

Volume 9 n° 2

SPÉCIAL CONGRÈS 2018



## Mot de la présidente

### Sommaire

Mot de la présidente .....	1
Mot de la coordonnatrice des <i>Cahiers de l'AQPF</i> .....	5
Regard sur le congrès 2018 .....	6

Au congrès de novembre dernier, pour mes 50 ans, vous m'avez offert le cadeau d'être élue 20<sup>e</sup> présidente de l'AQPF, qui fêtait également ses 50 ans de vie associative. Wow! Que doit-on traduire de ce synchronisme? Un demi-siècle de vie qui parvient, j'ose le croire, à une certaine plénitude. Une vie qui est toujours, et surtout, animée d'une profonde passion et d'un engagement soutenu. Mais de qui parle-t-on là? De l'AQPF ou de moi? Les gens qui me connaissent souriront. Blague à part, c'est avec un grand honneur que j'endosse ce rôle et avec autant d'humilité que je m'engage à soutenir la mission de l'association.

Prenons quelques lignes pour nous rappeler les trois grands objectifs de cette mission.

#### 1<sup>er</sup> objectif

L'AQPF veut permettre un regroupement de tous les intervenants dans l'enseignement du français, du préscolaire à l'université. Elle veut contribuer à la qualité et à l'amélioration de l'enseignement du français par la réflexion, la formation continue, la diffusion de recherches et d'informations.

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



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

Conception graphique  
Sylvie Côté



---

# L'incontournable en éducation



FÉDÉRATION  
DES SYNDICATS  
DE L'ENSEIGNEMENT  
**CSQ**



Centrale des syndicats  
du Québec

En tant que chargée de cours, depuis 2006, j'ai toujours martelé aux étudiants le message de l'importance de la formation continue. La qualité de leur enseignement ne repose fondamentalement pas que sur leur formation initiale, mais bien davantage sur le développement professionnel qu'ils et elles poursuivront dans le cadre de leur pratique. Depuis ma récente adhésion à l'AQPF, à l'automne 2015 pour être plus précise, j'ai coordonné le congrès 2017 à Drummondville, y faisant participer, par la même occasion, mes 103 étudiants en formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire du campus de l'UQTR à Drummondville. Cette première expérience de congrès les a ravis. Mon engagement est grand à cette formation continue, tellement grand que j'ai le privilège de travailler depuis deux ans comme professionnelle à la promotion des activités du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) de l'UQTR, travail qui m'a amenée à être interpellée à de nombreuses reprises par des enseignantes et des conseillères pédagogiques des quatre coins du Québec. Ce besoin exprimé par plusieurs milieux m'a amenée à interpeler à mon tour les membres de mon conseil d'administration pour offrir, en marge des congrès annuels, des journées de formation pour les régions décentralisées.

C'est tout un projet! Sa concrétisation ne sera possible que par le développement de partenariats avec les commissions scolaires, par exemple – ou toute autre appellation d'instance scolaire que notre nouveau gouvernement lui attribuera. Pour assurer la concrétisation de ce premier objectif, **il faut avant tout une mobilisation de nos membres et une contribution des différents acteurs des milieux scolaires.**

## 2<sup>e</sup> objectif

L'AQPF s'engage pédagogiquement, socialement et politiquement dans la défense et la promotion de la langue française et de son enseignement au Québec; elle fait également la promotion de la culture québécoise et francophone.

L'actualité nous a montré que la collaboration entre les différents acteurs sociaux est nécessaire pour assurer la pérennité de notre langue et de ses institutions d'éducation. En novembre dernier, la francophonie a été mise à rude épreuve par l'annonce de l'annulation du projet de fondation de l'Université de l'Ontario français et de la fin de l'indépendance du Commissariat aux services en français. Sur cet enjeu, [l'AQPF devait réagir... je devais réagir](#). Ayant moi-même suivi une formation au baccalauréat en Études françaises en Ontario, j'ai été personnellement touchée par cette nouvelle. En espérant que ce dossier se règle au mieux pour nos voisins francophones.

Chez nous, un nouveau gouvernement, un nouveau premier ministre, un nouveau ministre de l'Éducation, ex-enseignant de surcroît. Devons-nous nous réjouir de tant de nouveauté? J'ose l'espérer! Quelle importance accorde-t-il aux associations professionnelles comme la nôtre qui soutiennent la qualité de l'enseignement? Pourrions-nous espérer une plus grande collaboration ou encore du financement? Nous irons cogner à votre porte monsieur le ministre!

**L'AQPF devra se faire entendre et se faire reconnaître.** N'être lié à aucune instance politique a ses avantages pour l'AQPF: elle est libre d'expression. Elle peut exprimer la voix et les besoins de ses membres.

## 3<sup>e</sup> objectif

L'AQPF est une association indépendante qui n'est liée à aucune instance politique; son fonctionnement repose sur l'engagement bénévole de ses membres. L'adhésion et la participation des membres de l'Association se fondent sur leur intérêt pour la qualité du français au Québec et de son enseignement.

L'AQPF compte à ce jour environ 500 membres. À mon avis, c'est trop peu considérant le nombre d'enseignants de français au Québec et trop peu comparativement au nombre qu'elle a déjà compté dans les années 80. Mais des associations professionnelles, il y en a plusieurs aujourd'hui et c'est très bien ainsi. Toutefois, la langue est la compétence transversale à tout apprentissage et notre langue est une richesse à protéger et à enseigner avec qualité. **Aussi, l'AQPF accentuera ses efforts pour faire valoir l'importance d'y adhérer et multipliera les occasions de faire la promotion de sa vie associative.**

En conclusion, je crois qu'une association professionnelle doit être dynamique et inclusive afin de permettre la collaboration, l'échange et le partage d'expertises. L'AQPF entre dans une nouvelle ère, dans son deuxième demi-siècle de vie avec à sa tête un nouveau conseil d'administration, déjà très actif, avec des comités de section renouvelés et motivés qui poursuivent des projets intéressants et stimulants.

En trois courts énoncés, voici ce que je veux assurer durant ma présidence :

- Diversifier nos stratégies de communication.
- Développer un plan de recrutement de nouveaux membres et assurer la fidélisation des membres.
- Assurer une offre de formation dynamique dans toutes les régions, incluant les plus éloignées.

Des enjeux importants, il y en a plusieurs sur lesquels l'AQPF devra se pencher à court terme. D'ailleurs, si vous souhaitez y collaborer, **je vous invite personnellement à participer au prochain conseil d'orientation annuel qui se tiendra le 27 avril prochain à Drummondville.** Vous pouvez vous inscrire via notre page Facebook ou en utilisant le formulaire dont le lien est présenté dans la boîte.

Je vous invite également au prochain congrès de Montréal qui, comme chaque congrès, est possible grâce à votre participation, mais aussi grâce à l'engagement et aux efforts des membres bénévoles et des nombreux commanditaires et exposants.

Un gros merci aux membres du comité de rédaction des *Cahiers de l'AQPF* qui ont encore mis leur cœur et leurs compétences afin d'offrir une autre publication de qualité souvent citée par les étudiants à la formation initiale. Une référence!

Pouvons-nous tous ensemble, par notre engagement, permettre à l'AQPF d'imprégner – pour un autre 50 ans! – l'esprit des professeurs de français, de leurs élèves et des dirigeants présents et futurs?

*Katya Pelletier*  
Présidente de l'AQPF

Inscrivez-vous au conseil d'orientation de l'AQPF qui aura lieu le 27 avril de 9 h 30 à 16 h au campus de Drummondville de l'Université du Québec à Trois-Rivières.



Cliquez sur la loupe pour le faire





## Mot de la coordonnatrice des *Cahiers de l'AQPF*

Ce numéro des *Cahiers de l'AQPF* propose une incursion au cœur du 50<sup>e</sup> congrès qui s'est tenu à Québec les 1<sup>er</sup> et 2 novembre 2018.

Pour l'occasion, une quinzaine de présentateurs vous proposent des articles reprenant les grandes lignes de ce qu'ils ont fait connaître aux congressistes.

Les premiers textes s'intéressent à l'enseignement de la lecture. Dans un premier temps, Karine Morin, enseignante de français à l'Accès collégial, présente la démarche d'enseignement de la lecture autour de la bande dessinée *Paul à Québec* qu'elle a fait vivre à ses élèves. Puis, Audrey Bélanger, de l'Université de Sherbrooke, revient sur l'animation de la lecture de l'album *Fania's Heart* d'Anne Renaud. Dans son article, Marie-Claude Tremblay, de l'Université de Sherbrooke, propose une démarche pour l'analyse de la chanson alliant lecture du texte et analyse de vidéoclip. Claire Baillargeon, bibliothécaire à la Commission scolaire de la Capitale, présente quant à elle un document de réflexion fort intéressant sur la constitution des bibliothèques scolaires, document conçu en collaboration avec des bibliothécaires de la région de Québec.

L'article d'Anila Fejzo, Rihab Saidane et Kathleen Whissell-Turner, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal, propose une démarche d'enseignement du vocabulaire susceptible de favoriser la réussite des élèves en compréhension et en production de textes.



Stéphanie Paré, Carolyne Labonté, Priscilla Boyer et Marie-Andrée Lord présentent un chantier d'étude pour l'enseignement du complément du nom qu'elles ont développé dans le cadre d'un projet de recherche dans lequel elles collaborent.

Catherine Mercure et Priscilla Boyer, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, se sont intéressées à l'utilisation des technologies d'aide à la rédaction par les élèves ayant un trouble d'apprentissage spécifique à l'écriture.

Enfin, Anick Sirard et Marie-France Messier, respectivement conseillères pédagogiques à la Commission scolaire des Samares et des Affluents, ont démystifié les ateliers d'écriture, une pratique de plus en plus populaire au primaire.

Bonne lecture!

*Sandra Roy-Mercier*

Coordonnatrice des *Cahiers de l'AQPF*

## Lire ensemble une BD, c'est possible !

Karine Morin\*

Une enquête de l'OCDE sur les choix de lecture des ados confirme que la bande dessinée (désormais BD) est le 2<sup>e</sup> choix de lecture des garçons. Même si la BD est un médium apprécié des adolescents – garçons et filles –, elle est encore marginale au secondaire et encore davantage à l'Accès collégial. Il est vrai qu'intégrer la BD en classe demande un peu de réflexion, mais cela peut devenir un incontournable pour solliciter la participation, augmenter la motivation des élèves et développer la compétence à lire.

Pour réussir l'enseignement d'une BD, telle que l'expérimentation présentée dans ma classe de quatrième secondaire du programme Accès collégial, la lecture collaborative devient mon précieux allié. Cette dernière se veut être un échange autour d'une lecture conjointe d'une œuvre, en l'occurrence, une BD. Elle permet, d'une part, l'appropriation du langage graphique chez les élèves par le questionnement et l'observation au fil de l'œuvre. D'autre part, la lecture, en constante interaction, permet de rendre observables les processus de compréhension des élèves et de les aider à comprendre un texte réticent et proliférant. Trois activités permettent aux élèves de construire et de partager leur compréhension au groupe-classe : le *Questionnement de l'auteur*, le *Questionnement du texte* et le *Raisonnement collaboratif* (Appelbee et al., 2003; Clark et coll., 2003).

La lecture collaborative de la BD *Paul à Québec* a été une réussite au sein de mes groupes de quatrième secondaire d'Accès collégial. Les élèves, munis de leur ouvrage et placés en plénière, ont été invités pendant cinq séances à suivre ma lecture de l'œuvre *Paul à Québec* entrecoupée de questionnements. De fil en aiguille, leur participation aux trois formes d'activités s'est accrue, de sorte qu'à la toute



fin naissaient de réelles discussions entre les membres du groupe-classe. Les explications, les justifications fournies alimentées de discussions étaient de plus en plus fondées et étoffées. L'expérimentation a ainsi prouvé la richesse de la lecture collaborative, ses possibilités et son succès auprès des groupes ciblés; améliorant les compétences en lecture des élèves, leur motivation à poursuivre une tâche, leur participation et leur présence en classe. Elle m'a aussi permis de comprendre les nœuds et les écueils au sein de leur compréhension et de leur interprétation de façon à mieux les outiller. Or, au-delà de tous les apprentissages réalisés, c'est l'intérêt d'« apprendre et de lire ensemble » qui a été ciblé par les élèves, prouvant que la lecture collaborative est un vecteur de motivation.

Ayant apprivoisé les trois activités de lecture collaborative, soit le *Questionnement de l'auteur*, le *Questionnement du texte* et le *Raisonnement collaboratif*, les participants (enseignants au secondaire et conseillers pédagogiques) ayant de l'intérêt pour ce modèle pourront en réinvestir les principes avec leurs élèves du secondaire pour créer un espace d'échange, de discussion et de partage autour d'une BD, et ce, que ce soit en utilisant un parcours proposé



au sein de l'ouvrage *La BD au secondaire : des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, ou en s'inspirant de la démarche de la lecture collaborative pour créer à leur tour un parcours adapté à une BD ou à une autre œuvre de leur choix. Il va sans dire que les principes de la lecture collaborative qui sont présentés ici par l'entremise d'une BD peuvent s'appliquer à toute autre œuvre littéraire que ce soit un roman, un recueil de poésie ou un autre, faisant de ce modèle un vecteur de collaboration et d'échange autour de l'œuvre ciblée.

En espérant que d'autres enseignants constateront, tout comme moi, que partager la découverte d'une BD avec ses élèves, par le biais de la lecture collaborative, est une expérience pédagogique fantastique qui accroît le goût de mieux comprendre et de mieux analyser le message réticent et proliférant d'une œuvre.

Accédez à la séquence d'enseignement portant sur Paul à Québec déposée sur le Portail pour l'enseignement du français.

\* Enseignante de français à l'éducation des adultes à la Commission scolaire des Navigateurs

## Références bibliographiques

Applebee, A.n., Langer, J.A., Nystrand, M. et Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding : Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 685-730.

Clark, A. et coll. (2003). Collaborative reasoning : Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 181-198.

Marcoux, M.-H. (2016). *La BD au secondaire : des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*. Montréal :Chenelière Éducation, 296 p.

Rabagliati, M. (2009). *Paul à Québec*. Montréal : La Pastèque, 187p.

Cliquez sur la loupe pour accéder à la séquence d'enseignement de la lecture portant sur *Paul à Québec* déposée sur le Portail pour l'enseignement du français.



## Une PETITE COLLECTION

## pour fabriquer de GRANDS lecteurs

**UN PREMIER JOUR D'ÉCOLE ?**  
Pépé le petit Pangolin est tout excité. Aujourd'hui, c'est son premier jour d'école ! Enfin, c'est ce qu'il croit...

**LA CHORALE DES ANIMAUX**  
Quoi de mieux que des vaches, des cochons, et des poules qui chantent pour Gaby, une petite fille passionnée de musique ?

**MIMI POURQUOI**  
Mimi n'est jamais à court de questions. Vraiment jamais. Au fait, pourquoi devons-nous faire pipi ? Pourquoi fait-il noir la nuit ?

**REVIENS SUR TERRE, ESTHER !**  
L'univers est si vaste et plein de fascinants mystères ne demandant qu'à être explorés. Pourquoi s'attarder sur Terre ?

**EN VENTE PARTOUT**

**MAMMOUTH ROSE**  
saint-jeanediteur.com

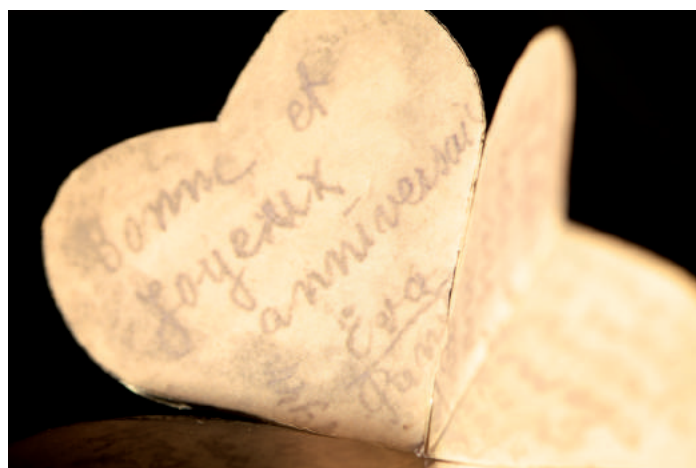
## L'album *Fania's Heart* : un outil d'enseignement pertinent pour développer la compétence de lecteur et le mode de pensée historien

Audrey Bélanger\*

1955. Halifax Harbour, Canada. Sorale, âgée de près de dix ans, trouve un petit carnet en forme de cœur dans la commode de sa mère. En dépliant les pages de ce livre, on découvre des langues, des souhaits, des prénoms dont les sens et significations échappent à la petite Sorale. Qui sont les auteures de ces mots? D'où vient ce cœur? Pourquoi Fania, la mère de Sorale, n'a-t-elle jamais mentionné ce petit carnet auparavant?

*Fania's Heart*<sup>1</sup> retrace l'histoire improbable de la fabrication artisanale du Cœur à l'intérieur d'Auschwitz. Cet artéfact, symbole de résistance spirituelle, de solidarité, d'humanité et de liberté, raconte aussi l'histoire de femmes résilientes, loyales et courageuses qui ont, au péril de leur vie, fait ce cadeau inestimable à Fania, leur amie, pour souligner son 20<sup>e</sup> anniversaire.

L'approche proposée dans le texte suivant, autour de l'album *Fania's Heart* d'Anne Renaud (2018), est inspirée du modèle d'intervention didactique développé dans le cadre de notre maîtrise<sup>2</sup>. Par cette approche croisant lecture littéraire et pensée historienne, les élèves du secondaire, ou du dernier cycle du primaire, pourraient être amenés à porter sur un objet un double regard disciplinaire et



à tirer profit de cet apport pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'un récit évoquant l'Holocauste. Afin de soutenir les élèves dans la lecture de cet album, nous avons choisi de proposer une approche en trois temps : 1) la mise en contexte; 2) l'enquête; 3) la synthèse (Bélanger, 2018). Les élèves, en utilisant des sources historiques, sont donc invités à donner une interprétation à des passages brefs du point de vue narratif, mais denses du point de vue historique. Par ailleurs, cet album nous semble être un choix judicieux pour amener les élèves à expérimenter en classe la lecture littéraire et la démarche historienne : 1) son utilisation peut se révéler plus efficace et économique pour ce qui est du temps et de la mise en place; 2) l'image peut favoriser l'intérêt et la motivation de certains élèves à s'investir dans leur lecture (Dufays *et al.*, 2015); 3) le rapport texte/image pourrait aussi les aider à établir des parallèles avec les référents historiques que l'œuvre évoque et à aborder le concept de vraisemblance.

1 À ce jour, seule la version originale anglaise de l'album est disponible. Toutefois, ce dernier peut être une belle occasion pour favoriser la collaboration interdisciplinaire entre les enseignants d'anglais et les enseignants de français.

2 *La lecture littéraire et historienne : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire* : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/12618>



Cette lecture accompagnée de l'album *Fania's Heart* pourrait les aider à saisir la complexité de l'Holocauste et à mieux comprendre en quoi l'acte qu'a constitué l'élaboration d'un cadeau d'anniversaire tel que le Cœur d'Auschwitz, dans le contexte du camp et de la guerre, revêt un caractère symbolique dont la portée dépasse l'objet lui-même.

## La mise en contexte (1<sup>er</sup> temps)

Dès le départ, l'enseignant conduit les élèves vers l'adoption d'une posture historienne pour l'analyse de l'œuvre étudiée, de son contenu et de sa fiabilité d'un point de vue historique. L'enseignant invite les élèves à s'intéresser au contenu possible de l'œuvre, à établir le contexte de production et à identifier l'auteur et son intention. Il amène les élèves à identifier l'album comme une source secondaire. Le fait d'inviter les élèves, dès l'amorce, à prendre conscience des données d'identité de l'album pourrait aussi contribuer au développement de leur jugement critique.

## L'observation des indices de surface

L'enseignant présente aussi aux élèves les principaux éléments du paratexte du livre et leur demande d'anticiper l'histoire en fonction de ces éléments. Cette présentation a pour but d'amener les élèves à exprimer ce que l'illustration et la quatrième de couverture, par exemple, proposent ou annoncent en sollicitant leur imagination. L'enseignant les aide à formuler leurs idées en les questionnant ou en leur demandant d'explicitier ce qu'ils avancent. Par ce questionnement, l'enseignant sollicite aussi la création d'inférences liées aux connaissances antérieures des élèves. Par exemple, il pourrait demander à un élève d'expliquer ou de préciser les raisons qui le poussent à affirmer que l'album traitera de l'histoire de l'Holocauste (ex. : la page de couverture présente un bras portant un tatouage et le pyjama rayé des prisonniers est partiellement visible; la quatrième de couverture, elle, est plus explicite : l'étoile jaune est observable).

Après avoir discuté avec les élèves, l'enseignant leur présente l'œuvre en leur indiquant que cet album sera l'objet d'étude des prochains cours. Cette activité de discussion et d'observation a pour but, d'une part, de susciter l'engagement des élèves par la formulation d'hypothèses de lecture, et d'autre part, d'amener les élèves à prendre conscience de l'importance d'un titre ou d'une couverture illustrée, en interprétant les indices de surface clés afin d'anticiper le contenu d'une œuvre (Giasson, 1990; Tauveron, 2002). L'enseignant demande aux élèves de consigner leurs idées dans un cahier de notes, dans lequel ils travailleront ultérieurement lors de la lecture de l'œuvre.

## L'enquête (2<sup>e</sup> temps)

Pour faire suite à la mise en contexte et à la première lecture autonome de l'album<sup>3</sup>, l'enseignant interroge les élèves sur des passages qui les interpellent ou qui sont liés à l'histoire de l'Holocauste. L'enseignant s'intéresse notamment à leurs premières impressions, à leurs réactions. Celles-ci pourront être approfondies par l'analyse de documents. À cette étape, les élèves sont invités à fouiller dans les sources préalablement choisies par l'enseignant, à inférer des liens implicites entre les documents. Il s'agit ici d'utiliser la première lecture comme tremplin pour la seconde (Gervais, 2006), de manière à approfondir certaines parties de l'histoire et de favoriser chez les élèves une lecture à la fois littéraire et historienne de celle-ci.

Visite (physique ou virtuelle) du Musée de l'Holocauste Montréal et exploitation d'une variété d'outils (images d'archives, artefacts).

Non seulement la visite physique ou virtuelle du Musée de l'Holocauste Montréal est de nature à susciter l'intérêt des élèves, mais il

3 La lecture d'une œuvre plus longue pourrait être fragmentée de façon à mettre en lumière une circonstance particulière liée à la réalité sociale évoquée.

s'agit d'une expérience culturelle qui pourrait mener à des apprentissages significatifs : les élèves, amenés à interroger les objets présentés, pourraient réaliser que plusieurs interprétations sont possibles et que les sens et significations historiques qu'on prête à un artefact, par exemple, peuvent varier (Moisan, 2014). Ce serait aussi l'occasion [de faire d'observer le Cœur](#).

L'utilisation d'un réseau d'œuvres liées au thème de la résistance

Le recours à une variété de sources pourrait stimuler la réflexion chez les élèves et les inciter à poursuivre leur lecture afin d'approfondir et de confirmer leur compréhension des événements et des enjeux historiques.

Par exemple, le documentaire *Le Cœur d'Auschwitz* de Carl Leblanc (2011) est un outil pertinent pour comprendre l'histoire de Fania. Les récits *La Valise d'Hana* de Karen Levine (2013), qui a également fait l'objet d'un film documentaire, *Naitre et survivre, Les bébés de Mauthausen* (2015) de Wendy Holden ou d'autres livres, comme la BD *Sophie Scholl* (2014), publiée chez Casterman, pourraient constituer des sources pertinentes pour ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Certains individus ont eu un destin bien différent de celui de Fania, mais ils ont aussi été, à leur manière, des résistants.

### La synthèse (3<sup>e</sup> temps)

Afin que l'enseignant puisse s'assurer que les élèves ont bien compris l'histoire et le contexte historique de cet album, nous proposons comme prolongement une production écrite ou orale. Cette activité pourrait permettre d'évaluer la capacité des élèves à mettre en forme leur pensée et à donner un sens à l'histoire lue. Cette synthèse servirait aussi à évaluer ce que la lecture littéraire et historique leur a apporté pour mieux comprendre l'histoire de l'Holocauste, mais aussi le monde dans lequel ils vivent.

### Activités proposées après la lecture de l'œuvre

Au secondaire, la lecture de l'œuvre *Artéfact* (2012) de Carl Leblanc pourrait aussi être proposée. Ce roman offre une version romancée de l'histoire du Cœur qui peut également servir de base pour alimenter une discussion sur la distinction entre le récit de l'historien et le récit de fiction et une réflexion sur l'authenticité des faits rapportés. Par l'analyse d'extraits choisis, les élèves, en s'intéressant à l'enquête du personnage principal du roman, pourraient être amenés à connaître celui d'acteurs historiques tels que Fania Landau Fainer et à voir de quelle manière les faits peuvent être revisités.

L'album *Fania's Heart* se termine et rien n'est dit sur la libération ou sur les années qui ont précédé 1955. Seules des notes de l'auteure sont données et apportent quelques précisions. Les élèves pourraient donc être appelés à compléter le récit. Le fait de devoir s'interroger sur le dénouement de l'album pourrait donner envie aux élèves d'éclaircir par eux-mêmes les zones d'ombre laissées par le récit de Renaud. Par exemple, il serait intéressant d'interroger les élèves sur les raisons qui ont poussé Fania à venir vivre au Canada. Pourquoi a-t-elle fait ce choix? Quel a été le rôle du Canada pendant la Seconde Guerre mondiale? Après celle-ci?

La visite guidée du Musée et les thèmes abordés lors de celle-ci peuvent également aider les élèves à comprendre l'histoire de Fania. Elle permet aussi d'aborder ce que nous pourrions désigner comme « La vie après », un des thèmes centraux liés à l'étude de l'Holocauste. De plus, le 3<sup>e</sup> espace du Musée aborde le thème de l'immigration, thématique importante pour saisir le destin des survivants.

## Réaction

En guise de clôture, il pourrait y avoir une mise en commun des différentes histoires dans le but de permettre aux élèves de réagir aux créations de leurs pairs, ce qui conférerait à l'activité un caractère authentique. Les élèves pourraient aussi réagir sur leur propre réception de l'œuvre : la lecture de cet album les a-t-elle interpellés? Qu'ont-ils appris sur eux-mêmes par cette lecture?

Cela dit, cette réaction à la lecture pourrait être encouragée tout au long de la lecture, par la discussion. L'enseignant aurait ainsi la possibilité de rectifier et clarifier ce qui semble obscur ou confus, et les élèves seraient encouragés à nuancer leurs propos et leur interprétation et amenés à constater la progression de leur compréhension.

\* Chargée de cours et candidate au doctorat à l'Université de Sherbrooke, membre du comité Éducation du Musée de l'Holocauste Montréal

## Quand lire, c'est aussi écouter et regarder

Marie-Claude Tremblay\*

En apparence simple, voire mineure, la chanson est un objet pluridimensionnel qui gagne à être étudié dans toute sa complexité. Le vidéoclip constitue un support de choix pour analyser la chanson en classe de français, au secondaire comme au collégial, puisqu'il permet une lecture complète de l'œuvre. Non seulement le texte, la musique et l'interprétation y sont-ils perceptibles, mais l'image qui les accompagne fait partie du discours, remplaçant la performance scénique de l'artiste (laquelle est généralement hors de notre portée en classe).

Les objectifs du présent article sont de rappeler les cinq composantes principales de la chanson et de proposer des points d'ancrage pour l'analyse d'un vidéoclip. Des idées d'activités sont amenées en conclusion.

### La chanson, une forme intermédiaire

L'analyse d'une chanson, dans une perspective interprétative, passe par l'écoute, par la lecture, mais aussi parfois par le visionnement. La relation texte-musique, comme la relation texte-musique-image dans le cas d'un vidéoclip,



présente des correspondances qui participent du sens. D'où le titre ici choisi, qui renvoie à l'ouvrage *Quand lire, c'est faire* (1980) de Stanley Fish<sup>1</sup>. Selon Fish, toute lecture est d'abord interprétation. Suivant cette perspective, interpréter globalement une chanson ne saurait se faire sans lire, écouter *et* regarder.

1 Lequel était lui-même inspiré de *Quand dire, c'est faire* (1962) du philosophe J. L. Austin.



Aborder un genre intermédial comme la chanson implique de connaître ce qui le caractérise. De façon très sommaire, la chanson pourrait se définir comme un *texte* mis en *musique* qui n'existe qu'une fois *interprété* (Hirschi, 2008). Pour une réception optimale, et puisque le texte est avant tout destiné à être entendu (Léger, 2001), il devrait pouvoir se mémoriser facilement et demeurer relativement accessible (Joubrel, 2001). Dans un temps limité, l'auditeur doit réussir à saisir l'essence du propos, tout en demeurant sensible à l'effet esthétique produit par la musique et la prosodie. Si, dans le poème, le texte est un objet autonome en soi, dans la chanson, il n'est que la moitié d'un tout (Léger, 2008). Ne s'intéresser qu'au texte d'une chanson ne constituerait ainsi qu'une lecture partielle de l'œuvre.

Outre les composantes principales que constituent le texte, la musique et l'interprétation, la performance demeure un aspect sémiotique important (Giroux, 1993; Melançon, 1996), dans la mesure où la gestuelle de l'artiste et la mise en scène du spectacle influencent la réception du discours. Or, assister à une prestation d'un artiste ne peut se faire à tout moment et sans frais. Le clip devient alors utile, puisqu'à défaut de donner à voir la performance scénique de l'artiste, il mobilise une dimension visuelle qui dirige notre « lecture » (Björnberg, 2000; Gaudin, 2018; Melançon, 1996). Analyser une chanson, c'est donc aussi écouter et regarder une performance (lors d'une prestation) ou des images (dans le cas d'un vidéoclip). D'où la proposition de Melançon (1996) d'une interprétation *englobante* de la chanson.

En classe de français, il va de soi que l'accent sera mis sur le texte, puisque la musique, les technicités vocales ou visuelles dépassent le champ de compétences de la plupart des enseignantes et enseignants. N'empêche, il importe de sortir de sa zone de confort et d'acquérir un bagage terminologique minimal permettant de commenter chaque composan-

te de la chanson. Prenons « [Carmen](#) » (2013) de Stromae. Sans une écoute de la pièce, l'intertextualité du titre et l'actualisation que fait l'artiste français de « L'amour est un oiseau rebelle » de Bizet<sup>2</sup> risquent de passer inaperçues. Cette particularité formelle et discursive constitue pourtant l'un des principaux intérêts de la chanson de Stromae, qui critique l'envahissement des réseaux sociaux dans les relations personnelles ainsi que ses dérives.

### Lire, écouter et regarder

Puisque le vidéoclip est une lecture en soi, le regarder, c'est faire la lecture d'une lecture. Dans certains cas, on validera sa compréhension de la chanson en visionnant le clip, alors qu'à d'autres moments, on y découvrira un sens insoupçonné de la pièce. D'un clip à l'autre, l'analyse de la chanson sera plus ou moins dirigée, selon qu'on y présente des images plutôt abstraites ou plus explicites du texte. Le vidéo « Carmen » de Stromae offre une lecture sans équivoque du propos. À l'inverse, « [Igloo](#) » de Safia Nolin, laisse une place plus grande à l'interprétation du public, renvoyant davantage une ambiance qu'une histoire (bien qu'un certain récit s'en dégage). Dans les deux cas, l'image participe du discours par les liens qu'elle établit entre le texte, la musique et l'interprétation.

Pour guider les élèves vers une lecture englobante, une grille d'analyse s'avère essentielle, laquelle gagnera à être assez détaillée sans être inutilement surchargée. Il s'agit de pister les élèves vers des éléments sémiotiques qui contribueront à leur compréhension. Parmi les éléments textuels, on s'intéressera à l'énonciation, aux repères spatiotemporels, aux thèmes, à la tonalité, à la structure du texte (division couplets-refrain, progression du propos) et à sa littérarité (figures de style, niveaux de langage, intertextualité, métalangage). Sur le plan sonore (interprétation musicale et vocale), on décrira notamment le genre musical, l'orchestration, la tonalité, le rythme, la pro-

2 La musique est reprise intégralement de l'opéra *Carmen* de Bizet.

sodie. Enfin, l'aspect visuel du clip donnera à voir des repères spatiotemporels, des univers symboliques, des jeux de mouvement, des types d'images (en noir et blanc, floues, abstraites, documentaires, etc.) et de plans, agissant comme autant d'éléments qui contribuent au sens. Pensons aux mouvements panoramiques de la caméra dans le vidéoclip « Igloo », qui renforcent le sentiment d'errance exprimé par l'énonciatrice et sa situation de femme confinée à rester toujours au même point.

Pour respecter l'intermédialité de la chanson et proposer une lecture englobante, on procèdera généralement en deux temps (Machin, 2010; Melançon, 1996) : description des composantes (1) et mise en relation de ces dernières entre elles (2). Qu'il s'agisse de faire écrire aux élèves un commentaire critique, une analyse ou de faire un exposé oral sur une chanson, la partie la plus éloquente de l'analyse demeure celle qui découle de la deuxième étape. Il va de soi que les élèves doivent d'abord décrire le texte, la musique et les images afin de dresser le portrait de l'objet étudié. Mais leur travail devrait principalement porter sur la seconde étape de l'analyse, à savoir les liens établis entre les paroles proposées et la manière dont elles sont livrées ou encore l'effet de telle image couplée à tel mot ou son effet avec la musique.

### Activités

Le combat des clips, où des équipes s'affrontent oralement pour défendre un choix de vidéo, permet de livrer ce type d'analyse englobante. En écriture, outre l'analyse traditionnelle de type dissertation ou le commentaire critique, on pourrait se lancer dans un projet de plus grande envergure et demander aux élèves d'écrire un synopsis de vidéoclip à partir de l'écoute d'une chanson.

\* Université de Sherbrooke

### Références bibliographiques

- Björnberg, A. (2000). Structural Relationships of Music and Images in Music Video. Dans R. Middleton (Dir.). *Reading Pop : Approaches to Textual Analysis in Popular Music* (p. 347 à 378). Oxford : Oxford University Press.
- Boutin, J., Lafrance, F., Leblond, N., Guillemette, L. et Sabourin, M. (2018). « "Carmen" de Stromae », présentation dans le cadre du cours ELC267 *Chanson francophone*, Université de Sherbrooke.
- Hirschi, S. (2008). *Chanson. L'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*. Paris : Les belles lettres/Presses universitaires de Valenciennes.
- Gaudin, A. (2018). Le clip comme forme d'expression musico-visuelle : pour une esthétique de la relation musique-images. *Volume!*, 14(2), 97-110. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-volume-2018-1-page-97.htm>
- Giroux, R. (1993). Sémiologie de la chanson. Dans R. Giroux (Dir.). *En avant la chanson!* (p. 17 à 29). Montréal : Triptyque.
- Joubrel, B. (2001). Essai d'une définition des frontières musicales de la chanson francophone. Dans S. Hirschi (Dir.). *Les frontières improbables de la chanson* (p. 21 à 31). Valenciennes : Presses universitaires de Valenciennes.
- Léger, R. (2001). *Écrire une chanson*. Montréal : Québec Amérique.
- Machin, D. (2010). *Analysing Popular Music : Image, Sound, Text*. Los Angeles : Sage.
- Melançon, J. (1996). « Amère America » de Luc de Larochellière ou l'analyse d'une chanson à succès. Dans R. Giroux (Dir.). *La chanson : carrières et société* (p. 175 à 191). Montréal : Triptyque.

### Vidéoclips

- « Carmen » (2015), clip réalisé par Sylvain Chomet, musique composée par Georges Bizet et paroles écrites par Stromae.
- « Igloo » (2015), clip réalisé par Gabriel Poirier-Galarneau, musique et paroles par Safia Nolin.

## Pour une complémentarité de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe au primaire

Claire Baillargeon\*

Depuis plusieurs années, la Commission scolaire de la Capitale travaille à mettre en place des pratiques probantes dans l'enseignement du français au primaire en encourageant les enseignants à intégrer la littérature à leur enseignement. Dans la foulée de ces changements, un besoin croissant de livres de littérature jeunesse s'est fait sentir chez les enseignants. Au moment des achats, des discussions surgissaient toutefois : des livres pour la bibliothèque de l'école ou pour les bibliothèques de classe? Le fait qu'il n'y ait que peu de budgets alloués aux bibliothèques de classe plaçait alors les écoles devant des choix difficiles provoquant une disparité entre les écoles et entre les classes.

En 2011, dans le cadre du plan d'embauche des bibliothécaires, Claire Baillargeon joint les *Services éducatifs des jeunes* (SEJ) afin de travailler principalement en accompagnement auprès des écoles primaires de la commission scolaire. Pour soutenir la mise en œuvre du Continuum en lecture et la réalisation des routines en littératie, on demande à la bibliothécaire d'accompagner les enseignants dans le développement de leur bibliothèque de classe. Or, de cette demande émerge une réflexion : « Au sein d'une école primaire, deux espaces sont dédiés aux ressources documentaires : la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe. Comment optimiser la complémentarité et l'utilisation des ressources de ces deux espaces? »

À cette même époque est constituée la *Table régionale des bibliothécaires scolaires 03-12* (Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches). Madame Baillargeon en profite pour partager ses réflexions avec ses collègues et toutes



réalisent qu'elles ont les mêmes préoccupations. Après ces échanges est mis sur pied un sous-comité ayant pour mandat de rédiger un document d'accompagnement destiné aux écoles : [Pour une complémentarité de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe au primaire](#)<sup>1</sup>. Son contenu précise la mission, les rôles et le contenu respectifs de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe, puis propose des pistes d'utilisation pour une meilleure complémentarité de ces deux lieux. Par exemple :

La complémentarité entre la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe se traduit par une gestion et un développement judicieux des collections avec, pour objectifs :

- d'éviter les dédoublements non pertinents;
- d'offrir davantage de textes variés (contenu, genre, sujet, etc.);

<sup>1</sup> Le document a été produit par Claire Baillargeon (CS de la Capitale), Marion Bernier (CS des Premières-Seigneuries), Marjolaine Christin (CS des Navigateurs) et Joëlle Durette (CS des Premières-Seigneuries).



- de permettre à un plus grand nombre d'élèves d'avoir accès aux nouvelles acquisitions de la bibliothèque scolaire;
- de permettre un rafraîchissement et un renouvellement périodique de la bibliothèque de classe à l'aide des ressources de la bibliothèque scolaire.

Chapeauté par le directeur adjoint des SEJ de l'époque, M. André-Marc Goulet, un comité de travail a été formé pour adapter le document régional aux réalités de la Commission scolaire de la Capitale et convenir des stratégies de diffusion : il fallait rallier les équipes-écoles autour de cette vision de développement par des exemples concrets déjà existants dans leur propre milieu.

## Une vidéo sur le rôle de la bibliothèque

En appui au document, une vidéo présentant cette vision de complémentarité par des pratiques pédagogiques déjà existantes au sein de la commission scolaire a été créée. Son contenu met en vedette des enseignantes qui exploitent véritablement la bibliothèque scolaire comme une « extension de leur classe ». Les commentaires d'Annie Pelletier, conseillère pédagogique en français au primaire, et de Claire Baillargeon, bibliothécaire, complètent cette présentation.

Cette vidéo intitulée [Pour une complémentarité entre la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe – Pratiques gagnantes](#) est disponible sur la chaîne YouTube des Services éducatifs de la Commission scolaire de la Capitale.

L'objectif de cet atelier était de présenter l'efficacité de la mise en place de la complémentarité et de l'utilisation stratégique des ressources de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe afin de répondre aux besoins pédagogiques et au développement du plaisir de lire chez les élèves.

## En guise de mot de la fin

Pour terminer, il est également important de mentionner que le rôle du bibliothécaire scolaire est d'accompagner l'équipe-école afin de développer un regard réfléchi par rapport à l'utilisation des ressources disponibles dans sa bibliothèque scolaire, ainsi que de l'aider à faire des choix éclairés lors du développement de la collection de la bibliothèque de classe.

À ce jour, peu – ou pas – de documents officiels ont été mis à la disposition des écoles afin de permettre d'optimiser la complémentarité et l'utilisation des ressources de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe. Le document *Pour une complémentarité de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de classe au primaire* a été créé dans un souci d'outiller les membres de la direction et les enseignants des écoles primaires afin d'amorcer une réflexion sur la place qu'occupent la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe et de s'assurer d'une utilisation optimale de celles-ci au sein des établissements. Celui-ci se veut une amorce de réflexion sur la place qu'occupent la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe au sein de l'école, ainsi que leur contribution essentielle dans la mise en œuvre de pratiques probantes.

- \* Bibliothécaire à la Commission scolaire de la Capitale

Disponible au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et bientôt en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire ! 2<sup>e</sup> édition

ajout  
d'exercices et  
de théorie en  
grammaire

# MisÀjour

## FRANÇAIS + GRAMMAIRE

- **150+**

nouvelles questions  
de grammaire

- **100+**

codes intégrés au cahier  
donnant accès à des exercices  
en ligne autocorrigés

- **2**

sections de référence  
en lecture et en grammaire

 LA CLASSE NUMÉRIQUE

**c o d e**

Rendez-vous à [LaClasse.GrandDucEnLigne.com](http://LaClasse.GrandDucEnLigne.com)  
et entrez le code **4F7J** dans la case  
«Utiliser un code».



## Le vocabulaire scolaire : par quel bout le prendre pour l'enseigner?

Anila Fejzo\*

Rihab Saidane\*\*

Kathleen Whissell-Turner\*\*\*

Pour comprendre ou produire un texte écrit, le lecteur ou le scripteur doit connaître les mots qui le composent. Plus le vocabulaire du lecteur-scripteur est riche, plus facilement il récupère les mots dans son lexique mental pour comprendre ou produire un message. En revanche, la méconnaissance de même une petite proportion des mots d'un texte affecte sa compréhension ou la qualité du message émis. Comme le nombre de mots nouveaux dans les textes proposés aux élèves augmente substantiellement à partir du deuxième cycle du primaire (ex. : *s'époumoner* ou *aphone*), la connaissance de ces mots pose une problématique pour le milieu scolaire. En effet, un vocabulaire pauvre explique la piètre performance en lecture et en écriture des élèves québécois de 6<sup>e</sup> année (Jalbert, 2007; Desrosiers et Tétreault, 2012).

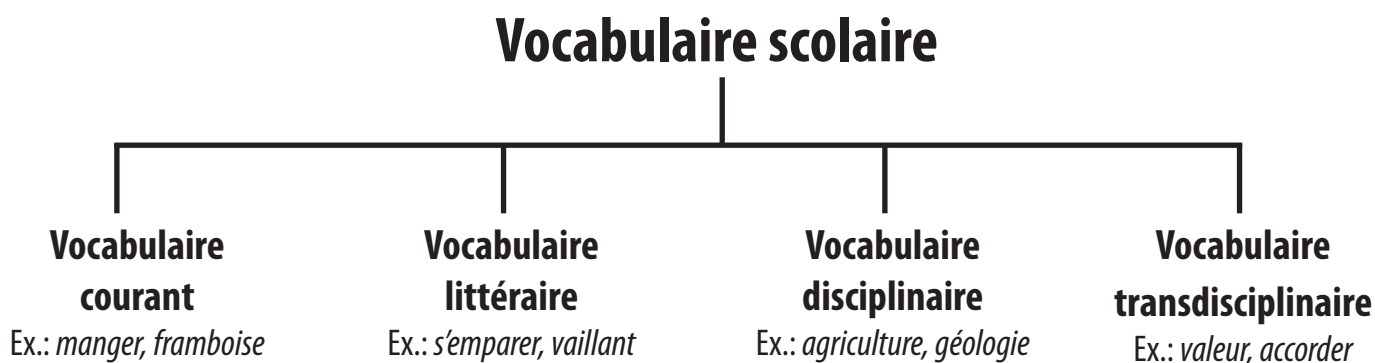
Ce constat amène à réfléchir quant à l'enseignement du vocabulaire scolaire. Le présent article souhaite amorcer cette réflexion en proposant tout d'abord un classement du vocabulaire scolaire et en présentant ses aspects. Ensuite sera présenté un modèle de l'enseignement du vocabulaire scolaire qui éclaire quant à la manière de l'enseigner. Enfin, seront décrites trois activités qui pourraient être intégrées facilement dans la salle de classe à la fin du primaire ou au début du secondaire.



### Classement du vocabulaire scolaire

Le vocabulaire scolaire est composé de quatre catégories (figure1). Le vocabulaire courant comprend les mots fréquents du langage oral que les élèves apprennent essentiellement lors des interactions langagières. Le vocabulaire littéraire constitue l'ensemble des mots propres aux textes littéraires qui sont peu employés à l'oral. Le vocabulaire disciplinaire couvre les mots techniques qui sont spécifiquement utilisés dans une matière scolaire. Enfin, le vocabulaire transdisciplinaire représente les mots qui sont employés dans différentes matières scolaires et qui peuvent avoir un sens spécifique dans chacune d'elles.





**Figure 1** : Classement du vocabulaire scolaire

### Aspects du vocabulaire scolaire à enseigner

En raison de leur apport dans la performance en lecture et en écriture (Ouellette, 2006; Berninger *et al.*, 2010), les aspects du vocabulaire qui doivent être enseignés sont l'étendue, la profondeur et l'organisation. L'étendue du vocabulaire réfère au nombre de mots qu'un individu connaît. La profondeur renvoie aux connaissances liées aux différents sens d'un mot, à sa classe grammaticale, à sa forme orthographique, etc. L'organisation sous-entend les multiples relations que le mot entretient avec d'autres mots de la même famille morphologique, de son champ lexical, ou en raison des collocations dans lesquels il se trouve.

### Modèle de l'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire scolaire peut être décrit sous forme d'une pyramide à trois paliers (Stahl et Nagy, 2006). Le premier palier représente la plus grande proportion de mots qui sont acquis essentiellement de manière implicite à l'aide, par exemple, des lectures routinières. Le deuxième palier est composé de mots dont l'apprentissage se réaliserait à travers un enseignement explicite comme celui des stratégies d'analyses morphologique et

contextuelle. Enfin, le troisième palier, la plus faible proportion de mots, comprend à la fois le vocabulaire disciplinaire et le vocabulaire transdisciplinaire. C'est le palier qui nécessite l'enseignement le plus intensif qui pourrait s'opérer au moyen d'une carte conceptuelle. D'ailleurs, les trois activités que nous proposons se situent aux deuxième et troisième paliers et visent le vocabulaire littéraire, le vocabulaire disciplinaire et le vocabulaire transdisciplinaire.

### Activités favorisant le développement du vocabulaire scolaire

#### Activité 1 : La stratégie morphologique et le vocabulaire scolaire

La stratégie morphologique consiste à analyser la structure des mots au niveau des morphèmes. Par exemple, trouver que dans le mot *implantation* il y a le préfixe *in-*, la racine *plant* et le suffixe *-ion*. Le développement de cette stratégie va de pair avec les connaissances sur les morphèmes. Par exemple, dans la présente activité nous ciblons les sens et les formes du préfixe *in-*. Pour commencer, on demande aux

élèves de dégager la signification des « deux petits mots », ou des morphèmes, dans le mot *injuste* (*in-* / *juste*). On poursuit en ciblant les sens du *in-* dans les mots *importer* et *injuste*. Après avoir recueilli les réponses et les exemples provenant des élèves, on leur propose une liste de mots commençant par *in-* pour qu'ils classent ces derniers en trois colonnes : 1) mots où le préfixe *in-* a le sens de « privation » (ex. : *inexact*), 2) mots où le préfixe *in-* a le sens de « vers l'intérieur » (ex. : *implorer*), et 3) mots intrus (ex. : *intérêt*) (cf. photo 1, voir en annexe). La présence des mots intrus permet de bien cerner une nouvelle notion en contrant la surgénéralisation. Lors du retour en plénière, les équipes expliquent leur classement. Enfin, les élèves sont invités à découvrir les régularités orthographiques liées à la jonction de ce préfixe avec la racine (ex. : il devient *ir-* quand la racine commence par *r* comme dans *irréel*, *irrésolu*, *irréductible*). Cette activité pourrait être prolongée en construisant collectivement une liste, ou deux, avec les mots préfixés en *in-* trouvés lors des lectures.

## Activité 2 : Les racines latines et grecques et le vocabulaire disciplinaire

Il est fréquent que les mots du vocabulaire disciplinaire soient formés d'au moins une racine latine ou grecque (Nagy et Townsend, 2012). Une particularité de ces racines, c'est qu'un terme connu des élèves est habituellement utilisé pour désigner leur sens. Par exemple, pour comprendre un terme abstrait comme *géologie*, on peut accéder au sens de ses racines grecques : *géo* (terre) + *log* (étude) = étude de la terre.

Pour la réalisation de l'activité, il est préférable de sélectionner préalablement des racines susceptibles d'être rencontrées par les élèves. Ensuite, on présente aux élèves deux ou trois mots (ex. : *biographie*, *orthographe*) ayant une racine commune afin qu'ils en ressortent un sens commun. Dans cet exemple, *graph* signi-

fie « écrire » ou « inscrire ». Ensuite, les élèves pourront illustrer la racine latine ou grecque travaillée et dresser une liste de mots formés par celle-ci. Enfin, il est intéressant de demander aux élèves de définir chacun des mots trouvés à l'aide du sens de chacune des racines. On obtiendra alors des définitions simples et accessibles aux élèves. Des affiches interactives, par exemple avec onglets, peuvent ensuite être réalisées par les élèves et installées en classe (cf. photo 2). Pour plus de diversité, il est possible d'offrir une racine différente à chaque équipe de travail (ex. : *ped* [pied], *phon* [son], *hydr* [eau]). Les élèves constateront rapidement la productivité des racines latines et grecques.

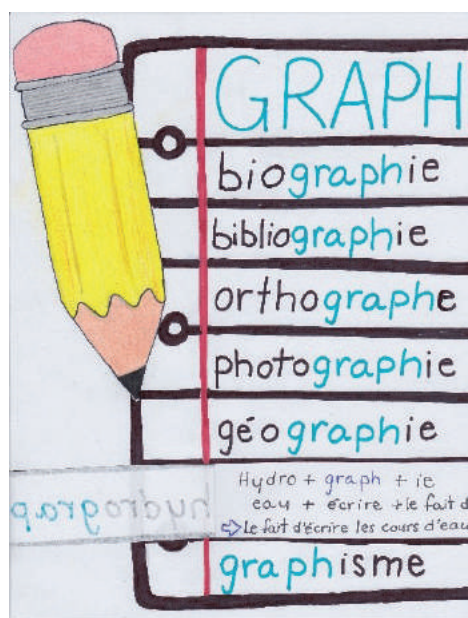


Photo 2

## Activité 3 : La polysémie et le vocabulaire transdisciplinaire

La connaissance des différents sens d'un mot s'avère cruciale dans le cas du vocabulaire transdisciplinaire, car il revêt un caractère polysémique au sein des disciplines (ex. : accorder le verbe en grammaire ou un instrument de musique).

L'activité présentée ici cible les sens disciplinaires du mot « valeur ». Pour sa réalisation, il est nécessaire de construire un corpus de phrases extraites de différentes matières scolaires (ex. : Les rites du mariage varient selon les croyances et les **valeurs** de chacun; quelle position occupe le chiffre qui a la plus grande **valeur** dans chaque nombre?). Les élèves auront à classer les phrases selon les disciplines d'emploi (ex. : éthique et culture religieuse, univers social, mathématiques) et à définir dans leurs mots le mot « valeur » dans chacune de ces matières scolaires. Leurs réponses peuvent être consignées dans un cahier interactif structuré selon ces disciplines (cf. photo 3, voir en annexe). Lors de l'intégration, on invite les élèves à enrichir le cahier interactif avec de nouvelles phrases repérées lors de leurs lectures.

Pour conclure, l'enseignement du vocabulaire scolaire susceptible de favoriser la réussite en compréhension et production de textes doit viser à élargir le nombre de mots connus par les élèves, à approfondir leurs connaissances sur les mots et renforcer les relations entre ces derniers. L'enseignement systématique de la stratégie morphologique, des racines latines et grecques et de la polysémie du vocabulaire transdisciplinaire sont des pratiques innovantes qui permettent de développer ces trois aspects en engageant activement les élèves dans l'apprentissage des mots.

\* Professeure à l'Université du Québec à Montréal

\*\* Étudiante au doctorat en éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal

\*\*\* Étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal

## Références bibliographiques

- Berninger, V., Abbott, R., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon* (Vol. 7, Fascicule 1). Québec : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Jalbert, P. (2007). L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Ministère de l'Éducation du loisir et des Sports. Bibliothèque nationale du Canada.
- Nagy, W. et Townsend, D. (2012). Words as Tools : Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it : The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, N.J. : Erlbaum.



## Annexe

©Fejzo, Activité Morphénits, 2018

### Activité sur le préfixe in-

Écrivez les mots à droite dans la bonne colonne

Sens 1 Privation		Sens 2 Dans, vers l'intérieur	
			initial
			inconnu
			internet
			incapable
			incarcérer
			imbattable
			immigrer
			implosion
			impérial
			importer
			immotivé
			irrespectueux
			incroyable
			insignifiant
			invasion
			impolitesse
			illogique
			implantation
			irrégulier
			inestimable
			irréalité
			illimité
			intérêt
			infiltration

### Intrus

Formes du in-

À partir des mots dans les premières colonnes, trouvez les régularités de la transformation du préfixe in-

In- devient \_\_\_\_ quand la racine commence par \_\_\_\_ ex. : \_\_\_\_

In- devient \_\_\_\_ quand la racine commence par \_\_\_\_ ex. : \_\_\_\_

In- devient \_\_\_\_ quand la racine commence par \_\_\_\_ ex. : \_\_\_\_

Photo 1

# Regard

sur le congrès 2018






Valeur	
	Mathématique
<hr/>	
	<p><b>Ex.</b> : Les rites du mariage varient selon les croyances et les valeurs de chacun.</p> <p><b>Sens</b> : Principe, signification, etc.</p>
<hr/>	
	Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté
<hr/>	
	Sciences
<hr/>	
	Autre(s)

Photo 3

## Observer, manipuler, découvrir : le chantier grammatical au service du complément du nom

Stéphanie Paré\*  
Carolyne Labonté\*\*  
Priscilla Boyer\*\*\*  
Marie-Andrée Lord\*\*\*\*

Les chantiers d'étude grammaticaux (Cogis, 2005; Brissaud et Cogis, 2011) constituent une avenue novatrice et éprouvée pour les enseignants qui souhaitent intégrer des pratiques s'inscrivant dans l'esprit de la grammaire renouvelée. Ces chantiers amènent les apprenants à *manipuler* un corpus pour *observer* des régularités et pour *découvrir* le fonctionnement de la langue. Dans le cadre du dernier congrès de l'AQPF, les participants à l'atelier animé par Stéphanie Paré et par Carolyne Labonté ont eu l'occasion d'expérimenter ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage afin de se familiariser avec son déroulement, sa pertinence en termes d'apprentissages et ses conditions gagnantes. Non seulement ont-ils pu le vivre, mais ils sont également repartis avec un exemple clé en main visant la découverte de la fonction de complément du nom<sup>1</sup>. Bien que cet exemple s'adresse aux enseignants de première secondaire, niveau pour lequel la *Progression des apprentissages* prescrit l'enseignement du complément du nom, le matériel est transposable pour l'enseignement et l'apprentissage d'autres notions grammaticales à tous les niveaux du secondaire.

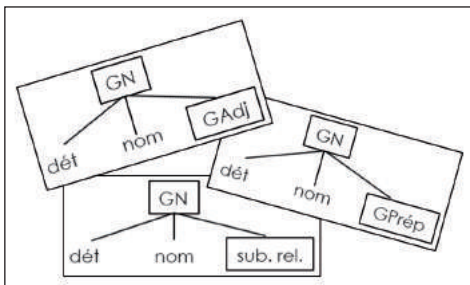


### Le cas du chantier sur la fonction de complément du nom

Avant de faire vivre le chantier sur la fonction de complément du nom à un groupe d'élèves de première secondaire, nous leur avons posé la question « qu'est-ce qu'un chantier? » Leurs réponses se résumaient à « on y construit », ce qui est juste puisque la démarche inductive du chantier d'étude suscite une réelle *construction* des savoirs en interaction. Dans le cas qui nous concerne, les élèves, placés en équipes, doivent manipuler des étiquettes, comprenant une phrase avec un groupe du nom souligné, pour regrouper les différentes structures possibles du groupe du nom. Ils sont ainsi amenés à découvrir les expansions du groupe du nom et leur fonction de complément du nom.

1 L'activité a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche, chapeauté par les professeures Priscilla Boyer et Marie-Andrée Lord, qui vise à décrire l'impact d'un enseignement de la grammaire renouvelée sur le développement des compétences en lecture et en écriture. Ce projet est financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

L'originalité de ce chantier tient au fait qu'il mobilise divers outils de la grammaire rénovée. En effet, les élèves sont invités à classer les groupes du nom selon leur représentation en arborescence ainsi qu'à expérimenter les manipulations syntaxiques de déplacement et d'effacement pour faciliter le repérage du complément du nom. Cela les aide à comprendre les caractéristiques syntaxiques du groupe du nom dans l'optique d'envisager la langue comme un système.



## Les gains pour les élèves

Ce chantier sur la fonction de complément du nom a été conçu de manière à être le plus efficient possible. Il permet notamment aux apprenants de confronter leurs représentations initia-

les relatives au groupe du nom et d'avoir une représentation visuelle de ce concept souvent trop abstrait. Au-delà de ces gains en grammaire, le chantier entraîne aussi des gains en écriture, car les élèves arrivent à construire des groupes du nom plus élaborés et plus précis. Pour ce qui est de la lecture, la question d'appréciation critique liée à la construction des groupes du nom permet aux élèves de voir à quel moment il est intéressant de construire des groupes du nom très élaborés, avec une ou plusieurs expansions, et à quel moment il est plutôt pertinent de se contenter de groupes du nom minimaux. Bref, en réinvestissant les découvertes grammaticales en écriture et en lecture, ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage favorise le décloisonnement des compétences.

## Les conditions gagnantes pour la réalisation d'un chantier d'étude

Cogis (2005) a élaboré une démarche pour que la mise en œuvre d'un chantier d'étude soit efficiente. À dessein de guider les enseignants qui souhaiteraient en faire l'essai, nous

avons mis de l'avant des conditions gagnantes que nous avons regroupées au regard des différentes étapes de cette démarche.

**La sélection du thème à l'étude et la constitution du corpus.** Cogis (2005) suggère que le thème d'un chantier d'étude soit présenté sous la forme d'une résolution de problème linguistique. Par exemple, pour étudier la fonction de complément du nom, nous pouvons partir de la question suivante : quelles sont les différentes constructions que peut prendre le groupe du nom? En ce qui concerne la constitution du corpus, il est suggéré que celui-ci regroupe une diversité suffisante d'exemples, c'est-à-dire qui permettent aux élèves de faire des comparaisons. De plus, nous croyons qu'un chantier bâti selon une complexité croissante facilite une appropriation progressive des savoirs. C'est le cas dans l'exemple que nous proposons, où le premier corpus exemplifie les structures du groupe du nom comprenant un seul complément du nom, tandis que les structures du deuxième corpus ont plus d'une expansion. Sur le plan organisationnel, notre expérience nous a fait prendre conscience de l'importance de diversifier la couleur des étiquettes associées à chacune des étapes du chantier.

**Le classement.** Au moment de réaliser le chantier en classe, l'enseignant doit d'abord former des équipes de deux à quatre élèves afin de créer une dynamique d'apprentissage qui suscite la confrontation des idées. Lorsque les élèves sont en sous-groupes et qu'ils ont accès aux étiquettes, il est gagnant de mettre l'activité en contexte. Pour ce faire, l'enseignant peut demander aux élèves ce qu'ils constatent sur les étiquettes afin qu'ils déterminent ce qui sera étudié. Il convient dès lors d'annoncer clairement l'intention pédagogique du chantier pour baliser son déroulement. Ensuite, la mise en action des élèves peut se faire à l'aide d'une consigne relativement ouverte telle que « regroupez les étiquettes dont les groupes du nom ont une structure similaire afin de for-



mer des ensembles ». Le rôle de l'enseignant consiste alors à circuler pour relancer la réflexion chez les uns et pour soutenir les autres. Il doit toutefois s'assurer de laisser les élèves trouver eux-mêmes les réponses à leurs questions.

**La préparation de la mise en commun.** Avant de procéder à la mise en commun des observations, il est souhaitable que l'enseignant détermine l'ordre de présentation en regroupant les classements similaires, soit du plus simple au plus complexe, ou encore du moins clair au plus clair (Cogis, 2005). Les élèves pourront tirer parti de la diversité des classements pour construire progressivement une compréhension commune des régularités.

**L'analyse collective et l'organisation des écrits de travail.** La phase collective n'est pas à négliger puisque la consolidation des savoirs en dépend. Il s'agit de soumettre les différents classements à tous les élèves pour qu'ils les comparent et en discutent. L'enseignant doit alors être très actif : il questionne; aide à reconnaître les erreurs; valide les critères pertinents; reformule les propos avec le bon métalangage; apporte des connaissances au moment opportun. Il peut également être facilitant qu'il produise un tableau synthèse représentant le niveau de conceptualisation commun des élèves. L'important, c'est de résoudre le problème de départ pour ne pas les laisser dans le doute. Enfin, parallèlement à la correction de la fiche de travail, les régularités doivent absolument être enseignées de manière explicite.

**Les retours réflexifs.** Il est bénéfique de faire des retours métacognitifs à certains moments du chantier, et surtout à la fin, afin que les élèves prennent pleinement conscience de leurs apprentissages. Par exemple, dans la fiche de l'élève du chantier sur le complément du nom, ce dernier doit écrire ce qu'il a retenu par rapport au groupe du nom et à ses expansions; à la fonction des expansions; aux manipulations syntaxiques qui aident à repérer les compléments du nom. Nous proposons de poser non

seulement des questions relatives à la notion à l'étude, mais aussi par rapport aux raisons pour lesquelles les apprentissages ont été faits et à la façon dont ils ont été faits. Cela peut favoriser respectivement le décloisonnement des compétences et la prise en compte des avantages liés à une approche socioconstructiviste.

### Un dispositif d'enseignement et d'apprentissage à découvrir

Somme toute, le chantier d'étude grammatical constitue un dispositif d'enseignement et d'apprentissage qui gagne à être découvert puisqu'il est riche en apprentissages, pour les élèves, et qu'il constitue une voie d'accès privilégiée aux représentations grammaticales, pour les enseignants. Nous invitons donc les enseignants à ne pas hésiter à adapter nos documents selon leurs besoins.

- \* Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
- \*\* Conseillère pédagogique de français au secondaire à la Commission scolaire des Chênes
- \*\*\* Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières
- \*\*\*\* Professeure à l'Université Laval

### Références bibliographiques

- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe.* Paris : Delagrave.

Cliquez sur la loupe pour accéder aux documents utiles pour la réalisation du chantier sur la fonction de complément du nom.



## Les technologies d'aide à l'écriture : des pistes d'action pour améliorer leur utilisation en contexte d'écriture par les élèves dyslexiques-dysorthographiques

Catherine Mercure\*

Priscilla Boyer\*\*

Ce n'est un secret pour personne : l'écriture, sous toutes ses formes, constitue une tâche complexe qui implique la mise en œuvre d'une grande quantité et variété de processus mentaux (Morin, 2009). Pour nos scripteurs-apprenants qui ont un trouble d'apprentissage spécifique à l'écriture, la maîtrise d'une telle activité peut être ardue.

### Une solution proposée : l'utilisation des technologies d'aide

En réponse à l'augmentation de diagnostics de troubles spécifiques d'apprentissage, les technologies d'aide font leur entrée en contexte scolaire (Pieri, Businaro et Albanese, 2014). Outre la compensation de certaines limitations cognitives et fonctionnelles ainsi que le soutien à une difficulté marquée, les technologies d'aide fournissent d'autres apports importants. Elles sont associées, entre autres, à un apport considérable sur la perception de soi et l'engagement des élèves, en plus de constituer une aide à l'enseignement et à l'apprentissage (King-Sears, Swanson et Mainzer, 2011).

Plus spécifiquement, certains apports liés à l'utilisation d'outils technologiques comme le traitement de texte sont relevés<sup>1</sup>. Toutefois, des études démontrent que l'usage du traitement de texte ne constitue pas en soi un support suffisant pour améliorer l'acte d'écrire dans toute sa complexité (Morphy et Graham,

2011). C'est pour cette raison que les technologies d'aide spécifiques à l'apprentissage de l'écriture telles que les réviseurs orthographiques, la synthèse vocale et les prédicteurs de mots ont été développées. Cependant, bien que ces aides technologiques soient mises à la disposition des élèves dyslexiques-dysorthographiques au moment d'écrire en contexte scolaire, leur véritable potentiel quant au développement des compétences rédactionnelles de ces élèves reste encore à découvrir.

### Les technologies d'aide : un potentiel à explorer

Depuis 2016, une équipe de recherche dirigée par Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, travaille sur un projet qui se concentre autour des technologies d'aide<sup>2</sup>. Son objectif général est de mieux comprendre les apports et les limites des technologies d'aide comme moyen d'adaptation en soutien au développement des compétences rédactionnelles des élèves du premier cycle du secondaire ayant une dysorthographie ou une dyslexie<sup>3</sup>. Un des objectifs spécifiques de la recherche consiste à identifier les fonctions d'aide utilisées (ou non) par les élèves lors de tâches rédactionnelles. Plus que l'utilisation

1 La qualité, l'organisation et la longueur des écrits des élèves sont améliorées par l'utilisation du traitement de texte. Il en est de même pour les performances orthographiques des élèves (Hetzroni et Shrieber, 2004; Grégoire, 2012).

2 Rousseau, N., Stanké, B., Dumont, M. et Boyer, P. (2016-2019). *Les technologies d'aide comme mesure d'adaptation soutenant le développement des compétences rédactionnelles dans une perspective globale de l'apprentissage : étude longitudinale*. (FRQSC).

3 Seuls les réviseurs orthographiques de *Word* et d'*Antidote*, les prédicteurs de mots *WordQ* et *Lexibar* ainsi que l'outil de remédiation *Médialexie* sont concernés par la recherche.

elle-même, c'est la qualité de cette utilisation des technologies d'aide par les élèves qui intéresse notre équipe de recherche.

Dans cet article, quatre grands constats sont exposés aux enseignants afin de mieux situer leur rôle et de guider leurs interventions quant à l'amélioration générale de la qualité de l'utilisation des technologies d'aide à l'écriture par leurs élèves.



## 1) La confiance aveugle

*La confiance aveugle* se manifeste principalement lors de l'utilisation d'un réviseur orthographique comme celui de *Word* ou d'*Antidote*. C'est le moment où l'élève doubleclique sur les propositions de correction d'*Antidote* sans prendre le temps de vérifier que la correction suggérée correspond bien à la correction attendue, ou encore, sans lire l'explication fournie par le logiciel. Dans le cas du réviseur orthographique de *Word*, cela se produit plutôt lorsque l'élève choisit la première option de correction proposée par le logiciel sans prendre le temps de lire l'ensemble des propositions afin de s'assurer de faire le bon choix. Et il n'est pas rare que les premières options de correction proposées par le réviseur soient erronées (mot écrit *luna*, correction attendue *lune*, première suggestion du réviseur *Luna*).

En somme, l'élève accepte tout ce que les réviseurs lui proposent, car il a davantage confiance en eux qu'en lui-même.

## 2) La correction multipliée

La *correction multipliée* survient lorsqu'il y a combinaison de plusieurs problèmes à l'intérieur d'un même mot ou d'une même partie de phrase. Elle concerne plus particulièrement l'utilisation du réviseur orthographique de *Word*, mais elle peut aussi survenir avec l'utilisation de la prédiction de mots : lorsque la proposition de départ combine une erreur d'orthographe lexicale ainsi qu'une erreur au niveau de l'accord, il arrive que le logiciel utilisé ne propose que des options de corrections qui corrigent l'orthographe lexicale, mais pas grammaticale. L'élève corrige, par exemple, *des morseau* par *des morceau* (option proposée), plutôt que *des morceaux* (correction attendue). Cette situation particulière oblige l'élève à faire autant de corrections qu'il y a d'erreurs dans un même mot. L'élève doit donc effectuer plusieurs fois la même démarche (clic droit, lecture des options de correction, choix d'une option, etc.) pour en arriver à la correction attendue d'un mot. En simple, trois problèmes génèrent trois corrections à faire pour l'élève.

## 3) La disparition des autres outils

Dans cette situation particulière, l'élève n'utilise que très peu (ou pas) les fonctions d'aide «de second plan» fournies par les logiciels dont il dispose au moment d'accomplir une tâche rédactionnelle. En effet, l'élève ne s'en tient qu'à une utilisation partielle des technologies d'aide : il utilise le réviseur orthographique de *Word* seulement pour corriger les mots soulignés en rouge ou en bleu, il utilise seulement le réviseur orthographique d'*Antidote* (aucune autre fonction) et il n'utilise les prédicteurs de mots que pour faire de la prédiction. Les fonctions d'aide telles que les dictionnaires, les grammaires, les outils de conju-

gaison et la synthèse vocale sont délaissées au profit des utilisations dites « premières » des technologies d'aide.

#### 4) La course contre la montre

Deux constats s'imposent lorsqu'il est question de *vitesse*. D'abord, la mise en marche de l'ordinateur et des différentes aides technologiques peut grandement affecter le temps attribué par l'élève à une tâche d'écriture. En effet, le niveau d'aisance de l'élève avec les technologies ainsi que le temps imparti à l'ouverture de tout le matériel nécessaire, au choix de la police de caractères, au choix du volume de la voix — féminine ou masculine — du prédicteur de mots, etc. retarde, à plus ou moins grande échelle, la mise en action de l'élève ayant souvent un temps limité pour effectuer la tâche d'écriture demandée. Aussi, la *vitesse* d'exécution de certaines démarches de correction peut générer des problèmes: un clic trop rapide sur la mauvaise proposition de correction oblige une seconde intervention de la part de l'élève; une touche trop rapide sur le clavier déclenche une prédiction de mot erronée; un rapide doubleclic sur une proposition de correction engendre parfois des erreurs, etc. Finalement, tout est dans la bonne gestion du temps.

#### L'importance de l'intervention humaine

À la lumière des éléments présentés plus haut, un constat se démarque : il faut rappeler aux élèves l'importance de la réflexion et de l'intervention humaines dans la rédaction et la correction de leur texte, et ce, indépendamment des technologies d'aide mises à leur disposition. En effet, la recherche sur les nouvelles technologies dans la didactique a démontré que les effets positifs associés à l'utilisation de la technologie ne dépendent pas seulement de sa présence ou de son absence, mais surtout

de la façon dont celle-ci est utilisée (Moss et Jewitt, 2010). Son efficacité est donc tributaire de la qualité de son utilisation. Il revient alors aux intervenants de l'école de rappeler aux élèves certains principes qu'ils semblent maintenant négliger au profit d'une confiance totale en la technologie : la relecture, la vérification, l'utilisation d'outils variés et la gestion du temps. Ces différentes interventions, si effectuées par les élèves, permettront assurément d'optimiser les apports des technologies d'aide en soutien au développement des compétences rédactionnelles des élèves du secondaire ayant un trouble d'apprentissage.

\* Candidate à la maîtrise en éducation et assistante de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières

\*\* Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières



## Les ateliers d'écriture au secondaire

Anick Sirard\*

Marie-France Messier, partenaire d'écriture\*\*

Il faisait froid. Gris. Novembre s'imposait. Dans une des nombreuses salles du Château Frontenac, plus de 130 collègues pédagogues étaient rassemblés pour satisfaire leur curiosité au regard de cette pratique qui déjà, au primaire, rassemble bon nombre d'enseignants. Qu'en est-il de ces « Ateliers d'écriture » au secondaire? Est-ce une pratique du primaire que l'on tente de transposer au secondaire? Sont-ce des activités d'écriture pour qu'on ait du plaisir? S'agit-il plutôt d'une autre mode pédagogique?

Notre plan de match pour l'heure passée avec nos collègues : répondre aux questions cruciales qu'un professionnel au regard critique se pose. *Quoi? Pourquoi? Comment?*

### Quoi? Qu'entend-on par « Ateliers d'écriture au secondaire »?

En 1968, Donald Murray publiait *A writer teaches writing*. Il avait observé les élèves du secondaire qui écrivaient machinalement, sans vraiment vouloir porter un réel message, sans vouloir croire que leurs idées écrites pouvaient changer le monde, sans vraiment s'intéresser à ce puissant vecteur de communication qu'est l'écriture. Dans cet ouvrage phare, il écrivait que pour *fleurir*, un auteur a besoin de temps, de choix et de rétroaction. Près de 50 ans plus tard, le TCRWP<sup>1</sup>, Nancie Atwell (2017), Penny Kittle (2008), notre PFEQ, Harris et Graham (2016), Willingham (2010) et bien d'autres tirent les mêmes conclusions. Pour pouvoir devenir meilleur dans un domaine, il faut avoir la possibilité de s'y entraîner fréquemment, d'être soutenu et guidé pendant l'apprentissage tout comme il nous faut faire des choix pour être aux commandes de notre réussite. Sont nés de là et des recherches qui ont été menées une philosophie de l'enseigne-



ment de l'écriture ainsi qu'une structure favorables à l'émergence d'un potentiel insoupçonné chez nos élèves auteurs.

### Pourquoi? Les fondements de cette philosophie :

Temps	Choisir un enseignement sous forme de minileçon, où des apprentissages sont ciblés en fonction des besoins des élèves, pour maximiser le temps de travail indépendant Fréquence d'écriture (3-4 fois par semaine)
Choix	Développer l'autonomie : prise de décisions pour son texte. On veut enseigner des habiletés d'auteurs transférables. Plan de travail : préparer son moment de travail indépendant
Rétroaction	Travail en partenariat Entretiens individuels et en sous-groupes de besoin Célébration - publication

### Comment? La structure d'un atelier d'écriture

Conscientes qu'une heure est vite passée et que le temps est précieux, nous avons fait un choix, celui de présenter à nos collègues la

1 Teachers College Reading and Writing Project

structure concrète d'un cours que nous avons transformé en atelier comme entendu par [nos sources d'inspiration](#). Nous avons donc fait le choix de ne pas aborder d'emblée la structure sous forme de séquences ni les considérations organisationnelles à mettre en place dans un contexte de [transformation vers une classe-atelier](#).

Nous expérimentons, depuis septembre 2017, de tricoter nos ateliers en nous appuyant sur ces assises :

## 1) **La minileçon** (10-15 minutes)

Dans l'atelier d'écriture, l'enseignement ciblé est incontournable<sup>2</sup>. On souhaite, par contre, qu'il occupe un temps limité pour maximiser le temps de pratique. C'est pour cette raison qu'on l'appelle « minileçon » (désormais ML). Pendant ce temps, un enseignement important pour faire *fleurir* nos élèves est offert. Les élèves auteurs sont alors rassemblés, assis à côté de leur partenaire avec leur carnet d'auteur et savent que leur rôle est d'écouter tout en étant critiques au regard de ce qui leur sera enseigné : comment pourrais-je utiliser cette technique dans l'écriture de mon texte? Bien que les élèves auront l'occasion d'échanger brièvement avec leur partenaire à un moment de la ML, ce temps appartient à l'enseignant et répond assurément aux besoins d'apprentissage.

Il s'agit là d'un des premiers apprentissages professionnels que nous avons faits. Nos ML pouvaient durer plus de 30 minutes au début. Maintenant que nous nous sommes entraînés, elles durent environ 15 minutes et nous parvenons de plus en plus à demeurer centrés sur le point d'enseignement, l'apprentissage essentiel ciblé. ([Structure de la ML](#))

Avant de lancer les élèves dans l'écriture indépendante, on les invite à élaborer leur plan de travail : que feront-ils dans les 25-30 pro-

chaines minutes d'écriture? Que visent-ils?<sup>3</sup> Cette responsabilisation n'apparaît pas d'emblée parce qu'on leur demande. Les élèves comprennent pourtant qu'ils sont en charge. Ne reste plus qu'à soutenir ceux qui ont le réflexe de ne pas s'en croire capables au départ. La confiance, nous avons observé que nous pouvions l'influencer en croyant en eux, en maintenant un discours positif qui a fini par teinter leur lecture d'eux-mêmes. Pas tous. Pas encore.

## 2) **Le temps de travail indépendant** (25-30 minutes)

C'est pendant ce temps protégé que nos élèves écrivent. Après avoir exploré plusieurs possibilités en rédigeant plusieurs entrées à partir de leur liste de préférences dans leur carnet d'auteur, ils font des choix dont celui du texte qu'ils veulent mener à terme et publier lors de la célébration dont la date gagnerait à déjà être connue.

C'est pendant ce temps de travail autonome que nous allons vers les élèves pour mener des entretiens. Cela nous permet de cibler des interventions, de maximiser le temps de travail et d'offrir un climat propice à la concentration, ce que les longues files d'élèves ayant des questions de type « C'tu correct? » ne permettent pas.

## 3) **Le partage** (5-10 minutes)

Ce moment qui marque la fin d'un atelier se veut un instant où nous nourrissons l'esprit communautaire<sup>4</sup>. Il s'agit de rendre le progrès visible, de prendre le temps de conscientiser le chemin parcouru et le célébrer ensemble en se reconnaissant apprenants. C'est l'esprit de ce temps de partage. Il peut se faire entre parte-

3 « Laisser une certaine latitude à l'élève pour l'obliger à déterminer lui-même les étapes de sa démarche et à choisir des stratégies appropriées. » (PFEQ, p.90)

4 « Faire de la classe de français un lieu de questionnement et une communauté d'apprentissage, voilà le contexte essentiel à mettre en place. » (PFEQ, p.89)

naires ou en groupe. On peut prendre le temps de comparer son volume d'écriture du jour par rapport à celui de la veille ou du début de l'année. On peut sélectionner un passage dont on est fier et le partager à haute voix ou silencieusement. On peut écrire une fierté, mettre sous la caméra document le texte d'un collègue de classe qui rencontre une difficulté et tenter de l'aider ensemble, dire à son partenaire ce qu'on fera ce soir en prévision de la publication à venir, etc.

### Le partenariat

C'est un élément incontournable des Ateliers d'écriture. Un élève nous l'a bien fait savoir par le biais de la vidéo présentée à la diapositive 17 de l'atelier. Le partenaire est un allié qui permet à chacun de ne jamais être seul, de toujours pouvoir réfléchir avec un pair pour dénouer des impasses motivationnelles ou rédactionnelles, pour partager des fiertés, pour voir ce qu'on ne parvient parfois pas à voir seul. Puisque les idées s'entremêlent souvent dans nos têtes, les articuler à l'oral permet de les clarifier, de les ordonner, de déjà en voir l'impact sur un destinataire, notre partenaire, et là, elles ont plus de chance de bien s'articuler à l'écrit. Dans la réalité, nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait réellement d'un levier essentiel et puissant qui nécessitait un enseignement. Tous nos élèves n'y parviennent pas en claquant des doigts. Ils ont besoin que nous leur montrions comment devenir de bons partenaires et que nous leur permettions de s'entraîner.

Novembre était finalement très coloré à l'intérieur de la salle où nous étions rassemblés, lumineux même! Dans les yeux et au cœur des échanges d'une centaine de passionnés de la langue et de l'apprentissage, on pouvait voir naître des réflexions quant à des ajustements envisagés pour offrir du temps, de la rétroaction et du choix aux élèves. Ce que sont les Ateliers d'écriture au secondaire et les exemples concrets offerts sur la base des expérimentations menées aux Commissions scolaires des

Affluents et des Samares ont aussi permis à certains de raviver une réflexion déjà entamée au regard de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Que veut-on que nos élèves apprennent réellement? Pourquoi et pour combien de temps? L'idée des Ateliers d'écriture et de lecture, c'est de leur apprendre ce que font réellement les auteurs et les lecteurs, et ce, pour qu'ils en deviennent pour la vie. La réussite au-delà des pourcentages.

*« [La langue] favorise l'épanouissement [de l'élève] en ce sens qu'elle contribue au développement de l'affirmation de son identité personnelle, sociale et culturelle. Elle contribue également à la structuration de sa pensée, lui permet de décrire ou d'exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. Elle l'aide à construire ainsi qu'à partager sa vision du monde, puisque les mots et les symboles, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée. »*

(PFEQ, p. 81)

- \* Conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Samares
- \*\* Partenaire d'écriture et conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Affluents

[Lien vers la présentation](#)

### Références bibliographiques

- Atwell, N. (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Graham, S. et Harris, K.R. (2016). *A Path To Better Writing*. En ligne : <https://www.uen.org/core/languagearts/writing-collection/downloads/PathBetterWriting.pdf>
- Kittle, P. (2008) *Writing beside them*. Portsmouth : Heinemann.
- Willingham, D. (2010). *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école!* Paris : Librairies des écoles.

## CLEFS théâtre : activités en français!

### Une plateforme pour les enseignants de français au secondaire et en francisation

#### Description de l'atelier

À partir de deux pièces de théâtre pour adolescents : *Les Haut-Parleurs* et *Antioche*, cet atelier propose de multiples activités pédagogiques à l'intention des enseignants de français au secondaire et en francisation grâce à une plateforme pédagogique qui leur permet de générer des fiches pédagogiques, des grilles d'appréciation et des grilles d'évaluation.

Plusieurs activités pédagogiques sont développées pour chaque niveau du secondaire en lecture, en écriture, en communication orale, en francisation en plus d'activités complémentaires liées au théâtre, notamment. Des pistes pédagogiques sont aussi offertes pour les élèves à besoins particuliers. Ce qui est intéressant, c'est que la plupart des activités présentées sont facilement transférables à d'autres œuvres. Après cet atelier, les enseignants de français au secondaire et en francisation seront en mesure d'intégrer rapidement des activités en classe, et ce, matériel à l'appui!

#### Qu'est-ce que CLEFS Théâtre?

C'est un outil d'accompagnement privilégié pour tout enseignant qui désire faire découvrir le théâtre de création à ses élèves.

Coffre à Outils pour Lier l'Enseignement du Français à la Sortie au Théâtre



#### En bref, CLEFS théâtre, c'est :

- Une série d'exercices pour chacune des pièces présentées;
- Des activités selon les compétences en français et le niveau scolaire;
- Des fiches d'exercices imprimables;
- Des grilles de correction adaptées;
- Une section réservée aux ados.

Passez le mot aux professeurs qui fréquentent votre institution culturelle!

Ils pourront ainsi bonifier la sortie au théâtre avec plusieurs activités ludiques et enrichissantes.

Pour consulter la plateforme CLEFS théâtre, rendez-vous à l'adresse suivante et complétez votre inscription gratuite en ligne :

<http://bluff.qc.ca/plateforme-pedagogique-enseignants/>

Pour infos : [communications@bluff.qc.ca](mailto:communications@bluff.qc.ca)

[www.bluff.qc.ca](http://www.bluff.qc.ca)



# AntiDOTE

Le remède à tous vos mots.



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

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

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



**Druide**

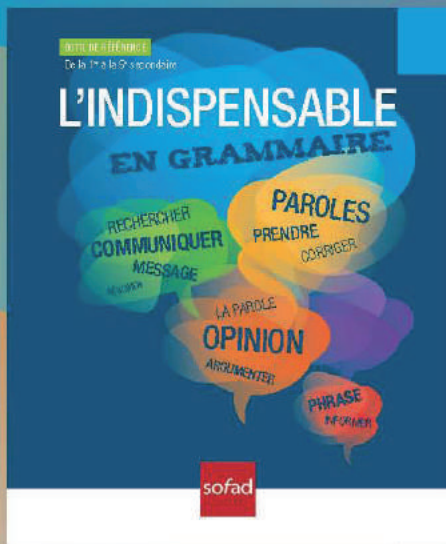


# Les INDISPENSABLES

## Pour un apprentissage autonome **EN FRANÇAIS**

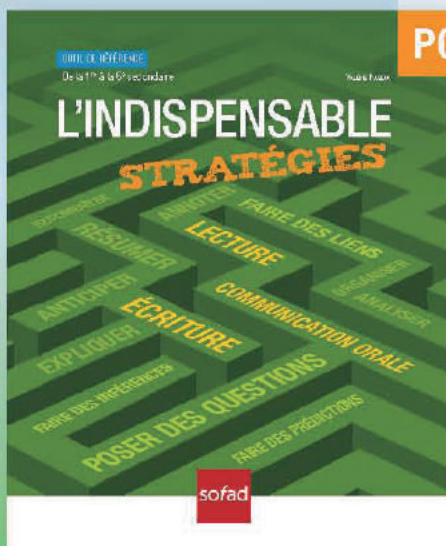
Des outils de référence **INDISPENSABLES**

Un parfait complément à toute collection de français, et bien plus encore!



### POUR DEVENIR UN SCRIPTEUR EFFICACE

- Un ouvrage conçu pour l'apprentissage et l'acquisition de **notions grammaticales essentielles** au programme de français langue d'enseignement du secondaire.
- Un **outil de référence** simple et accessible, en conformité avec le programme.
- Des **contenus schématisés** et accompagnés d'exemples.
- Une **approche syntaxique** pour analyser la phrase, les mots, les groupes de mots et leurs fonctions et favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue.
- En annexe, des **tableaux** et **schémas récapitulatifs** présentent une vue d'ensemble de certains savoirs.



### POUR COMPRENDRE ET SE FAIRE COMPRENDRE

- Un outil conçu pour l'apprentissage et l'acquisition de stratégies de **lecture**, d'**écriture** et de **communication orale** (écoute et prise de parole).
- Une démarche pédagogique efficace qui favorise une compréhension optimale : des stratégies définies en quatre temps (**QUOI**, **POURQUOI**, **COMMENT**, **QUAND**) et modélisées de façon explicite.
- Des **stratégies universelles** applicables à toutes les matières, des stratégies de lecture et d'écoute ainsi que des stratégies d'écriture et de prise de parole.
- Plusieurs modélisations font l'objet d'une **capsule vidéo** pour démontrer de manière explicite les processus mentaux et les traces écrites.

**L'APPRENTISSAGE**  
AUTONOME ET INDIVIDUALISÉ,  
À DISTANCE OU EN SALLE DE COURS!

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

**SOFAD**