

# Les CAHIERS de L'AQPF

Association québécoise  
des professeurs de français



Volume 6 n° 3  
Mars 2016

## Sommaire

Message de la présidente par intérim .....	1
Vie associative .....	4
Pratiques de classe .....	5
Dossier : La littérature .....	11
Chronique orthographique .....	37
Chronique de la francophonie .....	38
Chronique CTREQ .....	42
Coup de cœur .....	45
Impromptu .....	46

## Mot de la présidente par intérim

### Message aux membres de l'AQPF

Chers collègues enseignantes et enseignants de français,

C'est avec un immense plaisir et une certaine fébrilité que je me joins à l'équipe du conseil d'administration de notre association à titre de présidente par intérim. Soyez certains que je prendrai ce rôle très au sérieux et que je ferai de mon mieux pour être à la hauteur de vos attentes.

Je me présente, Marie-Pierre Dufour. J'enseigne au secondaire, à Québec, depuis 2011. J'enseigne aussi à l'Université Laval, aux baccalauréats en enseignement au primaire et au secondaire, depuis quelques années. Brève expérience, me direz-vous... et vous aurez raison. Mais cinq années d'enseignement, vous le savez, vous qui enseignez aussi, c'est comme mille ans. Passer ses journées dans un établissement scolaire, entouré(e) d'élèves ou d'étudiants qui débordent (toujours) d'énergie et (souvent) de désir d'apprendre, cela remplit très bien une semaine. Cet après-midi, mes étudiants étaient fatigués, à l'approche de la fin de semaine, et nous avons (un peu) discuté des contenus à l'étude, mais (surtout)

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

Comité de rédaction

Christiane Blaser  
Madeleine Gauthier  
Nancy Granger  
Michèle Prince

Sandra Roy-Mercier, coordonnatrice

Conception graphique  
Sylvie Côté



Moi, je mets en pratique  
l'application des règles de  
grammaire et je prends  
plaisir à faire des exercices  
de français!

# J'UTILISE ORTHODIDACTE

Maintenant adapté à la grammaire nouvelle  
- Orthodidacte Québec -



Orthodidacte offre des parcours d'apprentissage évolutifs et sur mesure, il adapte les exercices aux propres difficultés de l'élève pour le faire progresser à son propre rythme.

## Orthodidacte intègre de nombreuses fonctionnalités :

- des évaluations et des indicateurs pour suivre les progrès;
- des exercices variés et interactifs;
- des parcours pédagogiques élaborés et personnalisés;
- des rétroactions sur chaque question;
- un outil de recherche de ressources pédagogiques;
- des jeux;
- des captures vidéos et des fiches pratiques.



de choses et d'autres. Parce que c'est aussi cela, enseigner : c'est vivre au quotidien avec des élèves, des étudiants, partager leurs problèmes, entendre leurs besoins, être avec eux. Là-dessus, nous nous rejoignons, peu importe l'établissement, la classe et le contenu de la discipline « français » qui est au programme.

Il s'agit d'un rôle très important que celui de vous représenter, vous qui enseignez à des enfants de six ans, à des adolescents, à des collégiens et à des universitaires! Entre l'entrée dans la lecture au primaire et l'interprétation d'une œuvre d'Anne Hébert au cégep ou à l'université, il y a tout un monde; c'est ce qui fait aussi que notre profession, riche de ses multiples facettes, continue de nous réunir et que nous continuons d'apprendre les uns des autres. N'avons-nous pas en commun notre passion pour la langue et son apprentissage?

Ensemble, nous pouvons accomplir de grands exploits pour améliorer l'enseignement du français au Québec et faire rayonner cette profession qui est la nôtre et pour laquelle nous passons de si nombreuses soirées devant nos copies d'élèves!

En tout temps, si vous désirez échanger avec moi, que ce soit pour m'informer d'une situation, pour exprimer votre opinion ou pour me confier des demandes ou projets qui vous tiennent à cœur, n'hésitez pas à me contacter. L'AQPF, c'est **votre** association : elle existe **grâce à vous**, et **pour vous**.

Au plaisir de vous rencontrer dans une activité de l'Association ou durant notre prochain congrès, en janvier 2018!

*Marie-Pierre Dufour,*  
présidente par intérim

## Appel à contributions pour le prochain numéro des *Cahiers*



Le prochain numéro des *Cahiers de l'AQPF* portera sur le théâtre. L'équipe de rédaction vous invite à proposer une contribution sur ce thème.

Vous avez vu une pièce avec vos élèves, avez vécu des ateliers de jeu ou d'écriture de théâtre, inspirez nos lecteurs en décrivant cette expérience.

Faites parvenir votre texte à [sandra.roy-mercier.1@ulaval.ca](mailto:sandra.roy-mercier.1@ulaval.ca) au plus tard le 1<sup>er</sup> mai 2016. Suivez le lien pour connaître les consignes éditoriales : <http://www.aqpf.qc.ca/index.cfm?p=page&id=99>

Au plaisir de vous lire!

L'équipe de rédaction des *Cahiers de l'AQPF*

# Vie de l'Association

## Quelques nouvelles de notre association

Michèle Prince\*

Des changements sont intervenus au Conseil d'administration de l'AQPF à la suite de difficultés rencontrées par certaines de nos collègues. Ainsi, la présidente élue lors de notre congrès, Tania Longpré, s'est trouvée contrainte d'abandonner cette lourde charge. Après quelque temps de vacance, Marie-Pierre Dufour s'est portée volontaire pour occuper le poste. Elle a été cooptée à l'unanimité par les membres du C.A. Elle est donc, jusqu'au prochain congrès, la présidente par intérim de notre association. Vous avez sans doute lu en page 1 le message qu'elle adresse à tous les membres de l'AQPF.

Nous avons également changé de secrétaire. Là encore, c'est la surcharge de travail qui a forcé à l'abandon notre collègue, Jocelyne Leprince. Sandra Roy-Mercier, coordonnatrice des *Cahiers*, a proposé d'assumer la charge par intérim et a été, elle aussi, unanimement cooptée. Grâce au dévouement de nos deux collègues, notre C.A. est de nouveau complet.

Une date importante a été arrêtée récemment, celle du **Conseil d'orientation** qui nous concerne toutes et tous. Il aura lieu

le **16 avril 2016** de 9h30 à 16h,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Pavillon Ringuet, local 2077  
3351, rue des Forges  
G9A 5H7

La journée permettra aux participants de s'informer des décisions prises par le Conseil d'administration, de discuter de la prise de position de l'AQPF concernant certains dossiers prioritaires, d'analyser les différentes activités annuelles qu'organise notre association et d'évaluer la faisabilité de certains projets mobilisateurs à mettre en œuvre. Un ordre du jour détaillé vous sera acheminé au début du mois d'avril. Suivez le lien ci-dessous pour vous inscrire et partager vos idées.

[https://docs.google.com/forms/d/1ONv8dtp-ZaqH5rextu\\_xp88hC-QFDLxsHYXNINmxNQhw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1ONv8dtp-ZaqH5rextu_xp88hC-QFDLxsHYXNINmxNQhw/viewform)

Dans la section **Centre-du-Québec**, la surcharge de travail a également conduit Martin Lépine à ne plus participer au C.A., tout en restant disponible pour une aide ponctuelle à l'équipe de la section. En décembre, le Conseil d'administration avait décidé d'organiser des cercles de lecture et de rencontre pédagogique sur une base régulière. Le calendrier, les modalités précises et le sujet de ces rencontres ont été déterminés le 11 mars dernier.

Enfin, il va nous falloir bientôt songer à remplacer aussi notre directrice générale, qui envisage une retraite bien méritée. Pour plus de renseignements, suivre le lien suivant : <http://www.aqpf.qc.ca/bulletin.cfm?id=86>

Toute l'équipe des *Cahiers de l'AQPF* vous souhaite la plus radieuse des fins d'année scolaire.

\* Coordinatrice des *Cahiers*

# Pratiques de classe

## Enseignement du français et marché du travail : l'écho par-delà l'horizon

Julie Pelletier\*  
Guillaume Lachapelle\*\*  
Godelieve Debeurme\*\*\*

Les bénéfices de l'enseignement du français s'étendent bien au delà des murs de la classe. Ils devraient se traduire par une expression juste, par une communication efficace, et ce, dans toutes sortes de contextes, notamment dans l'exercice du métier ou de la profession d'un individu. Les enseignantes et les enseignants de français ont assurément un rôle important à jouer dans leur classe afin d'assurer le développement de compétences d'écriture comme celles de rédiger avec précision, clarté, concision, structure et neutralité, des compétences qu'on recherche entre autres en contexte professionnel. Mais quel rôle ont-ils à jouer dans le transfert des apprentissages en dehors de la classe? Quel écho doit renvoyer leur enseignement? Un écho assez fort pour être entendu, d'abord par leurs élèves, mais aussi par leurs collègues des autres disciplines et par les employeurs.

### Logique citoyenne et non logique marchande

D'entrée de jeu, nous tenons à mentionner que, même si nous nous intéressons à ce rôle dit « utilitaire » de l'enseignement du français, nous croyons fermement à l'importance de son rôle dans le développement intellectuel et culturel des élèves par l'exploration de la littérature, notamment. Il ne s'agit donc pas d'opposer ces deux rôles, au contraire, et nous nous inscrivons plutôt dans une logique citoyenne,

où les élèves sont appelés à se développer personnellement et professionnellement, que dans une logique marchande. Nous estimons que les enseignantes et les enseignants de français contribuent à fournir aux élèves ce qui leur servira plus tard dans leur parcours, entre autres dans le cadre de leur emploi, plus qu'à combler les besoins du marché du travail. Nous adhérons ainsi à la vision du Conseil supérieur de la langue française qui stipule, dans son dernier avis, « qu'il est essentiel que chaque Québécois dispose des compétences linguistiques qui lui permettent de participer pleinement à la vie collective et culturelle d'un Québec français tout en bonifiant ses perspectives économiques (CSLF 2015, p. 9) et non à celle du rapport Demers (2014) qui suggère plutôt des mesures d'assouplissement, d'adaptation, de redéfinition, voire d'abolition de la formation générale au collégial, afin de favoriser la diplomation et de combler les besoins du marché de l'emploi.

### Des lacunes dans la communication écrite à l'emploi

C'est dans le cadre du projet de recherche « Français écrit au collégial et marché du travail », un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)<sup>1</sup>, que nous nous sommes attardés à la problématique des lacunes dans la communication écrite à l'emploi des diplô-

més de la formation technique du collégial. En effet, pour près de 40 % des employeurs, la situation est critique quant à la capacité à communiquer par écrit en français des recrues diplômées, c'est-à-dire que ces dernières ne répondent pas à leurs attentes, que ces attentes soient moyennes ou élevées (MESRST et MELS, 2013). Le problème touche également les diplômés de la formation professionnelle, où la situation est critique pour près de 30 % des employeurs (MELS, 2010).<sup>2</sup> Ces données plutôt inquiétantes nous ont poussés à examiner de plus près ce que les programmes du deuxième cycle du secondaire et du collégial prescrivent en matière de développement de compétences en communication écrite transférables en contexte professionnel.

### **La communication écrite au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et au collégial**

Il va sans dire que les réalités du secondaire et du collégial sont très différentes à de nombreux égards. Alors que le Programme de formation de l'école québécoise pour le deuxième cycle est explicite au sujet de « l'écho » des cours de français attendu à l'extérieur des murs de l'école, qui plus est sur le marché de l'emploi, ce lien est beaucoup plus nuancé du côté du collégial.<sup>3</sup> Nous constatons que le programme du secondaire mentionne les liens directs qui existent entre « maîtrise de la langue » et « réussite sur le marché du travail ». Il est, par exemple, question d'amener les élèves à « réfléchir au rôle de la langue dans les rapports professionnels » dans les cours de français, langue d'enseignement (MELS 2007, chap. 5, p. 27). De plus, on fait appel aux enseignants et aux enseignantes afin qu'ils « intègre[nt] dans leur enseignement des éléments d'information et d'orientation en présentant leur discipline comme porteuse de diverses avenues professionnelles. » (MELS 2007, chap. 2, p. 7). Ainsi, on fait le lien entre le domaine Orientation et entrepreneuriat et la discipline Français, langue d'enseignement à travers une

SAÉ reposant sur la question « Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? »

Au collégial, le lien entre la formation en français et le marché de l'emploi est moins net. Il y a certes dans les devis de trois des quatre cours de la formation générale en français des éléments transférables à la communication écrite à l'emploi (« organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux », « précision et richesse du vocabulaire », « respect du registre de langue approprié », « respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation », « révision et correction du texte »), mais le devis du quatrième cours, le cours de français propre au programme, se rapproche davantage du contexte professionnel. On peut d'ailleurs y lire : « L'accent est mis sur la communication écrite et orale et le but ultime est l'acquisition d'habiletés transférables, notamment dans des situations particulières de communication liées au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante. » (MELS 2009, p.9) Afin de trouver des liens plus explicites, il faut aller voir du côté des projets éducatifs développés localement par les différents établissements du réseau collégial. À titre d'exemple, le *Projet éducatif* du Cégep de Sherbrooke oriente des programmes d'études qui « visent le développement de personnes [...] sur les plans humain, citoyen et professionnel ». (Cégep de Sherbrooke 2012, p. 8) L'étude d'autres projets éducatifs permettrait sans doute d'identifier différents liens de cette nature, mais il demeure que l'examen que nous avons fait des programmes du deuxième cycle du secondaire et du collégial montre un arrimage plus évident des cours de français au marché du travail du côté du secondaire que du côté du collégial.<sup>4</sup>

### Une enquête auprès d'employeurs de diplômés de la formation technique

Afin de mieux comprendre les lacunes des diplômés de la formation technique dans la communication écrite propre à l'emploi, nous avons interrogé dix employeurs issus de différents domaines au cours d'entretiens semi-directifs d'une durée d'une heure à une heure trente. L'enquête s'est penchée sur des employeurs embauchant régulièrement des recrues diplômées de cinq programmes à l'étude, des programmes appartenant aux cinq familles de classification ministérielle dont les finissantes et finissants obtiennent un taux de réussite à l'Épreuve uniforme de français (EUF) allant de faible à élevé. Ces programmes sont rattachés à des domaines d'emploi où la compétence à communiquer par écrit est sollicitée de manière variée.<sup>5</sup>

Notre analyse nous a conduits à répartir les employeurs en deux catégories suivant le type d'écrits produits par leurs employés techniques et techniciennes dans l'exercice de leur

métier ou de leur profession, des écrits professionnels en l'occurrence<sup>6</sup>. Un premier groupe d'employeurs réfère à des gens qui rédigent des écrits à dominante informative<sup>7</sup> (servant essentiellement à consigner et à transmettre de l'information), à savoir des policières et policiers ainsi que des infirmières et infirmiers auteurs de constats, de rapports ou de notes, par exemple. Puis, un deuxième groupe d'employeurs réfère à des gens qui rédigent des écrits à dominante incitative<sup>8</sup> (servant essentiellement à inciter à l'action), c'est-à-dire des graphistes, des technologues du génie électrique ainsi que des techniciennes et techniciens administratifs auteurs de manuels d'utilisateur ou de courriels destinés à des clients, à des collègues et à des supérieurs, entre autres.

Le tableau suivant présente les résultats préliminaires de notre enquête selon les employés concernés; il met en relief les compétences recherchées en matière de communication écrite (qu'elles soient d'ordre communicationnel, textuel, linguistique ou graphique) et les enjeux qui leur sont liés :

#### Compétences recherchées par les employeurs en matière de communication écrite chez les employés qui rédigent des écrits à dominante informative

Employés	Compétences recherchées	Enjeux
Policière/policier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger avec clarté, précision, concision et objectivité</li> <li>• Calligraphier lisiblement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crédibilité à la cour</li> <li>• Progression professionnelle</li> </ul>
Infirmière/infirmier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger avec pertinence, clarté, précision, concision et structure</li> <li>• Respecter les règles d'orthographe et d'abréviation</li> <li>• Calligraphier lisiblement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité civile (risque de préjudice)</li> <li>• Efficacité du transfert d'information</li> <li>• Crédibilité auprès des pairs et des autres professionnels</li> <li>• Professionnalisme</li> </ul>

### Compétences recherchées par les employeurs en matière de communication écrite chez les employés qui rédigent des écrits à dominante incitative

Employés	Compétences recherchées	Enjeux
Graphiste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter son texte au destinataire</li> <li>• Respecter les règles d'écriture du courriel et de bienséance</li> <li>• Transcrire correctement l'écriture incluse dans les productions graphiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité de la relation avec le client</li> <li>• Image professionnelle</li> <li>• Risque d'augmentation des coûts de production (à cause d'une erreur)</li> </ul>
Technologue du génie électrique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter son texte au destinataire</li> <li>• Respecter les règles de syntaxe et d'orthographe de base</li> <li>• Respecter les règles d'écriture du courriel et de bienséance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efficacité (rapport qualité/temps)</li> <li>• Confiance de l'employeur</li> <li>• Progression professionnelle</li> </ul>
Technicienne/technicien administratif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger avec clarté, précision, cohérence et structure</li> <li>• Respecter les règles d'écriture du courriel, du français des affaires et de bienséance</li> <li>• Respecter les règles d'orthographe</li> <li>• Écrire rapidement à l'ordinateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Employabilité</li> <li>• Risque d'atteinte à la réputation de l'entreprise</li> </ul>

Cette synthèse nous permet de constater qu'on s'attend avant tout, chez les employés appelés à rédiger des écrits à dominante informative, à des qualités de l'ordre de la fiabilité. Quant aux employés appelés à rédiger des écrits à dominante incitative, on s'attend davantage à des qualités qui relèvent de l'efficacité et du respect du destinataire. Ce dernier aspect s'explique peut-être par la nature du destinataire, qui s'avère un destinataire direct, en l'occurrence la plupart du temps un client pour les graphistes, les technologues du génie électrique et les techniciennes, techniciens administratifs, alors que pour les policières, policiers et les infirmières, infirmiers il s'agit plutôt d'un destinataire indirect, voire multiple. Par contre, on constate que, dans les deux cas, le souci de l'image professionnelle est requis de la part des scripteurs, peu importe à qui les écrits se destinent. Cette brève analyse nous amène à croire que les qualités professionnelles inhérentes aux compétences d'écriture recherchées par les employeurs méritent

qu'on s'y attarde assurément dans la formation secondaire autant que collégiale.

#### Pistes d'action pour le transfert des apprentissages

Quel rôle doivent donc jouer les enseignantes et enseignants de français dans le transfert des apprentissages vers les écrits professionnels? Ils peuvent certainement sensibiliser leurs élèves aux qualités de rédaction qui feront qu'on les considèrera comme des diplômés à embaucher, en voie de devenir des employés fiables, efficaces et respectueux, des qualités qui leur permettront, de surcroît, de progresser professionnellement. Ils peuvent également insister sur la qualité des messages électroniques qu'ils rédigent en dehors de la classe dans des contextes où leur professionnalisme est en cause. Par ailleurs, les enseignantes et enseignants de français peuvent certainement jeter des ponts entre eux et les leurs pairs d'autres disciplines dans l'optique de la transversalité des compétences d'écriture.

## Pratiques

Plus particulièrement au secondaire et dans le cadre du cours de français propre au programme du collégial, les enseignantes et enseignants peuvent établir des liens étroits avec le marché du travail. Ils peuvent, par exemple, le faire en analysant des écrits professionnels contenant des erreurs. Ils peuvent aussi recréer des contextes professionnels « authentiques » où les élèves sont appelés à accomplir des tâches d'écriture autorégulées en procédant à l'analyse de la situation de communication, à la prise en compte du destinataire et à la mobilisation des ressources pertinentes, autant leurs propres connaissances et habiletés que les outils à mis leur disposition. Puis, comme le suggèrent Rinck et Sitri (2012), ces enseignantes et enseignants peuvent amener les élèves directement sur le terrain afin d'observer ou d'interroger des gens de métiers ou de professions qui les intéressent en ce qui a trait aux genres d'écrits produits dans l'exercice de leurs fonctions, en particulier quant à la structuration, au lexique et au style d'écriture qui sont de mise.

Ainsi, nous estimons que les enseignants et enseignantes de français sont en mesure de jouer un rôle fondamental dans le développement de travailleurs-citoyens aptes à communiquer efficacement, pour se faire comprendre et entendre, avec le souci de l'autre comme préoccupation. L'écho de l'enseignement du français gagne à résonner dans toute la société, par-delà l'horizon.

## Notes et bibliographie

### Notes

1 Le projet est mené parmi les activités du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) [hyperlien : <http://www.collectifcle.com/>]. Le Collectif CLÉ est une équipe à la fois interrégionale, interuniversitaire et interordre regroupant à ce jour une vingtaine de chercheuses et chercheurs (notamment du Cégep de Sherbrooke, de l'Université de

Sherbrooke et de l'Université Bishop's), des chercheuses et chercheurs collaborateurs de Vancouver et des États-Unis et deux collaborateurs des milieux de pratique, ainsi qu'une trentaine d'étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat. Sa direction conjointe est assurée par deux spécialistes de la didactique du français de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke : Olivier Dezutter, professeur titulaire au Département de pédagogie et Julie Myre-Bisaillon, professeure titulaire au Département d'adaptation scolaire et sociale. Le travail du Collectif CLÉ, prenant appui sur plusieurs projets collectifs en cours ou à venir, porte essentiellement sur les modes d'enseignement et d'apprentissage pour une continuité des apprentissages en lecture et en écriture au service de la réussite scolaire selon les quatre axes de programmation suivant : (1) La continuité à travers les différents ordres d'enseignement, (2) La continuité entre les différentes langues (langue première, langue d'enseignement, langue seconde) et dans l'ensemble des disciplines scolaires, (3) La continuité dans les différents contextes d'apprentissage (contexte formel et informel), incluant une prise en compte des nouveaux supports technologiques et (4) La continuité dans l'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage.

- 2 Nous supposons ici que l'écart entre la formation technique et la formation professionnelle est dû au fait que les recrues diplômées de la formation professionnelle ont moins de tâches d'écriture à effectuer dans le cadre de leurs fonctions que les diplômés de la formation technique, ce que des travaux ultérieurs nous permettraient de vérifier.
- 3 Ce constat a été établi par un examen des devis ministériels des quatre cours de la formation générale en français du collégial.
- 4 Ce constat expliquerait peut-être la différence de 10 % observée entre la satisfaction des employeurs de diplômés de la formation professionnelle par rapport à ceux des diplômés de la formation technique quant à la capacité à communiquer par écrit en français des recrues, ce qu'une autre étude pourrait tenter de vérifier.

- 5 Ces programmes sont ceux de Techniques policières, de Soins infirmiers, de Graphisme, les trois programmes de technologie du génie électrique : Technologie de systèmes ordinés, Technologie de l'électronique – Télécommunication et Technologie de l'électronique industrielle et deux programmes de techniques administratives : Techniques de comptabilité et gestion et Gestion de commerces. Les autres détails méthodologiques de cette enquête, ainsi que tout ce qui concerne le reste de la recherche, figureront dans un rapport qui sera déposé au PAREA en juin 2016.
- 6 Qu'on les nomme « écrits utilitaires » ou « écrits fonctionnels », ces textes sont issus de l'écriture professionnelle, écriture « réalisée dans l'exercice du métier » (Cros, Lafortune et Morisse, 2009).
- 7 Ce concept réfère à la fonction référentielle du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.
- 8 Ce concept réfère à la fonction conative du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.

## Bibliographie

- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 270 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Gouvernement du Québec. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2010). *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*. Québec: Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/SonEmpSec2006-2007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/SonEmpSec2006-2007.pdf)

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie - MESRST et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2013). *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*. Québec: Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Collégial/Relance\\_collegial\\_FT\\_Sondage\\_2009.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Collégial/Relance_collegial_FT_Sondage_2009.pdf)

Cégep de Sherbrooke (2012). *Projet éducatif*, Sherbrooke <http://cegepsherbrooke.qc.ca/fr/a-propos-du-cegep/projet-educatif>

Conseil supérieur de la langue française - CSLF (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française, Québec, CSLF, 49 p. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science – MESRS (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Gouvernement du Québec [http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport\\_final\\_Chanter\\_offre\\_formation\\_collégiale.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chanter_offre_formation_collégiale.pdf)

Rinck, F. et Sitri, F. (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels », *Pratiques*, 153-154 <http://pratiques.revues.org/1937>

- \* Enseignante-chercheuse, Département de français, Cégep de Sherbrooke, [julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca)
- \*\* Enseignant-chercheur, Département de français, Cégep de Sherbrooke, [guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca)
- \*\*\* Professeure titulaire et directrice, Département de l'enseignement au primaire et au préscolaire, Université de Sherbrooke, [godelieve.debeurme@usherbrooke.ca](mailto:godelieve.debeurme@usherbrooke.ca)

# Dossier la littératie

## Présentation du dossier

Sandra Roy-Mercier \*

L'équipe de rédaction des *Cahiers de l'AQPF* est heureuse de vous présenter ce dossier spécial sur la littératie.

D'abord destiné à la revue *Québec français*<sup>1</sup> et composé de quatre textes rédigés par des chercheurs universitaires ayant mené leurs travaux de concert avec des enseignants du primaire et du secondaire, ce dossier vous propose, suivant la progression du cursus scolaire de la maternelle à la fin du secondaire, de vous familiariser avec de récentes recherches menées dans des milieux divers.

***Un fil d'Ariane entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année pour suivre son chemin vers l'écrit*** de Catherine Turcotte et Nathalie Prévost, professeures à l'UQAM, présente les moyens mis en œuvre par une école pour favoriser la transition dans l'entrée dans l'écrit entre la maternelle et la première année. Alors que les enseignants de maternelle développent un intérêt pour l'écrit chez leurs élèves par des activités de familiarisation, les enseignants de première année voient entrer dans leur classe des élèves mieux préparés à son apprentissage formel.

Dans ***Une formation continue pour repenser la littératie au quotidien***, Ruth Philion et Michelle Bourassa, professeures à l'UQO, présentent les travaux d'enseignants de milieux ruraux défavorisés qui ont mis en place une démarche de type Réponse à l'intervention (RAI) pour dépister rapidement les élèves éprouvant des difficultés de lecture du préscolaire au troisième cycle du primaire. L'article présente cette expérimentation menée sur trois ans.

1 La revue *Québec français* a mis fin à ses activités en novembre 2015. Exceptionnellement, les textes sont mis en forme pour répondre aux consignes éditoriales de cette revue.

Le texte ***La littératie au quotidien, une autre façon d'enseigner le français au primaire*** de Lizanne Lafontaine présente des travaux de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) composée des chercheurs Lizanne Lafontaine (UQO), Judith Émery-Bruneau (UQO), Christian Dumais (UQTR), André C. Moreau (UQO), Éric Morissette (UdeM), Joanne Pharand (UQO) et Julie Ruel (UQO). Après avoir défini la littératie et montré l'apport du concept de littératie pour la motivation scolaire d'élèves de milieux défavorisés, Lizanne Lafontaine propose huit SAÉ pour l'amélioration des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement des élèves des deuxième et troisième cycles du primaire. Le texte ***À table, je sais me tenir! La littératie au quotidien*** détaille une SAÉ pour le deuxième cycle du primaire élaborée par cinq enseignantes du primaire.

Enfin, ***Enseigner le français pour réduire l'inégalité sociale: une posture éducative*** de Nancy Granger, professeure à l'UQTR, et France Dubé, professeure à l'UQAM, retrace le résultat d'une démarche réflexive menée avec des enseignants de français du secondaire s'étant interrogés sur les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de faire réussir tous les élèves de la classe, et ce malgré les retards accumulés par certains d'entre eux. En arrimage avec le programme de formation, ces enseignants se sont appuyés sur des écrits théoriques pour formuler des intentions pédagogiques qu'ils ont ensuite déclinées selon différents modes d'intervention répondant aux besoins des élèves de la classe.

\* Enseignante au secondaire, coordonnatrice des *Cahiers de l'AQPF*

## Un fil d'Ariane entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année pour suivre son chemin vers l'écrit

Catherine Turcotte\* et Nathalie Prévost\*

Découvrir le fonctionnement de l'écrit représente une aventure passionnante pour bon nombre de jeunes enfants qui voient, enfin, un monde réservé aux plus grands se retrouver à leur portée. Au fur et à mesure que des liens se tissent entre l'oral et l'écrit, les enfants réalisent notamment que toutes ces lettres ne sont pas des symboles utilisés de façon aléatoire ou esthétique. Il y a bel et bien des codes et des règles derrière ces mots, petits et grands, qui donnent accès à un monde de signification.

Bien souvent, les premières découvertes ont lieu à la maison, au centre de la petite enfance ou à la maternelle. Or, peu importe le niveau de familiarisation que les enfants auront acquis avec l'écrit au cours de la période préscolaire, il est attendu qu'en 1<sup>re</sup> année du primaire, les enseignements et les apprentissages sur l'écrit deviennent plus formels et systématiques. Comment alors favoriser une transition cohérente mettant de l'avant autant la découverte que la prise de conscience de la langue écrite auprès des élèves entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année du primaire, deux ordres d'enseignement qui ont des attentes très distinctes envers l'écrit?

Dans le cadre d'une recherche sur cette transition des apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la première du primaire, nous avons découvert des écoles qui se montraient déjà engagées à modérer ce passage sensible chez les jeunes lecteurs et scripteurs. Cet article présente les moyens mis en place dans l'une de ces écoles.



### Les enseignantes de la maternelle

Dans cette école, les enseignantes de la maternelle accueillent des élèves ayant tous un degré de familiarité différent envers l'écrit au début de l'année. Certains ont vécu plusieurs expériences de lecture partagée, alors que d'autres, par exemple, n'ont pratiquement jamais été en contact avec un livre. C'est précisément cet écart entre les enfants les plus stimulés et les moins stimulés sur le plan de la littératie que les enseignantes veulent diminuer.

Pour y arriver, elles mettent en place quotidiennement plusieurs activités sur l'oral et l'écrit. Ces dernières visent d'emblée à développer l'intérêt des élèves envers les différentes fonctions et sources de l'écrit, ce qui suscite leur curiosité quant au fonctionnement du système d'écriture. Cette curiosité est rapidement mise à profit dans les questions et les multiples interactions venant à la fois des enseignantes et des élèves à propos de ce système. Les élèves, immergés dans un tel environnement, se trouvent donc à la fois en mode découverte, en mode apprentissage et en mode réflexion. Par exemple, les enfants sont invités plusieurs fois par semaine à lire et écrire des mots ainsi qu'à discuter non seulement de l'orthographe, mais également de leurs stratégies d'écriture, et ce, même si leurs connaissances sur le code alphabétique sont encore très limitées.

De plus, dans ces classes de maternelle, les élèves vivent des activités les engageant à comprendre le sens de l'écrit (ex. : message du matin), à écrire des phrases et à communiquer par le biais de l'écrit (ex. : correspondance avec une autre école), à interpréter une histoire en faisant des liens avec des expériences connues, à découvrir le sens de mots nouveaux rencontrés dans les lectures partagées ou animées par l'enseignante, etc. Ces activités qui misent une fois de plus sur la valorisation de l'écrit et la compréhension de ses finalités tiennent une place essentielle et récurrente dans ces classes.

À l'intérieur de ces contextes, les enseignantes vont saisir l'occasion de mettre clairement en jeu les connaissances du texte, de la phrase, des mots, des lettres, donc du système de l'écrit puisque sans elles, le sens des activités qui portent justement sur l'écrit est compromis. Les enseignantes font preuve de beaucoup de créativité pour favoriser, par exemple, la familiarisation et l'apprentissage d'une lettre vedette. Les enfants sont invités à modéliser sa forme, à la dessiner, à trouver des mots débutant par celle-ci pour ensuite l'ajouter à un abécédaire de classe ou personnel, à chercher des mots à l'oral qui contiennent le son de cette lettre, etc. C'est ainsi qu'entre le début et la fin de la maternelle, une majorité des élèves de ces classes viennent à connaître les sons, le nom, le tracé et les allographes des 26 lettres de l'alphabet. Ces apprentissages sont suscités par le besoin des élèves de vouloir comprendre et utiliser l'écrit dans différents contextes signifiants, et ce, à tous les jours.

### Les enseignantes de la première année

En première année, les enseignantes sont ravies dès le début de l'année de voir arriver dans leur classe des élèves qui ne sont évidemment pas des lecteurs et des scripteurs experts, mais tout de même des élèves montrant de la curiosité et un sentiment élevé de compétence envers l'écrit, autant sur le plan de la produc-

tion que de la compréhension. Ce sentiment se manifeste d'ailleurs par des comportements audacieux très tôt en début d'année. En effet, les élèves n'ont pas peur de faire des essais pour lire et écrire des mots et des phrases, car ils possèdent déjà des stratégies pour articuler un grand nombre de connaissances. Parfois, ils utilisent une partie de mot qu'ils connaissent pour écrire un mot nouveau et ainsi mettre à profit une stratégie analogique (dans chien, c'est peut-être le *ch* de Charles!). Parfois, ils « font les sons » des lettres du mot dans leur tête ou à l'oral afin de pouvoir tous les transcrire, forts de leurs connaissances ancrées depuis la maternelle. À d'autres moments, ils s'appuient sur leur compréhension de la phrase pour confirmer leurs essais de lecture d'un mot difficile. Certains vont montrer leur connaissance du schéma narratif pour comprendre ou inventer une histoire, en se souvenant des histoires racontées à la maternelle et des activités visant l'identification des étapes du récit.

Ainsi, les élèves se sentent « capables » et leur assurance est renforcée par leurs multiples réussites puisque les enseignantes de première année font le choix de réinvestir les contextes d'apprentissage de la maternelle. Le matériel, les types d'activités, les modes d'interaction avec les élèves sont pensés de façon à créer une continuité. Par exemple, les cartes de sons construites par les élèves à la maternelle suivent les élèves jusqu'en première année afin d'être enrichies de cartes de sons plus complexes (ou, ph, in, etc.). La découverte du message du matin, en début de première année, est animée par l'enseignante de la maternelle, qui est accueillie comme une invitée spéciale en classe. Les élèves continuent de travailler en équipe pour résoudre des défis liés à l'orthographe, comme ils le faisaient à la maternelle. Ceci fournit des références aux élèves, qui réalisent que tout ce qu'ils ont appris l'année précédente trouve sa place en première année

puisqu'il s'agit bel et bien du même système de l'écrit, de la même façon de lire et d'écrire des phrases et des textes. On sollicite alors leurs connaissances et leur compétence pour aller plus loin.

Bien sûr, les enseignantes ont du pain sur la planche, car bien des apprentissages sur l'écrit, notamment l'orthographe et la syntaxe, font l'objet d'un enseignement plus formel. Toutefois, les élèves, qui ont été questionnés et amenés à réfléchir sur ces dimensions de l'écrit dès la maternelle, ont développé des connaissances implicites et explicites qu'il ne faut pas sous-estimer, car ces dernières les préparent à recevoir cet enseignement plus systématique. De plus, le fait que les enseignantes de la première année du primaire ancrent leur enseignement dans ces apprentissages faits au cours de la maternelle favorise grandement le progrès, notamment auprès des élèves les plus à risque de vivre des difficultés lors de cette transition.

### La coordination

Les élèves de cette école ne pourront évidemment jamais témoigner de la chance qu'ils ont d'avoir des enseignantes qui se donnent comme objectif de tisser un fil conducteur très solide pour favoriser cette transition des apprentissages de l'écrit entre la maternelle et la première année du primaire. Pour ces élèves, l'harmonisation des pratiques entre les deux ordres d'enseignement va de soi et c'est ce qui rend leur transition plus facile que difficile. Or, de notre côté, il faut réaliser que cette harmonie est loin d'être le fruit du hasard. Les enseignantes se sont trouvées face à une problématique, il y a quelque temps, au cœur de laquelle d'année en année, les élèves les plus faibles sur le plan de la littératie à la fin de la maternelle n'arrivaient jamais à rattraper leurs pairs. Cette problématique est d'ailleurs courante dans bien des milieux. Les enseignantes ont donc voulu mieux arrimer leurs approches afin de donner la chance à tous les élèves de deve-

nir de jeunes lecteurs et scripteurs confiants et enthousiastes. Cet arrimage est le fruit de discussions, de rencontres formelles et d'un plan de transition clair dès la rentrée scolaire. Accompagnés d'une conseillère pédagogique et de la direction de l'école, les enseignantes réfléchissent ainsi à des solutions et tentent des changements qui s'avèrent, depuis quelques années, des pratiques d'enseignement et de coordination normales et régulières dans cette école. Ceci est bénéfique pour les élèves, qui ne demandent qu'à trouver leur route vers l'écrit sans s'y perdre.

\* Professeures à l'UQAM au Département d'éducation et formation spécialisées  
[turcotte.catherine@uqam.ca](mailto:turcotte.catherine@uqam.ca)  
[prevost.nathalie@uqam.ca](mailto:prevost.nathalie@uqam.ca)

## Une formation continue pour repenser la littératie au quotidien

Ruth Phillion\* et Michelle Bourassa\*\*

Douze enseignantes d'écoles rurales en milieu défavorisé préoccupées par le faible niveau de littératie de leurs élèves se questionnent sur l'accompagnement à offrir à ces derniers pour leur permettre d'accroître leurs compétences en lecture. Soutenues par les services éducatifs de leur commission scolaire, elles participent à un projet d'implantation de la Réponse à l'Intervention (RAI) basé sur le Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans<sup>1</sup>. Bien que ce modèle soit établi et empiriquement validé aux États-Unis, et qu'il commence à être mis à l'essai au Québec, à notre connaissance aucune école du primaire n'a encore travaillé son implantation du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

En parallèle à cette initiative, deux chercheuses<sup>2</sup> proposent aux enseignantes une démarche de réflexion collaborative afin d'examiner les enjeux et défis posés par ce changement planifié visant à repenser la littératie au quotidien. À cette fin, chacune des activités liées à l'implantation de ce modèle est documentée, qu'il s'agisse des plans de développement professionnel, des formations et des rencontres de réflexion collaborative. L'analyse de ces documents met en exergue l'évolution qu'a connue ce projet lors des trois années d'implantation. Après avoir exposé en quoi consiste le modèle RAI, cet article présente les principales étapes de ce changement planifié.

### Le modèle RAI

Le modèle RAI installe un système préventif d'enseignement à trois niveaux qui met l'accent sur l'identification précoce des difficultés en lecture<sup>3</sup> (voir le schéma en page 18). Au premier niveau, les enseignantes mettent en place un enseignement universel qui dévelop-

pe les composantes des sphères de la lecture les plus critiques pour l'ensemble des élèves de la classe (ex. : conscience phonologique). Il s'agit de favoriser l'apprentissage de tous par des interventions reconnues efficaces par la recherche (ex. : modelage, démonstration, pratique guidée) et par un « monitoring continu des progrès des élèves »<sup>4</sup>. Ce monitoring des progrès permet à l'enseignante d'identifier et de regrouper des élèves ayant des difficultés communes en vue de leur offrir des interventions mieux ciblées et plus soutenues (niveau 2)<sup>5</sup>. Pour être efficaces, ces interventions, d'une durée de 20 à 45 minutes, doivent être effectuées de 4 à 5 fois par semaine. Si, tel qu'en atteste le monitoring, l'élève ne répond toujours pas à l'intervention de niveau 2, il est alors référé à l'orthopédagogue pour une évaluation plus approfondie des difficultés (niveau 3).

### S'approprier les fondements du modèle RAI

La première année, la commission scolaire offre cinq journées de formation ponctuées d'accompagnement individuel, portant sur le cadre théorique du modèle, les sphères de la lecture (tableau 1), l'enseignement explicite et le dépistage. Le bilan réalisé en fin d'année révèle que les enseignantes ont l'impression de naviguer en eaux troubles, n'arrivant pas à inscrire dans leur pratique ni l'enseignement explicite ni le type de dépistage proposé. Bien qu'elles s'approprient relativement bien les grilles à cinq paliers<sup>6</sup> (tableau 2) spécifiques à chacune des sphères de la lecture, elles constatent que le jugement évaluatif diffère d'une enseignante à l'autre, une difficulté accentuée par le fait que les textes utilisés ne proposent pas toujours les critères de lisibilité permettant d'effectuer une évaluation adaptée aux élèves.

Fortes de ce constat, elles demandent à être accompagnées dans leur maîtrise d'instruments standardisés d'évaluation de la lecture<sup>7</sup>.

### Orienter l'évaluation

Au début de la 2<sup>e</sup> année, les enseignantes se regroupent par niveau scolaire pour examiner diverses troupes diagnostiques et choisir celle la plus apte à générer un portrait de classe fiable. Deux conseillères pédagogiques offrent quatre journées de formation relatives à ces troupes et au continuum en lecture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Elles forment aussi les enseignantes à classer les livres par niveau de difficulté en prenant appui sur les critères définis par ces troupes. Elles offrent également une vingtaine de rencontres d'accompagnement individuel ou en dyade afin de mieux répondre à leurs besoins. À la lumière de ces formations et de leurs expérimentations, les enseignantes du préscolaire choisissent la trousse les clés de la réussite, celles des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, la trousse GB+ et celles du 3<sup>e</sup> cycle, la trousse DRA (tableau 3). De plus, elles utilisent le continuum pour orienter les interventions destinées à l'ensemble de la classe.

### Se donner un plan de développement professionnel

En parallèle, des entrevues semi-dirigées<sup>8</sup> conduites par une des chercheuses aident les enseignantes à déterminer quels savoirs et savoir-faire spécifiques aux sphères de la lecture (ex. : tableau 4) elles souhaitent acquérir pour gagner en compétence. Chaque enseignante évalue alors, sur une échelle de 0 à 10, son niveau de compétence actuel et son niveau souhaité, et identifie les actions (ex. : tableau 4) qu'elle compte poser pour réduire l'écart entre les deux. En cours d'année, une seconde série d'entrevues réalisées auprès des mêmes enseignantes regroupées selon leur cycle d'enseignement leur permet, en prenant appui sur l'expertise conjuguée de chacune, d'ajuster leurs compétences visées et les actions à poser

pour les atteindre. Cet échange collaboratif crée spontanément des dyades d'entraide entre les enseignantes.

À la fin de la 2<sup>e</sup> année du projet, une seconde entrevue semi-dirigée permet aux enseignantes d'évaluer leurs avancées en se posant deux questions : quel niveau elles ont effectivement atteint? Quel était leur niveau réel de départ? À la lumière de cette évaluation, elles savent ce qu'elles maîtrisent désormais et ce qu'elles doivent poursuivre ou ajouter à leur développement dans la troisième et dernière année du projet.

Le bilan de la 2<sup>e</sup> année met en évidence que, bien qu'ayant apprécié les formations et le soutien offert par les conseillères pédagogiques, les enseignantes se sentent à nouveau submergées. Elles disent avoir besoin de temps pour consolider leurs compétences à effectuer le portrait de leur classe et à déployer les stratégies les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous. Cette deuxième année constitue néanmoins le point tournant du projet sur le plan de l'engagement des enseignantes à poursuivre leur effort d'appropriation de la RAI et de leur développement professionnel.

### Consolider les acquis

Évaluant l'élaboration de situations d'apprentissage/évaluation (SAÉ) faisant usage de l'enseignement explicite jugé trop chronophage, les enseignantes souhaitent expérimenter un éventail de SAÉ existantes. Elles travaillent de concert avec les deux conseillères pédagogiques à en répertorier quelques-unes et à les expérimenter. Pouvant désormais cibler les difficultés spécifiques de leurs élèves, elles décident, avec l'appui des conseillères, d'expérimenter des interventions de niveau 2 ce qui inclut de réaliser un monitoring et en conserver des traces, de planifier et évaluer des interventions ciblées et de procéder aux ajustements requis. La troisième année leur permet ainsi de consolider leur savoir accompagner leurs élèves dans l'apprentissage et l'évaluation de la lecture.

## Il faut une structure et du souffle pour maintenir un changement

Au terme des trois années d'implantation, toutes les enseignantes mentionnent qu'elles s'engageraient à nouveau dans un tel projet, tant cela « a changé leur métier d'enseignantes et tant les bénéfices pour les élèves sont grands. » Chacune rapporte des victoires inespérées à l'égard d'élèves en difficulté qu'elles ont su accompagner vers l'acquisition de compétences en lecture, parce que selon leurs dires « elles ont appris à mieux cibler leurs difficultés et orienter leurs interventions en conséquence » comme le donne à voir les témoignages dans l'encadré ci-dessous.

### Témoignages de trois enseignantes

*Avant, pour évaluer nous avions une page blanche avec rien dessus. Aujourd'hui, grâce à GB+, nous avons un papier quadrillé sur lequel apparaît tout plein de données. C'est un cadre de référence qu'on porte dans notre tête, peu importe le texte que l'on prend, peu importe l'activité de lecture que les élèves font.*

*J'ai tellement appris, par exemple : réaliser qu'évaluer la fluidité, c'est une chose, la compréhension, c'est une autre chose. Faire lire à voix haute ne permet pas de tout examiner. Lire vite à voix haute n'est pas une preuve qu'on comprend. Lire lentement à voix haute n'est pas non plus une preuve qu'on ne comprend pas. Il faut rester vigilant, être au fait de ce qu'on évalue pour vrai.*

*J'ai changé ma pratique : je n'ai jamais été aussi pointue que cela. Je sais où sont rendus mes élèves. Je savais identifier ceux qui étaient en difficulté, mais pas comme maintenant. J'ai travaillé le niveau 2 de manière individuelle parce qu'ils n'ont pas nécessairement les mêmes sons à travailler. J'ai appris à mettre l'accent sur le développement des stratégies, à les rendre explicites pour tous. J'ai dû changer mon matériel pour changer ma pratique. J'ai aussi nivelé mes livres et appris à faire le dépiantage trois fois par année et à faire des sondes. Il faut poursuivre.*

En rétrospective, les enseignantes considèrent que la séquence de formations et d'appui doit s'échelonner sur plus de trois années puisque la RAI nécessite un changement de pratique important. En fait, si c'était à refaire, elles auraient amorcé leur démarche en se familiarisant avec, dans l'ordre, les stades de développement de

la lecture suivis par l'implantation des cinq au quotidien et seulement une fois ces étapes complétées, avec les stratégies d'intervention pour tous (niveau 1) avant celles adaptées à un sous-groupe pour une difficulté cible (niveau 2). Leur expérience leur a démontré qu'en ne connaissant pas précisément les stades de développement du lecteur, « ça rend difficile l'élaboration de parcours d'enseignement/apprentissage adaptés à ses besoins. » Elles ajoutent que le modèle de gestion de la classe des *Cinq au quotidien*, qui développe à la fois la motivation et l'autonomie en lecture, constitue un préalable à la RAI parce que, disent-elles, « il est difficile d'effectuer des interventions ciblées, trois à quatre fois par semaine, sans se trouver aux prises avec des problèmes de gestion de classe ». C'est seulement alors que les stratégies d'enseignement de niveau 2 peuvent être mises en place.

### Conclusion

Le mot de la fin revient à une enseignante : « Lire fait maintenant partie du quotidien de tous mes élèves. Mes interventions ne jouent pas que sur les difficultés sur le plan cognitif, elles agissent aussi sur le plan émotif. Elles leur donnent confiance, ils se sentent reconnus. On dédramatise les difficultés, on élimine la tension face à la lecture. Ce moment privilégié a changé le regard que portent mes élèves sur la lecture. » Or, l'appropriation du modèle RAI par les enseignantes a nécessité un important déploiement de ressources matérielles (trouses d'évaluation, livres nivelés) et humaines (spécialistes en évaluation et enseignement de la lecture qui forment et accompagnent). Elle a aussi requis des ajustements importants tout au long de l'implantation. Tout ce travail a certainement contribué à ce que les enseignantes restent engagées. D'ailleurs, elles concluent en mentionnant avoir « déblayé le chemin pour les autres en établissant les balises d'une formation structurée ».

\* Ruth Phillion, professeure, Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

\*\* Michelle Bourassa, professeure associée, Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

## Notes

- 1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec, Gouvernement du Québec, 2011, 135 p. Accessible en ligne : <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/collectifcentre/2011/11/21/referentiel-d'intervent-in-en-lecture-pour-les-eleves-de-10-a-15-ans/>
- 2 Remerciements au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour le financement de ce projet de recherche-action (Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire)
- 3 Diane Haager, Janette Klingner et Wanzek Vaughn, *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD : Brookes, 2007, 336 p.

4 Monique Brodeur, Éric Dion, Julien Mercier, Line Laplante et Monique Bournot-Trites, *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, 57 p.

5 Les interventions de niveau 2 peuvent être effectuées en contexte de classe aussi bien par l'orthopédagogue que par l'enseignante. Dans ce projet, ce rôle est imparti à l'enseignante.

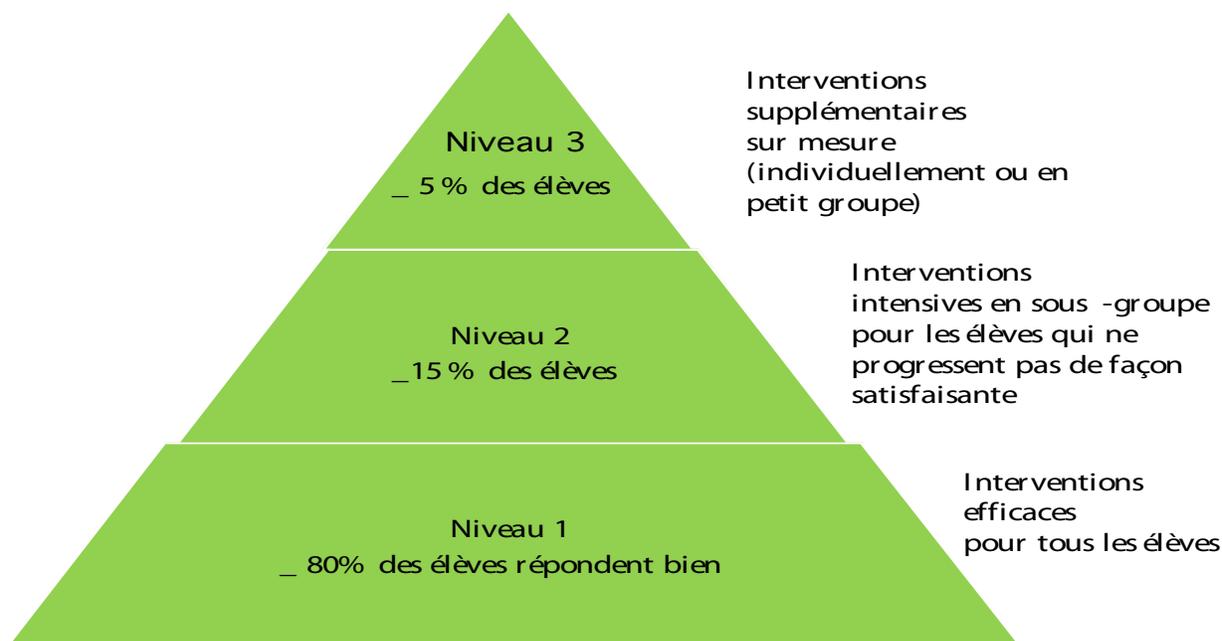
6 Puisque le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10-15 ans* présente des grilles à cinq paliers pour les sphères de lecture correspondant à la progression des apprentissages des élèves de 10 à 15 ans, les conseillères pédagogiques ont élaboré les grilles à cinq paliers pour les élèves du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire.

7 Un des éléments clés du modèle RAI est l'utilisation de procédés efficaces de rétroaction sur les progrès des élèves effectués à l'aide d'une instrumentation capable de fournir une mesure valide, fiable et précise des progrès des élèves.

8 Ces entrevues sont effectuées deux fois par année afin de permettre aux enseignantes d'ajuster leur plan d'action en fonction du niveau d'atteinte des compétences visées.

## Schéma 1

Modèle d'intervention à trois niveaux



**Tableau 1. Les sphères de la lecture**

Préscolaire	Premier cycle	Deuxième et troisième cycles
<ol style="list-style-type: none"> <li>Développer la conscience phonologique</li> <li>Développer la conscience de l'écrit</li> <li>Développer leur vocabulaire</li> <li>Apprécier la lecture (motivation)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Développer la conscience phonologique</li> <li>Maitriser les stratégies d'identification des mots</li> <li>Lire avec fluidité</li> <li>Utiliser les stratégies de compréhension appropriées</li> <li>Développer leur vocabulaire</li> <li>Apprécier la lecture (motivation)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Maitriser les stratégies d'identification des mots</li> <li>Lire avec fluidité</li> <li>Utiliser les stratégies de compréhension appropriées</li> <li>Développer leur vocabulaire</li> <li>Apprécier la lecture (motivation)</li> </ol>

**Tableau 2. Exemple d'une grille à cinq paliers du Référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans (MELS, 2011, p.111)**

<b>Fluidité de la lecture orale</b> <i>En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...</i>				
<b>Palier 1</b> <i>Lit avec grande difficulté et de manière imprécise</i>	<b>Palier 2</b> <i>Lit avec difficulté, souvent de manière imprécise</i>	<b>Palier 3</b> <i>Lit avec une certaine aisance</i>	<b>Palier 4</b> <i>Lit avec aisance selon le contexte</i>	<b>Palier 5</b> <i>Lit avec aisance sans égard au contexte</i>
Hésite en lisant le texte : sa vitesse est inadéquate <sup>153</sup> . Fait de nombreuses méprises <sup>154</sup> , qu'il ne corrige pas de façon générale. Lit parfois mot à mot.	Lit par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens. Fait des méprises, qu'il corrige lorsqu'on le lui demande ou avec de l'aide. Lit sans expression ou avec une expression inadéquate.	Lit généralement par groupes de mots signifiants tout en regroupant parfois des mots de façon incorrecte dans certaines phrases longues. Fait quelques méprises sans systématiquement les corriger. Lit avec peu d'expression.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse satisfaisante selon la complexité des phrases ou du vocabulaire employé. Fait certaines méprises qui affectent peu le sens de la phrase : ne les corrige pas systématiquement.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse adéquate. Fait rarement des méprises et s'autocorrige la plupart du temps. Lit avec une expression appropriée.
<b>Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enseigner les stratégies de lecture orale.</li> <li><input type="checkbox"/> Enseigner la conception de la lecture : la recherche de sens (autocorrection des méprises).</li> <li><input type="checkbox"/> Offrir de nombreuses occasions de lire oralement avec le soutien d'un pair ou d'un expert (pratique guidée avec rétroaction corrective).</li> </ul>				

**Tableau 3. Descriptif de trois troussees choisies par les enseignantes**

<p><b>CLÉS DE LA RÉUSSITE EN LECTURE</b>  Répertoire de tâches d'observation en conscience phonologique (préscolaire 5 ans)  Auteurs : Roger Prud'homme et Nathalie Charrette</p> <p>Répertoire d'activités visant à développer la conscience phonologique qui permet aux enseignantes d'observer les progrès des élèves et d'orienter leurs interventions pédagogiques en fonction d'une séquence d'apprentissage essentiel de la prélecture validée par la recherche</p>
<p><b>LA TROUSSE GB+</b>  Basée sur les procédures d'observation élaborées par Marie M. Clay  Le matériel d'évaluation permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– déterminer le niveau de lecture approprié ;</li> <li>– déterminer les stratégies de lecture à enseigner ;</li> <li>– détecter les difficultés d'apprentissage ;</li> <li>– assurer le suivi de la progression des élèves ;</li> <li>– rédiger des comptes rendus destinés aux parents ;</li> <li>– établir des pratiques uniformes au sein de l'école.</li> </ul> <p>Comporte 30 livrets s'échelonnant du préscolaire à la 6<sup>e</sup> année : Texte narratifs, poétiques et informatifs  Comporte une fiche d'observation individualisée (fluidité et types de méprise) et une fiche d'appréciation du rendement par livret (analyse du rappel de texte, vérification de la compréhension, vue d'ensemble des comportements de lecteur)</p>
<p><b>TROUSSE DRA</b>  Version française de la trousse Developmental Reading Assessment (Joetta M. Beaver et Mark. A Carter), Édition française : Léo-James Lévesque et Sophie Bergeron.  Validée en classes francophones et d'immersion</p> <p>La Trousse d'évaluation en lecture est axée sur une stratégie d'évaluation en séances individualisées. Elle facilite l'évaluation des compétences en lecture de textes courants ou littéraires, tant du point de vue de la lecture à haute voix que silencieuse. Les enseignantes peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyser la compréhension de texte des élèves ;</li> <li>• déterminer leur niveau de lecture approprié ;</li> <li>• poser des questions qui font appel aux habiletés de littératie critique des élèves ;</li> <li>• conserver un dossier sur la progression de chaque élève ;</li> <li>• orienter et adapter l'enseignement.</li> </ul> <p>La Trousse d'évaluation en lecture comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un guide d'enseignement ;</li> <li>• des livres-étapes pour l'élève (5 exemplaires de 15 titres divisés en 5 niveaux) ;</li> <li>• des fiches reproductibles ;</li> <li>• le dossier d'évaluation de l'élève.</li> </ul>

**Tableau 4. Exemple d'un plan de développement professionnel (enseignante de 4<sup>e</sup> année)**

- Mon plan d'action pour l'année en cours
- La sphère pour laquelle mon niveau de défi est particulièrement élevé est : la compréhension
- Niveau actuel en septembre : Je me situe à 6 sur 10 – Niveau souhaité en décembre : 8 sur 10
- Je compte entreprendre les actions suivantes :

<b>Activités d'enseignement</b> Ce que je vais faire plus avec mes élèves	<b>Activités d'évaluation</b> Ce que je vais faire pour vérifier si ça marche, si les élèves progressent (Outils : monitoring- profil)	<b>Activités de développement professionnel</b> Ce que je vais faire pour gagner en efficacité en enseignement (E) ou évaluation (É)
Action 1 : Modéliser de manière explicite les stratégies de compréhension en lecture (ex : la prédiction)	Lecture aux élèves : questionner leurs prédictions avant, pendant et en fin de lecture Lecture individuelle : inviter les élèves à écrire leurs prédictions puis à les vérifier après leur lecture	Être accompagnée pour apprendre à réguler les stratégies de compréhension selon les trois temps de la lecture (avant, pendant, après)
Action 2 : Proposer des textes nivelés correspondant au profil de chacun de mes élèves	Utiliser GB+ pour identifier le niveau de difficulté (facile, adapté, difficile) de mes élèves et les textes appropriés	Être accompagnée pour apprendre à utiliser GB+ pour cerner avec précision les difficultés de mes élèves sur les plans de l'identification des mots, de la fluidité et du vocabulaire) et identifier les textes correspondant à leur niveau.

## La littératie au quotidien, une autre façon d'enseigner le français au primaire

Lizanne Lafontaine \*

Mes recherches actuelles m'amènent à travailler de manière étroite avec plusieurs enseignantes du préscolaire et du primaire<sup>1</sup> d'écoles situées en milieu défavorisé. Ces enseignantes accordent une grande importance à l'engagement des parents, à la motivation scolaire de leurs élèves et au développement de leurs compétences en littératie. Dans les écoles de milieu défavorisé participant à nos recherches, les enfants ont beaucoup moins accès aux sorties culturelles et au soutien scolaire puisque nombre de parents sont faiblement scolarisés et diplômés. De plus, la défavorisation n'est pas seulement financière. En effet, on observe dans ces écoles des difficultés d'initiative chez les parents comme trouver des solutions à des problèmes scolaires, des difficultés à planifier à long terme, par exemple prévoir une rencontre de parents ou une présentation quelconque de son enfant lors d'une soirée ayant lieu à l'école ainsi qu'une transmission orale des informations scolaires et familiales plutôt que par l'écrit (Lafontaine, 2014). De plus, pour une grande majorité des parents d'enfants de ces établissements, l'école a été une expérience difficile sur plusieurs plans et cette mauvaise expérience est parfois transmise aux enfants. Tous ces constats ont amené les enseignantes à vouloir modifier leurs pratiques quotidiennes afin de montrer concrètement aux enfants l'utilité de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Elles ont donc intégré la littératie à l'enseignement du français, ce qui a augmenté la motivation de leurs élèves.



Dans cet article, je définis d'abord la littératie et tente de montrer son apport à la motivation des élèves de milieu défavorisé en apprentissage du français. Je suggère ensuite des pistes pour vivre la littératie au quotidien. Finalement, un cahier pratique proposant une SAÉ complète intégrant la littératie au 2<sup>e</sup> cycle du primaire est présentée dans ce numéro.

### La littératie et son rôle dans la motivation d'enfants issus de milieu défavorisé

La littératie se définit comme étant la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, avec différents supports, dans la langue d'enseignement afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013). Le volet oral de la littératie englobe les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute, les interactions sociales dans des situations de communication scolaires ou extrascolaires ainsi que les liens étroits entre tous ces paramètres (Lafontaine, 2013). De manière plus précise, la littératie développe la compréhension et l'analyse de la langue, de l'information, des concepts et des représentations du monde moderne. Elle prend forme sur une multitude de supports que ce soit papier, journal, ordinateur, symbole, logo, tablette électronique, etc.

La littératie représente aussi une vision multidimensionnelle du « texte », qu'il soit oral ou écrit, de ses usages et des apprentissages qu'il suscite, et s'inscrit dans des interactions et des situations de communication à la fois scolaires et extrascolaires. De surcroît, elle permet de toucher à la fois aux sphères personnelle, professionnelle, socioculturelle et écologique liées à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue orale.

Concrètement, avoir des compétences en littératie signifie que, dans la vie de tous les jours, une personne puisse lire une posologie pour comprendre la dose de médicament à administrer, écrire des consignes à la gardienne, s'adresser correctement à une personne pour trouver son chemin, interpréter un panneau de signalisation, trouver une information précise dans un site Internet. Sur le plan scolaire, intégrer la littératie à l'enseignement du français peut être, par exemple, faire lire aux élèves la lettre d'invitation à une sortie afin de l'expliquer à leurs parents, écrire une carte de souhaits, demander poliment un objet à un camarade, visionner une publicité pour la critiquer, interpréter un graphique dans un bulletin météo. En somme, enseigner la langue selon une visée littératique, notamment en milieu défavorisé, est une source de motivation pour nombre d'enfants (Lafontaine, 2014) et c'est ce que nous tenterons de montrer dans cet article.

### **Pistes pour vivre la littératie au quotidien**

Toutes les occasions d'écrire, de lire et de parler en classe sont des prétextes à l'intégration de la littératie. N'oublions pas que dans les foyers défavorisés, l'accès aux livres est souvent limité; il faut donc amener les enfants à utiliser les documents utilitaires gratuits qu'on trouve dans toutes les familles : journaux locaux, dépliants publicitaires, circulaires, catalogues, chansons, émissions de télévision, etc. Il suffit de penser l'intention pédagogique de chaque apprentissage visé en termes d'utilité dans la vie quoti-

dienne quitte à renoncer d'abord à une entrée littéraire dans un sujet ou un thème, cela pour mieux y revenir. Par exemple, pour travailler le thème de l'hiver, au lieu de lire un album jeunesse sur l'histoire d'un bonhomme de neige, on peut lire un catalogue afin de choisir des vêtements appropriés pour jouer dehors; au lieu d'écrire un texte informatif sur l'alimentation pour l'enseignant, faire écrire aux élèves un texte informatif sur la malbouffe proposant des conseils santé sous forme de dépliant et qui sera distribué dans les familles; au lieu de faire un exposé oral sur son animal préféré, jouer au téléphone avec les élèves et leur faire commander un repas au restaurant. En somme, il suffit de donner un angle littératique à chacun des objets d'enseignement du français qui augmentera la motivation des élèves puisque de cette façon, la lecture, l'écriture et l'oral deviennent accessibles aux élèves et sont travaillés dans des contextes et avec des documents près de la réalité des enfants.

Dans nos recherches, les enseignantes, en collaboration avec mon équipe, ont élaboré des SAÉ intégrant la littératie volets lecture-écriture et volet oral. Le tableau 1 présente le thème, l'intention de communication, les moyens concrets en lien avec la littératie et le produit final de chacune des SAÉ.

**Tableau 1 : Description des SAÉ en littératie**

SAÉ littératie volets lecture-écriture			
SAÉ 2 <sup>e</sup> cycle régulier et adaptation scolaire (quatre enseignantes)	SAÉ 2 <sup>e</sup> cycle régulier et adaptation scolaire (cinq enseignantes) <sup>2</sup>	SAÉ 3 <sup>e</sup> cycle régulier (deux enseignantes)	SAÉ 3 <sup>e</sup> cycle régulier (deux enseignantes)
<p><b>Thème :</b> La sécurité</p> <p><b>Intention de communication :</b> Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan sécurité; reconnaître les situations dangereuses.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Identification et prévention de situations d'urgence, lecture et interprétation de panneaux, lecture de protocoles d'action en situation d'urgence, visite d'un policier-éducateur, rédaction des règlements d'un jeu électronique portant sur la sécurité</p> <p><b>Produit attendu:</b> Création d'un jeu électronique portant sur la sécurité</p>	<p><b>Thème :</b> Les bonnes manières</p> <p><b>Intention de communication :</b> Permettre à l'élève de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect sur la diversité; valoriser des règles de vie en société</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Se familiariser avec les bonnes manières à utiliser à table</p> <p>Être en mesure de respecter les bonnes manières à utiliser dans la vie de tous les jours, selon diverses situations</p> <p>Mettre en mots des bonnes manières à utiliser à table</p> <p>Mettre en pratique des bonnes manières à utiliser à table</p> <p><b>Produit attendu :</b> Écriture d'une bande de BD portant sur les bonnes manières affichée dans les lieux appropriés de l'école (cafétéria, toilettes) et création d'un livret distribué aux élèves de l'école et à la maison.</p>	<p><b>Thème :</b> Le cinéma</p> <p><b>Intention de communication :</b> Prendre conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Balade dans les rues pour observer la publicité, lecture de critiques de films, visionnement de bandes annonces, visionnement d'une pièce de théâtre</p> <p><b>Produit attendu :</b> Création d'une pochette de film (image et résumé)</p>	<p><b>Thème :</b> Les émotions véhiculées par la musique</p> <p><b>Intention de communication :</b> Amener les élèves à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan du bien-être en leur permettant de reconnaître et exprimer leurs émotions à travers la lecture et l'écriture de chansons et constater l'effet de la musique sur leur état.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Écoute de musique évoquant diverses émotions, vocabulaire des émotions, lecture et écoute de chansons</p> <p><b>Produit attendu :</b> Écriture d'une chanson sur une musique véhiculant une émotion précise</p>

SAÉ littératie volet oral			
SAÉ 2 <sup>e</sup> cycle régulier et adaptation scolaire (trois enseignantes)	SAÉ 2 <sup>e</sup> cycle régulier et adaptation scolaire (quatre enseignantes)	SAÉ 3 <sup>e</sup> cycle régulier et adaptation scolaire (deux enseignantes)	SAÉ 3 <sup>e</sup> cycle régulier (deux enseignantes)
<p><b>Thème :</b> Les différences</p> <p><b>Intention de communication :</b> Présenter un aspect particulier et être capable de l'expliquer; se doter d'outils pour faire face aux particularités des autres.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Lecture d'albums portant sur les différences et discussions en grand groupe, visionnement d'entrevues d'informations, utilisation d'un volume, d'une intonation et d'un débit de voix appropriés</p> <p><b>Produit attendu:</b> Entrevues d'informations réalisées en groupe classe sur sujet des différences</p>	<p><b>Thème :</b> Les passions</p> <p><b>Intention de communication :</b> S'informer et informer les autres; diffuser une entrevue d'information, avec un pair ou un adulte de l'école, qui sera diffusé sur les ondes de la radio scolaire.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Visionnement d'entrevues d'informations, rédaction des questions d'entrevue, utilisation d'un débit de voix approprié</p> <p><b>Produit attendu :</b> Entrevues d'informations réalisées avec un pair ou un adulte sur une passion, diffusion des entrevues à la radio scolaire</p>	<p><b>Thème :</b> Les scènes de la vie quotidienne</p> <p><b>Intention de communication :</b> Développer la clarté du message en travaillant l'intonation et le vocabulaire adéquat.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Utilisation d'un vocabulaire riche et varié, utilisation d'une intonation appropriée</p> <p><b>Produit attendu :</b> Production d'improvisations portant sur des scènes de la vie quotidienne</p>	<p><b>Thème :</b> Les émotions</p> <p><b>Intention de communication :</b> Exprimer ses émotions; connaître les craintes sur le passage au secondaire qui sont communes aux différents élèves de 6<sup>e</sup> année.</p> <p><b>Moyens concrets en lien avec la littératie :</b> Visionnement d'entrevues d'informations, utilisation d'un vocabulaire riche et varié, rédaction des questions d'entrevues</p> <p><b>Produit attendu :</b> Entrevues d'informations réalisées avec un pair, diffusion des entrevues en classe</p>

Chacune de ces SAÉ a été mise en pratique dans les classes des enseignantes et a grandement contribué à la motivation des enfants pour l'apprentissage du français. En effet, selon les enseignantes, le fait que ces SAÉ proposent un produit attendu concret, en lien avec une utilisation courante et réaliste de la lecture, de l'écriture et de l'oral a fait en sorte que les élèves ont vu l'intérêt et l'importance de la littératie au quotidien pour leur propre vie. De plus, puisque les réalisations finales étaient très souvent destinées à la famille et à la collectivité scolaire, les enfants se sont mis à la tâche de manière très positive, se sentant concernés peu importe leur âge.

En somme, intégrer la littératie au quotidien n'est que positif et permet d'inclure tous les élèves puisque les documents de base sont disponibles dans tous les foyers. Tous les objets d'enseignement du français peuvent être orientés vers une intention pédagogique davantage liée au quotidien. La littératie est hors de tout doute une entrée privilégiée pour motiver les enfants à apprendre le français dans tous les milieux socioéconomiques.

\* Professeure titulaire de didactique du français et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), Université du Québec en Outaouais

## Références

- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littérature volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26, 1, p. 9-11.
- Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littérature en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27, 2, 28-33.
- Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J. (2013). Le concept de littérature en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.

## Notes

- 1 Projets de recherche financés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, programme de *Soutien à la formation continue du personnel scolaire* : projet 1 2010-2012 préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle du primaire; projet 2 : 2012-2015 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire. La libération des enseignantes dans le projet 1 a été prise en charge par la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Les écoles impliquées dans le projet sont les suivantes : Saint-Joseph, de la Durantaye, Notre-Dame, Centre de jour, Prévoist et Sans-Frontières, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.
- 2 Cette SAÉ est présentée en détail dans l'article suivant.



**f** **t** lafae.qc.ca

8550, boul. Pie-IX, bureau 400, Montréal (Québec) H1Z 4G2  
Téléphone : 514 666-7763 • Courriel : fae@lafae.qc.ca



**UNIQUE et MÉMORABLE**

Rendez-vous à Trois-Rivières,  
pour des ateliers d'écriture  
avec vos élèves  
tout au long de l'année,  
et du 30 sept. au 9 oct. 2016  
**au 32<sup>e</sup> Festival International de la Poésie !**

Informations : 819 379 9813 [www.fiptr.com](http://www.fiptr.com)

## À table, je sais me tenir! La littératie au quotidien

### Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie, volets lecture et écriture, 2<sup>e</sup> cycle du primaire

Lizanne Lafontaine \*

Marie-Claude Boudreault, Lucie Campeau,

Marie-Claude Paradis, Myriam Poirier et

Élizabeth Villeneuve \*\*

La littératie est au centre de cette SAÉ<sup>1</sup> du 2<sup>e</sup> cycle du primaire portant sur les bonnes manières. En milieu défavorisé, aux dires des enseignantes de notre recherche ayant conçu cette SAÉ<sup>2</sup>, force est de constater que plusieurs élèves ont un bas niveau de littératie et ont souvent de la difficulté à comprendre les enjeux sociaux reliés aux comportements attendus en public. Voilà pourquoi elles ont décidé d'outiller les élèves quant aux bonnes manières à adopter dans diverses situations de la vie courante, particulièrement à table à l'école ou ailleurs. Cela dit, ces enseignantes ont épousé notre définition plutôt citoyenne de la littératie, à savoir « l'apport de l'extracolaire amené en classe pour donner du sens à la lecture, à l'écriture et à l'oral » ici dans les foyers défavorisés<sup>1</sup>. À partir du visionnement d'une vidéo portant sur les bonnes manières et de la lecture de deux albums jeunesse, les enseignantes ont amené les élèves, d'une part, à réfléchir à l'impact de la mise en pratique

1 Cette SAÉ a été expérimentée par les enseignantes en 2012-2013 et sera validée par d'autres enseignantes de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord en 2015-2016.

2 Recherche financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, 2012-2015.



de bonnes manières à table à l'école, à la maison et en société et, d'autre part, à produire une bande à trois cases portant sur une bonne manière à table qui a été affichée sur les murs de la cafétéria de l'école. Le but final de cette SAÉ était une sortie au restaurant afin que les élèves puissent mettre en pratique de manière concrète leurs apprentissages.

Nous précisons d'entrée de jeu les moyens concrets en littératie mis en place dans les activités. Ensuite, dans chacune des phases de la SAÉ (préparation, réalisation, intégration), nous proposons diverses activités appuyées de matériel didactique. À travers ces activités sont intégrées les étapes du processus d'écriture, à savoir la planification, la mise en texte, la révision et la correction. Nous précisons que cette SAÉ a été très appréciée de ces élèves de milieu défavorisé qui ont été fort motivés par le côté concret des apprentissages et des documents travaillés, comme vous pouvez le voir dans les productions illustrées ci-dessous. Bonne expérimentation!



Cliquez sur ce lien  
pour avoir accès aux  
annexes mentionnées  
dans ce texte.



### Domaine général de formation :

- Vivre-ensemble et citoyenneté, axe de développement : valorisation des règles de vie en société

### Compétences disciplinaires :

- Français langue d'enseignement : lire des textes variés, écrire des textes variés
- Arts plastiques : réalisation de créations plastiques médiatiques (dessins dans une bande à trois cases)

### Autres compétences :

- Exercer son jugement critique

### Durée approximative :

- Neuf périodes de 60 minutes sur environ trois semaines

### Moyens concrets retenus en lien avec la littérature :

- Se familiariser avec les bonnes manières à utiliser à table
- Être en mesure de respecter les bonnes manières à utiliser dans la vie de tous les jours, selon diverses situations
- Mettre en mots des bonnes manières à utiliser à table
- Mettre en pratique des bonnes manières à utiliser à table

### Matériel :

- Vidéo *Pat Bol et les bonnes manières* : <https://www.youtube.com/watch?v=GXYCU06wod8&noredirect=1>

- Albums *Léon et les bonnes manières*<sup>2</sup> et *À table avec les monstres*<sup>3</sup>
- Annexes 1 à 4
- Cartons vert et rouge

### Intentions pédagogiques :

- La mise en pratique de cette SAÉ sur les bonnes manières permet à l'élève de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de valoriser des règles de vie en société par la lecture d'albums jeunesse et l'écriture d'un texte utilitaire. Elle favorise également la conscientisation des élèves aux bonnes manières à table par la création d'un livret regroupant les bandes des élèves (séquence de trois cases de bandes de bande dessinée illustrant une bonne manière à table).

### PHASE DE PRÉPARATION

#### Activité 1 — Diffusion de la vidéo *Pat Bol Les bonnes manières* afin d'observer les bonnes manières à adopter à table

Déroulement : Donner d'abord la signification des mots difficiles avant l'écoute. Regarder la vidéo d'une durée d'environ 5 minutes afin d'activer les connaissances antérieures sur les bonnes manières en général. Animer une discussion de groupe par la suite en posant les questions suivantes : D'après vous, quel sera le thème que nous aborderons aujourd'hui? Que signifie avoir de bonnes manières? Dans quelles situations doit-on avoir de bonnes manières?

**Activité 2 — Lecture de l’album *Léon et les bonnes manières* (étape de planification du processus d’écriture : utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire, explorer le sujet)**

Déroulement : Lire à voix haute avec les élèves l’album *Léon et les bonnes manières* (album présenté sous forme de bande à trois cases de bande dessinée) et laisser place à la discussion, par exemple en posant les questions suivantes : *Est-ce que jouer avec sa nourriture est une bonne ou une mauvaise manière? Pourquoi? Qu’est-ce qui te dérange comme mauvaise manière quand tu manges ?* Ensuite, placer un carton rouge et un carton vert au tableau. Faire piger aux élèves une étiquette d’une manière tirée du livre (annexe 1) et leur faire coller sur le carton approprié selon leurs perceptions : vert pour les bonnes manières ou rouge pour les mauvaises manières. Laisser ce référentiel affiché dans la classe. Ensuite, l’enseignant modélise un exemple d’une bonne manière affichée sur le carton vert et invite quelques élèves à faire de même. Finalement, poser les questions suivantes aux élèves : *Quelle bonne manière avez-vous retenue? Avez-vous appris de nouvelles bonnes manières ? Lesquelles? Où faut-il utiliser les bonnes manières ? Pourquoi? Quelles sont les bonnes manières à utiliser à table? Pourquoi?*

**Activité 3 — Séquence des cases d’une bande de bande dessinée (étape de planification du processus d’écriture : explorer le sujet, préciser son intention d’écriture)**

Déroulement : Dans le but de se familiariser avec la séquence d’une bande, en bande dessinée, remettre l’annexe 2 tirée de la page 21 du livre *Léon et les bonnes manières* qui représente une bande d’un mauvais comportement à table. Poser des questions aux élèves afin de leur faire identifier le type de texte, soit la bande dessinée. Placer les élèves en dyades et leur demander de composer une phrase par case pour la décrire. Faire un retour en grand grou-

pe pour partager les phrases de chaque équipe et questionner les élèves.

Par la suite, annoncer que le travail final du projet sera la production d’une bande à trois cases représentant une bonne manière à mettre en pratique à table. Ces bandes seront affichées à la cafétéria de l’école et regroupées dans un livret qui sera distribué aux élèves de l’école et à la maison.

**PHASE DE RÉALISATION**

**Activité 1 — Observation et analyse de quelques caractéristiques propres à la bande dessinée, initiation au vocabulaire de la bande dessinée (étape de planification du processus d’écriture : anticiper l’organisation du texte)**

Déroulement : En dyades, faire observer aux élèves les images d’une planche d’une bande dessinée au choix de l’enseignant. Ensuite, les questionner afin de voir s’ils connaissent le vocabulaire lié à la bande dessinée, par exemple : *que remarquez-vous dans la disposition des images? Dans la disposition du texte? Avez-vous observé des mots qui servent à exprimer des bruits?* Présenter une liste de vocabulaire de la bande dessinée adaptée au niveau des élèves (par exemple <http://lecoindesbulles.blogspot.ca/2007/03/le-vocabulaire-de-la-bande-des-sine.html>) et une liste d’onomatopées pouvant être utilisées (par exemple <http://www.les-onomatopees.fr/>). Noter au tableau les éléments importants à retenir pour créer une bande à trois cases portant sur une bonne manière à table. Questionner les élèves en vue du produit final attendu : *Qu’est-ce qu’une planche, une bande, une case? Quelles sont les onomatopées en lien avec les bonnes manières à table?*

**Activité 2 — Lecture animée du livre  
À table avec les monstres dans le but de  
choisir la bonne manière à table qui  
servira à la création de la bande (étape  
de planification du processus d'écriture :  
évoquer un contenu possible)**

Déroulement : Lire l'album à voix haute aux élèves et dresser au tableau la liste des bonnes manières observées. Comparer avec les bonnes manières tirées de l'album *Léon et les bonnes manières* et bonifier la liste s'il y a lieu. En dyades, faire choisir aux élèves une bonne manière qu'ils devront illustrer dans une bande à trois cases.

**Activité 3 — Réactivation des  
connaissances antérieures sur les  
phrases déclarative, exclamative et  
interrogative et leur ponctuation (étape  
de planification du processus d'écriture :  
organisation du texte)**

Déroulement : Informer les élèves que lors de la rédaction de leur bande, ils devront utiliser les différents types de phrases appris antérieurement. Faire un retour sur les caractéristiques des différents types de phrases sous forme de discussion. Ensuite, remettre aux élèves la feuille d'exercices (annexe 3). Modéliser d'abord l'écriture d'une bonne manière en utilisant les trois types de phrases à partir d'une image non utilisée par les élèves. Ensuite, en dyades, ils composent les trois types de phrases à partir d'une seconde image. À la fin, chaque équipe présente ses phrases et reçoit les commentaires de ses pairs.

**Activité 4 — Réactivation des  
connaissances sur le récit en trois temps  
(étape de planification du processus  
d'écriture : organisation du texte)**

Déroulement : Expliquer aux élèves qu'ils auront à créer leur bande selon les trois temps du récit appris antérieurement. En grand groupe, à partir de bandes de bandes dessinées projetées à l'écran, identifier les trois temps d'un court récit (début, milieu, fin) en posant les questions suivantes : *Quelles sont les informations incluses dans le début, le milieu et la fin? Quels éléments de la bande vous ont permis de comprendre le récit en trois temps? (images, onomatopée, texte, etc.) Pourquoi?*

**Activité 5 — Création de la bande à trois  
cases sur une bonne manière (étapes  
du processus d'écriture : mise en texte,  
révision et correction).**

Déroulement : Déterminer avec les élèves les différents personnages qu'il serait intéressant d'illustrer et voter pour le personnage qui sera illustré par toutes les équipes. En dyades, les élèves représentent la bonne manière choisie à l'activité 2 de la phase de réalisation par une bande à trois cases suivant les étapes du récit en trois temps. Ils rédigent une phrase par case et utilisent une onomatopée à leur choix. Ensuite, leur remettre deux gabarits (un pour le brouillon et un pour la version finale) représentant une bande vide (annexe 4).

Par la suite, demander aux élèves de relire leur texte en révisant leur structure de phrase (déclarative, exclamative et interrogative). Leur demander de relire une deuxième fois en révisant le vocabulaire employé et leur onomatopée.

Après, les élèves effectuent la correction en se référant à la structure du récit en trois temps et au code de correction employé dans la classe. L'enseignante circule et aide les élèves au besoin.

Finally, make illustrations and transcribe the phrases on your own.

## PHASE D'INTÉGRATION

### Activité 1 — Retour sur le projet

Questionnaire the students to make them realize their new learnings in literacy and in table drawing as well as their challenges by posing the following questions on good manners at table: *Avez-vous amélioré vos manières à table depuis la réalisation du projet? Comment? Nommez-moi une bonne manière que vous utilisez au repas à la maison et à la cafétéria de l'école. Pourquoi? À part à la table, à quel moment doit-on utiliser des bonnes manières? Pourquoi?*

Then, pose questions relative to the project of three cases: *Dites-moi ce que vous avez appris dans la réalisation de la bande à trois cases. Qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous? Pourquoi? Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous? Pourquoi? Que pourriez-vous faire pour relever ces défis?*

### Activité 2 — Réalisation du produit final

Display the three cases bands in the cafeteria and announce them in the classes. Make the booklet of three cases, distribute it to other classes and at home.

## PROLONGEMENT

Organize a dinner at a restaurant or make a simulation of a restaurant in class so that the students can practice the good manners learned during the project, so that they can realize their utility in daily life.

## Bibliographie

- \* Professeure titulaire de didactique du français, responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), Université du Québec en Outaouais
- \*\* Enseignantes aux écoles Prévost, de la Durantaye et Sacré-Cœur, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

## Notes

- 1 Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littératie en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27, 2, p. 28.
- 2 Groovie, A. (2008). *Léon et les bonnes manières*. Montréal : Les éditions la courte échelle (tomes 1 et 2).
- 3 Hutchins, H. (2011). *À table avec les monstres*. Toronto : Les éditions Scholastic.



Pour avoir plus d'information sur l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), suivez ce lien

<http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/FC87903E-7054-D219-67E403AAD9E6E443.pdf>

## Enseigner le français pour réduire l'inégalité sociale: une posture éducative

Nancy Granger \* et France Dubé\*\*

### La littératie

Dans la perspective où la littératie est identifiée comme un vecteur essentiel pour l'atteinte d'une meilleure qualité de vie, il semble aller de soi qu'elle constitue une préoccupation du milieu scolaire québécois. Le présent article proposera la démarche entreprise par des enseignants de français qui souhaitaient améliorer la compétence de leurs élèves en lecture et en écriture afin de favoriser leur réussite scolaire mais aussi de les rendre plus aptes à fonctionner socialement. Ainsi, nous avons abordé la littératie sous l'angle de la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite dans les différents genres de textes proposés dans les différentes disciplines afin de pouvoir acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes et développer son sens critique<sup>1</sup>.

### La posture adoptée

Constatant que tous les élèves ne partent pas avec des compétences équivalentes, la préoccupation centrale des enseignants était de rendre leur enseignement profitable tant dans le cadre du cours de français que dans les autres disciplines mais également dans les différentes activités quotidiennes pratiquées par leurs élèves. Comment transformer leur vision scolaire en une vision plus sociale de l'apprentissage ? Puisque notre démarche se situait en contexte de recherche-action formation, nous avons proposé des appuis théoriques provenant de recherches reconnues dans le domaine de l'éducation et créé des zones d'échange afin de susciter la réflexion et le partage chez les enseignants participants. Au terme des dis-



cussions, les enseignants ont choisi d'aborder différents objets de leur enseignement: 1) les types de tâches proposées ; 2) la créativité reliée à la tâche ; 3) leur attitude face aux difficultés rencontrées par les élèves et le type de soutien offert. Nous proposons un compte-rendu schématique de la réflexion amorcée par les enseignants et les effets sur leur pratique en classe de français.

### 1) Le choix de la tâche : une question d'intention pédagogique

Les enseignants souhaitaient aider les élèves mais ils tenaient à ne pas niveler vers le bas. En travaillant ensemble sur diverses adaptations recommandées dans les appuis théoriques, ils se sont rendus compte qu'ils étaient toujours en adéquation avec le programme et qu'ils proposaient une démarche claire et

structurée.

<b>Appuis théoriques<sup>2</sup></b>	<b>Adaptations des enseignants relatives à la tâche</b>
Choisir des textes en fonction des caractéristiques des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les difficultés des élèves.</li> <li>• Repérer dans les textes des difficultés potentielles : vocabulaire, registre de langue, structure de phrase, structure du texte, sujet abordé.</li> <li>• Identifier des textes riches, variés qui permettent de développer les habiletés ciblées.</li> </ul>
Enseigner des stratégies qui permettent d'accéder au sens du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dégager une image principale du texte.</li> <li>• Séparer le texte en tronçons pour faciliter la compréhension.</li> <li>• Faire des liens entre les parties pour aider la compréhension.</li> <li>• Offrir des questions qui donnent une intention de lecture aux élèves.</li> <li>• Consigner les informations dans des schémas qui facilitent le traitement de l'information (diagramme de Venn, tableau à double entrée, arborescence).</li> </ul>
Modéliser son propre questionnement et ses propres façons de traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre explicite les liens à tisser.</li> <li>• Préciser les raisons qui guident les choix que l'on fait.</li> <li>• Proposer un nombre limité d'étapes utilisables dans plusieurs situations.</li> <li>• Faire pratiquer souvent.</li> <li>• Offrir des espaces de dialogue en classe (dyade, grand groupe, entretien d'explicitation avec l'enseignant).</li> </ul>
<b>Pratiques innovantes répertoriées</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des textes dont ils disposent déjà et revoir le vocabulaire utilisé.</li> <li>• Organiser le texte en proposant une structure claire et facile à repérer.</li> <li>• Réduire des passages redondants ou moins utiles à la compréhension tout en conservant le sens du texte.</li> <li>• Utiliser des modes de consignation qui contribue à l'appropriation de contenu (organisateur graphique, carte conceptuelle, annotation, repères visuels sur une carte géographique, etc.).</li> </ul>	

## 2) Le choix des œuvres, une question de créativité

Outre le roman, la lecture d'œuvres variées est recommandée par le programme de formation. Nous avons fait l'exercice de choisir ensemble différents types de textes qui portaient sur une thématique commune. Les en-

seignants ont travaillé la grammaire du texte et de leurs observations ont dégagé un mode de fonctionnement similaire pour l'ensemble des textes. Les stratégies de lectures générales et spécifiques aux types de textes ont permis d'engager davantage les élèves dans des activités stimulantes et variées.

<b>Appuis théoriques<sup>3</sup></b>	<b>Adaptations des pratiques enseignantes</b>
Susciter la curiosité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir des textes complémentaires.</li> <li>• Proposer des genres de textes différents.</li> <li>• Offrir des choix de textes stimulants.</li> </ul>
Favoriser la résolution de problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer un canevas de lecture qui guide la compréhension.</li> <li>• Questionner les élèves sur ce qui est inféré davantage que sur ce qui est facilement repérable.</li> <li>• Encourager la justification à l'aide du texte.</li> </ul>
Développer le regard critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profiter de la structure, de l'utilisation de connecteurs de relation et du vocabulaire employé pour nuancer les informations recueillies.</li> <li>• Modéliser des formulations d'appréciation du texte tant à l'oral qu'à l'écrit.</li> <li>• Encourager les élèves à identifier des éléments sur lesquels ils auraient souhaité avoir davantage d'informations, et ce, dans différents genres de textes.</li> </ul>
<b>Pratiques innovantes répertoriées</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des textes d'autres disciplines pour enrichir et de varier son corpus de textes.</li> <li>• Utiliser des textes longs et des textes courts pour offrir des modèles : recettes, articles de journaux, poésie, chanson, textes littéraires, bande-dessinée, mode d'emploi, etc.</li> <li>• Proposer des tâches liées au quotidien : se créer un aide-mémoire; écrire un article pour informer, sensibiliser, mobiliser sur un sujet donné ; formuler une opinion ; dégager des faits et les classer (avantages vs inconvénients), etc.</li> <li>• Préciser l'intention de lecture et/ou d'écriture lors des productions.</li> </ul>	

### 3) Accompagner la réussite : une question d'attitude

En se référant à l'intention pédagogique de départ, les enseignants découvrent que certaines attitudes permettent davantage d'engagement et d'apprentissage. Il n'est pas question de faire à la place des élèves mais de soutenir leur travail. Une attitude d'ouverture qui encourage tous les élèves à essayer et qui leur propose des aides à l'apprentissage représente une main tendue vers la réussite.

<b>Appuis théoriques<sup>4</sup></b>	<b>Adaptations des attitudes des enseignants</b>
Être persuadé que les élèves peuvent réussir s'ils sont bien outillés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier des aide-mémoire pour les élèves.</li> <li>• Offrir un procédurier</li> <li>• Développer des grilles de consignations simples à utiliser.</li> <li>• Proposer un plan de questionnement.</li> <li>• Mettre à leur disposition une variété d'outils de consultation : dictionnaire, notes de cours, synthèses, web, outils technologiques comme soutien à la lecture et à l'écriture.</li> </ul>
Être convaincu que les élèves peuvent réussir s'ils sont bien accompagnés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une structure d'aide en classe impliquant l'enseignant mais aussi les autres élèves.</li> <li>• Modéliser souvent les comportements attendus.</li> <li>• Questionner les élèves par rapport à leurs difficultés.</li> <li>• Proposer des activités différenciées basées sur les caractéristiques des élèves et sur les compétences à développer.</li> <li>• Micrograder la tâche.</li> <li>• Offrir des rétroactions constructives qui permettent d'atteindre les buts fixés.</li> </ul>
<b>Pratiques innovantes répertoriées</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des élèves experts.</li> <li>• Recourir aux services d'un enseignant-ressource (s'il y a lieu).</li> <li>• Planifier en fonction des élèves.</li> <li>• Prendre le temps de consolider les acquis afin de construire des compétences solides et transférables plutôt que de continuer par manque de temps.</li> <li>• S'intéresser aux bris de compréhension des élèves.</li> <li>• Valoriser le travail accompli, encourager les élèves et faire preuve d'empathie.</li> </ul>	

### Les effets perçus par les enseignants

Voici quelques énoncés recueillis au terme du projet : « J'ai plus l'impression que j'aide mes élèves. J'ai pu mieux identifier les difficultés qu'ils éprouvaient et ajuster le tir. Maintenant, je les vois s'améliorer donc je me sens plus confiante dans les moyens que j'emploie » ; « Il faut arrêter de faire des choses pour soi-même. Il faut se questionner, ce qui constitue un critère pour l'évaluation et les traces pertinentes qui en témoignent. Je fais mes choix davantage en fonction de mes élèves et de leurs besoins ».

### Les effets perçus par les élèves

Les stratégies utilisées et le soutien offert ont été appréciés des élèves. Plusieurs ont vécu des réussites qui les ont rendus fiers : « Plusieurs personnes m'ont dit que je ne réussirais jamais, maintenant, je pense que je peux y arriver ». Ils sont davantage en possession de leurs moyens comme en témoignent ces énoncés : « Les schémas nous ont permis de trouver les caractéristiques, les ressemblances » ; « Ça m'a aidé à apprendre sur le sujet et à faire des productions écrites » ; « Le prof nous a aidé à mieux comprendre et à faire des liens » ; « Mes notes ont augmenté ».

### Développer sa posture éducative

Le concept de littératie permet l'arrimage entre les apprentissages scolaires et leur utilisation dans la vie réelle. Les enseignants ont à se positionner au regard des tâches qu'ils offrent aux élèves pour mieux les préparer à assumer leur rôle de citoyen. Pour y parvenir, l'enseignant a besoin de bien maîtriser le contenu didactique et de développer son acuité à relever les difficultés qui y sont inhérentes. Comme l'ont rapporté nos enseignants : « La démarche de formation continue permet de préciser ses orientations et d'arrimer les pratiques entre les membres de l'équipe-école ».

\* Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

\*\* Professeure, Université du Québec à Montréal

### Notes

- 1 Nancy Granger et France Dubé, Rapport de recherche subventionné par le MELS (2012-2014), Programme de formation aux enseignants-ressources (FER).
- 2 Esther Minskoff et David Alsopp, *Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire : un passeport pour les élèves en difficulté*, Montréal, Chenelière éducation, 2006, 312 p.
- 3 Jan Rozzelle et Carol Scarce, *Mieux lire pour réussir : 60 stratégies de lecture et d'apprentissage pour favoriser le succès des adolescents dans tous les domaines*, Montréal, Chenelière éducation, 2013, 184p.
- 4 Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf et Lynn Murphy, *Reading for understanding*, San Francisco, WestEd, 2012, 355p.

# Chronique

orthographique

## L'actualité orthographique

Chantal Contant\*

Depuis le début de l'année 2016, la nouvelle orthographe du français a souvent fait les manchettes dans les médias. Voyons pourquoi.

### Grande avancée en France

Le ministère de l'Éducation nationale de France a rédigé ses nouveaux programmes scolaires pour la rentrée 2016-2017 en appliquant l'orthographe rectifiée dans les textes mêmes des programmes. C'est une énorme avancée. De plus, ces textes du ministère français signalent clairement aux enseignants et enseignantes que « l'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990 ».

Il n'en fallait pas plus pour que les éditeurs de matériels scolaires décident de publier eux aussi en nouvelle orthographe leurs manuels (toutes matières confondues) pour la rentrée de septembre 2016. Les médias européens (et même le *New York Times*) se sont emparés de la nouvelle, et ça a provoqué un tollé en France.

### Confusion « Réforme » et « Rectifications »

Les esprits se sont échauffés d'une part parce que les médias résumaient les rectifications de l'orthographe en trois points très partiels : l'*ognon*, le *nénufar* et la disparition programmée de l'accent circonflexe (on a même parlé

d'un complot!), et d'autre part parce que le mot « réforme » a été employé à tort au sujet de l'orthographe.

Les rectifications dont on parle ici sont sages et limitées. Elles n'ont donc pas l'ampleur d'une réforme. C'est à tort que l'on parle de « réforme de l'orthographe ».

Certes, dans les nouveaux programmes scolaires ministériels en France, il y a des changements importants : une réforme de l'enseignement, plus particulièrement une réforme du collège. Mais cette vraie réforme de l'enseignement pour 2016-2017, même si elle déplaît à certains intervenants français qui souhaitent critiquer le système scolaire, ne doit pas être confondue avec les légers changements apportés à l'orthographe du français par le Conseil supérieur de la langue française en... 1990.

### Qui décide de l'orthographe?

Ce n'est pas le ministère de l'Éducation qui décide de l'orthographe, ce sont d'autres instances. Le ministère ne fait que confirmer le fait que la référence orthographique dans l'enseignement est bien l'orthographe rectifiée de 1990, à laquelle l'Académie française avait donné son aval, et qui est intégrée déjà dans beaucoup de dictionnaires, dont celui de l'Académie.

# Chronique

de la francophonie

## En mars, découvrons les visages de la francophonie des Amériques

André Magny\*



*La francophonie des Amériques rayonnera de tous ses feux tout au long du mois de mars, dans le cadre des célébrations du Mois de la Francophonie 2016 ! Désireux de tisser des liens avec les 33 millions de francophones en matière notamment de culture, d'éducation et d'économie, le Centre de la francophonie des Amériques (Centre) vous fait quelques suggestions d'activités parmi les centaines qui seront programmées tout au long de ce mois. De Montréal jusqu'à Mexico, en passant par Saskatoon et Chicago, certaines pourront même être suivies grâce à la Radio Jeunesse des Amériques !*

*Pour tout savoir sur l'ensemble de ces activités, une seule adresse : [www.francophoniedesameriques.com/moisdelafrancophonie](http://www.francophoniedesameriques.com/moisdelafrancophonie)*

### Activités au Québec

*En toute liberté / rencontre avec Pierre Nepveu*

9 mars à 17 h 30

Maison de la littérature à Québec

40, rue Saint-Stanislas, Québec

À l'occasion de l'exposition permanente *En toute liberté*, le Centre s'associe à la Maison de la littérature de Québec pour la présentation d'une rencontre avec **Pierre Nepveu**, poète, essayiste, romancier et professeur émérite de l'Université de Montréal. Animée par **Pierre Blais**, animateur et journaliste pigiste, cette rencontre nous fera découvrir l'œuvre de ce spécialiste de Gaston Miron, lauréat notamment du prix Athanase-David et de celui du Gouverneur général.

Diffusion en direct à la Radio jeunesse des Amériques

<http://www.francophoniedesameriques.com/radio/>



## ***On a tous une Lydia Lee (théâtre)***

16 au 19 mars à 17 h 30  
Théâtre de Quat' Sous à Montréal  
100 avenue des Pins Est, Montréal

En collaboration avec **la Société nationale de l'Acadie et le Centre culturel Aberdeen de Moncton**, le Centre offrira aux spectateurs de la pièce *On a tous une Lydia Lee*, mettant en vedette la comédienne-chanteuse acadienne **Marie-Jo Thério**. Les spectateurs courront la chance de remporter **un voyage pour deux personnes à Moncton** dans le cadre de la Fête nationale des Acadiens et du Festival Acadie Rock, qui se dérouleront du 12 au 17 août 2016.

On vous donne rendez-vous au **Théâtre de Quat' Sous**, du 16 au 19 mars, pour un voyage au Massachusetts imaginé par la singulière et ensorcelante interprète d'*À Moncton*.

---

## ***Écrire en français à l'ère du numérique (table ronde)***

18 mars  
Grande Bibliothèque  
1746, avenue Savoie, Montréal

**Du côté de la Grande Bibliothèque, le 18 mars**, en collaboration avec l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et la Délégation Wallonie-Bruxelles à Québec (DWBQ), le Centre est fier de s'associer à cette activité pour

la captation et la diffusion en direct de deux tables rondes dont l'une est particulièrement destinée aux membres de l'AQPF :

- « Écrire en français à l'ère du numérique : les enjeux de l'édition scientifique »
- « Écrire en français à l'ère du numérique : les enjeux de l'enseignement du français »

Diffusion en direct à la Radio jeunesse des Amériques.

---

## ***Francofête / table ronde***

23 mars à 11 h 30  
Université de Montréal  
Pavillon 3200, rue Jean-Brillant, salle B-2305, Montréal

**Micheline Marchildon (Manitoba)**, comédienne, **Jean-Benoît Nadeau (Québec)**, journaliste et chroniqueur, et **Marie-Jo Thério (NB)**, auteure-compositrice-interprète, se poseront la question « Une langue vivante dans les Amériques ? » Une table ronde organisée par le Centre dans le cadre de la Francofête de l'Université de Montréal.

**Diffusion en direct sur la Radio jeunesse des Amériques.**

---



## Activités dans les Amériques

### *Francofière / rassemblement jeunesse*

16 mars  
Parc Prairie Land  
Saskatoon, Saskatchewan

La mi-mars sera fourmillante d'activités francophones dans les Prairies !

Le Centre est heureux de s'associer à la [Francofière](#), mise sur pied par l'Association jeunesse fransaskoise. Il s'agira du plus grand rassemblement jeunesse francophone de la Saskatchewan. Il se déroulera **au Parc Prairie Land de Saskatoon**.

---

### Conférence de Zachary Richard

« *L'expérience francophone en Louisiane au carrefour des cultures* ».

17 mars à 11 h 30  
Rotonde de la Cité universitaire francophone  
Regina, Saskatchewan

**Zachary Richard**, membre de notre conseil d'administration, donnera une conférence à **11 h 30 à la Rotonde de la Cité universitaire francophone de Regina** sous le thème « L'expérience francophone en Louisiane au carrefour des cultures ».

---

### *Spectacle-bénéfice pour le journal L'Eau vive*

17 mars à 19 h 30  
Royal Saskatchewan Museum  
Regina, Saskatchewan

Le soir, c'est davantage l'auteur-compositeur-interprète qui s'exprimera, alors que le célèbre musicien cadien de la Louisiane donnera un spectacle **au Royal Saskatchewan Museum de Regina**. Pour l'occasion, deux artistes fransaskois, **Alexis Normand et Etienne Fletcher** se joindront à Zachary Richard dans le cadre d'une soirée culturelle visant à faire briller la francophonie de la Saskatchewan et à soutenir le journal fransaskois *L'Eau vive*. En collaboration avec l'Assemblée communautaire fransaskoise, l'Université de Régina, le Journal *L'Eau vive* et le Conseil culturel fransaskois.

### *Spectacle de Zachary Richard*

19 mars à 20 h  
Centre culturel de Vancouver / auditorium  
Jules-Verne  
5445, Baillie Street, Vancouver, Colombie-  
Britannique

Deux jours plus tard, le 19 mars, **Zachary Richard** proposera un autre spectacle, celui-là au **Centre culturel de Vancouver**.

C'est dans le cadre du Printemps de la francophonie 2016 à l'Université Simon Fraser, que le Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF), le Centre de la francophonie des Amériques et le Centre culturel francophone de Vancouver s'associent afin de présenter ce spectacle exceptionnel pendant lequel Zachary Richard offrira une représentation autour du conte, de la poésie et de la chanson.

---

### *Festival de la francophonie / table ronde « Chez toi, chez moi – Fêter la littérature francophone »*

19 mars à 15 h  
Salon du livre de Chicago  
54 W. Chicago Avenue, Chicago, Illinois

En partenariat avec **l'Alliance Française de Chicago** et à l'occasion du Festival de la Francophonie et du Salon du livre, le Centre présente la table ronde « Chez toi, chez moi – Fêter la littérature francophone » avec **Joséphine Bacon**, écrivaine et poète innue du Québec. Lors de cette table ronde, l'auteure de *Un thé dans la toundra/Nipishapui Nete Mus-huat*, finaliste au Prix du Gouverneur général en 2014 sera entourée de l'écrivaine libanaise **Ezza Agha Malak** et de la traductrice américaine **Cynthia Hahn**.

---

### *Ateliers pédagogiques*

11, 12 et au 14 mars  
Université de Guadalajara / Guadalajara  
Casa de Francia / Mexico, UNAM / Mexico

Plus au sud en Amérique du Nord, si vous prenez du soleil du côté de nos amis mexicains, le Centre présente une série d'ateliers pédagogiques en collaboration avec le Ministère des Relations internationales et de la Francophonie. Ces ateliers mettront à l'avant-scène la poète et romancière québécoise Marie-Christine Bernard.

### **Notez bien les dates**

**11 mars** – Journée du Québec à l'Université de Guadalajara

**12 mars** – La nuit de la poésie à la Casa de Francia à Mexico

**14 mars** – Ateliers d'écriture présentés à des classes du CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) à la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)

---

# Chronique

du CTREQ

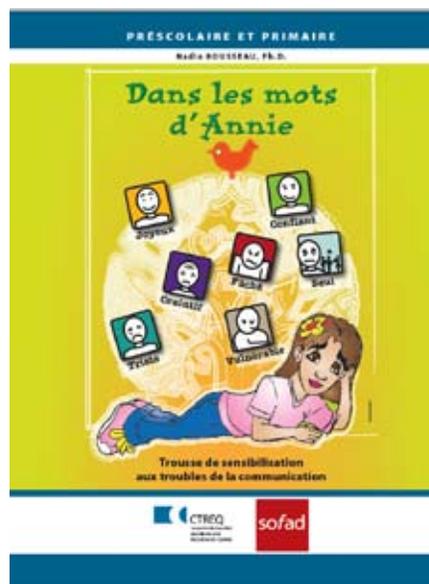
## Dans les mots d'Annie

une trousse permettant d'améliorer l'expérience scolaire des élèves ayant des troubles de la communication par la connaissance de soi

Nadia Rousseau\*  
Léna Bergeron\*\*

### Une trousse en réponse à un besoin exprimé par le milieu scolaire

À la suite d'une série d'activités d'accompagnement au développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, certains acteurs du milieu scolaire nous ont invitées à explorer la situation des élèves présentant des troubles de la communication. Un travail de recherche et d'exploration a permis de confirmer que ces troubles avaient une influence certaine sur l'expérience scolaire. Ils sont notamment fréquemment associés à des difficultés scolaires entraînant parfois une faible estime de soi. De plus, ils sont souvent reliés au manque d'habiletés pragmatiques à repérer des indices émotionnels, pouvant entraîner de faibles compétences sociales, du rejet par les pairs, de l'anxiété sociale ou encore un retrait passif des situations de communication. Outre le soutien propre aux apprentissages scolaires, favoriser une meilleure connaissance de soi chez ces élèves contribue au développement d'un sentiment de pouvoir agir nécessaire à leur bien-être à l'école. C'est dans cette perspective que nous avons développé une trousse de sensibilisation aux troubles de la communication ayant fait l'objet d'une mise à l'essai afin de bénéficier des suggestions des intervenants (enseignant, orthopédagogue et conseiller pédagogique).



### Une vue d'ensemble des composantes

Cette trousse, *Dans les mots d'Annie, Mieux se connaître pour mieux communiquer*, propose une série d'outils. Elle comprend d'abord le *Guide des intervenants : Au son de la sollicitude, Mieux se connaître pour mieux communiquer*. Ce guide offre des repères aux intervenants sur les troubles de la communication et leurs effets sur l'expérience scolaire, leur permettant ainsi de mieux comprendre le quotidien des élèves. La trousse comprend également les ateliers du programme de développement de la connaissance de soi : *Mieux se connaître pour mieux communiquer*. On y retrouve des exemples d'activités qu'il est possible d'animer avec

des élèves de 5 à 12 ans ayant un trouble de la communication et ce, dans un environnement de confiance et d'écoute. Les ateliers proposés touchent quatre dimensions de l'expérience scolaire :

- Apprivoiser son trouble de la communication
- Apprendre à communiquer en situation scolaire
- Apprendre à tenir compte des émotions
- Apprendre à se faire confiance et à s'ouvrir aux autres

La trousse comprend enfin l'album *Dans les mots d'Annie* et la vidéo d'animation de cet album, qui raconte son histoire dans un langage accessible aux élèves; des références littéraires en lien avec chacune des dimensions explorées dans les ateliers de développement de la connaissance de soi; des affiches porteuses d'un message, de même que du matériel d'appui reproductible : objet de parole et objet d'écoute, marionnettes des émotions, pictogrammes des émotions, porteclés des émotions, grilles progressives de l'animateur et de l'élève.

## Les objectifs et son utilisation

D'une part, les ateliers visent le développement de la connaissance de soi chez les élèves en fonction de quatre dimensions susceptibles de toucher l'expérience scolaire des élèves ayant un trouble de la communication. D'autres part, ces ateliers souhaitent contribuer au développement d'une meilleure compréhension par les intervenants scolaires de la réalité scolaire des élèves qui vivent des difficultés de communication, et ce, à travers l'animation d'une communauté d'échange avec les élèves, de même que des liens qu'il est possible de faire entre l'expérience partagée par les enfants et les repères proposés dans le Guide des intervenants pour mieux comprendre ce trouble et ses implications.

La trousse est donc au service du personnel enseignant et des autres intervenants qui souhaitent améliorer l'expérience scolaire des élèves ayant de tels troubles. Les ateliers peuvent

en effet être réalisés par un enseignant, par tout autre intervenant scolaire appelé à travailler en petits groupes avec les élèves ou par une dyade enseignant et intervenant scolaire. L'enseignant titulaire gagne à réinvestir les apprentissages des élèves réalisés dans le cadre des ateliers dans le quotidien de la classe (connaissances relatives à son trouble de la communication, aux stratégies de communication en situation scolaire, à la gestion de ses émotions et à la confiance en soi et envers les autres). Les ateliers sont donc des tremplins, voire des opportunités sur lesquelles tabler pour développer le pouvoir agir des élèves. Ils sont aussi des occasions privilégiées d'avoir accès aux expériences réelles des jeunes, de mieux les comprendre pour ainsi maximiser ses interventions en situation d'apprentissage.

\* Ph. D, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

\*\* Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, campus de Drummondville

La trousse *Dans les mots d'Annie, Mieux se connaître pour mieux communiquer* a été réalisée conjointement par l'UQTR, le CTREQ et la SOFAD. La trousse a été rédigée par Nadia Rousseau, Ph.D., UQTR (auteure), en collaboration avec Léna Bergeron, UQTR (Coauteure).

Pour vous procurer la trousse, visitez le [www.sofad.qc.ca](http://www.sofad.qc.ca).

## À propos du CTREQ

Le CTREQ a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert des connaissances dans le but de stimuler la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les connaissances scientifiques et les savoirs d'expérience. Il agit en créant un point de convergence entre les acteurs de la recherche, du terrain et des organisations et vise à aider le développement de la culture scientifique et d'innovation en éducation. Ses actions et services sont multiples : réalisation de projets de développement, d'adaptation, d'accompagnement, d'évaluation et de veille. Le CTREQ collabore avec le milieu scolaire et la communauté ainsi qu'avec des chercheurs du collégial et du milieu universitaire. Le [site web du CTREQ](#) permet à tout le milieu scolaire y compris les parents de s'informer sur les dernières réalisations et des résultats de recherche récents tout en mettant à leur disposition des outils pratiques sur une variété de sujets

# Antidote

## Soignez votre français

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

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

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

# Coup de cœur

## La reine Et-Que-Ça-Saute

de Caroline Allard et Guillaume Perreault

Geneviève Carpentier\* et Michèle Prince\*\*

Cet album de la Maison d'Édition Fonfon est tout simplement splendide. Le texte (Caroline Allard<sup>1</sup>), d'un humour parfois irrésistible, même pour une adulte, est accompagné d'illustrations (Guillaume Perreault) non moins drôles et de belle facture.

La Reine Et-Que-Ça-Saute règne au château des Malotrus lorsqu'elle aperçoit, avec sa longue vue, un minuscule radeau qui flotte à la dérive. Elle exige que sa bande de mollassons prépare son navire afin de partir à la rescousse du naufragé. Cette reine au tempérament bouillonnant et aux expressions délurées en fera voir de toutes les couleurs à ses matelots.

À partir d'un argument aussi loufoque, on pouvait craindre une grosse farce, drôle certes, mais peu intéressante à étudier. Il n'en est rien. Tout est traité avec finesse. Le texte est émaillé d'allitérations expressives et cocasses et de clins d'œil au lecteur. Sa structure, quoique répétitive, n'est pas pesante. De même, aucun excès dans les images. Elles utilisent plutôt des teintes pastels : tout l'humour est dans le trait. Elles se prêtent assez facilement à une analyse qu'on peut adapter à la personnalité et au niveau de sa classe. Ainsi, l'album peut rejoindre



un public assez large, du préscolaire au début du 3<sup>e</sup> cycle primaire. L'univers fantaisiste créé par une auteure qui n'engendre pas la mélancolie et se définit comme « nomadentaire », mot-valise formé de nomade et sédentaire, saura séduire garçons et filles<sup>2</sup>.

Insultes pittoresques et plaisir garanti, « nom d'une purée de pets de taupe aux trois fromages! ».

\* Enseignante de français

\*\* Enseignante retraitée, coordonnatrice des *Cahiers*.

1 Voir, sur le site des éditions Fontaine, la fiche biographique de l'auteure, qui est en soi un modèle de cocasserie : <http://www.editionsaf.com/fonfon/nos-createurs/allard-caroline/>

2 Cerise sur le sundae, le site de l'éditeur propose des trousseaux pédagogiques à télécharger qu'on peut enrichir à son gré : <http://www.editionsaf.com/fonfon/coin-des-enseignants/>

# Impromptu

## Maudit anglais!

Josée Larochelle\*

« Si j'aurais eu le temps...

Si quoi ?

Si j'aurais eu...

Si quoi ?

Si j'aur...

Non, Pascale. Les *si* mangent les *rais*, comme on enseigne à la petite école. Conjugue le verbe de ta phrase comme il le faut, s'il te plaît.

Si je comprendrais ce que vous voulez, je l'f'rais, m'dame, mais là, ça marche juste pas. C'est donc ben plus facile l'anglais! »

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaargh!

Je ne sais pas comment commencer autrement cet impromptu que par l'étranglement qui me vient chaque fois qu'un de mes étudiants me dit préférer l'anglais au français, parce que « c'est plus facile, m'dame ».

**C'EST JUSTE PAS VRAI!**

Je le sais, que vous le savez – en tout cas, je l'espère!

Si l'anglais a l'air plus facile, c'est souvent parce qu'on le maîtrise moins bien. Ç'a l'air paradoxal comme ça, mais voyez : quand vous servez-vous de la langue de Shakespeare? Quand vous voyagez, pour commander une bière ou réserver un hôtel (déjà, ça se corse un peu s'il s'agit de recevoir des explications quant à l'architecture d'un château, non?). Quand vous regardez *Limitless* ou *Big Bang Theory* (et on les perd quand ils parlent de physique... une chance que le personnage de Penny n'y com-



prend rien non plus!). Quand vous écoutez le dernier disque de Against Me! ou de Nick Cave (et on s'en fout un peu si on ne comprend pas tout – de toute façon, le chanteur lui-même baragouine pas mal).

Bref, comme ce n'est pas notre langue maternelle, personne ne nous demande habituellement de philosopher en anglais. Du coup, la langue apparaît plus facile à maîtriser – puisque les concepts qu'on manie dans cet idiome sont eux-mêmes plus simples. Et pourtant...

Je ne sais pas si vous avez vu la vidéo qui tournait il y a quelque temps sur Youtube : un prof s'était filmé en train d'enseigner les verbes irréguliers en anglais. Son tableau était entièrement rempli, d'un bout de la classe à l'autre. (D'ailleurs, si vous voulez bien rigoler, faites une courte recherche avec : *Youtube english verbs*. C'est fou! Les vidéos de plus de dix minutes pleuvent, détaillant et expliquant comment conjuguer et prononcer des centaines de verbes irréguliers. DES CENTAINES.) Une chance que c'est facile, l'anglais!

# Impromptu

Dans ma classe à moi, quand j'enseigne la conjugaison – parce que, malheureusement, je dois reprendre de là plus souvent qu'on ne pourrait le croire même si j'enseigne au cégep –, je surprends souvent mes jeunes en soulignant la simplicité de la chose. Y'a une racine, qui ne bouge pas; y'a une terminaison, qui varie en fonction du sujet. Y'a un classement possible en groupe, qui fait qu'on n'a pas à apprendre la terminaison tous les verbes par cœur, seulement quelques-uns, vu qu'ils fonctionnent tous à peu près sur le même modèle.

« C'est tout, m'dame ? »

Ouaip, c'est tout, ma grande!

Mais messemble que c'était plus compliqué que ça dans mon autre cours de français. Z'êtes sûre que vous n'oubliez pas d'exception, là, m'dame ?

Ben, à part *être* et *avoir*, pas mal, ouais. C'est d'ailleurs pour ça qu'ils sont en premier dans ton Bescherelle, tsé. Pour le reste, t'as pas besoin de ton conjugueur du tout. »

Vous pensez que j'exagère? C'est vrai que j'ai une légère propension à la chose, mais là, malheureusement, pas du tout... C'est mon mercredi dernier, ça. Et je le vis au moins une fois par année depuis trop longtemps à mon goût.

Deux choses m'attristent dans ce portrait-qui-a-l'air-caricatural-mais-ne-l'est-pas.

D'abord, qu'on continue à dire aux jeunes que la langue de Molière est compliquée et pleine d'exceptions. S'il est vrai que tout dans la langue française n'est pas d'une logique implacable (mais trouvez-moi un domaine du savoir où c'est le cas!), tout n'est pas non plus si complexe qu'on le laisse trop souvent entendre aux enfants qui l'apprennent. Et ce qu'on leur montre comme des exceptions-qui-confirment-la-règle (grrrr!) pourrait si facilement être expliqué historiquement, remis en contexte pour apparaître dans la logique d'une longue évolution plutôt que présenté comme un caprice d'une langue au final si compliquée

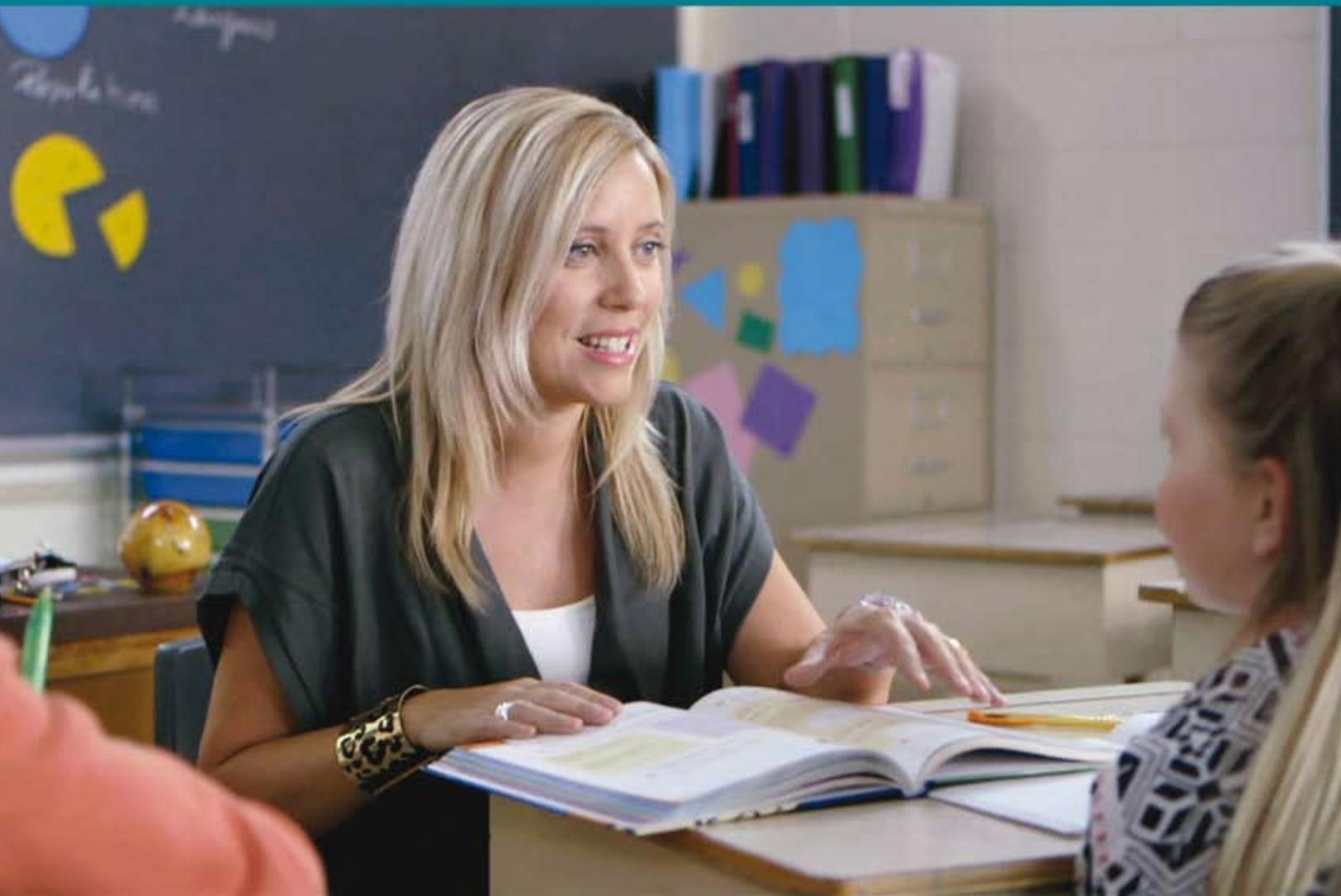
que l'anglais est plus facile – parce qu'il y a une raison à employer mon amie plutôt que m'amie, qu'on utilisait encore il n'y a pas si longtemps, et parce qu'il y a une raison pour laquelle on ne pourra jamais écrire *des chevaux*, le *x* de *chevaux* étant justement la contraction du *l* et du *s*, en ancien français. C'est fou les soupirs de soulagement que j'entends quand j'explique ça à ma classe!

Mais ce qui m'attriste le plus c'est que nous-mêmes n'y croyions plus assez pour insister. Nous avons baissé les bras. Nous n'essayons pas de convaincre les jeunes qu'ils peuvent aller loin dans la vie en maîtrisant bien leur langue (alors que c'est tellement plus facile d'en apprendre une deuxième ou une troisième quand on a de bonnes bases! – mais c'est sûr que, pour ça, il faut croire qu'il n'est pas nécessaire d'être bilingue dès la sixième année...). Nous n'essayons pas de convaincre les jeunes que le français est une langue passepartout (alors qu'on le parle dans tellement de pays! – mais c'est sûr que, si on s'exprime en anglais dès qu'on sort du Canada, on ne peut pas savoir qu'on parle français en Allemagne...). Nous n'essayons pas de convaincre les jeunes que ça fait *smart* de parler français, comme disent les Cousins, que c'est *in*, que c'est à la mode. Mais en sommes-nous encore nous-mêmes convaincus? Quand je regarde autour de moi, je ne le sais pas trop...

Bon, c'est pas tout ça, je retourne pleurer sur mes  *fucking*  soucis avec Jean Leloup : *je cry, je cry baby*, à *Paradis city*...

\* Enseignante de français au Cégep de Lévis-Lauzon.

# J'ENSEIGNE, JE PRÉPARE L'AVENIR



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

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

**J'enseigne, je prépare l'avenir.**

[fse.qc.net](http://fse.qc.net) |  [facebook.com/fsecsq](https://facebook.com/fsecsq)