 mars, À la manière de Tolkien

21 avril, À la manière de Michel Rabagliati

19 mai, À la manière de Michel Tremblay

Premières est une troupe qui tient son nom du [premier concept](#) qu'elle a créé.

Depuis septembre 2016, Premières c'est plus qu'un spectacle. C'est un organisme à but non lucratif qui s'est donné, pour Québec et Lévis, la mission de:

- Produire des spectacles de théâtre improvisé,
- Concevoir des créations originales,
- Produire des œuvres artistiques diversifiées;
- Enseigner l'improvisation théâtrale et l'écriture spontanée.

Ce défi mène Premières à innover et à bonifier son offre en ajoutant le nouveau concept, [Avant-Premières](#), et en offrant de la [formation en entreprises ou en institutions](#).

Mais premières c'est surtout:

- 18 acteurs
- 3 animateurs/metteurs en scène
- 8 bras droits
- 5 membres du C.A.

Une équipe unie et motivée par la création d'œuvres nouvelles mettant en lumière leurs auteurs préférés. Tous partagent une passion pour la scène, un même amour de la littérature et de la culture, une même curiosité.

Les acteurs n'ont pas froid aux yeux et sont motivés par le défi de produire une improvisation de forme longue, la plus longue jamais vue à Québec.

* Enseignante de français au secondaire,
membre du comité de rédaction des
Cahiers

Impromptu

Impromptu

À bas les p'tites roues!

Josée C. Larochelle*

C'est donc bien attendrissant, un p'tit mousse qui apprend à faire du vélo, avec les p'tites roues de chaque côté pour l'empêcher de tomber, les poignées ornées de décorations pendantes, la p'tite sonnette, les cartes à jouer qui claquent sur les rayons... Mais on n' imagine pas un tel attirail pour un ado de 14 ans. De quoi aurait-il l'air, avec des p'tites roues de chaque côté?

Ben il a l'air de ça, l'étudiant de cégep qui commence tous ses paragraphes par un marqueur de relation parce qu'on lui a dit de faire ça pendant tout son secondaire.

Si cet étudiant est moins *mimi* qu'un p'tit jeune qui apprend à faire du vélo, c'est parce qu'il suit une recette, il n'est pas en train d'apprendre. Il écrit sans aucune réflexion.

Or l'écriture est justement un acte PAR lequel on organise ses idées : c'est à ça que ça sert pour les experts, écrire. Mais on traite nos étudiants comme s'ils en étaient incapables, fait qu'on leur fournit des recettes à appliquer pour réussir un texte insignifiant, qui ne leur donne rien (d'ailleurs, il faut voir qui est leur lecteur cible : le prof-qui-leur-a-enseigné-ce-qu'ils-sont-censés-répéter? le Ministère-qui-veut-juste-s'assurer-de-l'atteinte-minimale-d'une-compétence-à-écrire-pas-toujours-si-bien-définie?...). Et à nous non plus, tant qu'à ça (c'est peut-être pour ça qu'on déteste tant que ça corriger?).



Je ne dis pas que c'est la faute exclusive des profs qui fourguent des recettes à examens ministériels. Je comprends qu'on cherche par là à soutenir nos élèves, quitte à donner de la confiance-en-béquilles qu'il est ensuite difficile de retirer...

Je prends une dissert dans la pile. Sujet divisé : « Premièrement, je vais dire... Deuxièmement, je vais dire... Et troisièmement, je vais dire... ». Petite nausée.

Pourtant, quand on leur permet d'écrire avec leur intelligence, les étudiants en ont souvent plus que ce dont on leur fait crédit. J'en veux pour preuve la rédaction d'essais dans certains cours au cégep, qui m'a permis de lire plus d'un petit bijou. Le contexte de création

Impromptu

Impromptu

y est plus réaliste, permettant plusieurs jets, permettant une relecture, permettant un recul nécessaire à tout processus créatif (qui me semble évident et crucial lorsque j'écris moi-même les impromptus que je vous inflige : ils pourraient certes être meilleurs, mais ne sont jamais des premiers jet!). Lui permettant donc un sentiment de fierté lorsqu'il remet sa réflexion. (Pour moi, toutes leurs compositions devraient être comme des entrées Facebook, au fond : j'ai envie qu'ils veuillent être lus, qu'ils veuillent qu'on « like » les textes qu'ils nous remettent – j'ai envie qu'ils se retiennent de les mettre sur les médias sociaux juste parce qu'ils sont trop longs!) Et je ne parle même pas du plaisir intellectuel éprouvé avec stupeur par plusieurs pour une des premières fois en français au cégep...

Quand on enlève les p'tites roues, celui qui a appris à faire du vélo ne tombe pas.

La métaphore est peut-être absurdement lourde, mais j'espère que l'image va choquer assez pour qu'on lâche les béquilles pis qu'on enseigne la réflexion : les marqueurs veulent dire quelque chose. « *Aussi* » en début de phrase, ce n'est pas la même chose que « *De plus* ». *Premièrement, deuxièmement et troisièmement*, c'est bien juste bon pour faire faire des tâches dans l'ordre à sa tendre moitié – mais ça n'apporte rien à une argumentation bien construite (en plus, le lecteur, il est pas con : il le voit bien, à quel paragraphe du texte il est rendu! on n'a pas besoin de le lui dire en plus!)

Bon, c'est pas tout ça : faut que j'aille enseigner à mes étudiants à arrêter de concocter des ouvertures qui finissent en queue de poisson sur des interrogations du genre « Et vous, qu'en pensez-vous? »

* Enseignante au Cégep de Lévis-Lauzon

PROF
ma
FIERTÉ!



À chaque jour,
les enseignantes
et enseignants préparent
l'avenir de notre société.

En plus de transmettre
des connaissances,
ils font naître des
passions et des rêves.

Pierre Hébert
est le nouveau porte-parole
de « Prof, ma fierté! »