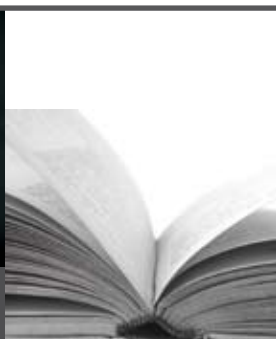




Volume 8 n° 2  
Novembre 2017



## Mot du comité de rédaction

Au moment où vous recevrez ce deuxième numéro des *Cahiers de l'AQPF* de l'année 2017-2018, le 49<sup>e</sup> congrès de l'association prendra son envol. C'est avec plaisir que le comité de rédaction vous propose ce numéro dont plusieurs des textes ont été écrits par des animateurs présents au congrès.

Dans sa chronique **Matériel didactique novateur**, Marie-Andrée Lord cède la parole à Marie-Anne Desmarais-Perron, enseignante de français dynamique et engagée qui témoigne de son expérience de conception et d'expérimentation d'une séquence d'enseignement de la poésie articulant lecture, écriture et grammaire. L'enseignant à la retraite Hervé Bergeron présente, dans la rubrique **Pratiques de classe**, une histoire de l'enseignement de la poésie au Québec telle qu'il l'a dépeinte récemment dans une thèse de doctorat. Une équipe de recherche membre du collectif ÉRLI vous propose des outils pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les classes dans la rubrique **De la recherche à la classe**. Pour sa chronique intitulée **Grandeurs et misères de la profession enseignante**, Joséphine Mukamurera s'est alliée à Jean-François Desbiens pour l'analyse de données portant sur les besoins de soutien des enseignants débutants. Josée Cadieux-Larochelle nous revient avec une chronique visant à démystifier certains des débats qui ponctuent l'année médiatique. Retour sur une polémique du printemps dernier: 60 %, qu'est-ce que ça signifie? Le numéro se termine en beauté avec la rubrique **Culture** dans laquelle Madeleine Gauthier présente ce qu'elle fait en classe avec le roman *L'Orangerie* de Larry Tremblay, et Anouk Gariépy passe en revue les nombreux concours littéraires auxquels inscrire nos élèves.

Bonne lecture!

*Sandra Roy-Mercier*, coordonnatrice

## Sommaire

Mot du comité de rédaction .....	1
Matériel didactique novateur .....	3
Pratiques de classe .....	6
De la recherche à la classe .....	9
Grandeurs et misères de la profession enseignante .....	12
Actualité .....	16
Culture .....	20

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



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

Conception graphique  
Sylvie Côté



# Des outils INDISPENSABLES en français

## Pour un apprentissage autonome

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

**SECTION 2**

**Qu'est-ce que l'énonciation?**

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

→ L'énonciateur réel correspond à la personne qui parle ou écrit (ex. : l'auteur d'une lettre).

→ L'énonciateur fictif peut correspondre au narrateur d'un roman créé par l'auteur.

**2.1 SAVOIRS** LES MARQUES ÉNONCIATIVES

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

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

**L'énonciateur qui se substitue à l'auteur**

- Le narrateur dans un récit  
Ex. : *Je ne pouvais pas rentrer directement à la maison. Il fallait d'abord inventer un mensonge surimprimé, absolu. J'étais accablé au chef-d'œuvre.*  
MONTY PYTHON, *Monty Python et le saint cheval*, Montréal, Bédaride, 1987, p. 73.
- Le « je » dans le texte poétique  
Ex. : *À la santé du rire ! Et j'élevais ma coupe, Et je bois follement comme un rapin joyeux...*  
MONTY PYTHON, *Monty Python et le saint cheval*, Montréal, Bédaride, 1987, p. 73.

**Les marques du rapport entre le narrateur et son destinataire**

- Le destinataire peut être le lecteur ou un personnage.  
Ex. : *Elle traversa le salon, vêtue d'une robe vieux rose qui lui donnait vaguement l'air d'une bavaroise aux fraises, enfila son manteau et sortit. (lecteur)*  
BEAUCHEMIN, Yves, *Juliette Fournier*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1988, p. 165.
- Ex. : *Oh ! ne perds pas courage, Elisa ! Rien n'a changé en toi [...] Courage Elisa ! la vie est partout... (personnage)*  
BOURGOIS, Madeleine, *La femme de Gilles*, Brossard, Éditions Labor, 1999, p. 170-171.
- Un texte a parfois plus d'un énonciateur, entre autres :  
→ lorsque le narrateur cède la parole à un second énonciateur, un personnage du récit ;  
→ lorsque l'énonciateur principal en fait intervenir un autre en rapportant les paroles de quelqu'un.

**2.2 SAVOIRS** LE POINT DE VUE

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

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

**Les marques du point de vue objectif**

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

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

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



APPRENDRE  
À DISTANCE

[sofad.qc.ca](http://sofad.qc.ca)

# Matériel

 didactique novateur

## Une caméra dans ma classe

Marie-Anne Desmarais-Perron\*

Si vous aviez vu l'air de mes joueurs de hockey de 15 ans quand ils sont entrés dans leur cours de français le premier matin du tournage, vous auriez, tout comme moi, caché un petit rictus.

Cette année-là, j'enseignais aux PALS (programmes arts, langues et sports). Cependant, mon groupe ne comptait pas vraiment d'artistes, mais plutôt une équipe de hockey presque complète, quelques joueurs de football et 3-4 filles — très patientes — en langues.

Cette année-là, j'avais accepté de participer au projet de Marie-Andrée Lord, didacticienne du français et professeure à l'Université Laval. Elle m'avait demandé où j'en serais vers le mois de mai avec mon groupe de 3<sup>e</sup> secondaire. Le narratif serait fait, l'explicatif aussi... « La poésie, ça te tente? »

Et cette année-là aussi, je réécoutais mes vieux disques de rap.

J'ai donc passé une commande à Marie-Andrée : je voulais travailler avec les textes *Petit frère* d'IAM, *Midi 20* de Grand Corps Malade et peut-être avec un texte plus classique, je n'étais pas encore certaine. Je voulais montrer à mes élèves que la poésie était ailleurs que dans les recueils obscurs et pleins de poussière de la dernière section de la bibliothèque. Je voulais également que mes sportifs embarquent, qu'ils aient le goût de se casser la tête devant une rime en « ame » et de trouver un autre mot que *toujours* après un vers se terminant par *amour*.



Mes collègues me trouvaient bien courageuse de me faire filmer et de permettre à quelqu'un d'étranger d'entrer dans ma classe. J'allais sûrement être gênée, ou même pire, jugée. Allait-on rapporter ce que je fais à mon directeur? Ferais-je la une du journal pour avoir dit à un élève de se fermer le clapet? Pire, et si j'échappais un *si j'aurais...*

Moi, je disais à mes amis enseignants : « Oui, je dois me faire à l'idée d'être devant l'objectif, mais j'obtiens une séquence d'enseignement innovante avec des textes que j'ai choisis! » Et Marie-Andrée avait été claire : aucune place pour le jugement. C'était donnant-donnant.

Finalement, ça a été plus gagnant-gagnant.

De mon côté, j'ai reçu de la formation continue en didactique. Moi qui pensais en faire de l'articulation... Donc, Marie-Andrée m'a montré ce dont il s'agissait vraiment. Un après-midi, à l'université, elle m'a montré ses définitions, des exemples, des contrexemples. Puis, elle est partie avec mes textes, les activités que j'avais faites par le passé — assez décroisonnées — ainsi que les notions (savoirs, compétences, concepts, alouette) que je devais voir par le biais de la poésie.

Quelques semaines plus tard, Marie-Andrée et son cochercheur sont venus à mon école entre une période et 2-3 élèves en récupération. Nous avons épluché chacune des activités qu'ils avaient élaborées.

Et c'est l'un de ces moments où nos deux univers se sont réellement mélangés. Là où Marie-Andrée voulait faire découper mes élèves, je lui répondais que je n'avais pas envie de gérer 32 paires de ciseaux et des retailles que je serais la seule à ramasser. Quand il fallait surligner un grand passage du texte, je rajoutais qu'on peut difficilement faire surligner une page au complet en jaune sans se le faire dire par les économes du crayon. Les documents devaient être troués pour que mes élèves puissent les placer dans leur cartable et non avec le reste des feuilles dans leur agenda qui avait alors trois pouces de haut. Bref, avec un grand respect des deux côtés, la théorie a rencontré la pratique. C'est souvent ce qu'on reproche aux didacticiens. On se dit toujours que ça paraît qu'ils ne sont pas dans une classe. C'est ce que j'ai gagné aussi. J'ai pu donner mon point de vue de vraie prof d'une vraie classe avec de vrais adolescents en puissance.

Ce que cela m'a apporté aussi, c'est de montrer ce que c'est de planifier en français. On parle beaucoup de la lourdeur de la tâche de correction, mais produire des séquences intéressantes et novatrices qui articulent lecture, grammaire et écriture, je fais ça quand? Jamais je n'aurais le temps de préparer une séquence d'enseignement telle que celle sur la poésie. Ça a demandé énormément de temps à Marie-Andrée, temps que je n'ai pas, comme tous les enseignants.

De plus, certaines choses qu'on avait prévues n'ont juste pas fonctionné pendant que je donnais les cours. Par exemple, on voulait faire une énorme tempête d'idées sur ce que mes élèves savaient à propos de la poésie comme activité d'introduction. Imaginez que ça s'est arrêté à deux mots : poème et poète. Disons qu'il a fallu passer au plan B! C'est ça aussi être un prof et il faut que les chercheurs le sachent. C'était justement l'un des buts de Marie-Andrée. Elle s'est prêtée au jeu. Elle l'a vu tout de suite celui d'en arrière à qui il fallait que je répète tout. Elle l'a senti quand la moutarde commençait à me monter au nez. C'est ça être prof.

Alors maintenant, cette séquence... qu'avons-nous fait? Au-delà des figures de style et du champ lexical, nous avons un objectif caché; celui de travailler sur le rapport à l'écrit de mes petits sportifs. Contre toute habitude, nous avons commencé par un film (*Écrire pour exister*, version française du film *Freedom Writers*) que tout le monde a adoré et qui a contribué au succès de la suite parce qu'il a montré comment l'écriture pouvait libérer, convaincre, amener ailleurs. Nous avons observé des textes, nous nous sommes posé des questions. Nous avons formulé des hypothèses. Puis, nous avons écrit des petites choses, souvent. Une réaction, une suite, une version inversée, une strophe spontanée.

Certains ont grandi des bras à force de les lever pour me faire lire ce qu'ils avaient composé. D'autres me demandaient entre les deux cloches du début de période :

- Est-ce qu'on écrit aujourd'hui?
- Hein? T'es sérieux?

Il a fallu leur donner le gout d'écrire. Pour ce faire, j'en mettais toujours un peu en disant que c'était VRAIMENT bon. J'essayais de trouver LA belle découverte à travers les mots écrits croches dans leur cahier. Le GN original, l'adjectif rare ou la rime riche. Volontairement, je les félicitais avec une voix assez forte pour que mon endormi dans le fond entende. Ainsi, les élèves prenaient gout aux encouragements, ils ont eu l'envie eux aussi d'être encouragés par la prof. Les « Madame, Madame, venez lire le mien » ont commencé à se faire entendre de plus en plus. On se rappelle qu'on était en train de faire de la poésie!

La séquence a continué d'évoluer, nous l'avons peaufinée, elle a été expérimentée par une autre enseignante. Pas besoin de préciser que j'ai adoré mon expérience. Je vous encourage à ouvrir votre porte, à accueillir les chercheurs, les micros, les caméras. Ne serait-ce que pour que le monde de la théorie comprenne un peu mieux la réalité d'une classe, ne serait-ce que pour avoir des cours vraiment signifiants et plaisants à donner. Ne serait-ce que pour se faire dire qu'en fin de compte le français, ce n'est pas si pire.

La preuve? Deux ans plus tard, on me parle encore d'IAM dans les corridors avec un « Yo M'dame » bien senti.

- \* Enseignante de français à l'École  
Pointe-Lévy et étudiante à la maîtrise à  
l'Université Laval



La séquence didactique portant sur la poésie dont il est question dans cet article est disponible en ligne sur le *Portail pour l'enseignement du français*. Voici deux moyens d'y accéder :

Code QR :



Lien vers le site : <http://urlz.fr/5X0D>



# Pratiques de classe

## La poésie au secondaire : 50 ans d'histoire

Hervé Bergeron\*

La place de la poésie dans l'enseignement secondaire semble toujours incertaine. C'est pourquoi, dans ma thèse de doctorat, j'ai revisité les grandes périodes de l'histoire de l'éducation pour déterminer la place de la poésie à travers les différents documents qui ont jalonné l'évolution du système d'éducation depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964.

Je me suis intéressé à trois types de documents : les grands textes d'orientation qui délimitent les trois périodes dans l'histoire récente de l'éducation au Québec : le *Rapport Parent* publié entre 1963 et 1965, *L'école québécoise* ou *Livre orange* publié en 1979 et les textes sur lesquels s'appuient la réforme actuelle particulièrement *L'école, tout un programme* publié en 1997. Chacun de ces textes a accouché d'un ou deux programmes qui eux-mêmes, à l'exception du programme-cadre de 1969, ont donné naissance à des manuels. C'est à travers ces documents que je retrace la place de la poésie dans l'enseignement secondaire.

Comme toute discipline d'enseignement, l'enseignement de la poésie ne peut être isolé des conditions dans lesquelles il se déploie : l'évolution de l'éducation, l'idée de culture, la vision de l'enseignement et la place de la littérature et de la poésie dans l'enseignement. Ensuite, il faut tenir compte des conditions de l'enseignement de la lecture et l'écriture en poésie ainsi que du travail que cela demande au professeur et à l'élève. C'est un travail considérable qu'il est impossible de résumer en quelques lignes.



Cependant, on peut évoquer certaines des conclusions auxquelles il conduit.

### Les principales conclusions

- L'éducation est désormais une responsabilité de l'État qui, malgré tous les discours, détermine l'ensemble des conditions dans lesquelles elle se déploie : orientations, contenu des programmes, organisation du travail...
- Le *Rapport Parent* rompt avec la notion de culture traditionnelle qui venait de deux sources : la culture humaniste basée sur la connaissance de la philosophie et de la

littérature et la culture catholique qui encadrait la première en la soumettant à des dogmes autant moraux qu'idéologiques. Il propose un élargissement de la notion de culture définie « comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse)... »<sup>1</sup> Cet élargissement du domaine de la culture sur laquelle s'appuie l'enseignement ne s'est jamais démenti et, aujourd'hui, chaque programme doit en principe inclure un contenu culturel propre. La littérature n'est qu'un vecteur de la mission culturelle de l'école. L'expérience littéraire que le programme « offre aux élèves [leur permet] de multiples occasions de découvrir d'autres réalités (culturelles, sociales, historiques, etc.) et de réfléchir sur les rapports entre les humains. Elle leur permet de se situer par rapport à leurs racines et de confronter leurs valeurs avec celles véhiculées dans les œuvres qu'ils lisent. »<sup>2</sup> De ce point de vue, la littérature n'est qu'un adjuvant qui permet la découverte des autres et de soi.

- c) Les programmes n'ont pas de visées littéraires. Le programme rénové de 1967, héritier des programmes antérieurs, est le dernier programme qui contenait un contenu littéraire spécifique du moins pour les trois dernières années du secondaire. Quant à lui, le programme-cadre de 1969 est le dernier programme de français qui repose sur un enseignement des textes basé sur les genres littéraires. Le programme de 1980 abandonne la notion de genre littéraire au profit de celle de discours, mais ne fournit aucune indication de ce que serait le discours poétique bien que la lecture de poèmes apparait à chacune des années. Le programme de 1995 s'appuie sur la notion de types de textes narratif, argumentatif, dialogal, descriptif et explicatif. Encore là, pas de type de textes poétique puisque « c'est une des caractéristiques de la poésie de pouvoir être

exprimée dans n'importe quel type de textes. »<sup>3</sup> Belle formule qui ne dit rien de ce qu'est la poésie. Les programmes actuels reprennent fondamentalement cette typologie. La place et l'impact que pourrait avoir la poésie au secondaire sont amoindris considérablement par la disparition des genres littéraires dans les programmes au profit d'une typologie des discours ou des types de textes dont ne fait pas partie la poésie.

- d) Le programme-cadre de 1969 est aussi le dernier programme qui présentait la poésie et la chanson comme deux entités qui demandaient des situations d'apprentissages différentes. À partir de 1980, la poésie ne se distingue plus de la chanson dans les programmes ni dans la plupart des manuels. Le programme actuel regroupe sous le vocable de « Texte de genre poétique » aussi bien le poème, la chanson, le slam que le monologue.
- e) Les programmes de français sont voués à l'enseignement de la technique de la langue. Malgré tous les discours sur la littérature ou la poésie, tout le monde littéraire n'est qu'un adjuvant à l'enseignement des techniques de la langue.
- f) Les manuels des années 1960 se présentent en deux types. D'abord, on trouve des recueils de textes consacrés à la lecture et à la compréhension de textes qui vouent en moyenne 17,5 % de leurs pages à la poésie. Ensuite, les manuels de Geslin et Laurence, *La Narration* et *Le Plan* se présentent comme des préparations de cours. Ce sont de véritables pas-à-pas qui dégagent le professeur de la planification à long terme. Ce modèle sera adopté par toutes les générations subséquentes de manuels scolaires reliés à un programme de français. La seule différence structurelle entre ces manuels et ceux qui les suivent vient du fait que ces derniers s'adressent à l'élève et non au professeur. Plutôt qu'une préparation de classe, ils présentent une série d'acti-

vités qui permettent à l'élève de faire les apprentissages requis par le programme. Ces manuels tendent ainsi vers l'autoéducation.

- g) Bien sûr, il y a des variations importantes d'un manuel à l'autre et d'une maison d'édition à l'autre, mais, dans l'ensemble, pour chaque génération de manuels, la moyenne des pages consacrées à la poésie oscille autour de 9 %. C'est une constante frappante : statistiquement, la place de la poésie dans les manuels scolaires de types pas-à-pas n'a pas changé au fil des époques.
- h) La lecture littéraire est demeurée très traditionnelle et se décline encore sous la forme texte/questions sur le texte. Ni l'obligation de développer des compétences ni celle de construire ses connaissances en s'appuyant sur le constructivisme et le socioconstructivisme ne sont venues ébranler cette appréhension traditionnelle du texte littéraire.
- i) L'écriture poétique est totalement négligée. Ni les programmes ni les manuels ne fournissent aux professeurs ou aux élèves des clés qui leur permettraient d'explorer ce pan de la création littéraire adolescente. Toute l'expertise développée depuis des années dans les ateliers de création n'a pas atteint les programmes et à peine la nouvelle génération de manuels.
- j) Les professeurs, laissés à eux-mêmes face à un genre littéraire orphelin et marginal, ne peuvent que s'en tenir aux généralités qu'on retrouve dans le programme et les manuels ou s'en remettre à leur intérêt et à leur passion pour la poésie. C'est très peu pour installer un enseignement qui permettrait à l'élève de faire une expérience signifiante d'un genre à la fois complexe et très personnel. Pratiquement, ils ne peuvent compter que sur leurs connaissances de la poésie pour étoffer une initiation à la poésie au premier cycle ou un cours plus avancé au deuxième. La question se pose :

Comment le professeur et l'élève peuvent-ils alors accorder à la poésie une véritable importance quand le programme et les manuels y consacrent si peu d'espace et de temps et souvent la subordonnent aux apprentissages reliés à la langue ou à d'autres types de textes?

- k) Finalement, il n'y a pas eu d'âge d'or de l'enseignement de la littérature et de la poésie au secondaire. Les problèmes soulevés dans l'enseignement de la poésie ne découlent pas de l'indifférence des professeurs, de la paresse intellectuelle des élèves ni même de la difficulté que représente l'étude de la poésie. Ils résultent tout simplement du fait que l'enseignement littéraire au secondaire a été réduit à un rôle d'adjuvant à l'enseignement de la technique de la langue et que les programmes ont délaissé les genres littéraires au profit de typologies qui excluent le texte poétique, le marginalisant encore davantage.

\* Enseignant de français du secondaire retraité

## Notes

- 1 Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 2, p. 23-24.
- 2 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Français, langue d'enseignement*, p. 2.
- 3 Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Le français, enseignement secondaire*, p. 13.



# De la recherche à la classe

## Un webdocumentaire pour favoriser la mise en œuvre de pratiques inclusives auprès des élèves issus de l'immigration



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

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

La population scolaire du Québec est, à l'image de la société, culturellement diversifiée. Les élèves issus de l'immigration<sup>1</sup> enrichissent le paysage scolaire québécois et apportent en classe leur bagage singulier. En 2016, sur l'île de Montréal, la proportion des élèves des écoles primaires et secondaires publiques dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais (42,6 %) était plus importante que celle des élèves dont la langue maternelle est

Valérie Amireault\*

Simon Collin\*\*

Réginald Fleury\*\*\*

Sonia Fréchette\*\*\*\*

Sonia Robitaille\*\*\*\*\*

le français (37,6 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2017).

Pour les élèves issus de l'immigration ayant une autre langue maternelle que le français, communiquer de façon efficace dans la société d'accueil constitue un élément primordial pour réussir leur intégration linguistique, scolaire et sociale. En contexte scolaire, cela se traduit notamment par la nécessité de mettre en œuvre des pratiques d'éducation interculturelle, plurilingue et inclusive pour faciliter l'insertion de ces nouveaux arrivants en classe d'accueil, puis pour assurer leur réussite dans le cursus scolaire régulier.

Or, plusieurs études font état de préoccupations importantes chez les enseignants des classes ordinaires, dont les professeurs de français, concernant l'intégration de ces élèves. Par exemple, dans l'étude de McAndrew (2001), plusieurs enseignants indiquent que, selon eux, les élèves allophones issus des classes d'accueil ne possèdent pas les compétences nécessaires pour intégrer la classe ordinaire. De son côté, Proulx (2015) constate que les enseignants du primaire déplorent le manque de soutien offert à ces élèves lors de leur intégration en classe ordinaire. L'auteur note également que les enseignants eux-mêmes

ne se sentent pas assez formés pour intégrer adéquatement ces élèves, manquent d'outils et de balises, et affirment ne pas toujours bien connaître la réalité de la classe d'accueil et de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce contexte, comment aider les enseignants à favoriser le développement littéraire de leurs élèves allophones dans une perspective inclusive?



Crédit photo : Jacinthe Moffat

### Un webdocumentaire pour outiller les professeurs de français

Dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7), un projet a été mis sur pied afin d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants pour favoriser l'apprentissage du français par les élèves allophones et leur intégration dans des classes ordinaires. Misant sur un partenariat étroit entre des enseignants, des conseillers pédagogiques et des universitaires, ce projet a encouragé le transfert et la mutualisation des expertises pratiques et scientifiques. Il s'est articulé autour d'une série d'ateliers visant la conception, le déploiement et l'évaluation de pratiques inclusives, mises en commun dans une trousse de formation qui a pris la forme d'un webdocumentaire. Cet outil de sensibilisation et de formation, créé par l'équipe et expérimenté dans les milieux, a été conçu pour aider les différents intervenants (enseignants des classes d'accueil, enseignants du régulier, soutien linguistique, directions d'école, etc.) à faciliter le passage des élèves

nouvellement arrivés de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Ce webdocumentaire, qui s'intitule *Des racines et des ailes*, regroupe les vidéos et le matériel didactique créés tout au long du projet. Ces ressources sont organisées selon cinq thématiques présentées sous la forme d'une ligne du temps représentant le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration : l'arrivée au Québec, l'entrée dans le système scolaire québécois, l'élève en classe d'accueil, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, les élèves plurilingues en classe ordinaire et la réussite éducative.

### Des pratiques inclusives en classe de français

Ce projet a permis de mettre en valeur des initiatives mises en œuvre par les milieux scolaires, notamment en lien avec le développement de la littératie des élèves immigrants. Le webdocumentaire présente entre autres des pratiques d'inclusion innovantes qui mettent de l'avant l'importance, pour la réussite des élèves issus de l'immigration, de l'intégration partielle et du décroïsonnement entre les classes d'accueil et les classes régulières.

L'intégration partielle progressive, qui offre à l'élève de classe d'accueil l'occasion de participer à des activités de la classe ordinaire de façon ponctuelle, lui permet de démystifier la réalité de la classe ordinaire et de créer des contacts avec les élèves de cette classe. Les vidéos présentées dans le webdocumentaire proposent des initiatives d'intégration partielle qui soulignent l'importance de la concertation entre les enseignants d'accueil et du secteur régulier. Le webdocumentaire souligne aussi l'importance, pour les enseignants des classes ordinaires, de mettre en œuvre des activités favorisant chez les élèves allophones issus de l'immigration récente des interactions orales significatives et authentiques, dans la mesure où la compétence orale forme le socle sur lequel bâtir les compétences à lire et à écrire. À ce sujet, le webdocumentaire présente notam-

ment la vidéo d'une activité de décroïsonnement en art dramatique au secondaire, conçue et réalisée par une enseignante de classe d'accueil, un enseignant de français au régulier et une enseignante en art dramatique. Deux classes sont ainsi jumelées afin de réaliser un projet commun qui permet aux élèves d'interagir en français, de développer leurs compétences à l'oral, de mieux se connaître et de mieux se comprendre. Le webdocumentaire constitue ainsi un outil de promotion de pratiques inclusives et innovantes; un outil permettant aux enseignants de puiser des idées d'activités pédagogiques à réaliser dans un contexte d'enseignement qui prône le vivre-ensemble.

### Des pistes d'action...et de réflexion!

Enseigner le français en contexte de diversité linguistique et culturelle nécessite une sensibilisation des enseignants au processus d'apprentissage du français par les élèves issus de l'immigration, en tant que langue seconde. Dans cette perspective, une étroite collaboration entre les différents acteurs (enseignants des classes d'accueil, enseignants des classes ordinaires, enseignants en soutien linguistique, direction d'école, etc.) est à souhaiter afin de favoriser, chez les élèves issus de l'immigration, le développement d'importantes compétences en littératie qui participeront à la réussite de leur intégration linguistique, scolaire et sociale.

- \* Professeure, Université du Québec à Montréal, [amireault.valerie@uqam.ca](mailto:amireault.valerie@uqam.ca)
- \*\* Professeur, Université du Québec à Montréal, [collin.simon@uqam.ca](mailto:collin.simon@uqam.ca)
- \*\*\* Conseiller pédagogique, Commission scolaire de Montréal, [fleuryr@csgm.qc.ca](mailto:fleuryr@csgm.qc.ca)
- \*\*\*\* Conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal, [frechetteso@csgm.qc.ca](mailto:frechetteso@csgm.qc.ca)
- \*\*\*\*\* Conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal, [robitailleso@csgm.qc.ca](mailto:robitailleso@csgm.qc.ca)

### Références bibliographiques

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. En ligne : <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Proulx, L.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

### Note

- 1 S'ils sont nés à l'extérieur du Canada, ces élèves sont considérés comme des immigrants de première génération. Ceux qui sont nés au Canada, mais dont au moins un parent est né à l'extérieur sont, pour leur part, des immigrants de deuxième génération.

Pour accéder au Webdocumentaire, vous disposez de deux options :

Code QR



Lien : <http://gite.labunix.uqam.ca/webdocumentaireaccueil/#Accueil>

# Grandeurs

et misères  
de la  
profession  
enseignante

## Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière?

Joséphine Mukamurera et Jean-François Desbiens\*

“

« Lorsqu'un jeune maître commence à enseigner [sic], lorsqu'il quitte l'institut de formation et qu'il entre en action, dans quoi entre-t-il vraiment? Dans quoi entre-t-il d'abord? Dans quoi d'abord lui dit-on qu'il entre? Il entre dans la vie active. Il entre dans le monde du travail dans son métier, dans sa profession. Il entre aussi dans une classe, un établissement, une institution. Peut-être intègre-t-il une équipe, un projet, un réseau. Cela fait beaucoup d'entrées à la fois. Beaucoup de débuts simultanés. Simultanés, mais pas toujours synchronisés. » (Maulini, 2004, s.p.)

”

Cette citation tirée de Maulini (2004) illustre bien les multiples défis que doivent relever les enseignants débutants lorsqu'ils entrent dans cette fonction complexe et exigeante, souvent décrite comme un « métier de l'impossible ». Il leur faut survivre à la précarité d'emploi qui est non seulement devenue la voie d'entrée dans la profession, mais aussi une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent

indéterminée. Ils doivent enseigner et survivre aux affectations de tâches ardues, tout en apprenant à enseigner dans un contexte scolaire particulier. Ils doivent également en apprendre sur leurs élèves et savoir tenir leur classe, et on sait combien cela pèse dans leur travail quotidien puisque les enseignants débutants consacraient 18 % de leur temps au maintien de l'ordre et à la gestion de la classe (OCDE, 2012). Ils doivent par ailleurs relever le défi de s'intégrer dans une équipe-école et se familiariser avec la culture explicite et implicite du milieu. On déplore depuis déjà quelques années que le milieu de l'éducation se préoccupe peu des besoins de soutien des enseignants débutants (COFPE, 2002; CSE, 2004; OCDE, 2005), les laissant souvent à eux-mêmes à une période de leur carrière où ils manquent d'expérience et sont vulnérables.

Mais ces dernières années en Amérique du Nord et dans plusieurs pays de l'OCDE, on constate des initiatives visant à faciliter l'intégration dans la profession, notamment sous la forme de mesures formelles de soutien (activités d'accueil et d'orientation, dossier d'entrée en fonction, séminaires, mentorat, groupe de discussion, groupe de soutien en ligne, etc.),

voire des programmes d'insertion complets (Ingersoll, 2012; Kutsyruba, Walker, Matheson et Godden, 2017; OCDE, 2015). Au Québec, l'intérêt pour la mise en place des programmes d'insertion est grandissant et environ la moitié des commissions scolaires offrent déjà quelques mesures de soutien. Mais pour légitimer de telles initiatives et en accroître la pertinence et l'efficacité, il nous semble important de comprendre l'ampleur du besoin de soutien des enseignants débutants et de voir dans quels domaines leurs besoins sont les plus importants. Que nous révèlent à ce sujet les données d'une enquête réalisée au Québec à l'automne 2013 et à laquelle 250 enseignants débutants ont participé? Ces répondants proviennent majoritairement du préscolaire-primaire et du secondaire (secteur jeunes) alors qu'un faible nombre enseigne dans les secteurs de la formation professionnelle et de la formation générale aux adultes.

Plus de 90 % des enseignants débutants éprouvent régulièrement ou occasionnellement un besoin de soutien durant les deux premières années d'enseignement. Cette proportion diminue progressivement de la troisième à la cinquième année pour descendre sous 50 % (voir le tableau 1).

Il est clair que les deux premières années d'enseignement sont les plus critiques en termes de besoin de soutien. Des analyses statistiques plus poussées montrent qu'il est plus grand durant la première et la seconde année d'enseignement que durant les années subséquentes. Ces résultats confirment donc qu'il devrait y avoir une offre de soutien dès la première année d'embauche, peu importe que l'enseignant soit à statut précaire ou qu'il ait un poste régulier. Par contre, une gradation dans le temps de la fréquence et de la nature du soutien offert devrait être envisagée, tout en tenant compte, évidemment, de certaines situations particulières de travail.

Mais quels sont les besoins spécifiques de ces enseignants durant leurs cinq premières années d'enseignement et lesquels semblent dominants? Une liste prédéfinie de 31 items représentant des aspects de l'insertion et du travail d'enseignant a été soumise aux répondants. Ces derniers devaient indiquer s'ils ressentent ou ont ressenti un besoin de soutien au regard de chacun de ces aspects selon une échelle comptant trois niveaux : peu ou pas besoin de soutien, besoin d'un soutien moyen et besoin d'un soutien important<sup>1</sup>. Ainsi, les 15 besoins les plus importants sont :

**Tableau 1 – Le besoin de soutien durant les cinq premières années d'enseignement**

Année d'expérience	n valide	Fréquence du besoin de soutien (en %)			
		Jamais	Rarement	Occasionnellement	Régulièrement
1 <sup>ère</sup> année	247	1,2	4,0	25,1	69,6
2 <sup>ème</sup> année	236	1,7	7,2	44,9	46,2
3 <sup>ème</sup> année	213	2,8	23,0	47,9	26,3
4 <sup>ème</sup> année	182	8,2	39,0	40,7	12,1
5 <sup>ème</sup> année	148	14,9	42,6	35,1	7,4



1. Les mécanismes d'octroi des contrats et d'affectation de tâches (61 %);
2. Les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDA) (58 %);
3. Les élèves présentant des comportements inappropriés (57 %);
4. Les tâches d'apprentissages pour élèves en difficulté (EHDA) (53 %);
5. L'intégration pédagogique et sociale des élèves HDA (52 %);
6. L'évaluation des apprentissages des élèves (45 %);
7. Le besoin d'être rassuré et confirmé dans ce que je fais (39 %);
8. Le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage (38 %);
9. La gestion de l'hétérogénéité en classe (38 %);
10. Les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire (38 %);
11. Le besoin d'écoute, d'empathie et d'encouragement dans les moments difficiles (37 %);
12. La gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles (36 %);
13. La différenciation pédagogique en général (34 %);
14. La mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (33 %);
15. La planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (30 %).

Au final, les besoins de soutien des enseignants débutants sont de nature plurielle, mais peuvent être regroupés en six grands domaines de besoins qui devraient être pris en considération pour organiser l'offre de soutien : les besoins personnels et émotionnels, la gestion de la classe et des comportements indisciplinés,

l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage (EHDA ou à risque), la différenciation pédagogique, la socialisation organisationnelle, la planification et l'évaluation des apprentissages conformément aux orientations du programme de formation. Bien entendu, il ne faut pas oublier que les conditions de travail adéquates, telles que la sécurité d'emploi, la stabilité du contexte pédagogique et un environnement de travail positif sont, pour les enseignants débutants, des conditions qui atténueraient la pénibilité de leur intégration socioprofessionnelle (Auclair Tourigny, 2017; Mukamurera et Fontaine, 2017).

En guise de conclusion, OUI, les enseignants débutants ont un besoin important d'être soutenus pour une insertion harmonieuse dans la profession, particulièrement durant les deux premières années d'enseignement. Leurs besoins sont pluriels et touchent à différents aspects de l'insertion et du travail enseignant. Par conséquent, une approche multidimensionnelle du soutien ainsi qu'une prise en compte de la nature des besoins ressentis, de l'étape de carrière et des situations particulières de travail des enseignants débutants représentent des avenues prometteuses pour des programmes d'insertion pertinents et efficaces.

## Références bibliographiques

- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. Thèse de doctorat en psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ingersoll, R. M. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.

Kutsyruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A. et Godden, L. (2017). Pan-Canadian Document Analysis Study of Teacher Induction and Mentoring Programs and Policies. Dans B. Kutsyruba & K. D. Walker (Eds), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective* (pp. 157-179). Burlington, ON: Word & Deed Publishing.

Maulini, O. (2004, s.d). *Entrer dans la profession, entrer dans l'institution Une double contrainte pour les (jeunes) enseignants*. Texte de cadrage de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque « Introduction à la profession et professionnalisation » organisé par la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP). Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse. En ligne. <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm>>. Consulté le 03 octobre 2017.

Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyruba & K. D. Walker (Eds), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective* (pp. 181-203). Burlington, ON: Word & Deed Publishing.

OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: OCDE.

OCDE (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter?* Paris : OCDE.

OCDE (2015). *L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien ?* Paris, France : OCDE.

\* Joséphine Mukamurera et Jean-François Desbiens sont 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).

## Note

- 1 Les participants à l'étude ont été interrogés à propos de 31 besoins de soutien. Ceux-ci sont identifiés en ordre décroissant d'importance dans le tableau 2 selon le pourcentage des répondants ayant mentionné « Besoin d'un soutien important ». Le tableau 2 est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://urlz.fr/5X0d>

**IDELLO**  
UNE IDÉE DE GROUPE MÉDIA TFO

**PROFITEZ  
DE 3 MOIS  
GRATUITS**

Inscrivez-vous  
sur [IDELLO.ORG/AQPF](http://IDELLO.ORG/AQPF)

# Actualité

## L'évaluation (encore) au banc des accusés Entre 58 et 60 : plus que 2 points de différence...

Josée Cadieux-Larochelle\*

Le français et son enseignement font régulièrement les manchettes. Si, la plupart du temps, les questions méritent d'être abordées, il faut s'interroger sur l'information véhiculée et l'analyser en fonction du contexte qui est celui des écoles québécoises.

Dans cette chronique, Josée C. Larochelle s'intéresse à l'épineuse question de l'évaluation. Au printemps dernier, et encore cet automne, plusieurs médias faisaient état de résultats d'élèves ayant été modifiés par des enseignants, des directions d'école ou le Ministère. Au-delà du « tripotage » de notes, qu'est-ce que cette situation nous dit sur les difficultés liées à l'évaluation des performances des élèves? Regard historique et professionnel d'une enseignante de français au collégial.

En 1993-1994, ce qu'on appelle aujourd'hui sympathiquement la « réforme Robillard » a introduit l'approche par compétences dans les cégeps – alors qu'on y fonctionnait jusque-là par objectifs, comme au primaire et au secondaire. Les objectifs, au collégial, c'étaient les savoirs à faire acquérir aux étudiants. En français, les cours duraient 45 heures et étaient divisés par genres littéraires. On y faisait toutes sortes de travaux... pas toujours si exigeants que le laissent croire certains nostalgiques (parce que, si j'ai déjà dû rédiger des dissertations de cinq-six pages sans qu'on m'ait enseigné à le faire, on m'a aussi déjà demandé de colliger un recueil de poésie).



La notion de compétence s'est alors traduite en objectifs (la compétence à atteindre<sup>1</sup>) et standards (la performance attendue<sup>2</sup>).

Tout à fait logiquement, on a implanté *ensuite* au primaire cette approche avec, cette fois, une vision renouvelée de l'enseignement et de l'apprentissage puisqu'on souhaitait que l'élève soit au centre de l'apprentissage, plutôt que la connaissance qu'il devait acquérir; on voulait qu'il maîtrise la connaissance, soit capable de l'utiliser dans différents contextes. Je ne me ferai pas ici l'avocate de cette vision de l'école qui peut passer pour utilitariste, mais j'aimerais quand même souligner que je suis sortie de mon cours de *Calcul différentiel et intégral II*

- 1 Le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) donne la définition suivante : compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser.
- 2 Le RREC donne la définition suivante : le niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint.

avec une moyenne de 95 %; or, je n'ai aucune idée de ce que ça fait dans la vraie vie... (bon, bon, ça m'a quand même forcée à développer une rigueur intellectuelle qu'on ne retrouve pas toujours dans mes billets, je l'admets, mais ça m'a coûté cher de pleurs et de grincements de dents!)

Bref, en 2000, le *Programme de formation de l'école québécoise* introduisait l'idée de compétences à la fois disciplinaires et transversales. On a attendu deux ans avant de voir paraître les échelles des niveaux de compétence, échelles qui décrivaient les comportements attendus des élèves. Chaque compétence comportait alors 3 ou 4 niveaux de développement par cycle. Entretemps, les équipes-écoles, qui avaient des bulletins à produire (la vie ne s'arrête pas en attendant les directives ministérielles, une chance!), ont commencé à assigner des cotes, A-B-C-D, correspondant à un niveau de développement des compétences. Dans certaines commissions scolaires, A signifiait qu'un élève avait dépassé les attentes (ce qui m'a toujours fait sursauter, mais c'est une autre histoire...); dans d'autres, qu'il répondait aux attentes.

On comprend alors la confusion des parents, pour qui 60 % indique peut-être quelque chose de concret (votre enfant réussit pas mal limite), mais pas C (ça veut dire quoi, « votre enfant réussit avec de l'aide »? Qu'il n'est pas capable tout seul pour l'instant, mais qu'il va apprendre et y arriver? Qu'il est trop faible et a besoin de travailler davantage?). À force d'essuyer les critiques de parents qui essayaient de comprendre, de suivre le cheminement de leur enfant, le MELS a fini par reculer et remettre des notes sur les bulletins. (Je tairai mon âge, mais je veux juste souligner que mes bulletins, au primaire, portaient des cotes plutôt que des notes. Comme quoi...)

Ce détour – un peu longuet, je m'excuse – par l'histoire me semblait essentiel pour mieux mettre en lumière une des aberrations du système actuel, où l'adéquation reste à faire entre la conception de l'enseignement-apprentissage et celle de l'évaluation. (L'histoire sert à ça, au fond, expliquer le présent...)

En chemin, il me semble qu'on a oublié de se demander quel rapport il y a entre une compétence, qui est un comportement observable où un élève, dans une situation complexe, doit faire la démonstration qu'il maîtrise un certain savoir et sait s'en servir à bon escient, et une note. Ça veut dire quoi, 90 % de développement d'une compétence? Nadal est-il compétent à 100 %? 90 % parce qu'il rate certains de ses premiers services? 80 % parce que son rituel fétiche est trop long?

Pour « aider » l'évaluation, on a fractionné les compétences en éléments. Certains de ces éléments sont clairs; d'autres, un peu moins (notons l'euphémisme ici). Par exemple, la première compétence à atteindre dans le cours *Écriture et littérature*, au collégial, est d'*analyser des textes littéraires*. Elle se décline en six éléments de compétence : 1) reconnaître le propos du texte; 2) repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques; 3) choisir les éléments d'analyse; 4) élaborer un plan de rédaction; 5) rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes; 6) réviser et corriger le texte. Par cet exemple, on voit bien que tous les éléments de compétence ne sont pas équivalents – d'ailleurs, les devis ministériels présentent un à huit « critères de performance » qui correspondent à ces éléments de compétence. (On comprend donc que les évaluations au collégial sont presque exclusivement des dissertations : non seulement cet élément de compétence se retrouve-t-il dans les devis de tous les cours de français avec ses huit critères de performance, mais encore, l'Épreuve

uniforme nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales prend-elle cette forme... Cela dit, il est quand même logique d'exiger la réalisation de cette tâche complexe en fin de parcours plutôt qu'une autre, parce qu'en soi, la dissertation permet effectivement d'évaluer tous les autres éléments de compétence.)

Ce fractionnement des compétences peut influencer l'évaluation de multiples façons... En effet, on peut être tenté d'évaluer séparément les différents éléments d'une compétence. Pourtant, leur addition ne garantit en aucun cas son atteinte – puisque celle-ci ne peut être évaluée que dans une tâche complexe. D'ailleurs, leur poids relatif devrait être traité en fonction de leur complexité, ce qui n'est pas toujours le cas. (On passe, par exemple, beaucoup plus de temps à enseigner le contexte sociohistorique lorsqu'on étudie une œuvre médiévale qu'on n'en passe à enseigner la rédaction dissertative... Faut croire qu'on a plus de plaisir avec certains aspects de la compétence qu'avec d'autres!)

Or, l'accumulation des évaluations est inévitable dans le système scolaire.

On me dira qu'il est possible d'accumuler des tâches complexes, donc d'évaluer la compétence dans son ensemble plus d'une fois par année. Bien sûr! Je m'incline. Mais où est alors la progression? Une compétence, ça prend du temps à se développer...

Et là, les manchettes de journaux s'en mêlent. C'est une honte : les élèves réussissent à 58 % plutôt qu'à 60!!! On trafique les notes des professeurs!

La vraie question, pour moi, est plutôt de l'ordre de l'éthique professionnelle : pourquoi mettre 58 % et pas 60? Quand 58 % correspond à 20 petits tests tous *presque* réussis, vaut-il vraiment une mention d'échec? Quand 58 % correspond à 3 rédactions (disons 20 points pour la première et 40 pour chacune des deux autres) toutes *presque* réussies, vaut-il vraiment un échec? 58 % *pour quoi*, au fond?

C'est là qu'intervient le jugement professionnel, à mon avis. Si les élèves échouent à 20 petites évaluations mais réussissent la tâche complexe finale, ils font la démonstration qu'ils ont atteint le seuil de compétence! Éthiquement, je ne pourrais pas donner 58 % à un étudiant dans pareil cas. (Remarquez, mon exemple est horrible : quand enseigne-t-on, si on passe tout ce temps à évaluer?)

Or, le jugement professionnel est aujourd'hui trop souvent tué parce que les professeurs ne sont pas toujours soutenus par les institutions, directions et ministère confondus. (Ce qui produit parfois pire : certains en arrivent même à refuser d'exercer ce jugement, par peur de devoir le défendre, et s'engagent dans une voie techniciste pour une profession qui exige ô combien plus que cela!, et finissent par faire faire des exercices et des examens formatés, corrigés clé-en-main).

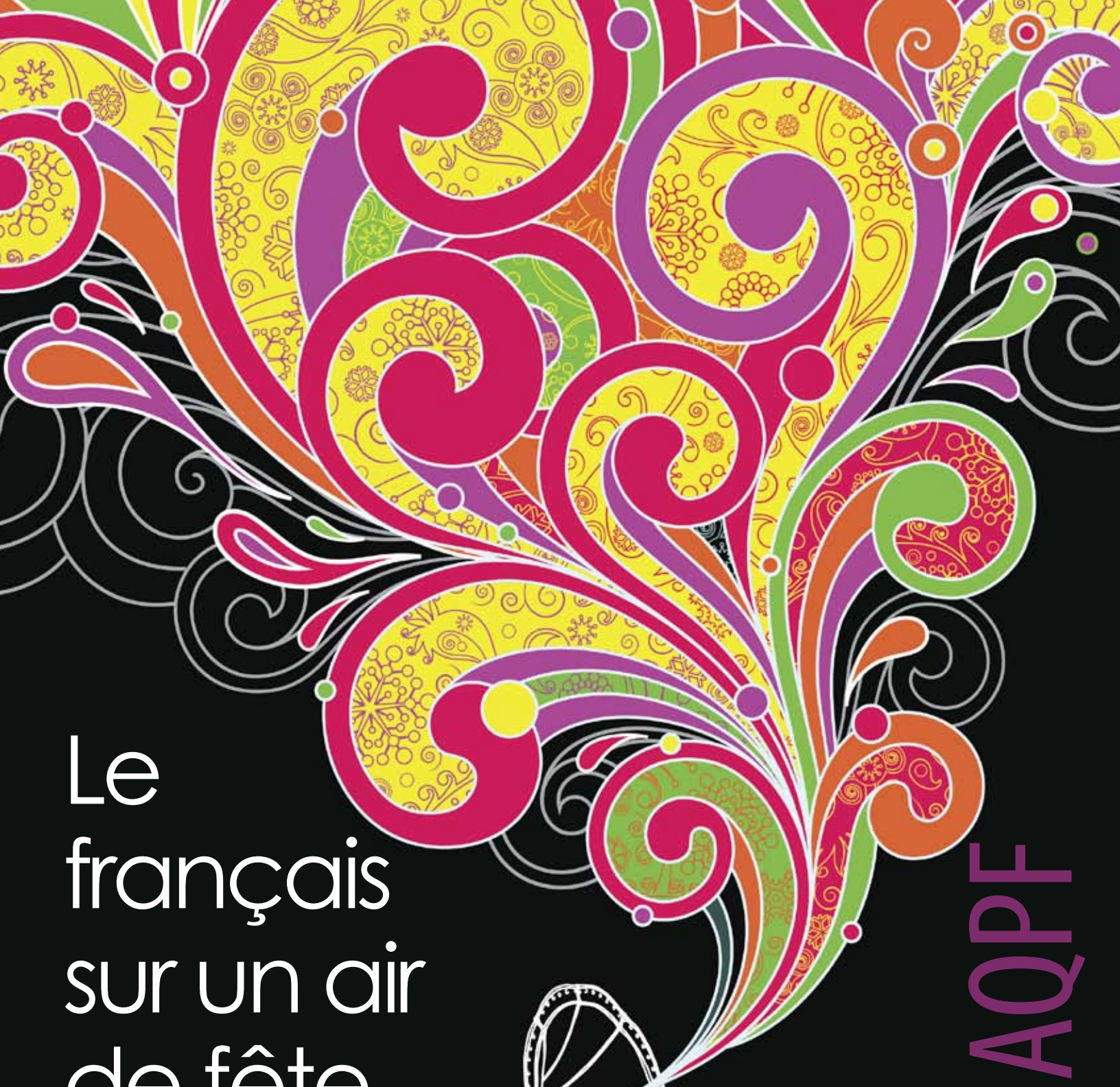
Il faudrait donc rappeler, autant aux institutions qui trafiquent nos notes qu'aux journalistes qui montent aux barricades, que 58%, ce ne sont pas 58 points sur 100 distribués. Il est primordial de conscientiser les non-initiés qui croient connaître le système parce qu'ils sont passés dedans! (et qui le minent parfois en partant faire du ski avec leurs enfants le vendredi, comme si c'était une journée de classe moins importante que les autres...)

En contrepartie, une importante réflexion professionnelle reste à faire sur la place de l'évaluation formative, instrumentée ou non, et sur le commentaire qui doit accompagner la progression de l'élève et de l'étudiant dans son cheminement – pour sortir de la logique de l'accumulation des notes et entrer réellement dans celle du développement des compétences.

C'est beau se réclamer du professionnalisme, mais celui-ci va de pair avec une pratique réflexive constante.

\* Enseignante de français  
au Cégep de Lévis-Lauzon





Le  
français  
sur un air  
de fête

AQPF

Congrès  
2018

31 octobre au 2 novembre 2018

Château Frontenac  
Québec

50<sup>e</sup>



Association québécoise  
des professeurs de français

## Culture

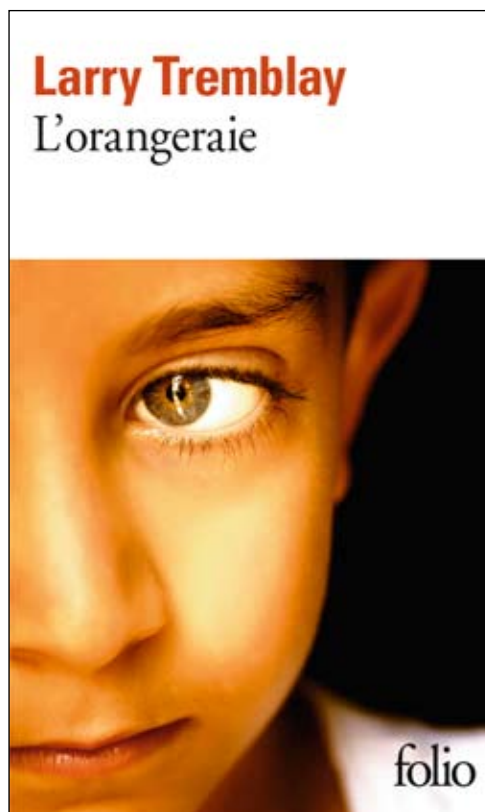
### L'Orangerie, bonheur de classe

Madeleine Gauthier\*

« Madame Gauthier, je viens de terminer *L'Orangerie*. C'est la première fois que je lis un livre en entier! J'en veux un autre semblable, s'il vous plaît. » Voici le courriel reçu d'un de mes élèves de cinquième secondaire parti pour des compétitions de soccer pendant une semaine... Aussitôt hors du terrain, il se jetait sur son roman pour découvrir la vie de ces jumeaux du bout du monde, trop jeunes pour la violence et la guerre.

En 2014, le roman de Larry Tremblay recevait le prix littéraire des enseignants AQPF-ANEL, l'une des nombreuses reconnaissances remises à cette œuvre originale et dense. Une histoire de garçons de 9 ans qui jouent à la guerre, une histoire de culture et de coutumes, une histoire qui nous plonge dans l'âme d'un monde si loin, si près. Dans un pays décrit sans être nommé, deux garçons vivent avec leurs parents et grands-parents au cœur d'une orangerie. D'où vient la bombe qui emportera les aïeuls? Contre qui se tournera la colère? Les maîtres à penser en rond envahissent la paix de la famille et incitent le père au sacrifice ultime, celui d'un fils. Une mort de damné entraînant des âmes innocentes.

Pourquoi mes élèves aiment tant ce roman-là? Avant même d'en entamer la lecture, ils consultent un grand lecteur fort influent : Louis-José Houde! Ce dernier décrivait ainsi son expérience dans un article de *La Presse Plus*, *Lignes horizontales, état de choc postlecture* : « (...) une de mes plus longues réflexions de fin de lecture. » C'est un livre qui parle aux



garçons, qui parle de guerre, de blessures tant psychologiques que physiques, d'abandon et d'exil... En plein dans l'actualité!

C'est une œuvre qui ouvre tellement de possibles en classe de français. Vous trouverez à la fin de cet article un lien qui vous mènera aux documents que j'utilise en classe, premièrement, un document de travail pour les élèves élaboré à partir de l'enseignement réciproque de la lecture, une méthode active, puis, une bibliographie, partant de la critique de Houde



jusqu'à des articles glanés dans les revues *Cerveau psycho*, *Le Monde diplomatique*, *le Courrier international*... Des textes qui explorent les mécanismes de la pensée terroriste, qui analysent la psyché aussi bien des enfants que des adultes qui les manipulent, qui parlent de la possibilité de résilience.

Pour finir, les élèves sont invités à écrire une lettre d'opinion à la responsable des affaires humanitaires de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, Madame Geneviève Boutin (une Lévisienne, cousine d'un confrère enseignant en ECR). J'utiliserai cette année encore cette séquence d'apprentissage. D'année en année, je la modifie au gré de l'actualité, de l'intérêt des élèves, de mes découvertes. Ce dont je suis sûre, c'est que *L'Orangerie* ne rate jamais sa cible : passionner les lecteurs.

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



La séquence d'enseignement portant sur le roman *L'Orangerie* dont il est question dans cet article est disponible en ligne sur le *Portail pour l'enseignement du français*. Voici deux moyens d'y accéder :

Code QR :



Lien vers le site : <http://urlz.fr/5X0G>

**DEVENIR AMBASSADEUR POUR L'AQPF,**  
UNE BELLE FAÇON DE CONTRIBUER À LA QUALITÉ ET À L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU QUÉBEC !

**AQPF**  
Association québécoise des professeurs de français

L'AQPF PROPOSE À SES MEMBRES DE **DEVENIR LA VOIX DE LA VIE ASSOCIATIVE** AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE SON MILIEU.

Devenir ambassadeur de l'AQPF, c'est :

- Recruter des nouveaux membres ;
- Recruter des participants pour une activité pédagogique ;
- Recommander à des enseignants d'animer un atelier ou de participer au congrès annuel ;
- Participer à l'assemblée générale annuelle ou au conseil d'orientation ;
- Participer à une activité pédagogique ;
- Partager des nouvelles de l'AQPF sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter) ;
- Être actif sur les réseaux sociaux durant le congrès annuel ou une activité pédagogique ou écrire un texte relatant une expérience professionnelle dans les *Cahiers de l'AQPF* ;
- Participer aux demandes de prise de position (sondage, éventuelles consultations, etc.).

En guise de reconnaissance, les ambassadeurs auront accès à des privilèges tels que :

- Un accès privilégié comme membre du jury pour les Prix AQPF-ANEL (lot de livres à conserver) ;
- Un vin d'honneur spécial ambassadeur pendant le congrès annuel ;
- Un tirage d'un panier-cadeau une fois l'an.

**Vous souhaitez devenir AMBASSADEUR DE VOTRE ASSOCIATION ?**

Écrivez-nous à l'adresse suivante : [info@aqpf.qc.ca](mailto:info@aqpf.qc.ca).



## Enseignants chasseurs de têtes

Anouk Gariépy\*

J'ai intégré l'écriture libre à ma routine de cours. Chaque matin, cinq minutes chrono, une image, une musique, une citation et hop! Ça m'a permis de voir des choses, de belles choses. Du talent en barre. Je me suis dit qu'il fallait que j'agisse.

En tombant sur des perles, peut-être aimeriez-vous, comme moi, montrer leur brillance à d'autres.

Pour ce faire, voici une liste de concours littéraires régionaux et internationaux auxquels inscrire vos élèves.

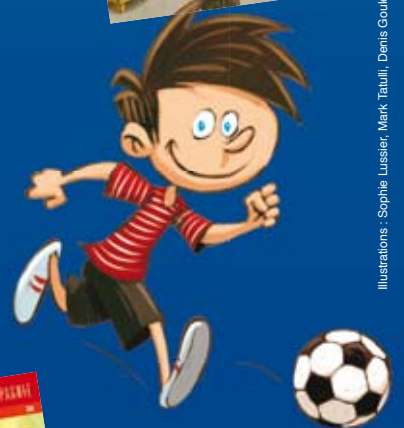
### Concours littéraire régionaux et internationaux<sup>1</sup>

Participants	Concours	Genre littéraire	Date limite pour l'inscription
Élèves de IV-Ve secondaire et cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean	<b>Les courants du Fjord</b> Saguenay-Lac-Saint-Jean	Prose 1200 à 2000 mots Thème : Chut! C'est un secret...	4 décembre 2017
International Tous les francophones	<b>50<sup>e</sup> concours littéraire international 2018</b> Association Arts et lettres de France	Poésie et prose (plusieurs catégories) Humour	1 <sup>er</sup> novembre 2017 au 15 décembre 2017
International	<b>Chansons sans frontières</b> France	Chanson francophone Thème : raconte-moi ton histoire	17 décembre 2017
Tous	<b>28<sup>e</sup> concours de nouvelles XYZ</b> Montréal	Nouvelle thème : libre 2500 mots maximum	31 décembre 2017
Résidents de Blainville 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> Primaire (collectif) 1,2 et 3 <sup>e</sup> secondaire Adultes	<b>En toutes lettres Bibliothèque Paul-Mercier</b> , Blainville	Nouvelle 800 à 1000 mots 1000 à 3000 mots	19 janvier 2018
International 15 à 27 ans Candidats nés entre le 1 <sup>er</sup> janvier 1991 et le 31 décembre 2002.	<b>34<sup>e</sup> Prix international du jeune écrivain de langue française</b> France	Contes, nouvelles ou récits 13 500 (minimum) et 40 500 (maximum) signes (espaces non comprises).	1 <sup>er</sup> février 2018
Citoyens canadiens	<b>Les prix de la création Radio-Canada</b> Canada	Courts récits (histoires vécues) 1200 mots à 1800 mots maximum.	Inscription du 1 <sup>er</sup> janvier au 28 février 2018
Tous les étudiant(e)s du niveau collégial du Québec	<b>42<sup>e</sup> édition du concours littéraire Critère</b> Cégep Garneau	Genre libre Prose : de 3 000 à 5 000 mots Vers : entre 1 500 et 3 000 mots	À venir (mars 2018)
Élèves de la Commission scolaire de la Capitale	<b>J'imagine, j'écris, tu lis</b> (9 <sup>e</sup> édition) Québec	Rédaction collective, rédaction individuelle, improvisation littéraire ou calligramme	À venir (mai 2018)
Citoyens canadiens	<b>Les prix de la création Radio-Canada</b> Canada	Poésie 600 mots maximum (un seul ou plusieurs poèmes)	Inscription du 1 <sup>er</sup> avril au 31 mai 2018

\* Enseignante de français au Collège Sainte-Anne

### Note

1 Consultez la version en ligne de la revue pour accéder facilement aux sites Web de ces organismes.



dominiqueetcompagnie.com  
Canada | France | Belgique | Suisse



# AntiDOTE 9

**Correcteur** avancé avec filtres intelligents

**Dictionnaires** riches et complets

**Guides** linguistiques clairs et détaillés



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

Pour Windows, macOS et Linux. Dictionnaires et guides également offerts sur iPhone et iPad. Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez [www.antidote.info](http://www.antidote.info).



**Druide**