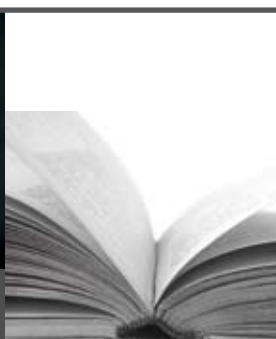


Mars 2015



Mot de la présidente

Sommaire

Mot de la présidente	1
Pratiques de classe	3
Invitation au Conseil d'orientation ...	8
Dossier : l'orthographe	10
Chronique orthographique	23
Chronique Francophonie	26
Impromptu	30

Depuis la rentrée scolaire, il n'y a pas une semaine où l'éducation ne se retrouve au cœur d'une controverse dans les médias : frasques de ministres, système décrié, problématiques récurrentes, conditions des enseignants mises à mal, etc. Bref, la situation actuelle de l'éducation au Québec n'est pas des plus reluisantes. Assumant la présidence par intérim depuis le dernier congrès, j'en prends encore plus conscience. Pourquoi? Parce que chaque semaine, l'AQPF est sollicitée pour prendre la parole au nom des enseignants de français : que pense l'AQPF du rapport Larose? Que pense l'AQPF des résultats en français des élèves à l'examen ministériel de 5^e secondaire? Et la nouvelle orthographe, qu'en pensez-vous? Dans tout ce brouhaha où elle doit continuer à assurer une veille, comme une de ses missions est de « [s'engager] pédagogiquement, socialement et politiquement dans la défense et la promotion de la langue française et de son enseignement au Québec », l'AQPF doit aussi trouver des moyens de survivre comme association professionnelle.

Dans un contexte où l'austérité est sur toutes les lèvres, les bénévoles de l'AQPF s'affairent de leur côté à trouver des solutions pour maintenir avec un budget restreint les activités destinées aux membres, qui sont aussi offertes à tous les enseignants de français du Québec. Concrètement, c'est repenser toute une organisation en fonction d'un budget qui ne peut plus compter sur une subvention gouvernementale, en plus d'une décroissance de participation aux congrès des dernières années. **C'est pour cette raison que nous tenons un conseil d'orientation élargi le 25 avril prochain afin de pouvoir réfléchir ensemble¹** à des idées pour dynamiser

1 Voir l'invitation en page 8



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

Comité de rédaction

Christiane Blaser
Godelieve De Koninck
Nancy Granger
Michèle Prince, coordinatrice
Sandra Roy-Mercier

Conception graphique
Sylvie Côté

ORTHOdidacte

Une méthode ludique, personnalisée et innovante
La combinaison gagnante pour l'amélioration du français.

ORTHODIDACTE

La méthode Orthodidacte détecte les zones de fragilité de l'apprenant et construit un parcours d'apprentissage sur mesure. Tout au long de l'apprentissage, le système va optimiser le parcours personnalisé de l'apprenant et adapter en conséquence les exercices, en fonction des difficultés repérées. L'apprenant finit le parcours lorsque le système détecte une acquisition suffisante des règles en cours d'apprentissage.

Orthodidacte intègre de nombreuses fonctionnalités :

- des parcours pédagogiques élaborés ;
- un outil de recherche de ressources pédagogiques ;
- des formes d'apprentissage variées et ludiques ;
- des évaluations et leur corrigé intégral ;
- des cours interactifs ;
- des explications pour chaque question ;
- des minicours.

Mot de la présidente (suite)

notre association. Cette rencontre sera une occasion de discuter avec d'autres enseignants et professeurs passionnés des meilleurs moyens pour maintenir en vie « [le] seul organisme au Québec [...] qui soit voué à la fois, d'une part, à l'enseignement du français et de la littérature, et, d'autre part, à la promotion de la langue française et de la culture québécoise, un organisme disciplinaire et interordre: l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). »² Je vous invite donc à vous joindre à nous pour converser sur ce que nous voulons pour l'avenir de notre regroupement. Une fois cela fait, nous pourrions alors concentrer nos efforts à défendre l'enseignement du français au Québec qui pour le moment est sérieusement malmené.

Geneviève Messier

Présidente par intérim

2 Lachapelle, G. (2015). Place du français au collégial et place du collégial à l'AQPF. *Correspondances*, 20(2). Repéré à <http://correspo.ccdm.qc.ca/Corr20-2/7.html>

Pratiques de classe

Grandeurs et misères de la littérature de jeunesse à l'école

Martin Lépine*

Chers lecteurs adultes, imaginez un instant que les œuvres littéraires majeures de notre littérature, écrites par nos plus grands auteurs, Anne Hébert, Victor-Lévy Beaulieu, Marie-Claire Blais, Jacques Poulin, Michel Tremblay, ne soient plus éditées et rééditées. Seriez-vous dans un roman d'anticipation à la *Fahrenheit 451*? Non, vous êtes ici et maintenant, au Québec, en 2015, dans l'univers de l'édition pour la jeunesse!

Depuis le milieu des années 1970 avec la création des éditions de La courte échelle, le monde de l'édition québécoise pour la jeunesse est passé de la pénurie à la profusion. De façon encore plus marquée depuis une quinzaine d'années, la littérature de jeunesse est en pleine effervescence tant en ce qui a trait à la quantité de productions qu'à la diversité et à l'originalité de ses formes. Bien qu'absente (ou si peu présente) de tous les grands et moins grands médias, la littérature de jeunesse est un des seuls secteurs de l'édition papier qui semble s'en tirer encore avantageusement en cette période du tout numérique. Mais cela, pour combien de temps encore?

Permettez-moi de proposer le point de vue non pas d'une personne impliquée directement dans le monde de l'édition pour la jeunesse, mais d'un enseignant et d'un formateur d'enseignants de français qui vit les effets collatéraux des grandeurs et des misères actuelles de la littérature de jeunesse.



Grandeurs...

Jamais dans l'histoire autant d'œuvres littéraires pour la jeunesse n'ont été publiées! Jamais autant d'animations du livre n'ont été proposées dans différents lieux de diffusion : écoles, bibliothèques, librairies, salons du livre, maisons de la culture! Jamais, au risque de surprendre, autant de jeunes, dès le préscolaire et le primaire, ne se sont intéressés à la lecture d'œuvres littéraires!

Notre société a donné pour objectif à l'école québécoise de former des amateurs éclairés de littérature, le mot *amateur* signifiant ici « celui qui aime ». Ainsi, nous ne souhaitons pas seulement faire lire les élèves, mais les amener à vouloir lire des œuvres riches de notre patrimoine littéraire pour la jeunesse. Malheureusement, bien que les programmes scolaires en vigueur affirment toute l'importance d'apprécier des œuvres littéraires, les œuvres de qualité sont de plus en plus difficilement accessibles...

Et misères...

Depuis quelque temps, nous vivons de multiples chroniques de morts annoncées dans le domaine de la littérature :

- fermetures répétées et à un rythme ahurissant, dans toutes les régions du Québec, de librairies indépendantes;
- impossibilité de se procurer des livres publiés il y a tout juste deux ou trois ans, faute de rééditions et d'accessibilité (voir l'encadré à ce propos);
- faillite et rachat des éditions de La courte échelle, la maison emblématique de la littérature de jeunesse québécoise;
- silence radio des médias tant écrits que parlés à propos d'œuvres littéraires pour la jeunesse...

Tout cela sans compter le ministre de l'Éducation qui, lui, annonce que l'absence de livres ne fait mourir personne, qu'il faut investir massivement dans des programmes d'anglais intensif et dans les technologies dont les mérites sur les plans pédagogique et didactique restent encore à prouver...

Et pourtant?

Depuis l'année scolaire 2000-2001, le programme de formation de l'école québécoise prescrit un enseignement du français au primaire qui doit amener les élèves à développer quatre compétences : *lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement,*

apprécier des œuvres littéraires. Recoupant les trois premières compétences, l'appréciation littéraire devrait être le lieu idéal pour créer un véritable et authentique désir de lire, d'écrire et de communiquer oralement pour mieux comprendre et interpréter les œuvres lues, vues ou entendues. Cela dit, le contexte socioéconomique actuel rend quasi impossible la tâche de l'enseignant désireux de respecter les prescriptions ministérielles et de transmettre sa passion du livre, de la lecture et de la littérature. Et rien ne laisse penser que la situation s'améliorera à court terme...

Des solutions, vous dites?

Devant ces différentes tensions qui animent les grandeurs et les misères de la littérature de jeunesse d'ici, voici quatre propositions qui permettraient une meilleure diffusion des œuvres littéraires québécoises :

1. Que les médias écrits et parlés fassent une place à la littérature de jeunesse dans leurs contenus, ne serait-ce qu'une place égale au pourcentage des œuvres pour la jeunesse empruntées dans les bibliothèques ou achetées dans les librairies. Selon la banque de données des statistiques officielles du gouvernement du Québec, ce pourcentage de documents pour enfants dans les prêts faits au Québec en 2012 est, en moyenne, de 37,7 %¹. En cette ère technologique où l'espace écrit des médias est illimité, pourquoi ne pas animer ou réanimer des sections de quotidiens qui traiteraient de littérature de jeunesse, et de jeunesse tout court?
2. Que des milliers d'exemplaires des œuvres de littérature de jeunesse reconnues par des prix littéraires soient diffusés dans toutes les écoles du Québec année après année et que les démarches de rééditions

1 http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=2277 (site visité le 10 février 2015).

de ces œuvres soient soutenues dans le temps afin de construire un patrimoine littéraire jeunesse. Pourquoi ne pas choisir ainsi des œuvres de littérature de jeunesse fermement protégées de l'extinction?

3. Que les enseignants du primaire et du secondaire soient soutenus et accompagnés dans leurs démarches de formation continue quant à la littérature de jeunesse et à son enseignement. Pourquoi ne pas offrir tout simplement une carte privilège à tous les enseignants du Québec, une carte qui leur ouvrirait toutes grandes les portes de lieux culturels (comme les librairies, les théâtres, les musées) avec rabais à la clé pour mieux connaître les œuvres québécoises?
4. Que nous reconnaissons enfin que les enseignants du primaire et du secondaire sont des passeurs de culture et de lecture essentiels et incontournables et, par conséquent, que nous devons les aider à avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires pour la jeunesse et à avoir toute la liberté professionnelle voulue pour animer, au quotidien dans leur classe, les livres, la lecture et la littérature.

Chers lecteurs adultes, afin que les œuvres pour la jeunesse des Raymond Plante, Chrystine Brouillet, Dominique Demers, François Gravel et d'autres grands noms de notre littérature de jeunesse demeurent bien vivantes, faisons en sorte que tous les enseignants impliqués dans la scolarité obligatoire soient des passeurs, des allumeurs de feu, des éveilleurs de passion, et ce, avec les moyens de leurs ambitions.

* Didacticien du français, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

martin.lepine@usherbrooke.ca

Quelques exemples de « morts » annoncées...

Plusieurs œuvres littéraires pour la jeunesse publiées en format papier il y a plus de cinq ans deviennent vite introuvables dans les librairies, notamment en ce qui concerne certains albums illustrés dont les couts de production sont considérables. De plus, quelques maisons d'édition québécoises vivent de façon cyclique des moments d'instabilité financière qui remettent en question l'édition de certaines de leurs œuvres. Par exemple, parmi les lauréats des prix littéraires du Gouverneur général du Canada (voir le tableau ci-joint), les prix littéraires les plus prestigieux au pays, sept des 22 œuvres primées dans les catégories jeunesse depuis 2004 ne sont plus disponibles (et trois autres, publiées à La courte échelle, sont menacées). Autre exemple, le site *Livres ouverts* recense, en date du 10 février 2015, 452 livres épuisés sur les 6785 proposés (soit entre 5 et 10 % de la sélection).

Voici, dans ce contexte, quelques œuvres littéraires québécoises épuisées ou en danger :

- La série *Le dernier des raisins* de Raymond Plante publiée au début des années 1990 chez Boréal est une des œuvres phares de la littérature de jeunesse québécoise contemporaine... Mais qui peut se la procurer aujourd'hui en format papier?
- L'album *Annabel et la bête* de Dominique Demers, paru en 2003 chez Dominique et compagnie, un album magnifiquement illustré par Stéphane Poulin, mais annoncé comme épuisé dans les sites internet des principales librairies du Québec.
- Un autre magnifique album, un des premiers de l'illustrateur Stéphane Poulin, intitulé *Benjamin et la saga des oreillers* est épuisé. On peut toutefois s'en procurer un exemplaire d'occasion soi-disant en très bon état pour près de 120\$ sur amazon.ca!



- Les excellents romans policiers pour enfants de Chrystine Brouillet publiés à La courte échelle sur une période de plus de 20 ans sont en danger depuis la faillite et le rachat de cette maison d'édition. Que penser de l'avenir des ouvrages de Bertrand Gauthier, Denis Côté, Ginette Anfousse et des autres auteurs clés de cette maison?
- Des tomes de la série *David* de François Gravel sont aussi épuisés, remettant en cause la pertinence même de lire cette série pourtant lauréate de plusieurs prix littéraires!
- Gilles Tibo, l'un des plus prolifiques auteurs québécois pour la jeunesse, a vu au fil des ans plusieurs de ses titres non-réédités, tant chez Dominique et compagnie, La courte échelle, Livres Toundra, Héritage...

Il faut noter cependant que cette tendance n'est pas propre au Québec. Des auteurs comme Robert Munsch, Jon Scieszka et Anthony Horowitz, tant au Canada anglais, aux États-Unis qu'en Angleterre, par exemple, vivent le même problème. Espérons enfin que les classiques de la littérature de jeunesse ne seront pas dans quelque temps réservés aux seuls riches collectionneurs d'œuvres d'art, mais bien entre les mains de leurs principaux destinataires : les jeunes lecteurs.

Les prix littéraires du gouverneur général, catégories jeunesse, depuis 2004

	Jeunesse-texte	Jeunesse-illustrations
2004	<i>L'hiver de Léo Polatouche</i> Nicole Leroux Boréal NON DISPONIBLE	<i>Nul poisson où aller</i> Janice Nadeau Les 400 coups NON DISPONIBLE
2005	<i>Le ricanement des hyènes</i> Camille Bouchard La courte échelle NON DISPONIBLE	<i>Le cœur de monsieur Gaugin</i> Isabelle Arsenault Les 400 coups NON DISPONIBLE
2006	<i>Je suis fou de Vava</i> Dany Laferrière De la Bagnole	<i>Le gros monstre qui aimait trop lire</i> Rogé Dominique et compagnie
2007	<i>La fatigante et le fainéant</i> François Barcelo Soulières	<i>La petite rapporteuse de mots</i> Geneviève Côté Les 400 coups NON DISPONIBLE
2008	<i>Les trois lieues</i> Sylvie Desrosiers La courte échelle EN DANGER	<i>Ma meilleure amie</i> Janice Nadeau Québec Amérique
2009	<i>Harvey</i> Hervé Bouchard De la pastèque	<i>Harvey</i> Janice Nadeau De la pastèque
2010	<i>Rose : derrière le rideau de la folie</i> Élise Turcotte La courte échelle EN DANGER	<i>Rose : derrière le rideau de la folie</i> Daniel Sylvestre La courte échelle EN DANGER
2011	<i>Les aventures de Radisson (tome 1)</i> Martin Fournier Septentrion NON DISPONIBLE	<i>Lili et les poilus</i> Caroline Merola Dominique et compagnie
2012	<i>Un été d'amour et de cendres</i> Aline Apostolska Leméac	<i>La clé à molette</i> Élise Gravel La courte échelle NON DISPONIBLE
2013	<i>À l'ombre de la grande maison</i> Geneviève Mativat Pierre-Tisseyre	<i>Jane, le renard & moi</i> Isabelle Arsenault De la pastèque
2014	<i>Le jardin d'Amsterdam</i> Linda Amyot Leméac	<i>Le lion et l'oiseau</i> Marianne Dubuc De la pastèque



Invitation

au Conseil d'orientation élargi

Samedi 25 avril 2015

de 10 h à 16 h

au local N-M210 du pavillon

Paul-Gérin-Lajoie de l'UQAM

1205, rue St-Denis

Montréal (Qc) H2X 3R9

Chers membres,

En novembre dernier, les membres du conseil d'administration lançaient une vaste consultation en ligne concernant une réorientation possible des congrès de l'AQPF. Vous avez été près de 400 personnes à prendre quelques minutes pour répondre à ce sondage et ainsi donner votre avis. Nous vous en remercions grandement.



Depuis, les membres du conseil d'administration ont pris des décisions importantes dont ils souhaitent vous faire part. Dans ce même sondage, vous avez aussi été nombreux à donner des idées et des suggestions pour envisager l'avenir de notre association de façon positive. Les membres du conseil d'administration aimeraient discuter avec vous de ces idées et réfléchir avec vous à des projets novateurs pour la vitalité de notre association. C'est la raison pour laquelle, nous vous invitons à participer à un conseil d'orientation proposé, cette année, à tous les membres de l'AQPF.

Au cours de cette journée, nous informerons les membres des récentes décisions prises par le conseil d'administration. Un état des finances de l'association sera présenté par notre trésorier, Jérôme Poisson. Par la suite, nous discuterons de projets mobilisateurs et d'activités de financement à mettre en place pour la vitalité de notre association. Veuillez noter qu'au début du mois d'avril, un ordre du jour détaillé vous sera acheminé.

Dans le but de réfléchir dès maintenant aux actions à mettre en place, nous vous invitons **à consulter avant le 1^{er} avril prochain** le lien suivant pour vous inscrire et partager vos idées. De cette façon, nous pourrions préparer cette journée pour rentabiliser au maximum ce temps d'échange si important.

<http://bit.ly/1wVZstp>

Votre avis est essentiel pour envisager ensemble l'avenir de notre association. Nous vous invitons à participer en grand nombre à cette journée d'échange et de partage.

Les membres du conseil d'administration de l'AQPF

N.B. Vous avez jusqu'au 25 avril pour vous inscrire à cette journée et partager vos idées.

PAR TOUT MÊME ICI

Une
association
qui vous
fera
bouger!

A
partnership
that will
get you
moving!

EVERYWHERE EVEN HERE

Energie  **Cardio**



Association québécoise des professeurs de français

**LES MEMBRES
DE L'ASSOCIATION
QUÉBÉCOISE DES
PROFESSEURS DE
FRANÇAIS**

BÉNÉFICIAIRE DE

**80 \$
DE RABAIS**

ENJOY AN \$80
DISCOUNT

**SUR
L'ABONNEMENT
ANNUEL
RÉGULIER.*
ON THE REGULAR ANNUAL
MEMBERSHIP FEE.***

COMMENT S'ABONNER? / HOW TO JOIN?

Présentez cette lettre lors de votre inscription au centre Energie Cardio de votre choix, accompagnée de votre carte de membre de l'association.

Show this letter when subscribing to the Énergie Cardio centre of your choice, along with your association membership card.

Nom du membre / Member's name : _____

Centre / centre : _____ Date / Date : _____

Fier partenaire du réseau canadien GoodLife Fitness (accès à plus de 300 centres partout au Canada).
Proud partner of GoodLife Fitness Canadian network (access to over 300 centres throughout Canada).

*Rébais applicable avant taxes. Tarif corporatif également offert aux conjoints, conjointes et personnes de 16 ans et plus résidant à la même adresse. Détails en succursale.
*Discount applicable before taxes. Corporate rate also offered to spouses and persons age 16 and over residing at the same address. Details at centre.

CENTRE ADMINISTRATIF ÉNERGIE CARDIO/HEAD OFFICE

1040, boul. Michel-Bélanger, bureau 300
Blainville (Québec) J7C 5L2
Téléphone/Telephone: 450-979-3613 ou 1-877-ENERGIE
télécopieur/fax: 450-979-3601
energiecardio.com

SERVICES AUX ENTREPRISES/CORPORATE WELLNESS

Energie  **Cardio**

Dossier l'orthographe

L'orthographe lexicale et grammaticale (partie 1)

Brigitte Stanké*
Christian Dumais**
et André C. Moreau***



Comme en témoigne le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport¹, les élèves québécois éprouvent d'importantes difficultés dans l'apprentissage du français, dont des difficultés marquées en orthographe lexicale. Cette situation n'est pas propre au Québec, puisque deux recherches récentes sont parvenues au même constat en France^{2,3}. Bien que la complexité du système du français écrit rende l'apprentissage de l'orthographe lexicale plus difficile que dans d'autres langues, ce phénomène ne permet pas d'expliquer la baisse du niveau de compétence observée au cours du temps. Cette baisse est préoccupante, car un faible niveau de compétence a un impact important tant sur la réussite scolaire et sociale que professionnelle. En effet, dans notre société, la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale est primordiale et constitue un important outil de discrimination^{4,5} (diplomation, sélection de candidats pour un emploi, etc.) Nous entendons, par orthographe lexicale, la façon d'orthographier les mots en conformité avec les conventions de notre système d'écriture. L'orthographe dite grammaticale concerne les marques syntaxiques (marques de genre, de nombre des noms, des pronoms personnels et des adjectifs, marques de mode, de temps, de genre et de nombre pour les verbes). La

compétence en orthographe lexicale et grammaticale est également cruciale puisqu'elle représente le moteur de la lecture et de l'écriture dans l'ensemble des disciplines scolaires. Elle est également nécessaire dans de multiples situations de la vie quotidienne et elle permet d'accéder au monde du travail et de s'épanouir en tant que citoyen⁶. Sa maîtrise s'avère donc une compétence essentielle à acquérir.

À cet effet, les méthodes d'enseignement jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'orthographe. Dans un contexte d'école de plus en plus inclusive et qui a connu une forte augmentation d'élèves allophones, les enseignants se disent insuffisamment formés pour faire face aux besoins particuliers de leurs élèves^{7,8}. Cette réalité changeante incite à poursuivre les recherches dans ce contexte d'école inclusive.

Ainsi, au cours des dernières années, plusieurs recherches ont fait état de pratiques réflexives et de dispositifs didactiques dits efficaces pour enseigner l'orthographe^{9,10,11}. *Les Cahiers de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)* permettent de mettre à la disposition des enseignants deux dossiers thématiques issus de ces recherches. Le premier comporte trois articles consacrés aux méthodes et moyens d'enseignements permettant de favoriser l'apprentissage de l'orthographe

lexicale. Un second dossier, qui paraîtra dans le prochain numéro des *Cahiers de l'AQPF*, traitera plus spécifiquement de l'orthographe grammaticale.

Le premier article, de Daniel Daigle, Agnès Costerg, Anne Plisson, Noémia Ruberto et Joëlle Varin, aborde, à la manière d'un conte, les particularités de l'orthographe lexicale qui rendent son apprentissage particulièrement long et difficile. Il est question de l'importance de son enseignement qui perdure tout au long du secondaire. À partir de divers exemples, les auteurs nous montrent que l'apprentissage de l'orthographe peut et devrait avoir une *fin* agréable, comme dans les contes !

Le second article, de Brigitte Stanké, Marie-André Ferlatte, Stéphanie Granger et Marie-Josée Poulin, présente les résultats de différentes recherches montrant l'impact négatif de l'exposition à l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale, et ce, tant chez les bons que les mauvais élèves *orthographieurs*. Ces auteures suggèrent différentes façons d'enseigner l'orthographe en réduisant l'exposition à l'erreur.

Enfin, le troisième article, d'André Moreau et de Catherine Massis, montre que malgré les avancées technologiques, les pratiques pédagogiques plus traditionnelles ont toujours grandement leur place dans l'enseignement. Ces auteurs présentent les avantages d'exploiter les murs de mots et la façon de mieux les exploiter pour développer le vocabulaire et l'orthographe.

- * Orthophoniste et professeure au département d'orthophonie de l'Université de Montréal
- ** Professeur de didactique du français au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- *** Professeur agrégé au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

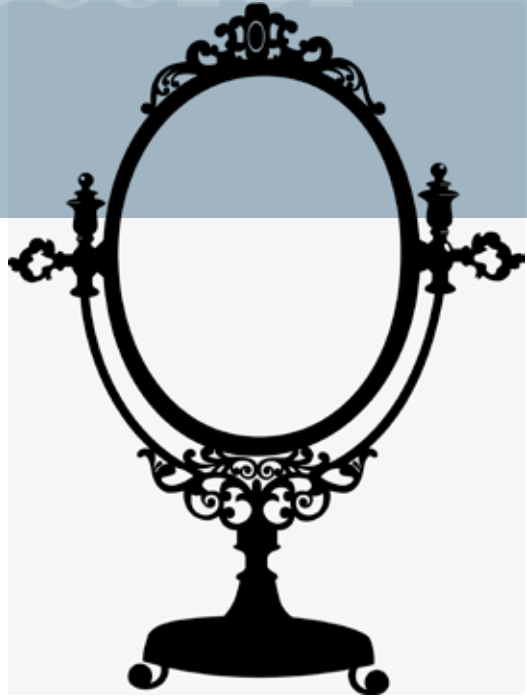


Références

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture : Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>
2. Bautier, É., Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M. Taller Ch. (2007). « Orthographe : à qui la faute? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160, juillet-septembre 2007, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 04 décembre 2014. URL : <http://rfp.revues.org/855>
3. Pothier, B., et Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique: Du CP à la 5e*. Retz.
4. Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/29020.pdf>
5. Stanké, B. (2012). Préface. Dans C. Leroux et L. Martin (Dir.), *Scénarios pour mieux écrire les mots : l'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*, VII-VIII. Montréal : Chenelière Éducation.
6. Templeton, S. et Morris, D. (1999). Questions Teachers Ask About Spelling. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 102-112.
7. Armand, F. (2010). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Rapport déposé à la Direction des services aux Communautés Culturelles du MELS.
8. Moreau, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e édition) (p. 147-168). Québec: Presses de l'Université du Québec.
9. Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
10. Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73-75.
11. Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner la grammaire aujourd'hui? Enseigner à l'école primaire*. Paris : Hatier.

Miroir, miroir, dis-moi quel mot est le plus beau : échalote ou échalotte?

Daniel Daigle*
Agnès Costerg**
Anne Plisson**
Noémia Ruberto**
et Joëlle Varin**



Devant son miroir magique, la belle-mère de Blanche-Neige se pose régulièrement la même question : *Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle?* Quelle n'est pas sa surprise lorsqu'un jour le miroir lui répond que Blanche-Neige est la plus jolie. Le choc est grand, la surprise est totale et la réaction de la marâtre est dévastatrice. Blanche-Neige en paiera le prix.

Lorsque les élèves rédigent un texte, ils sont souvent persuadés de l'exactitude de l'orthographe des mots qu'ils utilisent. Dans le cas d'un doute par rapport à un mot spécifique, ils prennent la peine d'écrire, dans la marge, le mot de façons différentes en appuyant le moins possible sur leur crayon. Après un examen rapide des différentes orthographes envisageables, ils font un choix guidé par la question : *Quel mot est le plus beau?* Le miroir de leur mémoire est alors sollicité. Ils effacent ensuite méticuleusement la trace de leur doute. Quel n'est pas leur choc lorsque l'enseignant retourne la copie corrigée avec une marque rouge entourant le mot à l'origine du doute orthographique! L'erreur est surprenante. L'élève en paie le prix.

Voilà résumé le problème des choix orthographiques que doivent faire les élèves. Le respect de l'orthographe lexicale est pour certains élèves un vrai cauchemar. Le problème n'est pas le respect de l'orthographe lexicale en soi. Ce qui est gênant est que les élèves sont hantés par leurs éventuelles erreurs. Pour

eux, l'orthographe lexicale est complexe, souvent imprévisible et, surtout, synonyme de sanctions. Ils n'ont pas tout à fait tort. Prenons le temps d'analyser la situation...

Premièrement, l'orthographe française est complexe. Dans un monde idéal, chaque phonème (son à l'oral) correspondrait à un et un seul graphème (lettre ou groupe de lettres). Certaines langues comme l'espagnol, le croate ou l'allemand se rapprochent de cet idéal. Or, en français, on retrouve 36 phonèmes et quelque 130 graphèmes¹. Un même phonème peut donc s'écrire de différentes façons (par ex. : /o/ dans *bateau*, *moto*, *faux*). Parallèlement, une même marque graphique peut correspondre à différents sons (par ex. : la lettre *c* dans *camion* et dans *cerise*). Plus l'écart entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes est grand, plus la langue est considérée irrégulière (inconsistante). Le français fait partie des langues alphabétiques les plus irrégulières. On ne doit donc pas être surpris de constater que les élèves considèrent son orthographe complexe.

Deuxièmement, l'orthographe française est imprévisible. Environ 50% des mots seulement peuvent être correctement orthographiés grâce à la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes². L'élève ne peut donc pas uniquement faire une analyse de la structure phonologique du mot à l'oral pour déduire son orthographe. Il doit avoir recours

à diverses stratégies orthographiques dont les plus garantes de réussite sont basées sur la prise en compte des propriétés visuelles des mots³. Les propriétés visuelles des mots se rapportent à toutes les spécificités des mots qui sont marquées visuellement, mais qui ne s'entendent pas nécessairement (voir Daigle et Montésinos-Gelet pour une description complète de ces propriétés⁴). Par exemple, en français, on écrit *apercevoir* avec un *p* et *appeler* avec deux *p*. Pourtant le phonème est le même. On écrit aussi *pluie* avec un *e* muet, *hibou* avec un *h* muet et *haricot* avec deux lettres muettes. Ces phénomènes sont imprévisibles, inaudibles, mais visibles. On doit donc les considérer si on veut orthographier correctement. Peut-être parce qu'ils sont inaudibles, mais aussi peut-être parce qu'on ne les enseigne pas, ces phénomènes sont les plus difficiles à maîtriser par les élèves (nous y reviendrons plus loin). Face à des mots contenant des particularités visuelles, les élèves ont plus de difficulté à justifier leurs choix orthographiques⁵. Ils se fient à leur intuition, comme la marâtre de Blanche-Neige, et, comme elle, ils sont choqués de la rétroaction (de l'enseignant).

Certains diront que l'orthographe n'est pas si imprévisible qu'elle paraît. En effet, l'orthographe française est caractérisée par des régularités qui permettent parfois de faciliter les choix orthographiques des scripteurs. Par exemple, le phonème /o/ s'écrit le plus souvent *o* au milieu du mot et rarement *o* en fin de mot. La séquence *eau* est celle qui est la plus régulière en fin de mot, comme dans *bateau*, *vaisseau* ou *château*. Pourtant, on a aussi les mots *moto*, *vélo* ou *zéro* ou encore les mots *tôt*, *trop* ou *vos*, sans parler des mots *pot*, *gros* ou *flot* et des mots *légaux*, *finaux* ou *maux*. Tous ces mots sont relativement fréquents et, pour la plupart des élèves, connus à l'oral. Ils sont donc susceptibles d'apparaître dans un texte écrit. Dans la première série de mots (*moto*, *vélo*, *zéro*), les régularités orthographiques ne s'appliquent tout simplement pas. C'est aussi le cas pour la deuxième série de mots (*tôt*, *trop*,

vos). En plus, ces derniers mots sont marqués par une lettre muette « imprévisible » et différente d'un mot à l'autre. La troisième série de mots est aussi caractérisée par la présence de lettres muettes, cette fois-ci porteuses de sens (*pot*, *gros*, *flot*). Ces lettres muettes permettent de créer des liens avec des mots de même famille lexicale (respectivement *poterie*, *potier*; *grosse*, *grosseur*; *flotter*, *flottement*). Contrairement aux lettres muettes qui n'ont pas de sens, les lettres muettes porteuses de sens peuvent être maîtrisées grâce à une procédure d'analyse morphologique au cours de laquelle la comparaison de mots de même famille permet de prédire la lettre muette finale. Enfin, la dernière série de mots se rapporte à des marques du pluriel (*légaux*, *finaux*, *maux*). Un raisonnement grammatical permet de déterminer l'orthographe de ces mots. Ces derniers exemples montrent à quel point l'orthographe française est complexe et souvent imprévisible. Évidemment, certaines régularités orthographiques sont plus « régulières » que d'autres. Mais on a aussi des cas complètement imprévisibles, comme le choix entre le *an* et le *en* qui ont chacun 50% de chances d'apparaître dans les mots du français.

D'autres diront aussi que l'histoire du mot est porteuse d'information orthographique. Il est vrai qu'une bonne connaissance de l'histoire de l'orthographe française permet d'expliquer plusieurs mots dont l'orthographe est difficile. C'est le cas, par exemple, de l'accent circonflexe qui donne des indications sur l'ancienne orthographe de certains mots (*feste*-*fête*). Cependant, ces explications historiques sont nombreuses et ont des origines variées. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on peut penser, l'orthographe française a subi plusieurs réformes (pour une synthèse, voir Catach, 2011⁶). Ces réformes n'ont pas toujours mené à une simplification du système que les élèves doivent maîtriser. Il serait utopique de demander aux enseignants de connaître l'histoire de tous les mots. Pourtant, c'est ce que les élèves demandent lorsqu'ils disent « *Pourquoi ça s'écrit*

comme ça? ». Si dans certains cas, l'enseignant peut raconter l'histoire d'un mot, dans d'autres cas, il répondra que c'est ainsi et que les élèves doivent apprendre l'orthographe du mot par cœur. Cette expression « par cœur », utilisée par tous, est certainement sujette à discussion (discussion qui dépasse le cadre de ce texte, mais qui pourra faire l'objet d'un autre article). Pour le moment, précisons qu'apprendre par cœur ne signifie pas apprendre de manière globale, mais apprendre de manière spécifique et précise. Globalement, les mots *loin* et *lion*, les mots *pallier* et *palier* ou encore les mots *étude* et *élude* se ressemblent. Pour les orthographier correctement, chaque graphème, voire chaque trait, doit être appris de manière spécifique, précise et ordonnée.

Jusqu'à maintenant, on retient que les mots ne peuvent être orthographiés correctement uniquement par une analyse de leur structure à l'oral ou par l'application de régularités orthographiques. L'orthographe est ainsi complexe et parfois imprévisible et ce sont souvent les propriétés visuelles des mots qui constituent un obstacle à leur apprentissage. En effet, l'analyse de productions écrites⁷ montre que plus de la moitié des erreurs en orthographe lexicale sont associées aux propriétés visuelles des mots et que les phénomènes les plus problématiques se rapportent aux phonèmes multigraphémiques (les sons qui s'écrivent de plusieurs façons), aux lettres muettes et aux homophones.

Ces résultats nous permettent d'aborder la troisième caractéristique de l'orthographe que nous souhaitons aborder dans ce texte. L'orthographe est synonyme de sanctions. C'est ici que la maîtrise de l'orthographe devient un cauchemar pour certains élèves. Au niveau national, les évaluations ministérielles des élèves du secondaire montrent que l'orthographe constitue le seul critère d'évaluation en production écrite où la réussite moyenne se situe sous les 60%⁸. Est-ce alors surprenant que la maîtrise de l'orthographe en angoisse plus

d'un? Et plus généralement, est-ce surprenant d'observer un tel taux de réussite?

Pour plusieurs, savoir écrire est synonyme de savoir orthographier. Même les adultes scolarisés ont peur de faire des erreurs d'orthographe. C'est que ces erreurs ont toujours été sanctionnées, sans toutefois qu'on ait donné aux scripteurs des stratégies, ou de bonnes stratégies, pour mieux orthographier. Pour un grand nombre d'enseignants, l'orthographe s'enseigne au primaire, et plus particulièrement au début du primaire. Au secondaire, l'orthographe ne constitue pas un objet d'enseignement qui occupe une grande place dans la planification pédagogique. C'est normal, il y a tellement de contenus variés à traiter. Au primaire, seuls les mots enseignés sont sanctionnés (ou devraient l'être). Au secondaire, tous les mots le sont. Pour aider les élèves à mieux orthographier, trois actions peuvent être menées. Tout d'abord, il faut amener les élèves à bien comprendre que les mots, malgré leurs difficultés orthographiques, peuvent être appris et inscrits en mémoire. Les élèves doivent comprendre que les mots ne sont pas écrits dans les livres et les dictionnaires, mais dans leur tête. Ensuite, il faut consacrer du temps (même un peu) à l'enseignement de l'orthographe. Cet enseignement doit être explicite et viser, en particulier, les propriétés visuelles des mots. Par un questionnaire orthographique collectif, par la mise en place de dispositifs de négociation orthographique ou encore par des joutes amicales visant des « performances orthographiques », l'enseignant, même celui du secondaire, peut amener les élèves à être sensibles aux propriétés des mots. Par exemple, l'enseignant peut donner un mot relativement complexe, labyrinthite par exemple, et demander aux élèves d'émettre des hypothèses quant à l'orthographe la plus plausible du mot. Collectivement, les élèves analysent ensuite les différentes hypothèses pour n'en retenir qu'une seule. Les enseignants peuvent aussi demander aux élèves d'écrire sur des fiches des mots qu'ils trouvent plus

difficiles à orthographier. En équipe, les élèves doivent épeler les mots-défis donnés par l'équipe adverse. Un système de pointage peut alors être mis en place. Enfin, par de telles activités, et peut-être, dans certains cas, par une révision des critères d'évaluation, l'enseignant peut encourager des changements dans les représentations qu'ont les élèves de l'orthographe lexicale. L'orthographe peut (et nous dirions doit) devenir un objet d'apprentissage agréable pour les élèves.

En conclusion, l'orthographe française est certainement complexe et souvent imprévisible. Elle ne doit cependant pas faire peur aux élèves. Les caractéristiques intrinsèques de l'orthographe française en font une charmante Blanche-Neige. C'est la peur de l'orthographe qui la transforme en vilaine belle-mère.

* Professeur, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, daniel.daigle@umontreal.ca

** Chargées de cours et doctorantes, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,

Notes et références

1. Nina Catach, (2005). *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin.
2. Jean Véronis, (1988). From sound to spelling in French : Simulation on a computer, *Cahiers de psychologie cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 315-334.
3. Noémia Ruberto, (2012). *Les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques francophones du primaire*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
4. Daniel Daigle et Isabelle Monsétiños-Gelet, (2013). «Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation», dans Daniel Daigle, Isabelle Montésinos-Gelet et Anne Plisson, *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 11-34.
5. Joelle Varin, (2012). *La compétence métaorthographique d'élèves dyslexiques francophones du primaire*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
6. Nina Catach, (2011). *L'orthographe*. Collection Que sais-je?, Paris: PUF.
7. Daniel Daigle, Ahlem Ammar et Isabelle Montésinos-Gelet, (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites*, Rapport de recherche déposé au FQRSC/MELS.
8. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion; rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, Gouvernement du Québec.

Effacité de l'enseignement sans erreur de l'orthographe lexicale

Brigitte Stanké*
Marie-Andrée Ferlatte**
Stéphanie Granger***
et Marie-Josée Poulin****

En français, tout comme en anglais, l'apprentissage de l'orthographe est long et difficile. En français, le seul recours aux correspondances sons-lettres ne permet pas d'orthographier de façon conventionnelle approximativement 50% des mots. La langue française comporte un nombre important d'inconsistances orthographiques, ce qui signifie que la plupart des sons peuvent être représentés par différents graphèmes (par exemple : [o] : o, au, eau, etc., 46 possibilités!). Un mot d'une syllabe en français peut s'écrire environ de quatre façons différentes. La forte polygraphie des correspondances phonèmes-graphèmes ainsi que le nombre élevé d'homophones constituent une source majeure de difficultés d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Comme les apprenants, très tôt, ne peuvent pas se fier à la correspondance phonèmes-graphèmes pour orthographier les mots, ils n'ont d'autres choix que de recourir à d'autres informations pour orthographier les mots, entre autres, celles relatives aux régularités de certaines combinaisons phonèmes-graphèmes et de séquences de lettres plus fréquentes. Chez les élèves, cet apprentissage se traduit par une meilleure habileté à orthographier les mots partageant une même régularité (par exemple : **chapeau** /**château** /**oiseau**, etc.). Ces régularités sont apprises de façon implicite par expositions répétées aux mots écrits, à travers la lecture. Mais si les enfants apprennent certaines connaissances orthographiques par expositions répétées, il est pertinent de se demander s'ils apprennent également les erreurs auxquelles ils sont exposés lorsqu'ils écrivent des mots de façon erronée. N'avons-nous pas

de doutes orthographiques après avoir corrigé plusieurs copies d'élèves comportant des erreurs?

Impact de l'exposition et de la production d'erreurs sur l'apprentissage de l'orthographe

Le rôle de l'exposition à l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe a été étudié auprès de scripteurs experts. Des chercheurs^{[1] [2]} ont montré que le fait de présenter des mots mal orthographiés à des sujets adultes augmentait le risque d'apprendre ces erreurs par la suite.

L'impact de la production d'une ou de plusieurs erreurs sur l'apprentissage de l'orthographe a aussi fait l'objet d'une étude récente^[3]. Des adultes ont été amenés à apprendre l'orthographe de pseudomots (mots qui n'existent pas, par exemple : /karotil/) sous plusieurs conditions, soit en fonction du nombre d'erreurs produites par le participant (aucune erreur, une, deux et trois erreurs). Les résultats de cette recherche ont montré que l'apprentissage réalisé dans la condition de production sans erreur donnait de meilleurs résultats (65,4%) que celle de l'apprentissage avec la production d'une erreur (51,9 %) et de deux erreurs (29,6%). Chez les scripteurs expérimentés, la production d'une seule erreur interfère avec l'apprentissage de l'orthographe et cette interférence est d'autant plus élevée qu'il y a de productions erronées.

Les études mentionnées ci-haut ont toutes été réalisées auprès d'adultes, à l'exception de celle de Carrion^[2] qui montre qu'un effet négatif de l'exposition à l'erreur était également observé chez le jeune apprenant.

Impact de l'enseignement sans erreur sur l'apprentissage de l'orthographe

Les études portant sur l'impact de l'exposition à l'erreur ont donné naissance à un nouveau concept, soit celui de l'enseignement sans erreur^[4]. On entend généralement par « enseignement sans erreur » toute méthode permettant d'induire un comportement sans que l'apprenant ne puisse commettre d'erreur ou en évitant au maximum les possibilités d'erreurs. Par exemple, un jeu de mots cachés permet d'apprendre l'orthographe de mots à partir d'un enseignement sans erreur, puisque l'élève à toujours sous les yeux l'orthographe de chacun des mots qu'il doit retrouver dans la grille. L'effet positif de l'enseignement sans erreur a été mis en évidence dans divers domaines, notamment dans l'apprentissage du vocabulaire auprès de populations d'enfants et d'adultes présentant un trouble du langage oral. L'utilisation de cette méthode s'avère également efficace auprès des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Elle est privilégiée pour l'enseignement de connaissances factuelles auprès d'enfants et d'adultes présentant un trouble sévère de mémoire. Mais qu'en est-il pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale?

Une récente étude réalisée par Ferlatte, Granger et Stanké^[5] avait pour objectif de vérifier si l'utilisation d'une méthode d'enseignement sans erreur facilitait l'apprentissage de l'orthographe lexicale, comparativement à une méthode exposant à l'erreur. L'apprentissage de l'orthographe de deux listes de pseudomots a été réalisé selon les deux méthodes auprès d'élèves de cinquième année bons et faibles à orthographier. L'efficacité des méthodes a été évaluée à l'aide de dictées réalisées immédiatement après la période d'enseignement, soit une semaine ~~plus tard~~ et un mois plus tard. Les résultats de cette étude indiquent une performance significativement supérieure de l'orthographe enseignée à partir de la méthode d'enseignement sans erreur. Cet avan-

tage est encore plus notable dans le temps et également plus marqué chez les plus faibles *orthographes*.

Toutes ces études montrent que l'exposition à l'erreur est néfaste pour l'apprentissage de l'orthographe, mais quelle méthode permettrait de favoriser cet apprentissage tout en évitant l'erreur ?

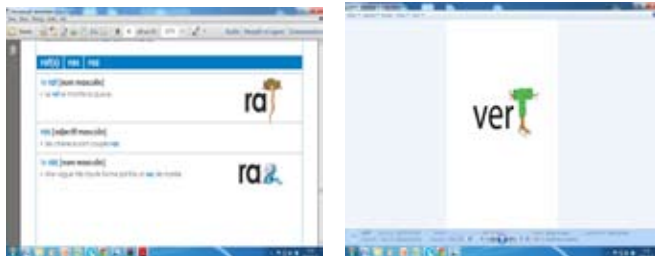
Méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale

Comme l'ont démontré les études, plus les apprenants sont exposés à l'erreur, moins ils apprennent l'orthographe. Il serait donc souhaitable d'éviter certaines activités qui les exposent à l'erreur, comme celle de la chasse aux erreurs ou encore celle où l'on demande aux enfants de produire différentes orthographes d'un même mot. Il est plutôt conseillé d'utiliser certaines méthodes favorisant un apprentissage sans erreur, parmi celles ayant montré leur efficacité, on retrouve la méthode d'enseignement des régularités orthographiques, la méthode visuosémantique, la méthode par expositions répétées, ainsi que la méthode *Apprentissage/test*.

- La méthode d'enseignement des régularités orthographiques⁽⁶⁾, ou dite par analogie morphologique, consiste à proposer aux enfants d'apprendre de façon explicite des listes de mots inconsistants partageant certaines régularités orthographiques (par exemple : **très**, **près**, **succès**, etc. / **poulet**, **chalet**, **met**, etc.) ou en s'appuyant sur des règles (par exemple : le son *j* suivi des sons *e* ou de *i* s'écrit généralement à l'aide de la lettre *g* et non de la lettre *j*). La répétition d'informations organisées est une méthode indispensable pour mémoriser des connaissances à long terme.

- La méthode d'enseignement visuosémantique vise à faciliter la mémorisation des inconsistances orthographiques des mots en utilisant trois types de mémoire : la mémoire visuelle imagée, la mémoire lexicale orthographique et la

mémoire sémantique. Cette méthode consiste à illustrer par un dessin le concept sous-jacent à un mot tout en l'intégrant à la graphie d'un son pouvant poser problème. Cette méthode renforce la mémoire et a l'avantage d'être ludique, ce qui motive l'élève.



Exemples d'orthographe de mots utilisant de la méthode visuosémantique^[7]

- La méthode d'enseignement par exposition répétée favorise la mémorisation à long terme de l'orthographe des mots en consolidant le nouvel apprentissage par la production répétée de l'orthographe des mots, soit à un minimum de quatre à huit reprises^[8]. Plutôt que de faire copier les mots de façon répétée pour que les enfants les apprennent, il est préférable de demander à l'enfant de produire ces mots dans le cadre d'un jeu, comme dans un jeu de *Mots cachés*.

- La méthode d'enseignement *Apprentissage/test* consiste à apprendre de nouvelles connaissances, suivies dans un intervalle rapproché, d'une évaluation de ce nouvel apprentissage et de la répétition de cette même séquence plusieurs fois. La recherche^[9] a montré que ce type de méthode améliorerait de façon significative la mémorisation à long terme des nouvelles connaissances. Dans le cas de l'orthographe, l'apprentissage pourrait être réalisé à partir d'un jeu suivi d'une dictée. Cette dictée ne devrait pas être corrigée, mais plutôt suivie de la présentation de l'orthographe des mots afin que l'enfant puisse se corriger lui-même à partir des mots bien orthographiés. Comme mentionné, ce processus devrait être répété plusieurs fois.

Conclusion

Il est utopique d'espérer que les élèves ne soient jamais exposés à l'erreur durant tout leur parcours scolaire, mais il est possible de favoriser leur apprentissage de manière ludique en réduisant au maximum cette exposition à l'erreur. Sans faute, évitons l'erreur!

- * Professeure à l'école d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal
- ** Étudiante à l'école d'orthophonie de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- *** Étudiante à l'école d'orthophonie de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- **** Étudiante en linguistique à l'Université de Montréal

Références

1. Brown, A. S. (1988). Encountering misspellings and spelling performance: Why wrong isn't right. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 488-494.
2. Carrion, C. (2010). Exposition à l'erreur orthographique: les conséquences sur les connaissances acquises et en cours d'acquisition (Doctoral dissertation, Université Paris 5).
3. Rey, A., Pacton, S. et Perruchet, P. (2005). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*, 222, 101-119.
4. Maxwell, J. P., Masters, R. S. W., Kerr, E. et Weedon, E. (2001). The implicit benefit of learning without errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 54(4), 1049-1068.
5. Ferlatte, M-A., Granger, S. et Stanké, B. (soumis, 2014). L'enseignement sans erreur de l'orthographe lexicale chez les enfants du primaire.
6. Siffrein-Blanc, J. et George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Développements*, (1), 27-36.
7. Stanké, B. (2014). *Les homophones illustrés*. Éditions Passe-Temps. Québec.
8. Bowey, J. A. et Miller, R. (2007). Correlates of orthographic learning in third-grade children's silent reading. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 115-128.
9. Karpicke, J. D. et Roediger III, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*, 57(2), 151-162.

Les murs de mots, encore utiles en classe?

André C. Moreau*
et Catherine Massie**

Dans une perspective culturelle et pédagogique, les murs de mots en classe sont en quelque sorte des traces ou des produits qui rappellent les activités d'enseignement et d'apprentissage en classe. Nul doute qu'une visite des classes du préscolaire ou du primaire nous rappelle que les murs de mots sont encore très présents dans les classes du Québec.

Cependant, en cette période marquée par l'usage grandissant d'outils électroniques (ordinateur ou tablette électronique en soutien à l'apprentissage), il faut se questionner sur la pertinence de l'usage des murs de mots en classe. Que vise cette pratique d'enseignement? À qui s'adresse-t-elle? Comment la développer? Dans quel contexte et pour quelles raisons doit-on l'utiliser? En outre, malgré la présence d'outils électroniques se substituant de plus en plus aux modes d'écriture traditionnels (papier et crayon), les murs de mots semblent traverser le temps.

L'objectif de ce texte est de mieux comprendre cette pratique pédagogique qu'est l'utilisation de murs de mots en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Cet article décrit ce que sont les murs de mots, leur utilité et la façon de les employer malgré l'usage d'outils électroniques. Quelques idées d'activités en lien avec les murs de mots complètent ce texte.

1. Les murs de mots, ce sont...

Les murs de mots sont un ensemble de mots affichés en classe sur un mur, un tableau d'affichage, un classeur, un tableau magnétique ou un paravent. Ces murs de mots doivent être dynamiques dans le temps pour ainsi refléter l'avancement des activités d'enseignement et



d'apprentissage. Ils peuvent être flexibles selon les groupes d'élèves, selon les thèmes ou domaines d'apprentissage : les mots changent dans le temps. Il importe de disposer les murs de mots suffisamment bas pour que les élèves voient et touchent les mots^[1]. De plus, les murs de mots devraient être interactifs. Les élèves devraient pouvoir manipuler les mots qui y figurent, par exemple disposer les mots à l'intérieur de pochettes associées aux lettres de l'alphabet leur permettant de les classer ou de jouer avec ces mots lors des centres de littératie. Ce dispositif pédagogique offre aux élèves la possibilité d'améliorer leur capacité à orthographier et de s'exercer à lire et à écrire, ou à faire l'étude des mots d'une manière autonome sous forme de jeu, tout en leur offrant un contexte interactif d'apprentissage entre pairs pour réinvestir et pour consolider leurs apprentissages, sans la présence de l'enseignant^[2]. En plus d'être accessibles aux élèves, les murs de mots sont affichés dans la classe de telle sorte que chacun puisse rassembler un groupe

d'élèves. Il est préférable d'avoir plus d'un mur de mots dans la classe selon les intérêts et les besoins des groupes. Enfin, les murs de mots sont utilisés fréquemment lors des situations de lecture ou d'écriture, par exemple lors de la lecture autonome ou de l'écriture partagée ^{[1], [3]}.

2. Les murs de mots : quand les utiliser et pourquoi?

Habituellement, les murs de mots sont utilisés lors de situations de lecture ou d'écriture dans les différents domaines d'apprentissage des langues, de l'univers social, des mathématiques, etc. En raison de leur stabilité dans l'espace et dans le temps, contrairement aux outils électroniques qui, eux, disparaissent lorsqu'ordinateurs et tablettes sont éteints, ces murs de mots aident les jeunes apprenants à se les approprier en contexte spontané ou formel de lecture ou d'écriture de ces nouveaux mots. Les élèves peuvent s'y référer en tout temps. Les murs de mots renforcent en quelque sorte l'image de ces mots tout en soutenant le sens de ces nouvelles connaissances, dont l'orthographe.

Comme outil d'enseignement, l'intention de la mise en place de murs de mots en classe vise à développer le vocabulaire dans le sens de l'étendue de connaissances lexicales, de sa précision, mais aussi de l'appropriation d'une stratégie d'écriture appropriée menant les élèves à s'y référer pour lire, pour utiliser et pour écrire avec justesse les mots enseignés. Ainsi, les élèves qui se réfèrent aux murs de mots peuvent se rappeler ces mots, les utiliser dans un contexte signifiant de communication et les orthographier avec précision, ou respecter les normes relatives à l'orthographe grammaticale. Somme toute, l'usage des murs de mots par les élèves constitue une stratégie efficace de mémorisation ou de rappel lors d'activités de lecture, de rédaction ou de travail quotidien ^{[1], [3]}.

3. Les murs de mots : comment les développer?

L'efficacité de l'usage par les élèves des murs de mots est étroitement liée à la façon dont les enseignants implantent cet outil pour qu'il soit prégnant, le rendant accessible, tout en étant dynamique. Les mots sont choisis en lien avec des activités signifiantes, en contexte de communication, comme la lecture d'un texte sur un thème ou sur une réalisation. Ils seront plus efficaces si les mots sont écrits à la main ou à l'ordinateur par l'adulte ou par les élèves : ceux-ci seront écrits en grosses lettres, ou en différentes couleurs pour marquer des similitudes ou des différences. Pour les jeunes élèves, il est préférable de placer les mots par ordre alphabétique. Ils seront plus accessibles s'ils sont vus dans toute la classe. Enfin, les murs seront dynamiques si les mots changent au cours des périodes de l'année : une pochette au bas des murs de mots permettra de garder les mots retirés et permettra aux élèves de s'y référer ^[1].

À titre d'exemple, les mots inscrits sur les murs sont tirés de récits, de contes, de poèmes, de chansons, d'articles de journaux, etc. Ces mots peuvent être regroupés ou ordonnés selon le contexte :

- les lettres de l'alphabet;
- les mots définissant un thème comme les noms des élèves, la semaine, les mois et les saisons, l'Halloween, les parties du corps, etc.;
- les mots liés aux matières enseignées : la langue écrite (les sons, les rimes, les adjectifs, les verbes, les cercles de lecture...); les mathématiques (les nombres, les formes, les solides...); l'Univers social (la Nouvelle-France), etc.

Cinq à dix mots nouveaux sont ajoutés chaque semaine pour que les élèves s'exercent à les lire et à les écrire. Au fil du temps, il est possible de créer un journal du mur de mots afin que

les élèves puissent consulter les mots appris au fil des mois. En outre, c'est par ce caractère authentique que les murs de mots piquent la curiosité des élèves et qu'ils les motivent à apprendre^[3].

4. Comment utiliser les murs de mots?

La mise en place et l'usage des murs de mots en classe ne se font pas sans planification de la part des enseignants. Ils s'y préparent en planifiant le type de papier à utiliser : papier de même couleur pour les mots d'une même catégorie. L'emplacement dans la classe est important pour permettre des regroupements et pour les rendre accessibles à tous les élèves. Il faut prendre garde à écrire les mots suffisamment gros en respectant la forme de la lettre pour qu'ils soient bien lisibles.

En plus de créer un contexte favorable à l'apprentissage, les enseignants doivent penser à certaines façons de faire pour inciter les élèves à les utiliser. Par exemple, ils peuvent demander aux élèves de lire et d'écrire les mots tous les jours dans leurs travaux d'écriture ou dans un journal de mots. Ainsi, les murs de mots peuvent être utilisés quotidiennement : lors de jeux, de pratiques individuelles ou de groupe et lors d'activités d'écriture^{[1],[3]}.

La planification des activités liées aux murs de mots se concrétise en ciblant des textes à lire, en précisant les mots nouveaux à apprendre, en spécifiant l'ordre d'enseignement commençant par les plus faciles, en prévoyant la fréquence d'utilisation, les types de regroupement des élèves, les objectifs et les activités d'animation ciblées : activités d'exploration, activités de familiarisation ou activités de consolidation. Ce sont autant de petits gestes planifiés pour s'assurer d'un usage efficace à l'apprentissage de ces murs de mots en classe^[3].

Conclusion

Malgré l'usage d'outils informatiques comme la tablette électronique ou l'ordinateur, les murs de mots restent une stratégie très efficace pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De nombreuses activités peuvent être réalisées autour des murs de mots; c'est aux enseignants de les découvrir et surtout, de les valoriser auprès de leurs élèves qui abordent l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire. Les murs de mots ont donc leur place dans les classes du préscolaire et du primaire, car ils permettent divers apprentissages.

* Professeur et chercheur associé à la Chaire interdisciplinaire en littérature et inclusion, ainsi qu'à l'équipe de recherche en littérature et inclusion.

** Enseignante au préscolaire et au primaire à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais

Références

- 1 Diller, D. (2010). *Les centres de littérature. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- 2 Diller, D. (2011). *L'enseignement par petits groupes*. Montréal : Chenelière Éducation.
- 3 Malette, R. et Vinet, C. (2010). *Les murs de mots*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Antidote

Soignez votre français

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

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

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



Druide

Orthographe

Orthographe, prononciation et sens des mots

Chantal Contant *

Des confusions dans la prononciation de certains mots ou des confusions de sens peuvent parfois nous mettre dans l'embarras. La langue française n'étant pas toujours facile, voyons ici quelques cas, parmi lesquels se trouvent des graphies rectifiées, c'est-à-dire des graphies avec une nouvelle orthographe recommandée, plus conforme aux règles du français.

La prononciation des mots

Comment prononce-t-on les mots **millier**, **bougainvillier**, **joaillier**, **quincaillier**, **poulailler**? Les deux premiers riment avec **pilier** [-lje], alors que les trois autres riment avec **piller** [-je]. Autrement dit, on entend le son [l] dans **millier** et **bougainvillier**, mais on ne l'entend pas dans **joaillier** [-aje], **quincaillier** et **poulailler**.

La finale « **-illier** » est donc trompeuse pour la prononciation de certains mots. Conséquemment, le Conseil supérieur de la langue française a recommandé qu'on écrive dorénavant avec « **-iller** » au lieu de « **-illier** » les mots **joailler** et **quincailler**. Ces graphies sont plus conformes aux règles de lecture et de prononciation; elles s'apparentent aux graphies existantes **poulailler**, **conseiller**, **travailler**, etc. Les mots **serpillière** et **marguillier** ont éga-



lement été rectifiés; ils s'écrivent maintenant sans leur second « **i** » : **serpillère**, **marguiller**, de la même manière qu'on écrivait déjà **cuillère** et **maquiller**.

Notez qu'on peut dire **un bougainvillier** [-vilje] ou **une bougainvillée** [-vile]. Cette plante a donc deux noms synonymes, dont l'un est masculin et l'autre, féminin; l'orthographe et la prononciation de ces deux appellations sont différentes.

Le sens des mots

Nous poursuivons ici le petit jeu-questionnaire que nous avons commencé dans notre précédente chronique. Les mots suivants sont écrits selon leur orthographe moderne recommandée. Connaissez-vous la définition de chacun de ces mots?

1. Associez **cleptomane** et **riquiqui** à leur sens.
 - a) voleur
 - b) menteur
 - c) trop petit ou mesquin
2. Associez **calife** et **sanscrit** à leur sens.
 - a) chef musulman
 - b) coupe sacrée
 - c) langue sacrée
3. Associez **parafer** et **persiffler** à leur sens.
 - a) tuer
 - b) ridiculiser
 - c) apposer ses initiales
 - d) crier
4. Associez **rapsodie** et **vilénie** à leur sens.
 - a) musique improvisée
 - b) bassesse
 - c) séjour (repos)
5. Associez **téléférique** et **téléfèrage**.
 - a) procédé de transport par câbles aériens
 - b) dispositif, moyen de transport par câbles aériens
6. Associez **asséner** et **réfréner** à leur sens.
 - a) nettoyer
 - b) ralentir
 - c) frapper brutalement

Corrigé

Associations de sens :

- 1a → cleptomane,
- 1c → riquiqui,
- 2a → calife,
- 2c → sanscrit,
- 3b → persiffler,
- 3c → parafer,
- 4a → rapsodie,
- 4b → vilénie,
- 5a → téléfèrage,
- 5b → téléférique,
- 6b → réfréner,
- 6c → asséner.

Référence

Ces informations et exercices sont tirés du livre *Orthographe recommandée : exercices et mots courants* (8,95 \$, distribué en librairie par Pearson-ERPI). Cet ouvrage comprend 750 questions sur l'orthographe, sous forme de 70 tests, exercices et jeux. Il donne aussi une liste de 500 mots fréquents ayant une orthographe recommandée.

* Linguiste, chargée de cours, UQAM
[chantal.contant@uqam.ca]



USITO

LE DICTIONNAIRE NORD-AMÉRICAIN DU FRANÇAIS

Usito, c'est 12 dictionnaires en un

- Langue générale
- Orthographe
- L'ensemble des rectifications orthographiques
- Anglicismes courants
- Québécoismes
- Prononciation
- Préfixes et suffixes
- Conjugaison
- Abréviations, sigles et acronymes usuels
- Féminins des titres et fonctions
- Citations littéraires et journalistiques
- Difficultés grammaticales et typographiques

Usito comprend

- + de **60 000** mots
- + de **5600** tableaux de conjugaison
- + de **100 000** définitions
- + de **2000** remarques normatives
- + de **40 000** citations tirées d'œuvres littéraires et d'articles journalistiques
- + de **2000** anglicismes et autres emplois critiqués
- + de **10 000** québécoismes et mots caractéristiques des contextes canadien et nord-américain
- + de **200** notices biographiques des auteurs cités
- + de **300** infobulles favorisant la compréhension et le décodage

usito.com

Usito est un outil incontournable pour les enseignantes et les enseignants. Il offre une description précise des mots, de même que des exemples et des citations qui correspondent à ce que les élèves lisent et entendent. Il permet également de faire le lien avec le français utilisé par les autres francophones. Développé à l'origine pour le milieu de l'éducation, Usito a été mis à l'épreuve en classe par des enseignantes et des enseignants, puis amélioré à la suite de leurs commentaires. Son contenu vient appuyer efficacement les programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Francophonie

La francophonie des Amériques – un outil de changement social

Marjorie Houle*

Depuis sa création en octobre 2008, le Centre de la francophonie des Amériques (Centre) a mis sur pied de nombreux programmes phares dans les Amériques. Le Centre relève continuellement le défi qui lui a été confié par le gouvernement du Québec, de mettre en mouvement la francophonie des Amériques et de créer des liens entre les communautés, les interlocuteurs et les acteurs, essentiels à l'épanouissement de la langue française et du fait francophone à l'échelle du continent.

La mission du Centre

Le Centre de la francophonie des Amériques contribue à la promotion et à la mise en valeur d'une francophonie porteuse d'avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle en misant sur le renforcement et l'enrichissement des relations ainsi que sur la complémentarité d'action entre les francophones et les francophiles du Québec, du Canada et des Amériques.

Il s'intéresse au développement et à l'épanouissement des francophones et des francophiles et soutient le rapprochement des personnes, groupes et communautés intéressés par la francophonie. Il favorise les échanges, le partenariat et le développement de réseaux francophones afin de soutenir des projets structurants liés aux enjeux de société et diffuse l'information concernant diverses thématiques liées à la francophonie.



La francophonie d'hier à aujourd'hui

La réalité linguistique, culturelle et identitaire de la francophonie a connu d'importants changements depuis les cinquante dernières années.

Il y a une trentaine d'années seulement, l'accès à l'éducation en français langue première était perçu dans les communautés vivant en situation minoritaire comme une utopie. Certains organismes de défense des droits des communautés francophones croyaient que les revendications pour l'obtention et la gestion des écoles francophones étaient exagérées et marginales.

À cette époque, certains intellectuels, principalement du Québec, prédisaient la disparition imminente des francophones vivant en situation minoritaire. Cette francophonie minoritaire qualifiée de « cadavres encore chauds » n'avait aucune chance de survivre et encore moins de se développer. Être minoritaire, c'est-à-dire différent de la masse, était parfois considéré comme nuisible à l'épanouissement de l'individu.

LA FRANCOFONIE
DANS LES AMÉRIQUES,
C'EST **33 MILLIONS**
D'INDIVIDUS
QUI PARLENT FRANÇAIS

Il fut un temps où l'isolement faisait partie des stratégies afin de freiner le transfert linguistique et d'assurer la pérennité des communautés francophones.

Les stratégies de développement doivent être modifiées!

Aujourd'hui - et ce, depuis plusieurs années - les francophones ont la responsabilité de la gestion de nombreuses écoles francophones au Canada et on compte de plus en plus d'élèves dans ces écoles. De plus, il y a une augmentation d'apprenants dans les écoles d'immersion en français, non seulement au Canada mais également dans plusieurs états des États-Unis, de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud. Une des plus grandes problématiques présentement en éducation est que la demande d'enseignants de français langue première, seconde ou étrangère est grandement supérieure à l'offre.

Nous sommes désormais dans un monde où la diversité, l'originalité, l'authenticité et la spécificité sont de plus en plus valorisées. On constate ainsi un changement de paradigme. Il faut donc s'adapter, considérer ces nouvelles tendances et briser l'isolement. Il nous faut miser sur une approche beaucoup plus collaborative si nous voulons assurer le rayonnement de nos francophonies dans les Amériques. L'unilinguisme a fait place au plurilinguisme, qui est maintenant largement perçu comme un atout et non une menace à l'identité. Les territoires dans lesquels nous développons nos collectivités francophones doivent devenir des terroirs fertiles. Les différentes francophonies des Amériques, souvent minoritaires, doivent établir des dialogues non seulement entre elles, mais également avec les locuteurs d'anglais, d'espagnol, de portugais et de créole, suscitant ainsi leur intérêt à l'égard de la francophonie. Par ailleurs, les technologies de l'information et des communications (TIC) et l'attrait qu'elles exercent sur la jeunesse peuvent contribuer également à un rapproche-



ment entre individus issus de divers milieux et réalités linguistiques. Ce rapprochement des personnes, groupes et communautés intéressés par la francophonie contribue nécessairement à la pérennité du fait français sur le continent. C'est pourquoi les échanges, les partenariats et le développement de réseaux francophones virtuels ou en personnes sont essentiels afin de tisser des liens durables.

Dialogue interculturel – une nécessité

La francophonie des Amériques évolue, en grande partie, dans un contexte minoritaire. Il est donc essentiel de s'inscrire dans un dialogue interculturel, non seulement dans le but de briser l'isolement des communautés francophones mais également afin de susciter l'intérêt de l'autre à ce potentiel de changement social que peut représenter la francophonie des Amériques, à l'importance de travailler ensemble.

La richesse et la diversité des foyers de culture francophone font consensus. Afin que la francophonie puisse continuer à s'épanouir pleinement, le territoire dans laquelle elle évolue doit être fertile. Le Centre contribue donc au

renforcement d'un dialogue interculturel, de façon à répandre la francophilie et à tisser un réseau d'alliances. Ce dialogue doit également inviter l'autre à la table : les Premières Nations, les anglophones, les hispanophones, les lusophones, les créolophones, etc.

Cette francophonie n'est pas que langue. Elle est même multilingue et plurielle. Elle est cohabitation, respect de l'autre, des langues, des cultures qui vivent et interagissent sur l'ensemble du territoire des Amériques. Elle va bien au-delà du « parler français » ou de la seule statistique du nombre de locuteurs de français.



Pour en savoir plus sur la francophonie des Amériques, nous vous invitons à regarder cette [vidéo : http://bit.ly/1xs5ulB](http://bit.ly/1xs5ulB). N'hésitez pas à la présenter à vos élèves pour leur faire découvrir la richesse de l'Amérique francophone, racontée par des enfants de tout le continent!

* Conseillère en communication
Centre de la francophonie des Amériques

Inscrivez-vous au Centre de la francophonie des Amériques pour profiter de nos nombreux programmes !

www.francophoniedesameriques.com

J'ENSEIGNE, JE PRÉPARE L'AVENIR



Être enseignant, c'est préparer l'avenir de notre société.

Je veux pouvoir transmettre mes connaissances et ma passion,
parce que j'aime voir briller les yeux de mes élèves.

J'enseigne, je prépare l'avenir.

fse.qc.net

profmafierte.com

Impromptu

***Bof, c'est pas mon genre!*
ou quand les élèves tuent
nos romans préférés**

Josée Larochelle*

Bof..

À chaque début de session, je demande à mes étudiants ce qu'ils ont lu à la précédente et s'ils ont aimé ça – et aussi, tant qu'à y être, le dernier livre qu'ils ont lu par plaisir.

À la première question, les mêmes réponses reviennent souvent : « Bof, c'est pas mon genre! » « Y'avait pas d'action », « C'était trop difficile à comprendre »... Une fois de temps en temps, c'est une agréable surprise de voir un commentaire du genre : « Étrangement, c'était bon! » (Comme si les profs de français étaient tous des trolls qui trippent sur *À la recherche du temps perdu* qu'ils re-relisent parce qu'ils ont juste ça à faire en faisant semblant de travailler trente-cinq heures par semaine... Paraîtrait que la vie est trop courte et Proust est trop long, de toute façon.)

Maudine! Ils n'en ont aucune idée, mais ça me tue quand ils n'aiment pas les livres au programme – surtout quand je les ai deux sessions de suite dans ma classe (pis qu'ils ne se souviennent même pas du titre, tellement ils ont trouvé ça plate – comme si on n'avait pas passé au moins 4-5 semaines à le décortiquer en long, en large pis en diagonale)! C'est simple, je prends ça personnellement, comme si c'était moi qui avais écrit ce qu'ils sont en train de tuer. Je dois pas être la seule, hein? En plus, c'est comme s'ils nous jugeaient dans nos

goûts (*ark! T'aimes ça, toi, Michel-Marc Bouchard?*)... Fait qu'on se sent un peu *weird*, vu qu'on est un peu tout seul à aimer ça dans la classe...

Bon, je vais voir à la ligne suivante pour me consoler et y retrouve leurs auteurs préférés : Guillaume Musso ou Marc Lévy pour les filles (brièvement remplacés ces temps-ci par *Cinquante nuances de Grey*, qu'elles me recommandent toutes chaudement – ich! j'ose pas trop me demander ce qu'elles pensent de ma vie sexuelle...), Stephen King ou Patrick Senécal pour les garçons (je sais, ç'a l'air cliché, ne tirez pas sur la messagère qui ne fait que constater...). Insérez ici une petite moue personnelle : batinsse que les étudiants ont des goûts convenus! En tout cas, au moins, ceux-là, ils écrivent autre chose que : « *Je lis pas...* »

Alors qu'elle m'avouait candidement détester la première lecture obligatoire du trimestre parce qu'elle préfère les romans aux essais, une étudiante a affiché un air ravi quand je lui ai dit que la deuxième œuvre de la session était au choix. Première désillusion : choix, oui, mais

Impromptu

balisé par une liste dressée par le prof. Ouan, ok. Y'a-tu du Musso dedans, au moins, Madame? Deuxième désillusion : Mmmh, non, vraiment pas!

– Pourquoi? C'est vraiment le meilleur auteur!

– Ben voyons, Audrey-Émilie, y'a rien à dire, sur ses livres! Aurais-tu des suggestions de rédaction?

– Ben... on pourrait dissenter sur le fait que c'est un super bon auteur?

– C'est vrai, mais c'est votre dernier cours de français à vie (il s'appelle chez nous Littérature et communication) et j'aimerais ça qu'on réfléchisse à partir de textes littéraires; vous n'avez pas besoin de moi pour les critiquer.

– Pffff!

Ma liste de choix, pourtant, elle est chouette! En lien avec une œuvre cinématographique, les romans, nouvelles, pièces de théâtre et bédés qui s'y trouvent demanderont effectivement un peu de travail, devront être disséqués pour être bien compris. Mais il me semble que Salinger, Orwell, Gary, Barbe, Camus, Kristof, Rabagliati ou Spiegelman, pour ne nommer que ceux-là parmi les quelque vingt titres proposés aux étudiants, ont plus de chances de les amener à méditer sur les inégalités sociales, sur l'injustice, sur la violence, sur l'intolérance que Stephenie Meyer, par exemple...

En fait, c'est toujours triste quand les étudiants n'aiment pas une œuvre à l'étude. En général, quand on l'a choisie, c'est parce que nous, on l'aimait – parfois, on l'avait même aimée grâce au cégep... Je me souviendrai toujours comment j'ai décidé de bannir très tôt dans ma carrière *La Nuit des princes charmants*, pourtant à la fois particulièrement amusant et dense comme roman, à cause d'une remarque homophobe d'une étudiante qui m'a trop bouleversée pour que je puisse y répliquer. Si moi, comme prof, je n'arrive pas, grâce à la littérature, à faire réfléchir les jeunes sur leurs valeurs, qui le pourra?

Écartelée devant l'éternel dilemme du prof de français : que faire lire pour amener les jeunes à aimer la lecture, j'ai choisi le plaisir de la réflexion. J'espère que ça pourra être ma modeste contribution au mouvement #jesuischarlie : amener chacun des étudiants à qui j'enseigne à réfléchir à ce qu'il peut faire pour vivre dans un monde meilleur.

Bon, c'est pas tout ça, j'ai tout de même une vingtaine d'œuvres à relire, moi...

* Enseignante de français au CÉGEP de Lévis-Lauzon



DÉCOUVREZ LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES !

Regardez la vidéo sur bit.ly/1xs5ulB

N'hésitez pas à la présenter à vos élèves pour leur faire découvrir la richesse de l'Amérique francophone, racontée par des enfants de tout le continent!

NOUS SOMMES LA FRANCOPHONIE
DES AMÉRIQUES!

LA FRANCOPHONIE
DANS LES AMÉRIQUES,
C'EST

**33 MILLIONS
D'INDIVIDUS**

QUI PARLENT FRANÇAIS

CANADA
9,6 M

ÉTATS-UNIS
11 M

MEXIQUE
200 300

ESPACE
CARAÏBE
9,7 M

AMÉRIQUE
DU SUD
2,6 M

**POUR
QUE RAYONNE
LA FRANCOPHONIE!**

UNE CHANCE qu'on s'a! 

Le Centre de la francophonie des Amériques
bénéficie du soutien financier du Secrétariat aux affaires
intergouvernementales canadiennes du Québec.

www.francophoniedesameriques.com