



Volume 8 n°3

SPÉCIAL CONGRÈS 2017

Sommaire

Mot du comité de rédaction	1
Prix AQPF-ANEL	3
REGARD SUR LE CONGRÈS 2017	
Progression des apprentissages	4
Précongrès.....	9
Conférence.....	12
Ateliers du congrès	15
Grandeurs et misères de la profession enseignante	22
De la recherche à la classe	26

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

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

Conception graphique
Sylvie Côté



Mot du comité de rédaction

Dans son premier numéro de l'année 2018, le comité de rédaction des *Cahiers de l'AQPF* vous propose quelques articles relatant des moments forts du dernier congrès de l'AQPF qui s'est tenu les 8, 9 et 10 novembre 2017. Faisant suite à la table ronde qui s'est tenue au précongrès sur les progressions des apprentissages et leur implantation, Lise Ouellet, responsable des programmes de français, langue d'enseignement, de 2000 à 2014, a gentiment accepté de rédiger un article éclairant portant sur la conception et l'utilisation de ces documents ministériels dont on fêtera bientôt les dix ans. Puis, les deux grands témoins du précongrès présentent leurs impressions sur les activités tenues lors de cette journée réservée aux conseillers et conseillères pédagogiques. Retrouvez ensuite au rythme de la plume de Madeleine Gauthier la verve et l'enthousiasme qui ont caractérisé l'excellente conférence de David Goudreault avant de vous plonger dans la justification grammaticale et la littérature multimodale. Après cette incursion dans le dernier congrès reviennent nos chroniques habituelles *Grandeurs et misères de la profession enseignante* chapeautée par Joséphine Mukamurera et *De la recherche à la classe* présentant les travaux récents de deux collectifs de recherche, CLÉ et ERLI.

Bonne lecture!

Sandra Roy-Mercier
Coordonnatrice des *Cahiers de l'AQPF*





Des outils INDISPENSABLES en français

Pour un apprentissage autonome

- Un guide grammatical complet pour tous les cours du secondaire.
- L'ensemble des savoirs regroupés dans un outil de référence unique.
- Une ressource qui répond aux questions des apprenants.
- De la modélisation pratique soutenue par de nombreux exemples de plans de rédaction : organiser les textes, aider à leur production, appuyer l'intention d'écriture.

SECTION 2
Qu'est-ce que l'énonciation?

L'énonciation est l'acte de dire ou d'écrire un message destiné à quelqu'un dans une situation de communication particulière à un moment donné. L'énoncé est le message produit. La personne qui produit le message s'appelle l'énonciateur, qui peut être réel ou fictif.

→ L'énonciateur réel correspond à la personne qui parle ou écrit (ex.: l'auteur d'une lettre).
→ L'énonciateur fictif peut correspondre au narrateur d'un roman créé par l'auteur.

2.1 SAVOIRS LES MARQUES ÉNONCIATIVES

L'énonciateur (ou émetteur) d'un texte peut imposer des marques à son texte. Ces marques lui permettent de manifester ou non sa présence et de signaler ou non celle du destinataire (ou récepteur) dans le texte. Elles permettent aussi de situer l'énoncé dans un cadre.

TRACES	MARQUES DANS LE TEXTE	EXEMPLES
Aucune trace de l'énonciateur (ou émetteur) dans le texte.	Texte écrit à la 3 ^e personne	<i>Les élèves de l'école s'inquiètent de la situation.</i>
Traces de l'émetteur : l'énonciateur prend la parole.	Marques de la 1 ^{re} personne	<i>Moi, comme directeur, je dois prendre mes responsabilités.</i>
Traces du récepteur : l'énonciateur s'adresse directement au destinataire (ou récepteur).	Marques de la 2 ^e personne (tubement ou vouvoiement)	<i>Chers collègues, je vous invite à en faire autant.</i>
Traces de lieu et de temps qui permettent de situer les circonstances de l'énonciation.	Indications de lieu et de temps	<i>Montréal, le 18 avril 2017</i>

L'énonciateur qui se substitue à l'auteur

- Le narrateur dans un récit
Ex.: *Je ne pouvais pas rentrer directement à la maison. Il fallait d'abord inventer un mensonge surément, absolu. J'étais accablé au chef-d'œuvre.*
HUBERT, *Beauvoir*, Chef-d'œuvre, Je le jure!, Montréal, Boreal, 1987, p. 75.
- Le « je » dans le texte poétique
Ex.: *À la santé du rire! Et l'élève ma coupe, Et je bois follement comme un rapin joyeux...*
MAUGUAT, *Enfance*, Poésies complètes, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1985, p. 205.

Les marques du rapport entre le narrateur et son destinataire

- Le destinataire peut être le lecteur ou un personnage.
Ex.: *Elle traversa le salon, vêtue d'une robe vieux rose qui lui donnait vaguement l'air d'une bavaroise aux fraises, enfila son manteau et sortit. (lecteur)*
BEAUCHEMIN, *Tout, Juliette*, Montréal, Éditions Québec-Amérique, 1989, p. 103.
- Ex.: *Où! ne perds pas courage, Éliot! Rien n'a changé en toi [...] Courage Éliot! la vie est partout... (personnage)*
BOUDOUQUE, *Mémoires*, La Nourie de Gilles, Bouchard, Éditions Leduc, 1999, p. 175-176.
- Un texte a parfois plus d'un énonciateur, entre autres:
→ lorsque le narrateur cède la parole à un second énonciateur, un personnage du récit;
→ lorsque l'énonciateur principal en fait intervenir un autre en rapportant les paroles de quelqu'un.

2.2 SAVOIRS LE POINT DE VUE

Le point de vue, c'est l'attitude que l'énonciateur adopte à l'égard de son propos ou de son destinataire. Le point de vue adopté peut être **objectif** ou **subjectif**.

POINT DE VUE	ATTITUDES	EXEMPLE
Objectif	Lorsqu'il énonce un fait, l'énonciateur reste neutre. Il garde une distance par rapport à son propos et à son destinataire.	<i>L'incident a eu lieu hier soir, après la rencontre.</i> <small>L'énonciateur qui énonce objectivement des faits peut aussi émettre son opinion sur ces faits.</small>
Subjectif	Lorsqu'il donne sa perception des faits, l'énonciateur exprime son opinion. Il s'engage par rapport à son propos et à son destinataire. Il marque sa présence dans le texte.	<i>Je crois que si elle avait été plus diplomate, l'incident n'aurait pas eu lieu.</i> <small>À l'inverse, un énonciateur qui exprime son point de vue personnel peut émettre son opinion sur les faits qui lui ont permis de se faire une opinion.</small>

Les marques du point de vue objectif

Dans un texte, on trouve des indications, des marques, qui aident à déterminer la nature du point de vue adopté. Quand le point de vue est **objectif**:

- l'énonciateur est absent dans le texte (pronoms et déterminants de la 3^e personne);
- le destinataire n'est pas interpellé;
- l'énonciateur ne prend pas position par rapport à son propos. Il n'émet aucune opinion, aucun jugement, aucun commentaire;
- l'énonciateur utilise un vocabulaire dénotatif (neutre), des phrases déclaratives et impersonnelles.

- Des stratégies, mises en contexte, tant pour la lecture et l'écriture que pour la communication à l'oral.
- Tout ce qui est utile et pertinent pour s'approprier une stratégie et s'en servir efficacement afin d'obtenir des résultats positifs et durables.
- De nombreuses démonstrations, à l'aide d'abondants exemples, de l'utilisation appropriée de la stratégie selon le contexte.
- Des outils pratiques, concrets et simples, pouvant servir d'aide-mémoire aux apprenants : des grilles d'autoévaluation, des plans et des modèles, etc.



APPRENDRE
À DISTANCE

sofad.qc.ca

Prix littéraires Prix littéraires

Prix littéraires AQPF-ANEL

Guillaume Poulin*

En plus de lancer le 50^e anniversaire de l'AQPF, l'année 2017 marquait le 10^e anniversaire des Prix littéraires des enseignants de français AQPF-ANEL. Pour l'occasion, la remise des Prix s'est transportée au Salon du livre de Montréal. La soirée a été coanimée par la présidente de l'AQPF, Marie-Hélène Marcoux, et le vice-président à la pédagogie, Guillaume Poulin.

Les Prix littéraires des enseignants de français mettent à l'honneur un auteur et son éditeur. Ils visent à promouvoir la littérature québécoise et canadienne de langue française auprès des enseignants de français du Québec, à stimuler l'intérêt des enseignants de français pour ces œuvres et à les faire connaître et apprécier par leurs élèves.

Les prix sont répartis en cinq catégories : album 5 à 9 ans, roman 9 à 12 ans, roman 13 ans et plus, nouvelles et poésie. Ont été récompensés cette année :

Catégorie Album 5 à 8 ans

C'est l'histoire d'un ours, Dominique Demers, illustrations de Geneviève Després, Domini-que et compagnie

Catégorie Roman 9 à 12 ans

Léo P. détective privé - La disparition, Carine Paquin et Freg, Les Éditions Petit Homme

Catégorie Roman 13 ans et plus

Chroniques post-apocalyptiques d'une enfant sage, Annie Bacon, Bayard Canada

Catégorie Nouvelles

Le bleu des rives, Marie-Claude Lapalme, Hamac

Catégorie Poésie

Sous le parapluie, Catherine Buquet, illustrations de Marion Arbona, Les 400 coups



De plus, nous sommes très fiers aujourd'hui de vous dévoiler le nouveau logo des Prix littéraires des enseignants de français. De concert avec ses principaux partenaires, soit Marquis Interscript et Entreprises Rolland, l'AQPF et l'ANEL ont convenu d'une approche dynamique pour valoriser l'importance des Prix auprès de tous les intervenants du milieu du livre. Attendez-vous à voir ce magnifique logo sur les livres lauréats, dans les années à venir : un gage de qualité littéraire et d'une exploitation pédagogique riche.

* Vice-président à la pédagogie de l'AQPF



Progression des apprentissages

Lise Ouellet*

Questions sur la Progression des apprentissages

Les difficultés relatives à la compréhension et à l'application de la progression des apprentissages au primaire et au secondaire tiennent à plusieurs facteurs que les participants à la table ronde ont clairement formulés. Pour certaines enseignantes et certains enseignants, les documents sur la progression des apprentissages ont répondu à des besoins, pour d'autres, ils n'ont constitué que des documents supplémentaires à s'approprier, sans qu'ils n'en comprennent la raison d'être. Certains veulent encore plus de précisions, d'autres réclament plus de latitude. Bref, de nombreux enseignants sont toujours insatisfaits.

Rappel de quelques dates de publication

Au primaire

- **2002** : Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire
- **2009** : Progression des apprentissages (volets écriture + lecture)
- **2011** : Progression des apprentissages (volet communication orale)

Au secondaire

- **2004** : Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 1^{er} cycle
- **2009** : Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle; Programme de français 3^e, 4^e et 5^e secondaire
- **2011** : Progression des apprentissages

Responsable des programmes de français, langue d'enseignement, de 2000 à 2014, j'ai été aux « premières loges » de cette période d'élaboration des programmes et des progressions des apprentissages. À ce titre, je tenterai d'apporter des éléments de réponse à des questions souvent posées. Les lecteurs comprendront que ces éclairages sont teintés de ma perception des événements et ne constituent pas une réponse officielle.

Pourquoi un document sur la progression des apprentissages au primaire?

La rédaction du document sur la progression des apprentissages au primaire est l'aboutissement de quelques événements et le résultat de décisions ministérielles.

Dans son rapport de décembre 2006, la Table de pilotage¹ « note une faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français². On y souligne notamment que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés avec l'écriture. La Table de pilotage recommande donc de :

[...] constituer un comité d'experts indépendants en apprentissage du français, composé majoritairement d'universitaires, présidé par une personnalité ayant une crédibilité dans le domaine, ayant le mandat de formuler un avis accompagné de recommandations, sur la situation de l'apprentissage du français, langue d'enseignement au Québec, au primaire et au secondaire, plus particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation³. »⁴

- 1 Créée en juin 2005, la Table de pilotage avait comme mandat de surveiller la mise en œuvre du nouveau pédagogique et de faire des recommandations au ministre. Dès sa création, elle mettait sur pied un comité de travail qui devait examiner, entre autres, la réussite des élèves.
- 2 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du nouveau pédagogique, décembre 2006*, Québec, le Ministère, p. 114-117.
- 3 *Ibid.*, quatrième recommandation, p. 131.
- 4 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007), *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire – Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, Janvier 2008*, p. 1.

Le ministère a constitué au printemps 2007 un comité d'experts, présidé par le professeur Conrad Ouellon, qui s'est intéressé, entre autres, à l'acquisition des connaissances par les élèves et au soutien qui leur est accordé. Dans le rapport remis à la ministre en décembre 2007, on peut lire :

« De l'avis du Comité, il y a lieu de réécrire trois pages du programme d'enseignement du français, à l'ordre primaire, traitant des connaissances, à savoir les pages 88, 89 et 90.⁵ Ce réaménagement devra préciser les connaissances essentielles et expliciter leur progression et leur hiérarchisation par cycle.

Le Comité est également d'avis que le programme d'enseignement du français à l'ordre secondaire doit être réaménagé de façon qu'y soit inclus un tableau des connaissances prioritaires qui doivent être acquises d'une classe à l'autre. »⁶

En février 2008, le Ministère lance le Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire (PAAF) et précise [22 mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes](#). La sixième mesure est ainsi formulée :

« Les programmes d'études en français seront revus de manière à préciser ce que les élèves doivent connaître et être en mesure de faire à la fin de chaque année (orthographe, syntaxe). »

Par la suite, un groupe de travail⁷ a été mis sur pied pour concevoir et élaborer la pro-

gression des apprentissages en écriture au primaire. Dans la présentation du document, il est écrit que les « connaissances ont donc non seulement été précisées mais aussi revues, allant au-delà des « savoirs essentiels » indiqués dans le programme pour mettre en évidence les caractéristiques de la grammaire actuelle. »⁸ L'analyse de la situation faite par le comité l'a amené à proposer un document en six sections (Lexique, Orthographe d'usage, Conjugaison, Accords, Syntaxe et ponctuation, Organisation et cohérence du texte). Chacune de ces sections comprend trois tableaux :

- Connaissances : « concepts associés à la description de la langue française et dont la connaissance est nécessaire à l'exercice de la compétence à écrire. »⁹
- Pistes pour l'appropriation des connaissances : « Issues de données de recherche ou de pratiques gagnantes expérimentées en classe, ces pistes peuvent guider les enseignantes et les enseignants dans la recherche de nouvelles façons de faire pour améliorer l'apprentissage des élèves. »¹⁰
- Utilisation des connaissances en écriture : pour chacune des étapes du processus d'écriture, description « des comportements susceptibles d'aider les élèves autant à se rappeler les connaissances et les stratégies apprises qu'à les utiliser en écriture. »¹¹ En précisant ce qui est attendu, ce tableau permet de faire le lien avec la compétence et les critères d'évaluation.

Comme on vient de le voir, les travaux sur la progression en écriture ont découlé d'un contexte particulier. De plus, les auteures ont voulu implanter le recours à la grammaire ac-

5 Il faut signaler que, au moment de la rédaction des programmes du primaire, les équipes de rédaction de toutes les disciplines devaient respecter la consigne de fournir des orientations, des balises et de ne pas fournir de détails sur les connaissances sous-jacentes, sous prétexte que celles-ci devaient faire partie du bagage professionnel des enseignants du primaire.

6 *Ibid.*, p. 11.

7 Ce groupe de travail était constitué de deux didacticiennes du français au primaire et de deux conseillères pédagogiques de français. À quelques reprises, ce comité a consulté un « comité élargi » composé d'enseignantes du primaire et d'une responsable de l'évaluation.

8 *Progression des apprentissages au primaire, Français langue d'enseignement* (2011), Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Présentation de la discipline, [En ligne : <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>]

9 Id.

10 Id.

11 Id.

tuelle, au regard non seulement du métalangage, mais aussi des pratiques pédagogiques que ce choix sous-tend, ce qui explique la présence des tableaux « Pistes pour l'appropriation des connaissances ». Par ailleurs, il faut souligner que, au début des travaux en écriture, il n'était pas prévu qu'il y ait des travaux similaires pour d'autres compétences en français ni pour d'autres disciplines au primaire et au secondaire.

Ceci dit, pendant que s'élaborait la progression des apprentissages en écriture, il y a eu des critiques du programme de formation relatives au choix de l'approche par compétence, sous-entendant, à tort, que les connaissances étaient absentes des programmes. Il y avait également de la résistance concernant les programmes par cycle et plusieurs enseignants réclamaient des précisions quant à la répartition annuelle des connaissances. Ces critiques et ces demandes ont sans aucun doute influencé la décision du Ministère au regard de l'élaboration de documents sur la progression des apprentissages au primaire et au secondaire dans toutes les disciplines. La progression des apprentissages en écriture au primaire est devenue en quelque sorte un « texte précurseur » qui a fourni quelques balises, notamment la légende. Toutefois, les nouvelles progressions, contrairement à celle en écriture, devaient respecter les contenus déjà présents dans les programmes et ne présenter que des connaissances, dans une volonté, d'une part, de montrer la complémentarité du programme et de la progression et, d'autre part, de répondre à la demande de répartition annuelle des connaissances. Il était hors de question de réécrire les programmes, même si des lacunes étaient signalées.

Pourquoi un document sur la progression des apprentissages au secondaire?

Dans le programme de français du 2^e cycle du secondaire, des efforts avaient été faits par l'équipe de rédaction pour fournir des balises annuelles sur le développement des compé-

tences en retenant des paramètres liés à l'agir en situation (situation de communication, textes, tâches), à la mobilisation des ressources (structuration des ressources internes, l'utilisation des ressources externes) et à la réflexion sur la pratique (tâches et ressources, démarche, profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur, autoévaluation). Comme le programme se voulait un programme par cycle, aucune balise annuelle n'avait été fournie au regard des notions et concepts¹² ainsi que des stratégies¹³. Toutefois, le programme, aussi étoffé soit-il, n'a pas semblé répondre à la demande sociale de répartition annuelle des connaissances.

Comme les documents sur la progression des apprentissages au primaire avaient été bien reçus par le milieu scolaire, le Ministère a entrepris des travaux pour élaborer des progressions des apprentissages dans toutes les disciplines au secondaire, quel que soit le degré de précision relatif aux connaissances à acquérir déjà présent dans les programmes. En français, il n'a pas confié la tâche à l'équipe de rédaction du programme, mais à une équipe indépendante. Cette équipe¹⁴ a choisi de réorganiser les connaissances en fonction des modes de discours et des ressources de la langue, considérant que les genres de textes seraient de meilleurs points d'ancrage pour la structuration et l'acquisition de connaissances.

12 Les notions et concepts sont présentés en huit sections : Situation de communication orale et écrite, Grammaire du texte, Organisation du texte, Grammaire de la phrase, Lexique, Variétés de langue, Langue orale, Littérature.

13 Les stratégies sont structurées en fonction des familles de situations et des processus de lecture, d'écriture ou de communication orale.

14 Cette équipe était composée de deux didacticiennes du français au secondaire et de deux conseillères pédagogiques de français. Des versions de travail ont été soumises à un comité élargi.

Comment expliquer les différences entre la progression au primaire et celle du secondaire?

Comme on l'a vu, le contexte qui prévalait au moment de l'élaboration de la progression des apprentissages en écriture au primaire était fort différent de celui dans lequel ont été faits les travaux au secondaire. Dans un cas, il s'agissait de préciser des contenus qui étaient trop imprécis dans le programme alors que dans l'autre, il s'agissait de fournir une organisation qui permettrait d'établir une progression annuelle des connaissances. Dans les deux cas, l'accent était mis sur l'acquisition des connaissances, laissant aux enseignants le soin d'établir des liens avec le programme (compétences, stratégies, familles de situations, répertoire personnalisé).

On comprendra que, lorsque les contextes et les cadres de référence sont différents et lorsque les équipes de rédaction veulent tenir compte des réalités particulières du primaire et du secondaire, il est bien difficile d'obtenir une parfaite cohérence entre les documents. Cependant, il faut rappeler que le programme et la progression des apprentissages sont des documents officiels complémentaires et que **tous deux ont un caractère prescriptif.**

Au secondaire, pourquoi les modes de discours sont-ils prescriptifs alors que les genres de textes ne le sont pas?

Compte tenu des modes d'organisation différents, on conviendra qu'il n'est pas toujours facile d'établir des liens entre le programme et la progression des apprentissages. Cependant, c'est en examinant la complémentarité des deux documents qu'on peut apporter des éléments de réponse à la question.

Sensible à une volonté de contextualiser davantage les apprentissages, l'équipe de rédaction du programme a introduit les familles de situation qui « proposent des contextes spécifiques d'apprentissage qui contribuent

à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français. Elles permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés. »¹⁵ Ces familles de situations sont liées à l'information, à la pensée critique et à la création. Pour chaque compétence, un tableau synthèse (Voir les pages 34, 56 et 80 du programme du 2^e cycle) fournit des exemples de besoins et d'intentions de communication ainsi que des exemples de textes auxquels l'élève pourra recourir.

La progression des apprentissages, quant à elle, a été structurée autour de sept modes de discours : description, explication, justification, argumentation, narration, théâtre et poésie. Pour chacun d'eux, des liens sont établis avec les familles de situations (Voir les pages 6, 12, 17, 22, 27, 34 et 37 de la progression), ce qui permet de faire un « pont » avec les tableaux synthèses évoqués plus haut. Tout comme les familles de situations, les modes de discours sont des incontournables du programme et ils sont prescriptifs.

Pour chaque mode de discours présenté dans la progression, on peut lire, par exemple, au regard du tableau des genres de textes descriptifs :

« Le tableau ci-dessous présente des genres sélectionnés pour organiser, à chaque année du secondaire, le travail d'appropriation par les élèves des contenus, des notions, des procédés et des stratégies qui se rapportent à la description. L'enseignant peut choisir d'autres genres qui permettraient de répondre aux exigences des contenus de la progression. »¹⁶

15 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009), *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, Français, langue d'enseignement*, p.8.

16 Id. p. 6

Cette dernière phrase doit être mise en relation avec les tableaux synthèses de familles de situations qui présentent des exemples de textes pour chaque famille de situations. Comme les genres de textes étaient présentés, dans le programme, comme des possibilités offrant des choix aux enseignants, la progression, même si elle spécifiait des genres de textes pour chaque année, se devait de respecter la latitude donnée aux enseignants. Ce faisant, cela permettait de ne pas invalider des choix différents que des équipes d'enseignants ou des manuels scolaires avaient pu avoir faits auparavant.

Même si le programme et la progression des apprentissages ont adopté des perspectives différentes, celles-ci devraient être considérées en complémentarité. Ainsi, les familles de situations devraient permettre de contextualiser et de donner du sens aux apprentissages en français alors que les modes de discours devraient faciliter le travail de structuration lié aux notions, aux procédés et aux stratégies qui se rapportent à un genre de texte. L'un ne devrait pas aller sans l'autre.

En conclusion, les documents ministériels, parce qu'ils sont prescriptifs, devraient favoriser la continuité et la progression des apprentissages d'une année à l'autre, que ce soit au primaire ou au secondaire. La situation se complexifie lorsqu'il est question de la transition du primaire au secondaire. Compte tenu des différences sur le plan de l'organisation des contenus, les documents officiels ne peuvent, à eux seuls, assurer continuité et progression des apprentissages. Pour y arriver, un dialogue d'égal à égal devrait s'établir entre des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Leurs échanges devraient reposer sur une lecture attentive des documents de référence (programmes et progression), sur l'adhésion au métalangage de la grammaire actuelle et aux pratiques pédagogiques qu'elle sous-tend ainsi que sur le partage des façons de faire qui assurent le mieux la progression

des apprentissages. Les exigences liées à la difficulté des textes en lecture et à la correction en écriture devraient également être discutées. En vérifiant constamment les représentations des élèves et leur capacité à mobiliser leurs connaissances en situation, les enseignantes et les enseignants devraient pouvoir leur proposer des activités d'apprentissage différenciées qui leur permettent de progresser et de devenir compétents en lecture, en écriture et en communication orale.

L'accompagnement des conseillères et conseillers pédagogiques s'avère essentiel pour guider les enseignants dans la compréhension des documents, la mise en relation des diverses prescriptions du primaire et du secondaire et leur transposition dans des situations stimulantes pour les élèves.

* Responsable des programmes de français, langue d'enseignement, de 2000 à 2014



IDELLO
UNE IDÉE DE GROUPE MÉDIA TFO

**PROFITEZ
DE 3 MOIS
GRATUITS**

Inscrivez-vous
sur **IDELLO.ORG/AQPF**

Précongrès

Les savoirs convoqués en écriture et en lecture au primaire

Brigitte Leclerc*

L'équipe organisatrice du précongrès a proposé aux conseillers pédagogiques œuvrant au primaire deux ateliers visant à expliciter les savoirs convoqués en écriture et en lecture.

Savoirs convoqués en écriture au primaire

L'atelier s'intitulant *Le profil de l'élève en écriture* visait à présenter le fruit d'un travail collaboratif : un référentiel visant à soutenir les enseignants de première année pour poser un regard plus juste sur la compétence à écrire de leurs élèves. Claudine Perreault, conseillère pédagogique de français au primaire à la commission scolaire des Découvreurs, et Annie Pelletier, conseillère pédagogique de français au primaire à la commission scolaire de la Capitale, ont présenté leur outil perfectible qui est à l'essai dans différentes commissions scolaires. Ce document présente le portrait d'un élève de première année qui chemine de façon satisfaisante en écriture. Sans être une grille d'évaluation, le document oriente la planification de l'enseignement et de l'évaluation. Il devient un outil à partir duquel une équipe d'enseignants peut échanger afin de valider ses pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Les collaboratrices issues de deux commissions scolaires souhaitaient illustrer le plus concrètement possible les capacités des élèves afin de soutenir, entre autres, les nouveaux enseignants et de favoriser l'intervention précoce chez les jeunes apprenants. Elles voulaient

également offrir des balises pour la proposition de contextes d'apprentissage qui tiennent compte du développement de l'élève, des attentes du Ministère et du *Cadre d'évaluation* (2011).

L'outil favorise les discussions collaboratives voulant que l'évaluation demeure au service de l'apprentissage et développe une perspective plus large de l'évaluation.

Savoirs convoqués en lecture au primaire

Dans leur atelier intitulé *Favoriser l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture*, Dominic Anctil, professeur de didactique à l'Université de Montréal, et Caroline Proulx, enseignante au primaire à la commission scolaire de la Pointe-de-L'île, ont fait une présentation à la fois instructive – car inspirée des données probantes – et ponctuée d'idées concrètes afin de développer le vocabulaire chez les élèves. Les présentateurs ont constaté que l'on peut apprendre un nouveau mot si on le rencontre une dizaine de fois dans un temps limité. Ainsi nous ont-ils parlé de différents dispositifs favorisant le développement du vocabulaire à travers les activités de lecture (lecture à haute voix, discussion sur un texte, etc.) et à travers des activités ludiques.

Il ressort de cet atelier quelques principes importants pour l'enseignement du vocabulaire. D'abord, travailler le vocabulaire n'est pas nécessairement travailler sur des mots rares : c'est

aussi raffiner ses connaissances sur des mots déjà connus, acquérir des concepts lexicaux aidant à organiser le vocabulaire et facilitant l'acquisition de mots nouveaux. Sans contre-dit, nos deux collaborateurs entretiennent une histoire d'amour authentique avec les mots.

Les animateurs ont rendu les documents de leur atelier disponibles. [Consultez-les.](#)

* Conseillère pédagogique maintenant directrice adjointe au primaire, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, ayant gentiment accepté d'être grand témoin de ce précongrès

Les savoirs convoqués en écriture et en lecture au secondaire

Sylvie Rouleau*

Deux conférences ont été proposées aux conseillers pédagogiques œuvrant au secondaire. L'une s'est intéressée à l'apport de la reprise de l'information dans la compréhension et la production des écrits alors que l'autre a fourni des pistes pour mieux définir ce qu'est l'acte de lire.

Savoirs convoqués en écriture

Lors de l'atelier offert par Suzanne Richard *Mieux comprendre la reprise de l'information pour mieux appréhender les textes et mieux en produire*, la didacticienne du français a rappelé l'importance de traiter explicitement de la reprise de l'information avec les élèves du secondaire. Selon elle, la méconnaissance des concepts liés à l'organisation du texte et à la reprise de l'information expliquent certaines difficultés des lecteurs et scripteurs novices. La reprise de l'information est une dimension essentielle à la construction d'un texte par un scripteur et à la reconstruction du texte par le lecteur. Madame Richard, s'est appuyée sur la définition du texte de Genevay (1994): ce dernier n'est pas la résultante d'une accumulation de phrases, mais bien un enchaînement logique de phrases qui contribue à la progression et à la cohésion du texte.

Madame Richard suggère de travailler la reprise de l'information avec les élèves en traitant de la progression thématique dans les textes et en analysant la dimension informationnelle de la phrase. Ainsi, observer la phrase sous la dimension du thème et du propos et intégrer les différents concepts liés à la reprise de l'information permettront d'amener les élèves à développer une meilleure compréhension des textes et à avoir une plus grande maîtrise de l'expression écrite ou orale dans toutes les disciplines scolaires. Compte tenu que le choix des formes de reprises est étroitement lié au genre textuel ou discursif, elle suggère d'intégrer progressivement les concepts de reprise à l'enseignement selon le niveau des élèves et le choix des textes travaillés en classe.

Savoirs convoqués en lecture

Pour leur part, Julie Babin, didacticienne du français, et Olivier Dezutter, professeur à l'Université de Sherbrooke, ont présenté les résultats de leur recherche dans l'atelier intitulé *Les savoirs convoqués en lecture*. Madame Babin et monsieur Dezutter ont rappelé que la lecture est une combinaison de savoirs, de savoir-faire et de représentations, et que l'enseignement de la lecture doit porter sur ces trois éléments qui composent la lecture. Il est

essentiel de définir le potentiel d'exploitation des textes et les besoins des élèves en fonction des connaissances sur le monde, sur le genre, sur la langue et sur les processus de lecture afin de bien planifier l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ainsi l'enseignement a-t-il plus de chances d'avoir un impact sur les représentations qu'ont les élèves de l'écrit. Comme enseignant, il est important d'enseigner les processus, de guider la lecture et d'amener les élèves à vivre des expériences de lecture significatives en offrant des choix, en proposant des projets et en tenant compte des élèves en tant que sujet lecteur. Finalement, il apparaît, selon les résultats de la recherche,

que le fait d'investir les lieux de culture et de rencontrer des auteurs a un impact positif sur la perception qu'ont les élèves de la lecture et de l'écriture.

Références bibliographiques

Éric Genevay, *Ouvrir la grammaire*. Lausanne et Montréal, Éditions LEP et La Chenelière, 1994, 274 p.

* Conseillère pédagogique de français, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, ayant gentiment accepté d'être grand témoin de ce précongrès

Les savoirs convoqués en oral

Sylvie Rouleau*
Sandra Roy-Mercier**

Christian Dumais, professeur de didactique à l'Université du Québec à Trois-Rivières, a présenté un atelier intitulé *L'oral, un brouillon en construction?* Le titre en dit long sur la conception que le didacticien a de l'oral dont il rappelle l'importance à l'école. En effet, la capacité à prendre la parole a un impact important sur la réussite scolaire et elle participe au développement des compétences en lecture et en écriture. Ainsi, l'oral a-t-elle un double rôle à l'école : celui de levier pour les apprentissages et celui d'objet d'enseignement.

C'est toutefois un objet d'enseignement encore difficile à saisir, car l'oral est, comme Dumais l'indique, un *brouillon en construction*, une production en constante évolution faite d'arrêts, d'allers-retours, de répétitions... Cette caractéristique rend l'observation d'une production difficile, puisqu'elle ne reste pas figée, en attente qu'on porte un jugement sur elle. Le nombre de ses composantes est aussi difficile à cerner : il faut s'arrêter à la composante prag-

matique, aux aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux, entre autres. C'est bien plus que de la langue écrite oralisée, qu'une lecture expressive. Il faut cerner les objets d'enseignement liés à chacun de ces aspects pour permettre aux élèves de les mettre à distance, de les commenter, de s'améliorer.

Bien souvent délaissée au profit des autres compétences du français, la compétence *communiquer oralement* doit faire l'objet d'un enseignement qui passe par la nécessaire définition des savoirs à construire. Ainsi peut-être arrivera-t-on à évaluer ce qui aura été enseigné de façon systématique, organisée et réfléchie.

* Conseillère pédagogique, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

** Conseillère pédagogique de français, Commission scolaire des Navigateurs

Conférence

Conférence de David Goudreault

Madeleine Gauthier*

« Tout ce qui ne s'exprime pas s'imprime », lance l'ancien orphelin des lettres, devenu chantre du travail acharné et porteur de la prise de parole auprès des jeunes en difficulté. Comme il est jouissif d'entendre les mots de David Goudreault... Mots-jeux pour dire la réalité...des jeunes, des professeurs, des humains. Chanter l'essence de ce qui fit du démon David le chantre charmant à la syntaxe ravageuse. Au dernier congrès de l'AQPF, le slameur a occupé la scène pour partager avec ces professeurs, « ceux qui montent au front, qui ont du front tout l'tour d'la tête, qui descendent aux tranchées, qui tiennent tête, s'irritent la trachée à dénoncer l'intolérable¹. »

L'auteur poète a refait le voyage de l'enfance troublée à l'adulte engagé dans l'écriture et le monde. Le *bum* allergique à la discipline, à l'école, à l'apprentissage formaté, celui qui désespérait le père et apeurait les bienpensants, s'est découvert une passion pour le dire sur les bancs d'école. Adepte de l'échec et des classes spéciales pour cas sans espoir, il a vécu l'incroyable. Occupé à griffonner des mots sur un bout de papier, à noircir la page lignée à mille lieues des propos de l'enseignante, il s'attendait à une pluie de reproches et de réprimandes... « L'enseignante m'a retiré ma feuille », raconte-t-il. Elle s'est assise à son bureau et il a vu le crayon rouge couvrir la feuille de traces impitoyables. Encore une fois pris en faute.

1 Vous pouvez retrouver la vidéo présentant l'ensemble du slam en consultant le site Web de Radio-Canada : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/745287/slam-edito-25-septembre-david-goudreault-professeurs>



Bizarrement, c'est une reconnaissance qu'il a reçue. Des suggestions pour retravailler le texte, l'améliorer. Son talent était reconnu... et encouragé! À partir de ce moment-là, la terreur des professeurs est devenue protecteur de la bienséance en classe, l'élève modèle assoiffé de connaissances, le chevalier-servant de l'éducation. Et nous de sourire et de rappeler à notre mémoire ce jeune garçon, cette fille, tous ces frères en inadaptation venus user leurs culottes dans nos classes. Ce jeune qui a pris pour la première fois la parole fièrement au gré d'une activité de poésie, d'une séance d'écriture libre. Ça fait du bien!

Regard sur le congrès 2017

Le *p'tit cul* se retrouve même en 2011 à la Coupe du Monde de poésie à Paris : il sera le premier Québécois à remporter la Coupe devant des slameurs chevronnés de tous pays, de toutes langues. Le chemin parcouru tient de l'entraînement d'un athlète olympique : Goudreault se lance des défis, les relève à la force de ses bras et de ses dictionnaires. « Une goutte de talent dans un océan d'efforts », poursuit-il. Avant sa prestation triomphante, il calcule qu'il a répété 793 fois son slam.

Et c'est ce gout de l'effort qu'il partage avec les jeunes, maintenant. Des jeunes privés de paroles, de mots pour dire ce qui les mine. La première fois, 10 à 12 gars maximum participaient aux ateliers de création offerts au Centre de détention de Sherbrooke. Finalement, ce sont 60 aspirants poètes qui s'inscrivent : « À quoi ça sert d'être brillant si t'éclaires personne ». Ont croisé son chemin ce jeune du secondaire qui lance : « Vous m'en avez tellement fait baver que j'suis déshydraté », ou cet autre, membre d'un gang de rue, qui à 16 ans a appris à écrire avec le slam.



David Goudreault a su tous nous rallier à la cause de la langue, du français. Il a su partager généreusement ses souvenirs, son histoire, ses désirs langagiers, et interpréter de belle façon le thème du congrès soulignant les cinquante ans de l'AQPF, *La langue française, un organisme vivant*.

* Enseignante de français en cinquième secondaire à l'École Pointe-Lévy





Le
français
sur un air
de fête

AQPF

Congrès
2018

31 octobre au 2 novembre 2018

Château Frontenac
Québec

50^e



Association québécoise
des professeurs de français

Ateliers du congrès

La justification grammaticale : rendre l'activité grammaticale plus vivante

Sandra Roy-Mercier^{1*}
Priscilla Boyer^{**}

La justification de la solution d'un problème de grammaire est au programme en première, deuxième et troisième secondaire (MELS, 2011). S'il s'agit d'un genre de texte fort pertinent à enseigner aux élèves du secondaire, d'abord à l'oral, puis à l'écrit, les ressources pour le faire sont encore bien peu nombreuses².

Pourquoi enseigner la justification grammaticale?

Les élèves éprouvent de la difficulté à *transférer* les apprentissages faits en grammaire lors de la production écrite. La complexité de cette activité entraîne une surcharge cognitive telle que plusieurs peinent à mobiliser leurs connaissances grammaticales lors de la mise en mots ou lors de la révision-correction. De plus, les activités grammaticales utilisées en classe ne sollicitent pas toujours en profondeur les capacités de raisonnement des élèves

(Nadeau, 1995; Boyer, 2007), qui sont pourtant nécessaires à leur réussite. Consignes floues, procédures allégées et phrases souvent trop simples amènent les élèves à réaliser avec facilité nombre d'exercices qui ne les placent pas en situation de résoudre les problèmes plus complexes qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leurs textes. Ainsi nous faut-il trouver des activités qui, sans être aussi exigeantes que la production de texte, favorisent une véritable réflexion métalinguistique. Par la justification grammaticale, l'activité grammaticale contribuera plus explicitement à la consolidation des connaissances et des procédures qu'il faut avoir automatisées pour parvenir à corriger son propre texte.

Qu'est-ce que justifier?

Justifier est une pratique courante à l'école. En plus de justifier un retard en classe – on vous a peut-être fait le coup pas plus tard qu'hier après-midi –, l'oubli d'un travail à remettre ou la nécessité de rouler le bas de leurs pantalons, les élèves justifient en de nombreuses occasions, en lecture par exemple, où il faut exposer les raisons qui soutiennent une interprétation, une réaction, un jugement critique... Selon Chartrand (2000), « justifier consiste à produire un texte oral ou écrit où l'on expose le bienfondé d'une opinion, d'un jugement, d'une affirmation en rendant explicite le raisonnement qui permet d'obtenir le résultat

- 1 Les auteures tiennent à remercier Marie-Anne Desmarais-Perron, enseignante de français à l'École Pointe-Lévy ainsi que Marie-Andrée Lord, didacticienne du français et professeure à l'Université Laval.
- 2 L'ouvrage *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières* propose une description de la justification de la solution d'un problème de grammaire en page 28. Consultez-le en ligne à l'adresse suivante : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf

énoncé ». S'il est possible de justifier son interprétation d'une œuvre en mettant à profit sa compréhension du texte lu et ses connaissances sur le monde, il est aussi possible de justifier pourquoi un mot devrait s'écrire de telle façon plutôt que d'une autre, ou pourquoi tel groupe de mots remplit la fonction de complément direct. C'est ce qu'on appelle la justification grammaticale. Si la justification d'une interprétation laisse place à une variété de réponses, la justification grammaticale n'aboutit généralement qu'à une seule, en fonction de la norme linguistique. Toutefois, le contenu de cette justification peut varier quelque peu, selon les éléments de preuves amenés par l'élève ou la logique de son raisonnement.

Qu'est-ce qu'une justification grammaticale?

La justification grammaticale doit s'amorcer par une affirmation : tel mot est mal orthographié; tel groupe remplit telle fonction; une virgule est mal placée, etc. Pour ce faire, il faut fournir un problème aux élèves. Ce problème doit être choisi avec soin en fonction d'intentions didactiques claires qui sont guidées à la fois par les prescriptions ministérielles et les difficultés des élèves, et il doit aussi pouvoir faire l'objet d'une justification grammaticale. Cela peut sembler aller de soi, mais il appert que certains problèmes grammaticaux sont trop complexes³ pour être justifiés par les élèves, alors que d'autres ne convoquent pas suffisamment de connaissances grammaticales pertinentes selon le niveau scolaire. Par exemple, il est possible de proposer des problèmes d'accord, certains problèmes de syntaxe ou de ponctuation. Il faut seulement s'assurer que

ces problèmes soient adaptés au niveau des élèves, car la justification grammaticale n'est pas une stratégie efficace pour l'enseignement de nouvelles notions. Elle vise surtout à consolider les connaissances grammaticales des élèves et à soutenir leur mobilisation en contexte. L'idée, c'est d'amener les élèves à dire ce qu'ils ne verbalisent généralement pas, de façon à augmenter leur contrôle sur la tâche. Fait intéressant : bon nombre des apprentissages grammaticaux qui sont terminaux à la fin du secondaire sont explicables à l'aide des outils que fournit la grammaire rénovée...

Avant de demander aux élèves de justifier oralement ou par écrit un problème grammatical, il serait important de se questionner sur ses attentes. Rien de tel que de rédiger soi-même une justification pour les clarifier. Par exemple, pour justifier l'accord d'un verbe, de quelles connaissances avons-nous eu besoin? Comment avons-nous procédé? Voyons la justification que nous avons produite à partir d'une erreur tirée d'un texte d'élève de première secondaire.

3 Différentes raisons peuvent expliquer qu'un problème soit jugé trop complexe. Par exemple, la présence de plusieurs erreurs dans une même phrase peut rendre la résolution du problème choisi trop difficile et décourager les élèves. Il vaut mieux proposer une phrase dans laquelle un seul problème est clairement identifiable. Aussi, un problème sera trop complexe si les notions à mobiliser n'ont pas déjà été enseignées.

Le mot *ouvre* est-il bien écrit dans cette phrase?

Crâne d'Oeuf et Marine ouvre le coffre pour voir son contenu.

Dans cette phrase, le mot *ouvre* est mal orthographié. C'est le verbe *ouvrir* au présent de l'indicatif. C'est un verbe, car je peux l'encadrer par *ne... pas* (*Crâne-d'Oeuf et Marine n'ouvre* pas le coffre pour voir son contenu*) et le changer pour le même à l'imparfait (*Crâne-d'Oeuf et Marine ouvrait* le coffre pour voir son contenu*).

Je sais qu'un verbe reçoit une personne et un nombre d'un groupe qui remplit la fonction de sujet. Je pense que le sujet est *Crâne-d'Oeuf et Marine* et je peux le prouver en l'encadrant par *c'est... qui* (*C'est Crâne-d'Oeuf et Marine qui ouvre* le coffre pour voir son contenu*). *Crâne d'Oeuf et Marine* sont deux GN coordonnés, c'est donc du pluriel. Je peux remplacer ces groupes par le pronom personnel *Ils* de troisième personne du pluriel (*Ils ouvre* le coffre pour voir son contenu*). Ainsi, la

terminaison du verbe doit être *-ent*.

Finalement, on devrait lire la phrase *Crâne-d'Oeuf et Marine ouvrent le coffre pour voir son contenu*.

Affirmation de départ

Identification de classe du mot et vérification à l'aide de deux preuves

Énoncé de la règle d'accord qui découle de l'appartenance du mot à une classe

Identification du donneur d'accord et vérification que le groupe identifié est le bon à l'aide de deux preuves

La justification se termine par la solution au problème

Pour réussir cet accord, il faut d'abord identifier la classe du mot, ce qu'on prouve à l'aide de manipulations syntaxiques. Par la suite, on identifie la règle d'accord pertinente qui permet d'identifier le donneur d'accord (ici le sujet) à l'aide de manipulations et d'observations. La justification grammaticale se conclut généralement par la solution au problème.

Toutes les justifications ne compteront pas nécessairement le même nombre d'étapes et ne s'appuieront pas sur les mêmes preuves, en fonction notamment du niveau scolaire des élèves, mais aussi du type de problème. Il est donc impossible de fournir un seul modèle servant à réaliser toutes les justifications grammaticales⁴. Il est toutefois possible de dégager certaines régularités, par exemple le recours à l'identification de la classe de mots est nécessaire pour toutes les règles d'accord. Plus important encore, toutes les justifications devraient dépasser le simple constat (le verbe

s'accorde avec le sujet) pour laisser de véritables traces de raisonnement, des manipulations syntaxiques ou des observations faites sur la phrase.

Apprendre à justifier son raisonnement grammatical c'est possible

Une fois les attentes clarifiées, une bonne stratégie didactique pourrait s'amorcer par l'analyse de modèles de justification par les élèves⁵. Lors de l'analyse, les choix des manipulations syntaxiques retenues doivent être explicités : pourquoi encadre-t-on le verbe par *ne...pas*? Pourquoi le remplace-t-on par le même verbe à un autre temps? Cela leur permettra de s'approprier les caractéristiques de ce genre textuel et d'observer la mobilisation des connaissances et des procédures nécessaires à la résolution du problème qui leur est proposé. Lors de ces analyses, l'enseignant s'assure que les manipulations syntaxiques retenues sont testées dans

4 L'expérience nous a d'ailleurs montré qu'il vaut mieux montrer à justifier chacun des cas, puisque les élèves ont du mal à choisir d'eux-mêmes les bonnes preuves quand ils sont confrontés à un cas inusité.

5 Voir le *Portail pour l'enseignement du français* pour un exemple de miniséquence d'enseignement de la justification grammaticale portant sur l'accord du verbe : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2603

les phrases à l'étude pour qu'elles ne soient pas seulement plaquées, mais qu'elles servent vraiment au raisonnement.

Pour amener les élèves à consolider cet apprentissage, il est de mise de leur en faire produire : certaines plus simples qui ne convoquent que quelques savoirs, pensons à l'identification de la classe d'un mot ou d'une fonction, puis d'autres plus complexes qui nécessitent la mobilisation de plusieurs connaissances et procédures, pensons à la réalisation d'un accord. Les modalités quant à la production peuvent varier : individuellement ou en équipe, à l'oral ou à l'écrit.

Enfin, nombre d'enseignants demandent à leurs élèves de corriger les erreurs laissées dans leur texte après qu'ils les aient évalués. Plusieurs ont déjà observé que cette pratique est souvent inéquitable, certains élèves laissant très peu d'erreurs dans leurs textes alors que d'autres en font des dizaines. Ces derniers sont découragés par la tâche – on les comprend – et utilisent toutes les stratégies possibles pour l'éviter. C'est pourtant ces derniers qui pourraient en tirer de meilleurs bénéfices. Pour rendre la tâche plus équitable – et plus facile à planifier dans l'espace-temps – l'enseignant pourrait sélectionner quelques erreurs travaillées en classe à l'aide de la justification grammaticale dans chacun des textes d'élève et demander leur justification. Les cas sélectionnés pourraient s'adapter à la force de l'élève et l'enseignant serait plus facilement en mesure d'offrir une rétroaction sur cette correction. Mais plus encore, cela permettrait aux élèves de comprendre la cohérence entre l'activité grammaticale et la correction de texte.

Accroître l'efficacité des activités pour faire discuter de raisonnements grammaticaux

Les activités pour faire discuter les élèves de leurs raisonnements grammaticaux sont nombreuses et bien connues des enseignants de français. Précéder l'utilisation de ces activités d'un enseignement de la justification grammaticale constitue une piste intéressante pour accroître la pertinence des raisonnements élaborés par les élèves. En effet, les activités de justification grammaticale permettront aux élèves de s'approprier la métalangue propre à l'analyse grammaticale et d'intérioriser l'utilisation des diverses manipulations et observations, ce qui, à nos yeux, ne peut qu'être gagnant.

- * Conseillère pédagogique de français au secondaire à la Commission scolaire des Navigateurs
- ** Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Références bibliographiques

- Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, 17 (2), p. 65-84.
- Boyer, P. (2007). Le cahier d'activités grammaticales - Témoin privilégié de l'évolution de la didactique de la grammaire, dans Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, 118, p. 46-47.
- MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. [en ligne]. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>

Un nouveau paradigme : la littératie médiatique multimodale

Monique Lebrun*
Nathalie Lacelle**
Jean-François Boutin***

La multiplication des outils numériques dans notre monde nous oblige à repenser la notion de littératie. Il ne suffit plus de savoir lire et écrire; il s'agit désormais d'appliquer ces compétences à l'univers numérique, ce qui a donné naissance à un champ multidisciplinaire auquel l'école commence à peine à s'intéresser, soit la littératie médiatique multimodale.

Celle-ci rend compte du changement non seulement des médias un à un, mais de tout un environnement médiatique qui intègre l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie, la réalité virtuelle, les médias « augmentés » et l'ordinateur. Selon Livingstone (2004), de même que Hobbs et Frost (2003), la littératie médiatique est l'habileté à accéder à des textes multimodaux, à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes. Quant à la multimodalité, elle résulte de la conjonction d'au moins deux modes sémiotiques dans la production / émission / réception / compréhension d'un message (Jewitt, 2009; Kress et Jewitt, 2003), ces modes sémiotiques pouvant être textuels, iconiques, auditifs et cinétiques. On passe ainsi du texte au multitexte, soit un produit mixte intégrant au texte traditionnel image, sons et bruits, le tout sur des supports numériques variés.

La littératie médiatique multimodale (ou LMM) entraîne une redéfinition de la lecture et de l'écriture. L'apparition de nouveaux supports et de nouveaux types de textes a un impact sur l'acte de lecture lui-même, de même que sur le processus d'écriture. Les processus de la lecture numérique renvoient à des opérations cognitives propres au traitement de l'information, à sa compréhension et à son inter-



Illustration de Marie-Pier Thériberge pour le Groupe Litmedmod

prétation dans un environnement numérique. À ceci s'ajoute la multimodalité, soit l'intégration de l'image (et éventuellement des sons) au « texte ». Quant au processus d'écriture numérique, il est caractérisé par cinq pratiques récurrentes, soit l'hypertextualisation, ou écriture hypertextuelle, le design textuel, basé sur une architecture convenant au numérique, l'interactivité, qui tient compte de la dimension manipulable du texte, la multimodalité et enfin, la collaboration entre pairs pour l'édition.

Cette nouvelle littératie a un effet sur le processus d'apprentissage de l'élève : que l'on pense, entre autres, à la découverte d'une information pléthorique sur Internet et à la surabondance d'images fixes et mobiles. De plus, un fossé tend à se creuser entre l'élève, de plus en plus actif et habile technologiquement et ses pédagogues, souvent dépassés par l'évolution fulgurante des technologies de la communication et surtout assez attachés au paradigme de la littératie traditionnelle.



Récit- domaine des arts (Andrée-Caroline Boucher) : <http://www.recitarts.ca>

L'intégration de la littératie médiatique multimodale à la classe de français ne devrait pas miser que sur le développement de la compétence technologique et l'usage technique de certains outils. Elle devrait également toucher les compétences informationnelles et les com-

pétences multitextuelles, soit le fait de comprendre et de produire des messages intégrant texte, images et sons.

On manque actuellement de stratégies d'enseignement-apprentissage spécifiques aux nouveaux modes de lecture, d'écriture et de communication afin de créer des scénarios pédagogiques adaptés. Certes, on voit actuellement au Québec des initiatives intégrant à l'enseignement les blogues/réseaux sociaux, les bandes dessinées, les productions vidéo, les romans-photos, les jeux vidéo (*serious games*), la twittérature, ce qui laisse croire à une intégration progressive des notions de littératie classique à celles de la littératie médiatique. Cependant, ces pratiques, tout intéressantes qu'elles soient, ne sont pas suffisamment rattachées à un modèle réfléchi et englobant de compétences en littératie médiatique multimodale, valable pour toutes les disciplines. Le groupe de recherche en littératie médiatique multimodale¹ a construit et validé, par ses travaux, un tel modèle, accessible sur son site Internet. Sur ce site, on retrouve également la revue du groupe, dont les divers numéros présentent des articles explorant les différentes avenues, théoriques et pratiques de la littératie médiatique multimodale. Des exemples de compétences en littératie média-

Exemples de compétences en LMM

- Comprendre un sujet d'actualité sur une plateforme d'information et produire un commentaire sur internet dans un blogue.
- Comprendre une histoire numérique à partir d'une application sur une tablette et produire un prolongement de l'histoire à partir d'un logiciel de création (en passant par un scénarimage sur papier).
- Comprendre un document PDF sur un ordinateur et produire une table des matières et des extensions hypertextes.
- Comprendre des hypermédias (textuels, visuels et sonores) et produire une page Web (ex. : wikipédia).
- Comprendre/produire un webdocumentaire, un weblog, une fanfiction.
- Comprendre/produire une documentation/création transmédia (ex : livre + objet connecté + montage photo)
- Comprendre une documentation à l'aide de la réalité augmentée/ produire une vidéo sur son expérience.
- Comprendre une thématique à partir de documents visuels d'archive sur internet et produire un compte rendu transmédia de sa compréhension d'une thématique.

1 <http://www.litmedmod.ca/> voir l'onglet « outils »

tique multimodale se retrouvent en encadré, en plus de quelques exemples d'utilisation des ressources numériques pour les développer.

Une récente publication du groupe (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) explore, en une dizaine de scénarios toutes les compétences susceptibles d'être acquises grâce à la littératie médiatique multimodale. Cela va des projets de transfictionnalisation à l'écriture hypertextuelle, en passant par l'exploration parallèle du jeu vidéo, du film et du roman, de même que par divers dispositifs d'écriture et de lecture multimodale (ex. : la transmodalisation de contes et légendes ; la production de bandes annonces à partir de BD, etc.). Les compétences en littératie médiatique multimodale

sont précisées à l'intérieur des dispositifs et on suggère diverses façons de les enseigner et de les évaluer.

La littératie médiatique multimodale s'applique à tout le cursus scolaire et, avec une plus grande acuité encore, à l'enseignement du français. Elle traduit une nouvelle forme d'humanisme, une nouvelle conception de la culture, basée sur l'accès facile au savoir, la communication fluide entre utilisateurs, grâce au web participatif et à la primauté de l'hypertexte, qui facilite l'interdisciplinarité. Ces nouvelles avenues ne peuvent qu'être fécondes pour l'enseignement du français

* Professeure, département de didactique des langues, UQAM; lebrun-brossard.monique@uqam.ca

** Professeure, département de didactique des langues, UQAM; lacelle.nathalie@uqam.ca

*** Professeur, département des sciences de l'éducation, UQAR, campus de Lévis; profboutin@gmail.com

Exemples d'utilisations des ressources numériques en LMM

- accéder à des informations multimodales (ex.: trouver des informations sur un thème sur trois supports différents: visuel, sonore et textuel)
- se servir de supports de lecture d'œuvres numériques interactives (ex.: des tablettes avec des applications de littérature numérique)
- soutenir la production d'un document numérique (ex.: hypertexte qui contient des informations visuelles, textuelles et sonores)
- documenter un thème (ex.: se servir des bases de données numériques de BANQ pour créer une exposition d'affiches plastifiées avec réalité augmentée)
- s'inscrire dans une activité transmédia qui implique l'exploration d'un thème à l'aide de ressources matérielles et numériques (textuelles, visuelles et sonores) et la production de contenus complémentaires sur différents supports.

Références bibliographiques

Hobbs, R. et R. Frost (2003). « Measuring the acquisition of media-literacy skills », *Reading Research Quarterly*, vol. 3, n° 38, p.330–355.

Jewitt, C. (dir.) (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Londres, Routledge.

Kress, G. et G. Jewitt (2003). « Introduction ». Dans C. Jewitt et G. Kress (dir.), *Multimodal Literacy*, New-York, Peter Lang, p. 1-18.

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

Livingstone, S. (2004). « Media literacy and the challenge of new information and communication technologies », *The Communication Review*, n° 7, p. 3-14

Grandeurs

et misères
de la
profession
enseignante

L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous?

Joséphine Mukamurera et Jean-François Desbiens*

Ce texte vise à faire un état des lieux sur la situation de l'offre de soutien aux enseignants en insertion professionnelle au Québec. Un peu partout en Occident, chercheurs et praticiens reconnaissent la pénibilité des premières années d'enseignement. En plus de la complexification croissante de la profession au fil des ans, les enseignants débutants doivent faire face à la précarité professionnelle, aux affectations de postes les moins convoitées et au manque de continuité dans la carrière. D'ailleurs, le taux d'abandon précoce de la profession est actuellement très préoccupant. Au Québec et au Canada, de 20 % à 30 % des enseignants débutants quittent la profession au cours de leurs cinq premières années d'enseignement (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Dans les écrits, la mise en place de programmes d'insertion professionnelle s'avère une avenue prometteuse pour contrer ce phénomène (Smith et Ingersoll, 2004), mais aussi pour permettre à ceux qui persévèrent de partir du bon pied afin d'atteindre leur plein potentiel, d'augmenter leurs chances de succès et d'améliorer la réussite des élèves (OCDE, 2005; Feiman-Nemser, 2003). D'ailleurs, en Amérique du Nord et dans plusieurs pays de l'OCDE, plusieurs établissements proposent des programmes d'insertion pour soutenir les enseignants débutants (Ingersoll, 2012; Kutsyuruba et Walker, 2017; OCDE, 2012).

Cependant, la participation à ces programmes demeure encore limitée (OCDE, 2015) et la qualité de ces derniers est variable puisque « certains ne sont que des introductions administratives, alors que d'autres prennent la forme de partenariats pouvant durer plusieurs années. » (OCDE, 2012, p. 3)

Au Québec, la préoccupation du milieu scolaire pour le soutien à l'entrée dans la profession est récente, mais les progrès sont encourageants. Mentionnons d'une part la création (en 2004) du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Reconnu officiellement depuis 2012 par le ministère de l'Éducation comme organisme de référence en matière d'insertion professionnelle en enseignement, le CNIPE diffuse des informations pertinentes (www.cnipe.ca), soutient les efforts en insertion professionnelle dans le milieu scolaire et accompagne les intervenants en la matière. D'autre part, notons l'instauration, depuis 2011-2012, d'une mesure budgétaire gouvernementale visant à inciter les commissions scolaires à mettre en place des programmes d'insertion pour le personnel enseignant. Plus encore, nous constatons qu'un nombre croissant de commissions scolaires se dotent effectivement d'un programme d'insertion professionnelle, bien que, comme ailleurs dans le monde, l'accessibilité et la qualité varient. Les résultats

rapportés ici à propos de l'offre de soutien aux enseignants débutants s'appuient sur les données recueillies auprès des commissions scolaires (29 répondants à un questionnaire en 2011 et huit entrevues en 2013) et auprès des enseignants débutants (250 répondants à un questionnaire en 2013-2014 et 10 entrevues menées en 2017).

Le croisement des données recueillies indique que plus de la moitié (62 %) des commissions scolaires francophones ont un programme d'insertion professionnelle, du plus simple ou moins structuré au plus robuste selon les milieux. Aussi, au moins 43 % des enseignants débutants travaillent dans une commission scolaire ayant un programme d'insertion professionnelle et un autre 10 % affirment que leur école dispose d'un programme d'insertion professionnelle qui lui est propre. Relevons toutefois que 31 % des répondants ne savaient pas si leur commission scolaire ou leur école offrait un programme d'insertion professionnelle, y compris ceux qui sont dans des milieux qui en ont. On voit ici un problème de diffusion auprès des recrues, ce qui peut d'ailleurs nuire à la demande d'aide lorsque le soutien n'est pas offert sur une base systématique. Dans tous les cas, la situation actuelle est encourageante car on constate une nette amélioration quand on la compare à la situation d'avant 2002 où seulement 35 % des commissions scolaires avaient adopté un dispositif d'insertion dans l'enseignement mais qui, dans certains cas, pouvait se limiter à des actions plutôt ponctuelles des administrateurs, voire à la publication d'une brochure présentant les services de la commission scolaire (COFPE, 2002). Aussi, on observe aujourd'hui dans le milieu scolaire une plus grande variété de mesures de soutien à l'insertion. Nous avons en effet identifié un total de dix-huit mesures différentes. Certaines d'entre elles sont plus répandues que d'autres et touchent plus de la moitié des répondants. La raison est peut-être parce qu'elles sont moins couteuses et plus faciles à déployer. Il s'agit des mesures suivantes :

présentation à l'équipe-école (84 %), soutien de la direction d'école (68 %), trousse d'accueil ou dossier d'entrée en fonction (61 %) et réunion ou rencontre d'information sur l'école (59 %). Seulement une minorité d'enseignants ont bénéficié d'autres mesures parmi celles considérées dans les écrits comme ayant un fort potentiel de retombées positives. C'est le cas notamment du mentorat (32 %), de la planification en commun (33 %) et de l'observation en classe menant à des rétroactions formatives (36 %). Si chaque mesure d'insertion a ses mérites, certaines semblent plus utiles que d'autres puisqu'elles ont été perçues très aidantes par plus de la moitié des enseignants débutants. Il s'agit de la planification en commun (70 %), de l'allègement de la tâche (64 %), de l'accompagnement par une personne-ressource désignée (62 %) ainsi que du mentorat ou du jumelage avec un enseignant expérimenté (56 %). Le tableau 1 présente les résultats détaillés quant à la participation aux mesures d'insertion et au degré d'aide perçu pour chacune d'elles.

Dans l'ensemble, que le soutien soit offert de façon informelle et/ou formelle, il ne semble pas répondre pleinement à l'intensité et à la diversité des besoins de soutien (ce sujet a été abordé dans le numéro précédent de cette revue. En effet, seulement 43 % des répondants estiment que le soutien reçu répond assez bien (33 %) ou tout à fait (10 %) aux principaux besoins de soutien réellement ressentis durant les cinq premières années d'enseignement, tandis qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (57 %) considèrent que ce soutien correspond peu (34 %) voire pas du tout (23 %) à leurs besoins. En général, que ce soit pour l'accessibilité, la diversité, la qualité et la pertinence des mesures ainsi que leur gestion, les enseignants débutants sont de loin moins satisfaits que les porteurs du dossier de l'insertion professionnelle qui ont participé à notre recherche en 2011 (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreroaho, 2013). Cette différence peut s'expliquer par le fait que ces derniers relevaient de commissions scolaires qui ont une culture d'insertion de lon-

que date alors qu'au moment de la conduite de l'enquête auprès des enseignants débutants, d'autres commissions scolaires étaient encore en processus de consolidation de leurs dispositifs d'insertion.

Mais pourquoi certaines mesures d'insertion pourtant réputées dans les écrits et appréciées par les porteurs du dossier de l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreroaho, 2013) n'atteignent-elles pas leur plein potentiel en termes d'utilité perçue par les bénéficiaires? La réponse est certes dans l'adéquation aux besoins de soutien, mais aussi, comme le révèlent les entrevues auprès des enseignants débutants, dans le moment, les conditions, la fréquence et les modalités de déploiement des mesures offertes. Par exemple, le mentorat est généralement apprécié, mais pas dans le cas où le mentor n'enseigne pas la même discipline ou n'est pas dans le même champ d'enseignement. C'est particulièrement le cas des enseignants des classes d'accueil ou d'adaptation scolaire qui sont accompagnés par les enseignants du régulier ou par des conseillers pédagogiques qui, certes, offre un soutien émotionnel, mais ont peu ou pas de proximité avec la réalité des « mentorés » pour leur offrir un soutien pédagogique ou matériel pertinent. Par ailleurs, l'observation en classe n'a été aidante que lorsqu'elle était faite par une direction compétente et qu'elle générait une rétroaction constructive plutôt que lorsqu'elle était davantage évaluative et administrative que formative. Enfin, certains obstacles entravent la participation des enseignants débutants aux programmes d'insertion, pensons au manque de temps pour les autres tâches, à la surcharge de travail, au risque de conformisme et au stress supplémentaire lié à certaines mesures d'insertion. En somme, le soutien accordé aux enseignants en début de carrière est bien amorcé au Québec, mais des améliorations entre autres sur le plan des modalités et du financement sont encore nécessaires pour accroître l'efficacité et les retombées des programmes d'insertion professionnelle.

- * Professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
- ** Professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de la même université

Les deux sont chercheurs réguliers au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Références bibliographiques

- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kutsyruba, B. et Walker, K.D. (2017) (dir.). *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective*. Burlington, ON: Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: OCDE.
- OCDE (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter?* Paris : OCDE.
- OCDE (2015). *L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien ?* Paris, France : OCDE.
- Smith, T. et Igersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Tableau 1 - Mesures de soutien dont ont bénéficié les enseignants débutants et degré d'aide perçu par ces derniers

Mesures de soutien à l'insertion <i>(Triées en ordre décroissant selon « Oui »)</i>	Mesure obtenue ou non			Degré d'aide apportée par la mesure			
	N valide	Oui	Non	N valide	Pas ou peu aidant	Moyenne-ment aidant	Très aidant
1. Présentation à l'équipe-école	246	84,1	15,9	202	14,9	35,6	49,5
2. Soutien de la direction d'école	238	67,6	32,4	158	5,7	46,2	48,1
3. Trousse d'accueil ou dossier d'entrée en fonction (documentation administrative, syndicale ou pédagogique, etc.)	246	60,6	39,4	146	15,8	43,8	40,4
4. Réunion ou rencontre d'information sur l'école	246	58,5	41,5	143	11,2	45,5	43,4
5. Formations, séminaires ou conférences pour les nouveaux enseignants	245	37,1	62,9	88	11,4	55,7	33,0
6. Observations en classe et rétroactions formatives	243	35,8	64,2	84	17,9	44,0	38,1
7. Portails d'informations pour les nouveaux enseignants (sites Web de la commission scolaire ou de l'établissement scolaire)	244	35,7	64,3	85	25,9	47,1	27,1
8. Temps de planification de cours en commun	244	32,8	67,2	76	2,6	27,6	69,7
9. Mentorat, jumelage avec un enseignant d'expérience	243	32,1	67,9	77	9,1	35,1	55,8
10. Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures d'insertion	244	25,0	75,0	58	10,3	46,6	43,1
11. Personne-ressource désignée	244	22,5	77,5	52	3,8	34,6	61,5
12. Création d'un portfolio de développement professionnel	243	14,4	85,6	32	68,8	21,9	9,4
13. Groupe de discussion (sous forme de cafés pédagogiques ou autre)	244	8,6	91,4	20	30,0	25,0	45,0
14. Assistance par des professeurs d'université	245	7,3	92,7	18	0,0	50,0	50,0
15. Groupe d'analyse de pratiques professionnelles	244	5,7	94,3	12	16,7	58,3	25,0
16. Groupes de soutien en ligne (Web), p. ex. forums de discussion entre pairs, autres réseaux d'entraide à distance	244	4,9	95,1	11	27,3	54,5	18,2
17. Allègement de la tâche	244	4,9	95,1	11	0,0	36,4	63,6
18. Cybermentorat (jumelage via Internet)	245	0,4	99,6	0	0,0	0,0	0,0

De la recherche à la classe

Former des passeurs culturels dès la formation initiale en enseignement à l'Université de Sherbrooke : projet d'accompagnement et de recherche réalisé auprès de futurs enseignants du primaire, du secondaire, de l'adaptation scolaire et sociale



Le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) est un centre de recherche de l'Université de Sherbrooke, actuellement dirigé par les professeurs Olivier Dezutter et Julie Myre-Bisaillon. L'objectif général du Collectif CLÉ est de rassembler des chercheurs aux expertises complémentaires afin d'étudier les pratiques et les contextes soutenant le développement des

compétences en lecture et en écriture, tout au long de la scolarité, chez l'ensemble des apprenants dont ceux en difficulté d'apprentissage. Il est constitué de 34 membres chercheurs provenant de 14 institutions post-secondaires, de 4 membres collaborateurs des milieux de pratique et de 30 membres étudiants.

“

”

Parmi les douze compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants du Québec, la première traite de leur rôle de passeur culturel et est libellée ainsi : « Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. » Le programme *La culture à l'école* a aussi pour objectif de former des citoyens actifs sur le plan culturel en multipliant les expériences vécues par les élèves dès la scolarité obligatoire. Ces expériences peuvent être rendues possibles grâce à la collaboration de ressources culturelles et éducationnelles

Martin Lépine*

Mario Trépanier**

Avec la collaboration de

Christiane Blaser

Godelieve Debeurme

Julie Myre-Bisaillon***

Léonie Alain****

Jan-Sébastien Dion*****

de différents milieux, dont le milieu scolaire. Malgré l'existence de ces prescriptions et de ce programme, aucune expérience culturelle ne peut être vécue pleinement par les élèves si les enseignants ne sont pas convaincus que la culture fait partie intégrante de l'éducation et si le milieu culturel ne croit pas que le passeur culturel tout désigné pour ce faire est l'enseignant qui est en contact quotidien avec ses élèves. Dans cet article, nous présentons le déploiement du projet-pilote *Passeurs culturels* financé par le ministère de la Culture et des Communications du Québec et l'Université de Sherbrooke et destiné aux futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, tant de l'enseignement régulier que de l'adaptation scolaire et sociale.

Quelques considérations de départ

En nous appuyant sur des activités existantes dans le cadre de la série *Les Mordus du théâtre*, en place depuis 20 ans à l'Université de Sherbrooke, nous avons élaboré, en collaboration avec le Centre culturel de l'Université de Sher-



brooke et la Faculté d'éducation, un projet-pilote de recherche novateur afin de former, dès la formation initiale, les futurs enseignants à leur rôle de passeurs culturels. Ce projet leur permettra de devenir des spectateurs actifs de théâtre, de danse, de cirque et d'arts visuels qui seront capables d'intéresser, à leur tour, leurs groupes d'élèves, de par leur meilleure connaissance du monde des arts vivants. Pendant leur passage à l'université, les étudiants seront ainsi invités à devenir des *Passeurs culturels* au cours des trois premières années de leur formation à l'enseignement et, pour leur dernière année et leur carrière future, à demeurer des *Partenaires culturels*, au même titre que des enseignants en exercice. Au fil des ans, avec des méthodes de recherche originales, nous souhaitons mesurer les retombées de ce projet de collaboration culture-éducation.

Les principaux destinataires

Le projet des *Passeurs culturels* cible les futurs enseignants inscrits à l'Université de Sherbrooke dans les quatre programmes qui mènent au brevet d'enseignement : 1) baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire; 2) baccalauréat en enseignement secondaire; 3) baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde; 4) baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. On dénombre environ 500 étudiants inscrits dans ces programmes par promotion. Le projet touche donc plus de 1500 futurs enseignants répartis

sur les trois premières années de leur formation et il se décline en deux axes principaux : 1) accompagnement; 2) enquête.

Le volet accompagnement

En nous inspirant de la première compétence professionnelle à développer chez les futurs enseignants, nous avons construit un programme d'accompagnement au rôle de passeurs culturels sur trois années, le tout liant cours universitaires, sorties culturelles, activités de médiation et stages.

AN 1 :

Le professionnel héritier, un être de culture;

AN 2 :

Le professionnel critique, un passeur de culture;

AN 3 :

Le professionnel interprète, un enseignant de culture;

Suite :

Le professionnel de l'enseignement, un partenaire de culture.

En ce sens, dès le début de leur formation et pour les trois premières années de leur baccalauréat, tous les étudiants en enseignement des programmes ciblés reçoivent une inscription gratuite aux *Passeurs culturels*. Cette inscription leur permettra d'assister annuellement à un minimum de deux spectacles d'arts vivants

offerts au Centre culturel de l'UdeS. Pour chacune des années du projet, les futurs enseignants seront accompagnés avant, pendant et après ces sorties culturelles tant dans des cours obligatoires de leur formation que dans des activités d'animation complémentaires.

L'objectif de la première année est de faire des futurs enseignants des êtres de culture, héritiers d'une culture vivante. Pour ce faire, les activités réalisées autour des spectacles leur permettront de rencontrer différents créateurs pour mieux connaître de l'intérieur leur démarche artistique. L'objectif de la deuxième année est d'amener ces futurs enseignants à envisager leur rôle de passeur de culture en assistant à différents spectacles et en rencontrant divers médiateurs du monde culturel et du monde de l'éducation. Il s'agit ainsi de construire le regard critique des futurs enseignants afin qu'ils entrevoyent les possibilités pédagogiques/didactiques de différentes sorties culturelles. L'objectif de la troisième année est de montrer aux futurs enseignants comment interpréter des objets de culture dans leur rôle d'enseignant de culture, rôle qu'ils assumeront en stage. Pour atteindre cet objectif, les futurs enseignants assisteront à quelques spectacles et feront la rencontre d'enseignants experts qui font vivre la culture dans leur école. Pour s'assurer que ces objectifs soient atteints, un comité composé d'étudiants, de professeurs et de ressources professionnelles du Centre culturel de l'UdeS a été formé afin de développer des activités à caractère pédagogique autour des spectacles, le tout dans le but d'outiller et de former les futurs enseignants à leur rôle de passeurs culturels.

Le volet enquête

Afin de mesurer les retombées du programme de sorties culturelles et d'accompagnement mis en place, nous souhaitons réaliser une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles et sur les conceptions des futurs enseignants à propos des liens entre la culture et

l'éducation. À chaque année du projet, nous voulons collecter des données par questionnaire et par entrevue sur ces pratiques et ces conceptions pour mesurer l'impact du projet. Le traitement, l'analyse et la rédaction du rapport final sont prévus pendant la quatrième année, en 2021-2022.

La suite

Le projet *Passeurs culturels* a été lancé le 19 mai 2017 en présence du ministre de la Culture et des Communications en poste à ce moment-là, M. Luc Fortin¹. Depuis, plusieurs outils de communication ont été mis sur pied, dont un site internet² et des tournées de classe ont été effectuées afin de faire connaître le projet aux centaines d'étudiants impliqués. Faire vivre la culture, c'est déployer des agents multiplicateurs dans tous les milieux culturels et éducationnels. Que ce projet leur donne vie!

- * Professeur, didactique du français, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
 - ** Directeur général, Centre culturel de l'Université de Sherbrooke
 - *** Professeures, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
 - **** Coordinatrice des activités culturelles, Centre culturel de l'Université de Sherbrooke
 - ***** Professionnel de recherche, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
- passeursculturels@usherbrooke.ca

1 <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/nouvelles-details/article/34854/>

2 <https://www.passeursculturels.com/>

Difficultés en lecture et mémoire de travail : mieux comprendre les liens pour favoriser le développement de la littératie

Andrée Lessard*
Karine-N. Tremblay**



L'équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) est dirigée par la professeure Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais. Les travaux d'ÉRLI poursuivent trois objectifs spécifiques : 1) mieux comprendre les facteurs de réussite pour le développement de compétences en littératie en contexte d'inclusion lors des périodes de transition scolaire; 2) solidifier le cadre conceptuel portant sur la littératie en milieu francophone; 3) affiner et mettre en commun des outils méthodologiques qui permettront d'étudier et de comprendre plus finement les facteurs qui influencent ou freinent le développement des compétences en littératie chez les apprenants.

Le collectif de recherche propose dans les *Cahiers de l'AQPF* des articles s'intéressant à la littératie entendue comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016).

Difficultés en lecture et mémoire de travail : mieux comprendre les liens pour favoriser le développement de la littératie

Les difficultés en lecture des élèves, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, se trouvent au centre de la pratique enseignante et orthopédagogique au Québec (ADOQ, 2014). Le présent article abordera le rôle de la mémoire de travail en lecture et fera état d'une étude exploratoire qui s'est intéressée aux connaissances de futurs orthopédagogues en formation initiale en lien avec l'évaluation et l'intervention en lecture, et ce, dans l'optique d'accompagner à la fois les élèves et les enseignants de français.

La réussite en lecture et la mémoire de travail

Des recherches indiquent que la mémoire de travail serait un prédicteur de la réussite en lecture aussi efficace que la conscience phonologique (Alloway et Alloway, 2013). Sommairement, elle se définit comme un ensemble de processus qui a pour fonction de traiter et de maintenir temporairement de l'information pendant la réalisation de tâches cognitives (Baddeley, 2000; Baddeley et Hitch, 1994). Elle permet de retenir une quantité limitée d'éléments ou groupe d'éléments qui varie d'un individu à l'autre, mais aussi selon l'âge (p. ex.: un adulte retient environ sept éléments ou groupe d'éléments entendus ou lus en mémoire de travail) (Mazeau et Pouhet, 2014). Ainsi, elle est nécessairement sollicitée lors d'une tâche de lecture parce que la mémoire de travail permet la correspondance

graphophonétique pour identifier un mot, de lier les mots identifiés à leur sens et de retenir les éléments importants nécessaires à la compréhension d'un texte (Dehn, 2008; Tremblay et Lessard, 2016).

Prenons l'exemple du passage suivant : « Le chat est paresseux. Il dort. » Pour lire ce passage, la mémoire de travail est sollicitée dans le processus d'identification des mots, surtout si ce processus n'est pas automatisé et que la voie indirecte (procédure d'assemblage entre graphèmes et phonèmes) est utilisée. Le lecteur doit d'abord associer le graphème « L » au bon phonème [l], maintenir ce phonème en tête jusqu'à la correspondance suivante « e », pour finalement additionner les phonèmes (l + e = le) et arriver à identifier le mot complet. Une fois le premier mot identifié, il faut le garder en mémoire pour pouvoir le combiner au mot suivant et ainsi de suite. Cela peut rapidement surcharger la mémoire de travail d'un élève pour qui la reconnaissance des mots ne se fait pas instantanément : le nombre d'informations à traiter en même temps est très élevé. Il faut savoir que les mots reconnus instantanément sont regroupés plus facilement en unités de sens, libérant ainsi la mémoire de travail (une unité de sens = une information à garder en mémoire). Dans l'exemple présenté plus haut, l'élève doit conserver, dans sa mémoire de travail, les informations pertinentes contenues dans la première phrase afin de comprendre la deuxième phrase, où le « il » réfère au « chat ».

La formation initiale

Devant l'importance de la mémoire de travail en lecture, la question des connaissances des enseignants de français sur ce sujet se pose, car ils sont les acteurs de premier plan auprès des élèves. Dans cette lignée, nous avons voulu porter un regard particulier sur l'orthopédagogie qui accompagne l'enseignant de français lorsque des défis particuliers se présentent. Comme la source principale de ses connais-

sances est la formation initiale ou continue (Blakeslee, 2012), nous nous sommes intéressées au développement des connaissances des futurs orthopédagogues en formation initiale à l'intérieur d'une étude exploratoire. Dans une perspective de développement des compétences professionnelles, de nombreuses connaissances sur les outils, les moyens et les stratégies à privilégier y sont mobilisées pendant les activités de formation et viennent orienter les pratiques en littératie (Blakeslee, 2012; Brodeur et al., 2015; Diamond, 2013). Ainsi, dans le cadre du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Chicoutimi, les étudiants reçoivent des cours centrés sur l'évaluation des difficultés en lecture et sur les interventions spécifiques qui s'y rattachent. Une particularité de ce programme est que la quatrième année accorde une grande place aux expériences pratiques liées à l'orthopédagogie. Entre autres, les étudiants ont à effectuer, sur environ 20 semaines, l'évaluation et le suivi d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage à l'intérieur de la *Clinique universitaire d'orthopédagogie* (CUO). Nous avons mesuré, à l'aide d'un questionnaire, les connaissances liées à l'évaluation-intervention en lecture d'étudiantes de 4^e année avant et vers la fin de leur suivi orthopédagogique en clinique (septembre et mars). Vingt participantes ont rempli le questionnaire en septembre et, parmi celles-ci, 12 l'ont rempli en fin de parcours.

Résultats de l'étude exploratoire

Dans un premier temps, les résultats indiquent que le nombre d'outils, de moyens et de stratégies pertinents pour l'évaluation-intervention qui ont été rapportés par les étudiantes a augmenté en cours de formation (ex. : « travailler la lecture par groupes de mots », « faire identifier l'idée principale de chaque paragraphe », « poser des questions oralement sur la compréhension du texte », etc.). Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que la prise en charge orthopédagogique serait une façon concrète

d'acquérir ou de consolider des connaissances sur l'évaluation-intervention. Cette hypothèse est soutenue également par le fait que les étudiantes ont nommé plus d'outils, de moyens et de stratégies se rapportant à l'évaluation qu'à l'intervention, ce qui rejoint la pratique qu'elles ont vécue lors des premières semaines de suivi, où l'évaluation prenait une place majeure. Généralement, on remarque un plus grand nombre de connaissances chez des enseignants ayant un an ou deux d'expérience comparativement à des étudiants universitaires (Wiggins, 2012), ce qui indique que les connaissances seraient effectivement développées, ou du moins mobilisées, par leur application au quotidien. Dans un deuxième temps, les réponses ont été analysées afin de détecter si les outils, moyens et stratégies d'évaluation et d'intervention en lecture faisaient référence à la mémoire de travail. Aux deux moments, aucune mention directe de la mémoire de travail n'a été faite, même si les réponses données étaient pertinentes pour l'évaluation ou l'intervention (ex. : « faire lire l'élève à voix haute et analyser ses méprises. »). Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il n'y a qu'un seul cours du parcours universitaire qui aborde la mémoire de travail et que, par manque de temps, peu d'accent est mis sur l'intervention.

En complément, et pour faire un parallèle avec le fait que plusieurs orthopédagogues ou enseignants de l'adaptation scolaire disent manquer d'outils pour l'intervention en lecture (Blakeslee, 2012; Laplante, 2012; Moats, 2009), nous avons aussi vérifié la perception des étudiantes quant à leur capacité à intervenir auprès d'élèves qui ont des difficultés en lecture. Les résultats indiquent qu'en début d'année, le quart des étudiantes disait ne pas avoir « tout à fait assez de connaissances ou d'outils pour intervenir », tandis que la majorité reconnaissait avoir plusieurs connaissances, mais ressentir le besoin de consulter ses livres de référence et ses outils. En mars, les étudiantes appartenant à cette deuxième catégorie étaient encore plus nombreuses (83%), ce qui pourrait s'expliquer

par le fait que la formation pratique contribue à bonifier non seulement les connaissances, mais aussi la perception de la capacité à intervenir en lecture. De plus, l'accès à des ressources contribue à renforcer le sentiment d'autonomie des enseignants en général (Callins, 2005). Aucune étudiante n'a répondu ne pas avoir assez de connaissances pour intervenir, ce qui est concordant avec une reconnaissance de la valeur accordée à sa formation universitaire (Blakeslee, 2012). Plus spécifiquement en lien avec la mémoire de travail, nous avons demandé aux étudiantes si elles savaient comment intervenir si leur élève éprouvait des difficultés en lecture qui pouvaient y être liées. Toutes ont répondu par la négative en septembre, tandis que 25 % ont répondu « oui » en mars. Encore une fois, le peu d'espace occupé par les contenus se rattachant à la mémoire de travail dans la formation universitaire pourrait expliquer ce constat, alors que l'amélioration de la perception à intervenir en tenant compte de la mémoire de travail chez certaines pourrait s'expliquer par leur capacité à faire des liens entre les cours universitaires, liens pouvant être facilités par la pratique orthopédagogique.

Conclusion

Une porte s'ouvre sur le contenu de la formation offerte aux orthopédagogues, qu'elle soit initiale ou continue, afin de les outiller le mieux possible à évaluer et à intervenir en lecture en tenant compte de la mémoire de travail. Comment faire pour favoriser les liens entre la lecture et la mémoire de travail chez les intervenants ? Comment tenir compte de la mémoire de travail dans la planification de ses interventions en littératie ? Pour favoriser ces liens, nous avons élaboré et mis en place un coenseignement universitaire où les contenus liés à la mémoire de travail, habituellement abordés uniquement dans le cours « Neuropsychologie et apprentissage scolaire », ont été liés directement aux contenus sur l'évaluation-intervention en lecture à l'intérieur d'un même

cours d'une durée d'environ deux heures et demie. Des liens théoriques ont d'abord été élaborés collectivement, suivis par des mises en situation qui présentaient des cas d'élèves aux prises avec des difficultés en lecture. Les étudiantes, alors en troisième année de formation, ont eu à élaborer les grandes lignes d'interventions qui répondaient aux besoins des élèves tout en tenant compte de la mémoire de travail, que ce soit en adaptant ce qui est demandé à l'élève pour alléger les informations à traiter en mémoire de travail pendant une tâche de lecture ou pour proposer une activité qui en permet le développement. À la suite de ce cours, les rétroactions données par les étudiantes ont été très encourageantes, car ces dernières ont affirmé que cela leur avait permis de faire des liens entre deux matières différentes auxquels elles n'auraient pas nécessairement pensé. Elles voyaient mieux l'importance de comprendre le rôle de la mémoire de travail. Une étudiante a également affirmé faire parfois des liens entre les matières universitaires par elle-même, mais que ce cours lui avait permis d'avoir confiance en ces liens et que cela l'encourageait à les mettre en pratique par la suite.

Par cet article, nous avons voulu mettre en évidence que les tâches de lecture sollicitent grandement la mémoire de travail dans une variété de contextes, d'où l'importance d'en tenir compte au moment d'enseigner, d'évaluer, d'accompagner et d'intervenir auprès de tous les élèves. Dans l'exemple cité plus haut, la formation initiale prépare déjà les futurs orthopédagogues à l'évaluation et l'intervention en lecture-écriture tout en leur donnant des outils pour travailler de pair avec les enseignants de français. Par contre, nous avons voulu approfondir la dimension d'évaluation-intervention de la lecture en y intégrant une composante moins connue en sciences de l'éducation, soit la mémoire de travail. Cette préoccupation nous a permis de développer un coenseignement qui sera intégré au parcours

universitaire des futurs orthopédagogues afin de leur permettre à la fois de tenir compte de la mémoire de travail dans leurs évaluations et leurs interventions auprès des élèves, mais aussi dans leur accompagnement des enseignants de français. La prochaine étape sera de vérifier quelles sont les retombées de ce coenseignement sur les connaissances des étudiants alors qu'ils seront rendus en dernière année de formation.

- * Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi
- ** Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi

Références bibliographiques

- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2013). *The New IQ : Use your Working Memory to Think Stronger, Smarter, Faster*. London, United Kingdom : Harper Collins Publishers.
- Association des orthopédagogues du Québec (2014). *Définition de l'orthopédagogie*. Montréal : Association des orthopédagogues du Québec, disponible à l'adresse : <http://www.ladoq.ca/medias/doc/general/Definition%20orthopedagogue%202014.pdf>.
- Baddeley, A. D. (2000). The Episodic Buffer : A New Component of Working Memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the Concept of Working Memory. *Neuropsychology*, 8, 485-493.
- Blakeslee, C. D. (2012). *A mixed methods study of special education teachers' knowledge of reading instruction and perceptions concerning their preparation to teach reading*. Thèse de doctorat inédite. Norfolk, Virginia : Old Dominion University.

- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. & Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), disponible à l'adresse : http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Ref_ortho-M16.pdf. Page consultée le 10 janvier 2017.
- Callins, T. M. (2005). *I've got the power!: Investigating pre-service special educators' perceptions and abilities to teach reading to students with disabilities*. Thèse de doctorat inédite. Tempa (FL) : University of South Florida.
- Dehn, M. J. (2008). *Working Memory and Academic Learning : Assessment and Intervention*. New Jersey : John Wiley & Sons.
- Diamond, C. M. (2013). *What are elementary general and special educators reading and response to intervention practices? A survey of teachers*. Thèse de doctorat inédite. Fairfax (VA) : George Mason University.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 10-14.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: Du développement typique aux "dys-" (2e éd.)*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Writ*, 22, 379-399.
- Tremblay, K. N., & Lessard, A. (2016). La mémoire de travail et l'identification des mots en contexte de lecture : explications et pistes d'intervention. *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes* (Dossier spécial : Les fonctions exécutives), 3, 37-42.
- Wiggins, C. M. (2012). *The development of expertise in reading and reading instruction: The continuum from preservice to advanced experienced teachers as measured by the Literacy Instruction Knowledge Scales Written Survey*. Thèse inédite de doctorat. Salt Lake City (UT): University of Utah.

L'équité sociopédagogique dans les communications par un forum de discussion : le cas de la rédaction épïcène

Anne Roy*

Audrey Groleau**

Diane Gauthier***

Eve Langelier****

Un faible bagage en matière d'équité sociale chez le personnel enseignant nuit à l'attrait des STIM (Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) chez les filles (Bergeon 2016; Gaudet et Lapointe, 2008). En fait, selon l'UNESCO (2017), l'éducation joue un rôle prépondérant dans l'orientation professionnelle des élèves et « des initiatives ciblées peuvent encourager l'équité entre les sexes dans le choix des disciplines scolaires telles que la science, les mathématiques et l'informatique » (p. 35). Or, pour promouvoir un enseignement relié aux STIM qui soit plus équitable vis-à-vis les filles, sans que cela ne soit effectué au détriment des garçons, le personnel enseignant doit recevoir une formation qui le sensibilise à l'équité du genre tout en l'invitant à poser un regard critique sur ses pratiques (INWES, 2011). C'est dans cette optique que depuis janvier 2016, un programme de formation intitulé « Nouvelles pratiques enseignantes au secondaire pour promouvoir les STIM chez les filles » est mené par l'Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (AFFESTIM). Ce programme s'inscrit dans une perspective orientante qui vise le renouvellement des pratiques enseignantes au secondaire en sciences, mathématiques et technologies en matière d'équité sociopédagogique, laquelle est favorable à l'inclusion des filles en STIM.

Dans cet article, nous définissons d'abord l'équité sociopédagogique et ce qu'elle peut signifier en termes de compétences dans les

communications orales et écrites. Par la suite, nous donnons les fondements et la démarche du programme de formation. Nous terminons en présentant un exemple de mise en situation portant sur l'écriture épïcène utilisé dans le cadre de notre programme de formation. Pour nous, une écriture épïcène, c'est d'abord de donner une visibilité égale aux hommes et aux femmes dans les textes. L'article vise donc à montrer comment il est possible de développer une équité sociopédagogique dans les communications orales et écrites chez le personnel enseignant reliée aux STIM par un forum de discussion.

L'équité sociopédagogique

L'équité sociopédagogique vise notamment une ouverture à la diversité et elle comporte quatre dimensions : 1) la mixité scolaire ; 2) l'éducation à la citoyenneté ; 3) l'inclusion scolaire et 4) l'optique réflexive-interactive dans la pédagogie (Lafortune, 2014; 2016). En convoitant une perspective d'équité sociopédagogique dans les communications orales et écrites, notre programme de formation donne l'occasion d'agir directement sur les compétences en littératie du personnel enseignant en sensibilisant ce dernier à l'importance de se familiariser avec des pratiques langagières plus inclusives et de les employer au quotidien, à l'oral comme à l'écrit.

Le programme de formation

Notre programme de formation s'organise autour d'un forum où des discussions pédagogiques à visée philosophique (DPVP) sont menées de manière asynchrone en communauté d'apprentissage virtuelle à propos de pratiques enseignantes liées aux STIM auprès du personnel enseignant au secondaire et en première année du collégial au Québec, en exercice et en formation. Comme approche, nous privilégions l'approche didactique et philosophique (ADP) élaborée par Roy (2010), laquelle vise à provoquer une réflexion critique et une remise en question des pratiques traditionnelles chez le personnel enseignant afin de l'amener à modifier son enseignement de manière à respecter une équité sociopédagogique. La démarche privilégiée se déroule sur un cycle de trois semaines. La première semaine : une mise en situation est publiée sur le forum à propos d'une pratique enseignante et chaque personne participante formule une question pédagogique à visée philosophique se rapportant à cette situation. Voici un exemple de question : « Existerait-il une stratégie pédagogique qui permettrait de respecter la personnalité de toutes les personnes ? » La deuxième semaine, la question investiguée est ensuite déterminée par un vote. Le vote permet de discuter de la question qui a été choisie par une majorité de personnes. De cette façon, la question n'est pas imposée par l'animatrice, mais choisie démocratiquement par le groupe. La troisième semaine, chaque personne répond à la question en fonction de ses réflexions et de ce qu'elle a vécu dans sa classe et l'animatrice interviendra au sein de la communauté d'apprentissage virtuelle pour augmenter la réflexivité autour de la question choisie. Cette démarche sera reprise en boucle durant la session de formation. Le programme regroupe 25 enseignants par an (15 en exercice et 10 en formation) en enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie provenant de différentes provinces canadiennes. À ce personnel enseignant, nous ajoutons

des membres du projet, soit cinq professeures d'université (Moncton, Sherbrooke, UQAC et UQTR), deux personnes assistantes à la recherche et une conseillère en orientation du collège de Lévis. De plus, les communautés francophones vivant en contexte linguistique minoritaire, souvent isolées et sous-représentées, font partie du personnel ciblé.

Un exemple d'activité

Voici un exemple de mise en situation publiée sur le forum et que nous avons présenté au colloque : « Une enseignante veut initier ses élèves à la rédaction épïcène en faisant des ateliers d'écriture en classe. Comme intention pédagogique, elle vise non seulement à leur apprendre à rédiger un rapport avec l'écriture épïcène, mais également à favoriser une réflexion autour de la place des filles et des garçons dans les carrières reliées aux STIM. Un de ses groupes compte une grande proportion de garçons : sur 30 élèves, il n'y a que 6 filles. L'enseignante a remarqué que les garçons apportent plusieurs commentaires à l'oral. En fait, une majorité de garçons ne semblent pas comprendre les objectifs visés par une écriture épïcène. Plusieurs d'entre eux considèrent d'ailleurs que la rédaction épïcène alourdit le texte. C'est pourquoi ils inscrivent, entre autres, dans leur texte en note de bas de page, que le masculin inclut à la fois les hommes et les femmes. Au contraire, les filles apportent beaucoup moins de commentaires à l'oral, plus timides, mais en ne faisant aucune erreur de langage. Le groupe de filles semble avoir compris l'impact des mots sur la culture du monde et, surtout, sur la place des filles et des femmes dans le monde des STIM. L'enseignante désire formuler une rétroaction afin de corriger les textes des garçons tout en les amenant à bien saisir les fondements de l'écriture épïcène pour la communication orale et écrite et d'amener aussi une plus grande participation des filles aux ateliers. Elle cherche néanmoins à être équitable pour tout le monde ».

La question choisie et qui a été débattue sur le forum est la suivante : « En quoi le fait d'écrire un rapport de laboratoire avec l'écriture épïcène est-il équitable? ».

À la suite de la DPVP, nous constatons dans les échanges sur le forum que le personnel enseignant est véritablement amené à réfléchir à l'apport d'une écriture épïcène dans ses pratiques enseignantes. En premier, certaines personnes se sentent bouleversées. Elles prennent alors conscience que si on veut amener les filles à se sentir interpellées par des métiers scientifiques, il est important que les filles se sentent incluses dans les lectures faites durant leur étude. Cela est vrai pour tous les métiers, mais l'activité ciblait l'orientation en STIM. Les personnes participantes en viennent à dire que la principale raison de l'équité dans l'écriture épïcène, c'est le sentiment d'inclusion, le sentiment qu'un texte a été écrit non seulement pour les garçons, mais aussi pour les filles. Cela apporte une différence dans le niveau d'implication des filles. D'autres soulignent que si une société aspire à l'égalité de fait entre les femmes et les hommes, il est nécessaire de rendre visibles les deux genres dans les communications écrites et c'est en partie ce que l'utilisation de l'écriture épïcène apporte comme preuve tangible. Enfin, on y ajoute que même si l'écriture épïcène peut aider les filles à se sentir plus investies dans leur démarche scientifique et à se l'approprier, il reste néanmoins qu'il faut d'abord parvenir à *penser épïcène* avant d'écrire et cela passe par une motivation politique de la structure institutionnelle.

En conclusion, nous croyons que ce programme donne l'occasion au personnel enseignant de mieux comprendre l'importance d'adopter une écriture épïcène. Il est encore trop tôt pour apporter des chiffres pour justifier notre estimation, mais nous avons régulièrement des rétroactions des personnes participantes qui montrent l'apport positif de notre programme. De plus, nous sommes convaincues

que les compétences en communications orales et écrites du personnel enseignant peuvent faire une différence dans le choix des carrières des filles.

- * Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
- ** Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
- *** Professeure, Université du Québec à Chicoutimi
- **** Professeure, Université de Sherbrooke

Références bibliographiques

- Bergeron, J. (2016). *L'importance du rendement, du soutien des adultes, des attentes de réussite et de la valeur accordée aux mathématiques dans les choix de filières de formation préuniversitaire des étudiantes issues des séquences de mathématiques enrichies*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Gaudet, J. d'A. et C. Lapointe (2008). Le rôle du leadership scolaire pour une présence accrue des femmes et des femmes en sciences, en technologies, en ingénierie et en mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Deschênes, M.-C. Williamson et P. Provencher (dir.). *Le leadership au féminin en STIM*. (p. 51-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- INWES (2011). INWES Education and Research Institute CCWE+20 National Workshop Project Final Report. <<http://ccwe20.org/final-report/>> consulté le 11 février 2014.
- Lafortune, L. (2016). « Développer une perspective d'équité sociopédagogique ». Diaporama présenté dans le projet de formation, 23-24 mars 2016.
- Lafortune, L. (2014). Des perspectives pédagogiques pour plus d'équité dans l'apprentissage des STIM : Des actions dans une mixité scolaire. Dans A. Roy, D. Mujawamariya et L. Lafortune (dir.) *Des actions pédagogiques pour guides des filles et des femmes en STIM*. (p. 157-170). Québec : PUQ.
- UNESCO (2017). *Résumé sur l'égalité des genres : créer des avenir durables pour tous*. Paris : UNESCO.



Ça fait LIRE les garçons



dominiqueetcompagnie.com
Canada | France | Belgique | Suisse

Antidote 9

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



Réunissant un correcteur de nouvelle génération, des dictionnaires avec recherche puissante et des guides linguistiques clairs et détaillés, Antidote est un outil indispensable dans les écoles. Enrichissez le vocabulaire de vos élèves en explorant avec eux les synonymes, les champs lexicaux et les cooccurrences. Apprenez-leur à déjouer les pièges de l'écriture grâce à des descriptions claires et concises des règles et des exceptions. Partez ensemble à la conquête des trésors de la langue française en découvrant de nouveaux mots, des personnages célèbres ou des curiosités étymologiques.

Pour Windows, macOS et Linux. Dictionnaires et guides également offerts sur iPhone et iPad. Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez www.antidote.info.



Druide