

les cahiers

DE L'AQPF

VOLUME 11 | N°1 | 2020



PRATIQUES ET RÉFLEXIONS INNOVANTES

**Retour
sur le précongrès 2019**
Nancy Granger

ISSU DE LA RECHERCHE

**Une rétroaction
qui compte vraiment**
Karol-Anne T. Auger

EXPÉRIMENTATION

**Nommer la diversité
linguistique : un premier pas
vers sa prise en compte**
Marilyne Boisvert
Eve Lemaire
Corina Borri-Anadon

ISSU DE LA RECHERCHE

SLAM
Une langue de culture
Annie St-Jean

CHRONIQUE



Association
québécoise des
professeur.e.s
de français

CONNEXION

LA NOUVELLE COLLECTION EN FRANCISATION



Expérimentée dans plusieurs centres de formation au Québec, la collection CONNEXION constitue un outil *clé en main* et propose de nombreuses ressources conçues autant pour les apprenants que les enseignants.



APPRENDRE
ET RÉUSSIR

sofad.qc.ca

Sommaire

EXPÉRIMENTATION

Une rétroaction qui compte vraiment	5
L'enseignement du haïku (2 ^e partie)	8

ISSU DE LA RECHERCHE

Retour sur le précongrès 2019	12
Une rétroaction corrective gagnante à l'écrit en contexte plurilingue	16
Nommer la diversité linguistique : un premier pas vers sa prise en compte	20
La rédaction dans les réseaux sociaux	23
Pour plonger les mains dans la pâte des mots : l'atelier d'écriture !	26
Motiver et aider tous les élèves à lire et à apprécier un même roman en classe inclusive : synthèse d'une approche intégrée et explicite	29

CHRONIQUE

Le temps	36
SLAM Une langue de culture	40
Les influenseignants ou comment enseigner à l'ère des médias sociaux	42
L'AQPF rencontre... des passionnés de la langue !	45
Suggestions de livre de Madame Anne	52

LES CAUSERIES DE L'AQPF

Retour sur les causeries de l'AQPF	56
------------------------------------	----

Comité de rédaction
Nancy Allen
Josée Beaudoin
Johnni Samson

Coordonnatrice
Nancy Allen

Conception graphique
Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158





Mot du comité de rédaction

Malgré la crise que nous traversons en ces temps incertains, l'équipe de rédaction des Cahiers de l'AQPF poursuit sa mission et est fière de vous présenter son tout dernier numéro, qui, nous l'espérons, vous permettra de vous évader du quotidien et de savourer quelques instants de confinement.

Même s'il nous semble si loin, nous ne pouvions passer sous silence le dernier congrès de l'Association, qui s'est tenu à Laval, en novembre 2019. Dans chacune des rubriques de la revue, vous aurez la chance de revivre quelques moments inspirants auxquels les congressistes ont pu participer lors de cette rencontre annuelle. D'abord, cette édition des *Cahiers* s'ouvre avec un compte rendu du précongrès, qui portait sur la diversité et le pluralisme linguistiques dans l'enseignement du français. Il vous sera ensuite possible de savourer le contenu d'un atelier fort apprécié abordant la rétroaction et l'évaluation en écriture. Ceux et celles qui ont assisté à l'évènement festif du congrès ont pu entendre Annie St-Jean livrer son vibrant slam hommage à la langue française, rédigé pour l'occasion. Enfin, quelques auteurs et autrices participant au salon des exposants ont accepté de se prêter au jeu de l'entrevue et de répondre à nos questions.

Comme pour l'édition précédente, les textes proposés dans les *Cahiers de l'AQPF* se regroupent dans trois sections. Dans la partie « expérimentation », outre le compte rendu de l'atelier sur la rétroaction et l'évaluation, nous vous présentons le dernier volet d'une série de deux textes présentant l'enseignement et la création de haïkus, ces courts poèmes japonais.

Viennent ensuite une série d'articles qui font état de résultats de recherches ou dont le contenu s'appuie sur des travaux de chercheur.e.s. Suivant le compte rendu du précongrès, il sera question, encore une fois, de la rétroaction, mais cette fois-ci en contexte d'enseignement du français langue seconde. Le texte qui suit présente les différentes désignations des apprenant.e.s, dont il faut reconnaître les spécificités linguistiques, pour pouvoir ensuite leur enseigner

adéquatement. Les prochains textes font état de pistes pédagogiques pour faire lire un même roman ainsi que pour instaurer des ateliers d'écriture en classe du secondaire. La section se conclut avec un texte décrivant les pratiques d'écriture dans les réseaux sociaux.

En plus des textes nous rappelant le dernier congrès, la troisième section des *Cahiers* en contient un présentant des enseignant.e.s qui se sont lancés dans l'univers des influenceurs. Vient ensuite un article dans lequel il est question du temps, cet allié indispensable pour favoriser l'appropriation de pratiques innovantes. La section se termine avec une présentation d'œuvres pour la jeunesse.

Enfin, en ces temps de pandémie, plutôt que de tenir son conseil d'orientation annuel, l'AQPF s'est renouvelée et a tenu quatre causeries; ce numéro vous en présente une rétrospective.

Nous espérons que vous apprécierez les quelques moments que vous passerez à parcourir les pages de ces nouveaux *Cahiers*.

Bonne lecture !

Nancy Allen
Josée Beaudoin
Johnni Samson



MONKEY BUSINESS / SHUTTERSTOCK

Une rétroaction qui compte vraiment



Par Karol-Anne T. Auger

Enseignante de français au Collège Saint-Bernard de Drummondville et étudiante à la maîtrise en didactique à l'Université du Québec à Trois-Rivières | karol-anne.tauger@uqtr.ca

En 2019, dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation de 2016 à 2018*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2019) réitère l'importance d'une double mission de l'évaluation dans la progression des apprentissages de l'élève, soit le soutien à l'apprentissage et la certification des acquis. Le rapport fait aussi remarquer une incohérence majeure entre la mission de soutien à l'apprentissage et le système chiffré de notation régulièrement utilisé pour la communication des résultats à l'élève. En effet, plutôt que d'accompagner le processus d'apprentissage, la notation encouragerait la comparaison entre la performance de l'élève et celle de ses pairs. Pourtant, l'évaluation devrait plutôt représenter, pour l'élève, un moyen de réguler ses apprentissages, de se comparer à lui-même et de vivre un échange positif et formateur avec l'enseignant.e qui l'évalue.

Pour que le rapport de l'élève avec l'évaluation demeure le plus constructif possible et que l'action d'évaluer soit cohérente avec les orientations ministérielles québécoises, le CSÉ propose de privilégier une communication de résultats critériée, qui, « lorsqu'elle est associée à une rétroaction de qualité » (CSÉ, 2019) :

- Donne droit à l'erreur et à l'amélioration ;
- Ne fonctionne pas par pondération ou cumul de notes ;
- Peut être révisée tout au long du processus d'apprentissage ;
- Situe l'élève dans son propre parcours d'apprentissage en lui indiquant où il en est quant aux attentes fixées ;
- Donne des indications sur ce que l'élève peut faire pour s'améliorer face aux attentes fixées.

L'évaluation de l'écriture

S'il est une compétence où il est très réaliste de transformer la notation chiffrée en évaluation critériée, c'est bien celle d'*Écrire des textes variés*. En effet, l'échelle descriptive des niveaux de compétence, généralement utilisée au Québec pour évaluer les productions écrites, distingue déjà cinq critères à évaluer en écriture (MÉES, 2017) : 1) l'adaptation à la situation de communication, 2) la cohérence textuelle, 3) le choix d'un vocabulaire approprié, 4) la construction des phrases et la ponctuation appropriées et 5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale. Cela dit, malgré que l'outil d'évaluation utilisé soit basé sur le jugement de critères de réussite, les points accordés pour chaque critère mènent tout de même à l'octroi d'une note globale, qui ne donne, en elle-même, ni soutien à l'apprentissage ni indications claires quant aux forces et aux faiblesses de l'élève en écriture.

Une rétroaction de qualité

Pourtant, lorsque l'échelle descriptive des niveaux de compétence est véritablement utilisée pour décrire l'écriture de l'élève en fonction d'un ou de plusieurs des cinq critères de réussite connus, il devient beaucoup plus simple d'associer à l'évaluation une rétroaction efficace, telle qu'encouragée par le rapport du CSÉ. La rétroaction est une information fournie à partir de l'observation de la performance d'un élève dans une tâche donnée (Hattie et Timperley, 2007), mais l'évaluation préalable à la production de la rétroaction peut tout à fait être informelle. La rétroaction est produite dans le but d'accompagner les élèves dans la progression de leur apprentissage (Shute, 2008), donc elle répond parfaitement à la mission d'accompagnement continu de l'évaluation. En outre, elle permet aux élèves de se responsabiliser face à leur apprentissage, d'améliorer leurs capacités d'autorégulation et de s'investir dans leur progression d'acquisition de compétences (Hattie et Timperley, 2007; Harks et al., 2014; Shute, 2008), dont la compétence *Écrire des textes variés* (MÉES, 2017).

Pour générer une rétroaction de qualité, il est donc important de formuler un commentaire rétroactif oral ou écrit, qui donne plusieurs informations importantes à l'élève pour lui permettre de progresser, de s'investir et de s'autoréguler dans sa tâche d'écriture. Pour y arriver, nous nous inspirons du modèle de rétroaction efficace de Hattie et Timperley (2007), qui divise la

rétroaction en trois types d'informations importantes : un rappel des attentes (« feed up »), l'appréciation de la performance de l'élève en fonction de ces attentes (« feed back ») et un nouvel objectif à atteindre (« feed forward ») lié auxdites attentes.

Quand et comment rétroagir ?

D'abord, il est recommandé de formuler une rétroaction le plus rapidement possible et le plus souvent possible (Brookhart, 2010) pour une même tâche, même si la rétroaction est peu détaillée, quitte à revenir plus tard au texte finalisé, pour une évaluation plus complète et un commentaire rétroactif conséquent. Il est payant, au point de vue de l'apprentissage de l'élève, que son texte en cours d'écriture soit commenté à plusieurs reprises par son enseignant.e ou un par un pair, parce que cette pratique de la rétroaction permet à l'élève de se réguler à chacune des étapes de son travail. Pour faciliter la rétroaction en temps réel, le clavardage pédagogique est une option intéressante. En effet, il permet à la fois de préciser une consigne ou de faire une rétroaction corrective (Rodrigues Blanchard, 2012) en marge du texte en cours d'écriture. Un avantage de la rétroaction en temps réel est qu'elle n'alourdit pas la tâche de correction de l'enseignant.e qui évalue et commente progressivement au rythme de production individualisé de ses élèves, plutôt que de se retrouver devant plusieurs dizaines de textes à corriger en même temps. Si, lorsque la tâche est toujours en cours, la rétroaction est plutôt utile au soutien de l'élève dans son travail, la rétroaction finale, qui portera pour sa part sur sa réalisation complète, donnera à l'élève un portrait précis de sa progression à ce jour. L'évaluation, bien appuyée par les diverses rétroactions faites pendant et après la production écrite, pourra par conséquent être considérée comme un outil d'apprentissage et de soutien à l'élève.

Un exemple concret

Prenons l'exemple d'un élève qui devrait inventer des personnages et en faire la caractérisation dans le cadre d'une production de texte narratif, au premier cycle du secondaire. En cours d'écriture, il nous informe que l'extrait suivant correspond à la situation initiale et à l'élément déclencheur de son récit :

« Ces l'histoir d'un homme de 40 ans qui est très heuure dans sa vie. Il a un bon salaire, sa maison est toute payer et il a des vêtement très chic, une barbe noire, un bon travaille et une montre en or. Il travaille dans un bureau de gouvernement, mais il a aussi une famille et surtout une petite fille qu'il adore. Il habite à Montreal. Un jour, il se rendait à son bureau quand il rencontra un autre homme qui s'appelait Paul, 40 ans aussi, et qui était pauvre (l'homme riche s'appelait Pierre). Il décida de l'aidé à sans sortir, sauf que le pauvre, qui avait une barbe toute grise et qui était finalement un sorcier qui faisait samblant d'être pauvre et avait beaucoup d'argent, pris tous ce que Pierre avait et même son apparence. Personne n'allait se douté qu'il était Paul. »

À la lecture de son texte, nous constatons qu'il a bien réinvesti ce qu'il a appris sur la caractérisation, qu'il utilise abondamment. Malheureusement, le fil conducteur chaotique de ses idées nuit beaucoup à la cohérence textuelle de son récit. Aussi précise que puisse être l'échelle descriptive de niveaux de compétence qui sera utilisée pour faire l'évaluation de ce texte, une note ou un indice de niveau de compétence ne seront pas suffisants pour que l'élève comprenne ce qui cloche dans sa production. C'est donc par la rétroaction qu'il deviendra possible d'accompagner son cheminement en écriture :

« (1. Rappel des attentes) Tu devais intégrer à ton récit des caractéristiques qui différencient tes personnages. Ces caractéristiques pouvaient être physiques, psychologiques, sociales ou identitaires. (2. Appréciation de la performance actuelle) Tu as bien répondu à l'attente d'ajouter plusieurs caractéristiques de différents types. Par contre, ces caractéristiques sont dans un ordre difficile à suivre pour le lecteur et alourdissent ta situation initiale. (3. Nouvel objectif à atteindre) Fais la liste des caractéristiques importantes de tes personnages, puis regroupe-les en une ou deux phrases. Présente

un personnage à la fois pour pouvoir ensuite les comparer, au besoin. »

Nous pourrions, lorsque l'élève aura remis une version améliorée de son premier paragraphe, faire le choix de commenter les erreurs linguistiques immédiatement ou l'inviter à poursuivre sa rédaction pour revenir aux erreurs à la fin de son processus de révision. Le fait d'interagir le plus souvent possible pour une même tâche d'écriture donne la liberté de ne pas cibler plusieurs critères de réussite simultanément et de laisser l'élève percevoir lui-même sa progression : une étape, un commentaire et une réussite à la fois !

≡ RÉFÉRENCES

Brookhart, S. M. (2010). How to give effective written feedback. Dans S. Brookhart (dir.), *How to give effective feedback to your students* (31-46). Alexandria: ASCD.

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Québec : Gouvernement du Québec.

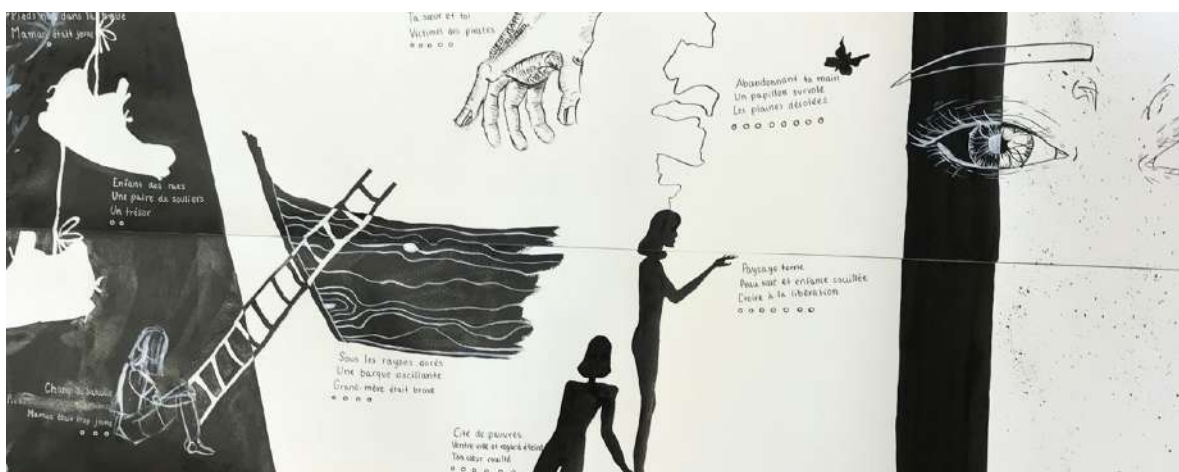
Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. et Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de l'évaluation des apprentissages*. Québec. Gouvernement du Québec.

Rodrigues Blanchard, C. (2012). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. Clermont-Ferrand : Université Clermont Auvergne. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00703068/document>

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.



© GENEVIÈVE FILLION

L'enseignement du haïku (2^e partie)



Geneviève Fillion

Poète et enseignante de français, quatrième secondaire, Collège Sainte-Marcelline
genevievefillion@yahoo.ca

Dans la dernière édition des *Cahiers*, nous avons vu comment enseigner la forme du haïku et comment en faire saisir l'esprit aux élèves. Je vous propose maintenant d'aborder l'écriture du haïku en classe. Je rappelle aux lecteurs que j'enseigne en quatrième secondaire dans un établissement privé pour filles, mais l'enseignement du haïku peut très bien convenir à une clientèle mixte, et ce, à n'importe quel niveau du secondaire ou au collégial.

L'écriture dans la salle de classe

La composition de haïku peut débuter par un *ginko* (balade haïku) sur le terrain de l'école, dans un parc ou dans n'importe quel lieu inspirant. Toutefois, lorsqu'il m'est impossible de sortir avec mes élèves, je les amène à être attentives aux éléments qui se trouvent dans la salle de classe: le temps qu'il fait, ce qu'elles voient par la fenêtre, les bruits. Cet environnement premier peut être très inspirant comme le démontre ce haïku rédigé par deux de mes élèves:

jour de mai
 les oies cacardent
 au rythme des ventilateurs

Sarah Des Rochers et Anne-Sophie Bigras

En classe, je demande aux élèves d'apporter des images qui les inspirent. Ces images peuvent provenir de sites Internet, de revues, de journaux. Il peut aussi s'agir de photographies. Je les invite ensuite à partager ces images et à tenter d'écrire des haïkus à partir de ce que ces images évoquent pour elles. Les champs lexicaux qui concernent les saisons fonctionnent aussi très bien pour stimuler la créativité. Il est aussi possible de faire une sélection de haïkus classiques et de demander aux élèves d'en réaliser des pastiches. Nous pouvons aussi attiser les sens des élèves afin de favoriser l'écriture en apportant des objets tels que des sachets de thé, des feuilles, des fleurs, des roches, des coquillages, des branches, etc. Il est aussi possible de leur faire entendre différents bruits ou de la musique. Il importe de souligner qu'il est bénéfique de faire écrire aux élèves une liste de choses qui sont poétiques à leurs yeux. Le but de ces exercices est de servir de tremplins à l'écriture de haïkus qu'elles retravailleront par la suite. Le travail

en équipe de deux ou trois personnes permettra les échanges et l'entraide.

L'écriture dans la vie quotidienne

La composition de haïkus peut se poursuivre dans le quotidien des élèves. Les haïkus composés à l'extérieur de l'école peuvent ensuite être retravaillés en classe. J'encourage les élèves, durant leurs temps libres, à faire des balades en ayant toujours en main un calepin dans lequel noter leurs visions, leurs commentaires et les haïkus qui leur viennent en tête. J'insiste beaucoup sur le fait que ces déambulations peuvent aussi se faire en ville et, qu'une ruelle, par exemple, peut autant regorger de vie qu'un sentier dans la forêt. Pour certaines d'entre elles, le milieu urbain est plus inspirant, car il relève de leur quotidien et leur semble plus vivant. La vie à la maison leur donne aussi de la matière pour l'écriture, comme en témoignent ces autres créations d'élèves.

centre-ville de Montréal
les pigeons fuient
un sac de plastique

Felicia Sun

journée pluvieuse
mon chat frileux
cache la télé

Roubie Dip et Hannah Nguyen

jour de collecte
un chat se lave
parmi les ordures

Naomi-Grace Panado

octobre
les feuilles craquent
sous ma chaise roulante

Nathalie Hanna

Il est aussi possible pour les élèves de plonger dans leur mémoire et de noter les expériences qui ont été significatives au cours de leur vie. Le haïku s'ancre davantage dans le présent, mais il peut aussi naître d'un souvenir qui demeure frais à l'esprit. Si

l'événement marque la mémoire, c'est en outre parce qu'il est évocateur et qu'il fait appel à la sensibilité; qualités recherchées dans le haïku.

sa main dans la mienne
derniers mots
le bruit du moniteur

Laetitia Creidy

neige fondante
contre la fenêtre
le goutte-à-goutte de la chimio

Geneviève Bériault et Lurie-Anne Dorsainvil

L'écriture peut aussi naître du témoignage de quelqu'un d'autre. Une de mes élèves qui est Vietnamiennne a écrit une suite de haïkus à propos de l'expérience vécue par sa mère et sa grand-mère qui ont fait partie de la population des *boat people*.

tes paroles
mes vers
j'écrirai ton histoire

champ de riz
pieds nus dans la boue
maman était jeune

enfants des rues
une paire de souliers
un trésor

sous les rayons dorés
une barque oscillante
grand-mère était brave

cité de pauvres
ventre vide et regard éteint
ton cœur rouillé

abandonnant ta main
un papillon survole
les plaines désolées

Song-Ly Tran

La révision, la réécriture et la correction

Le *tensaku*

La réécriture est au cœur de la composition d'un haïku. Il est très rare que le haïku naisse d'un seul jet et que ce soit une version parfaite. Les *haijins* (poètes de haïkus) réécrivent leurs haïkus plusieurs fois pour atteindre la perfection. Ils le font souvent lors de rencontres qui donnent lieu au *tensaku*, c'est-à-dire à un atelier de réécriture. Lorsque mes élèves ont écrit leurs premiers haïkus, nous passons à l'étape de la révision et de la réécriture qui donnent lieu à des ateliers lors desquels elles soumettent leurs poèmes aux autres élèves de la classe. Les élèves commentent alors les haïkus en question, proposent des modifications et partagent leurs interprétations des poèmes. Cela implique toutefois en amont une révision lorsque l'élève est seule devant ses haïkus. Elle peut tout d'abord écrire différentes versions d'un même haïku, changer le vocabulaire, jouer avec la disposition des vers, élaguer ce qui est inutile afin de présenter à ses compagnes des poèmes qui ont déjà été retravaillés.

L'importance du mot juste

Le haïku enseigne aux élèves l'importance de la concision. Nous avons vu préalablement que pour que l'image soit claire, le vocabulaire doit être précis. Comme ce poème est formé de dix-sept syllabes, les élèves sont confrontés à devoir faire le plus court possible. Ils doivent donc effacer les mots inutiles comme certains déterminants, adjectifs, verbes ou encore une double utilisation d'un mot de saison et travailler leurs haïkus jusqu'à trouver la forme parfaite, d'où l'importance de la révision et des procédés de transformation, telles les manipulations syntaxiques de l'effacement et du remplacement. Il faut les encourager, par exemple, à effacer certains mots trop longs pour les remplacer par des plus courts ou encore à remplacer un terme générique par un plus spécifique. Peu de mots sont utilisés, les élèves doivent donc porter une grande attention à ceux choisis.

Retravailler la forme du haïku

La manipulation syntaxique du déplacement est utile pour retravailler la forme du haïku. Les apprentis *haijins* jouent alors avec la disposition des vers pour voir si en les inversant, ils n'arrivent pas à un meilleur résultat. Par exemple, ce que l'auteur considère l'ancrage peut en fait être la chute. En écrivant différentes versions, il

peut ensuite choisir laquelle mène à une plus grande ouverture et à une signification plus porteuse. Il est très difficile d'obtenir un haïku parfait d'un premier jet. Les exigences quant à la forme engendrent nécessairement un procédé de réécriture.

La pratique du haïku ramène constamment le poète à l'essentiel. Je rappelle à mes élèves qu'elles ne doivent conserver dans leurs haïkus que les éléments importants. Elles sont donc contraintes à effacer des mots et à renoncer parfois aussi à des idées, car une seule peut trouver sa place dans un aussi court poème. Chacune doit retravailler son haïku jusqu'à ce que l'image qu'elle désire transmettre devienne limpide pour le lectorat et aussi pour s'assurer de restituer dans son poème final l'émerveillement qui a donné naissance à la vision.

Le travail sur la forme que demande le haïku peut permettre aux élèves de prendre conscience que chaque texte, peu importe son genre, mérite d'être retravaillé.

Élaguer, porter attention au choix des mots, déplacer des phrases; des paragraphes, soumettre son texte à des pairs, tout cela convient à toutes les tâches d'écriture. Par exemple, lorsque je travaille la nouvelle littéraire avec mes élèves, je leur demande de faire ce même travail de réécriture et d'avoir recours aux manipulations syntaxiques. Elles doivent alors couper certaines parties de leur texte, changer des phrases de place, en écrire de nouvelles, vérifier le vocabulaire, se questionner à propos de la chute. Il me paraît pertinent d'avoir recours à la composition de haïkus pour travailler la réécriture avant de confronter les élèves à la même tâche, mais avec des textes plus longs.

Allier les arts et le haïku

L'étape finale, lorsque je travaille les haïkus avec mes élèves, est la présentation des poèmes sous une forme artistique. La seule consigne imposée est celle de la créativité. Ainsi, des élèves peuvent décider de peindre des toiles, de créer des sculptures, des œuvres d'origami, des banderoles, des photographies, des petits livres illustrés; toutes sortes d'œuvres d'art qui mettent en valeur leurs poèmes. Il peut aussi s'agir d'une œuvre musicale inspirée par les haïkus ou d'une

chorégraphie. Je suis toujours impressionnée par la qualité des projets que je reçois et par l'imagination dont font preuve les élèves. Comme le haïku est lié à l'image, il se prête bien à la création visuelle. Cela permet aussi aux élèves qui sont moins habiles sur le plan de l'écriture de mettre à profit leur vision poétique à travers l'art.

Conclusion

Le haïku a véritablement le pouvoir de faire germer l'amour de la poésie. Cette petite graine peut devenir un jardin ou une forêt. Tous les élèves se montrent particulièrement ouverts à ce genre poétique qui leur apparaît toujours comme une révélation. Ils sont touchés par la simplicité de ce petit poème. Il m'apparaît urgent que la poésie retrouve sa place dans les salles de classe. Enseignons aux élèves à observer l'environnement, à sentir, à s'émouvoir, et ce, par le pouvoir d'une simple image qui saisit un instant d'illumination.

≡ OUVRAGES INSPIRANTS

Antonini, J. (2011). *Chou Hibou Haïku. Guide de haïku à l'école et ailleurs*. Lyon : Alter Éditions.

Association francophone de haïku. (s.d.). *Association pour le poème court d'origine japonaise en français*. Repéré à <https://www.association-francophone-de-haiku.com>

Asúnsolo, I. (2012). *Le haïku en herbe*. Beauvais : L'iroli.

Asúnsolo, I. (2017). *La magie du haïku à partager avec vos enfants*. Paris : Leduc.s Éditions.

Bashô, M. (2012). *L'intégrale des haïkus*. Paris : La Table ronde.

Cazals, T. et Van Wezemael, J. (2019). *Des haïkus plein les poches*. CotCotCot Éditions.

Costa, P. (2010). *Petit manuel pour écrire des haïkus*. Paris : Picquier poche.

Coyaud, M. (1978). *Le livre du haïku*. Paris : Phébus.

Fujii, K. (2004). *La ronde des haïkus*. Saint-Colombier : UBAPAR.

Painchaud, J. (2015). *Découper le silence. Regard amoureux sur le haïku*. Montréal : Somme toute.

Tremblay, J. (s.d.). *Vieil étang. Une bande dessinée sur le haïku*. Repéré à <https://vieiletang.wordpress.com>



RAWPIXELS.COM

Retour sur le précongrès 2019



Nancy Granger

Professeure, Université de Sherbrooke, grand témoin de la journée

Nancy.Granger@USherbrooke.ca

Diversité et pluralisme linguistiques dans l'enseignement du français

Lors du précongrès de l'AQPF 2019, les conseillers pédagogiques ont été conviés à réfléchir sur la place de l'enseignement du français comme lieu de partages, de compétences et de savoirs. Plus spécifiquement, la question des rôles exercés par les enseignantes et les enseignants en matière d'accueil des élèves issus des communautés plurilinguistiques était au cœur des interventions des conférenciers invités. En matinée, deux chercheuses universitaires, soit Françoise Armand, professeure à l'Université de Montréal et Corina Borri-Anadon, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières ont pris la parole. Dans un premier temps, les principes sous-jacents aux modèles actuels en didactique des langues secondes qui tiennent compte des dimensions identitaires et socio-affectives liées à l'apprentissage des langues ont été abordés. Dans un deuxième temps, les effets des pratiques d'évaluation des élèves issus de l'immigration, les dérives possibles et les conditions de mise en œuvre de pratiques inclusives ont été présentés. Des exemples vécus au primaire et au secondaire ont été illustrés en après-

midi par deux conférenciers de chacun de ces ordres d'enseignement, démontrant la faisabilité de la mise en œuvre des principes théoriques évoqués plus tôt. Ayant accepté le rôle de grand témoin tout au long de cette journée, je propose une courte synthèse des enjeux liés au plurilinguisme en contexte scolaire au Québec qui ont été soulevés. Des pistes de réflexion à l'intention des conseillers pédagogiques seront proposées au regard du rôle-conseil et de l'accompagnement possible dans les écoles.

Contexte

D'entrée de jeu, il importe de préciser que la réflexion s'inscrit dans le cadre plus large de l'inclusion scolaire qui teinte actuellement les visées ministérielles promouvant l'optimisation du potentiel de tous les élèves et leur apprentissage tout au long de la vie. De plus, cette réflexion met en lumière le contexte scolaire actuel au sein duquel la prise en compte de la diversité linguistique, culturelle et religieuse des jeunes qui composent l'école québécoise est désormais incontournable pour favoriser la réussite scolaire. Il faut savoir qu'un élève sur quatre à Montréal est issu de l'immigration selon le CGTSIM

(2017) et que la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (43,1 %) surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,7 %). En contexte inclusif, il s'avère pertinent de s'intéresser aux différences entre les individus pour tisser des ponts entre les cultures qui cohabitent au sein de l'école. La prise en compte du plurilinguisme conduit inévitablement à développer des attitudes d'ouverture envers l'Autre, lui reconnaissant sa singularité. Au contraire, faire fi de cette différence peut générer une forme de rejet et de frein à la participation sociale des enfants voire des familles issues de l'immigration. Sachant cela, que peuvent faire les enseignants pour stimuler l'apprentissage du français sans nier la culture d'origine des apprenants ?

Principes de base

Pour y arriver, les enseignants doivent s'appuyer sur les connaissances issues de la recherche et les mettre à profit en contexte de classe. Il y a quelques décennies, le modèle d'apprentissage du bilinguisme suggérait qu'il était préférable pour la personne en apprentissage d'une autre langue qu'elle n'utilise plus sa langue maternelle afin de ne pas créer d'interférence. Cette méthode avait pour résultat de nier l'identité propre des apprenants qui développaient le sentiment de se faire assimiler. Depuis, les recherches ont clairement démontré les bénéfices d'une approche additive où la langue seconde peut se construire grâce aux connaissances acquises dans la langue première (Armand, 2012). Le développement de capacités métalinguistiques et les possibilités de transferts de connaissances et d'habiletés entre les langues en présence sont maintenant vus comme des effets positifs de cette approche. En outre, valoriser la diversité linguistique en milieu scolaire permet aux apprenants de se sentir accueillis et respectés, conditions essentielles pour s'engager dans l'apprentissage.

Pour l'enseignant, il s'agit de penser son enseignement de manière à offrir de multiples occasions aux élèves de mobiliser, de confronter, d'utiliser leurs connaissances ainsi que leurs habiletés langagières dans différentes langues en vue de s'approprier de nouveaux savoirs. Différentes activités peuvent être conçues ou s'inspirer de celles développées dans le cadre de projet de recherche-action et de partenariats

avec les milieux. À titre d'exemple, l'approche Éveil aux langues (projet Élodil); le projet Sac d'histoires « Une école montréalaise pour tous »; la production de textes identitaires bilingues et plurilingues; l'exploitation de livres bilingues ou plurilingues; l'exploitation de livres évoquant les autres langues et cultures, la différence, l'altérité ou encore les clins d'œil plurilingues en salle de classe. Valoriser le plurilinguisme suppose donc de créer une communauté d'apprentissage qui favorise les interactions au sein de la classe voire de l'école. Cela consiste aussi à adopter des méthodes d'évaluation dédiées aux élèves en fonction des valeurs inclusives promues, c'est-à-dire en cohésion avec une perspective développementale de l'apprentissage.

Ces recommandations peuvent permettre aux acteurs scolaires d'éviter certaines dérives quant au classement d'élèves issus de l'immigration. Parmi les plus fréquentes, la suridentification qui consiste à attribuer un diagnostic de trouble d'adaptation ou d'apprentissage à un élève qui éprouve de la difficulté à l'école, et la sous-identification qui consiste à croire que l'élève arrivera à apprendre alors qu'il présente un trouble d'adaptation ou d'apprentissage. Il importe donc de savoir distinguer si l'élève présente des troubles du développement ou s'il s'agit plutôt de difficultés relatives au processus d'intégration, dont l'apprentissage de la langue de la société d'accueil.

En ce sens, les pratiques évaluatives jouent un rôle crucial pour ces élèves. Parmi les suggestions apportées, utiliser un dispositif de collecte d'informations riches et variées constitue la pierre d'assise du jugement professionnel. De même, impliquer plusieurs intervenants scolaires pouvant témoigner d'observations quant aux dimensions linguistique, scolaire et sociale constitue aussi une pratique gagnante. Pour ce faire, tenir compte des acquis de l'élève dans sa langue d'origine et tisser des liens permettant d'effectuer des transferts sont des pratiques essentielles pour prévenir l'échec et le sentiment de rejet. Concrètement, cela se traduit par la mise en œuvre de pratiques d'évaluation et de soutien dynamique, considérant davantage le processus que le produit et reconnaissant les limites psychométriques des outils formels en contexte de diversité. En développant leur acuité quant au vocabulaire utilisé dans le matériel pédagogique, les référents culturels évoqués, la clarté des attentes formulées et les contextes d'évaluation proposés,

les enseignants peuvent faire la différence. Enfin, établir une collaboration de qualité avec les familles et les communautés en s'assurant de considérer leur perspective sur les difficultés de l'élève, les informer sur les pratiques mises en œuvre et sur les moyens à réutiliser permettrait d'assurer une continuité éducative propice à l'engagement scolaire. Il importe de souligner que ces recommandations issues des travaux de recherches sont aussi présentes au sein du programme de formation à l'école québécoise. Il s'agit désormais de les appliquer au quotidien.

En somme, développer des pratiques inclusives en contexte de diversité et de plurilinguisme nécessite de favoriser l'ouverture à l'altérité, de mettre en œuvre une pédagogie fondée sur la pensée réflexive et sur la décentration, de prendre appui de façon explicite, sur les connaissances et les habiletés développées pour acquérir de nouveaux savoirs et compétences langagiers, et enfin, de stimuler le développement de capacités métalinguistiques sur la langue. Pour y parvenir, les enseignants ainsi que les divers acteurs scolaires doivent adopter des pratiques compréhensives, dynamiques et différenciées lorsqu'il s'agit d'évaluer ou de réguler l'apprentissage.

De la théorie à la pratique

Les principes énoncés précédemment apparaissent sensés. Or, il n'est pas toujours aisé de lier la théorie à la pratique notamment parce que les contextes varient d'une école à l'autre voire d'une classe à l'autre. Les conférenciers du primaire et du secondaire ont bien montré, lors de ce précongrès, qu'avec de la créativité, de l'ouverture et une bonne connaissance des programmes de formation, planifier des activités

d'enseignement-apprentissage significatives en contexte plurilingue est tout à fait possible.

À titre d'exemple, développer un corpus de textes, d'albums, d'images rejoignant le contexte pluriel de vie des élèves permet les interactions orales et le développement de stratégies de compréhension de lecture. À travers des œuvres variées, les élèves apprennent à exprimer et à justifier leurs réactions pour formuler un jugement critique. La dimension affective permet la connexion affective entre le texte et l'élève, les interactions permettent le développement de la pensée, la création de liens avec le vécu et ouvrent sur les multiples avenues vers lesquelles nous conduisent la lecture et l'interprétation. Dans ce cadre, l'explicitation du vocabulaire, l'acquisition de mots nouveaux et des activités de mise en contexte permettent aux élèves de développer leurs pratiques langagières que ce soit en lecture ou en écriture. À cet égard, lier la lecture à l'écriture serait un excellent moyen pour aider les élèves à construire du sens.

Ainsi, bien qu'il s'agisse de plurilinguisme, les principes d'équité et d'inclusion scolaire demeurent les mêmes. En effet, croire que tous les élèves peuvent apprendre, utiliser des stratégies d'apprentissage reconnues par la recherche pour contribuer au rehaussement des compétences à lire, à écrire et à communiquer, démontrer la progression de leurs apprentissages aux élèves et fournir des commentaires qui favorisent l'amélioration sont à la base de l'enseignement.

En conclusion, ce constat, maintenu tout au long de cette journée de réflexions, soutient l'importance d'accorder une véritable attention à la formation continue des enseignants et des divers acteurs scolaires. Plusieurs conférenciers ont évoqué le faible sentiment d'efficacité des enseignants lorsqu'ils doivent intervenir avec des élèves en difficulté.

En offrant un accompagnement visant non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi leur mise en œuvre effective, les conseillers pédagogiques peuvent contribuer de manière significative au changement de pratiques en éducation et au rehaussement

du sentiment de contrôle relatif à la tâche des divers acteurs scolaires.

Le partenariat chercheur-praticien constitue une voie de choix pour s'intéresser aux réalités nouvelles, proposer de nouvelles avenues et valider les interventions réalisées. L'implication du conseiller pédagogique peut alors s'exprimer à travers différentes situations professionnelles. En effet, qu'il s'agisse de former, d'accompagner, de conseiller ou d'innover, la collaboration interprofessionnelle au sein d'une commission scolaire, d'une école ou d'une classe permet l'arrimage des pratiques pédagogiques et éducatives d'acteurs scolaires autour d'une visée commune : former des citoyens capables de participer activement à la société.

≡ RÉFÉRENCES

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Québec : Fides Éducation.

Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 215-224). Québec : Fides Éducation.

Borri-Anadon, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH).

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2017). *Rapport annuel*. Repéré à <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/461-rapport-annuel-2017-18-an/file>

ELODiL – Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue (2014) - des guides pédagogiques, des activités, des vidéos réalisées en salle de classe, des articles et rapports de recherche. Repéré à www.elodil.umontreal.ca



WOKANPADIX / PIXABAY

Une rétroaction corrective gagnante à l'écrit en contexte plurilingue

Trois pistes pour mieux soutenir les élèves de langues secondes en classe de français langue d'enseignement



Olivier Bruches

Enseignant de français au secondaire et étudiant à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal | bruchesi-boucher.olivier@courrier.uqam.ca



Caroline Payant

Professeure en didactique des langues secondes, Université du Québec à Montréal | payant.caroline@uqam.ca

Les enseignants de français langue d'enseignement, formés pour la majorité dans une perspective de langue maternelle (L1), disposent de peu d'outils pour accompagner leurs élèves qui ont le français comme langue seconde/additionnelle (L2/Lx). Quand vient le temps de corriger leurs textes écrits, ils sont soucieux d'offrir une rétroaction corrective (RC) pertinente, mais peuvent se demander comment faire pour en maximiser la portée. La correction, bien que chronophage et exigeante, est l'occasion privilégiée d'aider tous les élèves y compris les élèves de L2/Lx de manière différenciée. Les élèves de français langue d'enseignement et de langues secondes pourront apprendre, en travaillant avec la rétroaction corrective, à peaufiner leurs connaissances linguistiques et à développer des stratégies d'apprentissage. L'article qui suit propose trois pistes de réflexion, dont tous les élèves bénéficieront, pour outiller les enseignants sur la RC à l'écrit.

Je souligne l'erreur? Je mets un code? J'écris la forme correcte?

Depuis plusieurs années, ces questions ont engagé plusieurs chercheurs dans de vifs débats. À ce jour, nous n'avons toujours pas de réponse unique à ces questions complexes, mais nous savons plutôt qu'en tant qu'enseignant, nous devons adapter le type de RC à la catégorie d'erreur qui a été faite (Ellis, 2008). Nous proposons donc une distinction entre la catégorie des erreurs rectifiables et celle des erreurs non rectifiables (Ferris, 2002; Guénette et Jean, 2012).

Cette distinction importante est basée sur le niveau de complexité de la catégorie linguistique. Une erreur rectifiable en est une qui peut être corrigée par l'élève, en appui sur ses connaissances et sur des ouvrages de référence. Inversement, une erreur non rectifiable ne peut pas être facilement corrigée par l'élève et requiert souvent une correction directe. Les deux catégories peuvent être distinguées en se posant une série de questions (voir le tableau 1)¹.

¹ Étant donné que la réponse n'est pas toujours claire, nous reprenons la proposition de Guénette et Jean (2012) de répondre à la question de façon nuancée, sur un continuum allant de oui à non. Le tableau initialement publié dans la revue *Correspondance* a pu être adapté ici avec l'autorisation de la publication.

Questions	Accord du nom au pluriel : -s			Choix de la préposition : <i>de</i>		
	Oui	Souvent	Non	Oui	Souvent	Non
1. Existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant?	✓				✓	
2. L'élément est-il porteur de sens?	✓				✓	
3. L'élément se retrouve-t-il fréquemment dans l'usage courant?	✓			✓		
4. L'élément a-t-il une structure simple?	✓				✓	
5. La règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire?	✓					✓
6. La règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable?	✓					✓
7. La règle est-elle enseignée?	✓					✓
	Rectifiable par l'élève			Pas rectifiable par l'élève		

Figure 1. Questions pour distinguer les erreurs rectifiables et non rectifiables (adaptées de Guénette et Jean, 2012).

Ces questions servent à mieux comprendre la distinction entre les catégories, pour éventuellement adapter notre correction aux types d'erreurs. En français langue d'enseignement, les enseignants utilisent souvent une RC indirecte (Ammar, Daigle et Lefrançois, 2015), soit en soulignant l'erreur ou en y ajoutant un code. S'il est vrai qu'une RC indirecte engage les élèves dans une réflexion métalinguistique et dans une recherche de la forme correcte (Ferris et Roberts, 2001), elle n'est pas nécessairement pertinente pour les erreurs non rectifiables puisque celles-ci ne suivent pas toujours de règle fiable. Il sera alors recommandé d'opter pour une RC directe (en écrivant la forme correcte) et de poursuivre avec une RC indirecte pour les erreurs rectifiables puisque l'apprenant pourrait arriver à corriger ses propres erreurs.

Cependant, les enseignants hésitent parfois à corriger de façon directe, dans le but de ne pas donner la réponse aux élèves. Rappelons-nous qu'une RC directe est plus facilement compréhensible, apporte moins de confusion et est préférable pour les erreurs non rectifiables. La RC directe a d'autant plus sa place en salle de classe, car elle pourrait tout de même susciter une réflexion métalinguistique sur les erreurs non rectifiables (Simard, Guénette et Bergeron, 2015). En effet, les élèves qui remarquent les erreurs et qui

prennent conscience de l'écart entre leur production et la forme correcte fournie de façon directe réfléchissent sur la langue, même s'ils n'ont pas trouvé la forme correcte eux-mêmes. Pour encourager cette réflexion, les élèves doivent avoir du temps et de l'espace en classe. Cela peut se faire dans un journal de bord, qui sert à répertorier les erreurs et les formes corrigées (l'enseignant peut valider la complétion du journal de bord, mais ce n'est pas obligatoire). Des discussions en sous-groupes sont aussi encouragées. Les élèves y comparent les types d'erreurs, la fréquence des erreurs ou les corrections proposées dans chacun de leur texte. Cette activité devra être modélisée par l'enseignant au préalable. Pour s'assurer que les élèves aient pris connaissance des corrections, ils peuvent, en s'appuyant sur leur journal de bord et des discussions, produire un texte collaboratif dans lequel ils réinvestissent les formes erronées. Ce travail peut être validé par l'enseignant ou encore partagé avec le groupe.

Réfléchir sur la langue et justifier la forme correcte d'une erreur non rectifiable est un défi pour tous les élèves, encore plus pour les élèves de L2/Lx. Alors, quand vient le temps, à la demande de l'enseignant, de corriger l'ensemble des erreurs identifiées, il peut s'agir d'une tâche complexe. L'enseignant peut plutôt demander aux élèves de ne travailler que les erreurs

qu'ils peuvent eux-mêmes corriger (identifiant ainsi les erreurs à leur portée qui ont été corrigées de façon indirecte), puis soumettre les erreurs non rectifiables à l'ensemble du groupe. De cette manière, les élèves et l'enseignant travaillent ensemble à justifier des formes grammaticales ou syntaxiques résistantes susceptibles de générer des apprentissages.

Dois-je tout corriger?

Comme enseignant, plus on corrige d'erreurs, plus on demande aux élèves de porter leur attention sur une grande quantité d'informations. Cela réduit la probabilité qu'ils prennent conscience qu'une erreur a été faite, et peut même les décourager, les menant à déprécier la rédaction de textes en français. Ainsi, il peut être bon d'opter pour une RC sélective, où l'enseignant ne corrige que deux ou trois catégories d'erreurs de façon systématique. En corrigeant de manière sélective, les élèves gagnent en précision grammaticale d'une production écrite à une autre (Sheen, Wright et Moldawa, 2009).

En contexte d'évaluation sommative, surtout à la fin du deuxième cycle du secondaire, les enseignants doivent faire une RC exhaustive pour dresser un portrait complet de la compétence scripturale des élèves. Les enseignants ne doivent pas pour autant rejeter la RC sélective tout au long de l'année scolaire. Dans les moments d'apprentissage, il y aurait appel à corriger moins (c.-à-d., RC sélective) et à faire écrire plus de textes courts.

Puisque de nombreux élèves du secondaire ne réalisent « qu'une seule production écrite, corrigée et révisée par étape » (Ammar et al., 2015, p. 8), ils reçoivent peu de RC. Alors, nous invitons les enseignants à proposer de façon plus régulière des tâches de rédaction plus courtes, individuelles et collaboratives, et à faire de la RC sélective. Les avantages sont multiples : la correction prend moins de temps, les élèves écriront régulièrement, et les erreurs identifiées sélectivement seront plus facilement détectables par les élèves.

Je retourne les copies corrigées, on fait quoi ensuite?

La correction des textes qui ne s'accompagne pas d'un travail sur la langue par les élèves est inefficace et peut même avoir des effets négatifs sur leur motivation à écrire (Truscott, 2007). À l'instar d'Ellis (2008), nous croyons que « les corrections ne peuvent fonctionner que si les élèves en prennent conscience » (p. 105) et s'ils s'engagent à postériori dans des activités d'apprentissage (Ammar et al., 2015). En ce sens, nous devons développer des tâches post-RC selon les erreurs faites par les élèves. Pour ce faire, en contexte plurilingue, nous proposons d'allouer du temps de classe à des tâches qui font appel à plusieurs langues.

Les capsules de comparaison de langues², qui durent dix ou quinze minutes, peuvent être bénéfiques pour les élèves (Auger, 2004). L'enseignant écrit au tableau une phrase en français qui cible l'erreur qu'il souhaite travailler. L'enseignant demande ensuite à plusieurs élèves de traduire la phrase en différentes langues. L'exercice vise à faire voir aux élèves ce qui est commun et ce qui est différent entre les langues et à identifier la source des erreurs en français. Ici, l'enseignant influence le développement des compétences langagières de ses élèves plurilingues en s'appuyant sur leur L1 (Armand, 2012), qui doit être davantage mise à contribution dans l'apprentissage d'une L2/Lx. Les élèves francophones ne sont pas en reste : ils comparent eux aussi leurs connaissances avec les règles des autres langues qu'ils parlent (comme l'anglais) et enrichissent leur bagage culturel.

Bref, tout le monde gagne à s'appuyer sur la diversité linguistique pour mieux comprendre ses erreurs et développer ses compétences en français.

Écrire plus de textes (et moins les corriger), soumettre les erreurs résistantes au groupe et comparer les langues entre elles : ces pratiques nous mettent sur la piste d'un élément incontournable. Il faut que les élèves travaillent avec la RC pour qu'elle soit utile,

2 Cette vidéo (https://youtu.be/_ZIBiAoMTBo) filmée en salle de classe (Auger, Terrades et Balois, 2005) peut intéresser les enseignants curieux d'en savoir plus.

sinon, aussi bien faite soit-elle, elle ne pourrait être qu'un coup d'épée dans l'eau. Considérant le nombre d'heures de travail investies dans la correction des travaux, les enseignants ont tout à gagner à la rendre la plus profitable possible et à reconnaître la spécificité des élèves de L2/Lx pour ajuster leurs pratiques de rétroaction.

☰ RÉFÉRENCES

- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Montréal : Université de Montréal. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_AmmarA_rapport_retroaction+corrective.pdf
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50. <http://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Auger, N. (2004). *Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. Montpellier, France : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auger, N. (aut.), Terrades, O. (prod.) et Balois, J.-M. (réalis.). (2005, janvier). *Comparons nos langues* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. doi: 10.1093/elt/ccn023
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184. doi : 10.1016/S1060-3743(01)00039-X
- Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance*, 18(1). 2012. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-faire/>
- Sheen, Y., Wright, D. et Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569. doi: 10.1016/j.system.2009.09.002
- Simard, D., Guénette, D. et Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 233-254. doi: 10.1080/09658416.2015.1076432
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. doi: 10.1016/j.jslw.2007.06.003

Nommer la diversité linguistique : un premier pas vers sa prise en compte



Marilyne Boisvert
Doctorante et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
marilyne.boisvert1@uqtr.ca



Eve Lemaire
Étudiante au baccalauréat, Université du Québec à Trois-Rivières
eve.lemaire@uqtr.ca



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

Actuellement, les profils linguistiques des élèves québécois.e.s sont largement diversifiés. En effet, plus de 15 % des élèves du réseau scolaire francophone seraient considéré.e.s allophones. Ce phénomène ne serait pas l'apanage de Montréal et de sa couronne, la majorité des régions du Québec accueillant de plus en plus ces élèves (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Comme on peut s'en douter, cette conjoncture appelle à transformer certaines pratiques des enseignants et des enseignantes de français, qui ont à œuvrer auprès d'élèves ayant des répertoires linguistiques variés. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1998), l'enseignement du français devrait se faire de sorte à ne pas rejeter ces répertoires. Pour y arriver, il semble pertinent de réfléchir, à priori, au vocabulaire pour *nommer la diversité linguistique*. Comme l'expliquent Razafi et Traisnel (2017), les mots que l'on utilise, ou nos « choix discursifs », participent à la construction des réalités sociales, y compris les minorités sociales. C'est pourquoi nous avons choisi d'explicitier notre posture quant aux termes suivants : diversité linguistique, langue et, enfin, élève « allophone ».

1. La diversité linguistique

À la fois résultante et expression d'identités, d'expériences, de parcours, de préférences ou d'intérêts, la diversité linguistique n'est pas exclusive à des groupes linguistiques minorisés, mais réfère

aussi à tous les élèves, qu'importe les langues ou les variétés de langues qu'ils ou elles connaissent.

Toutefois, compte tenu de la situation sociolinguistique particulière du Québec, la diversité linguistique est souvent définie à partir de la stricte distinction entre locuteurs et locutrices du français et locuteurs et locutrices d'autres langues. Selon McAndrew, Bakhshaei et Ledent (2013), cette distinction peut induire de la confusion, car elle occulte, d'une part, le fait que ces groupes ne sont pas nécessairement exclusifs et qu'ils sont le résultat de constructions sociales, voire de choix politiques. D'autre part, cette distinction masque l'une des facettes de la diversité linguistique, les variations intralanguages, en construisant le groupe francophone et le français comme étant homogènes. Or, le français n'est pas statique, à l'instar de toute langue, étant donné qu'il tend à s'adapter à différents types de variations : les variations géographiques, les variations stylistiques ou situationnelles, les variations liées au temps ou bien celles liées à la diversité sociale (Gadet, 2007). Ces variations peuvent s'appliquer à plusieurs dimensions linguistiques, comme la syntaxe, le lexique ou la prononciation. Ainsi, les variations intralanguages émergent en fonction des expériences et des caractéristiques des locuteurs et des locutrices et en fonction des situations de communication auxquelles ils ou elles prennent part.

Il faut somme toute se garder d'une définition de la

diversité linguistique qui ferait seulement référence aux « différences » individuelles. Puisque liée à des enjeux sociaux et donc difficilement détachée de processus sociaux d'exclusion/inclusion,

la diversité linguistique renvoie à toute pratique langagière et, de ce fait, à tous les élèves.

2. De la langue au répertoire linguistique

Une autre notion à démystifier pour parler de diversité linguistique est celle de langue. Avec l'essor de la linguistique moderne, la langue a surtout été étudiée de sorte à comprendre son fonctionnement, indépendamment de ses contextes de production. Plusieurs travaux ont en fait contribué à forger une image découpée des langues, qui connaissent plus ou moins de réalité empirique en société (Farr et Song, 2011). Ce découpage est en quelque sorte artificiel ; par exemple, la langue *standard* est le fruit d'un travail de description et de légitimation basé sur les usages de groupes valorisés socialement. C'est donc en réaction à ces éléments qu'une autre notion s'est progressivement imposée : celle de répertoire linguistique.

Un répertoire linguistique fait référence à l'ensemble des ressources des locuteurs et des locutrices, incluant les diverses langues ou variétés de langue connues. Telle une source à laquelle ils ou elles puisent, le répertoire linguistique est dynamique et se modifie en fonction de leur vécu, tout comme le statut des langues et les représentations qu'ils ou elles en ont. Ainsi, divers termes permettent de qualifier ces langues : langue maternelle, première, seconde, d'origine, officielle, de scolarisation, et ainsi de suite. Alors que certains de ces termes font référence aux caractéristiques des élèves, d'autres témoignent de leurs usages dans un contexte donné. Limités ou problématiques lorsque pris isolément, ces termes doivent plutôt être compris dans leurs articulations et dans leurs chevauchements. Il devient alors possible de prendre en compte la richesse de ce répertoire.

3. L'élève « allophone »

Le terme « allophone » est couramment utilisé afin de désigner la population d'élèves issu.e.s de l'immigration qui ne possèdent pas le français comme langue maternelle. Bien que ce terme apparaisse dans

de nombreux documents ministériels, on peut émettre des réserves quant à l'image qu'il projette de ces élèves. D'une part, il tend à homogénéiser un groupe d'élèves qui est pourtant hétérogène en raison des expériences et des parcours singuliers des jeunes qui le composent. D'autre part, on peut attribuer au terme « allophone » une certaine connotation déficitariste (ou négative) en ce qu'il met l'accent *sur ce que les élèves ne possèdent pas*, plutôt que sur ce qu'ils ou elles possèdent. Dans les faits, on associe souvent allophonie et non-connaissance du français, alors que ce n'est pas toujours le cas. De plus, les données existant à ce sujet sont limitées et font l'objet de critiques, par exemple le fait qu'il s'agit de déclarations des parents (et non des élèves) et le fait qu'une seule langue maternelle ou d'usage par élève puisse être déclarée.

Dans une perspective inclusive, il serait plus à propos de recourir à un terme qui révèle les acquis et les forces de ces élèves. En outre, les termes que l'on privilégie pour parler des jeunes ou d'un groupe en particulier peuvent renvoyer à des réalités différentes, d'où la pertinence de s'arrêter un instant pour y réfléchir. Le tableau ci-après propose quelques exemples d'appellations pouvant référer aux élèves « allophones ».

TABLEAU 1
Exemples d'appellations pouvant référer aux élèves « allophones ».

Termes	Remarques
Élèves issu.e.s de minorités linguistiques	Terme qui met l'accent sur la reconnaissance du statut minoritaire des langues de ces élèves et sur les rapports de force entre des groupes linguistiques
Élèves en apprentissage du français	Terme qui met l'accent sur le fait que les élèves sont en processus d'apprentissage de la langue de scolarisation
Élèves plurilingues	Terme qui met l'accent sur les ressources des élèves, soit celles composant leur répertoire linguistique, incluant ou non le français

Évidemment, cette liste n'est pas exhaustive et repose seulement sur le marqueur linguistique. De plus, l'idée n'est pas d'imposer une appellation, mais de prendre conscience que ces termes existent et qu'ils déplacent la focale sur des dimensions particulières du vécu de ces élèves. Avant d'utiliser l'un ou l'autre, il peut ainsi être pertinent de réfléchir à l'image que l'on veut véhiculer d'eux et elles.

Conclusion

Les mots que l'on mobilise sont chargés de sens, sens n'étant pas détaché de nos représentations et idéologies linguistiques, mais aussi du contexte social dans lequel on baigne. Pour s'en convaincre, on peut penser au terme « diversité », qui a été remplacé par « francisation » dans le nouveau nom du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Selon nous, ce choix témoigne d'un regard particulier sur les langues parlées au Québec et sur leur légitimité. Il demeure donc important d'entretenir un esprit critique face aux termes utilisés par les instances qui nous gouvernent (Razafi et Traisnel, 2017) et de prendre conscience du poids des mots que l'on choisit d'utiliser.

RÉFÉRENCES

Farr, M. et Song, J. (2011). Language ideologies and policies: multilingualism and education. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 650-665.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Editions Ophrys.

Mc Andrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013). *Des mots pour le dire. Le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques*. Capsule de recherche. CEETUM, Montréal.

MELS. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves — Soutien au milieu scolaire*. Québec : gouvernement du Québec.

MEQ. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : gouvernement du Québec.

Razafi, E. et Traisnel, C. (2017). Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadiens et français. *Mots. Les langages du politique*, (115), 111-126.

**DIFFUSEUR DE SPECTACLES,
DE CINÉMA... ET SURTOUT DE
BONHEUR!**

Les
Arts
de la scène
de Montmagny

29, rue Saint-Jean-Baptiste Est
Montmagny G5V 1J6
1 866 641-5799
www.adls.ca



La rédaction dans les réseaux sociaux

Office québécois
de la langue
française

Québec 

Équipe de la Banque de dépannage linguistique
À l'Office québécois de la langue française, l'équipe de la Banque de dépannage linguistique (BDL) s'occupe notamment des questions de grammaire, d'orthographe, de syntaxe et de rédaction. Leurs recherches donnent lieu à des articles qui sont diffusés dans la BDL

Une enseignante de français propose à ses élèves du secondaire la rédaction commune d'une histoire sur une plateforme de microblogage. L'un après l'autre, les élèves créent l'histoire, un micromessage (au plus 240 caractères) à la fois, tout en respectant le schéma actanciel. Les micromessages publiés sont annexés grâce à un mot-clic préétabli en vue de les assembler à la fin de l'exercice.

Ce type d'activité qui intègre les réseaux sociaux à l'enseignement est de plus en plus présent dans les classes. L'utilisation de ces plateformes permet de tirer profit de certains des avantages qu'elles offrent pour l'enseignement du français : le nombre de caractères restreint fait pratiquer l'esprit de synthèse et encourage les élèves à trouver des synonymes plus courts, alors que la nature publique des publications les incite à se dépasser, puisque leurs écrits seront également lus par leurs pairs.

Étant donné la popularité des réseaux sociaux, leur utilisation en classe peut aussi avoir un effet positif sur la motivation et l'engagement des jeunes.

La rédaction dans les réseaux sociaux est cependant assez différente de tout autre type de rédaction, notamment en raison de son style plus informel, des fonctionnalités des plateformes et du fait que le message est le plus souvent public. Étant donné la diversité des pratiques rédactionnelles qui ont cours sur ces plateformes, l'Office québécois de la langue française s'est intéressé à ce style de rédaction dans sa Banque de dépannage linguistique. Ainsi, les articles du sous-thème *Rédaction dans les réseaux sociaux* ont pour but d'orienter l'usage en légitimant

certaines pratiques déjà répandues.

Voici quelques éléments qui guideront les professeurs et professeures de français ainsi que leurs élèves dans la rédaction de publications et de commentaires sur ces plateformes.

Cela va sans dire, dans les réseaux sociaux autant qu'ailleurs, la qualité de la langue est toujours au premier rang : le caractère instantané de la communication sur les réseaux sociaux ne peut en aucun cas excuser les fautes de frappe, d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Il en va de même pour l'ensemble des conventions de bienséance régissant le comportement des internautes (appelé *nétiquette*), qui doit être respecté en tout temps. Comme les communications numériques sont très influencées par l'anglais, l'Office a également proposé le vocabulaire *Des mots et des clics*, qui vous permettra d'utiliser des termes bien français.

#avatar

#croisillon

#égoportrait

#influenceurWeb

#influenceuseWeb

#mobinaute

#piègeàclics

Mots-clics

Les mots-clics ont la cote ! Surtout lorsqu'ils sont bien intégrés à la phrase. Si la formation des mots-clics n'est plus un secret, la question des accents, trémas, cédilles ou majuscules peut être un réel défi. Dans le cas où la plateforme ne distingue pas les signes diacritiques et les majuscules, il est conseillé de les conserver (ex. : #classedeValérie).

Ponctuation et typographie

Le cadre formel des réseaux sociaux a donné lieu à certaines pratiques en lien avec la typographie et la ponctuation qui leur sont propres. Mentionnons entre autres l'espace insécable qui est généralement difficile à produire sur les plateformes de réseaux sociaux. On préférera l'absence d'espacement à l'espace normale pour la remplacer afin d'éviter les ponctuations orphelines. Par ailleurs, l'absence d'espacement est également tolérée devant un symbole (ex. : L'héroïne devait se trouver au point de rencontre à 14 h).

Notons aussi que la mise en relief est plus compliquée à réaliser à l'aide de l'italique ; il est donc conseillé d'employer les guillemets français collés au mot ou au groupe de mots que l'on souhaite mettre en évidence (ex. : Vous devez faire la critique du livre « Amos Daragon »).

Puisque la concision est de mise dans les réseaux sociaux, on peut employer les parenthèses d'alternative pour signifier que le singulier et le pluriel sont tous deux possibles. Qui plus est, les parenthèses (ou les crochets) sont une option pour introduire la marque du féminin dans les textes qui doivent demeurer très courts (ex. : Les opposant[e]s feront tout en leur pouvoir pour que sa quête soit un échec).

Émoticônes et émojis

On ne saurait parler de la rédaction dans les réseaux sociaux sans se pencher sur l'emploi des émoticônes et des émojis. Les émoticônes, ces dessins réalisés en combinant plusieurs caractères typographiques, nécessitent généralement d'être décodés. Ainsi, il est peu indiqué de les employer. Les émojis, ces petits pictogrammes qui offrent des représentations plus élaborées, constituent un meilleur choix pour dynamiser un message, particulièrement ceux représentant des objets concrets. Dans tous les cas, il importe d'user de parcimonie dans leur emploi (ex. : Ils vécurent une longue vie de bonheur 🍀).

Nombres en chiffres et abréviations

Écrire des nombres en toutes lettres est plus long que les rédiger en chiffres, c'est un fait ! Cela dit, même s'il n'est pas conseillé d'écrire les nombres inférieurs à 10 en chiffres dans un texte suivi, cette pratique est cependant admise dans les réseaux sociaux (ex. : Les 9 soldats se tenaient devant lui). Commencer une phrase par un chiffre est également toléré dans le contexte du microblogage.

Le recours aux abréviations, aux sigles et aux symboles est approprié au style rédactionnel des réseaux sociaux, surtout s'ils sont bien connus du public cible (ex. : La rançon s'élevait à 5000 \$). Si un mot peut être abrégé de plus d'une façon, on mise sur l'uniformité dans un même message ou dans une même série de messages.

Une trop grande quantité d'abréviations dans une publication peut nuire à la lisibilité et à la compréhension.

En terminant, l'Office propose un aide-mémoire sur la rédaction dans les réseaux sociaux dans lequel sont synthétisées les bonnes pratiques à suivre lorsque l'on rédige sur les plateformes de microblogage. Ce document coloré et ludique constitue une excellente manière de les faire connaître aux élèves préalablement à une situation d'apprentissage ou d'évaluation, par exemple. Sa présentation en une seule page en fait un document utile qui peut aisément être projeté sur un tableau numérique interactif. En somme, ces pratiques gagneront certainement à être enseignées !

LA RÉDACTION DANS LES RÉSEAUX SOCIAUX :

les bonnes pratiques en un 😊



Principes généraux de la rédaction dans les réseaux sociaux

- Respecter les règles du français
- Aller à l'essentiel
- Éviter le langage texto

Pkoi?

Psk c'è pa 1 SMS ;-)

Émojis ou émoticônes?

Les émojis ont l'avantage d'offrir une représentation plus élaborée que les émoticônes; ils sont donc plus facilement compréhensibles.

«Espace insécable difficile à réaliser: que faire?»

On préférera l'absence d'espace à l'espace sécable, plutôt que de risquer le rejet d'un signe de ponctuation sur la ligne suivante.

#Créationdunmotclit

Conserv

- les accents
- les majuscules

Enlever

- les traits d'union
- les apostrophes
- les espaces entre les mots
- les signes de ponctuation



Émojis et mots-clits

#Évocateurs, les émojis et les mots-clits rendent la publication vivante! 😊
Trop nombreux, ils agacent et nuisent à la compréhension du message... 😞
#jugement #parcimonie

Adresse URL

Lorsqu'on insère une adresse URL dans la publication, on le fait au moyen du deux-points, d'une préposition ou d'un déterminant : bdl.oqlf.gouv.qc.ca.



Barre verticale

La barre verticale est utile pour séparer des éléments autonomes d'une publication, notamment des éléments de renvois. #motsclits | @mentions | www.hypertiens.ca

Abréviations, sigles et symboles

Les techniques d'écriture attribuables aux SMS sont à éviter, mais l'OQLF considère comme approprié le recours aux abréviations, aux sigles et aux symboles dans les publications.



À utiliser avec parcimonie!

Mise en évidence

L'EMPLOI DES MAJUSCULES — Il est acceptable uniquement en début de message pour mettre en évidence un mot ou un groupe de mots servant à informer d'un coup d'œil le lectorat de la nature du message.

Mise en relief

Les guillemets français sont la meilleure option pour la mise en relief, puisque l'italique n'est pas possible dans les plateformes.

Doublets abrégés

Pour introduire la marque du féminin dans les textes qui doivent demeurer très courts, les parenthèses ou les crochets sont pratiques pour les rédacteur(-trice)s de contenu.



Parenthèses d'alternative: quelle(s) possibilité(s)?

Dans les plateformes de microblogage, on peut employer les parenthèses pour signifier qu'un mot peut s'écrire de deux façons ou que le singulier et le pluriel sont tous deux possibles.

Des mots et des clics : #vocabulairedesréseauxsociaux

Pour désigner les réalités inhérentes aux réseaux sociaux, plusieurs mots ont pris un sens nouveau. Pensons à *profil*, *statut*, *mention* et *publier*. D'autres, comme *égoportrait*, *mot-clit* et *mobinaute*, sont récemment venus enrichir la langue française. Tous ces mots, et bien plus encore, sont présentés dans ce nouveau vocabulaire de l'Office québécois de la langue française.



Pour en apprendre davantage, consultez le sous-thème
Rédaction dans les réseaux sociaux de la Banque de dépannage linguistique.

Office québécois
de la langue
française
Québec

Pour plonger les mains dans la pâte des mots : l'atelier d'écriture !



Monique Noël-Gaudreault
Professeure titulaire, Université de Montréal

D'entrée de jeu, signalons que notre titre nous a été fourni par un auteur et performeur belge, Vincent Tholomé, que nous remercions ici. Il ne faudrait pas croire que l'atelier d'écriture est réservé à une élite et aux loisirs : tout le monde peut en bénéficier, et c'est une merveilleuse occasion d'apprendre à écrire. Selon Guy Missoum, développer cette compétence va permettre de favoriser la réussite scolaire, la formation personnelle et sociale, et ultimement, la réussite professionnelle.

Si un atelier est un lieu où travaille un artiste, seul ou avec d'autres, à la suite de Vincent Tholomé, nous appellerons atelier d'écriture un *dispositif contraignant et non contraignant, qui vise à faire écrire des participants, dans un lieu et un laps de temps donnés*. Contraignant, parce qu'il y a des consignes, une marche à suivre ; non contraignant, parce que des choix sont offerts.

Précisons que l'atelier idéal se répète plusieurs fois par semaine et fait alterner lecture, écriture et oral, action et réflexion.

Une fois rédigés, les textes sont relus à haute voix par leur auteur, puis commentés par le groupe et l'animateur, et enfin, réécrits. Pour Françoise Sérandour, l'atelier d'écriture se caractérise par une reconnaissance de la parole, la communication avec l'autre, l'interculturalité et la transférabilité. Dans ce contexte, le rôle du groupe est de pratiquer une écoute bienveillante, de s'entraider et de partager des connaissances.

Après avoir précisé la nature et la fonction des minileçons en vue de l'atelier d'écriture dans la classe de français, nous décrirons notre dispositif pour faciliter l'écriture créative. Par la suite, nous

fournirons quelques pistes pour une lecture suivie de commentaires constructifs en vue d'une réécriture. Enfin, nous aborderons la question du bilan métacognitif, car on apprend à écrire en écrivant, mais aussi en y réfléchissant et en parlant avec d'autres.

1. LES MINILEÇONS

Fondées sur l'enseignement explicite, les minileçons précèdent la séance d'écriture proprement dite ou s'intercalent lorsque le besoin s'en fait sentir entre deux phases du travail d'écriture. Ces minileçons portent sur plusieurs facettes de l'écriture ; par exemple, les *processus* de lecture ou d'écriture ; entre autres, les processus logiques et inférentiels, les processus créatifs, les processus de structuration ou encore d'élaboration. Citons encore les *genres littéraires* comme la poésie, la nouvelle, le roman, le conte, la fable, la lettre, etc. Enfin, les caractéristiques de certains *types de textes*, comme le narratif, le descriptif ou l'argumentatif, gagnent à devenir objets d'apprentissage. Il ne faudrait pas oublier non plus un enseignement des principaux procédés littéraires comme la rime, la métaphore ou l'allitération.

2. UNE ÉCRITURE CRÉATIVE

Si écrire régulièrement peut, de façon générale, contribuer à augmenter la confiance en soi, l'écriture créative constitue un puissant moyen de *former l'imagination*. À l'instar d'Anne Bacus et de Christian Romain (1992), il faut concevoir celle-ci comme une disposition à créer, un processus mental qui *consiste à se dégager des structures acquises et à prendre le risque de recombinaison et de rapprocher ce que l'habitude sépare*.

2.1. Rechercher des idées

L'important est de bien démarrer, avec un remue-méninge (voir Osborn), des déclencheurs, des titres, des mots inducteurs, de la musique, des images,

des textes-modèles, des matrices combinatoires, etc. La revue *Québec français* (en ligne) présente plusieurs stratégies pour trouver des idées. Dans le présent article, quelques encadrés visent à fournir des pistes minimales, susceptibles d'apporter quelques exemples concrets, directement utilisables.

ENCADRÉ N° 1

ÉCRIRE AVEC DES DÉCLENCHEURS :

Textes d'élèves ou d'experts, vers connu ou non tiré d'un poème, titres de livres, mots inducteurs, personnages célèbres de la littérature ou du monde réel, illustrations, photos, cartes postales, timbres, tableaux de maîtres, musique (classique, rock, pop, folk, jazz), objets, etc.

ENCADRÉ N° 2

ÉCRIRE AVEC DES TITRES

1. *L'enfant qui avait quatre doigts*
2. *Le vol du pantalon magique*
3. *Les filles dans le coffre à joujoux*
4. *Le garçon qui fondait*
5. *Etc.*

ENCADRÉ N°3

ÉCRIRE AVEC DES MOTS INDUCTEURS

Je me souviens...

J'ai toujours peur de...

Je n'ai jamais dit que...

Si j'étais riche...

Qu'arriverait-il si...?

J'aime...

Je n'aime pas...

etc.

2.2. Planifier

Planifier consiste à sélectionner et à organiser les idées trouvées. Les notes éventuelles prises sous forme de mots-clés ou de fragments de phrases permettent d'organiser celles-ci. En fonction de la consigne donnée, le scripteur choisit une structure plutôt qu'une autre : raconter une histoire (discours narratif), soutenir une idée au moyen d'arguments (discours argumentatif), ou encore clarifier une notion pour le destinataire (discours explicatif).

2.3. Rédiger

Pour l'élaboration de son texte, le scripteur s'appuie sur la structure prévue lors de la planification. Il conviendrait ici de le doter d'une liste de marqueurs de relation temporels et logiques. De plus, il lui faut maîtriser, minimalement, la ponctuation et le système des temps verbaux qui pourront faire l'objet de minileçons. Rappelons qu'à cette étape-ci, les contraintes de la langue ne devraient pas être prioritaires : pour ne pas perdre le fil, il importe en effet que le scripteur centre son attention sur la progression de ses idées.

2.4. Réviser

Au moment de la relecture, la plus grande difficulté est de détecter les erreurs de cohérence ou de voir les possibilités d'enrichissement d'un texte. Présentée par Mia Beer-Toker et ses collaborateurs, la stratégie de *la chaise de l'auteur* permet au scripteur de recevoir une rétroaction de ses pairs sur le contenu de son écrit et de répondre à leurs questions. L'enseignante prend des notes et l'élève retourne retravailler son texte avec de nouvelles consignes facilitatrices. Le travail incontournable sur le respect du code linguistique suivra.

2.5. Publier ?

Chaque texte produit durant l'atelier se retrouve dans un *dossier d'écriture* individuel et sert à mesurer le chemin parcouru. Cependant la perspective d'être publié ajoute à la motivation d'écrire et justifie un effort accru pour bonifier le texte. Celui-ci se retrouvera affiché sur un babillard dans un corridor, sera inséré dans le journal de l'école ou encore fera partie d'un recueil collectif qui sera déposé à la bibliothèque. Joie et fierté garanties !

3. BILAN MÉTACOGNITIF

Tout atelier d'écriture comprend deux dimensions : l'écriture créative elle-même et la réflexion sur l'écriture lors de pauses *ad hoc*. Idéalement, celles-ci ont lieu avant, pendant et après la réalisation de la tâche d'écriture. Le scripteur vérifie qu'il a bien pris en compte la fonction du texte attendu, le destinataire de son écrit et les autres contraintes de la tâche. Il réfléchit aussi sur les outils et stratégies d'écriture mis à sa disposition.

En conclusion, faut-il évaluer ?

À cause des impératifs du bulletin affamé de notes, l'enseignant peut se sentir obligé de procéder à une évaluation. Si tel est le cas, celle-ci doit rester formative et adopter les critères de Guilford, le père de la pensée divergente : la fluidité (quantité d'idées), la flexibilité (la diversité, la variété), l'originalité et le degré d'élaboration. Toutefois, il nous semble important, dans la mesure du possible, de ne pas briser le charme du ludique et de l'échange.

☰ RÉFÉRENCES

- Bacus, A. et Romain, C. (1992). *Développez votre créativité*, Bruxelles : Marabout.
- Beer-Toker, M., Ruel, C. et Richer, R. (1991). La chaise de l'auteur et le traitement de texte : leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 465-484.
- Maricourt, T. (2003). *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*. Paris : L'Harmattan.
- Missoum, ÉG. (1995). *Réussir sa vie aujourd'hui*. Paris : interÉditions.
- Noël-Gaudreault, N. (2012). Outils déclencheurs d'écriture de fiction. *Québec français*, 165, 65-66.
- Noël-Gaudreault, M. et Février, G. (2011). La matrice combinatoire : une machine à écrire. *Québec français*, 60, 52-53.
- Faickney Osborn, A. (1976). *L'imagination constructive. Créativité et brainstorming*. Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
- Sérandour, F. (2007). *De la parole à l'écriture. Ateliers d'écriture en France, au Portugal et au Maroc*. Paris : L'Harmattan.
- Tholomé, V. (2007). Entre écriture et réécriture : balises didactiques pour un atelier d'écriture. *Enjeux*, 70, 55-63.



PIQSLS

Motiver et aider tous les élèves à lire et à apprécier un même roman en classe inclusive : synthèse d'une approche intégrée et explicite¹



Manon Hébert

Professeure associée au Département de didactique, Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

Le défi de faire lire et apprécier une même œuvre longue en classe inclusive

Le travail en grand groupe sur une même œuvre littéraire lue par tous les élèves en même temps, et non pas sur des extraits de manuel, pose des écueils particuliers aux enseignants. En effet, l'étude d'œuvres intégrales en classe inclusive exige de tenir compte à la fois des problèmes d'**appétence** et de **compétence** du jeune lecteur. Cela nécessite ainsi un travail conjoint sur la subjectivité et l'objectivité, lié aux aspects passionnels et rationnels que convoque l'appréciation des romans en classe, soit une lecture dans la durée, et à la fois ordinaire, « savante », intime et collective. Le concept de **littératie** nous conduit aussi à concevoir autrement la définition du savoir lire, notamment dans une perspective plus intégrée (lecture/oral/écriture), et souligne l'importance de considérer les différentes voix (élève, classe, école, auteurs, société, etc.) qui doivent se réunir en classe pour créer des situations d'apprentissage plus authentiques, égalitaires et transformatrices.

La qualité des œuvres et les discussions ne suffisent pas : il faut enseigner à lire

La qualité littéraire des œuvres de même que l'intérêt personnel des enseignants et des élèves pour les œuvres, bien qu'essentiels, ne suffisent pas non plus pour réduire les problèmes liés aux difficultés et aux inégalités scolaires, et dont la

lecture d'œuvres longues en classe de français est particulièrement révélatrice. Pour développer à long terme la compétence, l'autonomie et la motivation des élèves en lecture, ce qu'il faut, ce n'est pas multiplier les activités, les consignes et les évaluations, mais avant tout **enseigner** à mieux lire et à apprécier les œuvres. Il faut créer des situations de dialogue où les élèves peuvent être plus actifs et conscients de leurs apprentissages en lecture, lesquelles doivent être mieux planifiées et plus explicites pour devenir plus transférables.

Au cours de nos nombreuses années d'enseignement et de recherche, nous nous sommes beaucoup intéressée aux conditions de mise en place et aux retombées de deux dispositifs didactiques et dialogiques, soit les journaux et les cercles de lecture. En dehors du fait que ces dispositifs, et si on y laisse vraiment les élèves « jouer seuls », peuvent bien soutenir la motivation, l'autonomie et l'expression du jeune lecteur *pendant* qu'il lit une œuvre longue, ils s'avèrent aussi des lieux particulièrement propices pour observer ce qui a été appris ou non, ce qui se transfère ou non en situation autonome d'appréciation. C'est que l'efficacité de ces dispositifs résulte d'un important travail qui doit être effectué en amont, et qui repose sur une variation progressive des approches d'enseignement (explicite, différenciée et collaborative) et beaucoup aussi sur l'évaluation formative.

Nous synthétisons brièvement ici ces étapes de travail

¹ Cet article conclut la série d'articles déjà parus à ce sujet dans divers numéros de la revue *Québec Français* en 2004, 2006, 2008 et 2015 (voir références bibliographiques).

récurrentes (et que la structure de notre ouvrage² illustre aussi): d'abord considérer les représentations des élèves face à la lecture; planifier les connaissances à enseigner selon l'analyse des particularités de chaque œuvre et varier en conséquence les façons d'entrer dans les œuvres; enseigner explicitement et conjointement des connaissances en lecture (dynamiques, sur les stratégies de lecture, et théoriques, sur la littérature et les textes); enseigner/évaluer l'écriture et l'oral dits réflexifs (dans ce contexte des journaux et cercles de lecture)³.

Discuter de la lecture en classe, de sa signification dans l'aventure humaine, puis aussi des représentations des élèves

En début d'année scolaire, dans une perspective de survol, il convient ainsi de trouver des façons de rendre les élèves plus conscients des différentes composantes de cet objet d'apprentissage, soit des *attitudes*, des *connaissances* et des *habiletés* qui seront à mobiliser et à améliorer en lecture. Par exemple, nous invitons les élèves à rédiger leur **portrait de lecteur**, idéalement dans une forme la plus libre possible pour que puisse déjà s'exprimer le *rapport* personnel que chaque lecteur entretient à la lecture. Que celui-ci soit positif ou négatif, l'important est de permettre qu'il soit exprimé. Et ce portrait devrait aussi être commenté par l'enseignant pour entamer le dialogue à ce sujet (Hébert, 2019, p.8).

« Moi, ma passion, c'est le hockey, mais je réussis à agencer ma passion et la lecture. Quand je joue à l'extérieur, la route est parfois longue. Alors je m'approvisionne de magazine qui traitent de hockey. Quand je lis quelque chose qui m'intéresse beaucoup, je n'ai pas besoin d'autant de concentration. » (élève de 5^e secondaire)

Commentaire de l'enseignant : Oui, j'adore aussi lire en voyage! As-tu lu *Les yeux de Maurice Richard*?

© MANON HÉBERT, 2019, p.8

Ce portrait, qui gagne aussi à être illustré (autoportraits, photos, dessins en lien avec la lecture, etc.), est une très bonne façon de commencer le **cahier de lecture** où devraient être notés, tout au long de l'année, les apprentissages faits en lecture, car il y en aura! (Hébert, 2019, p.7)

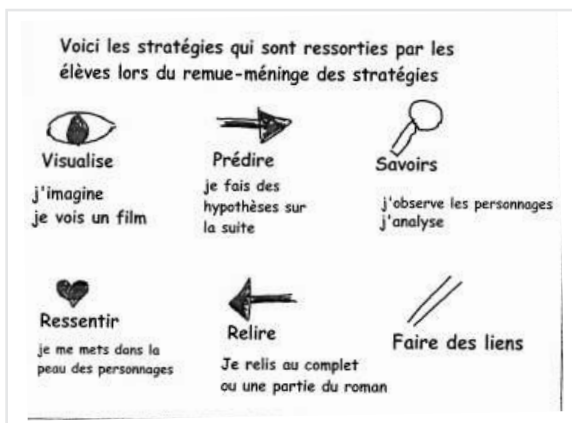


© MANON HÉBERT, 2019, p.7

Puis, pour sonder les différents types de *connaissances*, tant dynamiques (stratégies de lecture) que théoriques (notions textuelles et littéraires) que les élèves sont déjà capables par eux-mêmes de formuler en début d'année, on peut effectuer de courts **remue-ménages** à ce sujet, par exemple à partir d'articles de journaux sur le sport ou la culture, pour illustrer comment, dans chaque domaine, l'usage d'un certain métalangage est attendu (Hébert, 2019, p.16 et 19).

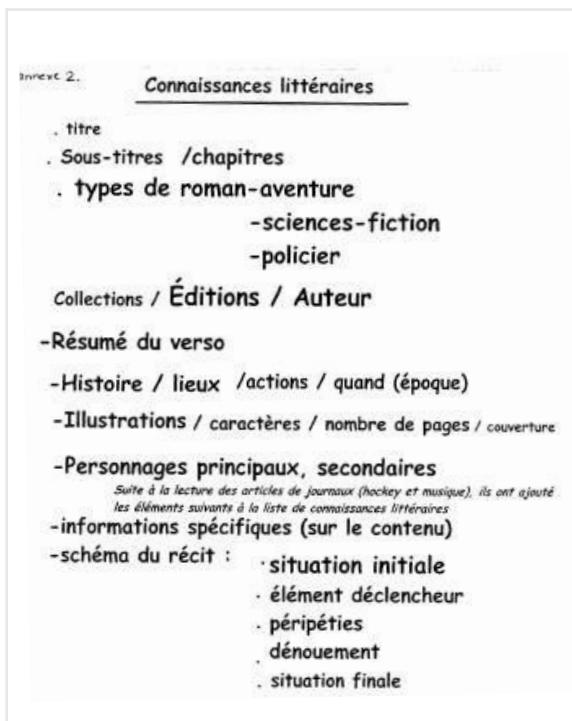
2 Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier des romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.

3 Pour ces deux derniers points, nous renvoyons les lecteurs à des articles précédents dans lesquels ils ont déjà été exposés (2004, 2006 a et b, 2008 et 2015).



ÉLÈVES DE 6^e PRIMAIRE (EXTRAIT DU TABLEAU DE L'ENSEIGNANTE)

© MANON HÉBERT, 2019, P.16 ET 19





© MANON HÉBERT, 2019, P.16 ET 19

Enfin, la lecture en grand groupe de petits extraits de **textes problèmes** permet à l'enseignant de clore cette étape de survol en amenant les élèves à constater comment un lecteur actif utilise ces deux types de connaissances pour développer ses *habiletés* à mieux apprécier un texte littéraire et à justifier ses propos, car, en contexte scolaire, oui, il s'agit de respecter l'unicité et les droits du lecteur, mais aussi ceux du texte et du contexte.

Faire lire des œuvres de qualité, oui, mais aussi planifier les notions de lecture à enseigner

La lecture de deux ou trois œuvres longues par an nous paraît essentielle pour la construction d'un patrimoine culturel et de repères communs, mais cela pose de très nombreux types de défis. À l'aide d'une grille critériée que nous avons construite en regroupant les cinq principales catégories de notions relatives aux récits (la langue, l'univers narratif, les personnages, l'intrigue et la narration), nous suggérons de prendre le temps de bien **analyser le degré de complexité de chaque œuvre obligatoire**. Et ce, dans la perspective de mieux cibler ou de limiter et de répartir les notions à enseigner dans l'année avec chaque œuvre, puis aussi de mieux anticiper les difficultés des élèves selon leur âge. Cela permet, entre autres, de varier et d'adapter en conséquence les façons d'**entrer dans les œuvres**. Par exemple, dans une perspective ici générique, nous pouvons constater que *Le royaume de Kensuké* constitue un roman d'aventures plus facile et conventionnel que *Vendredi ou la vie sauvage*. Notamment, la difficulté d'identification au héros dans l'œuvre de Tournier pourrait être amoindrie si l'enseignant prévoit des activités de mise-en-appétit (avant de commencer à lire) à ce sujet (Hébert, 2019, p.54-55).

Tableau 1 : extrait d'une grille critériée pour soutenir le choix des romans et la planification des notions à travailler

DEGRÉ DE COMPLEXITÉ ESTIMÉ POUR DES ÉLÈVES DE 1 ^{ER} CYCLE	Facile (//valeurs classiques) 	Moyen	Plus difficile  (//valeurs plus modernes)
Univers, thèmes, sens, morale de l'histoire			
• Complexité, multiplicité des thèmes, morale	Conventionnelle, stéréotypée		X
• Vision du monde des personnages (optimisme, maturité, nouveauté)	Optimiste	X	Sombre
Personnages/valeurs			
• Complexité, évolution des personnages, du héros	Très peu d'évolution	Évolution plutôt prévisible	X Évolution importante
• Proximité, complicité (possibilités d'identification avec le héros, ses valeurs), stéréotypes/archétypes. etc.	Facile à établir		X Distance importante

© MANON HÉBERT, 2019, P.54-55 (ADAPTATION)

Partir des réactions ou actions du jeune lecteur pour en arriver ensuite aux notions

Une fois cette planification établie, l'**enseignement explicite des stratégies** puis **des notions de lecture** devrait se faire conjointement et idéalement toujours à partir des réactions ou des actions du jeune lecteur avant d'en arriver ensuite aux notions (voir l'exemple dans 2006b). Puis nous suggérons aussi de modeler, dès cette étape, la façon d'annoter les textes en prévision de l'annotation autonome qui se fera par la suite dans les romans (sous forme d'étiquettes adhésives) (Hébert, 2019, p.141).



© MANON HÉBERT, 2019, P.141

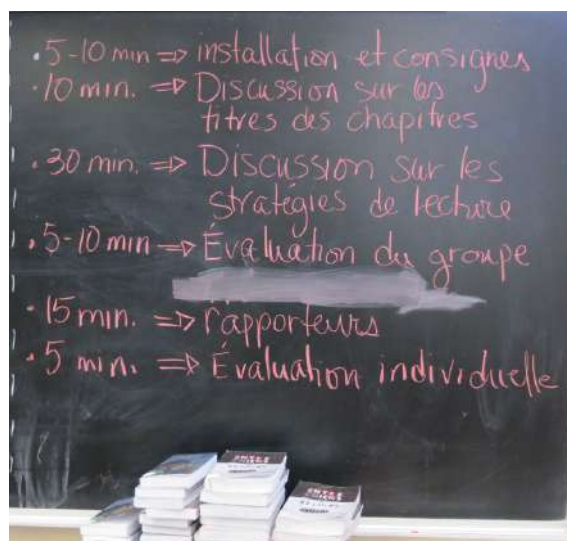
Il s'agit d'abord et avant tout d'inciter les élèves à garder des traces de leur activité de lecteur, donc de leurs stratégies de lecture (synthétisées sous forme de pictogrammes), et non pas d'effectuer les traditionnels repérages des notions-clés (personnages, lieux, etc.). Cette différence est très importante, car elle priorise l'activité métacognitive du lecteur et son unicité. Et c'est de cette même façon aussi que les élèves pourront ensuite partager de manière plus ouverte, autonome et équitable leur travail d'appréciation en cercles de lecture, car si tous les élèves en classe inclusive peuvent assez facilement partager une stratégie de lecture générale telle que « se poser une question », il n'en irait pas de même s'ils devaient plutôt discuter de questions soumises par l'enseignant et relatives à des notions littéraires précises. Cette entrée par les stratégies de lecture laisse aussi aux élèves le libre-choix des sujets à aborder, mais c'est à l'enseignant, dans les phases explicite et différenciée, d'aider les élèves à recourir à ces notions enseignées pour élaborer leur réflexion et fonder davantage leur jugement. Ce qui n'empêche pas par ailleurs d'encourager les élèves à identifier par eux-mêmes à quelle catégorie de notions peuvent se rapporter leurs premières impressions et à les varier (Hébert, 2019, p.191, 192 et 196).



Discussion # 1
Équipe # : 2

Classe de :
Résumé des sujets discutés

Nom de l'élève	Stratégie	Sujet
Ex. : Pierre-Luc	? + H ^e	La signification du mot « truffes »
Hedrick	♡	disposais à l'âge de 11 ans.
Alicia	? + H ^e	"Winch" = mot chercher.
Sabrina	♡	Triste puisqu'il perd son ami // accès de son voyage
Haya	ad	Adj l'aide à comprendre : sombre, pas de lune, pas d'étoiles
Léa H.	→	Michael vas dériver avec son chien sur une île
Hedrick	//	le grand-père de son ami à couler en voile
Haya	♡	Pare, car Stella est mi de côté.
Léa H.	//	L'anne a papa à fait un safari photo
Sabrina	♡	décue, car il devient plus souriant et fort vivre sa à leur garçon.



© MANON HÉBERT, 2019, P.191, 192, 196



ÉLÈVES DE 2^e SECONDAIRE
© MANON HÉBERT, 2019, P.197



ÉLÈVES DE 6^e PRIMAIRE
© MANON HÉBERT, 2019, P.197

En conclusion, dans ce modèle, les dispositifs dialogiques que sont les journaux et cercles de lecture nous paraissent particulièrement complémentaires et féconds pour libérer la parole du jeune lecteur et pour socialiser les lectures, mais leur efficacité dépendra toujours des outils et connaissances qui auront été explicitement enseignés au préalable (Hébert, 2019, p.197).

≡ RÉFÉRENCES

Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier des romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.

(2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, 149, 65-66.

(2006a). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à apprécier les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76.

(2006b). Une séance d'enseignement explicite pour mieux apprécier les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 89-92.

(2004). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire : principes d'une approche transactionnelle. *Québec français*, 135, 82-84.

Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture. *Québec français*, 174, 19-20.

Morpurgo, M. (2000). *Le royaume de Kensuké*. Paris: Gallimard, Folio junior.

Tournier, M. (1971). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris: Gallimard, Folio junior.



LA REVUE WEB SUR LA VALORISATION DU FRANÇAIS EN MILIEU COLLÉGIAL

NOTRE REVUE EN LIGNE, C'EST :

1 infolettre par mois
annonçant la publication
des nouveaux articles

Plus de **300** auteurs et autrices
ayant contribué au
bulletin au fil des années



9 numéros
par année

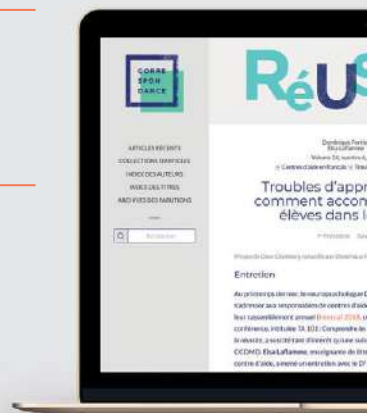
Près de **900** articles archivés
sur le site

1200
abonnés à ce jour

Plus de **450 000**
visites annuellement sur le site

Correspondance, c'est aussi 26 collections d'articles
pertinentes dans tous les champs disciplinaires :

**Français discipline transdisciplinaire, Lecture,
Écriture, Oral, Lexique, Évaluation de la langue, etc.**



correspo.ccdmd.qc.ca



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE



MONKEY BUSINESS IMAGES

Le temps



Josée Beaudoin

Conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale

beaudoin.josée@cscapitale.qc.ca

Dans le cadre d'une activité de transfert des connaissances en littératie et en persévérance scolaire, qui se tenait le mardi 9 avril 2019, à Québec, la professeure France Dubé de l'Université du Québec à Montréal présentait les résultats des travaux de son équipe.

Partant d'abord du fait que les étudiant.e.s en enseignement du français ne reçoivent que très peu de formation au sujet des approches qui permettent d'améliorer l'enseignement de la lecture et de l'écriture et que, par surcroît, les activités de formation continue ne sont offertes aux enseignant.e.s que pendant les journées pédagogiques, l'équipe de chercheurs affirment que même s'il est possible de trouver dans les écrits «un bon nombre de pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire qui sont susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire » (Dubé et al., 2019, p. 5), il n'en demeure pas moins que ces pratiques « n'ont pas encore fait l'objet d'une recension systématique à l'usage du milieu scolaire québécois et [qu']elles ne sont pas, ou très peu, connues. » (Dubé et al., 2019, p.

5) Globalement, le but des chercheurs était donc de répertorier les pratiques d'enseignement efficaces en lecture et en écriture et de faire le point sur les meilleures façons d'implanter ces pratiques.

Constats après la lecture du rapport de recherche

Malgré ce qui a été présenté lors de cette activité de transferts de connaissances et ce qui est mentionné dans le rapport de recherche, j'ose prétendre, au risque de paraître prétentieuse, qu'à peu près tout ce qu'il y avait dans cette recherche, les conseillers et conseillères pédagogiques ainsi que plusieurs enseignant.e.s le savaient déjà. En effet, **nous**¹ avons tous déjà constaté, par exemple, que la fluidité en lecture est un aspect qui doit être travaillé, même au secondaire. De plus, après avoir assisté à des formations sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, quelques enseignant.e.s savent que nous ne devrions pas nous contenter de *faire lire*, mais enseigner ces stratégies et surtout, modéliser notre enseignement. C'est le même principe en écriture : nous avons déjà constaté qu'il ne faut pas nous contenter de dire quoi faire, mais montrer comment le faire. De plus, il faut amener les élèves à travailler

1 Après 23 ans dans une classe, à côtoyer des élèves de 12 à 18 ans, je me permets encore d'utiliser le « nous » lorsqu'il est question des enseignants de français, et ce, malgré mon nouveau « titre » de CP. Je suis, d'abord et avant tout, une enseignante.

tout texte en plusieurs étapes et leur faire comprendre qu'écrire, c'est aussi réécrire. Enfin, nous sommes conscients qu'il faut briser l'habitude de faire lire et de faire écrire les élèves individuellement. Le travail en collaboration est souhaitable et même préférable puisqu'il alimente les échanges et permet un travail intégré des composantes de la discipline français.

Force est de constater que le rapport de recherche fait état d'une grande diversité de pratiques. Il semble donc évident que si TOUS les enseignant.e.s connaissaient ces pratiques et les adoptaient en classe, les élèves auraient plus de facilité en lecture et en écriture...

Cependant, et c'est là où le bât blesse, il n'a jamais été question, dans cette recherche, du facteur « temps » : si les enseignant.e.s ne s'inscrivent pas dans des pratiques efficaces, ce n'est pas toujours parce qu'ils ou elles ne les connaissent pas, mais plutôt en raison du manque de temps qui serait nécessaire à leur mise en application.

En effet, intégrer de nouvelles pratiques pédagogiques, cela demande du TEMPS de préparation et du TEMPS de classe.

Pour enseigner la lecture, nous sommes conscients qu'il ne suffit pas de faire lire les élèves et de leur administrer des questionnaires par la suite. Il faut enseigner les stratégies et donc accompagner les élèves dans leur lecture, ce qui suppose du temps. Or, il arrive assez souvent que les enseignant.e.s corrigent des travaux ou planifient des activités à venir pendant que les élèves lisent. La lecture d'un roman, dans certaines classes, peut ressembler à une suite de cinq ou six cours où les élèves lisent sans être accompagnés, en silence total... En effet, presque personne n'arrive à corriger les textes des élèves dans le temps qui est alloué en « autres fonctions » et « temps de nature personnelle ». Si certain.e.s enseignant.e.s passent leurs soirées ou leurs fins de semaine à préparer leurs cours et à corriger, d'autres choisissent de ne pas faire de bénévolat et essaient de ne pas déroger des heures qui leur sont allouées. Peut-

on les blâmer ? Même ceux et celles qui savent qu'il serait souhaitable d'accompagner les élèves dans des pratiques de lecture « collective, active et interactive » (Dubé et al., p. 14) ne veulent pas toujours sacrifier vie de famille et santé mentale, et par conséquent ne cherchent pas, volontairement, à perdre l'habitude de faire lire les élèves seuls.

Par ailleurs, certain.e.s enseignant.e.s prêtent le flanc à la critique de la part de leurs collègues et font le choix d'investir plusieurs heures de leur temps, en dehors de leur horaire de travail, pour planifier des activités d'accompagnement en lecture : cercles littéraires, débats interprétatifs, lecture collective... Dans ce cas, c'est le temps de classe qui leur manque ! Il est évident que la lecture accompagnée demande plus de temps que la lecture individuelle, alors comment arriver à proposer aux élèves la lecture de cinq œuvres complètes par année, comme le demande le PFÉQ ? Les élèves n'ont pas tous en mains un exemplaire de l'œuvre à travailler, alors le temps mis à la lecture en classe doit être réduit si nous voulons enseigner la littérature et non seulement « faire lire ». Et il n'est même pas question, ici, de ces écoles où l'on a fait fi du temps imparti à l'enseignement du français pour libérer des périodes de la grille-horaire afin de proposer aux élèves des concentrations ou autres programmes particuliers...

Pour ce qui est de l'écriture, encore là, nous sommes bien conscients que pour que les élèves trouvent de la motivation à écrire, il faut que leurs textes soient écrits dans des contextes réels et, idéalement, diffusés. Cependant, il est difficile de faire en sorte que les enseignant.e.s n'aient pas comme unique but de faire écrire, en trois heures, un texte formaté qui répond aux seuls critères d'une grille d'évaluation si tout ce qui semble avoir de l'importance, au final, c'est la passation de l'examen de fin d'année en écriture. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans le rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment*, relève d'ailleurs « les effets non désirés des épreuves officielles », notamment « l'enseignement axé sur la préparation aux examens. » (CSÉ, 2018, p. 56). Certes, de la 1^{re} à la 4^e secondaires, plusieurs arrivent à renouveler leurs pratiques en faisant écrire davantage de courts textes ou en proposant des ateliers d'écriture, par exemple. Sauf que l'importance démesurée accordée au seul examen de fin d'année (en particulier celui de 5^e secondaire) ainsi que les contraintes liées à cet examen ne facilitent aucunement l'enseignement des

stratégies d'écriture. En effet, plusieurs sont d'avis qu'il ne sert à rien d'amener les élèves à travailler des stratégies qu'ils ne pourront pas utiliser concrètement lors d'évaluations formelles. Planifier son écriture ? Si les jeunes scripteurs disposaient de tout le temps dont ils ont besoin pour mettre en oeuvre cette stratégie, ce serait une bonne habitude à leur faire prendre ! Or, conscient.e.s que c'est la qualité de la langue qui constitue la principale source de difficulté chez la majorité des élèves, certain.e.s enseignant.e.s leur disent de «perdre» le moins de temps possible à planifier leur écriture pour en avoir suffisamment pour corriger leurs erreurs et rédiger la version finale de leur examen. Travailler en collaboration sur un texte ? À quoi bon puisque, lors des épreuves finales, tout se fait individuellement. *Antidote* et ses outils ? Les élèves n'y ont pas droit non plus aux examens...!

Dans le rapport de recherche de la professeure Dubé, on mentionne également que les élèves deviendront de meilleurs scripteurs s'ils ont la possibilité d'écrire souvent et s'ils reçoivent de la rétroaction le plus vite possible. Que les élèves écrivent plus souvent des textes plus courts, bien sûr ! Cependant, il nous faut accepter de ne pas tout lire, de ne pas tout corriger. Et même si nous ne faisons écrire qu'un texte court et que nous nous limitons à un seul commentaire sur les copies de nos 100 élèves (quand il n'y en a que 100!), nous y consacrons tout de même au moins deux heures. Malheureusement, à cause des normes et modalités d'évaluation qui mettent l'accent sur un résultat final, basé en grande partie sur l'écriture d'un seul long texte, plusieurs enseignant.e.s concentrent leur enseignement vers l'écriture de textes longs, sans vraiment faire de la rétroaction, et par conséquent, sans que les élèves puissent retravailler leur texte. Bref, puisque ce sont les examens de fin d'année qui semblent plus importants que tout le reste, beaucoup d'enseignant.e.s amènent leurs élèves à réussir une épreuve de fin d'année bien plus qu'à apprendre.

En attendant que l'évaluation serve de levier à l'enseignement plutôt que de sanction, comme le préconise le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2018), nous continuerons de voir, dans nos milieux scolaires, des pratiques peu efficaces pour amener les élèves à apprendre véritablement la lecture et l'écriture.

Des pistes de solution

L'équipe de chercheurs, avec leur méta-analyse,



© JOSÉE BEAUDOIN

visaient « à sensibiliser les décideurs, les concepteurs de programmes d'études, de matériel pédagogique, ainsi que les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les enseignants qui oeuvrent dans les écoles secondaires du Québec » (Dubé et al., p. 7) Les approches pédagogiques efficaces sont connues par la plupart des enseignants.es et par les conseillers et conseillères pédagogiques. Par ailleurs, nous sentons un vent de changement de la part des directions d'écoles et dans certains milieux, on questionne les règles établies pour permettre aux enseignant.e.s d'adopter certaines pratiques.

Par contre, c'est au ministère que se prennent les décisions qui auraient un impact sur l'enseignement. En effet, tant qu'il y aura des bulletins chiffrés, des pondérations chaque étape, tant qu'il y aura des examens de fin d'année à administrer en trois heures, les enseignant.e.s vont consacrer la majeure partie de leur temps à faire en sorte que les jeunes réussissent cette épreuve sans leur enseigner véritablement avec des approches leur permettant d'apprendre de façon durable. Ainsi, les changements de pratiques continueront d'être laborieux.

De plus, dans les conditions actuelles en enseignement au secondaire, avec souvent plus de 100 élèves et 24 à

26 périodes d'enseignement par cycle, il est utopique de penser que le temps destiné à la planification et à la préparation d'activités est suffisant pour sortir du cadre et proposer de nouvelles façons d'enseigner. Déjà, même ceux qui se «contentent» du minimum dépassent largement le temps qui leur est alloué ! Certes, nous voyons émerger, ici et là, dans beaucoup d'écoles, des projets qui tendent vers ces pratiques efficaces, mais chaque nouvelle pratique suppose que l'enseignant.e qui l'a mise en place y a investi ses soirées ou ses fins de semaine.

Faudrait-il que le bénévolat devienne une obligation ?

Même si nous sommes plusieurs à vouloir donner le meilleur pour nos élèves, faut-il pour autant l'imposer à l'ensemble des enseignant.e.s ?

Enfin, personne ne nie le fait que le français est la matière sur laquelle reposent tous les autres apprentissages. Ainsi, y aurait-il moyen que les décideurs, d'abord, fassent des professionnels de l'enseignement du français une catégorie à part, en leur permettant d'avoir une tâche dite pleine, mais avec plus de temps pour la planification et pour la rétroaction aux élèves ? De plus, nous savons qu'il

a été prouvé que la diminution d'élèves n'a aucun effet sur la réussite si elle ne s'accompagne pas de changement de pratiques. Les enseignant.e.s pourraient-ils changer leurs façons d'enseigner si du temps pour ce faire leur était accordé ? Quand les conditions de travail des enseignant.e.s de français seront améliorées, il leur sera plus facile d'imiter les leaders qui tentent d'innover, mais qui le font, bien souvent, bénévolement.

Pour conclure, nous croyons fermement que si les décideurs s'étaient fiés un peu plus aux enseignant.e.s qui travaillent quotidiennement avec les élèves, leurs prises de décisions seraient plus axées sur la réussite des élèves et sur les moyens à mettre en oeuvre pour que les enseignant.e.s les y accompagnent. Certes, on entend souvent le discours des syndicalistes et des enseignant.e.s, disons, peu disposé.e.s à changer leurs pratiques... Oui, il y en a. Sauf que ces personnes qui, délibérément, choisissent de ne pas faire ce que les recherches préconisent parce qu'elles n'y croient pas, je n'en ai pas vu beaucoup dans ma pratique. La plupart abonderaient dans le sens de cette recherche si seulement on leur donnait les moyens de faire évoluer leurs pratiques, c'est-à-dire en leur accordant du temps pour les mettre en place : temps de planification, temps d'enseignement, temps accordé à la formation continue. C'est cela que les décideurs devraient comprendre.

☰ RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Québec : Le Conseil, 95 p.

Dubé, F., Ouellet, C., Dufour, F., Bruchesi, O., Cloutier, É., Paviel, M.-J., Landry, M. (2019). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Montréal (Québec) : Université du Québec à Montréal, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).



© JOSÉE BEAUDOIN

Slam AQPF

Lors du congrès de novembre 2019, Annie St-Jean, enseignante de français et slameuse, a orchestré un slam autour de la thématique *Le français, une langue de cultures*. Nous reproduisons ici le texte de sa prestation
Merci Annie St-Jean!



Une langue de culture

Ma langue est un organe vital
Au coeur de ma culture
Je ne la tournerai pas cette fois pour vous dire
Comme je l'aime
Cette langue maison que j'arbre en moi
Je la porte fière
Je l'écris une feuille à la fois
La décrire
C'est m'effeuiller un peu effrontément
Mais elle me nue l'âme
Me remue les lèvres
Et m'habite les mains

Ma langue
Soyons franc... c'est une langue de culture

Cette langue de culture,
Elle Vigneault quand elle côte-nord
Elle Tremblay quand elle joual
Elle Laferrière quand elle académie française
Mais elle star académie aussi, elle occupation double
Car elle est parfois fugueuse
Elle chasse-galerie par-dessus les clochers
Elle jardin de givre en hiver
Mais elle fleur de lys en juin

Cette langue de culture
Elle Laberge du St-Laurent au Lac St-Jean
Elle Ducharme quand elle cruise
Belle sous toutes ses Cousture
Elle Beauchemin et Grandbois
Quand elle petit chaperon rouge
Elle Hébert aussi
Éberlue les fous de bassan et les fous tout court

Ma langue elle culture
Elle culturiste même
Elle a comme une odeur de muscles...
Elle patrie elle racine elle maternelle

En chant de l'alphabet
Elle se puériculture et se pluriculture
Car dans ses bras sans césure
Elle accueille toutes les voix
Elle franco-fun même les plus plates
Oui elle est Koriass
Elle Colocs Félix et Loud
Elle s'intergénérationnel

Mais elle frissonne quand elle Sénécal
Quand elle a peur
Si elle se Brouillet avec la jeunesse?
Pas de danger
Elle slam elle slalom
Elle s'acoquine
Elle s'AQPF
Oui elle fait tout cela
Elle n'est pas Sol ni seule
Une chance qu'on s'a

Dans ce slam éphémère
Je rends hommage
À ces porteurs de culture
Qui vrillent dans le coeur de nos enfants
L'amour d'une langue
Que l'on refuse de porter dans sa poche

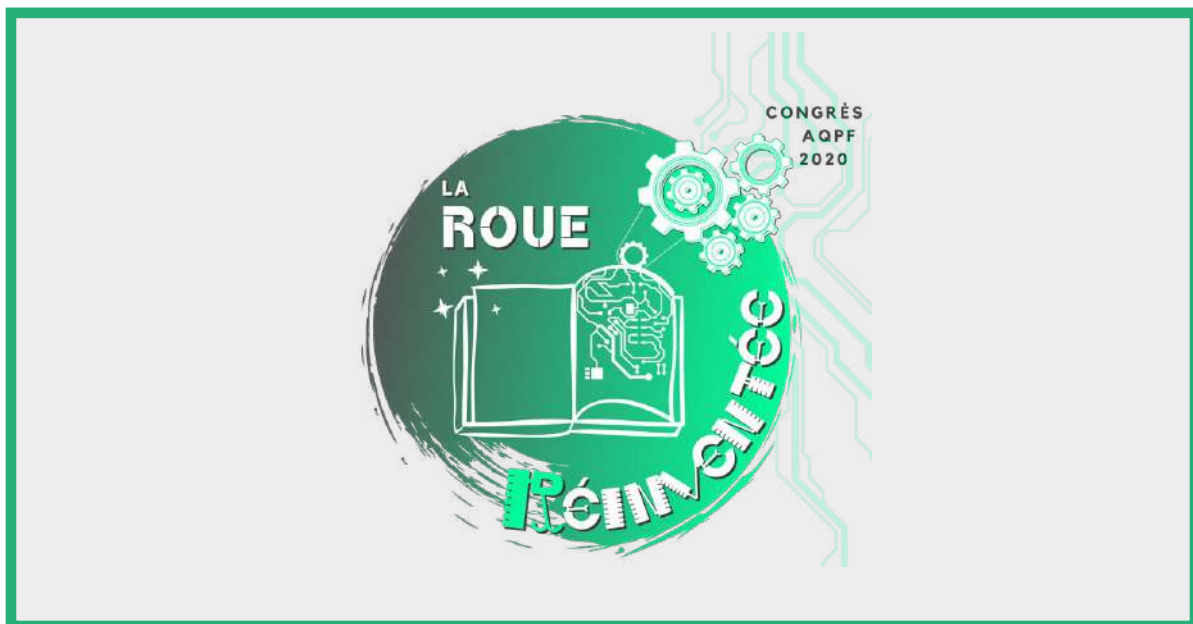
Ils participe passé au présent et au futur
Des grandes gueules de demain
Qui tireront la langue par la barbichette
D'une comptine à un discours de prix Nobel
Nos enfants héritent de leur parent leur ADN
Et de leurs enseignants des A+ et des continue
comme ça
Dans leurs batailles grammaticales
Dans leurs victoires à s'adapter à la situation en toute
cohérence

Ces enfants qui deviendront profs
Parce qu'ils auront la langue au cœur
Jamais la langue à taire
Dans cet amour qu'on aura su leur transmettre

Je lève mon vers
Même toutes mes strophes
Aux porte-paroles
Qui corrigent en comptant les fautes mais rarement
leur temps
Qui congrès avec leurs congénères pour générer des
nouvelles idées

Déchiffreurs de hiéroglyphes
Qui sortent des tableaux battus
Cette langue de culture vous doit aussi son salut
Car c'est en étant inspirants
Que notre langue n'expirera jamais

© Annie St-Jean



Les influenceurs ou comment enseigner à l'ère des médias sociaux



Gabriel Dumouchel, Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi

Depuis quelques années, nous voyons l'émergence de gens qui emploient les médias sociaux au point de devenir des influenceurs, c'est-à-dire des personnes qui y diffusent du contenu dans le but « d'influencer les comportements de consommation et les opinions des internautes » (Office québécois de la langue française, 2018). On retrouve ainsi des influenceurs qui utilisent notamment Facebook, YouTube, Instagram et Twitter pour promouvoir – en plus d'eux-mêmes – toutes sortes de choses, de la mode jusqu'au sport en passant par les tatouages et le tourisme. Des enseignants s'inscrivent quelque peu dans cette mouvance, mais en centrant leur contenu sur leur profession. Afin de les définir ainsi que pour éviter les éléments négatifs liés aux comportements de certains influenceurs (ex. : narcissisme, vacuité du contenu diffusé), je propose d'utiliser le néologisme « influenceur », un jeu de mots créé par de futures enseignantes¹ de l'Université du Québec à Chicoutimi que j'ai récemment eu l'honneur de former.

Je suis d'avis que les influenceurs représentent une nouvelle avenue fort intéressante pour promouvoir et soutenir l'enseignement du français, et ce, tant dans le recrutement de nouveaux candidats que dans la formation initiale et continue. Pour appuyer cette thèse, le texte qui suit rassemblera des exemples récents provenant de quelques enseignant.e.s québécois.e.s du primaire qui ont diffusé des vidéos touchant l'enseignement du français sur la plateforme de vidéos en ligne YouTube.



Quelques contributions des influenceurs au recrutement d'enseignants et à la formation initiale

En analysant des vidéos diffusées par des influenceurs québécois, on note qu'ils discutent souvent de thématiques qui pourraient être utiles autant pour attirer de nouveaux enseignants que pour la formation universitaire de futurs enseignants.

En effet, plusieurs diffusent régulièrement des vidéos où ils expliquent comment se passent une semaine ou une journée de leur vie professionnelle. Ils discutent du contenu à enseigner, de leurs élèves, de leur organisation de l'espace et du temps, etc. Ils le font de manière enthousiaste et authentique, notant à la fois les avantages et les défis posés par leurs choix. Marie-Florence Legault, une enseignante mieux connue sur les médias sociaux en tant que *Marydotcom*, a d'ailleurs diffusé une série de vidéos liée à la rentrée scolaire 2019. Celles-ci couvrent les erreurs à ne pas faire en début d'année², comment organiser le matériel scolaire de ses élèves³, la planification de la première semaine d'enseignement⁴ et des trucs pour aménager sa classe⁵. Les enseignantes au primaire

1 Joëlle Fortin, Sarah-Ann Gaudreault, Audrey-Maude Lavoie, Jessica Michaud et Vanessa Ward.

2 https://youtu.be/t6vm6svZ_4M

3 https://youtu.be/Gj_yO6e-XP0

4 <https://youtu.be/ks2ggUP9r2c>

5 <https://youtu.be/V0SpRU68Hao>

connues sous le nom de *Trois filles et l'enseignement autrement* ont quant à elles offert des conseils pour obtenir un premier contrat en tant qu'enseignante⁶, pour se préparer à la rencontre des parents⁷ et expliquer comment se passent les stages en enseignement⁸. Il faut aussi souligner les nombreuses vidéos d'influenceurs du Québec comme celles de *La photocopieuse de M. Jason*⁹ qui proposent diverses astuces pour faire de la suppléance, un contenu fort utile pour soutenir les suppléants souvent peu qualifiés en cette période de pénurie d'enseignants.

Par ailleurs, ces quelques exemples illustrent bien deux aspects complémentaires qui se retrouvent chez les influenceurs. Certains diffusent du contenu aidant leurs collègues d'un point de vue professionnel, ce que *Marydotcom* fait justement dans ses vidéos sur la rentrée scolaire. D'autres produisent souvent des vidéos tant pour les collègues que pour les apprenants.

Soulignons enfin que de telles vidéos représentent une excellente façon d'intéresser de nouveaux venus en enseignement, car force est de constater que les sites web d'universités présentent encore majoritairement leurs programmes de formation en enseignement sous la forme de textes dans un langage lourdement administratif. Il serait donc avisé d'y joindre des productions audiovisuelles d'influenceurs – préférentiellement issus de leur propre institution – dans les campagnes de recrutement des pédagogues de demain. Ce serait à la fois plus divertissant et plus proche de la réalité enseignante que de les inviter à réfléchir à leur avenir en s'enlisant dans les sables mouvants bureaucratiques.

Quelques contributions des influenceurs en formation continue en enseignement du français

Les influenceurs du Québec produisent aussi du contenu pouvant servir spécifiquement à l'enseignement du français et donc à la formation continue. Parmi les ressources partagées à cet effet, on retrouve des vidéos de suggestions de littérature jeunesse à employer en classe selon des thématiques précises, ce qu'ont notamment fait *Marydotcom*¹⁰, *Trois filles et l'enseignement autrement*¹¹ et *Les créations de Stéphanie*¹² avec la Saint-Valentin.

En plus de partager des idées de ressources à exploiter en enseignement du français, certains influenceurs expliquent pour quelles raisons et de quelles façons il est possible de mettre en place des activités favorisant l'apprentissage de la langue de Molière. L'enseignante Valérie Cadieux a ainsi diffusé des vidéos où elle propose quelques pistes pour exploiter des albums sans texte en classe¹³ et des moyens d'enseigner la communication orale aux élèves¹⁴. De son côté, Stéphanie Fréchette, l'enseignante derrière *Les créations de Stéphanie*, a produit, entre autres, des vidéos sur des outils permettant d'aider les élèves à apprendre à lire¹⁵ et d'autres vidéos sur un carnet de lecture pour mieux conserver des traces des lectures réalisées par les élèves¹⁶. Pour leur part, *Trois filles et l'enseignement autrement* ont détaillé dans des vidéos la façon de réaliser une activité de feuilleton-roman¹⁷ en plus d'énumérer des raisons de faire des ateliers d'écriture¹⁸. D'autres vidéos de *Marydotcom* ont quant à elles présenté les étapes d'organisation d'un projet de bande dessinée en classe¹⁹ et une présentation orale²⁰.

6 <https://youtu.be/sUfm3vTSZgk>

7 <https://youtu.be/KKlxvWGFdpw>

8 https://youtu.be/_TL_VYxXc8c

9 <https://youtu.be/q1b-SKKLsN0> ; <https://youtu.be/yghUJWwwVrl>

10 <https://youtu.be/cqwju6yBLts>

11 <https://youtu.be/Tj1tnTZyWaU>

12 <https://youtu.be/OyvWPz3Tf-4>

13 <https://youtu.be/RTkNPz7pFpl>

14 <https://youtu.be/479GwFYkb54>

15 <https://youtu.be/Cxpa3Aq5VoY>

16 <https://youtu.be/s2dqB53rJbg>

17 <https://youtu.be/tZhjkXHANRU>

18 https://youtu.be/W_DcWyLjoMA

19 <https://youtu.be/6ROZ7R8-Md0>

20 https://youtu.be/OMsm_7PBUJY

Apports et défis des influenseignants

Bien que ces quelques exemples se limitent uniquement à YouTube et que d'autres existent aussi sur Facebook, Instagram et Twitter, ils illustrent la façon dont les influenseignants peuvent utiliser les médias sociaux pour aider leurs collègues actuels et futurs en enseignement du français. En présentant des ressources, en donnant des idées d'activités et en interagissant avec un auditoire féru d'éducation, ils représentent une nouvelle pratique professionnelle que les facultés d'éducation, les écoles et le Ministère de l'Éducation ne peuvent pas ignorer. Qui plus est, ils le font sans que cette contribution ne fasse partie officiellement de leurs tâches!

Toutefois, parmi les zones grises de leur avènement, notons que le fait que des influenseignants s'adonnent à la vente et à la promotion de matériel scolaire ou autre en froisse certains. Cependant, cet aspect entrepreneurial de leur approche leur donne aussi une expérience concrète pour mieux sensibiliser les élèves à l'entrepreneuriat, un des domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Quoiqu'il en soit, les influenseignants québécois sont relativement récents dans la profession et leur rôle tout comme leur encadrement sont encore en cours de définition. Il importe donc de réaliser une réflexion collective à leur sujet afin de solidifier leurs apports et de relever les défis qu'ils posent. D'ici là, un fait demeure viral : ils continueront d'influencer le plus beau métier du monde.

≡ RÉFÉRENCES

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

Office québécois de la langue française. (2018). *Influenceur Web*. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26544779



PIQSLS

L'AQPF rencontre... des passionné.e.s de la langue !

Propos recueillis par Josée Beaudoin,
conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale
Beaudoin.Josée@cscapitale.qc.ca

En novembre dernier, lors du congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français, les congressistes qui ont visité le salon des exposants ont eu l'agréable surprise de rencontrer des passionnés de la langue ayant collaboré à *Échos*, une nouvelle collection de cahiers d'activités et de théorie destinée aux élèves de 1^{re} et 2^e secondaires. Plusieurs sont repartis enchantés, en particulier ceux et celles qui se sont vu offrir un exemplaire d'une ou de plusieurs œuvres des autrices et auteurs présents.

Afin d'en connaître davantage concernant leur collaboration avec Pearson-Erpi, nous avons recueilli les propos d'Andréanne A. Malette (AAM), de Mathieu Pichette (MP), de Martine Latulippe (ML) ainsi que de Marie-Pier Élie (MPE), qui nous ont bien sûr dévoilé quelques détails relatifs à cette nouvelle collection et qui nous ont aussi fait part de leur processus d'écriture et de leur passion pour la langue française.¹

Comment s'est fait le contact pour vous inviter à participer à l'élaboration de cette nouvelle collection des Éditions Pearson-Erpi ?

MP : Euh... on m'a contacté... par téléphone ! Je ne pense pas que ce soit la question ! En fait, je comprends que l'éditeur cherchait une variété de gens qui utilisent le français dans le cadre de leur métier, des métiers qui sont intrigants, intéressants et qui peuvent être inspirants pour les jeunes.



CRÉDIT PHOTO : JOSÉE BEAUDOIN

Andréanne A. Malette est auteure-compositrice-interprète, metteuse en scène, productrice et éditrice. Connue d'abord comme finaliste féminine de *Star Académie*, elle a fondé sa propre maison de production.

Effectivement, vous représentez tous, en quelque sorte, un mode de discours. D'ailleurs, dans l'un ou l'autre de ces cahiers, chacun d'entre vous est un guide pour les élèves dans leur appropriation d'un type de texte en particulier avec un parcours de lecture de différents extraits de textes. Comment s'est faite la sélection de ces extraits ?

¹ Les propos recueillis ont été édités afin de rendre la lecture plus fluide.

AAM : Il était important pour toute l'équipe et moi que mes textes de chansons s'y retrouvent. Nous avons donc deux extraits de mes compositions. Ensuite, nous avons cherché ensemble des textes qui me ressemblent, avec des sujets qui me touchent, mais avec le souci de représenter les intérêts des élèves également.

MP : Quant à moi, on m'a suggéré d'écrire moi-même, mais aussi de choisir des sujets qui m'intéressaient. Après plusieurs discussions, j'ai proposé des sujets et on m'a ensuite proposé des textes portant sur ces sujets. Je les ai tous lus, j'ai fait la sélection, en me mettant dans la peau d'un jeune, et j'ai choisi des textes originaux, farfelus, intrigants, des textes que j'aurais voulu lire, qui soient drôles, divertissants, et qui pouvaient m'en apprendre, aussi, sur des sujets que je ne connaissais pas.



CRÉDIT PHOTO : JULIE BEAUCHEMIN PHOTOGRAPHE

Martine Latulippe est l'auteure, à ce jour, de près d'une centaine de romans, dont plusieurs pour adolescents.

Chaque module commence avec la section « Dans l'univers de... », dans laquelle les lecteurs et lectrices en apprennent davantage sur vous. Comment avez-vous choisi les informations qui servent à vous présenter, au début de chaque module ?

ML : J'ai essayé de présenter des informations un peu inusitées, pas celles que l'on peut retrouver facilement en faisant une petite recherche sur le Web ! Mon but était de créer un lien avec le lecteur, qu'il ait l'impression de me connaître un peu mieux, de savoir qui je suis, en dehors de mes publications.

MPE : J'ai choisi le voyage comme fil conducteur, étant donné que j'ai eu la chance de rencontrer plusieurs scientifiques, sur le terrain, dans des paysages à couper le souffle. À travers mes périples dans le désert d'Atacama, sur les glaciers d'Islande, dans les profondeurs océaniques ou aux côtés des plus puissants télescopes du monde à Hawaï, j'espère réussir à attiser la curiosité des jeunes et leur soif d'aventures !

AAM : Nous avons mis de l'avant mon amour de l'écriture. J'ai une vingtaine de journaux intimes, des cahiers remplis de listes et d'autres de chansons. C'est une grande partie de ma vie et je souhaitais montrer que le français est un outil pour vivre de sa passion.

MP : Il se peut très bien que les jeunes ne me connaissent pas du tout, donc je voulais me présenter de façon à me démarquer pour ainsi pouvoir les intéresser. L'idée, c'était aussi d'établir des similarités avec eux, pour créer un lien. Par exemple, j'ai eu le plaisir de faire toute sorte de choses folles dans le cadre de mon métier : parachute, trapèze, avion acrobatique, tirer la queue d'un crocodile, mais aussi, on mentionne ma peur des hauteurs, l'intimidation que j'ai vécue. L'objectif est donc d'intéresser les jeunes par ce que nous faisons, mais aussi leur montrer que nous sommes des personnes ordinaires aussi.

Quelle est votre préoccupation quant aux thèmes que vous abordez ?

ML : Pour moi, c'est important de susciter une réflexion. J'ai la chance d'avoir une tribune, d'être lue, je veux m'en servir pour aller plus loin que le divertissement : j'aime faire réfléchir, lancer des discussions. J'ai abordé divers sujets délicats, comme l'intimidation (*Le Cri*), l'influence des gangs (*Le Grand*

vertige), la transmission de photos osées (*Trahie*)... Je pense qu'on peut aborder bien des sujets, tout dépend de la façon dont on en parle.

MPE : En effet, peu importe le sujet, tout est dans la façon de l'aborder ! Même si certains sujets pourraient, à priori, sembler rébarbatifs pour un jeune public — par exemple, la physique quantique ou l'épigénétique — en construisant une bonne structure et en élaguant les informations superflues, tout en privilégiant un angle accrocheur, on peut intéresser les jeunes à n'importe quoi !

Avez-vous tendance à aller vers des thèmes qui seraient plus populaires chez les jeunes ou bien vous cherchez davantage à susciter leur réflexion ?

AAM : Je cherche d'abord à m'exprimer sur des sujets qui me touchent. J'aime aborder certains sujets plus tabous, ou des thèmes qui font réfléchir. Parfois plus dramatiques (la maladie mentale), d'autres fois plus inspirants (la confiance en soi). J'aurais de la difficulté à écrire sur un sujet imposé qui ne résonne pas en moi.

MP : Je suis toujours un meilleur communicateur quand j'ai un réel intérêt envers l'information que je communique. Je suis quelqu'un qui aime divertir, mais aussi faire réfléchir et je suis quelqu'un de curieux qui aime apprendre donc c'est un peu ce que je propose aux jeunes : quelque chose de divertissant où ils vont apprendre quelque chose d'intéressant.

Lorsque vous écrivez pour la jeunesse, quel est votre premier souhait ?

MPE : Stimuler leur curiosité, leur faire prendre conscience que la nature et la science sont des sources d'inspiration et de fascination inépuisables.

AAM : Montrer un modèle sain. Présenter de belles valeurs. Ramener à l'essentiel, l'humain, le cœur, la nature, le bien-être, l'authenticité.

ML : Mon premier souhait est... d'être lue, bien entendu ! Le meilleur livre du monde, s'il n'a pas de lecteurs, n'est pas très utile ! Mon second souhait est de raconter une bonne histoire, pour la même raison : même si je suis pleine de bonnes intentions, que mon sujet est noble, si l'histoire n'intéresse pas mon lectorat, que les jeunes n'accrochent pas, le livre rate sa cible, il ne sera pas lu.

MP : Il faut, en effet, que ça les intéresse ! Sinon, c'est peine perdue ! Si un sujet ou sa forme ne sont

pas intéressants, on perd son temps. C'est sûrement la même réalité pour les professeurs ! Si on n'est pas intéressant dans sa façon de communiquer, on ne peut pas intéresser les jeunes.



CRÉDIT PHOTO : FRANÇOIS DESAULNIERS

Mathieu Pichette est animateur, comédien, concepteur, scénariste et réalisateur d'émissions jeunesse. Très actif auprès du public adolescent, on compte parmi ses réalisations l'émission *Les pieds dans la marge* à Radio-Canada.

Quel est votre rapport à la langue lorsque vous rédigez pour les jeunes ?

ML : J'écris dans une langue accessible, mais jamais en langage parlé parce que les livres deviennent vite « datés », je trouve, quand on y inclut trop d'expressions à la mode, qui ne feront plus partie du langage dans quelques années. J'ai publié *À fleur de peau* en 2001, et le livre est encore à l'étude dans plusieurs écoles : on ne m'a jamais dit qu'il avait l'air d'avoir été écrit il y a longtemps ! J'ai cette préoccupation quand j'écris : j'aime l'idée que le livre puisse traverser les années.

AAM : Le français est mon matériau préféré lorsqu'il s'agit de composer des chansons. C'est un outil polyvalent, riche et précis. Chacun des mots est choisi avec soin. Et je crois qu'il est important de présenter des œuvres en français et de montrer que nous avons

une culture francophone riche et essentielle.

MP : Mon rapport à la langue, c'est de la communiquer, de l'utiliser de la parler comme nous la parlons dans la vie, avec notre structure, notre couleur, notre accent à nous, qui sont propres à chaque région, partout au Canada. Ces différences, nous devrions les exploiter encore plus et les assumer encore plus. Il ne s'agit pas de remettre en question le souci de bien parler ou de ne pas faire de fautes ! C'est plutôt contre l'idée, que certains ont parfois, de présenter un français trop parfait. Les jeunes ne font pas de liens entre leur français, leur culture et le français qui leur est présenté parfois. Si nous voulons que les jeunes aiment leur langue, ils doivent d'abord la reconnaître et se reconnaître dans cette langue. Voilà ! Ça, c'était mon éditorial ! C'est très senti !



CRÉDIT PHOTO : ANDRÉANNE GAUTHIER

Marie-Pier Élie est journaliste, animatrice et chroniqueuse scientifique. Ces temps-ci, elle dirige et anime avec Jean-René Dufort le magazine nouveau genre *Le gros laboratoire* sur ICI Explora.

Le français pourrait donc être vu comme « objet » culturel, en fait ! D'ailleurs, dans vos œuvres, qu'est-ce qui constitue une porte d'entrée dans la culture ?

ML : Je fais souvent des allusions littéraires quand j'écris : mes personnages vont parler de Cyrano de Bergerac, de la Table ronde, des Trois Mousquetaires,

de Platon même... Il m'est régulièrement arrivé d'avoir envie de lire un livre parce qu'un auteur en parlait dans un roman, alors je n'hésite pas à tendre de petites perches, en espérant qu'elles donneront le goût à certains lecteurs d'en découvrir un peu plus.

MPE : La science est, en soi, un pilier de la culture. La culture scientifique, pour moi, devrait être une priorité absolue, dès le plus jeune âge, particulièrement dans un monde où on est continuellement bombardés d'informations d'origine trop souvent douteuse. La science affute l'esprit critique et nous rend moins vulnérables à ce « n'importe quoi » ambiant.

Quand vous avez votre idée, est-ce que vous savez dès le début où s'en va votre texte ? LA question de l'enseignant de français : faites-vous un plan ?

ML : Non, je dois admettre que je ne fais pas de plan en tant que tel... Si je fais un plan précis, que j'écris mon histoire en détail, on dirait que le plaisir d'écrire n'y est plus par la suite... J'ai envie de passer à un autre projet ! Mais quand je commence un roman, je l'ai en tête depuis un bon moment, je sais où je m'en vais et je connais la fin, oui ! Comme j'écris principalement des suspenses, ça me semble inévitable : je dois donner quelques indices, juste assez mais pas trop, je dois placer mes pions pour surprendre le lecteur à la fin. Si je ne sais pas comment mon histoire se termine, impossible de faire tout ça.

MPE : En général, j'aime bien avoir un plan, ou à tout le moins, une ébauche de structure. Par contre, je me permets de ne pas la respecter, car c'est souvent en mettant mes idées en mots que je finis instinctivement par savoir comment les enchaîner le plus efficacement possible.

AAM : Jamais. Le premier couplet s'écrit tout seul, et dictera la thématique de la chanson. Souvent, ce n'est que vers la fin que je découvre de quoi la chanson parle. Comme si elle s'écrivait toute seule. Cela dit, je construis toujours un champ lexical qui me garde dans une structure cohérente.

MP : Ah oui ! Bien sûr ! Je fais un plan à partir de toutes les bonnes idées que j'ai. Quand j'écris, par exemple un article, je me fais un plan très précis et une fois que mon plan est fait et qu'il est bon, 75 % du travail est fait, le reste est très facile à faire. J'y vais de façon très structurée, mais par contre avec un scénario, mon plan est beaucoup plus général.



PANITANPHOTO / SHUTTERSTOCK

À vous entendre, il semble que l'écriture littéraire suppose un plus grand laisser-aller et que les textes courants demandent plus de structure...

MP : En fait, je me laisse porter par ce que je crois qui est bon dans les idées que j'ai. Ma règle d'or, c'est de toujours commencer par écrire le moment qui m'inspire le plus. Ce moment-là, habituellement, est nourri par mon écriture, il va prendre de l'ampleur, se développer et c'est ce qui va dicter comment va commencer mon sketch ou mon reportage. Quand on est inspiré, c'est comme peindre un tableau : on ne commence pas par un coin, on commence par ce qui est le plus intéressant ! En écriture, je commence par le bout qui me semble avoir le plus de potentiel et ce bout-là va tellement grandir qu'un moment donné, la conclusion, l'intro, ça va se créer de façon fluide et naturelle.

Avez-vous des rituels d'écriture ?

ML : J'aime beaucoup entrecouper mes périodes d'écriture d'activités physiques ! J'écris quelques heures, puis je vais faire une heure de vélo l'été ou une heure de ski de fond l'hiver, avant de me remettre à l'écriture ! C'est très efficace pour moi. Quand je bouge, on dirait que mes idées se placent, l'écriture est plus facile par la suite ! Autre rituel : j'écris toujours à la main d'abord, jamais à l'ordinateur. Le papier et le crayon m'inspirent beaucoup plus !

MPE : Pas vraiment... commencer, c'est le plus difficile ! Parfois, j'y parviens en me forçant à écrire n'importe quoi, quitte à ce que ce soit vraiment mauvais. Puis, quand je repasse dans le texte à tête reposée, tout ce « mauvais » finit de toute façon par disparaître.

AAM : Être seule. C'est le seul élément qui revient chaque fois. Le chalet étant le deuxième. 😊 J'écris plus souvent qu'autrement à l'ordinateur. Ça me permet de rechercher rapidement des synonymes et de bouger les sections.

MP : Moi, j'adore faire des remue-méninges, j'aime m'inspirer de ce que les autres ont à dire, j'aime entendre les autres sur ce que moi j'ai à dire et j'aime en discuter. Ensuite, je vais aller chercher, là-dedans, ce qui me fait réagir, ce que je préfère, je vais laisser reposer ça un certain temps puis je vais y revenir pour avoir un nouveau regard parce que parfois, on ne voit pas les défauts dans notre bonne idée tellement on la trouve bonne ! J'aime écrire, laisser ça reposer puis y revenir, puis j'aime aussi tester mon idée, la façon de la raconter, auprès des autres. Ça fait partie de mes rituels d'écriture.

**Et vous, que lisez-vous ? Quels genres de textes ?
Quels auteurs ou autrices vous plaisent ?**

MPE : Mes goûts sont trop éclectiques pour être résumés en quelques lignes ! J'apprécie une écriture précise, efficace, sans trop de flafas, qui réussit à transmettre des émotions, et pas seulement des faits.

AAM : Je lis surtout des ouvrages en lien avec l'entrepreneuriat et la psychologie. Cela dit, je suis une grande *fan* des mots de David Goudreault.

MP : Moi, j'aime lire toute sorte de choses : des romans historiques, en bonne partie, c'est peut-être les livres que je préfère, mais je lis pour me divertir, alors je lis vraiment de tout. J'ai pas d'auteur particulier, je peux aussi bien lire des BD que des biographies.

Qu'avez-vous envie de dire à des enseignant.e.s de français ?

ML : Je fais plusieurs rencontres par année dans les écoles, je vois de magnifiques projets, je constate l'implication et la motivation de tant d'enseignant.e.s que j'ai d'abord envie de leur dire bravo ! Je dirais aussi de ne pas hésiter à mettre le plaisir de l'avant. Souvent, le français est encore perçu par les élèves comme une matière ennuyante : on apprend des règles par cœur, on est évalué, on perd des points. Certains jeunes ne savent pas que lire est fantastique ! Qu'écrire peut être si agréable ! Faites-les écrire dans un cahier (leurs états d'âme, leurs émotions ce jour-là, leurs petites aventures ou mésaventures de la semaine) juste pour le plaisir, sans que personne ne corrige, sans même que personne ne lise ! Certains développeront peut-être l'habitude de tenir un journal intime. Parlez-leur de poésie à travers les textes de Loud ou d'autres chanteurs qu'ils connaissent, partagez vos lectures ou sorties théâtrales du moment, reproduisez une scène de crime que les jeunes doivent visiter pour lancer un projet d'écriture... Le français est une matière vaste, vibrante, inspirante. On le sait déjà... les jeunes peuvent l'apprendre aussi !

AAM : Savoir bien écrire est un outil précieux dans le monde des adultes, un outil qui, s'il n'est pas bien maîtrisé, affecte la crédibilité de celui qui écrit, son professionnalisme et sa créativité. Plus les élèves maîtrisent bien la matière, plus ils peuvent jouer avec cette matière. Je lève mon chapeau aux enseignant.e.s parce qu'ils ont un superbe défi entre les mains, celui de faire aimer une matière difficile aux élèves.

MP : Lâchez pas ! Avec le milieu de la culture qui en arrache présentement, avec la mondialisation où la culture des autres, c'est merveilleux, mais la culture des autres est tellement accessible, que la nôtre, parfois, en arrache ! Vous, comme enseignant, votre rôle de passeur de culture, de communicateur de culture, est encore plus important, plus que jamais ! Alors je dirais, et ce serait un message d'encouragement, continuez à éduquer, mais aussi à inspirer nos jeunes, et j'espère que le manuel qu'on a créé va vous aider à y parvenir !

Merci à vous quatre, car que ce soit en écrivant des romans, des articles journalistiques, des scénarios ou des paroles de chanson, vous accordez une importance à la langue française et, par votre apport à la culture d'ici, vous contribuez à la faire aimer à nos élèves.

NOUVEAUTÉ

échos

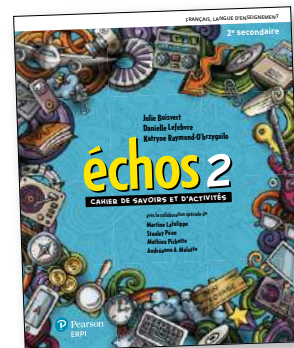
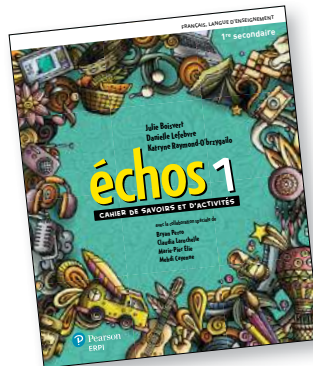
Cahiers de savoirs
et d'activités
LECTURE • ÉCRITURE • GRAMMAIRE

Français – 1^{re} et 2^e secondaire

Suscitez l'intérêt de vos élèves
pour une langue qui se vit au quotidien

Auteures

Julie Boisvert
Danielle Lefebvre
Katryne Raymond-O'brzygailo



Collaborateurs pour la lecture

1^{re} secondaire



Bryan Perro
Narratif



Claudia Larochelle
Justificatif



Marie-Pier Élie
Descriptif



Mehdi Cayenne
Poétique

2^e secondaire



Martine Latulippe
Narratif



Stanley Péan
Justificatif



Mathieu Pichette
Descriptif



Andréanne A. Malette
Poétique

 **Pearson**
ERPI

► pearsonerpi.com/fr/echos

P1311

Suggestions livres de Madame Anne



Anne Gucciardi
Conseillère pédagogique
Québec Amérique

Prendre le temps de réfléchir. Quel luxe ! Je sais pertinemment que notre volonté est celle d'amener les élèves à émettre une idée précise, une opinion réfléchie. Comment le faire avec le temps alloué, les contraintes disciplinaires à recadrer, la pression des pairs à éviter ? Admettons-le, prendre le temps de travailler avec un album ou analyser l'une des parties d'un roman plus longuement devient un moment précieux qui n'arrive pas souvent dans une année scolaire. Lors du dernier congrès de l'AQPF, quelques-unes parmi vous m'ont partagé leur amour de l'utilisation des albums afin d'aborder non seulement l'appréciation, mais également pour travailler les notions parfois grammaticales, parfois syntaxiques...

Dans le présent numéro, je vous présente deux albums qui effleurent la corde de la sensibilité de vos élèves. Le premier, tout en subtilité, est un texte qui nécessite l'accompagnement des élèves ; le deuxième, encore très actuel, amène quant à lui les élèves à réfléchir sur certains enjeux sociétaux.



© QUÉBEC AMÉRIQUE

ÉVELYNE, L'ENFANT-PLACARD

Cet album coup de poing peut se travailler avec les élèves de tous les niveaux. Votre intention pédagogique teintera son exploitation et surtout son intensité à faire réfléchir votre groupe.

L'histoire d'Évelyne, personne ne la connaît. Elle est la nouvelle élève de l'école des Cap-noirs. La jeune fille aux traits ridés pique la curiosité de Mezza, une camarade de classe qui a décidé de se lier d'amitié avec elle. Mezza lui a, à plusieurs reprises, posé la même question : D'où viens-tu ?

Avec patience, Mezza amènera Évelyne à se laisser apprivoiser. Les deux personnages passent beaucoup de temps côte à côte, l'une restant dans son mutisme, l'autre parlant pour deux. Un jour qu'elles sont au sommet de la montagne des cap-noirs, Mezza offre un miroir à Évelyne, qui pousse un incroyable hurlement. « Son cri résonna si fort que de nombreux conifères perdirent leurs épines. » (Babin, 2019, p. 27).

Quel est son secret ? Le lecteur ne le saura pas. Par contre, il prend conscience que la jeune fille a changé, une coquille s'est fendue libérant ainsi une nouvelle Évelyne.

La première de couverture est déchirante ! En effet, celle-ci dévoile la moitié du visage d'un personnage à la bouche cousue. La jeune femme illustrée est entourée de plantes et de fleurs aux couleurs plus claires. En utilisant la page couverture, demandons aux élèves d'anticiper l'histoire de cet album.

Les élèves qui ont eu la chance de croiser sur leur parcours des enseignant.e.s qui travaillent avec la littérature jeunesse dans leurs pratiques auront de la facilité à émettre des idées plus étoffées. Ils sauront faire des liens entre le mot *placard* et la misère qui se dessine sur le visage de la jeune fille. Utilisons l'écoute active et réunissons les diverses perceptions en « arbre d'idées ».

Sur la quatrième de couverture, on aperçoit un renard. Quelle symbolique ce renard représente-t-il ? Demandons aux élèves de créer des liens avec des livres qu'ils ont lus, qu'ils ont entendus.

Poussons la réflexion plus loin, outre le renard, y a-t-il d'autres liens à faire avec le texte ? Avec certaines illustrations ?



© QUÉBEC AMÉRIQUE

Je vous suggère même de laisser les plus vieux faire des liens avec des séries télé, avec des films. J'adore les résultats d'une telle réflexion. Au risque de me répéter, je suis consciente que le temps est précieux. Jumelons donc certains critères d'évaluation dans cette démarche autant à l'écrit, qu'à l'oral.

Si vous avez la chance de travailler en équipe (team-teaching) ou en inter-matières, voici quelques questions concernant le ressenti d'un tel texte: Évelyne, l'enfant-placard aborde la question des secrets difficiles à partager. En grand groupe ou en petits cercles de discussion, laissons réfléchir les élèves :

- a) Quels genres de secrets Évelyne peut-elle porter ?
- b) Certains secrets peuvent-ils nous rendre malheureux ? Pourquoi ?
- c) Mezza a-t-elle bien fait d'insister pour aider son amie Évelyne même si c'était difficile ?
- d) Quels moyens pourrait-on prendre pour se sentir mieux ou pour aider un ou une ami. e à se sentir mieux ?

Cet album est le genre de livre qui prend une force incroyable quand le groupe s'implique dans la démarche. Je suis convaincue qu'Évelyne touchera vos élèves, et ce, peu importe votre niveau !



© QUÉBEC AMÉRIQUE

Y'A PAS DE PLACE CHEZ NOUS

Ce n'est pas une nouveauté! Vous avez raison. Cependant, combien d'entre vous l'exploitez au secondaire?

Je crois qu'il est temps de le ressortir puisque le texte court et répétitif vous permettra de réaliser un survol autour de certaines notions grammaticales : GN, phrases à construction particulière, les diverses ponctuations...

Cet album dont les illustrations sont riches de sens sert de point de départ pour faire écrire les élèves. En début de démarche, je vous propose de montrer les pages 8 et 9. Sans explications et sans nommer le titre, invitons les élèves à écrire un texte explicatif portant uniquement sur ce qu'ils voient, sur ce qu'ils perçoivent. Les élèves plus passifs auront tout de même plusieurs points à décrire, par contre, les élèves qui s'investissent un peu plus remarqueront les nuances de l'illustration.

Y'a pas de place chez nous est un outil brise-glace pour les classes d'accueil, les classes « régulières » qui accueillent un élève immigrant, pour les groupes de francisation tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes. L'album devient l'élément déclencheur pour faire connaissance. Affiche sur le pays d'origine, discussions autour des traditions, tout est propice pour connaître l'autre.

Par ailleurs, je vous suggère de présenter en parallèle l'album illustré par Rogé, *Bagages*, et le documentaire du même nom disponible sur le site de Télé-Québec. Divisons la classe en deux et organisons un débat. Les élèves font d'abord leur recherche, afin de préparer leurs arguments. D'un côté, les élèves sont pour l'ouverture des frontières pour accueillir les réfugiés. De l'autre côté, les élèves sont contre l'accueil des réfugiés. Questions de discussion : Faut-il ouvrir nos portes ou les fermer? Est-ce que les guerres et l'injustice vont disparaître si on ferme nos portes aux réfugiés?

Les exigences du débat seront différentes selon le niveau des élèves puisqu'elles répondent aux critères d'évaluation de celui-ci.

Pour les enseignant.e.s qui utilisent les ateliers d'écriture, voici une brève proposition :

Demandons aux élèves d'inventer la suite de l'histoire et d'imaginer ce qui arrive à Tarek et à Marwan dans leur nouveau pays. Si le groupe se sent moins inspiré, voici une citation présentée sur une affiche de la Journée mondiale des réfugiés : « J'ai tout perdu, mais l'avenir m'appartient. ».



© QUÉBEC AMÉRIQUE



OXFAM
Québec

Ce qui m'amène à vous préciser qu'Oxfam-Québec accorde son soutien à la publication de ce livre, car le thème abordé s'harmonise avec son objectif qui est de sensibiliser les jeunes aux enjeux de la solidarité.

Voici donc deux albums et des pistes qui vous accompagneront dans votre démarche pédagogique, que vous soyez un.e jeune enseignant.e.s ou pas !

≡ RÉFÉRENCES

Babin, M. (aut.) et Brochu C-É. (ill.). (2019). *Évelyne, l'enfant-placard*. Québec : Québec Amérique.

Oxfam Québec. (2020). *Oxfam Québec. Le pouvoir citoyen contre la pauvreté*. <https://oxfam.qc.ca/>

Poulin, A. (aut.) et Mariano, EL. (ill.). (2016). *Y'a pas de place chez nous*. Québec : Québec Amérique.

Rogé (ill.). (2018). *Bagages, mon histoire. Poèmes de jeunes immigrants*. Montréal : Éditions de la Bagnole

Tom, P. (réalis.). (2017) *Bagages* [film documentaire]. Picbois productions. Télé-Québec, Zone vidéo. Repéré à <https://zonevideo.telequebec.tv/media/35817/bagages/bagage>



GAELE MARCEL / UNSPLASH



Retour sur les causeries de l'AQPF

L'équipe des *Cahiers de l'AQPF*

Le mois de mai durant, l'AQPF a tenu, chaque mardi, une causerie thématique portant sur la place du français, de la formation initiale en enseignement jusqu'à sa place dans les salles de classe. Ces causeries ont représenté un moment privilégié pour les membres de l'Association afin de réfléchir avec des théoriciens et des praticiens autour d'enjeux actuels, particulièrement dans la foulée d'un enseignement étant de plus en plus amené à se renouveler. Les résumés des échanges et des constats émanant de ces causeries vous sont présentés dans les pages qui suivent.

L'enseignement à distance, avec Anick Sirard, conseillère pédagogique, causerie animée par Martin Sévigny, enseignant de français

En contexte d'enseignement à distance, une multitude de ressources s'offrent aux enseignant.e.s, ce qui peut leur causer autant d'enthousiasme que de stress ! À trop vouloir chercher l'outil technologique révolutionnaire, il ne faudrait pas perdre de vue le point de départ : la responsabilité des professionnel.le.s de l'enseignement est d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. À travers les méandres informatiques, il faut d'abord que les enseignant.e.s se questionnent au regard de leurs besoins réels et de ceux de leurs élèves. Les enseignant.e.s doivent d'abord se questionner au regard de leurs

besoins réels et de ceux de leurs élèves, ainsi que de la façon de s'y prendre pour favoriser la réussite de chacun. Ainsi, il s'avère nécessaire, d'une part, de déterminer les **savoirs essentiels** aux élèves dans l'immédiat et pour les années à venir. D'autre part, les enseignant.e.s doivent aussi distinguer ce qui nécessite un enseignement direct aux élèves (groupes de besoins, accompagnement individualisé, cercles de lecture...) de ce qui peut être vu de façon asynchrone (informations ou consignes répétées à tous les groupes). Ce n'est qu'après avoir déterminé tout cela que peut démarrer la plongée vers les options technologiques disponibles.

En plus de l'appropriation des ressources numériques, les enseignant.e. ont aussi à apprendre à jongler avec les réalités de l'enseignement à distance : la nétiquette des rencontres virtuelles, les distractions provenant de l'arrière-plan, la nécessaire gestion de l'équipement informatique ainsi que les inévitables problèmes de connexion ne rendent la tâche facile à personne. Il faut accepter d'être constamment en mode de résolution de problèmes et garder en tête qu'il n'est pas nécessaire de trouver la solution tout seul ! Collaborer avec des collègues, mais aussi avec les élèves peut être inspirant et moins chronophage.

Enfin, que nous soyons devant la classe entre quatre murs ou derrière un écran, ce qui prime, et ne l'oublions

pas, c'est de donner aux élèves le goût d'apprendre.

La réforme des participes passés, avec Annie Desnoyers, cofondatrice du Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français, et Mario Désilet, chargé de cours à l'Université de Montréal, causerie animée par Karol-Anne T. Auger, enseignante de français

En 2014, le Conseil international de la langue française (CILF) proposait une réforme de l'accord du participe passé. À l'automne 2019, avant de prendre position officiellement, l'AQPF a proposé aux membres de la formation et de l'information pour prendre leur pouls et ainsi mieux les représenter, tout d'abord en leur offrant un atelier portant sur ce sujet lors du congrès annuel, puis en les conviant à une causerie au cours de laquelle serait présentée la proposition de réforme de la règle mal aimée.

Le CILF propose que la réforme ne porte que sur les participes employés avec être ou avec avoir, la règle demeurant inchangée dans les cas où le participe passé serait employé comme adjectif. Ainsi,

- Le participe comme forme verbale employée avec être (incluant les pronominaux et les formes passives) s'accorderait toujours avec le sujet.
- Le participe comme forme verbale employée avec avoir resterait toujours invariable.

À l'aide d'un tableau montrant les statistiques de répartition des participes selon le type d'accord, les spécialistes ont démontré que la réforme proposée ne touchait qu'une infime partie (moins de 8 %), de tous les cas d'accord de participes passés. Par conséquent, il est illogique, selon eux, que les enseignant.e.s enseignent aussi longuement une règle qui a si peu d'incidence sur la qualité des écrits des apprenants, temps qui pourrait être mieux investi dans d'autres apprentissages à réaliser en classe de français.

Pour le moment, l'Office québécois de la langue française réfléchit à la proposition. Quant aux enseignant.e.s, si plusieurs sont favorables à l'idée de ne plus prendre de leur temps pour enseigner les cas d'exceptions, certain.e.s ne sont pas encore convaincu.e.s que l'abolition pure et simple de ces exceptions soit nécessaire.

L'évaluation, avec Sarah Lavoie, enseignante de français, Nancy Allen, responsable de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec, et Josée Beaudoin, conseillère pédagogique, causerie animée par Ariane Goulet, enseignante de français

En 2018, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) publiait *Évaluer pour que ça compte vraiment*, un rapport qui fait état du double rôle de l'évaluation : soutenir les apprentissages et porter un jugement sur l'atteinte des compétences des élèves.

En cette année particulière, qui a vu les traditionnels examens de fin d'année annulés, il serait certes plus facile de s'en tenir à ce qui peut être plus aisément évalué, même à distance, et de ne tenir compte que des connaissances sans observer les compétences des élèves. Or, plutôt que de mesurer ce qui est facilement observable, il est nécessaire, plus que jamais, de faire de l'évaluation un levier pour l'apprentissage et d'amorcer une réflexion en profondeur sur celle-ci et sur ses impacts. Ainsi, que ce soit à travers un projet, une discussion ou par le biais des observations menées en classe virtuelle, tout ce que l'élève produit peut soutenir ses apprentissages et renforcer le jugement professionnel et évaluatif de l'enseignant.e, pourvu que l'élève soit amené à s'améliorer en recevant des rétroactions USB, (utiles, spécifiques et bienveillantes).

Dans le contexte actuel, pourquoi ne pas aussi réfléchir à l'enseignement et à l'évaluation intégrée des compétences en français ? Discuter de ses processus d'écriture entre pairs, par exemple, pourrait-il compter à la fois en productions écrites et orales ? En plus de rendre l'évaluation moins chronophage, cela répondrait aux prescriptions ministérielles et diminuerait le sentiment d'une évaluation décontextualisée en oral pour les élèves. Gageons que cela aurait aussi une incidence sur leur motivation scolaire quant aux tâches, mais aussi quant aux évaluations. Quand nous arriverons à faire de l'erreur non pas une fatalité, mais un premier pas vers l'apprentissage, nous pourrions par le fait même accorder davantage d'importance au développement des compétences plutôt qu'aux notes.

Le TECFÉE, avec Samia Cherfaoui, étudiante à la maîtrise, Abdessamad Bourdi, étudiant en enseignement, et Johnni Samson, chargé de cours à l'UQTR, causerie animée par Katya Pelletier, chargée de cours à l'UQTR

La certification de la maîtrise de la langue chez les étudiant.e.s des programmes en enseignement est un réel enjeu pour les universités. Depuis 2008, le *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE) évalue « la compétence langagière attendue d'une personne qui poursuit une formation universitaire en enseignement » (CÉFRANC, 2015, p. 1). Or, chaque année, il s'avère que le taux d'échec à cet examen est élevé. Devant ce constat, une pétition élaborée par des étudiant.e.s en enseignement de l'Université de Sherbrooke a été lancée récemment pour demander la modification de cet examen, notamment la section portant sur le vocabulaire, car, selon les étudiant.e.s, cette section n'est pas représentative de la réalité du futur enseignant. À la suite de ce mouvement, l'association des étudiants en éducation de l'Université de Sherbrooke a mandaté Samia Cherfaoui afin d'évaluer l'impact de la réussite du TECFÉE sur les compétences linguistiques des futur.e.s enseignant.e.s.

Certes, l'accompagnement des étudiant.e.s universitaires dans le développement de leurs compétences linguistiques est un défi de taille qui mérite d'être documenté par la recherche. De même, il pourrait être intéressant de se questionner sur le dispositif qui permet d'évaluer judicieusement les compétences linguistiques des étudiant.e.s en enseignement de façon à être en cohérence avec les orientations ministérielles relatives à l'évaluation. Si l'évaluation doit, d'une part, servir à certifier les acquis, il faut, d'autre part, s'assurer qu'elle soutient l'apprentissage des étudiant.e.s (CSÉ, 2018).

Notons que les demandes de modification du TECFÉE visent autant celui qui serait administré à tout.e.s les étudiant.e.s en enseignement qu'aux aux futur.e.s enseignant.e.s de français, mais avec un niveau de base pour les premiers et un examen plus difficile pour les seconds.

Vous aimeriez en apprendre davantage sur la formule ou partager vos impressions à propos de ces sujets qui suscitent des passions ? Rejoignez-nous sur nos différents réseaux sociaux.

≡ RÉFÉRENCES

CÉFRANC. (2015). Guide de préparation. La rédaction. Repéré à http://www.cspi.qc.ca/cefranc/pdf/guide_la_redaction.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Québec : Le Conseil, 95 p.



Suivez-nous sur nos différents médias sociaux

Joignez-nous sur Facebook, sur Twitter (@aqpf_qc) et sur Instagram (@_aqpf_)

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

Antidote 10

Le remède à tous vos mots.

- ✓ **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 aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info

