



Volume 8 n° 1
Septembre 2017



Mot du comité de rédaction

Sommaire

| | |
|--|----|
| Mot du comité de rédaction | 1 |
| Matériel didactique novateur | 4 |
| De la recherche à la classe | 6 |
| Grandeurs et misères de la profession enseignante | 10 |
| Pratiques de classe | 12 |
| Recension | 19 |
| Culture | 22 |

Chers lecteurs, membres de l'AQPF,

Le comité de rédaction des *Cahiers de l'AQPF* est heureux de vous présenter cette nouvelle mouture de la publication de notre association. Pour entamer la huitième année de son existence, la revue propose à ses lecteurs des rubriques visant à offrir des ressources pertinentes pour contribuer à **informer**, **instruire** et **cultiver** les enseignants de français.

C'est avec satisfaction que nous vous annonçons des collaborations qui, nous l'espérons, permettront aux *Cahiers de l'AQPF* de devenir une référence pour la formation continue des enseignants de français de tous les niveaux.

La chronique *Matériel didactique novateur* présentée en 2017-2018 par Marie-Andrée Lord, didacticienne et professeure à l'Université Laval, vise à diffuser des séquences didactiques articulant lecture, écriture et grammaire élaborées en collaboration avec des enseignants de français du secondaire et testées dans des classes. Ces séquences de grande qualité seront accessibles à partir d'un lien hypertexte accompagnant l'article.

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



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

Conception graphique
Sylvie Côté

Antidote

Soignez votre français

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

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

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



Druides

Cette année, Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, spécialiste de l'insertion professionnelle des enseignants, présentera la chronique *Grandeurs et misères de la profession enseignante* permettant de mieux comprendre les conditions de travail des enseignants et les enjeux de la professionnalisation de l'enseignement, et cela à partir de connaissances issues de la recherche.

La chronique intitulée *De la recherche à la classe* mettant en valeur les travaux de deux groupes de recherche universitaire soit le *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ)* et l'*Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI)* présentera de courts articles de chercheurs, de formateurs, d'enseignants et d'étudiants passionnés. Il sera question de didactique du français, de grammaire, de conditions d'enseignement et d'apprentissage, et de façons de soutenir l'apprentissage. Ces propositions vous permettront peut-être d'initier des projets dans vos milieux respectifs ou de vous informer davantage sur certains aspects qui auront retenu votre attention. La chronique sera sous la responsabilité de Christiane Blaser, didacticienne du français, professeure à l'Université de Sherbrooke, qui en signe d'ailleurs le premier article.

De son côté, Nancy Granger, professeure à l'Université de Sherbrooke, mettra en lumière, par le biais de recensions, des publications pertinentes et utiles pour l'enseignement du français.

Une nouvelle équipe de collaboratrices formée de Madeleine Gauthier et d'Anouk Gariépy, enseignantes de français au secondaire, vous proposera des suggestions de sorties et de lectures tout en présentant une réflexion sur le rôle de l'enseignant de français comme passeur culturel. Elles ont également déniché quelques passionnés de littérature qui vous feront part de leurs coups de cœur. De belles lectures en perspective!

Bien sûr, comme ce fut le cas dans les années précédentes, les *Cahiers de l'AQPF* souhaitent laisser une large place aux publications de son lectorat. N'hésitez donc pas à nous faire parvenir des textes relatant des expériences d'enseignement, de recherche ou de lecture. Pour ce faire, consultez nos consignes éditoriales à l'adresse www.aqpf.qc.ca dans la rubrique Cahiers de l'AQPF et envoyez vos textes à l'adresse cahiers@aqpf.qc.ca.

Notre objectif étant de répondre au mieux à vos besoins comme enseignants de français et fervents défenseurs de la langue, nous vous invitons à nous soumettre vos questions et vos commentaires à l'adresse suivante :

cahiers@aqpf.qc.ca

Bonne rentrée scolaire!

Le comité de rédaction

Sandra Roy-Mercier, coordonnatrice,

Christiane Blaser,

Madeleine Gauthier et

Nancy Granger

Matériel

 didactique novateur

Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture ?

Marie-Andrée Lord*

Le développement des compétences langagières orales et surtout écrites constitue la principale finalité accordée à l'enseignement de la grammaire à l'école. Toutefois, le cloisonnement de l'enseignement de la grammaire qui se perpétue depuis des années dans les pratiques ne garantirait pas ou très peu que les connaissances apprises dans la leçon de grammaire, par exemple, permettent de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. En effet, la discipline *français* a longtemps été caractérisée par le cloisonnement de ses composantes : en classe, on fait de la lecture, de l'écriture, de la grammaire ou de la communication orale. Pourtant, depuis plusieurs années, des didacticiens préconisent le décroisement des composantes de la classe de français de manière à mieux articuler l'étude de la grammaire aux pratiques discursives (Peytard et Genouvrier, 1970; Garcia Debanc, 1993; Simard, 1999; Chartrand et Boivin, 2005; Bilodeau, 2009; Boivin, 2016). L'articulation permettrait de rendre les apprentissages plus significatifs pour les élèves qui verraient mieux l'utilité de l'apprentissage de la grammaire pour développer des compétences en lecture et en écriture. Pour permettre cette articulation, les activités menées en lecture et en écriture doivent permettre d'approfondir la connaissance du système de la langue et inversement, le travail sur la langue doit permettre de développer les compétences en lecture et en écriture (Garcia-Debanc, 1993; Chartrand et Boivin, 2005). Même s'il s'agit d'une orientation didactique et institu-

tionnelle, l'articulation des composantes de la classe de français est très peu présente dans la réalité, comme en témoigne l'analyse de captations vidéos réalisée dans le cadre de la recherche ÉLEF, dirigée par Suzanne-G. Chartrand de 2008 à 2012 (Lord, 2012).

Bien que l'articulation constitue une approche pertinente pour faire développer les compétences langagières des élèves, il existe peu de matériel didactique disponible pour que les enseignants puissent la mettre en œuvre dans leur classe, et peu de recherches ont étudié les conditions de cette mise en œuvre en classe. Aussi, pour remédier à cette situation, avons-nous décidé de mener une recherche en collaboration avec des enseignants pour élaborer avec eux des séquences d'enseignement basées sur l'approche théorique de l'articulation. Depuis 2014, nous avons travaillé avec des enseignants de français du secondaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, et nous avons élaboré quatre séquences. Nous tenons d'ailleurs à remercier chaleureusement les enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé. Sans elles, la production de séquences réalistes et adaptées aux besoins des élèves n'aurait pu être possible. Nous remercions également Florent Biao, doctorant à l'Université Laval, qui a collaboré à cette recherche.

Dans ce numéro, nous présentons une séquence didactique portant sur la fable testée à trois reprises dans des classes de français. Celle-ci contient plusieurs activités de lecture, d'écriture, de communication orale qui permet-

tent de développer les compétences attendues pour ce genre de discours narratif qu'est la fable en deuxième secondaire. Plusieurs activités de cette séquence constituent des exemples d'articulation de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture. Nous avons clairement indiqué ces activités dans le guide de l'enseignant, lequel contient plusieurs indications pour mener à bien la séquence. Bien entendu, toutes les activités ne peuvent être « articulées » et certaines peuvent être adaptées selon les difficultés rencontrées avec les élèves. Nous vous invitons à mettre en œuvre cette séquence dans vos classes et à nous faire part de vos commentaires à cette adresse : marie-andree.lord@fse.ulaval.ca

Dans le prochain numéro, nous présenterons une autre séquence élaborée dans le cadre de ce projet. Celle-ci porte sur la poésie et s'adresse à des élèves de 3^e ou de 4^e secondaire. Vous pensez que la poésie ne capte pas l'intérêt des élèves ? Détrompez-vous !

* Didacticienne du français et professeure à l'Université Laval

Références bibliographiques

- Bilodeau, S. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec Français*, 153, 79-81.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby-Daghé, J.-F. De Pietro (dir.). Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique » (12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français), 29, 30 et 31 août 2013. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud, p.108-120.
- Boivin, M.-C. & Chartrand, S.-G. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [Cédérom]. Québec : AIRDF/PUL
- Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77, 2-23.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>
- Peytard, J. & Genouvrier, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.
- Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, hors série, 6-9

Cliquez sur la loupe pour accéder à la séquence didactique portant sur la fable déposée sur le Portail pour l'enseignement du français. Sur ce

site, vous trouverez un cahier de l'élève et un guide de l'enseignant.



De la recherche à la classe

Un salon du livre pour stimuler le goût de la lecture des élèves d'une école autochtone

Christiane Blaser et Martin Lépine*



“ Le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) est un centre de recherche de l'Université de Sherbrooke, actuellement dirigé par les professeurs Olivier Dezutter et Julie Myre-Bisaillon. L'objectif général du Collectif CLÉ est de rassembler des chercheurs aux expertises complémentaires afin d'étudier les pratiques et les contextes soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture, tout au long de la scolarité, chez l'ensemble des apprenants dont ceux en difficulté d'apprentissage. Il est constitué de 34 membres chercheurs provenant de 14 institutions post-secondaires, de 4 membres collaborateurs des milieux de pratique et de 30 membres étudiants.

”

Imaginez le gymnase d'une petite école primaire transformé en salon du livre. Imaginez tous les élèves de l'école déambulant dans ce lieu familier avec la consigne de choisir chacun deux livres : un pour leur classe, l'autre pour la maison. À votre avis, comment les élèves réagissent-ils dans une telle situation? Et surtout, quelles sont les retombées de cette initiative sur leur motivation à lire? Avant de donner la réponse à ces questions, voyons pourquoi et comment nous avons organisé ce salon du livre.



L'organisation du salon du livre

Depuis environ un an, dans le cadre d'une recherche-action¹, une équipe de chercheurs collabore avec la direction et le personnel d'une école de la Nation Anicinabe dans la

1 La recherche-action intitulée *Soutenir le développement professionnel d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC* est un projet d'une durée de trois ans (2016-2019) financé par le Fonds de recherche du Québec – société et culture (FRQSC) à hauteur de 175000 \$. Christiane Blaser, de l'Université de Sherbrooke, est la chercheuse responsable du projet. Voici les membres de l'équipe de recherche : Martin Lépine, Isabelle Nizet et Frédéric Saussez, de l'Université de Sherbrooke; Glorja Pellerin et Yvonne da Silveira de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; Denis Simard, de l'Université Laval; Sammy Kistabish et Julie Mowatt et Marguerite Mowatt, de l'école Migwan (Pikogan).

communauté autochtone de Pikogan, en Abitibi-Témiscamingue. L'objectif visé consiste à soutenir le développement professionnel des enseignantes de l'école sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation de la lecture et de l'écriture, en français². En milieu autochtone, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les nouvelles générations est considéré, tant par les communautés locales que par les gouvernements, comme un enjeu prioritaire, car on reconnaît que l'atteinte d'un bon niveau de littératie – c'est-à-dire l'habileté à utiliser l'écrit (lecture et écriture) dans toutes sortes de situations de la vie courante – est un atout majeur pour grandir et s'épanouir dans la société contemporaine, aussi bien sur le plan personnel que collectif.

Dans le cadre de la recherche-action, dans un premier temps, il avait été planifié d'aménager dans les classes de chaque enseignante un « coin-littérature », c'est-à-dire un espace équipé de mobiliers confortables pour les élèves, où se trouvent des livres de formes et de genres variés (albums jeunesse, BD, romans, revues...) et des articles de papeterie (papier de couleurs, de formes et de textures variées, crayons de toutes sortes, etc.). La recherche en didactique des dernières décennies a en effet montré que plus il y a de livres stimulants et de matériel pour écrire à portée des élèves, donc dans les classes, plus ceux-ci seront susceptibles de développer le goût de lire et d'écrire, facteur essentiel à l'augmentation de leur niveau de littératie.

Garnir les coins-littérature dans les neuf classes de l'école – qui compte quelque 110 élèves – implique entre autres l'achat de nombreux livres. Comment les choisir? Où les acheter? Sitôt lancée, l'idée d'un salon du livre qui se tiendrait au sein même de la communauté a

2 À Pikogan, la langue d'enseignement est le français, qui est aussi la langue première de la majorité des élèves. Peu d'élèves parlent la langue anicinabe, mais elle est enseignée dans le cadre d'un cours hebdomadaire de culture autochtone.



semblé la meilleure solution pour répondre à ces questions. Un comité formé d'enseignantes et d'une conseillère pédagogique a été constitué dans le but de préparer l'événement avec le soutien de l'équipe de recherche. Par exemple, deux ateliers de formation ont été offerts aux enseignantes de l'école par le spécialiste de l'équipe en littérature de jeunesse, Martin Lépine, avec comme objectifs 1) d'outiller les enseignantes au moment du choix des livres et 2) de former à l'animation, en classe, les œuvres littéraires sélectionnées.

Pour atteindre le premier objectif, une formation a été offerte à l'automne 2016 aux enseignantes de l'école et à diverses intervenantes du milieu. La question qui nous préoccupait à ce moment était : *comment sélectionner des œuvres littéraires pour les élèves de l'école?* L'atelier de formation offert portait le titre « On entre en littérature par le cœur » et mettait de l'avant différents enjeux passionnels et rationnels impliqués dans le choix des œuvres littéraires au primaire, des critères de sélection liés aux élèves, aux enseignantes et aux prescriptions ministérielles ainsi que des difficultés à anticiper chez les lecteurs. Un des désirs avoués de la recherche-action et des personnes impliquées dans le projet est de former des lecteurs pour la vie, des lecteurs qui prendront plaisir à lire en classe et à la maison.

Pour atteindre le deuxième objectif, des ateliers de formation ont été dispensés au printemps 2017 pour les professionnelles de l'école et pour les parents d'enfants de la communauté. L'objectif de ces formations était de proposer quelques pistes didactiques pour animer et enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Le titre de l'atelier destiné aux enseignantes était, en écho au premier atelier de l'automne, « On entre dans les œuvres littéraires avec la tête ». Nous nous intéressions ainsi à ce que les enseignantes et les parents peuvent mettre en place pour susciter le goût de lire chez les petits. Pour ce faire, nous avons présenté un carnet de lecture/appréciation ouvert et modulable selon les besoins de chaque intervenant. Dans ce carnet, on retrouvait les principaux éléments littéraires qui peuvent être présents dans les œuvres littéraires ainsi qu'une présentation détaillée des processus de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires. Dans le cadre de la recherche-action, soulignons que lire, c'est construire des sens et des significations possibles des textes et qu'apprécier, c'est formuler des jugements de goût et de valeur sur les œuvres lues, vues ou entendues.

Nourrie par ces différents ateliers de formation, l'équipe a donc organisé le premier salon du livre de l'école Migwan qui s'est tenu le 28 avril 2017, en collaboration avec la Papeterie commerciale d'Amos et la librairie autochtone Hannenorak, de Wendake. En tout, quelque 2000 livres ont été exposés le jour du salon, des ouvrages pour la jeunesse en grande partie, mais des livres pour tous également. D'ailleurs, en fin de journée, le salon était ouvert à la population de Pikogan, et plusieurs personnes de la communauté l'ont visité.

La plupart des élèves n'avaient jamais eu l'occasion de participer à un tel événement, aussi étaient-ils impressionnés devant tant de livres. D'ailleurs, le regard de certains enfants en disait long sur la joie et l'émerveillement ressentis; on se serait cru devant un grand sapin couvert de cadeaux un soir de Noël. Les élèves

ont visité le salon par groupe-classe de 10 à 15 personnes, en commençant par les plus petits (maternelle 4 ans); chaque groupe avait environ 45 minutes pour faire ses choix. Les enseignantes avaient bien préparé leurs élèves à la visite et leur avaient expliqué qu'ils pouvaient sélectionner deux livres qui les intéressaient, un qui viendrait augmenter la collection de la classe, l'autre qu'ils pourraient emmener chez eux. Et bien sûr, les enseignantes avaient un budget pour poursuivre leurs achats de livres pour leur classe. En tout, ce jour-là, environ 6 000 \$ de livres auront été achetés par les élèves et les enseignantes. À noter que dans cette recherche, sur un budget total de 175 000 \$, près de 50 000 \$ sont investis dans les classes pour du matériel (mobilier, livres, caméras document, etc.).

Les retombées

Grâce à l'engagement du comité d'organisation du salon du livre – enseignantes en tête – l'événement a été un franc succès au sens d'abord où il a permis de stimuler le goût de la lecture chez de nombreux élèves. Interviewées cinq semaines après le salon, toutes les enseignantes ont exprimé leur enthousiasme et mentionné à quel point l'apport de nouveaux livres dans leur classe avait changé l'attitude des élèves vis-à-vis de la lecture. Certaines ont souligné que, les premiers jours après le salon, elles devaient allonger la période de lecture à la demande des élèves; d'autres ont rapporté des anecdotes illustrant comment des élèves considérés faibles lecteurs s'attachaient à leurs nouveaux livres, parce qu'ils l'avaient eux-mêmes choisi, et qu'ils faisaient l'effort de le lire même si, du point de vue de l'enseignante, le livre semblait trop difficile. À ce sujet, plusieurs enseignantes confient qu'elles choisiraient peut-être autrement les livres dorénavant, se laissant davantage influencer par le goût des élèves qu'elles ont découvert à cette occasion, un des aspects qui avait été relevé dans les formations offertes.

Le salon du livre aura été l'évènement phare de la première année d'opération de la recherche-action centrée, essentiellement, sur la lecture. Les coins-littérature dans chacune des neuf classes de l'école commencent à prendre forme. Reste, dans les deux prochaines années, à continuer à les garnir en renouvelant le mobilier, les livres, les articles de papeterie... Toutefois, sans enseignement formel, autrement dit sans le travail irremplaçable des enseignantes, le matériel ne suffira pas à développer les compétences à lire et à écrire des élèves. C'est pourquoi, partant de leurs besoins de formation sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation de la lecture et de l'écriture, l'équipe de recherche proposera aux enseignantes de nouveaux ateliers de formation. Par ailleurs, il est déjà question d'un deuxième salon du livre avant la fin de la recherche-action, et nous espérons que l'évènement se poursuivra longtemps après la fin du financement de la recherche.

* Professeurs à l'Université de Sherbrooke, didacticiens, membres du collectif CLÉ



UNIQUE et MÉMORABLE

Rendez-vous à Trois-Rivières,
pour des ateliers d'écriture
avec vos élèves,
tout au long de l'année,
et du 29 sept. au 8 oct. 2017

au **33^e Festival International de la Poésie!**

Informations : 819 379-9813 www.fiptr.com

Grandeurs et misères de la profession enseignante

Combien compétents sont les nouveaux enseignants issus des programmes de formation professionnalisants?

Joséphine Mukamurera et Jean-François Desbiens*

Depuis 1992-1994, la formation initiale universitaire des enseignants au Québec a été revue en profondeur pour la rendre professionnalisante et mieux articulée à la réalité du terrain. L'intention était de rendre les nouveaux enseignants plus compétents et performants dans les classes. C'est ainsi que la durée de la formation initiale a été allongée de trois à quatre ans (90 à 120 crédits), que le temps dédié aux stages est passé de quelques 200 heures à plus de 700 heures et qu'un référentiel ministériel de 12 compétences constitue un socle commun de connaissances et de compétences à développer en formation des enseignants. Pour autant, doit-on considérer les enseignants débutants comme des professionnels « achevés » capables d'assumer avec efficacité toutes les facettes du travail enseignant voire les pires tâches d'une école, comme c'est souvent le cas? Pour éclairer cette question, nous allons voir brièvement dans quelle mesure les enseignants débutants se sentent compétents et comment ils sont perçus à ce chapitre par les responsables de l'insertion professionnelle des commissions scolaires du Québec.

Les données utilisées sont issues d'une enquête plus vaste subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH 2009-2014). Celle-ci portait sur les

besoins de soutien des enseignants débutants et les pratiques d'aide à l'insertion dans les commissions scolaires. Ce texte s'appuie sur des données obtenues par questionnaire auquel ont répondu 250 enseignants débutants provenant de divers ordres, secteurs et champs d'enseignement ainsi que par des entrevues menées auprès de 10 responsables de l'insertion professionnelle dans huit commissions scolaires.

Lorsqu'ils terminent leur formation, les enseignants débutants ont généralement confiance en leur compétence à enseigner. En effet, respectivement 73 % et 12 % d'entre eux se percevaient moyennement compétents et très compétents, alors que seulement 14 % se sont sentis peu ou pas du tout compétents. Par contre, au cours de la première année d'enseignement, il y a une baisse importante dans le sentiment de compétence ([tableau 1](#)). La proportion d'enseignants ayant le sentiment d'être peu ou pas du tout compétent augmente (27 %) alors que celle des enseignants débutants qui se considèrent moyennement (67 %) ou très compétents (7 %) diminue.

Nos données indiquent aussi que certaines compétences professionnelles représentent un plus grand défi que d'autres dans la mesure

où près d'un tiers à un peu plus de la moitié des répondants se considéraient peu ou pas du tout compétents durant leur première année d'enseignement ([tableau 2](#)). Il s'agit de l'évaluation de la progression des apprentissages (Compétence 5), de l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (C7), de l'intégration pédagogique des TIC (C8), de la conception des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux élèves et au développement des compétences (C3), et enfin, de la gestion de classe (C6).

Selon les responsables de l'insertion professionnelle interviewés, les nouveaux enseignants débutants issus des programmes professionnalisants ont une identité professionnelle plus affirmée que celle de leurs prédécesseurs (grâce aux stages notamment) et sont généralement assez compétents. Ils reconnaissent toutefois l'effet négatif et perturbant du contexte difficile de l'entrée en carrière qui, comme nous le savons, est caractérisé par la précarité professionnelle, les affectations difficiles et le manque de continuité dans la carrière. Ils observent aussi que le développement des compétences est inégal d'un individu à l'autre et d'une compétence à l'autre. Pour eux, la gestion de classe et l'adaptation des interventions aux EHDA sont particulièrement problématiques, en raison surtout du manque de techniques d'intervention positives plutôt que punitives dans la gestion des comportements, de l'insuffisance du répertoire de techniques et/ou de stratégies pour motiver les élèves, de la difficulté à gérer les rythmes d'apprentissage différents et à trouver des solutions pour aider et soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Les enseignants débutants issus des programmes de formation professionnalisants sont-ils compétents? Selon les résultats présentés ci-haut, la perception de leur compétence par les milieux scolaires est plutôt positive. Toutefois, leur sentiment de compétence si fort en fin

de formation initiale est mis à mal lors de la confrontation quotidienne à la réalité complexe du travail enseignant. Il s'avère qu'au moins cinq des douze compétences méritent encore plus d'attention en formation initiale. Toutefois cette dernière, si professionnalisante soit-elle, ne saurait compenser le manque de soutien et les conditions d'insertion défavorables qui rendent difficiles la mobilisation et la consolidation des compétences. Enfin, nos résultats soulignent l'importance de reconnaître que la période d'insertion est une phase névralgique de la carrière où les enseignants débutants font face à des situations inédites, souvent dans des milieux et des contextes divers. Un soutien attentif ainsi qu'une offre d'activités de formation continue ciblées sur leurs besoins réels s'avèrent des avenues incontournables qu'il faut emprunter sans tarder.

* Professeurs titulaires à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheurs réguliers au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Pratiques de classe

Le roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français : un objet d'enseignement multidimensionnel

Audrey Bélanger*

En classe de français, le roman historique se révèle un outil ayant le potentiel d'amener l'élève à se reconnaître un statut de lecteur (MELS, 2^e cycle, 2007), car il offre différentes façons d'aborder les aspects narratifs, culturels ou historiques. Il est appelé par le biais de personnages « qui s'intègrent dans des systèmes signifiants » (Prieur, 1999, p. 19) à réfléchir sur les relations sociales ou familiales; il accède, par la littérature, à une connaissance de l'être humain (Giasson, 2000). Les récits de fiction inspirés de faits historiques invitent le jeune lecteur à voyager, sollicitent ses connaissances en histoire et peuvent participer au développement de la pensée historique. Ces apprentissages ne se font toutefois pas au hasard ou de manière spontanée.

La lecture d'un roman historique évoquant l'Holocauste : quelques pistes d'exploitation

Au regard de l'étude menée dans le cadre de notre projet de recherche sur la lecture littéraire et historique, il apparaît que la lecture d'un roman historique évoquant l'Holocauste peut donner aux élèves l'occasion d'exprimer leurs émotions et peut encourager la réflexion sur la nature, les causes et la signification de celles-ci (Tinberg et Weisberger, 2013). Par leur interprétation de cet événement historique majeur, ils seraient aussi amenés à éta-



blir des liens entre les connaissances acquises en histoire et leur rôle de citoyen (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, *Histoire du 20^e siècle*, 2003). En relevant les valeurs et principes associés à la montée des régimes totalitaires, les élèves pourraient en dégager l'incidence sur les actions humaines (*Ibid.*) et se sentir concernés par le traumatisme vécu par des personnages fictifs, mais crédibles. Les situations vécues par les personnages pourraient aussi servir de base à une discussion sur la notion de point de vue : l'œuvre littéraire, en comparaison ou en ajout au récit de l'historien, offre une perception différente des événements qui peut contribuer, par exemple, à une compréhension élargie ou nuancée de l'antisémitisme dans l'histoire.

Proposition d'une approche interdisciplinaire : *Elle s'appelait Sarah*

Au 2^e cycle du secondaire, il serait intéressant de travailler de concert avec la classe d'histoire le roman historique *Elle s'appelait Sarah*, de Tatiana de Rosnay. En français, après avoir planifié leur lecture, les élèves découvriraient par des personnages et des situations historiquement fondées les contrecoups de la Seconde Guerre mondiale, conflit qui sert de toile de fond à ce récit complexe et riche. La compréhension de l'œuvre amènerait les élèves à saisir les parallèles ou les différences qu'on peut établir entre cette période trouble de l'histoire et la leur, à réfléchir sur les valeurs véhiculées par le contexte sociopolitique et à réagir sur des questions sociales, politiques ou individuelles qui ont encore une résonance. Ce travail de réflexion sur cette œuvre, par ce qu'elle met en lumière et ce qu'elle suscite, participerait à la construction de leur identité de lecteur en leur demandant, entre autres, d'expliquer et de soutenir leur position de façon objective (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996).

Afin d'exploiter plus efficacement le potentiel de ce roman, la mise en place d'une approche interdisciplinaire semble pertinente, car les élèves, outillés à donner une explication historique aux événements (Moisan, Audet, Hirsch, 2015), pourraient réinvestir les savoirs acquis sur cette période dans une perspective littéraire. Habiletés à comprendre les causes et les conséquences de ce conflit, ils seraient plus enclins à réagir sur la symbolique de l'étoile jaune ou à expliquer en quoi une simple clé est porteuse d'espoir ou de désillusion. En recourant aux récits des historiens étudiés en classe d'histoire, les élèves seraient plus susceptibles de comprendre la psychologie des personnages, leurs actions et leurs réactions. L'analyse des élèves gagnerait sans doute en finesse et en profondeur ; elle s'appuierait sur des valeurs, mais aussi sur des faits.

En proposant aux élèves une activité qui regroupe une variété de sources, dont le fil conducteur est une thématique bien définie, telle la guerre, les élèves pourraient être amenés à se questionner sur des réalités sociales et à poser un regard critique sur les diverses opinions émises sur le thème étudié. Par exemple, le [Musée de l'Holocauste à Montréal](#) détient des collections d'objets phares qu'il serait sans doute profitable de travailler de concert avec un roman historique évoquant la Seconde Guerre mondiale. En comparant l'interprétation proposée par le roman à des artefacts, les élèves pourraient être plus enclins à constater qu'un seul livre ne présente pas la vérité absolue et qu'il est nécessaire de porter plus loin leur questionnement (Hébert et Éthier, 2009). Comparer et évaluer le récit dépeint dans un roman historique avec d'autres récits variés ou sources peut donc contribuer à la réflexion historique (Seixas et Morton, 2013).

De plus, comme le roman *Elle s'appelait Sarah* a été adapté au cinéma, il se révélerait intéressant de présenter aux élèves la version cinématographique après la lecture. Ce prolongement amènerait les élèves à s'interroger sur la résonance de l'œuvre et leur proposerait, dans un langage autre que celui de la littérature, une interprétation, dont les écarts avec le texte ou les faits véridiques pourraient engendrer un questionnement pertinent et approfondi. Par les images, les élèves seraient plus enclins à comprendre ce que le texte laisse sous-entendre ; certaines scènes centrales les toucheraient et marqueraient leur imaginaire.

Deux disciplines complémentaires : le français et l'histoire

Un roman ayant comme toile de fond la Seconde Guerre mondiale évoque des concepts, comporte des termes révélateurs d'une époque ou renvoie à un lexique propre à un peuple que les élèves doivent replacer dans leur contexte historique pour bien comprendre et

interpréter les réalités qu'ils évoquent (Lévesque, 2011). La signification de certains mots peut leur échapper, car ils requièrent, par leur dimension historique, une façon unique de penser susceptible, si non développée, d'entraver leur travail de réflexion sur le texte (*Ibid.*). Les jeunes lecteurs qui adhèrent au texte sans se questionner pourraient aussi négliger la potentialité que certains faits rapportés relèvent davantage de la fiction. « Les élèves risquent de voir le passé de manière simpliste et, par le fait même, d'imposer inconsciemment leurs propres expériences et valeurs aux témoins du passé » (Lévesque, 2011, p. 7). Enfin, il nous semble fort à propos d'adopter une approche interdisciplinaire lorsqu'il est question du roman historique. Ce genre romanesque offre une représentation du passé qui se révèle pertinente pour développer la formation historique de l'élève et l'amener à poser un regard critique sur le récit qui lui est proposé.

* Chargée de cours, étudiante à la maîtrise à l'Université de Sherbrooke
audrey.belanger2@usherbrooke.ca

Références bibliographiques

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Tome 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Duculot.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Hébert, A. et Éthier, M-A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*, (154), 127-129.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Thèmes canadiens*, 13-16.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2003). Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secon-daire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement au secondaire. 2^e cycle*, Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). Français, langue d'enseignement. (Programme de formation de l'école québécoise, Gouvernement du Québec). Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf>.
- Moisan, S., Audet, G. et Hirsch, S. (2015). L'enseignement de l'Holocauste au Québec : Postures et pratiques. *McGill Journal of Education*, (50), 247-268.
- Prieur, T. (1999). Le roman historique, un genre didactique. *Trames*, (6), 19-28.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.
- Tinberg, H. et Weisberger, R. (2013). *Teaching, Learning and the Holocaust: An Integrative Approach*. Indiana University Press.

Connaissances perçues des enseignants de français de l'ordre du secondaire au sujet des aides technologiques

Nathalie Paquet-Bélanger*

Les enseignants de français du secondaire assistent à la hausse du recours aux aides technologiques afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires d'élèves ayant des besoins particuliers. Depuis 2008, une forte croissance du nombre d'élèves utilisant un ordinateur portable est observée dans les écoles secondaires québécoises.

Que pensent les enseignants de l'arrivée de ces technologies dans leur classe? Une recherche effectuée à l'automne 2014 s'est intéressée à la présence des aides technologiques¹ (AT) dans la classe ordinaire de français au secondaire (Paquet-Bélanger, 2016). Cet article présente les perceptions des enseignants de français de leurs connaissances à l'égard des AT qu'utilisent certains élèves, puis leurs impacts potentiels sont brièvement discutés et reliés à d'autres éléments de la recherche. Enfin, cet article soulève plusieurs questionnements concernant la mise en œuvre des AT en classe ordinaire et propose, pour conclure, quelques pistes de solution.

L'utilisation des AT en classe par des élèves ayant des troubles d'apprentissage

Plusieurs élèves de la classe ordinaire vivent une situation de handicap en classe, dont ceux ayant des troubles d'apprentissage. Afin de rendre l'éducation accessible, l'école doit mettre en place des moyens, technologiques ou non, dans le cadre du plan d'intervention. Depuis une décennie, plusieurs élèves ont béné-

ficié de la mesure ministérielle 30810 concernant l'achat du matériel informatique, bien qu'on n'en connaisse pas le nombre exact. Un article récent (Poirier, 2015) destiné aux professionnels de l'enseignement estimait qu'en 2014, au Québec, « des milliers d'élèves ayant des besoins particuliers utilisaient une aide technologique en contexte d'apprentissage et d'évaluation. Selon nos estimations, ce nombre devrait doubler au cours des trois prochaines années ». Dans la cadre de cette recherche menée dans deux commissions scolaires, sur les 920 élèves composant les 36 groupes-classes des enseignants de français du premier cycle du secondaire ayant participé à l'enquête, 76 élèves sont identifiés comme utilisateurs des AT en raison d'un trouble d'apprentissage, soit 8,26 %. Tous les répondants ont enseigné à au moins un élève utilisateur des AT durant l'année scolaire 2014-2015.

Bien que les AT soient présentes dans les classes de tous les répondants, seulement 57,1 % des enseignants ayant répondu au questionnaire qualifient leurs connaissances sur les AT de bonnes, ce qui est moins que sur les TIC (71,5 %). À l'opposé, lorsque les enseignants sont interrogés spécifiquement sur les principales fonctions d'aide, la majorité d'entre eux qualifient leurs connaissances de faibles ou très faibles, en particulier pour la synthèse vocale (57,2 %) et l'organisateur graphique (64,3 %). Les AT « grand public », telles que les réviseurs et le traitement de texte, ont souvent été expérimentées par les enseignants de français et sont mieux maîtrisées.

Même dans les cours dédiés aux TIC qui font partie intégrante de la formation initiale des futurs maîtres, les différents aspects liés aux

1 « L'aide technologique est une assistance technologique qui permet à l'élève de réaliser une tâche qu'il ne pourrait réaliser (ou réaliser difficilement) sans le soutien de cette aide et doit révéler un caractère essentiel pour répondre à la situation » (Direction de l'adaptation scolaire, 2011, p. 6)

AT sont négligés ou absents (Viens et Chalghoumi, 2012). Au cours de leur formation universitaire, 85,7 % des répondants disent n'avoir suivi aucun cours abordant les AT. Afin d'acquérir ces nouvelles connaissances, les enseignants peuvent profiter de la formation continue si elle est disponible dans leur milieu de travail.

Impacts de la méconnaissance des technologies

Le langage écrit est omniprésent à l'école secondaire et n'est pas circonscrit à la classe de français : les élèves lisent souvent pour apprendre et écrivent pour démontrer ce qu'ils ont appris. Il s'avère essentiel que les élèves ayant des troubles d'apprentissage puissent compter sur des adaptations comme les versions numériques interrogeables des textes à lire, ou aient la possibilité d'utiliser des aides à l'écriture pour exprimer adéquatement ce qu'ils pensent. Néanmoins, la majorité des enseignants de français jugent faibles leurs connaissances des principales fonctions d'aide utilisées par ces élèves (organisateur graphique, reconnaissance vocale, synthèse vocale et prédiction de mots). Cette méconnaissance peut certes influencer le sentiment de compétence de l'enseignant, mais également l'apprentissage des élèves et la démonstration de leur compétence. Par exemple, les enseignants ayant pu s'approprier les AT utilisées par leurs élèves constatent que leur seul emploi « ne fait pas le travail à la place de l'élève, et que ce dernier doit fournir un effort comme pour n'importe quelle tâche » (Bergeron, Rousseau et St-Vincent, 2014, p. 121).

Des enseignants manquant de moyens

Malheureusement, seulement 57,2 % des participants pensent être compétents pour planifier leur enseignement en tenant compte des besoins des élèves utilisant des AT. Bien que la grande majorité des enseignants (85,7 %) considère que les élèves ayant des troubles

d'apprentissage ont leur place dans les classes ordinaires au secondaire, seulement la moitié d'entre eux considère que les élèves ayant des troubles d'apprentissage, intégrés dans les classes ordinaires, ont suffisamment de soutien pour réussir. Aussi, certaines composantes de la mise en œuvre des AT en classe ordinaire causent de l'insatisfaction, dont l'organisation des locaux (57,1 %) et la gestion des fichiers numériques (50 %).

Les AT sont considérées comme un moyen d'adaptation et doivent être incluses dans le plan d'intervention des élèves utilisateurs. On constate toutefois que le tiers des enseignants de français ne trouve pas facile de mettre en œuvre dans leur classe les AT inscrites au plan d'intervention. Alors, comment le besoin de l'élève est-il comblé? Quelle est la valeur d'un plan d'intervention s'il n'est pas mis en œuvre adéquatement en classe?

Une méconnaissance des balises entourant les évaluations

Interrogés sur l'existence d'une politique écrite liée à l'utilisation des AT dans leur école et dans leur commission scolaire, 64,3 % des enseignants l'ignoraient, tandis que seulement 35,7 % en confirment l'existence. Étant donné que l'utilisation des AT pour compenser un trouble d'apprentissage demeure une pratique relativement récente dans les établissements scolaires québécois, il serait important que les enseignants de français puissent se référer à des balises claires dans leur établissement ou commission scolaire. Au niveau provincial, il existe les Infos-Sanction, mais elles semblent méconnues bien qu'elles précisent les conditions de passation aux épreuves uniques à la fin du secondaire.

Une méconnaissance des outils

Les impacts positifs liés à l'utilisation des AT sur l'apprentissage sont plus importants si cet usage est guidé et accompagné par l'enseignant de stratégies lors des tâches à réaliser

(Anderson-Inman, 2009; Chalhouni, 2011; Kennedy et Deshler, 2010; MacArthur, 1996). L'octroi d'AT devrait donc être idéalement jumelé à un accompagnement par une personne compétente pour s'assurer de l'efficacité de cette mesure d'adaptation. Malheureusement, l'enquête a également révélé l'absence de procédures de révision des AT employées par les élèves afin d'en évaluer leur valeur ajoutée et leurs limites dans la plupart des milieux participants.

Un des logiciels les plus courants dans les commissions scolaires des participants à cette recherche, WordQ, n'a été expérimenté que par un enseignant sur deux. De plus, plusieurs répondants ont répondu ignorer si certains produits sont utilisés par leurs propres élèves malgré les obligations légales liées au plan d'intervention. Tous ces éléments rendent très préoccupante la situation de l'enseignement et l'apprentissage adaptée aux besoins des élèves. Comment un enseignant peut-il tenir compte de l'utilisation des AT dans la planification de son enseignement s'il ne les connaît pas ou s'il ne les a jamais explorés auparavant?

Pistes de solution

À la lumière des résultats de cette recherche, il s'avère que la connaissance des enseignants de français des caractéristiques et des apports des AT, en contexte d'enseignement secondaire, apparaît comme la condition la moins présente dans les milieux scolaires participants parmi les quatre ciblées². Certaines pistes de solution émergent des données recueillies et analysées. D'abord, offrir des activités de formation technologiques ciblées afin de contribuer à l'augmentation du sentiment de compétence

- 2 Les quatre conditions facilitant la mise en œuvre des AT dans la classe ordinaire ciblées par la présente recherche étaient la connaissance des encadrements légaux, des besoins des élèves ayant un TA, des caractéristiques et apports des AT, ainsi que les attitudes des enseignants face à l'utilisation des AT en classe.

des enseignants à l'égard des innovations technologiques (Ashton, 2005; Chalhouni et al. 2008; Chalhouni, 2012; Lahm, 2005). Ces formations peuvent porter sur les TIC et sur les AT. Développer un mécanisme de communication au sein de l'école afin de s'assurer que tous les enseignants connaissent et comprennent les encadrements légaux entourant l'utilisation des AT en lien avec le plan d'intervention et aux Infos-Sanctions. Puis, offrir plus de soutien technique puisqu'un manque à ce niveau demeure l'un des défis liés à l'utilisation des technologies dans les écoles secondaires (Karsenti et Collin, 2013).

* Nathalie Paquet-Bélanger
Orthopédagogue et diplômée à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski
Nathalie.paquet-belanger@uqar.ca

Références bibliographiques

- Anderson-Inman, Lynne. 2009. «Supported eText: Literacy scaffolding for students with disabilities». *Journal of Special Education Technology*, vol. 24, no 3, p. 1-7.
- Ashton, Tamarah M. 2005. «Students with Learning Disabilities Using Assistive Technology in the Inclusive Classroom». Dans *Handbook of special education technology research and practice*, sous la direction de Dave L. Edyburn, Kyle Higgins et Randall Boone, p. 229-238. Whitefish Bay, Wis: Knowledge by Design.
- Bergeron, Léna, Lise-Anne St-Vincent et Nadia Rousseau. 2014. «La mise en place des technologies d'aide chez les enseignants du secondaire». Dans *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*, Nadia Rousseau et Valérie Angelucci, p. 113-129. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chalhouni, Hajer. 2012. «Repenser la définition des aides techniques en éducation». *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 38, no 3, p. 1-16.

- Chalghoumi, Hajer. 2011. «Balises pour l'intervention avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles». Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université de Montréal, 456 p.
- Chalghoumi, Hajer, Sylvie Rocque et Jean-Claude Kalubi. 2008. «Les technologies de l'information et de la communication en éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles : rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire». *Revue Francophone de la Déficience intellectuelle*, vol. 19, p. 72-79.
- Direction de l'adaptation scolaire. 2011. *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*. Québec: MELS, 14 p.
- Karsenti, Thierry, et Simon Collin. 2013. «Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire». *Éducation Et Francophonie*, vol. 41, no 1, p. 94-122.
- Kennedy, Michael J., et Donald D. Deshler. 2010. «Literacy Instruction, Technology, and Students with Learning Disabilities: Research We Have, Research We Need». *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, no 4, p. 289-298.
- Lahm, Elizabeth A. 2005. «Improving Practice Using Assistive Technology Knowledge and Skills». Dans *Handbook of Special Education Technology : Research and Practice*, sous la direction de Dave L. Eddyburn, Kyle Higgins et Randall Boone, p. 721-746. Whitefish Bay, Wis: Knowledge by Design.
- Macarthur, Charles A. 1996. «Using Technology to Enhance the Writing Processes of Students with Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, no 4, p. 344-354.
- Macarthur, Charles A. 2013. «Technology Applications for Improving Literacy: A Review of Research». In *Handbook of learning disabilities*, H. Lee Swanson, Karen R. Harris et Steve Graham, p. 565-590. New York: Guilford Press.
- Paquet-Bélanger, Nathalie. 2016. «Un portrait de la présence des conditions facilitant la mise en œuvre des aides technologiques en classe ordinaire dans les écoles secondaires». Mémoire de maîtrise en éducation, Québec, Université du Québec à Rimouski, 143 p.
- Poirier, Jennifer. 2015. «Les aides technologiques: de nouveaux défis à relever pour l'avenir». Dans RÉCIT. En ligne. <<http://recit.qc.ca/article/les-aides-technologiques-de-nouveaux-d%C3%A9fis-%C3%A0-relever-pour-l%E2%80%99avenir>>. Consulté le 2015-11-12.
- Viens, Jacques, et Hajer Chalghoumi. 2012. «La place des TIC dans les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec: une étude préliminaire». In *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*, Jacques Viens et Réseau international de recherche en éducation et formation, p. 175-189. Montréal: Éditions nouvelles.

Recension

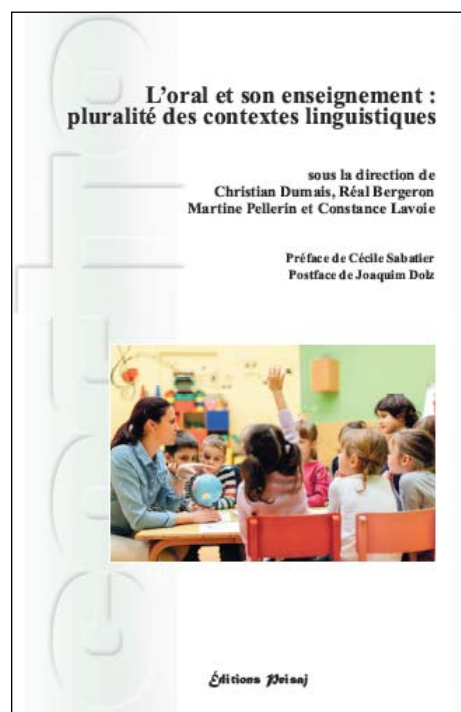
L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques

Nancy Granger*

La présente recension s'intéresse à un ouvrage collectif dirigé par Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières), Réal Bergeron (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), Martine Pellerin (Université de l'Alberta) et Constance Lavoie (Université du Québec à Chicoutimi) qui regroupe 13 chapitres portant sur des recherches en enseignement de l'oral du préscolaire à l'université. La première partie de l'ouvrage traite de la pluralité des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en contexte majoritaire; tandis que la deuxième partie s'intéresse à la pluralité des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en contexte plurilingue et de langue seconde. Plutôt que d'en faire une recension traditionnelle, j'ai choisi d'entrer dans ce collectif avec mon chapeau d'enseignante avide de nouvelles pratiques pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Le texte qui suit rendra compte de pistes intéressantes que j'y ai trouvées pour alimenter la réflexion pédagogique.

L'oral une compétence essentielle pour une participation sociale active

Dès l'entrée à l'école, les différences entre les enfants se font sentir. Le développement du langage en est à ses débuts, mais on constate que certains parlent davantage que d'autres. La quantité de mots connus, la richesse du vocabulaire contribuent à ce que l'enfant s'intègre à l'école, et plus largement, dans la vie quotidienne. L'oral constitue la base de l'entrée



dans l'écrit en s'appuyant sur l'organisation des idées et du discours. Les enfants entrent à l'école avec leur singularité culturelle. Le développement de la compétence langagière, plus précisément à l'oral, nécessite que l'on s'y intéresse. Lavoie et Blanchet (p.200) citent Dominicé (2003, p. 15) : « La vie comme la salle de classe sont des lieux d'apprentissage qu'il ne s'agit pas d'opposer l'un à l'autre, mais de mieux situer dans leur complémentarité ». Le discours oral évolue d'un ordre d'enseignement à l'autre, devient de plus en plus spécifi-

que aux disciplines scolaires, rend compte des connaissances et des compétences acquises et forge des personnes responsables et capables de pensées critiques, but ultime pour une société saine et forte. Les idées trouvées à travers les chapitres de cet ouvrage posent les jalons pour faire de l'enseignement de l'oral un levier d'émancipation citoyenne.

Rôles de la communication orale à l'école

Parmi les éléments qui m'ont interpellée, le schéma élaboré par Plessis-Bélair (2013, p.265) qui présente deux rôles importants de la communication orale à l'école : l'enseignement des objets de l'oral et l'oral comme médium d'enseignement-apprentissage. Le schéma montre la complémentarité entre les deux et met en lumière l'importance pour l'enseignant de planifier à partir d'une intention pédagogique claire. Ainsi, enseigner les objets de l'oral permettrait de présenter, d'analyser les différents aspects de la communication orale, comprendre à quoi ils servent. Par exemple, étudier les règles de politesse selon des contextes variés, percevoir l'impact de l'utilisation de certains temps de verbes lors d'interactions, distinguer les types de discours tels que la discussion, le débat, la présentation, etc. L'utilisation de l'oral comme médium apporte à l'élève la possibilité d'actualiser ses connaissances en les intégrant dans des situations concrètes. Les échanges suscités stimulent la construction de sens et rendent accessibles à l'enseignant la compréhension des élèves et les régulations possibles. Enfin, définir les objets de l'oral et soutenir les élèves lors de leur appropriation contribue, en contexte pluriethnique ou plurilingue, à tisser des liens avec les connaissances préalables, la culture du milieu et le respect de certaines traditions. En ce sens, l'école fait partie de la communauté à laquelle l'enfant et sa famille appartiennent et s'inscrit comme un lieu d'apprentissage commun et d'intercompréhension.

Modalités d'enseignement des objets de l'oral

Dans la perspective où l'on souhaite se rapprocher des situations de la vie courante, enseigner l'oral peut se faire selon diverses modalités. L'oral peut se construire à l'aide de supports numériques (vidéo, journaux web), médiatiques (radio, médias sociaux), visuels (photos, pictogrammes), il peut s'ancrer dans des traditions culturelles fortes (contes et légendes, histoire autochtone) ou disciplinaires (sciences et technologies; littérature; mathématiques).

Pour citer quelques exemples tirés du collectif, Loïc Pulido et Isabelle Vaniet aident des élèves de quatre ans qui conversent peu à verbaliser à partir de photos et de films à la maternelle. Christian Dumais et Ginette Plessis-Bélair proposent le jeu symbolique comme lieu pour développer le langage oral des enfants. Constance Lavoie et Patricia-Anne Blanchet réfèrent aux traditions orales déjà bien développées en milieux autochtones pour impliquer les aînés dans l'éducation des enfants et tisser des ponts avec l'école.

Une fois ces situations mises en place, des outils sont proposés pour soutenir les rétroactions et l'enseignement. À titre d'exemple, Joanne Pharand, Christian Dumais et Lizanne Lafontaine ont développé des grilles d'écoute qui favorisent le dialogue et les rétroactions entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves. Pour leur part, Réal Bergeron, Suzanne Tamsé et Brayen Lachance mettent en valeur le rôle des actes de paroles des formateurs universitaires pour soutenir la construction intégrée de savoirs scientifiques, technologiques et langagiers chez les futurs maîtres du primaire. Étienne Bouchard pose un regard sur les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques dans le cours d'éthique et culture religieuse au secondaire. Il démontre qu'il est possible de stimuler le dialogue chez les élèves et d'évaluer les types d'interaction observés.

En outre, les types de rétroactions laissent entrevoir l'importance de planifier le questionnement métacognitif à tous les ordres d'enseignement. Martine Pellerin utilise le mode de pensée à voix haute pour accéder à la construction de sens chez les élèves en contexte d'immersion française du primaire et du début du secondaire. Nancy Allen, Ginette Plessis-Bélair et Lizanne Lafontaine se sont intéressées aux verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale au 3^e cycle du primaire au regard des stratégies mobilisées à l'oral à ce cycle du primaire. Enfin, Ginette Plessis-Bélair, Paule Buors et Sylvie Huard-Huberdeau ont développé un outil d'appréciation de l'oral spontané pouvant être adapté à des élèves de la maternelle à la fin du secondaire. Chaque chapitre nous permet de repenser notre enseignement et de questionner notre niveau de connaissance et d'aisance quant aux objets de l'oral et de leur application en situation de classe.

Défis pour la formation initiale et continue

La pertinence de cet ouvrage réside certainement dans la reconnaissance de la place de l'oral comme mode d'interaction à valoriser et à exploiter au sein de l'école, mais aussi dans la société. Que ce soit en contexte francophone majoritaire, minoritaire ou plurilingue, l'enseignement de l'oral permet d'accéder aux modes de pensées et de structuration des idées des personnes en interaction. Or, à la lecture des différents auteurs, il semble que la formation initiale ait encore à bonifier les cours offerts aux futurs enseignants. La sensibilisation des formateurs universitaires est aussi de mise (professeurs et chargés de cours) afin que des connaissances à jour liées à l'apprentissage du langage puissent contribuer à enrichir les interactions. Une concertation en équipe-matière ou au sein du niveau scolaire permettrait d'arrimer les connaissances et les pratiques au sein de l'école. Enfin, une offre accrue en formation initiale et continue visant le soutien

aux enseignants pour construire des activités qui intègrent à la fois des principes de l'oral et des contenus disciplinaires rehausserait la capacité des enseignants à planifier dans une perspective de construction de compétences.

Cet ouvrage collectif est un recueil de recherches-actions réalisées à travers le Canada. Vous aurez compris que le style des chapitres rappelle davantage le modèle scientifique que celui d'articles professionnels. Toutefois, l'assemblage par chapitre permet une lecture au choix des thèmes et des niveaux scolaires visés. Les titres des chapitres sont assez évocateurs pour que l'on puisse faire une sélection éclairée. Il demeure que la présente recension s'est davantage voulue une courte synthèse de ma compréhension globale de ce qu'est l'enseignement de l'oral. Dans cette optique, je vous invite à entrer dans chacun des chapitres avec toute l'ouverture et la créativité dont vous êtes capables pour que puisse émerger l'envie d'utiliser certains principes, outils, démarches ou interventions susceptibles de faire cheminer davantage les élèves qui bénéficieront d'un enseignement plus ciblé, mieux planifié, laissant cours à la socioconstruction et à des modalités de régulations fréquentes et diversifiées.

Coordonnées de l'ouvrage

Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (dir.) (2017). *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques*. Montréal : Éditions Peisaj, collection Cogito, 313 pages.

* Professeure à l'Université de Sherbrooke

Culture

Au sujet du rôle de passeur culturel

Anouk Gariépy*

C'est bien connu, un enseignant de français a une responsabilité culturelle. Plus encore, il doit être « celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rêves »: il est un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999 dans PFÉQ, p. 93).

Au sens littéraire, la définition d'un [passeur](#) est « celui qui fait connaître et propage une oeuvre, une doctrine, un savoir, servant aussi d'intermédiaire entre deux cultures, deux époques » (Larousse en ligne).

Sommes-nous vraiment conscients de la portée de ce concept? Sommes-nous de bons *passeurs culturels*?

Bien sûr, vous me direz : j'enseigne un certain corpus littéraire et je parle des auteurs dans mes cours, parfois même j'aborde les courants littéraires. Ah oui? Ah bon. J'imagine que c'est ce que nous devons faire.

Pourtant, la portée de cette responsabilité dépasse la simple « transmission » de connaissances ou l'acquisition d'une culture dite générale. En fait, il s'agit de développer une ouverture sur la culture qui engendre une « multiplication des perspectives et [un] enrichissement cognitif [qui] accroissent encore l'éventail des possibles entre lesquels il nous est possible de choisir et de nous choisir et contribue ainsi à forger à la fois notre identité et notre autonomie » (Baillargeon, 2011, p. 47). Autrement dit, en nourrissant nos élèves d'expériences culturelles, nous les aidons à déterminer et à façonner leur identité.

En tant que modèle pour mes élèves, je prends la responsabilité de me nourrir chaque jour de culture et surtout, de partager avec eux mes découvertes et mes intérêts. Je suis consciente toutefois que je dois stimuler ma curiosité et ma culture par moi-même, car nul guide ne nous est offert à ce sujet. C'est bien, dans un sens, car avoir le choix des œuvres et des contenus laisse libre cours à notre autonomie professionnelle, mais si l'on pense à s'engager davantage dans notre rôle de passeur culturel, peut-être aurions-nous besoin d'être davantage guidés.

En ce sens, nous vous proposerons dans cette nouvelle rubrique un éventail de sorties et activités culturelles à partager avec vos élèves ainsi que leurs exploitations didactiques. Nous souhaitons que cela puisse vous aider à devenir d'encore meilleurs passeurs culturels.

* Enseignante de français au
Collège Sainte-Anne

Références bibliographiques

Baillargeon, Normand. (2011). *Liliane est au lycée, est-il indispensable d'être cultivé?* Paris : Flammarion.

MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec.

**22 septembre au 1^{er} octobre 2017 |
Le Festival international de la littérature**

J'ai découvert ce [Festival](#) l'an dernier lorsque j'ai décidé d'y participer avec trois de mes élèves. Ce fut pour moi un coup de cœur qui m'a donné plein d'idées d'activités pour ma classe de français. À Montréal, on trouve des installations qui éveillent notre curiosité : des bibliothèques libre-service, des cadavres exquis géants, des mots aimantés avec lesquels jouer, des tables de création, des échanges de mots entre inconnus et des gens qui récitent leurs vers au micro à qui veut bien les entendre. Il est également possible d'assister à des lectures publiques et de rencontrer des artistes.



**29 septembre au 1^{er} octobre 2017 |
Les Journées de la culture**

C'est grâce à l'organisme [Culture pour tous](#) que chaque année, lors de la dernière fin de semaine de septembre, nous pouvons profiter des [Journées de la culture](#) à travers le Québec. Cette initiative dont le but est de démocratiser la culture et de faire découvrir notre patrimoine donne accès gratuitement à une foule d'activités pour petits et grands. Le thème de cette édition est *Le patrimoine culturel*. Au menu : expositions, création d'art collectif, rencontre avec des artistes, conférences. En outre, l'organisme nous propose maintes idées d'activités créatrices telles que « slam [er] autour de vieilles expressions régionales », créer un « roman-photo humoristique à partir d'une banque de photos d'archives », écrire « autour d'un personnage historique », et plus encore! Vous ne pouvez pas vous déplacer en ville avec vos élèves? Pas de problème! Vivez ces journées de l'intérieur de votre établissement et partagez vos initiatives sur les réseaux sociaux grâce au croisillon [#J'aimeMonPatrimoine](#). La culture n'est pas héritée que du passé, elle est vivante, soyons-en les créateurs!

**15 au 20 novembre 2017 |
Salon du livre de Montréal**

Un incontournable chaque année
le [Salon du livre de Montréal](#).

Que vous profitiez des matinées scolaires gratuites ou que vous planifiez une sortie parascolaire, le Salon est l'endroit de prédilection pour établir le contact avec les livres. C'est également l'occasion d'ouvrir les horizons de nos élèves. En fait, cette activité est un parfait déclencheur pédagogique. Ce qui est bien, c'est que l'activité peut se réaliser sur place ou ultérieurement en classe. Vous voulez faire découvrir les différentes maisons d'édition ou les genres littéraires à vos élèves? Planifiez un rallye à l'aide des plans de la salle. Vous souhaitez travailler le genre de l'entrevue? Les artistes ne manquent pas en cet endroit! Le compte-rendu d'événement est au menu? Laissez-les échanger leurs billets de blogue. Pourquoi ne pas suggérer tout simplement à vos élèves de se créer un défi littéraire en sélectionnant un nombre d'œuvres à lire dans un laps de temps, de choisir un livre coup de cœur qu'il résumera par la suite à la classe? Toutes les raisons sont bonnes pour passer une journée en compagnie des livres, ce n'est pas pour rien que les bibliothèques ont maintenant des programmes d'activités pour les 0-1 an : le contact avec les livres, c'est bon à tout âge! Si vous souhaitez tout simplement agrémenter votre visite, donnez une intention à vos élèves, ma préférée : me laisser charmer par la couverture. Enfin, tout dépendant de vos groupes, il peut être plaisant de visiter sans brides. En tous les cas,



il est important selon moi de partager nos lectures avec nos élèves. Chaque année, j'apporte mes trouvailles en classe. Je les aime particulièrement diversifiées (quelques œuvres de poésie, des classiques, une œuvre d'une nouvelle maison d'édition, une bande dessinée). Et, oui, parfois j'aime leur avouer que celui-là, je l'ai choisi à cause de son titre, de son illustration, de sa mise en page, ou de sa quatrième de couverture : « Où il est dit comment un propriétaire Sauvage voulut mettre fin à l'habitude des passants de passer chez lui. » ([Le père sauvage](#), Hervé Bouchard) À tous, je vous souhaite une visite riche en découvertes.

COUP D'ŒIL
2017.2018

Publication numérique
sur la **SAISON THÉÂTRALE**
pour le **MILIEU SCOLAIRE**



Saison théâtrale 2017-2018

Un choix de 180 spectacles, festivals et événements répertoriés pour vos sorties scolaires

Le [COUP D'ŒIL](#) est une publication numérique orchestrée par le [Conseil québécois du théâtre](#) (CQT) sur la saison théâtrale pour le milieu scolaire. Il permet de choisir l'expérience théâtrale la mieux adaptée pour les élèves en fonction des thématiques étudiées en classe. C'est 180 fiches de spectacles, festivals et événements pour tous les niveaux (CPE, préscolaire, primaire, secondaire et cégep) qui sont recensés sur ce moteur de recherche pour la saison théâtrale 2017-2018.

Chaque fiche contient le résumé de la pièce, ses thématiques et des informations pédagogiques permettant ainsi de guider l'enseignant dans son choix de sortie culturelle. La recherche est facilitée par la possibilité de sélectionner les spectacles par région, par date, par langue ou encore par thème. La publication numérique offre également la possibilité d'enregistrer la sélection. Cet outil entièrement gratuit sert de passerelle entre le milieu théâtral et le milieu scolaire depuis 23 ans.

Le CQT a créé cette publication dans le but de faire valoir l'importance de l'art théâtral au sein de la société québécoise notamment auprès du public scolaire. Le théâtre permet à l'enfant et à l'adolescent de se découvrir, de stimuler leur imagination et d'éveiller leur sens critique en les mettant aux prises avec les réalités de la vie. C'est aussi un moyen de faire naître la sensibilité artistique et la capacité à réfléchir sur le monde qui les entoure, tout en les préparant mieux à s'adapter à la vie en société et à devenir de futurs citoyens.

N'hésitez pas à partager cet outil avec vos collègues !

Bonnes découvertes !

www.coupdoeil.cqt.ca

Informations

Conseil québécois du théâtre

514 954-0270

Sans frais 1 866 954-0270

cqt@cqt.qc.ca

Lecture à faire grandir

Nathalie Brouard*

Le roman *Le passage* de Louis Sachar est un coup de cœur qui ne cesse de battre.

Sur fond d'humour (on rit vraiment), à notre époque, le lecteur accompagne Stanley Yelnats, condamné injustement pour vol, à purger sa peine au camp du Lac Vert. Première surprise : il n'y a pas de lac au camp du lac Vert. Les jeunes qui s'y retrouvent doivent creuser des trous dans une immense étendue asséchée.

Pour Stanley Yelnats (patronyme qu'on peut lire à l'envers), s'il se retrouve dans cet endroit, c'est la faute de son horrible – abominable – vaurien-d'arrière-arrière-grand-père – voleur-de-cochon. Une malédiction dont la famille Yelnats subirait les conséquences depuis des générations.

Le jeune garçon, qui n'a jamais eu d'amis, formera avec les creuseurs de trous une alliance étonnante, décapante, « délivrante ».

Trame narrative

Ne vous méprenez pas. Bien que le roman soit classé jeunesse, sa lecture demande un certain degré d'analyse sur le plan narratif : plusieurs retours en arrière expliquent le présent. Parfois, ce passé, une fois connu, réconcilie ; parfois, il règle des comptes. Les personnages qu'on y rencontre sont savoureux. Miss Katherine, entre autres, qu'on accuse d'avoir « empoisonné le cerveau de nos enfants avec des livres. » C'était il y a cent dix ans ! Quelle empreinte cette Miss a-t-elle laissée dans le présent des creuseurs ?

À lire et à faire lire pour faire grandir.

* Professeure de français en troisième secondaire à l'École Pointe-Lévy



Sachar, Louis. *Le passage*, Gallimard, Folio junior, (2000)2016, 320 pages.

ISBN : 207059968X

Année de 1^{ère} parution : 2000

Prix Lecture Jeunesse 2000

Prix Sorcières 2001 et le Prix Ado-Lisant 2002

Prix Millepages de Vincennes

Traduit de l'américain par Jean-François Ménard.
En coédition avec Gallimard Jeunesse.

Hergé, Tintin, Milou et Haddock : escale au Musée de la civilisation

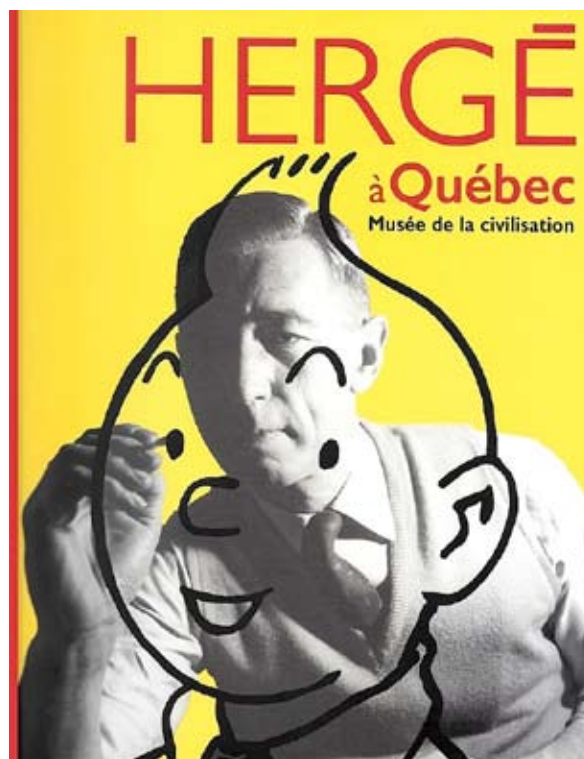
Jusqu'au 22 octobre 2017

Madeleine Gauthier *

« Mille millions de mille milliard de tonnerre de Brest ». Paysages tibétains ou rues tonkinoises, campagne belge ou île inventée, Amérique de cartes postales ou Afrique coloniale, les personnages de Georges Rémi ont catapulté des millions d'enfants dans un monde plus grand que nature. Tintin donne rendez-vous à une nouvelle génération grâce à l'exposition *Hergé à Québec*, présentée au Musée de la Civilisation de la rue Dhalousie, jusqu'au 22 octobre.

Au programme, une histoire graphique de l'auteur, d'abord peintre puis auteur d'histoires merveilleuses. En effet, Hergé fut d'abord artiste visuel, fortement influencé par la modernité, l'exploration graphique. Il fut aussi dessinateur de campagnes publicitaires et, surtout, grand collectionneur devant l'éternel : Miro, Mondrian, Van Lint... Andy Warhol. Attendez-vous, d'ailleurs, à admirer quelques-unes de ces œuvres.

En tant qu'enfant de l'image, née en 1954, ma vie s'est conjugée au rythme des bandes dessinées, de *Jo et Zette* jusqu'à *Tintin au Tibet*. L'exposition fait la genèse de l'auteur d'abord naïf (*Tintin au Congo*) jusqu'au chercheur assidu, assoiffé de vraisemblable ou de ...vérité. Le point tournant : Tchang, l'ami chinois qui le guide au-delà de la Chine des cartes postales. Relisez le *Lotus bleu*, tous les caractères chinois ont été exécutés par cet ami, qui y a dissimulé des messages et des jeux de mots.



La BD est un art, le neuvième. À preuve, les auteurs «sérieux» qui l'ont commenté, ont écrit sur les sens et la forme : de Michel Serres (on ne fait pas plus sérieux) à Umberto Eco (relisez *La Flamme de la reine Loana*). Les murs du musée se couvrent de planches, de crayonnés, de tirages couleur et de lettrage. C'est un art ardu, exigeant. Long. Parfois solitaire. Inspiré de la vie : Tintin n'est-il pas le double d'un George Rémi à la jeunesse éternelle? Un vieux jeune homme sérieux et à l'affût de toutes les cultures. Ne ratez pas les artefacts historiques ou pseudohistoriques : oui, j'ai vu la fameuse statue de l'*Oreille cassée*, la réplique de Moulinsart, le bateau de l'ancêtre de Haddock, La Licorne...



Le Musée a publié un supplément à la visite de l'exposition, *Le petit Hergé illustré*. Vous pouvez d'ailleurs vous le procurer à l'avance en vous rendant au Musée. En français ou en anglais, il propose des pistes d'observation, des jeux liés à la visite, résume des informations importantes. Il serait intéressant d'en disposer avant la visite afin de lancer des défis aux élèves, grands ou petits. Cependant, attention : les réponses se trouvent à la dernière page du document. Toutefois, en raison d'ententes de droits d'auteur et de diffusion, sa reproduction est impossible. Pourquoi ne pas vous en inspirer pour élaborer votre propre document ? Ou bien lancer des défis d'équipes aux élèves : relever le plus de lieux illustrés et faire le lien avec la réalité; décrire les différents personnages et illustrer leurs caractéristiques; découvrir combien il y a d'étapes entre l'idée d'une aventure et sa publication; quels sont les « métiers » reliés à la réalisation d'une BD; réaliser une enquête auprès des membres de sa famille (parents, grands-parents...) pour connaître leurs liens avec l'œuvre de Hergé...

Les matinées Hergé

Les 28 septembre, 5, 12 et 19 octobre, en avant-midi, le Musée offre une activité d'une durée de deux heures : visite de l'exposition, conférence animée sur la manière dont Tintin utilise la science dans certaines de ses aventures, démonstration participative pour accompagner le célèbre reporter jusqu'à la Lune.

Faites vite : la prise des réservations d'activités scolaires pour l'année 2017-2018 a débuté le 23 août prochain. Les enseignants peuvent communiquer avec le Musée par téléphone (418 692-1151) ou par courriel (reservations.groupe@mcq.org).

* Professeure de français et de cinéma à l'École Pointe-Lévy

PROF
ma
FIERTÉ!



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

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

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

FSE Fédération
des syndicats
de l'enseignement (CSQ)



La fierté, ça se partage



PROF, MA FIERTÉ!