

Actes publiés sous la direction de
Rachel DeRoy-Ringuette
Isabelle Montésinos-Gelet



Les livres jeunesse pour
l'enseignement et l'apprentissage

Illustration de la page couverture et mise en page : Rachel DeRoy-Ringuette
Révision linguistique: Isabelle Montésinos-Gelet
ISBN : 978-2-9817325-2-1
Dépôt légal : 2e trimestre 2026
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés © CDFDF

Actes de colloques
publiés sous la direction de Rachel DeRoy-Ringuette et
Isabelle Montésinos-Gelet

ACFAS 2024 - Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir et s'émouvoir
ACFAS 2025 - Les livres jeunesse au service de l'enseignement et de l'apprentissage :
quelles méthodologies ?

Les livres jeunesse pour l'enseignement et l'apprentissage



Table des matières

Introduction.....	5
Par Rachel DeRoy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet	
Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir, s’émouvoir (Acfas, 2024)	9
Les représentations de l’école sous l’angle de l’éthique féministe du <i>care</i> dans un corpus d’albums de littérature jeunesse.....	10
Par Catherine Gagnon et Rachel DeRoy-Ringuette	
De jeunes élèves rappellent le texte : un complément à l’élaboration du texte et des illustrations de l’album en création « D’un Monde à l’Autre »	37
Par Sonia Guillemain et Kelly Moura	
Les livres jeunesse au service de l’enseignement et l’apprentissage : quelles méthodologies? (Acfas, 2025).....	60
Les critères de sélection des œuvres : le cas de l’enseignement des contenus du programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>	61
Par Shanna Stever et Isabelle Montésinos-Gelet	
Le recours à la littérature jeunesse dans une recherche-action-formation, un levier pour une transformation du rapport à l’écrit des personnes enseignantes.....	79
Par Laura Richard et Isabelle Montésinos-Gelet	
Les pratiques d’utilisation des trousse de littérature tirées de la plateforme numérique <i>Télé-Québec en classe</i> par des personnes enseignantes du primaire : quelle méthodologie?	103
Par Caroline Proulx et Isabelle Montésinos-Gelet	
Écrire à la manière de l’auteur·e : un outil méthodologique pour décrire les connaissances d’élèves en grammaire en l’intégrant à la littérature de jeunesse	118
Par Joël Thibault et Claude Quévillon Lacasse	
À propos des autrices et des auteurs	143

Introduction

Par Rachel DeRoy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet

Introduction

Les présents actes se composent de six chapitres, tirés de deux colloques programmés dans le cadre de l'Acfas. Les deux premiers chapitres sont issus du colloque « Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir, s'émouvoir » (Acfas, 2024) et les quatre autres proviennent du colloque « Les livres jeunesse au service de l'enseignement et l'apprentissage : quelles méthodologies » (Acfas, 2025). Dans les deux cas, les colloques étaient organisés par Rachel DeRoy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet.

Dans le premier chapitre, Catherine Gagnon et Rachel DeRoy-Ringuette s'intéressent aux représentations de l'école véhiculées dans un corpus d'albums récents, qu'elles analysent sous l'angle de la théorie féministe du *care*. Elles mettent entre autres de l'avant que, dans ces albums, la rentrée scolaire est un événement qui est dépeint comme stressant pour les personnages, mais que finalement l'école devient un lieu sécurisant ; que quelques albums s'approchent des principes et des valeurs du *care* où la communauté, l'inclusion, la promotion des saines habitudes de vie, la prise en compte des émotions et la lutte à l'intimidation sont présentes. Cependant, elles relèvent aussi que même si les hommes sont parfois impliqués dans la vie scolaire des personnages, une part du travail invisible (où les personnages prennent soin des autres, cherchent des solutions pour aider, etc.) est souvent attribué aux personnages féminins.

Au deuxième chapitre, Sonia Guillemain et Kelly Moura nous invitent dans le processus de création d'un album résistant, notamment par une structure narrative complexe. Pour enrichir leurs réflexions sur la création dudit album et pour nourrir la production des illustrations, elles considèrent, à partir du texte seulement, les rappels de récits et la capacité à inférer d'élèves âgés de 4 à 7 ans. Par leurs résultats obtenus auprès des élèves, elles constatent que la plupart des élèves comprennent certaines caractéristiques importantes des personnages du récit inventé, mais que plusieurs peinent avec la temporalité et les lieux. Ces résultats, ainsi que d'autres, contribuent à améliorer leur album intitulé *D'un monde à l'autre*, tant sur le plan du texte que des illustrations. Des journaux de bord récoltés auprès d'enseignantes, elles constatent que la manière de présenter et de lire le texte de l'album, donc les dispositifs didactiques, peut contribuer à la compréhension des élèves. L'étayage

est alors soulevé comme un aspect important pour soutenir la capacité à comprendre des élèves.

Le troisième chapitre porte sur les liens entre la littérature jeunesse et le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ). Shanna Stever et Isabelle Montésinos-Gelet mettent en relief le lien entre les attraits de contenu des albums (thèmes et intrigue ; tonalité ; personnage ; cadre spatiotemporel) et les cinq thèmes structurants du programme de CCQ : la conscience de soi et la construction identitaire ; les relations entre les humains ; la quête de sens ; les relations entre les humains et l'environnement ; les médias et la vie numérique. Cette mise en relation entre littérature et CCQ servira à outiller des enseignantes et des enseignants qui souhaitent utiliser des albums jeunesse pour enseigner des contenus de CCQ, dans une visée interdisciplinaire. Cette étape s'inscrit dans une recherche qui allie recherche-développement et recherche-action-formation, menée par Shanna Stever et toujours en cours au moment d'écrire ces lignes.

Pour le quatrième chapitre, Laura Richard et Isabelle Montésinos-Gelet adoptent une approche similaire à la précédente, dans la mesure où la recherche-action-formation n'est pas complétée et qu'il s'agit d'une réflexion prospective. Ici, le projet en cours se centre sur l'appropriation et la formation de personnes enseignantes au 3^e cycle quant à un réseau littéraire contenant divers dispositifs d'écriture pour soutenir l'enseignement de l'écriture, dans une perspective d'approche intégrée de la compétence à écrire. Pour y arriver, en amont, elles posent leur regard sur le rapport à l'écriture des enseignants et des enseignantes, car ce dernier influence les pratiques didactiques et évaluatives. Elles s'attardent également à deux principes sous-jacents à la transformation des pratiques enseignantes, soit les savoirs expérientiels et le sentiment de compétence.

Dans le cinquième chapitre, Caroline Proulx et Isabelle Montésinos-Gelet rendent compte des choix méthodologiques effectués pour documenter les pratiques d'utilisation des personnes enseignantes avec les trousse de littérature de la plateforme Télé-Québec en classe. Elles centrent leurs propos sur les outils de collecte utilisés : les entretiens semi-dirigés et les observations à l'aide d'une grille. Elles décrivent leur élaboration et leur mise

en œuvre, puis font une brève explication des analyses effectuées. Elles concluent en exposant les limites des outils de collecte auxquels elles ont eu recours.

Le sixième et dernier chapitre est celui de Joël Thibeault et Claude Quevillon Lacasse. Il y est question d'une recherche menée auprès d'élèves de 4^e année du primaire de la communauté fransaskoise. Les chercheur·es y exposent leur démarche méthodologique, inspirée du dispositif d'écriture à la manière de l'auteur·e. Dans le cas de leur étude, ce dispositif didactique est utilisé dans une séquence didactique visant à enseigner la phrase (impérative et à structure hypothétique), dans un contexte d'intégration de l'enseignement de la grammaire à des situations d'écriture liées à la littérature jeunesse. Les critères d'analyses, basés sur les œuvres modèles, sont exposés et la présentation d'une élève-cas analysée détaille leur application. Les résultats obtenus par cette élève, qui comprend un prétest et un posttest, permettent à la fois de constater le type de données qu'il est possible de recueillir à l'aide d'un tel outil de collecte, mais également de percevoir ses forces et ses limites.

Pour conclure, nous souhaitons indiquer que, pour des raisons de respect envers chaque personne qui contribue à la publication de ces actes, nous avons choisi de conserver leur voix narrative quant au recours ou non à l'écriture inclusive et aux manières de le faire. Par conséquent cohabitent des personnes qui utilisent l'écriture au masculin générique, d'autres l'écriture épïcène, d'autres le point médian, d'autres les doublons, d'autres un mélange de tout cela, etc. Nous avons privilégié la diversité au profit de l'uniformité et cela se reflète dans les contributions de chacune et chacun.

**Des livres jeunesse pour apprendre,
réfléchir, s'émouvoir (Acfas, 2024)**

Les représentations de l'école sous l'angle de l'éthique féministe du *care* dans un corpus d'albums de littérature jeunesse

Par Catherine Gagnon et Rachel DeRoy-Ringuette

Les représentations de l'école sous l'angle de l'éthique féministe du *care* dans un corpus d'albums de littérature jeunesse

Introduction

Ce chapitre s'inscrit dans un projet de recherche¹ dont la problématique prend racine dans le contexte de la grève généralisée du personnel enseignant à l'automne 2023. Ce mouvement a été déclenché par l'urgence de revendiquer de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves ainsi que de meilleures conditions de travail pour le personnel enseignant. En somme, nous étions des milliers à manifester, sans salaire, pour réclamer de meilleures écoles.

Dans ce contexte, nous avons pris un pas de recul afin de nous interroger sur ce que pourraient être de « meilleures écoles ». Pour plusieurs penseuses féministes, l'amélioration des institutions publiques, dont l'école, passerait notamment par l'adoption d'une politique féministe du *care* (Tronto, 2009).

Le questionnement que nous déployons ici vise ainsi à dégager les représentations de l'école préscolaire et primaire à la lumière de l'éthique féministe du *care* (Tronto, 2009), à partir d'un corpus de 36 albums de littérature jeunesse abordant le thème de l'école.

Les résultats sont présentés et discutés conjointement dans la section suivante, selon l'ordre suivant : les trois premières phases sont d'abord exposées successivement, puis discutées de manière globale, puisqu'elles concernent l'acte du *care*. La quatrième phase est ensuite présentée et analysée de façon autonome, car elle porte sur la réception du *care*. Enfin, la dernière phase est également traitée séparément, puisqu'elle aborde le caractère collectif et politique du *care*. La dernière partie met en lumière les limites de notre projet et ouvre des pistes pour de futures recherches.

¹ Ce projet de recherche est mené par Catherine Gagnon dans le cadre d'un stage de recherche (doctorat) auprès de la professeure Rachel DeRoy-Ringuette (UQTR) et qui agissent ici toutes deux comme coautrices. Une des finalités de ce stage était le partage des résultats au colloque *Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir et s'émouvoir* (Acfas 2024), lors d'une présentation intitulée « Les représentations de l'école sous l'angle de l'éthique féministe du *care* dans un corpus d'albums de littérature jeunesse ».

Problématique

La problématique s'ancre, sur le plan social, dans le mouvement de grèves enseignantes de l'automne 2023, au cours duquel le personnel des écoles du CSSDM et d'autres centres de services scolaires a cessé d'enseigner pendant quatre semaines afin de revendiquer de meilleures conditions de travail. Sur le plan scientifique, elle s'appuie notamment sur les apports de la littérature jeunesse, reconnue pour son rôle dans le développement de diverses fonctions cognitives chez les enfants (Mélançon, 2015), ainsi que pour son influence dans la construction de leurs représentations du monde (Dionne, 2007), dont celles liées à l'école.

Contexte social : quand une grève révèle différentes représentations de l'école

Les personnes enseignantes affiliées au front syndical de la Fédération autonome de l'enseignement se rappelleront longtemps l'automne 2023, marqué par une grève générale illimitée déclenchée le 23 novembre (Lévesque, 2023) qui ne se terminera que le mois suivant. Œuvrant toutes deux dans le domaine de l'éducation, cette grève a suscité en nous de nombreuses émotions : passant de l'engouement à l'anxiété, de la colère à l'espoir en moins de temps qu'il n'en faut pour regarder un point de presse, en plus de provoquer tout autant d'interrogations. Nous réalisons alors que, parmi les milliers de personnes à descendre dans la rue pour manifester lors des rassemblements syndicaux, circulent différentes visions de ce que serait une meilleure composition des groupes, de meilleures conditions de travail, etc. Bref, différentes représentations de ce que serait une meilleure école circulent parmi les personnes manifestantes.

Comment ces représentations agissent-elles sur la pratique des personnes enseignantes, sur les orientations éducatives ministérielles, sur les parents et sur les élèves ? Si nous avons certainement tous·tes à cœur le bien-être des élèves, nos convictions proviennent de perspectives différentes. Quelles valeurs, principes et idéaux se cachent derrière notre volonté commune d'exiger une meilleure école pour nos élèves ?

Révéler les représentations de l'école publique nous semble être une première étape à franchir avant de réfléchir à ce que serait une meilleure école. Pour mettre en lumière ces représentations, l'analyse d'œuvres culturelles est une voie pertinente à emprunter. Plus précisément, la littérature jeunesse contribue à révéler les représentations sociales

véhiculées dans une société donnée (Joselin, 2010) ; elle nous permet entre autres de développer nos connaissances du monde (Nikolajeva, 2014). À cet égard, l'exploration de livres jeunesse pour découvrir les représentations de l'école rejoint les intentions de communication proposées par le colloque « Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir et s'émouvoir » (Gagnon et DeRoy-Ringuette, 2024).

Contexte scientifique : l'apport de la littérature jeunesse pour explorer les représentations

Notre contexte scientifique se déploie en trois aspects. D'abord, des travaux montrent l'importance d'explorer « les représentations sociales pour l'analyse, la compréhension et l'action face à de multiples questions ou problèmes sociaux » (Abrieu, 2005, p.8). De plus pour des penseuses féministes, une société égalitaire passerait notamment par des institutions publiques organisées autour d'une politique féministe du *care* (Tronto, 2009). Pour mieux saisir ces représentations, l'analyse de contenu demeure une méthode pertinente (Negura, 2006), à savoir le contenu de différentes œuvres culturelles, dans notre cas, les albums de littérature jeunesse.

Représentations sociales et littérature jeunesse

Au niveau individuel, on parle de conception, de croyance et de valeur ; au niveau sociétal, on parle de représentations sociales. Elles prennent la forme d'une courroie de transmission entre la société et l'héritage culturel, ces derniers se façonnant mutuellement (Filion, 2005). Les représentations qu'entretient un groupe influencent la façon de se concevoir soi-même et de concevoir la société. Ces représentations se construisent et se transmettent notamment à travers les textes que nous côtoyons, que ce soient les projets de recherche, les publicités, la télévision et la radio, sans oublier les livres (Smith, 1987) : « Les livres nous offrent une vision de ce que nous pouvons être, de ce que nous sommes, de ce qu'est une personne idéale, ainsi que de la façon dont on vit, ce qui constitue nos rêves »² (Jones, 2008. p.44).

² Traduction libre de: « *Books offer visions of who we can be, who we are, who an ideal person is and how lives are lived and dreams are dreamed* » (Jones, 2008. p.44).

Plus précisément, les « livres pour enfants contribuent à la formation de la culture³ (Khol, 1995. p.23).

Aussi, ces livres, comme produits culturels, agissent comme miroirs de la société. À cet égard, « un examen attentif de la littérature jeunesse devrait permettre de rendre compte de certaines valeurs culturelles ou de certaines idéologies qui sont valorisées par la société » (Dionne, 2009, p.112), comme les valeurs liées à l'éducation et au milieu scolaire.

Ainsi, analyser un corpus d'albums de littérature jeunesse permettrait, à la fois à travers le texte et les illustrations, de réfléchir au monde qui nous entoure et, plus précisément, au milieu scolaire. Comment y est représentée l'école ? Ces représentations correspondent-elles à la vision d'une « bonne école », d'une « meilleure école », comme souhaitée par le personnel enseignant en grève à l'automne 2023 ? Derrière ces interrogations se trouve cette question fondamentale : Que serait une « meilleure école » ?

Penser l'école à partir d'une politique féministe du care

Soulever la question d'une amélioration d'institutions publiques comme l'école mènerait, pour des penseuses féministes, vers l'exploration du potentiel du care comme « valeur politique favorisant la justice sociale » (Berthelot-Raffard, 2015, p. 121) et, par extension, une valeur pour assurer une saine redistribution des ressources publiques. Lorsqu'érigé en politique féministe du *care*, il permet de mieux penser les institutions (Tronto, 2009) telles que les écoles. Le concept de *care* est considéré, pour Fisher et Tronto (1990), comme « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, 2009, p. 13), sachant que ce monde est vulnérable et qu'il comprend les êtres humains, ainsi que tous les éléments du vivant. Dans cette perspective, l'éthique du *care* est une façon de voir la vie en collectivité sous l'angle des relations et des responsabilités que nous avons les uns envers les autres ainsi qu'avec tous les êtres vivants (Gilligan, 2019). Cette éthique s'appuie sur quatre éléments moraux : « l'attention, la responsabilité, la compétence et la capacité de réponse. » (Tronto, 2009, p. 173). Ces éléments, mis en

³ Traduction libre de: «*children's books contribute to the formation of culture*» (Khol, 1995. p.23).

pratique au niveau communautaire ou institutionnalisés, forment ce que Tronto (2009) nomme l'idéal politique du *care*. Atteindre cet idéal passe par la reconnaissance du caractère essentiel du *care*, puisque nous sommes tous·tes vulnérables ; la promotion de la justice sociale ; une approche démocratique et collective du *care* ; un soutien aux structures sociales qui assurent ce *care*. En cela, l'école préscolaire-primaire est assurément une institution qu'on peut observer, évaluer, critiquer et améliorer selon l'idéal politique du *care* de Tronto (2009).

Finalement, le *care* devient un concept éminemment politique et féministe intersectionnel, car il révèle comment les relations de pouvoir s'organisent dans la société et comment interagissent les facteurs de genre, de race et de classe dans les milieux où il est offert et reçu (Tronto, 2009). Par exemple, le *care* en soi n'est pas genré, mais la société, son organisation et sa manière de socialiser les filles et les garçons ont mis le *care* entre les mains des femmes, souvent minorisées.

Analyser des œuvres de littérature jeunesse sous l'angle de l'éthique féministe du care : une approche novatrice

L'analyse d'œuvres de littérature jeunesse au regard de l'éthique féministe du *care* demeure novatrice tant en études féministes que dans le milieu de la littérature jeunesse et des sciences de l'éducation. D'autres œuvres issues de la culture populaire, comme des séries télé, ont été analysées sous l'angle critique, féministe et intersectionnel. À titre d'exemples, on y dénote un manque de sensibilité intersectionnelle dans la représentation de la solidarité féminine en télévision (Kim, 2021) ou une incapacité à critiquer le racisme et les rapports hiérarchiques de classes dans une série en milieu carcéral (Belcher, 2016). Aussi, perspective féministe et littérature jeunesse se côtoient dans différents projets de recherche, que ce soit pour révéler des stéréotypes genrés (McCabe et al., 2011) ou pour déjouer ces derniers et proposer des récits non genrés (Earles, 2016). Cependant, nous n'avons pas rencontré d'analyse d'œuvres de littérature jeunesse menées spécifiquement sous l'angle féministe du *care*. D'autre part, des personnes chercheuses ont exploré différentes représentations dans la littérature jeunesse, comme celles des dynamiques de pouvoir en salle de classe (Sosa-Provencio, 2014) ou des représentations de l'identité

masculine (Dionne, 2012), mais nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur les représentations de l'école.

Au terme de ces constats, considérant l'importance de se pencher sur les représentations sociales pour mieux comprendre la société et ce qui nous constitue individuellement ; l'apport de la littérature jeunesse pour appréhender le monde et ses représentations ; l'idéal politique et féministe du *care* de Tronto (2009) pour analyser, repenser et améliorer les institutions publiques comme l'éducation, nous proposons la question de recherche suivante : Comment l'école, sous l'angle de l'éthique féministe du *care*, est-elle représentée dans les albums de littérature jeunesse ?

Pour y répondre, la méthodologie que nous privilégions est exploratoire : elle permet d'expérimenter la manière dont le cadre de l'éthique féministe du *care* peut se transposer en grille d'analyse, en plus d'explorer les différentes représentations de l'école sous une perspective peu empruntée en éducation au Québec. Cette grille d'analyse s'inspire des cinq phases de l'éthique féministe du *care* selon Tronto (2009), telles que présentées dans le cadre théorique.

Cadre théorique : les cinq phases de l'éthique féministe du *care*

Pour répondre à la question de recherche, nous nous appuyons sur le cadre théorique de l'idéal politique du *care*, plus précisément sur les cinq phases du *care* au cœur de cet idéal. Tronto (2009) a développé un modèle en cinq phases qui expose les différentes composantes du *care* et la manière dont elles s'opèrent entre elles.

Phase 1 : se soucier de...

« Le *care* implique en premier lieu la reconnaissance de sa nécessité » (Tronto, 2009, p. 147). Cette phase réfère ainsi à l'identification d'un besoin chez une personne, un groupe de personnes ou une population. Elle demeure préalable à la recherche d'une solution et à l'acte de soin comme tel « [c]ette prise de conscience est façonnée individuellement, culturellement et collectivement » (Lehrer et al., 2025, p.334). Par exemple, l'adulte responsable de l'accueil des élèves dans la cour d'école, par un froid matin de décembre,

remarque qu'un enfant longe la clôture, seul, la mine basse. L'enfant lui révèle qu'il a froid ; il n'a pas de bottes d'hiver assez chaudes. Cette phase requiert de l'attention.

Phase 2 : prendre en charge

Cette phase réfère à la responsabilité d'organiser l'aide ou le soin. Il s'agit de planifier, de gérer et de coordonner des tâches qui permettront à des personnes de bénéficier de l'aide dont elles ont besoin (Lehrer et al., 2025). Pour poursuivre avec l'exemple précédent, l'adulte décide de contacter un organisme du quartier qui offre aux familles de bons vêtements chauds à faible coût.

Phase 3 : prendre soin de...

Cette troisième phase requiert de la compétence : il s'agit maintenant de passer à l'action pour aller à la rencontre directe des besoins de care (Lehrer et al., 2025). Toujours avec le même exemple, ce serait le moment où, au terme des quelques démarches précédentes, l'enfant reçoit des bottes d'hiver à sa taille.

Phase 4 : recevoir le soin

Afin de respecter l'éthique du *care*, Tronto (2009) souligne l'importance d'évaluer la réponse au soin apporté précédemment. Il s'agit donc aussi d'observer et d'écouter les personnes à qui on a offert le *care*, pour leur permettre d'évaluer la réponse à son besoin. Voilà en quoi une politique du *care* est un processus actif et itératif : il faut revoir sans cesse la reconnaissance et la prise en charge des besoins pour s'assurer d'y répondre adéquatement (Lehrer et al., 2025). Ainsi, avec l'exemple déployé jusqu'à présent, il se pourrait que l'offre de bottes d'hiver à l'enfant ne rejoigne pas nécessairement les besoins de la famille, que cette dernière se sente même heurtée par une telle intervention. Certaines familles manquent de temps et d'organisation, sans nécessairement manquer de ressources financières.

Phase 5 : Se soucier avec

Cette cinquième phase est proposée par Tronto (2015) quelques années après les quatre précédentes. Cette politologue relève ici un caractère global et politique au *care*. Se soucier avec repose sur un idéal démocratique, alors que les quatre premières phases du *care* s'appuient sur des qualités morales individuelles. À travers cette phase, l'éthique du *care* devient une réelle politique du *care*, une politique équitable. « Cette équité s'appuie sur la confiance à construire envers les autres et envers les institutions ; une confiance renouvelée constamment par tous les soins dont nous nous soucions, que nous prenons en charge, que nous offrons et recevons. » (Lehrer et al., 2025, p.337). Penser le *care* avec les autres renforce la démocratie et nourrit la cohésion sociale. Les systèmes d'éducation publique qui ont comme mission l'égalité des chances pour tous les enfants et qui offrent des conditions agréables de travail au personnel scolaire illustrent cette cinquième phase.

Ces cinq phases permettent de mieux comprendre tout le potentiel de l'idéal politique du *care*, voire son caractère féministe subversif. La partie suivante met de l'avant la méthodologie déployée et les principales étapes qui servent à répondre à la question de recherche qui, pour rappel, se résume à explorer comment l'école, sous l'angle de l'éthique féministe du *care*, est représentée dans les albums de littérature jeunesse.

Méthodologie

Nous avons privilégié une approche qualitative à la fois thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) et exploratoire. Les thèmes qui guident l'analyse d'un corpus d'œuvres de littérature jeunesse sont ici préalablement déterminés, car il s'agit des cinq phases de l'éthique du *care* mises de l'avant par Tronto (2009). Ces dernières ont permis de développer la grille d'analyse des œuvres de littérature jeunesse, tant sur le plan du texte que des illustrations.

Les paragraphes qui suivent présentent les étapes du processus méthodologique, depuis l'échantillonnage et la création de la grille d'analyse.

Échantillonnage

Le corpus d'albums de littérature jeunesse a été constitué à partir du catalogue jeunesse de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) avec le mot-clé « école », ainsi que les caractéristiques « fiction » et « album ». L'album a été choisi puisqu'il permet l'analyse du texte et de l'image. De fait, comme DeRoy-Ringuette (2023) l'a défini, l'album est un « livre où, sur l'espace de la double page et par le montage, interagissent un message visuel et un message textuel liés afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes » (p.176). Avec cette définition comme critère d'inclusion, il convenait d'exclure les autres formes de livres, comme les romans et les documentaires.

Outre la forme du livre, afin de raffiner les résultats, nous avons considéré le critère de publication 2022, car la recherche a été effectuée en décembre 2023 et nous voulions une sélection de livres publiés au cours d'une année complète. Cette recherche a mené à une liste de 47 livres. De ce premier corpus, n'ont été conservés que les titres rapidement disponibles dans une bibliothèque du réseau de la ville de Montréal, à la BAnQ ou à la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal. Nous avons aussi exclu les livres dont le contexte ne s'apparentait pas au système d'éducation préscolaire-primaire du Québec. Par exemple, quelques récits mettaient en scène l'école maternelle du système français, qui correspond à notre service d'éducation à la petite enfance. Finalement, l'échantillon a été réduit à 36 livres, parmi lesquels 12 récits prenaient place en contexte préscolaire. Au sein de ces albums, seules les scènes qui présentent une phase de *care* qui concerne spécifiquement l'école font l'objet d'une analyse. Par exemple, si une situation problématique survient à l'école et que les parents, à la maison, remarquent un changement chez leur enfant (phase 1), nous l'inscrivons dans la grille. Si une situation de *care* relève d'une problématique en lien avec la famille, sans concerner l'école, nous ne tenons pas compte de cette information et ne l'inscrivons donc pas dans la grille.

Nous étions alors prêtes à passer à l'étape suivante, soit celle de l'analyse du corpus. Cela s'est fait par le biais d'une grille structurée à partir des phases du *care* de Tronto (2009), comme le présentent les prochains paragraphes.

Grille d'analyse thématique

Pour analyser à la fois le texte et les images des albums du corpus, nous avons d'abord créé non pas une, mais cinq grilles : chacune d'elle correspondant à une phase du *care*. Pour faciliter l'analyse et permettre un contre-codage, nous avons noté des descripteurs aussi précis que possible pour chacune des phases. Ces descripteurs correspondaient aux caractéristiques de la phase du *care*, en plus de présenter des exemples. Ainsi, pour la première phase du *care* (se soucier de...), nous cherchions des extraits de texte ou des illustrations qui montrent qu'un·e personnage démontre de l'attention envers un·e ou d'autres personnages.

Matériellement, la grille se présentait ainsi : le nom de l'album était inscrit dans la colonne de gauche. La deuxième colonne permettait, pour la grille de la première phase seulement, d'inscrire le déclencheur du *care*, c'est-à-dire l'élément du récit qui provoque un besoin chez un·e personnage. Les colonnes suivantes servaient à noter les extraits du texte et à décrire les illustrations qui mettaient de l'avant les descripteurs.

Au fil des analyses, nous avons ajouté un code de couleurs aux grilles pour distinguer l'endroit où cette phase du *care* se déroule : en turquoise pour l'école et en magenta pour l'extérieur de l'école. Aussi, nous avons souligné les extraits où le *care* était exprimé par un·e enfant et mis en gras ceux exprimés par **un·e adulte**. Ces distinctions ont bonifié la grille et permis une analyse plus détaillée.

Nous avons ensuite procédé, une après l'autre⁴ à l'analyse du corpus en effectuant plusieurs lectures afin de compléter les cinq grilles associées à chacun des albums. Ce contre-codage est apparu essentiel, par la nature exploratoire des grilles basées sur les phases du *care*, en plus de mener à des discussions fort pertinentes sur les comportements et les actions qui constituent ou non des phases du *care*.

⁴ Catherine Gagnon a d'abord effectué une analyse, puis Rachel DeRoy-Ringuette a repris les grilles pour mener un contre-codage de quatre albums, question d'ajuster nos perspectives et d'assurer un traitement stable des informations

Résultats

Nous avons créé des graphiques à partir des résultats qui pouvaient être quantifiés, non pas dans le but de les présenter tous, mais surtout afin de mieux voir ceux qui se distinguaient des autres et pouvaient être discutés au regard des caractéristiques de l'éthique féministe du *care*.

D'abord, parmi les 36 albums analysés, lorsqu'ils sont présents les déclencheurs du *care* (19/36), soient les situations qui mènent à une ou des phases du *care* précédemment expliquées, s'organisent selon trois thèmes : la rentrée scolaire (n=8), les routines quotidiennes du milieu scolaire (n=7), la « différence » (n=4). Ce dernier thème englobe, par exemple, des situations d'intimidation, de racisme ou d'identité trans.

Phase 1 : Se soucier de...

Cette première phase réfère à la reconnaissance d'un besoin chez tout être vivant, groupe de personnes ou population. Au cœur de 9 albums, 15 scènes présentent la phase 1 et c'est le personnage principal féminin qui remarque le plus souvent un besoin chez l'autre, dans le texte (n=9) et les images (n=7). Les mères (n=2) et les couples (n=2), soient les deux parents (mère et père), reconnaissent aussi un besoin chez l'enfant. Le corpus ne présente pas de scène (texte ou image) qui montre un père seul initier cette première phase du *care*.

Les adultes à l'école sont aussi très peu représentés ici. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les albums mettent de l'avant des récits dont l'intrigue tourne souvent autour de jeunes personnages qui agissent et évoluent loin des regards des personnages adultes, pour le plus grand plaisir du jeune lectorat. Dans les textes, cette première phase s'observe surtout en classe (45 %), par exemple dans *Hibou Chou* (Le Guen et Poignonec, 2022), alors que les images montrent davantage de scènes dans la cour d'école (26 %), comme c'est le cas dans *Arsène et Marcelle me harcèlent* (N'Diaye et Ama, 2022).

Phase 2 : Prendre en charge

Cette deuxième phase s'observe dans 30 scènes au total (textes et images combinés), au sein de 12 albums. Dans le texte, la mère seule (n=3) est à nouveau (légèrement) surreprésentée. Par exemple, dans *Un oiseau sur mon épaule*, l'enfant précise que, lors de « la rentrée, Maman avait tout prévu et rangé dans mon nouveau cartable » (Delacroix, 2022, n.p.). Le couple (n=1) demeure moins représenté quand vient l'occasion d'organiser le *care*. À l'école, la femme enseignante (n=6) est davantage présente que son acolyte masculin (n=2).

De plus, le nombre de scènes qui présente un acte de prise en charge du *care* est plus élevé dans le texte (n=22) que dans les images (n=13). Par exemple, dans *Quel talent !*, on lit que les enfants remarquent que les rôles de la pièce de théâtre sont mal attribués : « “J’ai une idée”, dit Olivia en souriant. Ensemble, ils élaborent un plan... » (Whitty et Bowles, 2022, n.p.). Dans *Hibou Chou* (Le Guen et Poignonec, 2022), les illustrations montrent l'enseignant hibou, dès la première page, occupé à préparer la rentrée scolaire. Il est à son bureau et il écrit dans un cahier. Il y a plein de livres à ses côtés, un oiseau est perché sur son crâne. Une affiche d'alphabet est collée au mur. C'est mignon, coloré, joyeux et paisible à la fois. Le texte quant à lui ne mentionne que ceci : « Voici le hibou. Le hibou-chou » (n.p.). Cette distinction de représentation entre le texte et l'illustration pourrait s'expliquer par le fait que cette phase de planification et d'organisation semble peu visible, elle s'opère souvent, surtout dans le feu de l'action, par la pensée elle s'exprime ainsi mieux par les illustrations.

Phase 3 : Prendre soin de...

Cette troisième phase, qui concerne l'acte de *care*, soit la réponse apportée pour répondre à un besoin, est la plus représentée : on en remarque les manifestations dans 59 scènes en texte, puis dans 30, en images (dans 16 albums). Les femmes enseignantes (n= 13 en texte ; n=10 en images) sont plus présentes que les hommes enseignants (n=3 en texte et en images). Les pères (n=7 en texte et en images) sont maintenant plus présents que les couples (n=3) et les mères seules (n=2). Pour donner une idée concrète de la manière dont cette phase du *care* se manifeste en texte en image, voici un extrait de l'album *Un oiseau*

sur mon épaule (Delacroix, 2022), où l'on remarque les phases 1 (en italique) et 3 (en gras) du *care* : « *Zoé a vu que j'avais un souci*. Je ne pouvais pas parler, ni de ça ni d'autre chose, l'oiseau m'en empêchait. Zoé, elle, n'avait pas d'oiseau. Mon silence ne l'a pas découragée : **gentiment, elle m'a fait cadeau d'un de ses jolis rubans** » (n.p.). Voici l'exemple d'une description d'illustration tirée du même album : Zoé avance vers la narratrice. Elle lui sourit et lui tend la main.

Discussion des trois premières phases

Les résultats issus des trois premières phases, lorsque croisés aux différentes caractéristiques de l'idéal politique du *care* selon Tronto (2009), révèlent trois aspects pertinents en lien avec le milieu scolaire : la division sexuée du travail, la charge mentale, l'apprentissage de la citoyenneté.

Le care comme révélateur d'inégalités sociales : la division sexuée au travail

Observer le monde sous l'angle du *care* contribue à révéler les relations de pouvoirs et les formes d'inégalité qui en découlent. Les albums de littérature jeunesse n'y échappent pas. Dans ce corpus, le *care* met au jour une forme de relation de pouvoir liée au genre : ces trois phases sont souvent initiées par l'enseignante responsable.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à occuper cette fonction (Statistiques Québec, 2025). Cette représentation majoritairement féminine en éducation est un exemple de la division sexuée du travail. Elle est intimement liée à l'idée plus globale que les êtres humains sont divisés en deux groupes selon le sexe attribué à la naissance, pour ensuite être assignés à des rôles sociaux spécifiques et, la plupart du temps, de statut inégal. Cette division sexuée est d'ailleurs un des piliers du patriarcat. Par exemple, on associe souvent aux femmes les tâches et les professions liées aux actes de *care* : les charges mentales et émotionnelles, la proche aide, l'éducation préscolaire-primaire, les soins infirmiers, etc. Les hommes demeurent plus souvent associés à des rôles de gestion et de finance (Statistiques Québec, 2024) et ces tâches demeurent mieux rémunérées que les tâches liées au *care*.

Aussi, les frontières qui séparent les professions dites « féminines » et « masculines » sont davantage poreuses d'un côté : c'est valorisant pour une femme et maintenant socialement accepté d'occuper un poste traditionnellement « masculin », alors que le contraire fait encore l'objet de moquerie et de dénigrement. Une femme électricienne est audacieuse et courageuse ; un homme enseignant au préscolaire est louche ou ne développe pas son plein potentiel.

En somme, « les inégalités structurelles de race et de genre deviennent plus (...) perceptibles lorsque nous considérons la capacité d'exiger et de dispenser le *care* comme un indicateur des inégalités de pouvoir » (Tronto, 2009. p. 225).

Maman est préoccupée, papa est occupé : la charge mentale

Un autre résultat, soit le fait que les pères deviennent plus représentés à la troisième phase du *care*, semble intéressant à discuter au regard de l'éthique du *care* et, plus précisément, des deux premières phases du *care* qui, à elles deux, s'apparentent au concept de charge mentale.

Cette charge mentale englobe le travail invisible, décrit comme étant un travail gratuit, non rémunéré et non comptabilisé, offert sous forme de don (Delphy, 2013). Ce travail de *care* ne rend pas compte du caractère affectif qu'il implique ni de la constante vigilance et disponibilité qu'il exige. Ce travail invisible n'est donc pas seulement une occupation (accomplir les tâches de *care*), mais aussi une préoccupation (la reconnaissance des besoins et leur prise en charge (Gagnon, 2019). Les enjeux d'inégalité mis de l'avant précédemment à propos de la division sexuée du travail rejoignent sans surprise ceux qui relèvent de la charge mentale : cette dernière n'est pas équitablement répartie dans la société (dans la famille et à l'école), venant renforcer les injustices liées au genre, à la race, à la classe, etc.

Dans le corpus de littérature jeunesse, comme le montrent des scènes de *Hibou Chou* (Le Guen et Poignonec, 2022), les pères deviennent actifs et présents pour répondre aux besoins directs des enfants (ce fameux travail invisible) : les accompagner à l'école, aller les chercher à la fin de la journée, les réconforter, etc. Plus précisément, dans l'album *Ma*

couleur à moi (Kaepernick et Wilkerson 2022), un narrateur, le désormais célèbre sportif Colin Kaepernick, raconte son adoption et les questions que celle-ci soulève à l'école. Une illustration montre le jeune Colin qui court vers ses parents. Son père a un genou au sol et tend les bras vers Colin pour l'accueillir.

Les mères demeurent celles qui remarquent les soucis des enfants et cherchent des solutions pour les aider (les préoccupations qui entourent le travail invisible). On peut même voir leur influence chez une enfant, dans une scène d'*Être fort, c'est...* (Zietlow Miller et Hill, 2024), qui remarque que d'autres élèves sont peut-être isolés : « Comme ma mère, je prends la parole. Quand je vois des enfants seuls sur l'heure du dîner, je veux les aider. J'en parle à mon enseignante. Et aussi à la directrice ! » (n.p.). Deux femmes. Tiens donc ! Ceci rejoint les éléments évoqués au point précédent.

Si voir des papas impliqués auprès de leur enfant au quotidien, dans plusieurs albums récents, est une belle victoire, le prochain combat féministe dans le domaine familial demeure celui de la charge mentale, qui correspond aux deux premières phases du *care* de Tronto (2009).

La pratique du care comme apprentissage à la démocratie : un pas vers l'apprentissage de la citoyenneté

Comme le montre l'exemple précédent, extrait de l'album *Être fort, c'est...* (Zietlow Miller et Hill, 2024), les enfants sont bien représentés dans les scènes qui concernent les trois premières phases du *care* : on les voit attentifs et soucieux du bien-être des autres, créatifs quand vient le temps de trouver des solutions afin de répondre aux besoins de leurs camarades. C'est le cas par exemple des enfants dans l'album *La surprise de Malaika* (Hohn et Luxbacher, 2024) où une élève arrive à l'école en cours d'année, en provenance « d'un endroit lointain. Comme [la jeune narratrice]. Elle parle aussi une autre langue. (...) Pourquoi pleure-t-elle ? Je lui dis que tout ira bien » (n.p.)

Par les modèles qu'elles deviennent, des institutions qui s'organisent autour de l'idéal politique du *care* permettent aux plus jeunes d'apprendre à devenir de meilleures personnes citoyennes. En effet, selon Tronto (2009), « les qualités d'attention, de responsabilité, de

compétence et de capacité de réaction n'ont pas à se limiter aux objets immédiats de notre sollicitude, mais peuvent aussi informer nos pratiques citoyennes. » (p. 219) Dans un idéal politique du *care*, ces qualités deviennent des valeurs primordiales à la vie publique. Ces pratiques de la citoyenneté démocratique sont mises en lumière dans plusieurs albums du corpus. On y découvre, à hauteur d'enfants, des exemples d'idéal politique du *care* en milieu scolaire qui contribuent à l'apprentissage de la démocratie.

Résultats et la discussion de la phase 4 : Recevoir le soin

La très grande majorité des actions posées à la phase précédente ont atteint leur cible : les besoins des élèves sont souvent comblés. Dans 15 albums, on remarque 24 exemples dans les textes et 19 autres en images. Certaines scènes présentent des besoins non comblés (texte n=4 ; images=2). Par exemple, le narrateur de l'album *Arsène et Marcelle me harcèlent* (N'Diaye et Ama, 2022) raconte, vers la fin, qu'il va mieux. Il a parlé avec ses parents, il est allé voir une psychologue et les épisodes d'intimidation ont pris fin : « J'ai moins de tristesse dans les yeux. Tous les mercredis je vois une dame pour parler. (...) Aujourd'hui, je suis retourné à l'école ravi, j'ai souri à pleines dents. Cela faisait longtemps que je n'avais pas été aussi content » (n.p.).

On observe davantage la réception des soins dans les images que dans le texte. Une image vaut mille mots : on remarque, par leur visage souriant ou leur allure enthousiaste, que des personnages ont surmonté leurs soucis, sans que ce ne soit précisé dans le texte, comme dans l'œuvre de Person et Videlo (2024), *Le jour où j'ai rencontré mon amoureux*. Une illustration révèle Mathilde, seule dehors, après avoir traversé ses premiers moments d'émoi amoureux, qui souffle une buée en forme de cœur, les yeux attendris, les mains jointes contre son menton. Elle sourit.

Cette quatrième phase semble nécessiter temps et sensibilité, ce qui correspond à la qualité d'attention que requiert le *care* (Tronto, 2009). Prenons-nous le temps, dans la vraie vie, d'observer et de questionner les élèves pour vérifier si nos actions ont répondu à leurs besoins ?

À ce propos, cette quatrième phase nécessite des qualités et des valeurs qui vont à l'encontre des valeurs néolibérales actuelles en éducation (performance, compétitivité, efficacité, etc.). Les valeurs néolibérales en éducation renforcent les stéréotypes sexués, car elles sont souvent qualifiées de traditionnellement « masculines », tout en allant à l'encontre des qualités nécessaires à l'apprentissage, lesquelles se rapprochent des valeurs du *care* (l'attention, la capacité d'agir, la responsabilité, etc.).

Résultats et les discussions de la phase 5 : Prendre soin avec...

Cette cinquième phase permet de voir comment l'école, comme institution, favorise le bien-être de ses membres les plus vulnérables au niveau collectif. Cinq valeurs émergent de l'analyse du corpus sous cet angle politique de l'éthique du *care* : l'école au cœur de la communauté, l'inclusion/la « différence », les saines habitudes de vie, la gestion des émotions, la lutte à l'intimidation.

L'école au cœur de la communauté

Dans trois albums du corpus, l'école est un lieu de vie aux frontières poreuses et elle est ouverte sur son quartier et les familles des élèves. La mission de cette école n'est pas seulement d'enseigner aux enfants des contenus disciplinaires, mais vise l'éducation globale des enfants, en collaboration avec le milieu. Par exemple, dans l'album *Nilou, fini l'école buissonnière* (Duflo, 2022), une maman réalise que son enfant évite maintenant d'aller à l'école et traîne en route avec ses copains. Cet enfant peine à lire et à compter et devient complètement démotivé par la structure rigide et hiérarchique mise en place par l'enseignante. Cette dernière, stressée par le programme gouvernemental à transmettre aux élèves, n'arrive plus à répondre à leurs besoins et s'épuise. La maman décide, lorsqu'elle réalise que beaucoup d'enfants n'arrivent pas à lire ni à compter, de mettre en place une formule novatrice : elle demande l'aide des adultes du village. Ces personnes bénévoles suivent une formation intensive pour apprendre à soutenir les enfants dans leurs apprentissages avec des méthodes pédagogiques ludiques. L'enseignante revient en classe, les épaules plus légères, et les enfants apprennent à leur rythme, dans la joie et le respect.

Un tel modèle, en accord avec l'idéal politique du *care* selon Tronto (2009), vient rompre avec l'éthique du travail fondée sur la production. Celle-ci, conformément aux valeurs capitalistes et néolibérales, ne permet pas aux élèves d'apprendre à leur rythme, à travers diverses approches pédagogiques. De plus, une école au cœur de la communauté où plusieurs membres peuvent collaborer rend la frontière entre la sphère privée (les tâches de reproduction ; souvent associées aux femmes ou aux personnes minorisées) et la sphère publique (les tâches de production ; traditionnellement masculines) plus floue : tout le monde peut contribuer au bien-être et à l'éducation des enfants.

L'inclusion/la « différence »

Cette deuxième valeur regroupe des thèmes présents dans cinq albums : les stéréotypes de genre, l'organisation de la classe, l'accueil d'un enfant trans, la lutte contre l'intimidation et l'importance de la représentativité. Par exemple, dans *Moi Calvin* (Ford et Harren, 2022), un enfant trans revient à l'école en septembre avec son nouveau prénom, Calvin, et le directeur l'accueil en lui tapant dans la main, en ayant pris soin que tous ses effets scolaires soient bien identifiés à ce prénom.

Ces thèmes témoignent d'un souci d'aborder des situations où l'école devient un lieu inclusif pour les enfants qui évoluent encore trop souvent en marge des normes sociales imposées par le patriarcat, l'influence du néolibéralisme en éducation, le colonialisme, etc. Ces écoles qui accueillent joyeusement la « différence » renversent les codes établis par ces systèmes oppressants et favorisent le bien-être pour tous les enfants et le personnel scolaire, ce qui correspond à l'idéal politique du *care* selon Tronto (2009).

Aussi, plusieurs albums (n=12) montrent des exemples d'organisation où deux adultes ont la charge de la classe. Ce genre de collaboration, combinée au nombre restreint d'enfants par groupe (aucun album ne montre de classes bondées !) semble en phase avec ce que serait une politique éducative du *care*, laquelle viendrait rompre avec les exigences néolibérales actuelles. Cela étant mentionné, au Québec, depuis quelque temps, certaines classes peuvent bénéficier d'aides à la classe, c'est-à-dire des personnes qui soutiennent les personnes enseignantes dans des tâches non pédagogiques (Gouvernement du Québec,

2023). Cependant, ces aides sont minoritaires dans le paysage scolaire, nous y revenons dans la conclusion.

De saines habitudes de vie

Cette troisième valeur émerge dans deux albums de Peppa Pig : *Peppa adore le yoga* et *En bonne santé* (Holowaty et EOne, 2022) qui traitent de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie. Ces albums ont d'ailleurs clairement une visée éducative. Ce genre d'enseignements fondés sur une approche globale de la santé influencent positivement la réussite scolaire, le bien-être et la santé des jeunes et des familles, ce qui contribue à réduire les inégalités sociales de santé (Palluy et al., 2010). De plus, tout comme le fait à sa manière l'école au cœur de la communauté, ces apprentissages effectués au cœur d'institutions fondées sur l'idéal politique du *care* mettent à mal la dichotomie sphère productive et publique/sphère reproductive et privée, qui constitue un des piliers du patriarcat.

La gestion des émotions

La gestion des émotions apparaît aussi en filigrane dans trois albums, notamment dans le très attachant *Harmonie, détective des petits soucis* (Olsen, Arnett et Vardez, 2022), qui montre comment une chatte détective aide les élèves d'une école à reconnaître leurs émotions, à les nommer et à les exprimer de façon appropriée, tout comme le permettent les compétences transversales d'ordre personnel et social, ainsi que de l'ordre de la communication du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001). Une école qui accorde de l'importance aux apprentissages sociaux et émotionnels permet à tous les enfants de s'épanouir, ce qui entre en rupture avec le stéréotype sexué selon lequel les filles seraient naturellement douées pour s'exprimer et prendre soin des autres. En ce sens, l'enseignement d'une saine gestion des émotions relève d'une éthique féministe du *care*, car son contenu ne véhicule pas les normes et les valeurs du patriarcat ; l'éthique féministe du *care* « n'est pas gouvernée par la dichotomie et la hiérarchie du genre, mais (...) [par] les normes et les valeurs démocratiques » (Gilligan, 2009. p. 77).

La lutte à l'intimidation

L'idéal politique du *care* reconnaît l'importance de lutter contre l'intimidation. Ce thème apparaît sans équivoque dans un album du corpus : *Arsène et Marcelle me harcèlent* (N'Diaye et Ama, 2022). On voit comment tout le monde agit face à ce problème : de la famille à l'enseignante en passant par les camarades de classe. Les personnages reconnaissent d'abord une situation de violence répétitive, la dénoncent et, surtout, accompagnent la victime et les enfants intimidateurs.

Conclusion

En guise de conclusion, nous proposons une synthèse des résultats au regard de la question générale de recherche : « Comment l'école, sous l'angle de l'éthique féministe du *care*, est-elle représentée dans les albums de littérature jeunesse ? ». Suivront ensuite les limites de cette recherche exploratoire et quelques pistes à emprunter pour de futurs projets.

Synthèse des résultats

L'exploration de notre corpus de 36 albums sous l'angle du *care* permet de constater que les principales sources de stress sont liées à la rentrée scolaire et que les personnages agissent activement pour répondre aux besoins des enfants. Ces derniers quittent leur première journée d'école le cœur léger. En effet, les albums analysés dans le cadre de cette recherche exploratoire montrent souvent un visage positif de l'école. Ce milieu est considéré comme un endroit sécurisant, source de joie et de découvertes.

De plus, la cinquième phase de l'idéal politique du *care* à elle seule permet de dégager des représentations de l'école. Par exemple, l'organisation des ressources humaines permet souvent aux adultes de travailler en duo en classe. Lorsque bien planifié, ce genre de collaboration peut réduire la fatigue des personnes enseignantes et mieux répondre aux différents besoins des enfants. À cet égard, dans le contexte québécois actuel, il semble que les revendications syndicales de l'automne 2023 aient porté fruit : plusieurs écoles mettent depuis en place le service d'aide à la classe où des personnes éducatrices du service de garde sont attitrées à des classes à raison de deux heures par jour (Gouvernement du

Québec, 2023). L'horaire de ces dernières s'en trouve bonifié, en plus de permettre une répartition des tâches plus équitable chez les personnes enseignantes. Le prochain défi serait de bonifier le salaire de ces personnes éducatrices et de reconnaître pleinement leur expertise.

De plus, les représentations de l'école véhiculées dans le corpus d'albums rejoignent certaines conditions à l'atteinte de l'idéal politique du *care* : s'assurer que les institutions soient inclusives, diversifiées, pluralistes et communautaires. Tous les personnages enfants sont à la fois reconnus comme étant uniques et dignes de respect, en plus d'évoluer dans des milieux conçus pour et par l'éthique du *care*.

Limites de la recherche

Le projet de recherche comporte certaines limites, à commencer par nos propres biais. En effet, nous avons découvert, lors de notre rencontre de contre-codage, que nous considérons différemment la façon dont les phases du *care* se manifestent ou non en classe. Pour Catherine, qui porte aussi un chapeau d'enseignante et qui travaille dans différentes écoles depuis déjà plus de quinze ans, voir un personnage enseignant qui accueille chaleureusement ses élèves en début de journée, avec le sourire, pour ensuite circuler dans la classe et aider les enfants à prendre leurs marques, le tout dans un local lumineux et joyeusement décoré, semble correspondre à plusieurs phases du *care* selon Tronto (2009). Ces scènes avaient alors été consignées comme tel dans la grille, alors que Rachel, à titre de professeure en didactique du français à l'université auprès des personnes étudiantes à la formation initiale en enseignement, considérait ces scènes comme allant de soi dans la tâche enseignante, sans correspondre à des phases du *care*. Or, sur le marché du travail, Catherine confiait voir régulièrement des personnes enseignantes qui ne sourient pas, n'accueillent pas les enfants avec attention. Ces personnes sont fatiguées, stressées, épuisées, démotivées. Elles ne semblent plus avoir l'énergie ou l'envie de déployer de l'attention, une qualité pourtant nécessaire à la construction d'une politique du *care*. Nous avons discuté de nos différentes perspectives, chacune porteuse de biais, afin d'atténuer les effets de ces derniers. En somme, les discussions qui ont suivi le contre-codage ont révélé qu'il peut y avoir un décalage entre les différents milieux d'enseignement et ce qui est

véhiculé dans les cours de la formation initiale, comme l'importance d'établir un climat de classe bienveillant et stimulant pour les élèves. Nous espérons que nos discussions ont permis de diminuer les risques de codage altérés.

La prochaine limite observée concerne aussi les biais. Parfois, tellement orientées vers la découverte de traces d'éthique du *care*, nous avons noté des scènes qui ne correspondent pas nécessairement aux descriptifs associés à chaque phase. À trop chercher, il est possible d'avoir un certain effet tunnel. Par conséquent, nos discussions de contre-codage ont été favorables pour recentrer le codage. Aussi, plusieurs lectures ont été nécessaires pour améliorer, modifier et alléger les grilles d'analyse.

Enfin, certaines personnes pourraient nous inviter à considérer le fait que l'étude ne concerne qu'une seule année de publication comme une limite. Cependant, comme il s'agit d'une recherche exploratoire, avec un caractère novateur qui permet d'allier les représentations de l'école dans les albums jeunesse et l'éthique du *care*, nous estimons le corpus analysé suffisant.

Pistes à explorer

Comme cette recherche porte sur un corpus relativement restreint et très récent, il serait intéressant de mener le même genre de projet de recherche avec des albums publiés depuis plus longtemps, notamment pour voir comment les représentations de l'école évoluent au fil des années. Pour cela, dans une perspective longitudinale, on pourrait se concentrer uniquement sur la présence ou non de la cinquième phase du *care*, qui rejoint l'aspect collectif, politique et institutionnel du *care*. À elle seule, cette phase permet de dégager des représentations de l'école analysées au prisme du genre, de la race, de la classe sociale, etc.

Aussi, la même recherche pourrait être faite à partir de romans jeunesse. Il est fort à parier que les représentations de l'école seraient alors différentes, comme les romans s'adressent à un lectorat plus âgé. Par exemple, la présence prégnante du premier jour d'école serait certainement minorisée par rapport à ce qui a pu être retrouvé dans les albums. Finalement, la place de la nature serait intéressante à explorer à travers un corpus d'albums, en effet plusieurs albums du corpus présentaient des milieux scolaires en pleine nature.

Pour conclure, ce projet de recherche nous a permis de jouer avec l'idéal politique du *care*, afin de mieux en saisir quelques aspects ; cette théorie demeure riche et foisonnante, en pleine ascension. La transposer en grille d'analyse ne s'est pas effectué sans heurts, mais permet, à la lumière des résultats dégagés, d'en saisir toute la portée pour mieux comprendre le monde qui nous entoure et poser un regard critique et féministe sur les institutions que nous côtoyons, à commencer par l'école.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2005). Introduction. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Érès.
- Belcher, C. (2016). There Is No Such Thing as a Post-racial Prison: Neoliberal Multiculturalism and the White Savior Complex on Orange Is the New Black. *Television & New Media*, 17(6).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1527476416647498>
- Berthelot-Raffard, A. (2015), Penser le care comme le cœur de la justice : un outil pour analyser les institutions de la vie ordinaire. Dans Sophie Bourgeault et Julie Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle*. Éditions du Remue-Ménage (pp. 117-138).
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal : Économie politique du patriarcat* (vol. 1). Éditions Syllepse.
- DeRoy-Ringuette. (2023). Vers une définition de l'album. *Le Pollen*, 41, 157–181.
- Dionne, A.-M. (2007). Étude des stéréotypes sexistes à l'égard des parents dans la littérature jeunesse canadienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 111-143.
- Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155–175.
- Dionne, A.-M. (2012). Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse. *Service Social*, 58(1), 85–98.
<https://doi.org/10.7202/1010443ar>
- Earles, J. (2017). Reading Gender: A Feminist, Queer Approach to Children's Literature and Children's Discursive Agency. *Gender and Education*, 29(3), 369–388.
- Filion, M. (2005). Les représentations sociales et culturelles. *Les textes de méthodologie*.
https://ieim.uqam.ca/wp-content/uploads/2006/12/metho_2005-01-Filion.pdf
- Fisher, B. et Tronto, J. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. Dans E. K. Abel et M. K. Nelson (dir.), *Circle of Care: Work and Identity in Women's Lives* (p. 35–62). State University of New York Press.
- Gagnon, C. (2019). Charge mentale et éthique critique du care : la division du travail dans la sphère domestique comme enjeu de justice sociale. *Ithaque*, 25, 23–44.
- Gagnon, C. et DeRoy-Ringuette, R. (13 mai, 2024). Les représentations de l'école sous l'angle de l'éthique féministe du care dans un corpus d'albums de littérature jeunesse [communication orale]. Colloque Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir, s'émouvoir, Ottawa.
<https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/81471>
- Gilligan, C. (2009). Le care, éthique féminine ou éthique féministe ? *Multitudes*, (37-38), 76–78.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : La morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.

- Gouvernement du Québec. (2022). Aide à la classe. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Napperon-aide-classe.pdf
- Jones, S. (2008). Grass houses: Representations and reinventions of social class through children's literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 40–58.
- Joselin, L. (2009). Les représentations des personnages déficients intellectuels en littérature de jeunesse. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre et J.— P. Moulin (dir.), *Participation et responsabilités sociales : Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 387–398). Peter Lang.
- Khol, H. (1995). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the power of stories*. The New Press.
- Kim, J. O. (2021). Intersectionality in quality feminist television: rethinking women's solidarity in *The Handmaid's Tale* and *Big Little Lies*. *Feminist Media Studies*, 22(6), DOI:10.1080/14680777.14682021.11891447.
- Lehrer, J., Gagnon, C., Robitaille, C., Bernard, E., Fournier, A.-C., Bigras, N. et Richardson, B. (2025). Pour une politique féministe du *care* comme ancrage des discussions sur la qualité éducative à la petite enfance (p. 329-360). Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, L. (2023). « C'est pas parce qu'on jase qu'on est sur le point de régler ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-12-12/la-fae-en-greve/c-est-pas-parce-qu-on-jase-qu-on-est-sur-le-point-de-regler.php>
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A. et Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender & Society*, 25(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047310ar>
- MÉQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Théories et recherches*. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nikolajeva, M. (2014). Memory of the Present: Empathy and Identity in Young Adult Fiction. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 4(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1062101ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 5^e édition. Armand Collin.
- Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C. et Roberge, M.-C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire, Synthèse de recommandations*. INSPQ.

https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1065_reussiteeducativesante_bienetre.pdf

Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Northeastern University Press.

Sosa-Provencio, M. A. (2014). Imagining Ourselves in Children's Literature: Power Dynamics and Epistemologies amid the Pages and in the Classroom. *Critical Education*, 5 (6). <https://doi.org/10.14288/ce.v5i6.183611>

Statistiques Québec. (2025). Travailler en milieu scolaire au Québec en 2023-2024 : mesure relative à la satisfaction personnelles — Faits saillants. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/eqstps-travailler-milieu-scolaire-2023-2024-satisfaction-personnel-faits-saillants>

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une éthique du care*. La Découverte.

Tronto, J. (2015). *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.

Livres jeunesse cités

Delacroix, S. (2022). *Un oiseau sur mon épaule*. Mijade.

Duflo, E. et Olivier, C. (2022). *Nilou, fini l'école buissonnière*. Seuil.

Ford, JR, Ford, V. et Harren, K. (2022). *Moi, Calvin*. Scholastic.

Hohn, N. L. et Luxbacher, I. (2022). *La surprise de Malaika*. Scholastic.

Holowaty, L. (2022). *Peppa adore le yoga*. Scholastic.

Holowaty, L. (2022). *En bonne santé*. Scholastic.

Kaepernick, C. et Wilkerson, E. (2022). *Ma couleur à moi*. Éditions Ministères multilingues.

Le Guen, S. et Poignonec, M. (2022). *Hibou-Chou*. Lito.

N'Diaye, D. et Ama. (2022). *Arsène et Marcelle me harcèlent*. Gründ.

Olsen, E., Arnett, R. et Valdez, M. (2022). *Harmonie : détective des petits soucis !* Rue des enfants.

Person, C. et Videlo, A. (2022). *Le jour où j'ai rencontré mon amoureux*. Glénat.

Whitty, H. et Bowles, P. (2022). *Quel talent ! 1,2,3*, Soleil.

Zietlow Miller, P. et Hill, J. (2022). *Être fort, c'est....* Scholastic.

**De jeunes élèves rappellent le texte : un
complément à l'élaboration du texte et
des illustrations de l'album en création
« D'un Monde à l'Autre »**

Par Sonia Guillemin et Kelly Moura

De jeunes élèves rappellent le texte : un complément à l'élaboration du texte et des illustrations de l'album en création « D'un Monde à l'Autre »

Introduction

Ce chapitre se propose d'explorer le rôle du rappel de récit chez de jeunes élèves âgés de 4 à 6 ans dans le processus de création d'un album de littérature jeunesse rédigé par nos soins intitulé *D'un monde à l'autre*. Nous examinons comment cette pratique peut enrichir à la fois le texte narratif et les illustrations, en favorisant une meilleure cohérence et une plus grande créativité. Cet article s'articule en cinq parties : le contexte de création de l'album, le cadre théorique, la question de recherche et la méthodologie, l'analyse des résultats et enfin, une conclusion qui propose des pistes d'amélioration pour le texte de l'album *D'un monde à l'autre* à transmettre à la dessinatrice.

L'originalité de cet article réside dans le fait qu'il vise à participer à la compréhension des pratiques pédagogiques qui mettent à contribution la littérature jeunesse et à encourager des approches innovantes dans l'élaboration de contenus destinés aux jeunes lecteurs.

Contexte de création de l'album

Dans un monde où la littérature jeunesse occupe une place déterminante dans le développement psychologique, affectif et cognitif de l'enfant, il est essentiel de comprendre comment les jeunes lecteurs interagissent avec les textes et les illustrations. Le rappel de récit peut être un outil puissant pour renforcer la compréhension et la créativité des élèves. Selon Viau et ses collaboratrices (2024), le rappel de récit consiste à raconter dans ses mots (paraphrase) une histoire lue, vue ou entendue, sans l'avoir sous les yeux (Giasson, 2013 ; Kissner, 2006 ; Reed et Vaughn, 2012). Il contribue pour l'enseignant·e et pour l'élève à avoir une trace de la compréhension de ce dernier. Ce contexte nous amène à nous interroger sur l'impact de cette pratique didactique sur l'élaboration d'un album de littérature jeunesse.

L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans le cadre de la création d'un album illustré coécrit par les chercheuses qui signent cet article et qui ont mené cette recherche. Ce projet d'album narratif vise à explorer les interactions entre deux univers distincts en parallèle : celui d'une petite fille évoluant dans un environnement bruyant et numérique, et celui d'un petit garçon qui trouve refuge dans la nature, plus précisément dans la forêt. À travers cette dichotomie, la visée est de mettre en lumière les différences de modes de vie et d'interactions sociales des enfants d'aujourd'hui.

Nous présentons en premier lieu l'histoire et les caractéristiques de l'album créé, puis nous évoquons comment nous avons entrepris une démarche collaborative de création.

D'un Monde à l'Autre : une rencontre inattendue et un voyage poétique entre deux univers

L'album que nous avons créé et intitulé *D'un Monde à l'Autre* nous plonge dans l'histoire touchante de deux enfants aux mondes diamétralement opposés. D'un côté, une petite fille évolue dans un environnement familial bruyant, souvent absorbée par sa tablette. De l'autre, un petit garçon trouve refuge dans la nature, explorant la forêt et pédalant sur son vélo, en harmonie avec les arbres et les oiseaux. Le destin les réunit un jour dans la salle d'attente d'un médecin, un lieu neutre où l'ordinaire devient extraordinaire. Les deux enfants, bien que très différents, s'intéressent l'un à l'autre. Le garçon feuillette un livre sur les bouleaux tandis que la petite fille joue sur sa tablette. Cet instant suspendu pose les bases d'une amitié potentielle, mais comment entrer en contact l'un avec l'autre ?

Pour maintenir le lien timidement établi, la petite fille propose une idée originale : elle décide de laisser un message dans un arbre à trou de la forêt avec son adresse, espérant que le petit garçon le trouvera. Ce geste simple, mais significatif, marque le début d'une belle aventure, un pont entre deux univers. Ainsi, la créativité de l'album se manifeste par l'habile alternance entre les maisons des deux enfants et la salle d'attente, créant une répétition qui souligne les différences de leurs mondes contrastés tout en mettant en lumière leur désir de se connecter. Ce voyage narratif permet aux lecteurs de ressentir la dualité de leurs vies, mais aussi la spécificité de leur quête d'amitié.

Une démarche collaborative : quand des illustratrices et des élèves influencent le texte

L'album a été soumis à une phase d'expérimentation en classe. Ce processus a permis non seulement de réfléchir à d'éventuelles modifications du texte, mais aussi de recueillir des retours sur l'effet des illustrations.

Dans le cadre de la création de cet album, nous avons d'abord élaboré une version préliminaire du texte, en phase avec la trame narrative que nous venons d'exposer, puis nous l'avons soumise à une illustratrice. Cette première collaboration n'a pas répondu à nos attentes, car les dessins n'enrichissaient pas assez le texte, ils ne relevaient pas assez de l'acte de lecture (Van der Linden, 2006), ils ne collaboraient pas avec le texte (Van der Linden, 2007) et l'implicite n'était pas suffisamment présent. Nous avons donc fait appel à une seconde illustratrice dont les remarques constructives sur le texte ont été précieuses. Elle a par exemple soulevé des points d'attention en lien avec la cohérence générale du texte ou l'alternance entre les lieux. Ces interactions nous ont conduites à une nouvelle approche en vue de faire évoluer le texte : le soumettre exclusivement aux élèves pour observer comment ils s'approprient l'histoire et ce qu'ils retiennent des thèmes abordés, notamment grâce au rappel de récit. En choisissant de proposer un texte sans images, nous invitons les jeunes lecteurs à utiliser leur imagination pour visualiser les scènes et les émotions des personnages et nous vérifions aussi leur capacité à inférer. Cela ouvre la porte à une expérience de lecture plus interactive et personnelle. Cette étude vise ainsi à analyser les réactions des enfants face à cette narration et à considérer comment ils comprennent et interprètent les messages véhiculés par l'histoire, dans le but d'identifier d'éventuelles retouches nécessaires au niveau du texte, et de voir quels éléments mettre plus précisément en évidence au niveau des illustrations.

Cadre théorique

Dans le cadre de la récolte de données, les élèves ont été invités à narrer cette histoire dans leurs propres mots. Cette approche soulève des enjeux significatifs en matière de compréhension et d'interprétation. Il importe alors de cerner plus particulièrement ce que cela implique.

Les concepts clés de la narration au sein de l'album

Dans le sillage des propositions de Tauveron (2002), nous pensons, comme elle, qu'il faut « engager les élèves dans une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection » (p.18). En mobilisant plusieurs concepts issus des théories de la narration, cette recherche met en évidence l'intérêt didactique des textes « résistants ». Selon Tauveron, (1999), ce sont des textes qui « ne se laissent pas résumer aisément et/ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément ». La structure en parallèle, définie par DeRoy-Ringuette (2021) comme étant un récit où au moins deux récits se déroulent simultanément, ajoute une composante problématique et intéressante à la lecture de l'album.

Le résumé, le rappel et la paraphrase

Le but de cette partie est principalement d'explorer la hiérarchie cognitive des compétences de résumé, de rappel de récit et de paraphrase autour de cet album en cours d'élaboration. En analysant ces trois processus, nous démontrons que le résumé représente le niveau le plus élevé de traitement cognitif, suivi du rappel de récit, puis de la paraphrase. Cette hiérarchie est illustrée par une métaphore pyramidale, où chaque niveau repose sur des compétences préalables (Figure 1).

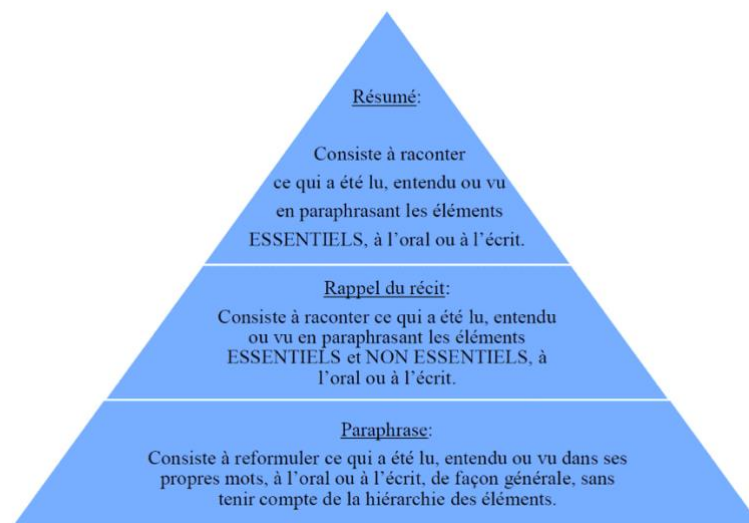


Figure 1 : Le résumé, le rappel et la paraphrase (Viau et al., 2024)

Le résumé : un exercice de synthèse cognitive

Le résumé consiste à relater un texte en ne conservant que les éléments essentiels. Ce processus exige une compréhension approfondie du contenu ainsi qu'une capacité à identifier et à synthétiser les idées principales. En raison de cette exigence, le résumé est considéré comme l'activité la plus complexe des trois. Il nécessite des habiletés cognitives de haut niveau, telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Selon Viau et ses collaboratrices (2024), « [l]e résumé est placé au sommet de la pyramide dans le but d'illustrer le fait que pour accomplir une telle tâche, l'élève doit d'abord être capable de paraphraser et d'effectuer un rappel de texte » (p.5).

Le rappel de récit : une approche intermédiaire

Le rappel de récit, quant à lui, implique la reformulation d'un texte en intégrant à la fois les éléments essentiels et non essentiels. Ce processus est moins restrictif que le résumé, car il permet une plus grande liberté dans la sélection des informations à inclure. Cependant, il requiert toujours une compréhension solide du texte original et une capacité à organiser les idées de manière cohérente. En tant que tel, le rappel de récit se situe au milieu de notre pyramide, reliant les compétences de résumé et de paraphrase (Viau et al., 2024).

La paraphrase : une reformulation libre

Enfin, la paraphrase consiste à relater un texte dans ses propres mots, sans distinction entre l'importance des éléments. Ce processus est le moins restrictif des trois, car il permet une reformulation libre et créative. Toutefois, il nécessite également une compréhension du texte original pour éviter les malentendus. En plaçant la paraphrase à la base de la pyramide, nous reconnaissons qu'elle constitue une compétence fondamentale qui prépare l'individu à des tâches plus complexes, telles que le résumé et le rappel de récit (Viau et al., 2024).

En conclusion, le résumé, le rappel de récit et la paraphrase représentent une hiérarchie cognitive qui reflète la complexité croissante des compétences requises pour chaque processus. Le résumé, en tant qu'exercice de synthèse, exige des habiletés cognitives avancées, tandis que le rappel de récit et la paraphrase offrent des niveaux de liberté et de complexité variés. Cette approche pyramidale peut servir de guide pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences de reformulation, en mettant l'accent sur l'importance de développer des bases solides avant de s'engager dans des tâches plus complexes.

Les inférences : des processus nécessaires à la compréhension

Les textes résistants (Tauveron, 1999) sont des textes nécessitant au lecteur de faire un certain nombre d'inférences pour les comprendre et parmi ces textes, on en trouve qui « empêchent délibérément la compréhension immédiate » (p. 19) par des procédés tels que l'adoption d'un point de vue, la présence d'ellipses narratives ou l'effacement de causes à effets.

Amener les élèves à produire des inférences est une motivation liée à la rédaction de cet album. L'inférence est une habileté cruciale mise en œuvre par le lecteur pour comprendre et interpréter un texte. Elle ne se limite pas à la simple lecture des mots, mais nécessite un engagement actif du lecteur dans le processus de compréhension. Selon Fayol (2004), les inférences exigent « un recours à des connaissances non explicitement évoquées [...] que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites » (p. 39). Ce processus d'inférence permet de relier des éléments du texte, de combler des lacunes et d'enrichir la signification globale de l'œuvre.

L'information à inférer est donc construite par le lecteur, et cette construction dépend à la fois de la base de connaissances préalables de celui-ci et des stratégies cognitives qu'il mobilise. Par exemple, un lecteur ayant une vaste expérience dans un domaine spécifique sera en mesure de faire des connexions plus profondes et pertinentes que quelqu'un de moins familiarisé. Pour comprendre, le lecteur peut en outre mobiliser des références culturelles spontanément en lien avec ses connaissances antérieures ou des liens établis en classe dans le cadre de réseaux intertextuels (Tauveron, 1999).

Ainsi, l'inférence joue un rôle essentiel dans la compréhension des textes, transformant le lecteur en un participant actif et créatif dans le processus de lecture. Les compétences d'inférence doivent être développées et affinées, ce qui souligne l'importance d'encourager des pratiques de lecture qui stimulent la pensée critique et l'engagement cognitif.

Dans ce cadre, il est possible de faire une lecture centrée sur les personnages. En effet, comprendre une histoire passe en grande partie par la capacité à s'interroger sur ce que vivent les personnages, sur leurs actions et sur leurs pensées. Les élèves doivent apprendre à se demander ce qu'il arrive aux personnages au fil du récit, pourquoi ils agissent de telle ou telle manière, leurs objectifs et les raisons qui motivent leurs choix. Il est également important qu'ils identifient les sentiments et les émotions ressentis par les personnages, afin de mieux saisir les enjeux de l'histoire (Goigoux, 2014). Cette démarche favorise une compréhension plus fine et plus approfondie des textes, en donnant du sens aux événements racontés.

Par conséquent, le fait d'utiliser un texte qui pose des résistances par sa structure narrative et de demander aux élèves de faire un rappel de récit se situe au centre de cette recherche exploratoire qui tente de répondre à deux questions : quels sont les éléments de compréhension du texte présents dans le discours des élèves lors du rappel de récit ? Comment mobiliser ces informations dans le cadre de l'élaboration d'un album de littérature de jeunesse (texte, illustration) ?

Méthodologie

Cette partie a pour but de décrire les participants, la méthodologie, ainsi que les outils de collecte de données utilisés.

Dans le cadre de cette recherche sur l'appropriation de l'histoire *D'un Monde à l'Autre* par les élèves, nous avons établi une collaboration avec cinq enseignantes qui pratiquent dans des écoles en Suisse, dans le canton de Vaud. Parmi elles, trois enseignaient en classe de première et deuxième primaire (1-2P) accueillant des élèves âgés de 4 à 6 ans, tandis que deux autres enseignantes étaient en classe de troisième primaire (3P) avec des élèves de 6

à 7 ans. Cette diversité d'âges nous a permis d'observer les réactions et les interprétations des enfants à différents stades de développement.

La méthodologie adoptée s'est articulée autour des étapes suivantes : la transmission du texte, les consignes aux enseignantes, la collecte de données et la méthode d'analyse des données.

La transmission du texte

Nous avons fourni aux enseignantes le texte de l'histoire sans les illustrations, afin de favoriser l'imagination et l'interprétation personnelle des élèves. Cette approche visait à encourager les enfants à visualiser les scènes et les personnages à partir de leur propre compréhension et créativité.

Les consignes aux enseignantes

Les enseignantes ont reçu pour consigne de faire découvrir l'histoire aux élèves. Nous leur avons demandé de prendre connaissance du texte sans les images et de le présenter à leurs élèves en visant l'objectif de compréhension du texte. Il leur a aussi été demandé de récolter des traces liées à leur approche de cet album : leur journal de bord et des enregistrements audios des rappels de récit des élèves.

La collecte de données

Les enseignantes ont tenu un journal de bord tout au long du processus, notant les réactions des élèves, leurs commentaires, ainsi que toute observation pertinente sur leur compréhension de l'histoire. En parallèle, des enregistrements audios des rappels du récit ont été réalisés. Ces enregistrements ont permis de documenter de manière vivante et authentique la compréhension des élèves.

La méthode d'analyse des données

À l'issue de cette phase, nous avons procédé à une analyse qualitative des journaux de bord et des enregistrements audios. Cette analyse ciblant des éléments incontournables comme la présence d'éléments clés de compréhension dans le discours des élèves nous a permis d'identifier les thèmes récurrents dans les réactions des élèves ainsi que les éléments de l'histoire qui ont suscité le plus d'intérêt ou de questionnements.

En combinant ces différentes méthodes d'observation et d'évaluation, nous avons pu obtenir une compréhension approfondie de la manière dont les enfants s'approprient l'histoire *D'un Monde à l'Autre*. Cette approche participative a également permis d'impliquer les enseignantes dans le processus de création, enrichissant ainsi notre projet d'une perspective pédagogique précieuse.

L'analyse des résultats

Chacune des enseignantes a enregistré plusieurs de ses élèves. Au total, nous avons récolté parmi les cinq classes, 18 audios en 1-2P (4-6 ans) et 9 en 3P (6-7 ans) concernant 27 élèves. Parmi les classes de 1-2P, les enseignantes ont fait le choix d'enregistrer notamment les élèves de 2P (5-6 ans), un peu plus âgés et a priori en mesure de procéder à un rappel de récit plus fourni. Ces enregistrements constituent nos données prioritaires. Nous avons également eu accès à quatre journaux de bord des enseignantes.

Notre récolte de données a donc donné lieu à deux analyses : la première analyse concerne les enregistrements audios, et la deuxième les journaux de bord.

L'analyse des enregistrements audios

Afin d'analyser les enregistrements audios, une grille d'analyse a été construite permettant de mettre en exergue deux points centraux dans notre recherche :

- Les éléments présents dans le discours des élèves ;
- Trois éléments de compréhension fondamentaux, à savoir les particularités des deux personnages témoignant de leurs deux univers distincts (la petite fille

recherche la tranquillité et joue souvent sur sa tablette, le petit garçon pédale dans la forêt et s'intéresse aux arbres), la rencontre et le lien qui se tisse entre eux, puis le fait que les enfants se retrouvent à la fin de l'histoire.

Ci-dessous, un exemple de grille d'analyse remplie pour les élèves d'une classe de 2P (Figure 2 et Figure 3). Les grilles ont fait l'objet d'un accord interjuge.

Classe : 2 P CHB Analyse des traces des élèves

Éléments incontournables présents dans le discours des élèves														
Élève (prénom, n°)	Les personnages			Les lieux				Les actions						
	Garçon / Noa (G)	Fille / Eléa (F)	Autres perso	Chez F	forêt	Arbre à trou	Salle d'attente du méd. (MAME)	p.1	p.1	p.2	Dans salle d'attente 1			
								F tient une tablette	F crie sur frères et sœurs (Stop ! ...)	G pédale / fait du vélo (forêt)	G lit livre sur arbres (B = bétulacés)	F joue à un jeu (T = tablette)	F observe G	F exprime incompréhension ou ennui (pensée)
1	X	X	MAME / MAME	X	X		MAME		X	X			curieuse de lire	X
2	X	X	MAME / MAME	X	X		MAME	X	X	X	X		se pose	X
3	X	X	FRE.S, MAME	X	X	X	X	X	X	X				
4	X	X	FRE.S, MAME	X	X		X	X	X	X				
5	X	X	MAME / MAME	X	X		X	X	X	X				
6	X	X	FRE.S, MAME		X		X	X		X				
7	X	X	FRE.S, MAME	X			X				X	T		X

- ✶ les autres garçons (frères + sœurs F)
- ✶ a compris qu'un garçon crie sur la petite fille

Figure 2 : Grille d'analyse remplie pour une classe de 2P

Élève (prénom ou n°)	Éléments incontournables présents dans le discours des élèves												Éléments de compréhension		
	Les actions (suite)														
	p.4	p.5	p.5	Salle d'attente 2	Détails dialogue	Salle 3	p.8	p.8	p.9	p.10	p.11	p.12	Idee de se retrouver	Particularités 2 perso	Lien / rencontre
F fait rech sur tabl. (B)	G touche arbre (BOU)	G voit arbre à T	F + G se parle nt		F pense : triste de ne pas voir G	F cherche (arbr. e à T) AT	F pense : trouver G	F regarde carte / plan forêt	G pense : trouver F	F met message dans arbre à T	G trouve F (J = propose de jouer)				
1						X	X	carte ville		X	J	X	VIT, VER	X	
2				X		X	AT			X	J	X	T, VIT, BR	X	
3			X	X							X		BR, L, T,		
4				X			AT			X	J		VIT		
5				X										capains	
6				X									T		
7							AT			X	J		BR, VIT,		
														autre monde	

En bleu :

élément présent (exemple p. 5 « G touche un arbre ») = X

élément présent + détail entre parenthèses (BOU = touche un BOULEAU) → Noter code BOU au lieu de X

En vert : lister éléments donnés par élève (codes) → cf. page suivante

Si l'élève ne tient pas compte de la hiérarchie des événements, surligner la colonne élève en jaune.

Figure 3 : Grille d'analyse remplie pour une classe de 2P (suite)

L'analyse des journaux de bord

Les journaux de bord ont été renseignés par les enseignantes au fur et à mesure de leur mise en œuvre en classe, puis récoltés à la fin. Plusieurs informations nous intéressaient particulièrement : l'éventuel découpage en moments consacrés à la lecture du texte, les tâches des élèves en lien avec les activités imaginées et menées par les enseignantes, les commentaires en lien avec les consignes données ou des observations concernant les élèves, etc. Ci-dessous, un exemple de journal de bord rempli pour une classe de 1-2P (Figure 4).

Journal de bord

Date	Pages (n°)	Tâches des élèves	Commentaires
15.04	1,2,3	Comprendre le début de l'histoire lue par l'enseignante	→ explications de quelques mots : enceinte, bâteaux, intrigue
15.04	1,2,3 cf annexes	Tâche : Dessine l'un des trois "mondes" de l'histoire et écris le lieu comme tu ^{penses}	→ vérification de la compréhension du début de l'histoire
16.04	4,5,6	Lecture de la suite de l'histoire	
17.04	7,8,9, 10,11,12	Lecture de la fin de l'histoire	
18.04		Relire l'histoire en entier → les enfants ^{les} ferment ^{yeux}	
19.04		Enregistrements de plusieurs élèves	Pour raconter l'histoire les enfants ont eu besoin des images des 3 lieux
			saut <u>1 élève</u>

sans images

Figure 4 : Journal de bord rempli pour une classe de 2P

Les résultats des enregistrements audios

Des résultats tirés des enregistrements audios, nous divisons nos propos selon qu'ils concernent les rappels de récit des élèves quant à des éléments incontournables présents dans le texte et selon qu'ils alimentent les pistes utiles à l'élaboration des illustrations ou des ajustements au texte.

Le rappel de récit concernant des éléments incontournables du texte

L'analyse des enregistrements audios a mis en évidence plusieurs éléments dont les élèves se souviennent au moment du rappel de texte :

- Les personnages principaux : la fille, le garçon ;
- Les autres personnages : les parents, les frères et sœurs de la petite fille ;
- Les lieux : la forêt, chez la petite fille, la salle d'attente du médecin ;
- Les actions : la fille tient une tablette et crie sur ses frères et sœurs, le garçon fait du vélo, la fille exprime de l'incompréhension ou de l'ennui, les deux enfants se parlent, la fille met le message dans l'arbre à trou, le garçon trouve la fille.

Les 27 élèves ont compris que le garçon apprécie la vitesse, notamment sur son vélo, que la fille a toujours une tablette sur elle et qu'elle est gênée par le bruit, ainsi que l'idée d'une rencontre et d'un lien qui se construit entre les enfants.

Parmi ces élèves, six ont donné des informations imprécises, qui concernent :

- 1) L'amitié entre les deux enfants : ils seraient amis dès le début ;
- 2) Le lieu qui les réunit, c'est-à-dire la salle d'attente : il s'agirait de la salle d'attente d'un vétérinaire (nous avons pensé à la salle d'attente d'un médecin, obstétricien de leurs mamans enceintes).

Le premier point rejoint un élément important que nous avons remarqué dans le discours des élèves, c'est-à-dire la difficulté à comprendre la temporalité de l'histoire. En effet, entre les différentes pages, un certain temps passe. Plusieurs élèves n'ont par exemple pas respecté l'ordre chronologique des événements lors du rappel de récit ou d'autres n'ont pas saisi que des jours passent entre les rencontres dans la salle d'attente. D'ailleurs, un seul élève a utilisé dans son discours un organisateur temporel autre que « après » ou « ensuite », en employant « un autre jour ». Ces élèves ont toutefois compris l'essentiel : les deux personnages ont chacun des particularités qui leur sont propres et se rencontrent dans une salle d'attente. La fille met un message dans l'arbre à trou et le garçon la retrouve par ce biais. Globalement, nous pouvons donc conclure à une bonne compréhension des élèves.

Toutefois, un constat supplémentaire a attiré notre attention : les deux classes de 3P ont moins bien compris que les 2P ! Ce résultat nous semble étonnant, les élèves de troisième année étant plus âgés et avancés dans leurs apprentissages.

En ce qui concerne le rappel de récit, à la suite de l'analyse du discours des élèves, nous remarquons que ce qu'ils ont fait se rapproche du résumé. En effet, les élèves ont été capables par moments de faire émerger les idées principales du texte, ce sont les éléments essentiels qu'ils ont principalement gardés, en lien avec leur compréhension du texte. Dans leur formulation de l'histoire, il a été possible de repérer quelques inférences faites, comme le besoin de tranquillité de la fille ou encore la raison pour laquelle elle dépose le message dans l'arbre à trou. Un élève ayant compris que les enfants se retrouvent dans la salle d'attente d'un médecin a même fait un lien avec le vélo : le garçon se serait blessé à vélo et c'est ce qui expliquerait sa présence chez le médecin. Bien que cette hypothèse ne puisse pas être validée par la suite, elle témoigne d'une réflexion tout à fait intéressante et plausible au départ. Les élèves de cette étude étant particulièrement jeunes, le fait qu'ils aient été capables de faire des liens entre les différentes informations comprises et de restituer principalement les éléments essentiels est particulièrement intéressant.

Le rappel de récit concernant l'élaboration des illustrations ou des ajustements au texte

Le rappel de récit des élèves nous a menées à plusieurs pistes de réflexion en vue de l'amélioration du texte ou des illustrations.

Tout d'abord, nous remarquons l'idée que la relation entre les enfants se construit dans le temps par l'alternance des lieux entre les pages et le fait qu'il y ait trois moments où ils se retrouvent à nouveau dans la salle d'attente ne semble pas être très évident à saisir. Ce point a d'ailleurs fait l'objet d'une discussion lors du colloque « Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir et s'émouvoir » (Guillemin et Moura, 2024). Devrait-on plutôt prévoir un seul grand moment dans la salle d'attente, plutôt que plusieurs ? Il semble important de maintenir l'inférence de cette construction dans le temps, bien que la temporalité soit difficile à se représenter pour de jeunes élèves. Cette alternance au niveau des lieux présents sur les pages devrait peut-être faire l'objet d'organismes temporels au niveau du

texte. En effet, ceci explique probablement pourquoi ils ont aussi été généralement absents dans le discours des élèves.

Nous avons également remarqué que les élèves ne font aucune référence à deux pages de l'album (numérotées provisoirement 4 et 5) : ces deux pages se situent entre le premier moment où les enfants se rencontrent dans la salle d'attente, et le deuxième moment où ils s'y retrouvent. Sur la page 4, la fille fait une recherche sur sa tablette en lien avec un mot que le garçon a lu dans la salle d'attente et qu'elle n'a pas compris. À la page 5, le garçon est dans la forêt et il porte son attention sur l'arbre à trou. Une première idée serait alors de supprimer ces deux pages, puisqu'elles ne marquent pas les esprits, peut-être ne sont-elles pas nécessaires pour l'avancement de l'histoire ? Pourtant, en lien avec l'élément précédemment développé concernant la temporalité, il semble primordial de mettre en évidence la progression du temps, c'est-à-dire, le fait qu'il se passe des choses entre chaque rencontre. Il faudrait donc garder ces deux pages, et peut-être en modifier un peu le contenu. À la page 4, nous souhaiterions montrer que la fille s'intéresse au garçon bien qu'elle ait été a priori ennuyée par sa lecture à haute voix, et à la page 5, confirmer l'intérêt du garçon pour la nature et situer-cibler cet arbre à trou d'une importance capitale pour la suite de l'histoire.

Sur le plan du texte, il y a à la fois des dialogues lorsque les personnages prennent la parole, mais aussi des pensées. Sur certaines pages, comme ces deux-là, le texte met en lumière les pensées des personnages qui se parlent en quelque sorte à eux-mêmes. Ce procédé amenant à prendre le point de vue d'un personnage nous semblait plutôt original et notamment intéressant dans l'idée d'amener les enfants à faire des inférences. Toutefois, est-ce que ces pages seraient plus percutantes si elles imageaient uniquement les actions des enfants sans texte ? La lectrice ou le lecteur devrait alors aussi essayer de déduire les pensées des personnages dans les moments où ils sont seuls.

Un autre point relevé dans le discours des élèves concerne les particularités de chaque personnage. La personnalité et l'univers de la fille semblent plus clairement établis pour les élèves, alors que les particularités du garçon sont moins marquées dans leurs discours. Il aime faire du vélo et aller vite en forêt, mais peu d'élèves relèvent son attrait pour la nature ou la lecture, bien qu'il soit en train de lire dès la deuxième page dans la salle

d'attente. Cela nous semble important de retravailler ces caractéristiques afin de rétablir un équilibre entre les personnages, notamment au niveau des illustrations.

Il y a également la précision du lieu de la salle d'attente qui mérite notre attention. Les enfants ont bien compris qu'il s'agissait de la salle d'attente d'un lieu médical, mais ont rarement fait référence aux mamans enceintes, comme si le lien ici n'avait pas été établi. La logique des contrôles prénataux implique des rendez-vous à des espaces réguliers, ce qui peut expliquer que les enfants se retrouvent plusieurs fois au même moment dans cette salle d'attente avec leurs mamans. Malgré le fait que ce détail ne semble pas parlant pour eux, nous pensons qu'il peut être intéressant de le maintenir, car il permettrait à certains enfants d'aller un peu plus loin dans la compréhension de cette histoire, d'autant plus qu'il ne gêne cette dernière en aucun cas. En outre, des éléments de décor dans la salle d'attente pourraient rendre plus explicite la nature précise de ce lieu au niveau des illustrations (affiches sur les murs par exemple).

Finalement, nous nous sommes également questionnées sur les apports du dialogue entre les enfants : les élèves n'ont pas du tout reformulé le contenu du dialogue lors du rappel de récit. Comme ils ont toutefois bien compris l'issue de l'histoire, c'est-à-dire comment les enfants ont réussi à se trouver, nous faisons l'hypothèse que ce résultat est un biais lié à l'exercice du rappel de récit, puisqu'il s'agit de reprendre le déroulement du texte et donc a priori plutôt les actions des personnages, prioritairement à leurs paroles. Il reste pourtant clair que nous pouvons améliorer les dialogues en les affinant du point de vue des éléments ou indices importants à mettre en évidence pour que la suite imaginée permettant les retrouvailles semble logique.

Les résultats des journaux de bord

Deux enseignantes de 2P et deux enseignantes de 3P ont rendu leur journal de bord. Nous n'avons pas eu accès au dernier, car l'enseignante était en arrêt congé maternité juste après la mise en œuvre en classe. Trois de ces classes ont lu l'histoire en plusieurs étapes, une seule enseignante a donc choisi de prévoir la lecture de l'histoire en un seul moment. Les deux enseignantes de 3P ont présenté et lu l'histoire, et les deux enseignantes de 2P ont également prévu des activités de compréhension autour du texte.

Le journal de bord n° 1 : une découverte en lecture morcelée et en écriture

Le journal de bord n° 1 fait ressortir six moments qui ont été consacrés à la découverte du texte, comme suit :

1. Lecture du début de l'histoire, puis reformulation de l'enseignante ;
2. Dessin accompagné d'écriture émergente provisoire pour vérifier la compréhension de ce début. La consigne donnée était la suivante : « dessine un des trois lieux de l'histoire » ;
3. Lecture de la suite de l'histoire par l'enseignante ;
4. Lecture de la fin du texte un autre jour ;
5. Relecture du texte en entier pendant que les enfants ferment les yeux ;
6. Rappel de récit sur la base d'un support : les élèves avaient à disposition des images des trois lieux (la maison de la fille, la forêt, la salle d'attente) créées par l'enseignante.

Ci-après des exemples du travail de deux élèves de 2P (5-6 ans) à l'étape n° 2 (dessin accompagné d'écriture émergente provisoire) (Figure 5 et Figure 6).

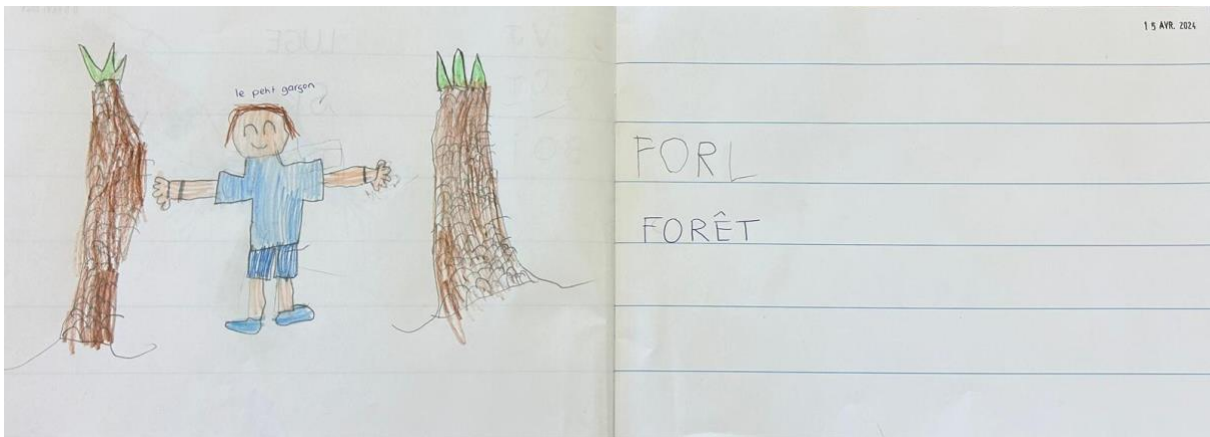


Figure 5 : Dessin avec écriture émergente provisoire d'un·e élève

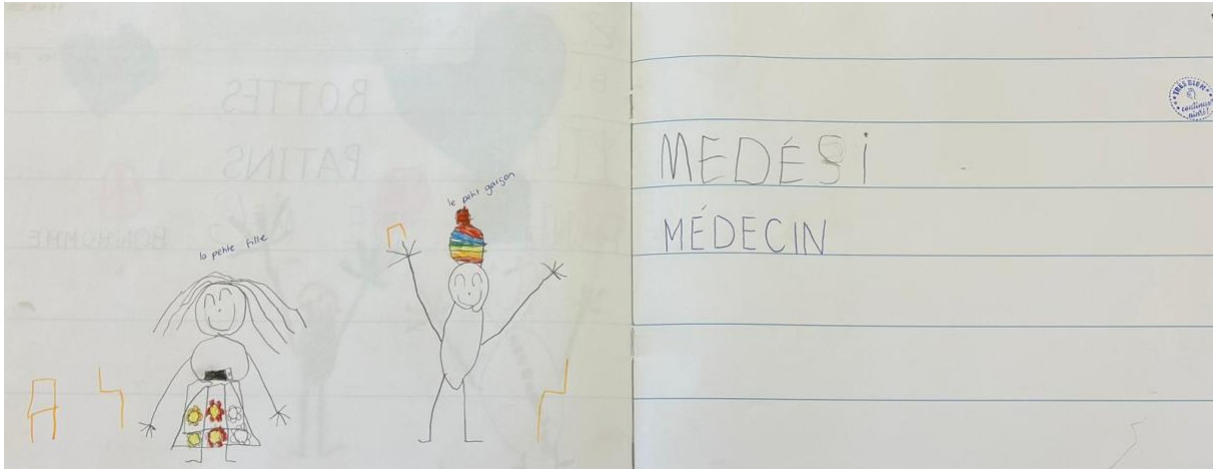


Figure 6 : Dessin avec écriture émergente provisoire d'un·e deuxième élève

Le journal de bord no 2 : une découverte en dessin et en gestes

Dans le journal de bord n° 2 apparaissent deux moments essentiels qui ont donné lieu aux activités suivantes :

1. Représentation des pages 1-2 en les dessinant (univers de la fille et du garçon) ;
2. Représentation des moments dans la salle d'attente par le jeu théâtral.

À la suite de la lecture des deux premières pages, les élèves ont donc dû dessiner l'univers de chaque enfant, comme s'il s'agissait de créer les illustrations qui pour le moment n'existent pas.



Figure 7 : Représentation des pages 1-2 d'un·e élève

Dans l'exemple ci-dessus (Figure 7), on peut voir sur la partie de gauche la petite fille dans son salon qui tient une tablette. Sa maman enceinte est présente, ainsi que ses frères et sœurs. À droite, le garçon est sur son vélo, entouré d'arbres qui font référence à la forêt.

Afin de mieux comprendre la rencontre, l'attitude de chacun des enfants vis-à-vis de l'autre et ce qu'ils se disent aussi, les élèves ont par la suite joué les différents moments en prenant le rôle des personnages de l'histoire. Au préalable lors de la lecture, l'enseignante avait déjà théâtralisé en quelque sorte ces moments, en ajoutant des gestes, postures ou intonations et en occupant l'espace en concordance du texte. Pour l'enseignante, cette étape avait pour but d'imager et de rendre plus concrète la situation, pour que les élèves puissent s'en faire une première représentation, avant de se l'approprier et de la jouer eux-mêmes.

Le journal de bord n° 3 : une découverte en reformulations et en gestes

Le journal de bord n° 3 relate un moment consacré au texte. La lecture a été ponctuée de pauses, reformulations et gestes. Une intention d'écoute a été cette fois donnée par l'enseignante : « se souvenir d'un maximum de choses pour pouvoir reformuler ensuite ».

Le journal de bord n° 4 : une découverte en question interprétative

Le journal de bord n° 4 relate également plusieurs moments consacrés au texte, lors desquels l'enseignante a simplement fait une lecture fidèle au texte. Cette enseignante a toutefois choisi de poser une question supplémentaire après le rappel de récit des élèves, dont nous avons des traces dans les enregistrements audios : « Pourquoi cette histoire s'appelle *D'un monde à l'Autre* ? » La réponse des élèves à cette question a globalement oscillé entre trois possibilités différentes : « je ne sais pas », « tu changes d'image » ou « tu changes d'endroits », il existe « plusieurs univers ».

Les journaux de bord : révélateurs de l'étayage

En croisant les deux types de données, nous remarquons un lien fort entre les activités proposées aux élèves et leur compréhension de l'histoire. L'analyse des traces audios des élèves démontre que les deux premières classes décrites ici (journaux de bord n° 1 et 2) sont celles qui ont le mieux compris, tissant un lien plus clair entre les divers événements et apportant des détails importants liés aux caractéristiques des personnages par exemple. Ces deux classes correspondent aux degrés 2P. Les deux classes de 3P ont donc moins bien compris, bien que les élèves soient plus âgés. Ce résultat met en évidence l'importance de l'étayage de l'enseignant·e lors des moments de lecture : les enseignantes ayant été au-delà d'une simple lecture ou reformulation du texte ont permis aux élèves de saisir plus d'éléments importants du texte et de faire des liens entre eux. Cela s'est évidemment répercuté sur la qualité du rappel de récit, témoignant d'un traitement cognitif élevé.

Nous faisons l'hypothèse que les enseignantes de 3P ont fait le choix de ne pas trop aider leurs élèves, déjà plus avancés dans les apprentissages liés à la lecture et l'écriture, car elles

les ont estimés capables de comprendre cette histoire, ce qui a d'ailleurs été le cas malgré cette différence observée entre les degrés.

Conclusion

En conclusion, cette étude met en lumière les possibilités d'ouverture du rappel de récit dans le processus créatif des jeunes élèves. Nous avons des pistes d'amélioration pour le texte, qui ainsi développé apportera aussi de meilleures indications à la dessinatrice. Ces pistes ont pour origine les éléments ayant émergé des deux analyses, portant d'une part sur les enregistrements audios des élèves, et d'autre part sur les journaux de bord de leurs enseignantes. Ainsi, nous allons poursuivre la création de cet album en optimisant la cohérence et l'impact émotionnel de celui-ci.

Les élèves ayant participé à cette étude ont été particulièrement motivés à l'idée de découvrir un texte encore non paru et pour lequel ils pourraient potentiellement avoir une influence. Nous pensons que cette manière plutôt inédite de procéder a pour avantage de prendre en compte les principaux intéressés, ceux auxquels cette histoire est destinée. Un peu comme si on souhaitait tout à coup percevoir comment des yeux d'enfants regardent cet album jeunesse, encore en construction. Ce regard a été précieux, ainsi que la manière dont les enseignantes se sont approprié le travail autour de ce texte. La diversité des activités proposées ou non aux élèves dans le but d'accompagner leur compréhension est d'ailleurs significative en regard de la compréhension effective des élèves. Cet accompagnement est donc à valoriser autant que possible.

D'un Monde à l'Autre n'est pas seulement une histoire d'amitié ; c'est une exploration des contrastes et des synergies entre les vies modernes et la nature. Cet album invite chacun à réfléchir sur la manière dont nous pouvons nous connecter malgré nos différences. C'est un voyage poétique qui résonne avec tous ceux qui ont déjà cherché à établir des liens authentiques, et qui nous rappelle que, parfois, un simple message déposé dans un arbre peut changer le cours de nos vies.

Références bibliographiques

- DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <https://doi.org/1866/27257>
- Fayol, M. (2004). Lecture comme processus dynamique. Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture, *CNDP*, 81-98.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 4^e édition. De Boeck Éducation.
- Goigoux R. (15 novembre, 2014). *Apprendre à lire*. [Communication orale]. Les controverses de Descartes. Université Paris.
- Guillemin, S. et Moura, K. (14 mai, 2024). *Le rappel de texte de jeunes élèves comme complément à l'élaboration des illustrations d'un album de littérature jeunesse*. [communication orale]. Colloque Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir, s'émouvoir, Ottawa. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/81471>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Éditions Hatier.
- Van der Linden, S. (2006 et 2007). *Lire l'album*. Atelier du Poisson Soluble.
- Viau, J., Montésinos-Gelet, I., Carignan, I. (2024). *Rappelle-toi cette histoire. Enseigner le rappel de récit grâce à la littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.

**Les livres jeunesse au service de
l'enseignement et de l'apprentissage :
quelles méthodologies ? (Acfas, 2025)**

**Les critères de sélection des œuvres : le
cas de l'enseignement des contenus du
programme *Culture et citoyenneté
québécoise***

Par Shanna Stever et Isabelle Montésinos-Gelet

Les critères de sélection des œuvres : le cas de l'enseignement des contenus du programme *Culture et citoyenneté québécoise*

Problématique

L'implémentation rapide du programme de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) place les enseignants devant des défis importants, notamment la maîtrise de contenus complexes provenant de plusieurs disciplines contributives et pour lesquels ils n'ont généralement reçu que peu ou pas de formation. L'absence de repères clairs et de ressources didactiques adaptées accentue leur sentiment de ne pas avoir de préparation suffisante. Dans ce contexte, la littérature jeunesse représente un levier particulièrement pertinent pour aborder ces thèmes de façon accessible, nuancée et interdisciplinaire (DeRoy-Ringuette, 2021). Dans cette perspective, l'interdisciplinarité ne se réduit pas à une juxtaposition de contenus, mais suppose une mise en relation structurée des savoirs au service de la compréhension de réalités complexes (Lenoir, 2020). Elle implique également de maintenir des ancrages disciplinaires clairs tout en favorisant des interactions signifiantes entre ces savoirs. Toutefois, il faut impérativement que les enseignants disposent d'outils et de critères rigoureux pour sélectionner des œuvres de qualité adaptées aux finalités du programme de CCQ : *préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise, viser la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que poursuivre le bien commun* (MÉQ, 2023, p.3). Les deux dernières finalités s'intègrent dans la première par cinq grands thèmes qui sont abordés soit : Conscience de soi et construction identitaire ; Relations entre humains ; Quête de sens ; Relations entre humains et environnement ; Médias et vie numérique. C'est à cette nécessité, soit d'accompagner les enseignants dans le choix éclairé d'albums permettant de couvrir l'ensemble des thématiques de CCQ, que ce chapitre souhaite répondre. Il décrit une étape d'accompagnement du projet de recherche de la première autrice.

Objectif du chapitre

Décrire une étape de l'accompagnement proposé dans le cadre du projet doctoral de Shanna Stever consacré à l'enseignement des contenus du programme de CCQ par le recours à la

littérature jeunesse en précisant comment seront présentés aux enseignants les critères de sélection des œuvres.

Caractéristiques du programme de formation de CCQ

Le nouveau programme de formation de CCQ a intégré le curriculum des classes du primaire et du secondaire à la rentrée scolaire 2024. Dans ce dernier, il est prescrit de développer et d'évaluer une seule compétence chez les élèves, qui est différente pour chacun des cycles du primaire : *Explorer des réalités culturelles* (1^{er} cycle), *Examiner des réalités culturelles* (2^e cycle) et *Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles* (3^e cycle). Ces compétences ont trois importantes finalités mentionnées précédemment et elles sont développées à travers cinq grands thèmes qui couvrent diverses disciplines contributives (MÉQ, 2023).

Le thème *Conscience de soi et construction identitaire* pousse les élèves à réfléchir à ce qui caractérise les individus. Il leur permet de considérer ce qu'ils veulent devenir et d'analyser la vision qu'ils ont d'eux-mêmes. Ce thème a pour enjeu une réflexion profonde sur ce qui structure l'identité de chaque personne en fonction de la perception qu'ont les autres d'eux-mêmes, de leur vision personnelle et des valeurs qu'ils désirent mettre de l'avant (MÉQ, 2023).

Le thème *Relations entre humains* vise la compréhension des liens complexes qui se tissent entre les individus en considérant de nombreux aspects, en plus de traiter de plusieurs sujets d'éducation à la sexualité. Les élèves prennent conscience, à travers ce thème, que chaque personne appartient à différents groupes et réalisent l'importance du sentiment d'appartenance et des normes qui régissent ces différents groupes (MÉQ, 2023).

Le thème *Quête de sens* vise la réflexion sur la vision que l'on veut avoir de la vie et du sens que l'on veut lui donner selon plusieurs aspects comme la spiritualité ou les valeurs humaines. Les élèves au fil de leur parcours primaire explorent les rituels familiaux et sociétaux, ils s'initient aux questions existentielles et réfléchissent sur leurs perspectives (MÉQ, 2023).

Le thème *Relations entre humains et environnement* permet de prendre connaissance de l'importance de l'environnement et de tous les êtres vivants qui nous entourent afin de se mobiliser pour avoir un impact positif sur la préservation de la planète. L'enjeu de ce thème consiste à comprendre le rôle essentiel de tous les êtres vivants et les enjeux éthiques que la lutte environnementale peut créer (MÉQ, 2023).

Finalement, le thème *Médias et vie numérique* a pour but d'outiller les élèves afin d'ils utilisent adéquatement et sécuritairement les outils numériques mis à leur disposition. Ce thème, présent seulement aux 2^e et 3^e cycles, amène les élèves à réfléchir aux différents enjeux de la vie numérique sous tous les aspects, tant au niveau social que dans la consommation d'informations (MÉQ, 2023).

Liens entre les contenus du programme de CCQ et les attraits de l'album

C'est Saricks (2005, 2009) qui a initialement mis en lumière les attraits du livre pour soutenir les bibliothécaires lorsqu'il s'agit d'aider un lecteur à trouver un livre à son goût. Un attrait est un élément d'une œuvre qui plaît au lecteur et qui lui permet de parler de ses qualités. Les attraits du livre ont été adaptés aux albums par DeRoy-Ringuette et ses collaboratrices (2026) pour un usage didactique. Elles les distinguent en trois ensembles : les attraits de contenu — les thèmes et l'intrigue, la tonalité, les personnages, le cadre spatiotemporel — ; les attraits de forme — le style de l'illustrateur, le style de l'auteur, le rythme — et les attraits du paratexte qui touchent à la fois au contenu et à la forme.

Attraits de contenu

Les attraits de l'album les plus utiles pour travailler les thèmes visés par le programme de CCQ sont les attraits de contenu. Cette section est consacrée à la mise en relief des relations entre ces thèmes et ces attraits qui rendent les œuvres judicieuses pour un usage interdisciplinaire avec le programme de CCQ. Les voici.

En bref, selon DeRoy-Ringuette et ses collaboratrices (2026), le thème et l'intrigue tiennent compte à la fois des thèmes et des sous-thèmes abordés, mais aussi des modalités narratives

qui structurent le récit. Le thème renvoie aussi aux grandes idées explorées dans l'œuvre, tandis que les intrigues peuvent être de résolution, c'est-à-dire organisées autour du schéma narratif orienté vers la résolution de problème, une quête ou une fuite, souvent soutenues par des péripéties, ou de révélation, donc centrées davantage sur les personnages ou une situation, où l'enjeu repose sur la compréhension progressive d'une réalité plutôt que sur sa transformation (DeRoy-Ringuette et al., 2026).

De son côté, la tonalité tient compte à la fois du point de vue des créateurs et de celui des lecteurs. De fait, pour le premier, il s'agit du ton que les créateurs donnent à l'album. Selon DeRoy-Ringuette et ses collaboratrices (2026), celui-ci peut être attendrissant, dramatique, nostalgique, etc. Cet attrait tient également compte des valeurs, au sens de Schwartz (2006). Toujours par rapport à la tonalité, concernant les personnages, cet attrait tient compte de leur vie affective (émotions, sentiments, humeurs). Elle s'analyse notamment à partir de la valence des affects (positive ou négative), de leurs intensités (faible, forte ou variable), ainsi que de leur mode d'expression (intériorisé ou extériorisé), ce qui permet de mieux comprendre comment le récit oriente la réception émotionnelle du lecteur et construit son rapport aux personnages. Par ailleurs, la mise en scène de la régulation des émotions constitue un autre indicateur important de cet attrait.

Concernant les personnages, selon ce que DeRoy-Ringuette et ses collaboratrices (2026) retiennent, il est question de leurs fonctions, de leur nombre, de leurs caractéristiques physiques et psychologiques, de la nature des relations qu'ils entretiennent entre eux et des procédés utilisés pour les définir.

Enfin, le cadre spatiotemporel concerne à la fois le temps et les lieux. De fait, il inclut la diversité des espaces représentés (réels ou imaginaires, intimes ou publics, naturels ou construits), ainsi que les repères temporels (temps naturel, culturel ou historique) dans lesquels s'inscrit le récit, contribuant ainsi à situer l'action et à soutenir la compréhension du lecteur (DeRoy-Ringuette et al., 2026).

Relations entre les attrait de contenu et les thèmes en CCQ

Les cinq thèmes structurant le programme de CCQ peuvent être mis en relation de manière étroite et systématique avec les attrait de contenu des albums jeunesse, soit les thèmes et l'intrigue, la tonalité, les personnages et le cadre spatiotemporel (DeRoy-Ringuette et al., 2026). Dans le cas de la *Conscience de soi et de la construction identitaire*, les **thématiques** fréquemment abordées dans les albums (p. ex., goûts personnels, besoins fondamentaux, étapes de la vie, stéréotypes) rejoignent directement les contenus prescrits du programme. La **tonalité** des œuvres contribue à l'exploration des valeurs personnelles et collectives, essentielles au développement identitaire. Les **personnages** jouent par ailleurs un rôle important : leurs caractéristiques psychologiques et les tensions qu'ils vivent servent de points d'appui permettant au lecteur de préciser sa propre compréhension de soi. Le **cadre spatiotemporel**, notamment lorsqu'il met en scène un temps culturel (p. ex., un anniversaire), soutient également l'interprétation des expériences individuelles en les inscrivant dans des repères temporels socialement partagés.

Le thème des *Relations entre humains* se prête tout autant à une articulation avec les attrait de contenu. Les albums abordent régulièrement des **thèmes** intimement liés aux contenus prescrits (p. ex., la famille, l'école, l'amitié ou la liberté) qui s'insèrent dans des intrigues favorisant l'analyse des dynamiques relationnelles. La **tonalité** permet d'exposer un éventail de valeurs et de stratégies relationnelles à travers la mise en scène de la vie affective des **personnages**. Ces derniers constituent d'ailleurs des médiateurs privilégiés pour aborder des enjeux relationnels complexes, qu'il s'agisse de coopération, de conflit ou d'empathie. Le **cadre spatiotemporel** peut, quant à lui, proposer des décors contemporains ou historiques propices à l'exploration citoyenne, notamment en lien avec la démocratie et les droits et libertés.

Le thème *Relations entre humains et environnement* s'arrime également avec les attrait de contenu, puisque de nombreux albums jeunesse traitent de **thèmes** tels que les besoins des êtres vivants, la relation à la nature, la consommation ou l'écologie. La **tonalité** adoptée dans ces œuvres met en relief les valeurs associées à la protection de l'environnement ou à l'éthique écologique. Les **personnages**, humains ou animaux, permettent d'incarner les enjeux de la relation au vivant et de susciter une réflexion éthique. Enfin, le **cadre**

spatiotemporel ouvre sur des contextes environnementaux variés comme les catastrophes naturelles, la pollution, la déforestation ou le réchauffement climatique, qui favorisent l'analyse critique des interactions entre les sociétés humaines et leur milieu.

Le thème de la *Quête de sens* entretient également une affinité particulière avec les attraits de contenu. Plusieurs **intrigues** de révélation ou récits initiatiques abordent explicitement des questions existentielles, tandis que des **thèmes** tels que les rituels, les célébrations, la spiritualité, l'amour ou la réussite s'inscrivent directement dans les contenus prescrits du programme. La **tonalité**, souvent réflexive ou existentielle, soutient l'examen de valeurs centrales liées à la recherche de sens. Les **personnages** mis en scène, préoccupés par des interrogations profondes, offrent aux élèves des points d'entrée pour discuter de repères symboliques et culturels. Le **cadre spatiotemporel**, qu'il s'agisse du temps culturel ou de projections vers l'avenir, sert quant à lui de structure interprétative permettant de situer la quête individuelle dans un horizon plus large.

Enfin, le thème *Médias et vie numérique* peut être traité largement grâce aux attraits de contenu des albums. Certaines œuvres abordent la fiabilité de l'information, les médias d'information, les réseaux sociaux ou l'usage du numérique, des **thématiques** au cœur du programme. La **tonalité** permet d'explicitier les valeurs liées à une utilisation éthique et responsable des technologies. Les **personnages** sont souvent confrontés aux risques de l'exposition médiatique, de la désinformation ou de pratiques numériques imprudentes, et deviennent des vecteurs privilégiés pour aborder ces enjeux avec les élèves. Enfin, le **cadre spatiotemporel** permet d'établir des liens avec d'autres thématiques contemporaines en montrant comment le numérique participe à la construction des représentations sociales et à l'évolution des pratiques citoyennes.

Méthodologie

La démarche méthodologique s'inscrit dans une recherche-développement (RD), telle que décrite par Bergeron et ses collaborateurs (2020), qui vise à répondre à un problème issu de la pratique tout en contribuant à l'avancement des connaissances. Cette posture méthodologique repose sur une démarche itérative articulant de manière étroite les activités de recherche et de conception, dans une double finalité de production de savoirs et de

développement d'un objet utile pour le milieu. De manière générale, une démarche de RD se déploie en plusieurs phases itératives. Elle débute par une phase de précision de l'idée de développement, qui comprend l'analyse des besoins du milieu, l'examen des connaissances issues de la recherche et la recension des outils existants. Cette phase permet de circonscrire le problème et d'orienter les premières pistes de solution. Elle est suivie d'une phase de structuration, au cours de laquelle un prototype est élaboré à partir des données recueillies et des cadres théoriques mobilisés. Ce prototype fait ensuite l'objet de mises à l'essai et d'améliorations successives, permettant d'en évaluer la pertinence, l'utilité et l'adéquation avec les besoins du milieu, avant d'aboutir à une version plus satisfaisante de l'objet développé. Enfin, une phase de diffusion vise à rendre accessible le produit aux utilisateurs cibles et à soutenir son implantation dans les milieux de pratique. La figure 1 schématise ces phases

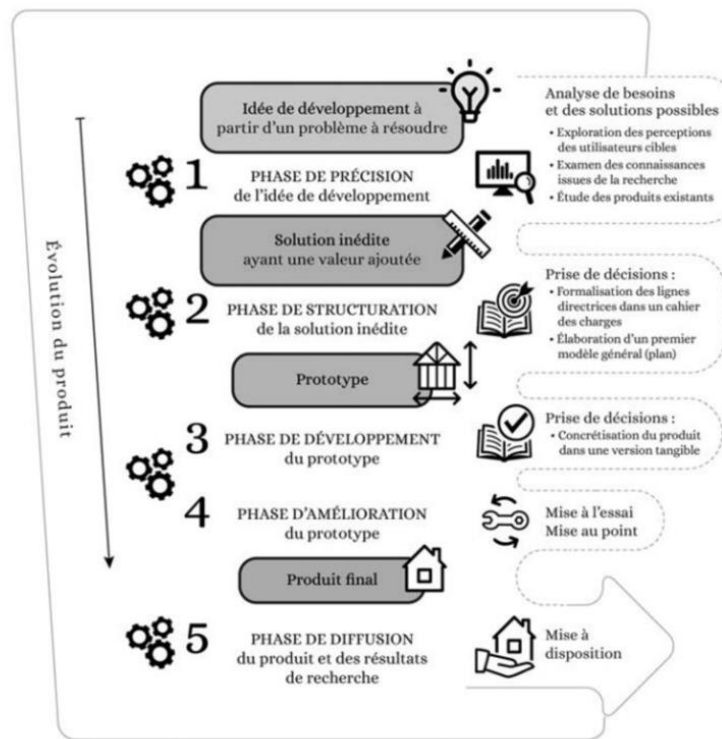


Figure 1 : La démarche itérative de RD (Bergeron et al. 2020)

Pour notre cas, notre projet de recherche vise à concevoir une formation destinée aux enseignants pour soutenir leur enseignement de la CCQ en utilisant la littérature jeunesse

à travers leur programme de français. Plus précisément, un prototype préliminaire d'un des volets de l'accompagnement a été élaboré ici à partir d'une analyse des écrits scientifiques, des besoins identifiés dans le milieu scolaire et des principes de l'enseignement explicite. Cette première version du dispositif, qui prend la forme d'une séquence structurée de formation, servira ultérieurement de base à un processus de recherche-action-formation, lors duquel il sera expérimenté, ajusté et enrichi en collaboration avec les enseignants afin d'assurer sa pertinence, sa transférabilité et son efficacité.

Formation dans les milieux scolaires

Dans cette section, une ébauche de la formation qui sera pilotée dans les milieux scolaires dans le cadre de notre recherche doctorale est proposée. Celle-ci vise à placer les enseignants en action afin de les outiller pour effectuer des choix plus éclairés quant aux albums qu'ils sélectionnent et présentent en classe pour le cours de CCQ. La formation est structurée en cinq temps, chacun ciblant des objectifs précis et permettant d'explorer successivement l'un des thèmes du programme de CCQ tout en mettant en lumière un attrait dominant de la lecture au sein des albums jeunesse. Le choix d'introduire les attraits de manière progressive permet une appropriation graduelle : chaque thème devient ainsi l'occasion d'approfondir un attrait particulier, favorisant une compréhension intégrée du cadre théorique. L'ensemble de la séquence repose sur les principes de l'enseignement efficace (Gauthier et al., 2007), de manière à rendre la démarche explicite, à soutenir le développement professionnel des participants et à offrir un modelage fort qui servira ensuite de référence pour la mise en pratique autonome.

Phase 1 : Identifier des œuvres liées au thème

Attrait dominant : Thème et intrigue
Thème du programme CCQ : Médias et vie numérique

Cette première rencontre a pour objectif d'introduire aux participants les principales bases de données numériques spécialisées en littérature jeunesse, lesquelles permettent d'effectuer des recherches par mots-clés et d'appliquer divers filtres afin de cibler des

thématiques précises. Cela s'avère particulièrement utile en raison de la construction du programme de CCQ qui regroupe 5 différents thèmes à aborder pendant la scolarité de l'élève. Parmi celles-ci, les bases de données accessibles en ligne Constellations et Ricochet retiennent notre attention en raison de leur complémentarité et de leur accessibilité en contexte scolaire. En parallèle, une présentation des revues spécialisées telles que *Lurelu*, la *Revue des livres pour enfants* ou encore *Le Pollen* permettra de mettre en lumière la richesse des outils critiques disponibles pour soutenir la sélection d'œuvres littéraires de qualité.

À la suite de cette phase exploratoire, une phase d'appropriation autonome sera proposée afin d'amener les participants à mobiliser ces ressources dans une mise en pratique coordonnée aux contenus du programme de CCQ. Le thème *Média et vie numérique* servira de fil conducteur à cette étape, puisqu'il constitue un champ moins foisonnant que d'autres comme les *Relations entre humains*. Ce choix permettra de circonscrire l'objet de recherche et de favoriser une sélection plus ciblée des œuvres, évitant ainsi une dispersion des efforts. La thématique et les titres qui seront explorés permettront d'aborder l'attrait du thème et de l'intrigue puisque certains thèmes sont directement liés aux contenus prescrits : fiabilité des informations, médias d'information, médias sociaux, usage du numérique, etc. Par rapport à l'attrait dominant mis en valeur, il ne sera pas question des éléments liés au type d'intrigue, à la tension narrative ou à la structure textuelle.

Phase 2 : Considérer la complexité et la pertinence des œuvres

Attrait dominant : Cadre spatiotemporel
--

Thème du programme CCQ : Relations entre humains et environnement
--

Cette seconde phase poursuit la réflexion déjà entamée lors de la première rencontre, en posant un regard plus approfondi et critique sur les albums sélectionnés à l'intérieur d'un thème donné. Elle vise à amener les participants à analyser les œuvres non seulement selon leur potentiel didactique, pédagogique et thématique, mais également selon leur degré de complexité et leur pertinence au regard des finalités du programme de CCQ.

Pour cette phase, la thématique des *Relations entre humains et environnement* servira de cadre d'analyse. Ce choix est particulièrement pertinent, puisqu'il s'agit d'un domaine souvent abordé à travers des récits scientifiques et des enjeux écologiques, offrant ainsi un terrain riche pour réfléchir à la manière dont la littérature jeunesse articule des dimensions citoyennes, culturelles et environnementales. Cette thématique facilite également le travail d'examen de la complexité et de la pertinence des œuvres, notamment à travers l'attrait du cadre spatiotemporel. Les participants pourront analyser différents types de lieux (réalistes, symboliques ou imaginaires) et en observer les effets narratifs et interprétatifs. Les œuvres sélectionnées permettront aussi d'explorer divers thèmes environnementaux, tels que les catastrophes naturelles, la déforestation, la pollution ou les conséquences du changement climatique. Enfin, l'étude du temps, qu'il renvoie au passé ou qu'il propose des projections vers l'avenir, offrira un autre angle d'analyse pour comprendre comment les albums soutiennent la réflexion des élèves sur les choix humains et leurs impacts à long terme.

Lors de cette séquence de formation, les participants feront une estimation de la complexité des œuvres préalablement sélectionnées en se référant aux indications éditoriales qu'ils peuvent trouver sur les bases de données vues à l'étape précédente. Ils pourront faire une première analyse et retrancher certains choix selon leur intention pédagogique.

L'accompagnement qui suit permettra d'outiller les enseignants afin de comprendre les critères qui permettent d'évaluer la complexité d'un album jeunesse. Viau (2023) a présenté plusieurs de ces critères avec l'objectif de faire des choix pour travailler le rappel du récit. Pour notre formation, nous retenons trois critères qui sont pertinents à utiliser conjointement avec le programme de CCQ. Le premier est la structure textuelle, qui comprend aussi les types d'intrigues, puisque la macrostructure narrative influence fortement la complexité d'un album. En effet, les récits linéaires sont plus simples à comprendre que les récits en parallèle, en boucle, répétitifs ou de révélation qui demandent des habiletés de traitement plus élaborées pour construire le sens global du texte (Viau, 2023). Étant donné que notre objectif est de construire des connaissances thématiques, nous voulons utiliser un texte à structure linéaire. Cela fait écho au deuxième critère, soit le style et le vocabulaire utilisé, puisque les albums qui comportent des phrases longues, un lexique recherché ou encore des passages plus poétiques sont considérés comme plus complexes également (Viau, 2023). Le troisième et dernier critère à prendre en compte, selon nous,

est la relation entre le texte et l'image, puisque lorsque l'on est face à une relation de rapport de redondance, la compréhension est facilitée contrairement aux rapports de collaboration ou de divergence (DeRoy-Ringuette et al., 2026). Nous sommes face à un facteur déterminant de la complexité en raison de la mobilisation des compétences liées à une analyse de deux éléments simultanés. Une fois que les participants auront bien identifié et acquis ces critères, un exercice sera proposé pour identifier et classer les albums choisis selon le degré de complexité.

Un dernier élément essentiel à cette étape concerne la pertinence des œuvres, particulièrement l'exactitude des informations. Comme l'ont démontré Groleau et DeRoy-Ringuette (2024), les albums jeunesse présentent parfois des contenus approximatifs ou inexacts sur les plans scientifique et environnemental. Il importe donc de s'appuyer sur des critères rigoureux pour sélectionner une œuvre lorsqu'elle traite de notions reposant sur des savoirs scientifiques. Toujours en nous référant à Groleau et DeRoy-Ringuette (2024), nous dégageons un premier critère qui est celui de la cohérence thématique, soit la capacité de l'album à maintenir un fil conducteur clair et à traiter le thème de manière continue et non contradictoire. Le deuxième critère renvoie à la rigueur, laquelle se manifeste par l'exactitude des faits, la justesse des explications et la précision du vocabulaire utilisé. Le troisième critère est celui où une attention particulière doit être portée à l'adéquation entre l'œuvre et le groupe d'âge ciblé, afin d'éviter de surcharger les lecteurs avec des informations trop complexes ou inaccessibles, tout en soutenant leur intérêt et leur compréhension. La portée éducative et critique constitue un autre critère central : les œuvres retenues doivent ouvrir des espaces de discussion, soutenir une éducation critique, politique et transformative, et fournir aux élèves des repères fiables leur permettant de construire une opinion éclairée à la suite de la lecture. Une mise en pratique avec les participants permettra de valider l'application de ces critères sur les albums proposés. Finalement, le dernier critère à considérer est qu'il importe de veiller à sélectionner des œuvres qui n'alimentent pas l'écoanxiété des élèves, un aspect directement lié à la tonalité et à la manière dont les enjeux environnementaux sont représentés.

Phase 3 : Considérer la complémentarité des œuvres

Attrait dominant : Personnages

Thème du programme CCQ : Relations entre humains

Cette troisième phase permettra de mettre la lumière sur les critères de complémentarité qui sont utiles lorsque l'on veut aborder un thème précis en classe afin de s'assurer de traiter un sujet le plus en profondeur possible. Boulet (2022) tient compte de cette complémentarité dans la sélection d'albums jeunesse afin de concevoir des réseaux littéraires destinés à soutenir l'enseignement de concepts abstraits. Puisque la grande majorité des contenus de CCQ sont abstraits, particulièrement ici le thème des relations entre humains, cette approche de sélection nous sera fort utile. Nous travaillerons d'abord avec le critère de complémentarité conceptuelle afin que chaque œuvre contribue à éclairer une facette ou un attribut différent du concept, tout en permettant aux élèves de faire des liens et des comparaisons (Boulet, 2022). Nous aborderons également la complémentarité narrative, plus précisément dans l'objectif de proposer une diversité de points de vue autant dans les intrigues que dans la narration. Nous rechercherons une complémentarité linguistique et littéraire afin de proposer une sélection riche tant sur la qualité de la langue que sur la qualité des illustrations tout en maintenant un équilibre entre l'accessibilité pour les élèves et la profondeur littéraire qui susciteront un engagement et une compréhension optimale des élèves (Boulet, 2022). Finalement, une complémentarité didactique et pédagogique est souhaitée afin de répondre à l'intention principale qui est de transmettre les contenus liés aux thèmes de CCQ. Une progression entre les œuvres devrait être envisagée afin de rester dans la zone proximale de développement et de soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Pour arriver à présenter ces critères, une sélection d'œuvres sans texte ou quasi sans texte sera présentée pour traiter rapidement les intrigues. Lorsque tous les participants auront pris connaissance des récits liés au développement des relations entre humains, une discussion sera lancée pour analyser les apports relationnels de chaque titre, les thèmes et sous-thèmes exploités et les points de vue qui sont présentés. L'objectif sera de considérer six albums pour en identifier quatre qui sont complémentaires et deux qui pourraient être retirés. Le processus mettra sur la justification des choix opérés en prenant compte des

critères de complémentarité. Pour donner un exemple de ce que nous proposons, prenons les albums suivants :

- *Miroir* de Jeannie Baker (Syros), qui présente les relations à l'intérieur de deux familles qui vivent sur des continents différents.
- *Loup noir* d'Antoine Guilloppé (Casterman), qui présente la relation entre un homme et une bête, un animal auquel il s'attache.
- *Je pardonne à Alex* de Kerascoët (La Pastèque), qui présente les relations amicales qui sont parfois difficiles dans l'enfance.
- *Au 2^e étage* de JonArno Lawson et Qin Leng (D'eux), qui aborde les relations de voisinage, plus précisément entre voisins dans un même immeuble.
- *Le jour des châteaux de sable* de JonArno Lawson et Qin Leng (D'eux), qui présente une relation au sein d'une fratrie.
- *Je marche avec Vanessa* de Kerascoët (La Pastèque), qui aborde l'intimidation et donc les relations amicales de l'enfance.

Les participants pourraient décider à cette étape de retrancher un des livres qui parle de la relation amicale et un autre qui présente les relations au sein d'une famille. Il serait aussi possible de mettre de côté certains livres qui présentent des relations conflictuelles qui sont semblables pour explorer des pistes de résolution de conflit qui sont différentes.

Cela offre aussi la possibilité de discuter de l'attrait de contenu lié aux personnages, puisque les relations présentées permettent d'aborder de nombreux enjeux relationnels, qui sont au cœur de cet attrait.

Phase 4 : Modeler les trois phases précédentes

Attrait dominant : Tonalité

Thème du programme CCQ : Quête de sens

Cette phase permettra à la personne qui pilote la formation de modeler les trois étapes de sélection vues précédemment afin de les unifier pour arriver à faire une sélection complète selon un thème. Les étapes suivantes seront vécues avec un étayage soutenu de la personne formatrice :

1. Effectuer une recherche dans une base de données et des revues.
2. Retrancher la sélection selon la complexité et la pertinence de chacune des œuvres.
3. Finaliser la sélection selon la complémentarité des œuvres entre elles.

Pour cette phase, un sous-thème sera choisi par les équipes enseignantes au sein de la grande thématique de la *Quête de sens*, qui offre plusieurs avenues diversifiées, telles que la réflexion sur les grandes questions existentielles (p. ex., le sens de la vie, la mort, le bonheur), l'exploration des croyances et des valeurs personnelles ou collectives, la construction de repères pour comprendre le monde, ou encore la recherche de sens à travers les expériences vécues (p. ex., épreuves, relations, engagement). Une attention sera portée à comprendre et à travailler l'attrait de la tonalité qui se repère facilement à travers les éléments abordés dans cette partie du programme. En effet, plusieurs œuvres adoptent un ton existentiel et plusieurs valeurs sont centrales dans la quête de sens. Il sera possible d'observer les éléments liés aux valeurs qui sont au cœur du récit, au ton utilisé par les créateurs ainsi qu'à la mise en scène de la vie affective des personnages.

Phase 5 : Mettre en œuvre les trois phases de façon autonome

Attrait dominant : Tonalité

Thème du programme CCQ : Conscience de soi et construction identitaire

Afin de terminer cette séquence de formation avec des équipes d'enseignants, nous allons revenir sur les trois phases de sélection des œuvres littéraires en lien avec le programme de CCQ qui ont été abordées auparavant :

1. Effectuer une recherche dans une base de données et des revues.
2. Retrancher la sélection selon la complexité et la pertinence de chacune des œuvres.
3. Finaliser la sélection selon la complémentarité des œuvres entre elles.

Puisque nous suivons la démarche d'enseignement efficace (Gauthier et al., 2007), nous allons conclure avec une mise en œuvre autonome des participants. Pour encadrer cette étape, nous avons choisi le thème de la *Conscience de soi et la construction identitaire*. Cela nous permettra de revenir sur l'attrait de la tonalité, mais cette fois en misant sur des récits initiatiques (soit des récits où un personnage se transforme à travers les épreuves qu'il traverse) présentant des tons variés, une régulation des émotions et des

comportements explicites et une mise en scène de la vie affective des personnages qui est pertinente.

Conclusion

Pour conclure cette séquence d'accompagnement qui est au cœur de la formation développée dans le cadre de la recherche doctorale de Shanna Stever, il apparaît clairement que plusieurs éléments demeurent à préciser avant la mise en œuvre complète dans les milieux scolaires, telle que décrite dans la quatrième phase de la recherche-développement (Bergeron et al., 2020). Une réflexion demeure notamment en cours concernant les modalités de documentation des échanges et de la progression des participants, de manière à recueillir des données pertinentes sans générer un volume d'information disproportionné qui compliquerait inutilement l'analyse. Dans une perspective de recherche-développement, cet enjeu renvoie à la nécessité de mobiliser des outils de collecte variés, tout en assurant leur cohérence avec les visées du projet et leur faisabilité en contexte réel. À cet effet, Bergeron et Rousseau (2021) soulignent l'importance de recourir à des dispositifs souples et complémentaires (entretiens, groupes de discussion, questionnaires, observations, journaux de bord) permettant de documenter les processus tout en soutenant l'amélioration du prototype, sans alourdir indûment la démarche. Par ailleurs, certains paramètres organisationnels doivent encore être établis, dont le nombre exact de rencontres, leur séquençage ainsi que le temps consacré à chacune des phases de la formation. À ce stade, il est envisagé que l'ensemble de la démarche de formation s'échelonne sur une année scolaire complète, avec une rencontre d'accompagnement mensuelle d'une durée de deux à trois heures, afin de soutenir un développement professionnel continu tout en respectant les contraintes du milieu.

Références bibliographiques

- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement*. [Image en ligne]. Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, UQTR. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=5434&owa_no_fiche=20
- Bergeron, L., et Rousseau, N. (dir.). (2021). *La recherche-développement en éducation : Fondements et démarches*. Presses de l'Université du Québec.
- Boulet, M. (2022). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27256>
- Centre national de la littérature pour la jeunesse. (s. d.). *La Revue des livres pour enfants*. Bibliothèque nationale de France. <https://cnlj.bnf.fr/fr/page-editorial/la-revue-des-livres-pour-enfants>
- Constellations. (s. d.). *Ressources didactiques en littérature jeunesse*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://constellations.education.gouv.qc.ca>
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27257>
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I., et Dupin de Saint-André, M. (2026). *L'album jeunesse sous tous ses attraits*. Chenelière Éducation.
- Groleau, A., et DeRoy-Ringuette, R. (2024, 13 mai). *Proposition d'une typologie des erreurs dans les livres jeunesse portant sur les enjeux environnementaux* [Communication orale]. 91^e Congrès de l'ACFAS : Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir, s'émouvoir, Ottawa, Canada.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 107–116). Presses Universitaires de France. <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Institut suisse Jeunesse et Médias. (s. d.). *Ricochet : Base de données sur la littérature jeunesse*. <https://www.ricochet-jeunes.org>
- Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, (54), 1-34.
- Le Pollen. (s. d.). *Revue numérique en littérature jeunesse*. <https://lepollen.ca>
- Lurelu. (s. d.). *Revue québécoise de littérature jeunesse*. <https://www.lurelu.net>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/CCQ-Programme-Primaire.pdf

Saricks, J. G. (2005). *Readers' advisory service in the public library* (3^e éd.). American Library Association.

Saricks, J. G. (2009). *The readers' advisory guide to genre fiction* (2^e éd.). American Library Association.

Viau, J. (2023). *L'enseignement et l'évaluation du rappel de récit au 2^e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5626>

Livres jeunesse cités

Baker, J. (2011). *Miroir*. Syros.

Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman.

Kerascoët. (2019). *Je marche avec Vanessa : Le récit tout simple d'une bonne action*. La Pastèque.

Kerascoët. (2022). *Je pardonne à Alex*. La Pastèque.

Lawson, J., et Leng, Q. (2021). *Au 2^e étage*. Éditions D'eux.

Lawson, J., et Leng, Q. (2021). *Le jour des châteaux de sable*. Éditions D'eux.

**Le recours à la littérature jeunesse dans
une recherche-action-formation, un levier
pour une transformation du rapport à
l'écrit des personnes enseignantes**

Par Laura Richard et Isabelle Montésinos-Gelet

Le recours à la littérature jeunesse dans une recherche-action-formation, un levier pour une transformation du rapport à l'écrit des personnes enseignantes

Introduction

Ce chapitre présente les choix méthodologiques qui encadrent une recherche-action-formation menée dans le cadre d'une recherche doctorale. Il s'appuie sur des réflexions théoriques et des recherches empiriques qui soutiennent la conception d'une séquence d'enseignement de l'écriture articulée autour d'un réseau littéraire et élaborée dans une perspective d'approche intégrée de l'écriture. Cette recherche vise à soutenir à la fois le développement de pratiques d'enseignement et l'évolution du rapport à l'écriture des personnes enseignantes participantes en les amenant à revisiter leurs représentations, leurs expériences et leurs manières d'aborder l'écriture au primaire. Dans cette perspective, le recours à la littérature jeunesse propose un levier prometteur pour proposer des situations d'apprentissage signifiantes et soutenir une compréhension de l'acte d'écrire qui dépasse le cadre des aspects normés de la langue.

Bien que la collecte de données soit à venir, la démarche proposée vise à soutenir l'appropriation progressive d'une séquence didactique par les personnes participantes tout en soutenant l'intégration des apprentissages réalisés dans leurs pratiques professionnelles dans une perspective de transformation durable de l'enseignement de l'écriture au primaire.

Dans cette optique, la recherche-action-formation constitue une approche méthodologique privilégiée, puisqu'elle permet d'articuler étroitement formation, expérimentation et réflexion sur les pratiques, tout en soutenant un processus de développement professionnel ancré dans l'expérience.

Repenser les pratiques d'enseignement de l'écriture

Traditionnellement, la compétence en écriture a été associée à la maîtrise des conventions linguistique. Or, comme le souligne Chartrand (2006), l'écriture s'inscrit dans des contextes sociaux et discursifs multiples et ne se limite pas à sa dimension normative. En effet, l'écriture nécessite le développement de la compétence scripturale (Vincent, 2021)

qui mobilise à la fois des connaissances linguistiques, des habiletés, des ressources cognitives et le rapport à l'écriture. Si la maîtrise du code linguistique demeure nécessaire, elle ne prend véritablement sens que lorsqu'elle est mise au service d'une communication écrite signifiante. La compétence à écrire ne peut donc plus être envisagée sous l'angle exclusif de la norme. C'est pourquoi, dans le cadre de ce chapitre, nous nous appuyons sur la définition de l'approche intégrée en écriture suivante :

L'approche intégrée en écriture est une approche didactique qui s'inscrit dans une volonté d'articuler les composantes de l'écriture sur le plan des **processus cognitifs** (planification, mise en texte, révision, gestion de la production), des **connaissances linguistiques** (savoirs relatifs à l'orthographe grammaticale, au lexique, à la syntaxe et à la cohérence textuelle) et des **habiletés** (savoir-faire relatifs au discours). Cette approche se veut une façon d'aborder l'écriture comme un tout au travers duquel les différents éléments mentionnés précédemment évoluent au contact les uns des autres pour s'enrichir mutuellement et alimenter **un rapport à l'écriture positif**. Articulée ainsi, l'approche intégrée de l'écriture favorise le transfert des connaissances vers la production de textes et valorise la fonction constructive de l'écriture à travers des genres discursifs variés (Richard et Montésinos-Gelet, à paraître).

Malgré des recherches qui appellent à une meilleure intégration entre la grammaire et l'écriture (Boivin et al., 2014 ; Chartrand et Lord, 2013 ; Garcia-Debanc et al., 2014 ; Graham, 2019), le cloisonnement entre ces deux domaines demeure une réalité fréquente dans les classes, ce qui rend difficile le transfert des connaissances d'un contexte à un autre (Chartrand et Lord, 2013) et limite la capacité des élèves à mobiliser leurs savoirs grammaticaux dans des situations d'écriture complexes.

Toutefois, bien que cette approche cloisonnée de l'enseignement de l'écriture soit encore d'actualité, notamment au secondaire, au primaire des dispositifs d'enseignement, tel que les cercles d'auteurs et les ateliers d'écriture s'installent de plus en plus dans les pratiques des personnes enseignantes (Calkins, 2016 ; Tremblay et al., 2020). Ces dispositifs mettent de l'avant une pratique régulière de l'écriture, un enseignement explicite des stratégies, des moments de rétroaction et de partage, ainsi qu'une dimension collaborative qui valorise la posture d'auteur. Les études démontrent que ces approches contribuent à la production de textes plus élaborés, à un plus grand engagement des élèves et à un rapport plus positif à l'écriture (De Croix et al., 2020 ; Lebrun, 2007).

Dans la continuité de cette réflexion, il importe de reconnaître la place de plus en plus courante de la littérature jeunesse dans l'enseignement de l'écriture. Plusieurs soulignent l'importance d'articuler lecture et écriture afin d'offrir aux élèves des contextes

d'apprentissage authentiques et signifiants (Chartrand, 2006 ; Hall, 2003 ; Lefrançois et al., 2018 ; Montésinos-Gelet, 2022a ; Weaver et Bush, 2008). Dans une perspective d'approche intégrée de l'écriture, la littérature jeunesse s'impose comme une ressource incontournable, car elle offre un espace privilégié où les élèves peuvent observer, apprécier, analyser et vivre la langue dans toute sa complexité. Elle permet de mobiliser simultanément les compétences langagières, de contextualiser les apprentissages grammaticaux et lexicaux et d'ancrer la pratique de l'écriture dans des situations réelles et signifiantes. En s'inspirant d'œuvres lues, les élèves découvrent des choix stylistiques, des structures syntaxiques et des procédés d'écriture variés qu'ils peuvent réinvestir dans leurs propres textes. Les œuvres deviennent ainsi des modèles, des sources d'inspiration et des références culturelles qui nourrissent la compétence scripturale.

Cependant, la mise en œuvre de telles approches exige un accompagnement professionnel soutenu. En effet, transformer ses pratiques d'enseignement requiert de revisiter ses représentations pour faire évoluer son rapport à l'écriture, d'acquérir de nouvelles connaissances didactiques et de développer une posture réflexive face à sa propre manière d'enseigner (Chartrand et Lord, 2013 ; Simard et al., 2019). Or, plusieurs personnes enseignantes manquent de formation et de ressources concrètes pour renouveler leurs approches (André et al., 2023 ; Lamb et al., 2017). En l'absence d'un solide soutien professionnel, elles reproduisent souvent les modèles traditionnels qu'elles ont elles-mêmes connus.

Accompagner la transformation durable des pratiques

Transformer les pratiques d'enseignement de l'écriture ne peut se limiter à l'adoption de nouvelles méthodes ou à la diffusion de résultats de recherche : il s'agit d'un processus complexe qui engage la personne enseignante dans une réflexion sur ses conceptions, ses émotions et ses habitudes professionnelles. Or, comme le montrent plusieurs travaux en didactique du français, les changements durables reposent sur un accompagnement qui prend en compte la dimension personnelle du développement professionnel, notamment à travers le rapport à l'écriture, les savoirs expérientiels et le sentiment de compétence (André et al., 2023 ; Tremblay, 2015 ; Vanhulle et Deum, 2006). Ces trois éléments

influencent la manière dont les enseignants et les enseignantes perçoivent l'écriture, se l'approprient et la transmettent à leurs élèves. Ainsi, pour qu'une formation ait un effet transformateur et durable, elle doit permettre aux personnes enseignantes de vivre l'écriture de l'intérieur, de réfléchir à leurs représentations et de renforcer leur confiance en leurs capacités à enseigner cette compétence complexe.

Le rapport à l'écriture comme levier pour des changements de pratique durables

Des études montrent qu'il est essentiel d'interroger le rapport à l'écriture des personnes enseignantes pour accompagner durablement la transformation des pratiques, puisque ce rapport teinte la manière dont elles abordent l'écriture avec leurs élèves (Chartrand et Blaser, 2008 ; Colin, 2014 ; Colognesi et al., 2022 ; Lafont-Terranova et al., 2023). En effet, ce rapport s'inscrit dans leur habitus, lequel influence leurs pratiques pédagogiques à travers des habitudes, des représentations et des comportements (Smith, 2024). Ainsi, bien qu'il soit nécessaire d'actualiser les connaissances en écriture du personnel enseignant, il importe tout autant de considérer leur rapport à l'écriture afin de comprendre comment ces connaissances peuvent effectivement prendre place dans leurs pratiques professionnelles.

En didactique de l'écriture, le rapport à l'écriture constitue un concept central, puisqu'il regroupe les attitudes, valeurs, représentations et émotions qu'une personne entretient envers l'écriture, son apprentissage et ses usages (Barré-De Miniac, 2015). Bien qu'il soit propre à chaque individu, ce rapport s'enracine aussi dans des contextes sociaux, culturels et institutionnels (Barré-De Miniac, 2015). Chez les enseignants et les enseignantes, il se façonne entre autres au fil de leur parcours scolaire, de leur formation initiale et continue, de leurs expériences professionnelles, de leurs échanges entre pairs et des prescriptions ministérielles (André et al., 2023). Il s'agit d'une composante à part entière de l'identité enseignante qui influence les pratiques d'enseignement et évolue au gré des expériences vécues.

Selon Barré-De Miniac (2015), ce rapport se déploie à travers quatre dimensions interdépendantes. La dimension de l'investissement renvoie à la sphère affective de l'écriture et à la valeur qui y est accordée en termes de force d'investissement (p. ex., valorisation de l'écriture) et de type d'investissement (p. ex., situations d'écriture et type

de textes) (Barré-De Miniac, 2015). Par exemple, une personne enseignante fortement investie aura tendance à créer des situations d'écriture signifiantes et variées pour ses élèves. La dimension axiologique concerne les valeurs, opinions et attitudes liées à l'écriture et elle oriente la perception de son utilité et des émotions qui y sont associées, influençant la motivation à enseigner l'écriture et la façon d'en parler en classe. La dimension conceptuelle touche aux conceptions cognitives de l'écriture et de son apprentissage. Elle concerne la façon dont un scripteur ou une scriptrice conceptualise l'écriture à travers ses présupposés, ses idées et ses croyances. Ces conceptions guident les choix didactiques de la personne enseignante ou encore les rétroactions offertes aux élèves. Enfin, la dimension métalangagière renvoie à la capacité de réfléchir et de verbaliser ses propres conceptions, émotions et stratégies d'écriture (Lafont-Terranova et al., 2023). Cette posture réflexive, lorsqu'elle est encouragée chez les personnes enseignantes, permet de soutenir un développement professionnel durable par des prises de conscience de manière à s'orienter vers des stratégies d'enseignement efficaces.

Par la suite, la notion de rapport à l'écriture a continué à évoluer à travers d'autres chercheurs. C'est le cas de Chartrand et Blaser (2008) qui s'en sont inspirées pour conceptualiser le rapport à l'écrit qui englobe à la fois la lecture et l'écriture. Ce rapport se déploie en quatre dimensions : affective (sentiments et émotions), axiologique (opinions, valeurs et attitudes), conceptuelle (représentations, conceptions et idées) et praxéologique (pratiques de lecture et d'écriture). Bien que certaines de ces dimensions rejoignent celles du rapport à l'écriture, l'apport majeur de cette conceptualisation réside dans la dimension praxéologique, qui met en lumière les pratiques effectives de lecture et d'écriture d'un individu, révélatrices de ses conceptions et de ses valeurs (Chartrand et Blaser, 2008).

Des travaux plus récents ont enrichi ce modèle en introduisant une cinquième dimension, dite métascripturale, qui renvoie à la capacité du scripteur ou de la scriptrice à réfléchir sur sa pratique et à la verbaliser (voir à ce sujet les modes de verbalisation proposés par Barré-De Miniac, 2015), mais aussi et à la réguler dans une visée de développement de ses connaissances (Colognesi et al., 2022).

Par ailleurs, cette évolution du concept de *rapport à* s'est prolongée vers le rapport à la littérature (Lépine et al., 2023), qui est définie comme « l'ensemble diversifié des relations

dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (Émery-Bruneau, 2014, p. 74). Cette notion élargit la perspective en intégrant non seulement la lecture et l'écriture, mais aussi l'oral, tout en reprenant en partie les dimensions issues du rapport à l'écriture.

Les manifestations du rapport à l'écriture dans les pratiques d'enseignement

La notion de rapport à l'écriture occupe une place centrale en enseignement, car elle influence la façon dont les personnes enseignantes accompagnent leurs élèves dans le développement de leur compétence scripturale, notamment à travers leurs représentations des savoirs à enseigner et les dispositifs qu'elles mettent en place en classe (Barré-De Miniac, 2015 ; Colin, 2014). Il importe donc qu'elles adoptent une posture réflexive à l'égard de leur propre rapport à l'écriture. En le clarifiant, elles peuvent se décentrer de leurs pratiques habituelles et mieux comprendre la manière dont l'écriture est abordée dans leur classe (Colin, 2014). Par ailleurs, le rapport à l'écriture alimente le sentiment de compétence du personnel enseignant et influence ses propres pratiques de lecture et d'écriture, ce qui a également un impact sur ses gestes professionnels (Villeneuve-Lapointe et al., 2023).

Plusieurs recherches ont analysé la manière dont le rapport à l'écriture se manifeste dans les pratiques d'évaluation, notamment à travers les annotations formulées par les enseignants lors de la correction de textes d'élèves (Boré et Bosredon, 2018 ; Doquet et Pilorgé, 2020 ; Pilorgé, 2010 ; Reuter, 1996). Les gestes de correction apparaissent alors comme un miroir du rapport à l'écriture, révélant les conceptions, les valeurs et les postures adoptées face aux écrits scolaires. Les résultats de ces recherches convergent vers le constat que les pratiques de correction en classe traduisent une conception principalement normative de l'écriture. En analysant le métadiscours inscrit dans les copies d'élèves, les résultats mettent entre autres de l'avant que les enseignants et les enseignantes adoptent majoritairement une posture de correcteur plutôt que de lecteur, privilégiant la conformité linguistique et le respect de la consigne au détriment d'une lecture réflexive ou appréciative des textes (Boré et Bosredon, 2018 ; Doquet et Pilorgé, 2020 ; Pilorgé, 2010). Cela relève ainsi que les annotations liées à la correction s'inscrivent dans une logique technique de

l'enseignement de l'écriture, orientée vers la correction des aspects normés de la langue plutôt que vers l'accompagnement des élèves dans le processus de rédaction. Travailler le rapport à l'écriture des personnes enseignantes apparaît donc essentiel pour soutenir des pratiques d'évaluation plus réflexives et formatrices.

Si plusieurs recherches se sont concentrées sur la correction des écrits d'élèves comme le reflet du rapport à l'écriture, d'autres montrent que ce rapport s'exprime également à travers les conceptions et les pratiques d'enseignement. Ces dernières, notamment celles liées au processus d'écriture, révèlent la manière dont les enseignants conçoivent l'acte d'écrire et leurs attentes envers les élèves. Colin (2014) observe que, bien que la plupart des personnes enseignantes ayant pris part à sa recherche connaissent les principales étapes du modèle de Hayes et Flower (1981), elles l'envisagent souvent de façon linéaire et hiérarchisée plutôt qu'itérative. Cette conception se traduit en classe par une focalisation sur les exercices normatifs et cloisonnés, au détriment du transfert et de l'articulation entre les dimensions de l'écriture (Chartrand et Lord, 2013 ; Colognesi et al., 2022). Ainsi, le travail sur la mise en texte domine, tandis que la planification et la réécriture sont peu valorisées et la révision demeure centrée sur les aspects normatifs, laissant encore trop de côté les aspects discursifs. Ces constats illustrent ainsi la persistance d'un rapport normatif à la langue dans la culture enseignante (Boré et Bosredon, 2018 ; Colin, 2014 ; Simard et al., 2019) et soulignent la nécessité d'un accompagnement soutenant une conception plus intégrée et réflexive de l'enseignement de l'écriture.

De leur côté, Colognesi et ses collaborateurs (2022) montrent que les pratiques personnelles et professionnelles d'écriture du personnel enseignant influencent leurs attentes pédagogiques. En effet, leur étude révèle que leurs participants et leurs participantes écrivent principalement dans un cadre professionnel (courriels, comptes rendus, préparation de cours) et peu pour le plaisir. Plusieurs expriment des difficultés langagières et des sentiments négatifs envers l'écriture, ce qui se répercute sur leurs pratiques pédagogiques.

Étant donné les répercussions du rapport à l'écriture dans les pratiques des enseignants et des enseignantes, il est pertinent de s'interroger sur son impact dans leur développement professionnel et la façon dont il peut être considéré dans un contexte de formation (Lafont-

Terranova et al., 2016). Pour progresser dans leur développement professionnel, les personnes enseignantes doivent pouvoir actualiser leurs savoirs théoriques et pratiques afin de susciter de véritables changements (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Or, plusieurs peinent à se renouveler et se replient sur des pratiques familières, centrées sur le produit fini et la maîtrise des normes linguistiques plutôt que sur le processus d'écriture (André et al., 2023). Dans cette optique, des recherches ont exploré des moyens de travailler le rapport à l'écriture du personnel enseignant (André et al., 2023 ; Tremblay, 2015) puisqu'au-delà de l'adoption de nouvelles approches, les expériences de formation doivent être suffisamment marquantes pour transformer les conceptions de l'écriture, influencer les pratiques et soutenir une posture réflexive (André et al., 2023 ; Vanhulle et Deum, 2016).

Les savoirs expérientiels comme cadre sécurisant et formateur

Les recherches de Tremblay (2015) et d'André et ses collaboratrices (2023) montrent que les formations dites immersives qui engagent les personnes enseignantes dans une pratique personnelle de l'écriture offrent un cadre sécurisant et formateur favorisant l'émergence de savoirs expérientiels transférables à l'enseignement. En participant à des ateliers d'écriture, les personnes enseignantes expérimentent elles-mêmes la rédaction de textes, se familiarisent avec les processus rédactionnels et comprennent mieux ce qu'ils exigent de leurs élèves. Par exemple, elles ont pris conscience que le temps offert en classe lors de la réalisation d'un texte est bien souvent insuffisant et qu'elles sous-estiment le temps nécessaire non seulement pour planifier, rédiger et réviser un texte, mais aussi pour se permettre des allers-retours, des ajustements et l'expérimentation de stratégies variées (Tremblay, 2015). Ce type de formation soutient l'appropriation de savoirs en écriture qui passe par la pratique (Vanhull et Deum, 2006) de manière à connaître et à expérimenter des techniques d'écriture pour les enseigner par la suite aux élèves (Tremblay, 2015). Les savoirs expérientiels vécus dans une situation authentique de rédaction par le personnel enseignant nourrissent leurs réflexions quant à leur rapport à l'écriture (André et al., 2023). En effet, cette immersion a permis aux personnes enseignantes non seulement d'adopter une posture d'auteur, mais aussi de développer une conscience plus fine du caractère itératif de l'écriture et des différentes dimensions qui la composent. Ces expériences

concrètes constituent un espace d'essai et de découverte où les enseignants peuvent revisiter leurs représentations de l'écriture, dépasser une vision strictement normative et reconstruire un rapport plus positif, réflexif et intégré à la pratique. Ainsi, les savoirs expérientiels développés dans le cadre de ces ateliers peuvent constituer un moteur de transformation des pratiques didactiques. Au terme de son étude, Tremblay (2015) met en évidence que l'évolution des pratiques professionnelles découle avant tout d'un processus de transformation personnelle chez les enseignants et les enseignantes. Cette évolution s'opère notamment par des expériences d'écriture qui dépassent la simple fonction professionnelle (Colognesi et al., 2022) et qui ne se limitent pas à la maîtrise des normes linguistiques. L'adoption d'une posture d'auteur favorise alors une expérience d'écriture authentique, le développement d'un rapport à l'écriture plus positif, ainsi qu'un renforcement du sentiment de compétence et d'efficacité personnelle (Tremblay, 2015).

Le sentiment de compétence dans la transformation durable des pratiques enseignantes

Dans la poursuite de cette réflexion sur la transformation professionnelle, plusieurs travaux mettent en évidence le rôle central du sentiment de compétence dans le processus de développement des enseignants et des enseignantes (Tremblay, 2015 ; André et al., 2023). Tremblay (2015) relève que plusieurs participants et participantes à sa recherche manifestaient une insécurité marquée à l'égard de l'écriture, souvent héritée d'expériences scolaires antérieures négatives. Au fil de la démarche de formation, elle indique que plusieurs participants et participantes envisageaient même de quitter la formation, entre autres à cause de leur faible sentiment de compétence en écriture ainsi que des exigences liées à la tâche de rédaction. Or, vivre une expérience scripturale signifiante, où l'erreur et la recherche font partie du processus, contribue à renforcer la confiance et la compréhension des composantes de l'écriture. André et ses collaboratrices (2023) observent qu'après une formation immersive en écriture, les participantes déclarent mieux saisir la complexité du processus rédactionnel et se sentir plus aptes à l'enseigner. Ainsi, ce renforcement du sentiment de compétence apparaît comme un facteur clé de la pérennité des changements de pratiques : il soutient l'engagement réflexif, la créativité pédagogique et la durabilité des transformations. En somme, lorsque les enseignants et les enseignantes

vivent l'écriture de l'intérieur et se sentent compétents pour la guider, ils deviennent plus enclins à adopter des approches d'enseignement qui valorisent le processus d'écriture plutôt que le produit final.

Ces résultats montrent qu'il est nécessaire de considérer le rapport à l'écriture du personnel enseignant comme un processus dynamique susceptible de se transformer (Writhner, 2008). Il devient donc intéressant de travailler autour de dispositifs de formation destinés aux enseignants et aux enseignantes dans l'optique de provoquer des confrontations entre leur rapport à l'écriture et l'écriture comme objet de savoirs (Writhner, 2008). Ainsi, tout comme les enseignants et les enseignantes qui ont eu à expérimenter une posture d'auteur, ces confrontations peuvent provoquer des changements, parfois à peine perceptibles, mais qui pourraient graduellement amener à des transformations plus profondes et nourrir leur développement professionnel. Toutefois, dans une optique de formation, Blaser et ses collaboratrices (2015) avancent que certaines dimensions du rapport à l'écriture sont plus susceptibles aux changements. En effet, l'attention des chercheuses a été orientée vers deux dimensions puisque leur étude, effectuée auprès d'étudiants et d'étudiantes en enseignement secondaire et professionnel, a démontré qu'il est plus facile d'avoir un impact sur les conceptions et les pratiques (dimensions conceptuelle et praxéologique) que sur les valeurs et les sentiments pour l'écrit (dimensions affective et axiologique).

Dans la perspective des recherches présentées, il apparaît que le rapport à l'écriture du personnel enseignant demeure restreint à une perception limitée de l'acte d'écrire, centré sur les aspects normés de la langue plutôt que sur la dimension réflexive, cognitive et identitaire que suppose l'acte d'écrire (Vanhulle et Deum, 2006). Cela met en évidence la persistance de conceptions traditionnelles qui freinent l'intégration de l'écriture comme un outil de développement professionnel. Pour que l'acte d'écrire soit envisagé dans toute sa complexité, il importe de créer des contextes de formation où les enseignants et les enseignantes peuvent expérimenter l'écriture comme une pratique signifiante qui mobilise à la fois les savoirs expérientiels et le sentiment de compétence. De telles expériences soutiennent une redéfinition du rapport à l'écriture, ouvrant ainsi la voie à des transformations durables des pratiques et à une posture d'enseignement plus réflexive, ancrée dans la compréhension du processus d'écriture plutôt que dans la recherche du produit fini.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons travailler avec les personnes participantes afin d'agir sur leur rapport à l'écriture, notamment en utilisant la littérature jeunesse comme porte d'entrée pour faire évoluer leurs représentations associées à l'acte d'écrire. Nous souhaitons amener les personnes participantes à explorer des œuvres issues de la littérature jeunesse pour notamment contribuer à donner ou à redonner du plaisir face à l'écriture en s'éloignant d'une approche centrée principalement sur les conventions linguistiques. Dans cette perspective, le recours à la littérature jeunesse permet d'ancrer les pratiques d'écriture dans des situations de communication authentiques à partir de textes porteurs de sens qui dépassent les visées scolaires qui sont susceptibles d'élargir les représentations des personnes participantes en ce qui concerne l'acte d'écrire (Lamb et al., 2017). Abordée ainsi, nous pensons que la littérature jeunesse peut soutenir le développement de pratiques d'écriture diversifiées, car elle offre non seulement de multiples occasions de vivre l'écriture à travers des tâches variées, mais aussi de travailler des dimensions souvent moins mises de l'avant dans une approche normative de la langue telles que la souplesse énonciative, le choix des mots évocateurs, les effets stylistiques et autres.

Ainsi, la littérature jeunesse est intégrée à ce projet de recherche non seulement comme un support didactique, mais aussi comme un levier de transformation du rapport à l'écriture des personnes participantes pour les amener à le faire évoluer, condition essentielle à des transformations durables dans les pratiques d'enseignement.

Vivre une expérience de formation pour soutenir des changements de pratique durables

Pour que les enseignants et les enseignantes puissent véritablement s'approprier de nouvelles approches, la formation doit leur offrir des occasions concrètes d'expérimentation, de réflexion et d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Une telle démarche favorise à la fois l'acquisition de savoirs didactiques et le développement d'une posture réflexive indispensable à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'écriture. Dans cette optique, la recherche-action-formation apparaît comme une approche méthodologique particulièrement pertinente pour articuler accompagnement, pratique et

réflexion. Notre recherche s'inscrit ainsi dans une visée à la fois formative et transformatrice, en cherchant à soutenir l'appropriation progressive d'une approche intégrée de l'écriture à travers l'exploration de la littérature jeunesse et à en soutenir la pérennisation au sein des pratiques enseignantes.

La recherche-action-formation : un dispositif de développement professionnel et de transformation des pratiques

Les constats présentés précédemment orientent les choix méthodologiques de notre recherche. Le personnel enseignant éprouve souvent des difficultés à accéder à des ressources favorisant l'actualisation de leurs savoirs théoriques et pratiques, pourtant essentielle à l'évolution durable des pratiques d'enseignement de l'écriture. Il apparaît donc nécessaire d'offrir des formations qui élargissent la compréhension de la langue écrite et de ses dimensions, tout en outillant les enseignants et les enseignantes pour mieux accompagner le développement des habiletés scripturales de leurs élèves. Ces changements peuvent toutefois susciter une certaine insécurité, puisqu'ils exigent de s'éloigner d'une vision standardisée de l'écrit, plus rassurante pour la planification et l'évaluation. Dans cette optique, Lord (2012) souligne que la seule diffusion des résultats de recherche ne suffit pas à soutenir l'évolution des pratiques et insiste sur la nécessité de proposer des outils didactiques concrets permettant au personnel enseignant de s'approprier de nouveaux dispositifs d'enseignement.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, la formation du personnel enseignant constitue une condition essentielle à l'implantation d'une approche intégrée de l'écriture appuyée par l'exploration de la littérature jeunesse, à condition qu'elle offre des occasions concrètes d'appropriation et de réflexion sur la pratique. Une telle perspective conduit à envisager la pertinence d'une recherche-action-formation, laquelle dépasse la simple transmission de connaissances pour miser sur l'accompagnement, la réflexivité et la mise en œuvre concrète des apprentissages (Moldoveanu et al., 2021).

C'est dans cette optique que les personnes participantes à notre recherche prendront part à une période de formation préalable à l'expérimentation d'un réseau littéraire avec leurs élèves. Cette formation visera entre autres à les familiariser avec certains dispositifs

d'enseignement mobilisés dans le cadre du réseau littéraire, tels que le jogging d'écriture, la phrase du jour ou encore la lecture interactive, ainsi qu'avec des ressources qui leur permettront d'aborder l'écriture sous un autre angle que cela des conventions linguistiques, comme les traits d'écriture.

Cette période de formation s'articulera autour de deux modalités complémentaires. D'une part, certaines activités seront réalisées de manière autonome à l'aide de capsules de formation qui mettront en relation des éléments théoriques et des exemples concrets issus de la littérature jeunesse afin d'illustrer leur mise en œuvre en contexte. D'autre part, un moment de formation collective permettra aux personnes participantes de vivre elles-mêmes un jogging d'écriture qui sera réalisé à partir d'une illustration tirée d'une œuvre jeunesse qui aura été préalablement partagée. Puisque ce dispositif sera également vécu par leurs élèves dans le cadre du réseau littéraire, le fait de l'expérimenter en contexte de formation permettra aux personnes participantes de mieux comprendre la tâche proposée ainsi que les processus qu'elle mobilise. L'objectif est également d'amener les personnes participantes à adopter une posture réflexive à l'égard du processus d'écriture qu'elles auront elles-mêmes expérimenté.

Les travaux de Moldoveanu et de ses collaboratrices (2021) montrent que l'accompagnement par une personne chercheuse dans le cadre d'une recherche-action-formation favorise une appropriation de nouveaux savoirs et entraîne des changements de pratique rapides et durables. La recherche-action-formation est d'ailleurs décrite comme une démarche à la fois éducative et transformatrice, visant à améliorer une situation pédagogique tout en contribuant au développement professionnel et à la production de connaissances sur cette situation (Guay et Prudhomme, 2018). Pour que ces transformations soient durables, il importe que les personnes participantes s'y engagent de manière régulière, bénéficient d'un soutien organisationnel et puissent s'appuyer sur la dimension collective du développement professionnel (Moldoveanu et al., 2021). Ce type de démarche permet ainsi de renforcer le lien entre théorie et pratique, de favoriser une posture réflexive et d'encourager les enseignants et les enseignantes à ajuster leurs interventions à partir de l'observation de leurs propres pratiques (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012).

Dans cette perspective, nous considérons la recherche-action-formation comme un levier essentiel à la pérennisation de nouvelles pratiques enseignantes, puisqu'elle favorise l'engagement des participants et des participantes dans un processus de transformation à la fois individuel et collectif (Morrisette, 2013) et soutiendra, dans le cas de notre recherche, l'appropriation progressive des différentes dimensions d'une approche intégrée de l'écriture par l'utilisation de la littérature jeunesse.

Les choix méthodologiques pour accompagner la transformation des pratiques

Cette recherche-action-formation prévoit constituer un échantillon de six enseignants ou enseignantes du troisième cycle du primaire œuvrant dans des écoles francophones du Québec. Ce choix vise à soutenir des échanges riches et une dynamique collaborative entre participants et participantes présentant des besoins de formation similaires. L'objectif est d'ancrer les discussions dans leur réalité professionnelle et de créer un espace d'apprentissage collectif, de réflexion partagée et de coconstruction de savoirs, principes centraux de la recherche-action-formation (Morrisette, 2013). La dimension sociale de la formation constitue un élément clé de cette approche. Selon Tardif (2007), le savoir professionnel se développe par les interactions entre pairs, les confrontations d'idées et les ajustements collectifs. C'est d'ailleurs pour soutenir cette dynamique que les personnes participantes seront amenées à vivre plusieurs entretiens de groupe lors des trois grandes étapes de notre recherche : la préexpérimentation, l'expérimentation et la postexpérimentation de la séquence didactique. Certains de ces moments viseront à soutenir le partage d'observations et l'ajustement des pratiques lors de la mise en œuvre du réseau littéraire, alors que d'autres, réalisés à l'issue de l'expérimentation de la séquence didactique, auront pour objectif d'amener les personnes participantes à collaborer à la sélection d'œuvres jeunesse afin de concevoir un nouveau réseau littéraire inspiré des principes qui auront été expérimentés préalablement.

La première étape, la préexpérimentation, consistera à recruter et à former les enseignants et les enseignantes à la mise en œuvre de la séquence didactique. Ce moment préparatoire permettra d'assurer une compréhension commune des fondements théoriques et des intentions didactiques du dispositif, condition essentielle à une expérimentation cohérente

et significative. Le recrutement se fera à partir d'une présentation du projet et de la séquence, qui s'appuie sur un réseau littéraire construit autour d'une illustratrice.

De façon plus précise, le premier objectif du réseau littéraire est d'amener les élèves du 3^e cycle du primaire à développer leur compétence en écriture selon une approche intégrée de l'écriture, notamment à travers le dispositif de la phrase du jour littéraire. Ce dispositif vise à observer et à travailler différentes dimensions de l'écriture à partir de phrases extraites d'œuvres lues en classe. Dans ce contexte, la phrase du jour est mobilisée selon des intentions pédagogiques variées, réparties au fil de la semaine et mises au service du développement du lexique, de l'analyse syntaxique, de l'orthographe (grammaticale et lexicale) ainsi que de la souplesse énonciative. Afin de soutenir le réinvestissement des apprentissages réalisés, la production d'un extrait narratif à partir d'une illustration est proposée pour clore chacune des planifications hebdomadaires du réseau. Le second objectif de ce dispositif consiste ainsi à amener les élèves à développer leur capacité à interpréter les illustrations présentes dans les œuvres jeunesse. C'est d'ailleurs pour cette raison que le réseau littéraire a été construit autour d'une illustratrice, en sélectionnant des œuvres dont les images présentent un potentiel narratif intéressant.

La séquence didactique comprend plusieurs dispositifs complémentaires. Des minileçons porteront sur l'analyse des illustrations, en abordant notamment des éléments tels que les plans, les angles de vue et le choix des couleurs, afin de soutenir la lecture des illustrations. Des lectures interactives seront également proposées pour chacune des œuvres du réseau, dans le but de permettre une première découverte de l'œuvre tout en réinvestissant certains éléments abordés lors des minileçons.

Par ailleurs, des activités lexicales seront mises en place à partir de mots issus des œuvres, afin d'enrichir le vocabulaire des élèves. Les phrases du jour, également extraites des œuvres lues, permettront de travailler différentes dimensions de l'écriture selon des visées variées (lexicale, orthographique, syntaxique et énonciative). Enfin, pour chaque œuvre, les élèves seront invités à produire un court extrait narratif à partir d'une illustration, de manière à intégrer progressivement les apprentissages réalisés à travers les différentes activités proposées.

C'est également pendant la phase de préexpérimentation que les personnes enseignantes seront invitées à réaliser un premier entretien individuel semi-dirigé afin de documenter les différentes dimensions de leur rapport à l'écriture avant même de commencer la période de formation. Elles rempliront également un court questionnaire sur leurs besoins de formation en lien avec la séquence didactique proposée, ce qui permettra de les orienter vers des capsules de formation à réaliser de manière autonome. Ces capsules aborderont diverses thématiques en lien avec le dispositif proposé, soit l'approche intégrée en écriture, le réseau littéraire, la lecture interactive, les traits d'écriture, la rétroaction en écriture, le travail du lexique, le jogging d'écriture, l'analyse des illustrations dans les œuvres jeunesse ainsi que la phrase du jour littéraire. De cette manière, les personnes participantes auront les connaissances nécessaires pour comprendre et mettre en œuvre les différents éléments en jeu dans le réseau littéraire.

De plus, comme un des objectifs de la recherche est d'accompagner les personnes enseignantes dans l'évolution de leur rapport à l'écriture, une capsule de formation sur les traits d'écriture est proposée de manière à sensibiliser les personnes participantes à des dimensions du texte qui dépassent les conventions linguistiques, telles que les idées, la structure, le choix des mots, le rythme, la fluidité, la voix de l'auteur ou encore la présentation. L'observation de ces éléments dans la littérature jeunesse constitue un levier intéressant pour enrichir les représentations de l'écriture et soutenir des pistes de rétroactions diversifiées auprès des élèves. Puis, comme mentionné précédemment, c'est également au cours de cette phase que les personnes participantes vivront une expérience d'écriture immersive les amenant à adopter une posture d'auteur, à partir d'un déclencheur d'écriture issu d'une illustration, à la suite de la lecture partagée d'une œuvre de littérature jeunesse. Cette expérimentation de rédaction leur permettra de vivre une tâche semblable à celle qu'ils feront expérimenter à leurs élèves.

La deuxième étape, l'expérimentation, portera sur l'accompagnement des personnes participantes pendant la mise en œuvre de la séquence didactique en classe. Un suivi régulier ainsi que des observations en classe seront effectués afin d'observer les ajustements en cours d'expérimentation et de soutenir les personnes enseignantes dans leur appropriation progressive des pratiques ciblées. Cette phase vise à favoriser une articulation étroite entre la théorie et la pratique. L'expérimentation s'échelonnera sur

environ six semaines, avec des variations possibles selon le rythme de chaque enseignant ou enseignante.

Comme le réseau littéraire de l'intervention au cœur de notre recherche repose sur une séquence d'enseignement répétitive d'un album à l'autre, notre présence sur le terrain sera plus soutenue lors des premières semaines, puis allégée progressivement pour permettre aux personnes enseignantes d'expérimenter la séquence de façon plus autonome. Des journaux de bord hebdomadaires permettront de consigner les observations et les réflexions des personnes participantes et une rencontre de groupe, prévue au milieu de l'expérimentation, offrira l'occasion de discuter collectivement de la mise en œuvre du réseau littéraire, des défis rencontrés et des ajustements apportés.

La dernière étape, la phase de postexpérimentation, visera à consolider et à pérenniser les apprentissages réalisés. Une fois l'expérimentation terminée, les personnes participantes reprendront le même entretien individuel semi-dirigé qu'au début de la recherche afin de cerner les transformations survenues dans leur rapport à l'écriture. Une formation complémentaire de groupe sera ensuite offerte pour soutenir la reproduction de la séquence didactique à partir d'albums choisis par les personnes participantes. Bien que le type de réseau littéraire expérimenté lors de la phase d'expérimentation soit construit autour d'un illustrateur ou d'une illustratrice, les personnes participantes seront libres de déterminer le type de réseau qu'elles souhaitent élaborer pour concevoir leur propre séquence d'enseignement. Cette souplesse vise à soutenir une appropriation plus large de la séquence d'enseignement expérimentée et à encourager les personnes participantes à transposer les apprentissages réalisés dans des contextes variés, au-delà du cadre particulier proposé dans la recherche. L'objectif sera toutefois de réinvestir les principes travaillés, notamment en sélectionnant dans les œuvres retenues des mots propices à un travail lexical, ainsi que des phrases permettant d'aborder différentes visées (lexicale, orthographique, syntaxique et énonciative). Les personnes participantes seront également invitées à proposer des joggings d'écriture à partir de déclencheurs de leur choix, en lien avec les œuvres sélectionnées.

Ainsi, cette activité de réinvestissement devrait aider les changements de pratique à s'inscrire dans la durée et à encourager une appropriation personnalisée du dispositif. Un

entretien de groupe suivra, afin de discuter collectivement de l'expérience vécue et de dégager les apprentissages perçus, les retombées et les perspectives d'évolution.

Enfin, deux entretiens de suivi seront menés à quelques mois d'intervalle pour évaluer la durabilité des transformations observées. Le premier portera sur l'intention des enseignants et des enseignantes d'intégrer la séquence expérimentée à leur planification annuelle et permettra d'identifier les besoins persistants en matière de formation et d'accompagnement. Le second, réalisé quelques mois plus tard, visera à examiner dans quelle mesure les pratiques expérimentées ont été intégrées, modifiées ou mises de côté et pour quelles raisons.

En somme, cette recherche vise à former les enseignants et les enseignantes à la compréhension de l'approche intégrée de l'écriture et à l'appropriation de la séquence didactique qui en découle, tout en soutenant une évolution de leur rapport à l'écriture, dans la perspective d'une transformation durable des pratiques. Elle cherche également à instaurer une communauté de pratique favorisant les échanges, la réflexion collective et le développement professionnel continu, de manière à soutenir l'ancrage des apprentissages dans le temps. L'accompagnement proposé encouragera le transfert des connaissances par la création d'un nouveau réseau littéraire inspiré du modèle expérimenté, contribuant ainsi à la pérennisation des changements amorcés. Néanmoins, certaines limites demeurent, notamment la nécessité d'un suivi à long terme pour évaluer la continuité des apprentissages après la recherche, ainsi que les contraintes contextuelles susceptibles de freiner l'implantation durable de nouvelles pratiques (changement de milieu ou de collègues, contraintes temporelles, recours à des manuels prescrits, composition des groupes, etc.). Ainsi, cette recherche-action-formation s'inscrit dans une visée de continuité et de consolidation des apprentissages, en cherchant à inscrire les changements amorcés dans des pratiques professionnelles durables et évolutives.

Conclusion

Ce chapitre a présenté les choix méthodologiques qui soutiennent une recherche-action-formation orientée vers l'expérimentation d'un dispositif d'enseignement de l'écriture articulé autour d'un réseau littéraire. Cette démarche vise à outiller les personnes

enseignantes afin qu'elles s'approprient progressivement une approche intégrée de l'écriture, en articulant savoirs didactiques, pratiques d'enseignement et posture réflexive, dans une perspective de transformation durable des pratiques.

Elle vise également à soutenir une évolution de leur rapport à l'écriture en permettant aux personnes participantes de revisiter leurs représentations, leurs expériences et leurs pratiques liées à l'acte d'écrire. En plaçant la formation, la collaboration et l'expérimentation au cœur du processus, la recherche propose un espace où théorie et pratique se rejoignent, ce qui permettra aux participantes et aux participants de repenser leurs gestes professionnels à la lumière de leurs expériences d'écriture et d'enseignement. Dans ce cadre, la littérature jeunesse peut devenir un levier pertinent pour offrir des expériences signifiantes et proposer d'autres façons d'aborder l'écriture, en élargissant l'acte d'écrire au-delà des aspects normés de la langue.

Références bibliographiques

- André, M., Arpin, M. et Schillings, P. (2023). Endosser une posture d'auteur en formation professionnelle pour modifier ses conceptions sur l'écrit (ure). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1108185ar>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Presses Universitaires du Septentrion.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Lettrure3_51.pdf
- Boivin, M. C., Pinsonneault, R. et Côté, L. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche : FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_boivinm-c_annexes_modele-didactique.pdf
- Boré, C. et Bosredon, C. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le français aujourd'hui*, (203), 99-112. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0099>
- Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques, 8 à 12 ans*. Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 11-31). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (12). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.— G. et Lord, M. A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(3), 515–540. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4922>
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème* [thèse de doctorat, Université d'Orléans]. Haltheses. <https://theses.hal.science/tel-01128847/>
- Colognesi, S., Courty, B. et Niwese, M (2022) Conceptions et pratiques d'écriture des enseignants du collège. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL* (p. 161-176). Peter Lang.
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M. et Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes

- enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ?. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 73-93.
- Doquet, C. et Pilorgé, J. L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (62), 191-213. <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 71-91.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères* 49, 7-32. <https://doi.org/10.4000/reperes.673>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. *Handbook of early childhood literacy*, 1, 315-326.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4).
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 106-125. <https://doi.org/10.7202/1108188ar>
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98, <https://doi.org/10.7202/1053589ar>.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399. <https://doi.org/10.7202/017883ar>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière éducation.
- Lépine, M., Laurence, S., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Héту, S. et Marcil-Levert, J. (2023). Le rapport à la littérature d'enseignantes du primaire : développement d'outils didactiques et retombées sur les pratiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 62-84.

- Lord, M.A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M. H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 405–433. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4681>
- Montésinos-Gelet, I (2022a). Les lecteurs et les scripteurs en développement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture, Tome 2. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 3-21). Chenelière éducation.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Pilorgé, J. L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (145-146), 85-103. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- Reuter, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13(1), 7-25.
- Richard, L et Montésinos-Gelet, I. (sous presse). L'approche intégrée en écriture : proposition d'une définition. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Simard, C., Dufays, J.— L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e édition). De Boeck supérieur.
- Smith, J. (2024). *Liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites : études de cas multiples d'enseignants de français du secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/19037/1/D4816.pdf>
- Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M.Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques* (p. 171-179). De Boeck Supérieur.
- Tremblay, O. (2015). Un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire et son impact sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez des enseignants de français langue première au Québec. *Lettrure*, 3, 32-50.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vanhulle, S. et Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques*, 37, 6-112. <https://hdl.handle.net/2268/92816>
- Villeneuve-Lapointe, M., Blaser, C., Lépine, M. et Lavoie, C. (2023). Le concept de « rapport à » en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>
- Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education*, 56(2), 161–178. <https://doi.org/10.7202/1096450ar>
- Weaver, C. et Bush, J. (2008). *Grammar to enrich & enhance writing*. Heinemann.
- Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. *Diptyque*, 12, 87-105.

**Les pratiques d'utilisation des trousseaux de
littérature tirées de la plateforme
numérique *Télé-Québec en classe* par des
personnes enseignantes du primaire :
quelle méthodologie ?**

Par Caroline Proulx et Isabelle Montésinos-Gelet

Les pratiques d'utilisation des trousse de littérature tirées de la plateforme numérique *Télé-Québec en classe* par des personnes enseignantes du primaire : quelle méthodologie ?

Introduction

Ce chapitre vise à présenter les choix méthodologiques pour une recherche qui porte sur les pratiques d'utilisation des trousse de littérature que l'on retrouve sur la plateforme *Télé-Québec en classe*. Plus précisément, nous abordons les raisons qui ont motivé le choix des outils de collecte et d'analyse. Nous présentons également les enjeux et les obstacles méthodologiques rencontrés lors de la mise en œuvre de la recherche.

Le contexte de la recherche

La recherche, initiée par l'équipe de *Télé-Québec en classe*, répondait à la volonté de mieux connaître l'utilisation des ressources de sa plateforme éducative par les personnes enseignantes. Mise en ligne en mars 2021, la plateforme, destinée au personnel scolaire, aux élèves et à leur famille, vise à favoriser la réussite scolaire, stimuler le plaisir d'apprendre, contribuer au développement de la culture des élèves et valoriser le recours aux pratiques efficaces en enseignement en proposant une multitude de ressources éducatives : des vidéos, des balados, des jeux et les trousse de littérature numérique. Bien que l'ensemble des ressources soient gratuites, certaines, dont les trousse de littérature, sont réservées au personnel scolaire, en raison des droits en vigueur, par exemple, les droits d'auteurs. Les personnes enseignantes doivent donc se créer un compte professionnel pour accéder à ces ressources.

L'équipe de *Télé-Québec en classe* avait accès à certaines données pour connaître les habitudes des personnes utilisatrices, tels les téléchargements effectués sur la plateforme et les données de fréquentation liées à la connexion. Or, elle a souhaité connaître davantage la façon dont les personnes enseignantes utilisent les ressources offertes sur les trousse de littérature numériques.

Les trousse de littérature en format numérique

Les trousse de littérature disponibles sur la plateforme sont accessibles gratuitement aux personnes enseignantes, à condition qu'elles se soient inscrites sur la plateforme. Chaque trousse permet de projeter l'intégralité d'un album jeunesse écrit, illustré et publié au Québec, et propose diverses activités destinées à prolonger la lecture de l'œuvre. Conçues pour proposer une offre de choix aux personnes enseignantes dans leur médiation du livre en classe, ces trousse numériques donnent accès, par exemple, à une version projetée pouvant être accompagnée d'une narration enregistrée par une personne comédienne ainsi que de différents effets sonores.

Des hyperliens intégrés tout au long du livre mènent à des questions liées aux quatre dimensions de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation) pour animer une lecture interactive (Barrentine, 1996). Trois activités complémentaires, elles aussi en format numérique, sont offertes pour approfondir la lecture de chaque œuvre. La première consiste en une présentation d'une stratégie de lecture. En plus d'une présentation explicite de la stratégie ciblée, un entraînement composé d'exercices variés à réaliser sur le TNI, d'abord en grand groupe, puis en binômes, est proposé afin d'amener les élèves à réinvestir cette stratégie dans d'autres contextes. La deuxième activité est construite selon ces mêmes principes et vise l'appropriation d'un procédé d'écriture inspiré de l'œuvre. La troisième activité consiste en une lecture de l'œuvre mettant en évidence certains mots de vocabulaire plus soutenus : chaque mot est accompagné d'une définition ainsi que de courtes vidéos humoristiques illustrant leur emploi dans différents contextes.

Au regard de l'ensemble de ces composantes, l'équipe de Télé-Québec en classe a souhaité connaître de quelles façons les personnes enseignantes utilisaient les trousse de littérature ainsi que documenter les effets de cette utilisation chez les personnes enseignantes et leurs élèves.

Une présentation générale du déroulement de la recherche et des personnes participantes

Pour mieux contextualiser les décisions méthodologiques qui sont présentées dans ce chapitre, nous proposons ici une chronologie succincte de la collecte de données précisant dans le temps le recrutement des personnes participantes et la tenue des activités de collectes de données (tableau 1).

Tableau 1 : Chronologie de la collecte de données

Étapes de la collecte de données	Durée
Recrutement des participants	Février et mars 2025
Entretiens semi-dirigés	Mars à juin 2025
Observations en classe	Mai et juin 2025

Pour le recrutement des personnes participantes, des appels à participer à la recherche ont été diffusés sur l'Infolettre de Télé-Québec en classe ainsi que sur les médias sociaux de Télé-Québec et ceux de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec. Cet appel menait vers un lien Forms permettant de signifier son intérêt et de laisser ses coordonnées. La chargée de projet pouvait ensuite assurer le relai pour l'obtention du consentement et l'organisation de l'entretien.

Cette façon de faire a permis de rencontrer des personnes au profil varié comme le démontre le tableau 2.

Tableau 2 : Portrait des personnes enseignantes ayant été rencontrées lors des entretiens semi-dirigés

Personnes participantes	Emploi	Années d'expérience	Niveau scolaire	Région administrative
1	Orthopédagogue	Plus de 20 ans	3 cycles du primaire	Montréal
2	Enseignante	Plus de 20 ans	3 ^e année	Montréal
3	Enseignante	15 ans	4 ^e année	Montréal
4	Enseignante	Plus de 20 ans	3 ^e année	Capitale-Nationale
5	Enseignante	20 ans	3 ^e	Estrie
6	Enseignante	Plus de 20 ans	4 ^e	Montréal

7	Enseignante	19 ans	2 ^e cycle	Montréal
8	Enseignante	Plus de 20 ans	3 ^e année	Montréal
9	Suppléante	2 ans		Montréal
10	Enseignante	4 ans	2 ^e cycle	Montréal
11	Enseignante	Plus de 20 ans	Intercycle : 4 ^e et 5 ^e années	Centre-du-Québec
12	Enseignante	20 ans	1 ^{re} année	Estrie

Le choix des outils de collectes de données

Le choix des outils de collectes doit être lié aux intentions de la recherche, soit de documenter les pratiques enseignantes. Celles-ci se définissent par la manière de faire propre à une personne enseignante au moment de planifier l'activité et la piloter en classe (Altet, 2002). Les pratiques enseignantes incluent autant les actions posées en classe que les réflexions entourant ces actions. Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2010) ont catégorisé les approches méthodologiques pour étudier les pratiques enseignantes : les approches à visée prescriptive, qui permettent d'identifier les pratiques les plus efficaces ; à visée heuristique, qui cherchent à comprendre les pratiques enseignantes et à les expliquer ; et à visée pratique, qui poursuivent comme objectif de transformer les pratiques enseignantes en les étudiant. Notre contexte de recherche s'inscrit dans une visée heuristique, car l'objectif est de mieux comprendre comment les personnes enseignantes utilisent les trousseaux de littératures.

Pour connaître les pratiques déclarées des personnes enseignantes, nous avons choisi de mener des entretiens semi-dirigés. Plus précisément, nous avons choisi les entretiens individuels semi-dirigés, à l'instar de Soucy (2023) et DeRoy-Ringuette et Montésinos-Gelet (2023). Nous avons procédé par élimination pour en arriver à cette décision : comme nous souhaitons pouvoir relancer les personnes participantes en fonction des réponses fournies, une enquête par questionnaire comme celle de Lépine (2017) a été écartée. L'idée d'organiser des entretiens de groupe, à la manière de Sénéchal (2022), n'a également pas été retenue, car nous doutions de l'apport au groupe que de tels échanges pourraient apporter dans un cas où les personnes enseignantes ne travaillent pas autour des mêmes trousseaux. De plus, comme cela a été observé par Proulx (2023), des personnes participantes

semblent parfois répondre avec une certaine retenue pour éviter le jugement des pairs et nous souhaitons éviter ce biais de désirabilité sociale. Enfin, pour nuancer les pratiques déclarées, Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2010) proposent de demander aux personnes enseignantes des traces de la mise en œuvre de leurs pratiques. Comme les activités proposées par les trousseaux ne demandent pas nécessairement des traces de production d'élève, à l'exception de la composante liée à l'enseignement d'un procédé d'écriture, nous avons préféré compléter les entretiens par des observations en classe, comme le fait Émery-Bruneau (2015).

L'élaboration des outils de collectes de données

Cette section s'intéresse aux choix qui ont mené à l'élaboration de nos outils de collecte, soit le protocole d'entretien semi-dirigé et la grille d'observation en classe. Cette section permet de mettre en lumière une étape assez peu documentée dans les publications de recherche en éducation (Baribeau et Royer, 2012).

Le protocole d'entretien semi-dirigé

Pour élaborer le protocole d'entretien, nous avons divisé nos questions de façon à rejoindre nos trois intentions : documenter les pratiques d'utilisation des trousseaux (1), les effets déclarés de cette utilisation sur les pratiques enseignantes (2) et les effets déclarés de cette utilisation sur les élèves (3). Enfin, nous avons souhaité récolter des données sociodémographiques, mais également avoir un aperçu des pratiques des personnes participantes quant à l'enseignement de la lecture en parallèle de l'utilisation des trousseaux. Il est à noter que nous avons tenu à ce que les entretiens aient lieu en ligne pour favoriser une plus grande diversité, en rejoignant des personnes enseignantes partout au Québec, et pour permettre un partage d'écran, pour pointer des sections de la trousseau au besoin.

Pour dégager ces pratiques, nous avons posé deux questions générales aux personnes participantes : « Comment avez-vous enseigné la lecture au cours du dernier mois ? Au cours du dernier mois, quels types de textes/livres avez-vous fait lire à vos élèves ? » Cette façon de faire nous semblait pertinente pour éviter une énumération de pratiques vécues à

géométrie variable au cours des dernières années et pour laisser une certaine liberté aux personnes participantes quant à la façon d'aborder leurs pratiques : en matière de dispositifs, de ressources utilisées, etc. Toutefois, au moment de l'analyse, nous avons réalisé que ces questions ne permettent pas d'avoir un portrait très étendu des pratiques : certaines personnes participantes étaient en fin d'étape, d'autres étaient au milieu d'un projet spécial. Une question du type « Est-ce que ces pratiques représentent bien vos pratiques habituelles pour enseigner la lecture ? » aurait permis de nuancer certaines réponses. Il est à noter que comme l'objet de l'étude est les pratiques d'utilisation d'une trousse de littérature, un questionnement sur les pratiques d'enseignement de la lecture nous semblait suffisant. Or, en raison de la composante sur le procédé d'écriture et de l'enseignement du vocabulaire, des questions sur les pratiques habituelles quant à l'enseignement de l'écriture et du vocabulaire auraient certes allongé la durée de l'entretien, mais auraient permis de mieux comprendre l'utilisation et la non-utilisation de certaines sections de la trousse.

Documenter les pratiques d'utilisation des trousse

Pour connaître les pratiques d'utilisation, nous avons préparé des questions ouvertes pour connaître les habitudes générales d'utilisation des trousse : les débuts de l'utilisation des trousse, la fréquence d'utilisation et la sélection des trousse expérimentées en classe. Lors des premiers entretiens, des personnes participantes ont mentionné utiliser d'autres ressources numériques pour enseigner la lecture comme Biblius. Nous avons dès lors ajouté une question sur ces ressources numériques dans les entretiens suivants. De plus, la question visant à connaître les critères de sélection des trousse a mené à demander systématiquement de quelles façons elles planifiaient l'exploitation des trousse pour étendre le portrait d'utilisation. L'entretien semi-dirigé se voulait donc un outil souple et adaptatif selon les réponses fournies (Laroui et de la Garde, 2017).

Pour les pratiques déclarées d'utilisation, nous avons souhaité que les personnes participantes partagent l'expérience d'utilisation de deux trousse pour permettre d'établir si certaines pratiques se répétaient d'une trousse à l'autre ou si au contraire, les gestes étaient adaptés selon la trousse. Pour faciliter la recherche en mémoire, nous leur avons

demandé de nous relater leur expérience d'utilisation avec leur trousse de littérature préférée, en précisant évidemment les raisons de ce choix. Nous avons souhaité avoir accès aux faits saillants en leur posant simplement la question suivante : « Comment avez-vous expérimenté cette trousse avec vos élèves ? ». Selon les réponses fournies, il était prévu ensuite qu'une sous-question vise à vérifier si chacune des composantes de la trousse (stratégie de lecture, procédé d'écriture et parcours vocabulaire) avait été expérimentée. De plus, si ce n'était pas explicite dans les réponses fournies, une question visait à vérifier si des adaptations aux activités proposées avaient été apportées. Enfin, une question avait été prévue pour vérifier si les personnes participantes voyaient des liens entre les contenus de la trousse et les prescriptions ministérielles. Ces mêmes questions ont ensuite été posées au regard de la dernière trousse expérimentée. Si la dernière trousse expérimentée était la même que la trousse préférée, nous leur demandions d'aborder une autre trousse de leur choix.

Documenter les effets déclarés sur les pratiques enseignantes et sur les élèves

Pour documenter les effets déclarés de l'utilisation des trousse chez les personnes enseignantes, nous leur avons demandé les avantages d'utilisation de cette ressource. Puis, nous leur avons demandé si elles ont découvert certaines pratiques enseignantes au contact de ces trousse pour documenter la possibilité de développement professionnel. Enfin, pour relever les effets sur les élèves, nous leur avons simplement demandé les retombées d'utilisation des trousse chez les élèves pour ouvrir la porte à des réponses pouvant traiter d'intérêt, de motivation, d'engagement ou de transfert d'apprentissages dans d'autres contextes.

Bien que l'intention des entretiens n'était pas d'améliorer les trousse de littérature, nous avons souhaité savoir ce qui pourrait être amélioré afin de dégager les besoins des personnes utilisatrices. Pour ne pas contraindre les réponses, nous leur avons proposé de faire formuler des souhaits comme si elles avaient une baguette magique.

La grille d'observation

Bien qu'il soit essentiel de croiser les pratiques déclarées avec des pratiques effectives, l'observation en classe permet également de recueillir certaines observations ethnographiques (Goyer et Borri-Anadon, 2018) comme les interactions entre les élèves et entre la personne enseignante et les élèves. Dans des recherches antérieures, ce type d'observation a permis entre autres de dégager en quoi les pratiques enseignantes permettent de développer le plaisir d'écrire (Montésinos-Gelet et al., 2022) ou encore soutiennent la progression d'élèves en difficulté dans leur appropriation de la langue écrite (Montésinos-Gelet et al., 2015).

Comme aucune trace (enregistrement audio, vidéo ou prise de photos) ne serait prise pendant l'observation en classe (ces choix sont expliqués dans la section présentant les enjeux), nous avons souhaité un support de prises de notes permettant de noter rapidement les composantes de la trousse utilisée, les adaptations de la personne enseignante et les interactions. Pour ce faire, nous avons énuméré une liste d'interventions didactiques possibles (Cuerrier, 2019 ; Dupin de Saint-André, 2011) pour présenter le livre, et ce, afin de faciliter la prise de notes en les cochant. Puis, pour chacune des sections de la trousse, des captures d'écran (voir figure 1) ont été faites en amont pour permettre d'encadrer les fonctions et composantes utilisées et noter la nature des interactions en parallèle de l'image, s'il y a lieu.



Figure 1 : Exemple de capture d'écran de la composante lecture interactive de la trousse *Le voleur de sandwiches*

Comme le document avec l'ensemble des captures d'écran pouvait atteindre près d'une centaine de pages, le recours à un support numérique (tablette) a été privilégié pour annoter les captures d'écran avec un crayon et utiliser le clavier pour noter les interactions. Comme les observations n'ont pas porté sur l'exploitation de la même trousse, un document de prise de notes a dû être créé en fonction de chacune des troussees observées.

Le choix des outils d'analyse de données

Pour traiter les entretiens semi-dirigés, une analyse thématique a été faite sur les verbatims des rencontres. Des codes avaient été préalablement dégagés en fonction du protocole d'entretien et des intentions de la recherche.

Pour analyser des observations en classe, plusieurs outils sont possibles. Par exemple, le recours au synopsis est utilisé par Schneuwly et ses collaborateurs (2006) pour permettre de comprendre l'action didactique, mais surtout les objets enseignés. Comme notre recherche n'avait pas comme intention l'étude d'un objet enseigné, mais l'agir enseignant, nous avons souhaité analyser nos observations à partir du modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009), comme le font Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2018) qui ont eu recours à ce modèle pour élaborer une narration en images. Dans ce modèle du multiagenda interagissent des préoccupations centrales qui agissent comme pilier dans les décisions prises par les personnes enseignantes pour mener à terme l'activité. Voici ces cinq préoccupations brièvement expliquées. Le pilotage des tâches concerne toutes les décisions liées à l'organisation et l'avancement de la leçon : l'ordre des tâches, la gestion du matériel, l'organisation physique et spatiale de la classe et la gestion du temps. Le tissage concerne toutes les actions qui visent à donner du sens à l'apprentissage visé : les liens avec d'autres tâches semblables et la mise en lumière des stratégies et connaissances mobilisées lors de la tâche. L'atmosphère concerne toutes les interventions liées au climat dans lequel se déroule la leçon. L'étayage renvoie à l'aide apportée à l'élève par un pair ou la personne enseignante pour l'aider à accomplir une tâche. Ces quatre préoccupations interagissent autour de l'objet à enseigner, ici la lecture. Comme nous ne pouvions nous appuyer sur des traces autres que nos notes, nous avons rédigé une narration de pratiques (Marcel, 2014) pour chacune des observations croisant la chronologie des tâches observées et les foyers

de préoccupation du modèle de Bucheton et Soulé (2009) de façon à illustrer avec précision la mise en œuvre des trousse par les personnes enseignantes.

Les enjeux méthodologiques rencontrés

Cette section aborde les deux principales difficultés de nature méthodologique rencontrées, soit le recrutement des personnes participantes et l'observation en classe de la mise en œuvre d'une trousse de littérature.

Un recrutement difficile

Pour éviter de longs délais avant la mise en œuvre de la recherche, nous avons fait le choix de recruter les personnes enseignantes en évitant de passer par les centres de services scolaires (CSS) ou les commissions scolaires (CS). Comme les entretiens avaient lieu à l'extérieur des heures de travail et que nous souhaitions rencontrer des personnes enseignantes de partout au Québec, passer les CSS et les CS ne nous semblait pas réaliste. En effet, chaque CSS et CS a sa propre procédure préalable à l'approbation d'un projet de recherche qui a lieu dans ses établissements. Pour les mêmes raisons, nous avons fait le choix de ne pas prendre de photos ou d'enregistrer les observations en classe qui auraient alors requis des demandes de consentement aux parents des élèves et une approbation préalable des CSS et CS.

Au début du projet, seules les personnes enseignantes du 2^e cycle étaient visées, car l'équipe de recherche souhaitait documenter les pratiques d'utilisation des trousse les plus récemment élaborées. Bien que plusieurs (une trentaine) personnes enseignantes aient manifesté leur intérêt, peu ont retourné le formulaire de consentement, ce qui a mené à l'élargissement des critères de sélection, invitant le personnel enseignant des trois cycles à participer. Quelques personnes participantes supplémentaires ont ainsi été recrutées pour atteindre le total de 12 personnes. La saturation des données nous apparaît donc questionnable.

Dans un second temps, nous souhaitions rencontrer des personnes enseignantes qui avaient expérimenté au moins trois trousse. Bien que ce critère ait été mentionné dans les

messages de recrutement, nous avons voulu confirmer ce fait en demandant aux personnes intéressées à participer de lister les trousse expérimentées au moment de retourner le formulaire de consentement signé. Malgré ces précautions, des personnes participantes rencontrées n'avaient pas utilisé les trousse dans les deux dernières années et d'autres ont utilisé des trousse en prévision de la rencontre, ce qui peut altérer la crédibilité de la recherche (Gohier, 2004). Une précision à cet effet est indispensable dans la publication des résultats.

Des observations pertinentes, mais peu écologiques

L'observation en classe a également apporté son lot de défis. D'abord, il était prévu que lors des entretiens, nous sondions l'intérêt des personnes enseignantes à nous recevoir en classe pour l'observation de l'exploitation d'une trousse. Pour observer le plus de variété d'interventions didactiques possible, nous souhaitions observer des personnes que nous nommons « super utilisatrices » des trousse, c'est-à-dire des personnes enseignantes qui exploitent plusieurs composantes. Or, les rencontres ont fait état de plusieurs profils d'utilisatrices. Heureusement, toutes les « super utilisatrices » rencontrées (n=3) ont accepté qu'on les observe en classe. Nous avons donc dû nous déplacer dans trois régions du Québec.

Enfin, rappelons que par les diverses composantes qui caractérisent une trousse, plusieurs périodes étalées sur plusieurs jours sont nécessaires pour la mise en œuvre des activités. Lors des observations, les enseignantes observées ont eu la générosité d'enchaîner plusieurs activités qui, en d'autres temps, auraient été réparties sur plusieurs périodes. Or, l'enchaînement de ces activités s'éloigne d'une approche plus écologique.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre nous permet de présenter les choix méthodologiques et les écueils rencontrés lors de la mise en œuvre d'une recherche s'intéressant aux pratiques enseignantes en lien avec l'utilisation d'une ressource pédagogique, les trousse de littérature de la plateforme Télé-Québec en classe. Bien que les résultats de cette recherche

permettent à l'équipe de Télé-Québec en classe de mieux comprendre comment les personnes utilisatrices de leur plateforme rencontrées exploitent les trousse de littérature, ces résultats permettent également de mieux comprendre comment elles enseignent la lecture à leurs élèves.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Cuerrier, M. (2020). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/items/8a5d3a28-bdb1-4a24-aa12-0bc582a3cd12>
- DeRoy-Ringuette, R., et Montésinos-Gelet, I. (2023). Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : Au primaire et à la formation des maîtres. *Formation et profession*, 31(1), 1-15.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Émery-Bruneau, J. (2015). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : L'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 115-137.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Goyer, R., et Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., pp. 219-234). Presses de l'Université de Montréal.
- Laroui, R., et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans J. Van der Maren, P. Beaupré, R. Laroui, & M.— H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (1re éd., pp. 161-174). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q.20>
- Marcel, J.-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherche en éducation*, (19), 81-107.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.

- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (Rapport no 2015-LC-187912). Université de Montréal.
- Montésinos-Gelet, I., Saint-André, M., Charron, A. (2022). Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire. Dans Thériault P. et Allaire S. (Dir.) *Susciter le plaisir d'écrire au primaire* (p. 64-73). Université du Québec à Chicoutimi.
- Proulx, C. (2023). Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire : une recherche-développement [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/items/7ecf507c-1a1d-47a0-acc0-f5b63d726703>
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175–190). Presses universitaires du Septentrion.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-14.
- Soucy, E. (2023). Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(1), 75–86.

**Écrire à la manière de l'auteur·e :
un outil méthodologique pour décrire les
connaissances d'élèves en grammaire en
l'intégrant à la littérature de jeunesse**

Par Joël Thibeault et Claude Quevillon Lacasse

Écrire à la manière de l'auteur·e : un outil méthodologique pour décrire les connaissances d'élèves en grammaire en l'intégrant à la littérature de jeunesse

Introduction

Faire de la recherche en didactique des langues implique bien souvent une étape où l'équipe de chercheur·es est appelée à rendre compte des connaissances que développent les élèves à l'égard de l'objet d'enseignement qui se trouve au cœur de l'étude. Pour ce faire, elle peut faire le choix de recourir à des outils standardisés, d'emprunter et d'adapter ceux que d'autres ont élaborés avant elle ou de procéder à la conception originale d'outils maison, ces derniers étant dès lors pensés aux fins de l'étude en tant que telle. Dans le cadre de ce chapitre, nous souhaitons ainsi proposer les assises d'un tel outil maison, qui a été élaboré afin de décrire l'effet d'une séquence d'enseignement grammatical intégré à la lecture interactive d'œuvres de littérature jeunesse sur les habiletés d'élèves du primaire à utiliser certaines structures linguistiques. S'inspirant du dispositif d'enseignement de l'écriture à la manière de l'auteur·e (Montésinos-Gelet, 2019), il a été créé dans le contexte d'une étude qui porte particulièrement sur l'enseignement de la phrase impérative par la littérature de jeunesse auprès d'élèves de la Saskatchewan francophone en 4^e primaire (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2026). Sa présentation, nous l'espérons, permettra de mettre en avant la pertinence d'une articulation des composantes du français qui ne se limite pas aux pratiques d'enseignement, comme le prône actuellement la communauté de recherche (Chartrand et Boivin, 2004 ; Soucy, 2022), mais qui se reflète aussi dans les devis de recherche qui sont déployés par les chercheur·es pour en témoigner empiriquement.

Pour ce chapitre, notre propos se divisera comme suit : d'abord, nous présenterons certaines des perspectives que propose le champ de la didactique de la grammaire eu égard à son intégration à d'autres composantes du français. Ce tour d'horizon nous mènera ensuite à présenter le dispositif d'enseignement de l'écriture à la manière de l'auteur·e et à expliquer l'utilisation que nous en faisons à des fins méthodologiques. Ensuite, nous exposerons notre outil, les étapes de sa conception et le déroulement de sa passation. Pour témoigner des types de données qu'il permet de collecter ainsi que de l'analyse qui peut en être faite, nous mettrons également l'accent sur une élève-cas et relaterons les résultats

qu'elle a obtenus au prétest et au posttest de notre recherche. Enfin, nous concluons en proposant les forces et les limites que nous percevons de cet outil.

L'intégration, une préoccupation actuelle en didactique de la grammaire

Si, depuis longtemps, l'enseignement de la grammaire est emblématique du cours de français (Chervel, 2006) et que, à ce jour, plusieurs heures de cours lui sont consacrées (Larouche, 2018 ; Lord, 2012), il est également reconnu que son apprentissage, en plus de servir une finalité d'abstraction et de permettre la construction de connaissances métalinguistiques (Chartrand, 2012, 2016), devrait soutenir le développement des autres composantes de la discipline *français* (Dumortier, 2012). En effet, les connaissances que développent les élèves sur le fonctionnement de la langue trouvent notamment leur utilité lorsqu'elles sont intégrées, c'est-à-dire mises en relation explicite avec différentes situations de communication, que ce soit à l'oral, en lecture ou en écriture. Une telle finalité confère ainsi à son étude en classe un caractère pragmatique, puisque l'étude de la grammaire à de seules fins métalinguistiques est complétée par une dimension instrumentale convoquant des activités de production et de réception. La grammaire est alors considérée comme un ensemble de ressources qui permettent la création de sens, assurant principalement des fonctions interactionnelles (Halliday et Matthiessen, 2014).

Par ailleurs, si la grammaire peut être mise au service des autres composantes du français, elle peut également être le lieu même où s'articule leur intégration (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Ainsi, quand elle en sert les autres composantes, elle est enseignée à l'élève pour qu'il la mobilise au moment d'accomplir une tâche qui respecte les conventions linguistiques en vigueur. Quand elle est le lieu même de l'intégration, elle est le pivot à partir duquel vont s'effectuer les va-et-vient entre les composantes intégrées et devient, en quelque sorte, le fil d'Ariane qui unit réception et production. Complémentaires, ces deux perspectives sur l'intégration de la grammaire aux autres composantes du français reposent indubitablement sur le texte (Bulea Bronckart et al., 2025 ; Marmy Cusin et Schneuwly, 2013), qui en assure alors une concrétisation tangible dans l'univers des productions authentiques d'une culture donnée. Le texte devient dès lors le point d'ancrage à partir

duquel les élèves peuvent réfléchir à des manifestations réelles des notions grammaticales par l'intermédiaire desquelles il se construit.

Quoiqu'elle soit de plus en plus valorisée en recherche, l'intégration de la grammaire aux autres composantes du français peine encore à se mettre en branle, leur cloisonnement en caractérisant encore beaucoup l'enseignement (Vincent et al., 2015). Si plusieurs raisons expliquent vraisemblablement cet état de fait, pour transformer les pratiques, les acteur·rices de la scène éducative doivent s'interroger quant aux dispositifs d'enseignement par l'entremise desquels l'intégration de la grammaire peut s'opérer. À cet effet, Lefrançois et ses collaboratrices (2018) ont suggéré, entre autres, le recours à l'écriture à la manière de l'auteur·e, un dispositif qui prend appui sur la littérature de jeunesse et qui invite l'élève à observer, puis à imiter l'ensemble des traits d'écriture qui composent le style de l'auteur·e (sa voix, les idées du texte, ses choix de phrases et de mots, etc.) dans ses propres productions écrites (Montésinos-Gelet, 2019). La mise en œuvre de ce dispositif, qui a initialement été réfléchi pour mettre en relation lecture et écriture, est tributaire de l'étude de la plume de la personne ayant écrit l'œuvre et, dans cette perspective, se prête naturellement à une observation réfléchie des notions grammaticales qu'elle a mobilisées en la créant. Dans ce contexte, comme nous l'avons souligné précédemment, la grammaire est non seulement l'outil qui sert à l'élève lors de sa production écrite : elle est aussi le levier grâce auquel il·elle peut, d'une part, apprécier toute la complexité des choix linguistiques opérés par l'auteur·e et, de l'autre, s'en inspirer afin de rédiger un texte qui les reproduit. Il est également important de rappeler que, dans le cadre d'une activité d'écriture à la manière de l'auteur·e, tous les traits qui sous-tendent son style doivent être imités par l'élève-scripteur·rice. De ce fait, si les procédés impliqués par l'énonciation concernent le plus souvent la grammaire, certains d'entre eux n'en relèvent pas forcément (p. ex., les jeux de sonorité et typographiques). Pour que la grammaire soit intégrée à la lecture dans le cadre d'une activité d'écriture à la manière de l'auteur·e, l'œuvre utilisée doit donc être sélectionnée de façon judicieuse, en fonction de choix morphosyntaxiques récurrents et facilement observables au fur et à mesure qu'elle se déploie. Nous y reviendrons plus loin.

L'intégration, vers une préoccupation méthodologique

Poser la question de l'intégration de la grammaire à la lecture et à l'écriture nécessite indubitablement de réfléchir aux devis méthodologiques qui permettent d'en rendre compte sur le plan empirique. Or, en recherche, la qualité de la méthodologie déployée repose notamment sur un alignement entre ce qui relève des assises épistémologiques sur lesquelles prend appui le projet, les cadres théorique et conceptuel qui sont mobilisés ainsi que les choix méthodologiques que l'équipe de recherche fait pour répondre aux questions posées (Creswell et Crewsell, 2023 ; Ouellet, 1999). Pour assurer une telle cohérence, dans le cadre d'études portant sur l'intégration des composantes de la discipline *français*, les chercheur·es gagneraient dès lors à intégrer, au sein même des outils de collecte de données, des moments où les élèves sont appelé·es à mobiliser leurs connaissances sur la grammaire en lecture et en écriture. Ce faisant, après avoir vécu un enseignement intégré de la grammaire, il·elles prendront part à des tâches qui sont en harmonie avec le traitement empirique auxquels il·elles ont participé et qui, de ce fait, assurent une certaine validité de construit.

Le dispositif d'enseignement de l'écriture à la manière de l'auteur·e, créé pour établir des passerelles entre des activités signifiantes de lecture et d'écriture, représente d'après nous une avenue intéressante pour que leur mise en relation se mette en œuvre en salle de classe, certes, mais aussi au sein même des outils méthodologiques permettant de décrire les connaissances des élèves ayant pris part à un enseignement intégré. À cet effet, Chénard-Guay (2010) a réalisé une étude dans le cadre de laquelle elle a mis à l'essai une série de dix activités d'écriture à la manière d'auteur·es auprès de 18 élèves de deuxième année au primaire québécois. Afin de documenter l'incidence de ces activités sur l'habileté des élèves à écrire, elle les a également invité·es, avant et après le traitement, à prendre part à une activité d'écriture à la manière de Mario Ramos, auteur de *C'est moi le plus fort* (2004), utilisé au prétest, et de *C'est moi le plus beau* (2006), utilisé au posttest. Comme l'explique la chercheuse, la structure récurrente qui caractérise ces deux œuvres en fait des candidats idéaux pour une activité d'écriture à la manière de l'auteur, puisque les élèves peuvent porter leur attention sur son style et, en raison d'une redondance structurale, le reproduire aisément dans leur écrit. Au prétest et au posttest, les élèves ont donc pris part à une lecture oralisée des deux histoires et, par des conversations en plénière, ont été appelé·es à en

construire le sens. Il·elles ont ensuite été invité·es à écrire un épisode en double page de l'histoire en imitant le style de l'auteur ; ce sont ainsi ces productions qui ont servi de données et qui ont été analysées afin de satisfaire l'objectif de la recherche.

Pour faire sens des données collectées, la chercheuse s'est arrêtée aux traits d'écriture (Olness, 2005) et, en ce sens, s'est dotée d'une grille d'analyse portant sur les idées, l'expression du texte, l'organisation et la voix de l'élève, et le choix des mots, en plus de retenir certains critères en lien avec les conventions linguistiques : l'orthographe normée des mots utilisés, la proportion d'accords adéquats au sein des groupes nominaux utilisés dans le texte, la grammaticalité des énoncés produits, etc. De manière générale, les résultats montrent qu'au posttest, pour la plupart des traits d'écriture, les élèves se sont amélioré·es. Eu égard aux conventions linguistiques, des résultats analogues émergent, particulièrement en orthographe, ce qui montre que le dispositif d'écriture à la manière de l'auteur·e est susceptible d'exercer une influence positive sur plusieurs des dimensions liées à l'écriture de textes littéraires. Sur le plan méthodologique, cette étude montre en outre que l'intégration de la lecture et de l'écriture peut trouver un écho dans la méthodologie qu'utilisent les équipes de recherche pour en rendre compte empiriquement.

C'est dans cette perspective que, en nous inscrivant plus explicitement dans le domaine de la didactique de la grammaire, nous avons envisagé un projet de recherche dans le cadre duquel nous avons élaboré et mis à l'essai une séquence didactique (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2024) sur la phrase de type impératif à partir de la littérature de jeunesse auprès de 45 élèves de quatrième primaire (environ 10 ans) en Saskatchewan francophone (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2026). Cette séquence, construite autour de deux albums mis en réseau (Dupin de Saint-André et al., 2015 ; Tauveron, 2002), a été testée en novembre 2024 et s'est déployée sur quatre séances de 50 minutes. Les deux premières ont porté sur la lecture collective du livre *Il ne faut pas mettre les enfants au congélateur. Petit manuel de cuisine pour les ogres* de Michaël Escoffier et France Cormier (2021), les deux dernières sur *Comment rallumer un dragon éteint* de Didier Lévy et Fred Benaglia (2016). Dans chacun de ces titres, le personnage principal se fixe une intention injonctive : enseigner à capturer, à conserver et à cuisiner des enfants dans le premier cas, prodiguer des conseils pour rallumer son dragon domestique dans le second. Conséquemment, la phrase impérative y est utilisée à profusion, au *vous* dans la première œuvre, au *tu* dans la

seconde. Ainsi, à la suite d'une lecture oralisée des œuvres qui en a permis une compréhension et une appréciation littéraire, nous avons invité les élèves à réaliser des activités euristiques sur les caractéristiques qui régissent la phrase impérative en français (p. ex., le tri de phrases à visée grammaticale [inspiré du tri de mots, Beaumanoir-Secq, 2018] et la comparaison de phrases impératives à leur homologue déclaratif [Boivin, 2012]). Pour mettre en pratique leurs nouvelles connaissances, la dernière activité grammaticale en lien avec chacun des livres renvoyait à une écriture à la manière des auteurs lus, pour que les élèves s'en approprient le style d'écriture tout en mobilisant les structures ayant fait l'objet d'une observation au fur et à mesure de la séquence.

En amont et en aval de la mise en œuvre de la séquence, afin d'assurer une cohérence entre les activités qui la composent et le devis de recherche que nous avons élaboré pour en décrire l'influence sur l'apprentissage des élèves, nous les avons également invité·es à réaliser une activité d'écriture à la manière d'auteur·es (Chénard-Guay, 2010), à partir d'œuvres de littérature de jeunesse qui présentent aussi une utilisation importante de phrases impératives. En complémentarité, nous souhaitions déterminer si les activités euristiques de notre séquence amèneraient les élèves à développer des habiletés inductives qui seraient transférables à des structures linguistiques n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement au préalable. Dit autrement, nous nous demandions si le fait d'analyser, puis d'imiter le style d'écriture d'auteur·es permettrait aux élèves de réaliser une tâche d'imitation similaire à celle que nous leur proposons, mais dans laquelle la structure récurrente n'est pas celle qui a été enseignée. Pour cette raison, au prétest et au posttest, les élèves ont pris part à une seconde activité d'écriture à la manière d'auteurs, ces derniers construisant leur schéma narratif autour d'une structure syntaxique exprimant l'hypothèse (phrase syntaxique subordonnée en *si* avec verbe conjugué à l'imparfait de l'indicatif, phrase syntaxique avec verbe conjugué au conditionnel présent).

Les prochaines sections de ce texte porteront donc sur chacune des tâches que nous avons utilisées. Pour illustrer les données que nous avons collectées et les analyses que nous en avons faites, nous nous focaliserons sur une élève en particulier, que nous prénommerons Fadila et qui, au moment où nous l'avons rencontrée, venait d'avoir 10 ans. À la maison, avec ses parents, Fadila parle principalement l'arabe, mais elle y utilise aussi l'anglais à l'occasion. Le français, comme c'est le cas pour plusieurs élèves en contexte francophone

minoritaire (Lory et Prasad, 2020 ; Mady, 2019), n'est pas une langue familiale pour elle : il est principalement réservé à l'école et aux interactions avec ses amis, avec qui elle utilise aussi fréquemment l'anglais et, parfois, l'arabe. Dans le questionnaire sociodémographique qu'elle a rempli, elle s'est en outre déclarée très bonne en ce qui concerne la lecture de textes en français, mais pas très bonne eu égard à l'écriture dans cette langue.

Les tâches d'écriture à la manière d'auteur·es sur la phrase impérative

Ce sont, au total, quatre œuvres que nous avons utilisées pour décrire les connaissances grammaticales des élèves sur les structures retenues : deux des livres ciblaient la phrase impérative, les deux autres, la structure hypothétique. Les livres sur la phrase impérative ont été retenus sur la base de trois principaux critères : il nous importait, primo, de sélectionner des titres dans lesquels le personnage principal se fixe une intention injonctive et qui renferment donc la structure syntaxique retenue de manière récurrente. Deuxio, il fallait qu'il n'y ait pas trop d'éléments textuels périphériques, en ce sens qu'il était important que la grande majorité du matériau écrit dans l'œuvre renvoie aux phrases impératives, de manière que l'attention de l'élève soit aisément attirée à elles lors de l'écriture à la manière de l'auteur·e. Tertio, afin de pouvoir faire une comparaison valable des écrits produits par les élèves au prétest et au posttest, il nous importait que la structure morphosyntaxique des phrases impératives dans les œuvres soit homologue : ainsi avons-nous choisi deux œuvres où le sujet implicite des phrases impératives est de la même personne grammaticale, soit la deuxième, le *tu*.

L'album que nous avons employé au prétest est en fait l'un des livres qui ont plus tard été utilisés dans la séquence : il s'agit de *Comment rallumer un dragon éteint* de Didier Lévy et Fred Benaglia (2016). L'utilisation de la même œuvre nous paraissait opportune parce que le temps qui nous était alloué pour la mise en œuvre de la séquence était limité et que, grâce au prétest, les élèves auraient déjà eu la chance de prendre connaissance des premiers passages du livre. Dans la première moitié de cette histoire, un enfant explique à son lectorat comment procéder pour rallumer son dragon qui ne crache plus de feu. La trame narrative se tisse alors autour d'une série de doubles pages sur lesquelles on trouve

systématiquement une phrase impérative dont le sujet phrastique est la deuxième personne grammaticale (p. ex., *Attrape le dragon par les pieds et secoue bien fort.*).

Le second livre, celui qui a été utilisé au posttest, n'est logiquement pas apparu lors des activités en classe puisque nous ne voulions pas, pendant la mise en œuvre de la séquence, influencer sur les données collectées par la suite. Il s'agit de la traduction française du titre *How to wash a woolly mammoth, Comment bien laver son mammoth laineux*, de Michelle Robinson et Kate Hindley (2013). La quête d'une œuvre respectant les trois critères que nous avons établis pour nos outils ayant été plus compliquée qu'initialement prévue, nous avons opté pour la version traduite d'un livre pour assurer une cohérence méthodologique à notre démarche. Ce choix, critiquable d'un point de vue littéraire, nous a néanmoins permis de présenter aux élèves un livre similaire à celui auquel nous avons recouru au prétest. Le jeune protagoniste y est aux prises avec un problème, celui de nettoyer son gigantesque animal domestique, et offre au lectorat une panoplie de conseils pour réaliser cette tâche. Ceux-ci, comme les directives du jeune enfant qui souhaite rallumer son dragon dans l'œuvre précédente, prennent tous la forme de phrases impératives dont le sujet est à la deuxième personne grammaticale (p. ex., *Remplis la baignoire.*).

Pour chacune des deux passations, l'un des deux chercheur·es a animé la séance en présentant d'abord la première de couverture du livre au groupe-classe. Avant d'en entamer la lecture, il·elle a également remis la feuille de travail aux élèves et leur a expliqué les consignes de l'activité afin qu'il·elles connaissent les attentes relatives à la lecture collective à laquelle il·elles allaient prendre part. Le ou la chercheur·e a notamment expliqué aux élèves que seules les premières pages du livre seraient lues à voix haute et que, par la suite, il·elles seraient appelé·es à continuer le récit en imitant le style de l'auteur·e et la structure de ses phrases. Le ou la chercheur·e a ensuite lu les premières pages du livre à voix haute et s'est arrêté lorsque cinq phrases impératives ont été lues. Contrairement à la démarche de Chénard-Guay (2010), lors de la lecture des œuvres utilisées pour la collecte des données, les interactions entre les élèves et la personne lisant le livre étaient limitées. En effet, afin d'éviter que nos données soient influencées par une quelconque construction de sens générée grâce à des conversations en plénière, nous avons préféré limiter les interactions et nous avons demandé aux élèves de faire une écoute silencieuse des œuvres que nous leur lisions.

Puis, quand la lecture des premières pages du livre s'est terminée, l'équipe de recherche a invité les élèves à compléter la feuille de travail, sur laquelle il·elles devaient poursuivre l'histoire en imitant le style de l'auteur à l'aide de trois phrases graphiques. Puisque nous ne voulions pas que la mémoire de travail soit trop mobilisée lors de la réalisation de l'écriture à la manière de l'auteur·e, sur cette feuille de travail, nous avons également retranscrit les cinq premières phrases impératives du livre, celles qui avaient été présentées lors de la lecture oralisée. Les élèves devaient alors produire trois phrases faisant suite à ces cinq premières. Les feuilles de travail sur la phrase impérative se trouvent à l'annexe A du présent texte.

L'analyse des phrases impératives

Au prétest et au posttest, nous avons donc recueilli un corpus de phrases impératives produites par les élèves à analyser. Pour ce faire, nous avons arrêté une série de critères linguistiques qui s'inspirent des phrases qui se trouvent dans les œuvres et qui, donc, devaient orienter la production écrite des élèves. Il est à noter, de surcroît, que ces critères renvoient à des éléments linguistiques qui sont conformes à la grammaire qui est actuellement prescrite en Saskatchewan francophone pour l'enseignement grammatical (Boivin et Pinsonneault, 2019) et qui ont fait l'objet d'un enseignement lors de la mise en œuvre de la séquence didactique. Ce sont plus particulièrement cinq critères, exposés et expliqués dans le tableau 1, qui nous ont permis de jeter un regard sur les écrits des élèves.

Tableau 1. Critères d'analyse pour les phrases impératives

Critère	Explication
1. L'élève a écrit trois phrases graphiques.	Puisque les élèves devaient écrire trois phrases graphiques, nous avons codé, trois fois par élève, si trois phrases graphiques avaient bel et bien été écrites. Pour chaque phrase produite, l'élève recevait un point.
2. La phrase est de type impératif.	Pour chaque phrase graphique, nous avons vérifié si elle était impérative. Si la phrase était de type impératif, l'élève recevait un point. Si elle ne l'était pas, s'il s'agissait, par exemple, d'une phrase déclarative ou infinitive, il n'en recevait pas.
3. Le verbe présent est accordé à la deuxième personne grammaticale.	Puisque le sujet implicite des phrases impératives des deux albums est de la deuxième personne grammaticale, nous avons vérifié si le verbe de chaque phrase impérative de l'élève était accordé à la deuxième personne. S'il l'était, l'élève recevait un point.
4. Le verbe correspond à la forme orale ciblée.	Nos travaux antérieurs (Thibeault et al., 2018) ont montré qu'en contexte minoritaire, les élèves peinent souvent à choisir le radical des verbes à haute fréquence lorsqu'ils les accordent en écrivant. Pour cette raison, nous avons vérifié si la forme du verbe produite par l'élève était conforme à la forme orale ciblée en français standard. Si elle l'était, l'élève recevait un point.
5. La désinence est correcte.	Nous avons vérifié la désinence qu'a choisie l'élève en fin de verbe. Si elle était conforme aux conventions en vigueur, l'élève recevait un point.

Précisons au demeurant que les cinq critères d'analyse retenus concernent à la fois des éléments syntaxiques (critères 1 et 2) et morphologiques (critères 3, 4 et 5), la phrase de type impératif étant associée à l'emploi du mode verbal impératif, au temps présent dans notre cas.

Les phrases impératives de Fadila

Pour illustrer la mise en œuvre de cette grille d'analyse à partir de données concrètes, nous nous focalisons à présent sur les phrases impératives qu'a écrites Fadila au prétest, puis au posttest. Cette présentation de phrases impératives nous amènera, au passage, à mettre en relief certains des enjeux que nous avons rencontrés en codant les productions des élèves.

Tableau 2. Phrases impératives de Fadila au prétest

Phrases produites	Analyses réalisées
<i>Va chercher un pimant fort et me le dans LA BOUCHE.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est impérative. (1/1) 3. Le verbe est accordé à la deuxième personne. (1/1) 4. Le verbe correspond à la forme orale ciblée. (1/1) 5. La désinence est correcte. (1/1)
<i>Prend une alumate est mest un jus</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est impérative. (1/1) 3. Le verbe est accordé à la deuxième personne. (1/1) 4. Le verbe correspond à la forme orale ciblée. (1/1) 5. La désinence est erronée. (0/1)
<i>ET LE VERSER dans sa bouche très vite.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase n'est pas impérative. (0/1) 3. Le verbe n'est pas accordé à la deuxième personne. (0/1) 4. Le verbe ne correspond pas à la forme orale ciblée. (0/1) 5. La désinence est erronée. (0/1)

Au prétest, un score total de 10/15 a donc été attribué à Fadila. En jetant un regard pointu sur les analyses menées, nous sommes en outre en mesure de préciser certaines des décisions qui ont été prises au gré du codage. Ainsi, à partir des deux premières phrases graphiques, qui renvoient en fait à des phrases complexes, on constate que nos analyses se sont centrées sur la première des phrases syntaxiques et, donc, que celles sur les verbes ciblaient en fait le premier seulement. Si des analyses plus fines pourront certes être réalisées pour rendre compte des secondes phrases syntaxiques produites, nous avons jugé que, afin de tracer l'évolution des élèves du prétest au posttest, l'analyse des premières suffisait. De plus, à partir de la phrase trois, il est possible de relever que, si le premier verbe n'était pas au mode-temps de l'impératif présent, nous jugions que la phrase n'était pas impérative et que, par défaut, l'élève ne recevrait pas de point pour les critères deux à cinq. D'autres décisions de ce type émergent également des phrases graphiques de Fadila au posttest, que nous exposons maintenant.

Tableau 3. Phrases impératives de Fadila au posttest

Phrases produites	Analyses réalisées
<i>Nettoie ses pattes Attention de ne pas se faire un coups des pieds.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est impérative. (1/1) 3. Le verbe est accordé à la deuxième personne. (1/1) 4. Le verbe correspond à la forme orale ciblée. (1/1) 5. La désinence est correcte. (1/1)
<i>Sors le mamouthe de la baignoire et sèche le avec une serviette assez grand est sec.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1). 2. La phrase est impérative. (1/1) 3. Le verbe est accordé à la deuxième personne. (1/1) 4. Le verbe correspond à la forme orale ciblée. (1/1) 5. La désinence est correcte. (1/1)
<i>Maintenant il est natoïée essayez de ne pas le refaire encore plus sale.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1). 2. La phrase est impérative. (1/1) 3. Le verbe n'est pas accordé à la deuxième personne. (0/1) 4. Le verbe ne correspond pas à la forme orale ciblée. (0/1) 5. La désinence est erronée. (0/1)

Au posttest, le score global de Fadila est monté de quelques points, atteignant 12/15. Cela étant, comme nous le soulignons précédemment, des décisions influençant ce score ont été prises. À la phrase trois, par exemple, Fadila a décidé de contextualiser son énoncé en débutant par une phrase syntaxique déclarative (*Maintenant il est natoïée*) ; s'ensuit alors une phrase syntaxique impérative qui respecte à certains égards, mais pas à tous, celle du livre. Si, tel que nous l'avons fait précédemment, nous avons pu concentrer nos analyses sur la première phrase syntaxique, et dès lors octroyer uniquement le point pour la présence d'une phrase graphique, nous avons préféré considérer la phrase syntaxique impérative, car nous jugions que, dans ce contexte, Fadila a su montrer qu'elle avait compris qu'il fallait imiter une phrase de type impératif. Cette décision, qui rend compte d'un cas de figure particulier, montre toute la complexité des processus de codage et témoigne du type de réflexions dans lesquelles le ou la chercheur·e doit s'engager au moment d'attribuer un score qui, d'une part, reflète l'habileté de l'élève et qui, de l'autre, permet de répondre adéquatement aux questions de recherche posées.

Les tâches d'écriture à la manière d'auteur·es sur la structure hypothétique

Au prétest et au posttest, ce n'est pas une, mais bien deux activités d'écriture à la manière de l'auteur·e que les élèves devaient réaliser. En effet, quand la portion sur la phrase

impérative s'est terminée, le ou la chercheur·e s'occupant de l'animation passait à un autre livre, l'histoire y étant principalement racontée au moyen de phrases dans lesquelles est exprimée une hypothèse. L'observation et l'imitation de la structure hypothétique retenue (phrase syntaxique subordonnée en *si* avec verbe conjugué à l'imparfait de l'indicatif, phrase syntaxique avec verbe conjugué au conditionnel présent) nous permettaient effectivement de documenter l'émergence d'habiletés inductives qui sont transférables à des constructions qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement formel. Nous posons ainsi l'hypothèse que l'enseignement inductif de la grammaire par la littérature de jeunesse peut certes être bénéfique pour l'apprentissage des notions enseignées, mais que des habiletés cognitives de haut niveau (remarquer une structure linguistique récurrente, faire des liens entre cette structure et ses productions écrites, etc.) sont également susceptibles de se construire par ce processus. Ce faisant, croyons-nous, les avantages d'un tel enseignement peuvent être remarqués quant à des constructions n'ayant pas forcément été enseignées, mais auxquelles les élèves ont été exposé·es en lisant des œuvres littéraires.

Fort·es de cette hypothèse, nous avons retenu deux albums de Michaël Escoffier et Romain Guyard, *20 bonnes raisons de se brosser les dents* (2015), pour le prétest, et *20 bonnes raisons d'aller à l'école* (2012), pour le posttest. À l'instar de Chénard-Guay (2010), pour cette seconde structure linguistique, nous avons sélectionné des livres qui font partie d'une même série au prétest et au posttest. En effet, dans chacune des œuvres de cette série, l'auteur fait délibérément le choix de toujours faire l'usage de la même structure syntaxique et, donc, leur utilisation dans le contexte d'un devis quasi expérimental qui prend la forme d'un prétest et d'un posttest s'avère particulièrement aisée. Dans ces livres, donc, chaque double page est accompagnée d'une phrase exprimant une hypothèse. Ces hypothèses forment ensemble une histoire cohérente, car des éléments en fin de phrase graphique évoquent toujours les premiers qui apparaîtront dans la condition posée à la page suivante (p. ex., *Si j'avalais le contenu du flacon de shampoing, je ferais des bulles en parlant.* est suivi par *Si je faisais une bulle aussi grosse que moi, je m'envolerais au-dessus de la maison.*).

La démarche pour la passation relative à la structure hypothétique a été la même que celle en lien avec la phrase impérative : la personne animant la séance a présenté l'activité en donnant aux élèves une feuille de travail analogue à celle de la portion précédente, cette

feuille indiquant les cinq premières hypothèses se trouvant dans le livre. Une lecture oralisée des premières pages a suivi, puis les élèves devaient continuer le récit en produisant trois phrases graphiques qui imitent le style et la structure syntaxique de l'auteur. Les feuilles de travail portant sur la structure hypothétique se trouvent à l'annexe B.

L'analyse des phrases à structure hypothétique

Pour analyser les phrases que les élèves ont écrites, nous nous sommes appuyées, de façon similaire à l'analyse que nous avons faite des phrases impératives, sur les phrases dans les œuvres utilisées afin d'établir des critères linguistiques pour le codage. Nous avons ainsi arrêté sept critères pour réaliser notre analyse, ceux-ci se trouvant dans le tableau 4.

Tableau 4. Critères d'analyse pour les phrases à structure hypothétique

Critère	Explication
1. L'élève a écrit trois phrases graphiques.	Puisque les élèves devaient écrire trois phrases graphiques, nous avons codé si trois phrases graphiques avaient bel et bien été écrites. Pour chaque phrase produite, l'élève recevait un point.
2. La phrase graphique produite est complexe.	Pour construire les hypothèses dans le livre, l'auteur a produit une série de phrases complexes, chaque phrase graphique étant constituée de deux phrases syntaxiques. Ainsi, si la phrase graphique produite était complexe, l'élève recevait un point.
3. La phrase graphique produite adopte une structure hypothétique.	Nous voulions vérifier si les phrases produites exprimaient une hypothèse. Ainsi, si la phrase débutait par la conjonction <i>si</i> , nous accordions le point lié à la structure hypothétique.
4. Une virgule marque le détachement de la phrase subordonnée complément de phrase exprimant la condition.	Dans les livres, l'auteur fait usage d'une virgule pour marquer la séparation de la condition et de l'hypothèse. De ce fait, si l'élève a utilisé une virgule à la suite de la phrase subordonnée complément de phrase indiquant le déplacement de la condition, il·elle recevait un point.
5. Le premier verbe est à l'imparfait de l'indicatif.	Si le premier verbe qu'a écrit l'élève était à l'imparfait de l'indicatif, il·elle recevait un point.
6. Le second verbe est au conditionnel présent.	Si le second verbe qu'a écrit l'élève était au conditionnel présent, il·elle recevait un point.
7. Dans le complément de la phrase produite, l'élève a inséré des éléments textuels de la phrase précédente.	Le style d'écriture de l'auteur se démarque parce qu'il y a des liens entre les hypothèses, des éléments de la fin de chaque phrase graphique se trouvant dans le début de la suivante. Ainsi, si la phrase de l'élève respectait cette caractéristique du style de l'auteur, il·elle recevait un point.

Les critères choisis, notons-le, relèvent tantôt de la dimension syntaxique (les critères 2, 3 et 4), tantôt de la dimension morphologique (les critères 5 et 6), tantôt de la dimension textuelle (le critère 7). Il est en outre intéressant de souligner que, eu égard à l'analyse des verbes, nous avons fait le choix de ne pas nous pencher sur leur orthographe. En effet, nous avons plutôt déterminé si les verbes écrits adoptaient une forme qui, de façon générale, représentait l'imparfait de l'indicatif (critère 5) et le conditionnel présent (critère 6). Puisqu'aucun enseignement formel n'était offert aux élèves en ce qui a trait à la structure hypothétique, nous avons choisi de faire fi des subtilités orthographiques en lien avec les verbes, bien que ces dernières puissent faire l'objet d'analyses à un moment ultérieur.

Les phrases à structure hypothétique de Fadila

Afin d'illustrer cette grille d'analyse, tournons-nous à nouveau vers les phrases produites par Fadila, en commençant par celles au prétest.

Tableau 5. Phrases à structure hypothétique de Fadila au prétest

Phrases produites	Analyses réalisées
<i>si je ne me brosse pas les dent ma brosse à dent va devenir un monstre.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est absente. (0/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1) 7. Des éléments de la phrase précédente n'apparaissent pas dans la phrase. (0/1)
<i>si je ne me brose pas les dent mes dent vous jamais tomber !</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est absente. (0/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1) 7. Des éléments de la phrase précédente n'apparaissent pas dans la phrase. (0/1)
<i>si je ne me brosse pas les dents ma bouche va sentir très mauvais !</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est absente. (0/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1)

	7. Des éléments de la phrase précédente n'apparaissent pas dans la phrase. (0/1)
--	--

Au prétest, Fadila a ainsi obtenu un score de 9/21. Il semble qu'elle ait compris qu'elle devait produire des hypothèses, mais que ses virgules soient absentes et que les modes-temps de ses verbes ne correspondent pas à ceux dont fait usage l'auteur du livre. De plus, en ce qui concerne le rappel des phrases précédentes, elle fait constamment référence au commencement du livre, mais n'a pas saisi qu'il fallait en fait qu'elle se réfère à la phrase précédente lors de sa rédaction. Au posttest, comme le montre le tableau 6, son portrait évolue néanmoins pour certains critères.

Tableau 6. Phrases à structure hypothétique de Fadila au posttest

Phrases produites	Analyses réalisées
<i>Si le vent m'emporterait loin de chez moi, je vais aller au Pôle nord. (sur les montaines)</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est présente. (1/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1) 7. Des éléments de la phrase précédente apparaissent dans la phrase. (1/1)
<i>Si je suis au Pôle nord je vais avoir froid, faim et seul.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est absente. (0/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1) 7. Des éléments de la phrase précédente apparaissent dans la phrase. (1/1)
<i>Si je suis seul je vais avoir des amies que sont les yeti et j parler plus.</i>	1. Une phrase graphique est écrite. (1/1) 2. La phrase est complexe. (1/1) 3. La phrase adopte une structure hypothétique. (1/1) 4. La virgule de détachement est absente. (0/1) 5. Le premier verbe n'est pas à l'imparfait de l'indicatif. (0/1) 6. Le second verbe n'est pas au conditionnel présent. (0/1)

	7. Des éléments de la phrase précédente apparaissent dans la phrase. (1/1)
--	--

Le score total de Fadila au posttest a donc augmenté, il est à présent de 13/21, et ses gains se trouvent principalement au niveau de l'organisation textuelle. En effet, dans les phrases subordonnées en *si* produites au posttest, elle a inséré des éléments rappelant la phrase précédente, ce qui est conforme au style d'écriture de l'auteur. Ces résultats nous montrent que, en somme, il est possible d'observer autrement un texte littéraire à la suite d'une séquence comme la nôtre, mais ces résultats devront être confirmés par les analyses statistiques que nous mènerons prochainement afin de décrire, pour l'ensemble des élèves, l'influence de notre séquence sur les habiletés à imiter des structures grammaticales à l'écrit.

Conclusion

Dans le cadre de ce chapitre, nous visions à présenter un outil de collecte de données qui s'inspire du dispositif d'enseignement de l'écriture à la manière de l'auteur·e (Lefrançois et al., 2018 ; Montésinos-Gelet, 2019). Après en avoir présenté le processus de conception, les livres de jeunesse sur lesquels a pris appui sa passation et les données qu'il a permis de collecter, nous souhaitons, en guise de conclusion, mettre l'accent sur les forces et les limites qui le sous-tendent.

D'emblée, il convient de rappeler que la recherche sur l'intégration en didactique repose sur une vision théorique de la langue qui en fait un tout cohérent, unifié et systémique (Halliday et Matthiessen, 2014 ; Soucy, 2022). Si la recherche tend actuellement à mettre en relief les bienfaits d'une telle perspective (Vincent et al., 2015), il nous paraît pertinent que cette vision se reflète également dans la méthodologie qui est mise en œuvre pour satisfaire cet objectif. À l'instar de Chénard-Guay (2010), nous soutenons ainsi que le dispositif d'écriture à la manière de l'auteur·e est une avenue novatrice pour que l'outil méthodologique qui a pour objectif de décrire les effets d'une intégration de la lecture et de l'écriture sur l'apprentissage des élèves soit aligné avec le cadre théorique qui est mobilisé par l'équipe de recherche. En didactique de la grammaire, une telle nouveauté nous paraît particulièrement prometteuse, non seulement parce que la question de son

intégration aux autres composantes du français est d'actualité (Bulea Bronckart et al., 2025 ; Chartrand et Boivin, 2004 ; Marmy Cusin et Schneuwly, 2013), mais aussi parce que son incidence sur les devis de recherche, à notre connaissance, n'a pas encore été abordée. Nous croyons ainsi que notre outil de collecte, s'il repose sur des livres de jeunesse qui favorisent une observation ciblée de notions en grammaire, peut amener les élèves à mobiliser leurs connaissances linguistiques dans le cadre d'une tâche qui ne la cloisonne pas, mais qui la met explicitement en relation avec la réception et la production textuelles.

Certaines embûches peuvent néanmoins survenir dans le processus, notamment en lien avec le contrôle des variables qui sont susceptibles d'affecter la qualité des données dans la mise en œuvre de devis quasi expérimentaux. En effet, en positionnant le médium authentique qu'est la littérature de jeunesse au cœur de l'instrumentation par laquelle s'opérationnalise une étude, il peut être ardu de trouver des œuvres qui reflètent exactement les structures et les notions grammaticales que souhaite observer l'équipe de recherche. D'ailleurs, nous avons eu de la difficulté à trouver un livre pour rendre compte des connaissances des élèves sur la phrase impérative au posttest et, pour cette raison, nous avons fait le choix d'utiliser une œuvre traduite. Par ailleurs, les élèves, quand il·elles complètent de telles tâches, se positionnent dans une posture d'auteur·e et, donc, peuvent s'amuser à manier la langue en les réalisant. Nous l'avons d'ailleurs constaté à quelques reprises dans les écrits de Fadila, qui semblait parfois s'amuser à s'éloigner de la structure qu'elle devait imiter. Nous croyons ainsi que, lors du processus d'analyse, les chercheur·es doivent faire preuve d'ouverture et de circonspection afin de prendre des décisions qui, certes, permettront de cerner les connaissances des élèves sur la structure retenue, mais qui laisseront aussi une certaine place à leur créativité.

D'ailleurs, en l'état, notre démarche d'analyse ne laisse probablement pas assez de place aux libertés que se sont permises les élèves au gré de leur écriture à la manière d'auteur·es. Dans cette perspective, rappelons en outre que le dispositif d'écriture à la manière de l'auteur·e a initialement été élaboré pour que l'élève, dans ses textes, tienne compte de l'ensemble des traits qui marquent le style d'un auteur·e. En nous focalisant sur la grammaire, nous avons ainsi dû faire des choix de livres qui facilitent l'observation et l'imitation des notions morphosyntaxiques retenues, mais ce faisant, nous nous éloignons

aussi de la conception plus holistique dans laquelle s'insère ce dispositif. Nos prochaines réflexions nous amèneront ainsi à considérer nos analyses en mettant en relation, de manière explicite et systématique, le critère énonciatif portant sur la grammaire avec les autres traits d'écriture qui, eux aussi, caractérisent le style des auteur·es. Nous sommes d'avis qu'en définitive, nous serons à même de proposer des avenues qui intègrent réellement la grammaire à la lecture et à l'écriture de textes littéraires, que ce soit en termes de dispositifs d'enseignement ou d'outils de collecte de données.

Références bibliographiques

- Beumanoir-Secq, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots. Pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. Peter Lang.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/cjal/article/view/19953>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *Grammaire moderne : description grammaticale du français* (2^e éd.). Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Bulea Bronckart, E., Darne-Xu, A., Gagnon, R., Marmy Cusin, V., Merhan, M. et Stoudmann, S. (2025). Articuler grammaire et textes en classe de français : de l'observation des pratiques courantes à l'ingénierie didactique. Dans P. Boyer, M.-A. Lord et F. Biao (dir.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire. Recherches actuelles en didactique du français* (p. 143-160). Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.— C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_ee3628e1eaf3_grammaire_lecture_et_ecriture.pdf
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue de didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. (2016). Donner un second souffle à la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 1-4). ÉRPI.
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4935>
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6^e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Dumortier, J.-L. (2012). Mettre les savoirs relatifs à la langue et à ses usages au service des pratiques de communication. *Enjeux : Revue de formation continuée et de didactique du français*, 83. <https://hdl.handle.net/2268/160762>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- Halliday, M. A. K. et Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4^e éd.). Routledge.

- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/items/3e4a33ea-548e-4303-a1eb-230e66c2b31a>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/e9c651f4-faff-4575-b0f8-4353d0b58321>
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 81-105). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mady, C. (2019). L'usage de l'anglais dans une école de langue française en milieu minoritaire : un véritable enjeu ? *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 64–87. <https://doi.org/10.7202/1063774ar>
- Marmy Cusin, V. et Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 357-376). Éditions de l'École polytechnique.
- Montésinos-Gelet, I. (2019). Écrire à la manière d'un auteur. *Le Pollen*, 29, 207-213.
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction*. International Reading Association.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GC au CM*. Hatier.
- Thibeault, J., Fleuret, C. et Lefrançois, P. (2018). Développement de la compétence linguistique permettant l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de l'élémentaire en contexte minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 19-45. <https://doi.org/10.7202/1057964ar>
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Les Cahiers de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)*, 10, 291-310. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3393>

- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2024). Articuler des dispositifs pour enseigner progressivement une notion grammaticale par la littérature de jeunesse : l'exemple de la phrase impérative. *Le Pollen*, 43, 167-183.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2026). Influence d'une séquence didactique reposant sur la littérature de jeunesse pour stimuler l'intérêt en grammaire d'élèves de quatrième année en Saskatchewan francophone. *Revue canadienne des langues vivantes*, 82(1), 66-85. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2025-0016>
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2015). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances* [rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_vincentf_rapport_synthese-connaissances.pdf

Livres jeunesse cités

- Escoffier, M. et Cormier, F. (2021). *Il ne faut pas mettre les enfants au congélateur. Petit manuel de cuisine pour ogres*. D'eux.
- Escoffier, M. et Guyard, R. (2012). *20 bonnes raisons d'aller à l'école*. Éditions Frimousse.
- Escoffier, M. et Guyard, R. (2015). *20 bonnes raisons de se brosser les dents*. Éditions Frimousse.
- Lévy, D. et Benaglia, F. (2016). *Comment rallumer un dragon éteint*. Sarbacane.
- Ramos, M. (2004). *C'est moi le plus fort*. Pastel, l'école des loisirs.
- Ramos, M. (2006). *C'est moi le plus beau*. Pastel, l'école des loisirs.
- Robinson, M. et Hindley, K. (2013). *Comment bien laver son mammouth laineux* (trad., Emmanuelle Pingault). Milan.

Annexe A. Feuilles de travail remises aux élèves pour les tâches d'écriture à la manière de l'auteur·e sur la phrase de type impératif

Prétest :

Activité d'écriture : essaie d'imiter le style de l'auteur(e)!

1^{re} histoire :

- Écoute attentivement l'histoire pour bien la comprendre.
- Écoute l'histoire une seconde fois en te concentrant sur la façon dont l'auteur(e) l'a écrite.
- Essaie d'imiter le style de l'auteur(e) à partir des cinq phrases suivantes, tirées du livre. Écris trois phrases complètes!

1) Attrape le dragon par les pieds et secoue bien fort.

2) Allonge-le par terre et fais du trampoline sur son gros bidon.

3) Va chercher un plumeau et fais des guili à ton animal préféré.

4) Propose une partie de cartes à ton dragon et triche!

5) Prépare un gros gâteau et plante des bougies dessus.

6) _____

7) _____

8) _____

Posttest :

Activité d'écriture : essaie d'imiter le style de l'auteur(e)!

1^{re} histoire :

- Écoute attentivement l'histoire pour bien la comprendre.
- Écoute l'histoire une seconde fois en te concentrant sur la façon dont l'auteur(e) l'a écrite.
- Essaie d'imiter le style de l'auteur(e) à partir des cinq phrases suivantes, tirées du livre. Écris trois phrases complètes!

1) Remplis la baignoire.

2) Verse quelques gouttes de bain moussant.

3) Ajoute le mammouth.

4) Commence à le broser.

5) Nettoie son gros bidon tout rond.

6) _____

7) _____

8) _____

Annexe B. Feuilles de travail remises aux élèves pour les tâches d'écriture à la manière de l'auteur·e sur la structure hypothétique

Prétest :

2^e histoire :

- Écoute attentivement l'histoire pour bien la comprendre.
- Écoute l'histoire une seconde fois en te concentrant sur la façon dont l'auteur(e) l'a écrite.
- Essaie d'imiter le style de l'auteur(e) à partir des cinq phrases suivantes. Écris trois phrases complètes!

1) Si je ne me brossais jamais les dents, je n'utiliserais pas ma brosse à dents.

2) Si je n'utilisais pas ma brosse à dents, ses poils se mettraient à pousser.

3) Si les poils des brosses à dents poussaient, il faudrait les tondre.

4) Si on en tondait plein, on ferait des chandails avec.

5) Si j'avais un chandail en poils de brosse à dents, tout le monde voudrait le même.

6) _____

7) _____

8) _____

Posttest :

2^e histoire :

- Écoute attentivement l'histoire pour bien la comprendre.
- Écoute l'histoire une seconde fois en te concentrant sur la façon dont l'auteur(e) l'a écrite.
- Essaie d'imiter le style de l'auteur(e) à partir des cinq phrases suivantes. Écris trois phrases complètes!

1) Si je n'allais pas à l'école, je ne saurais ni lire ni écrire.

2) Si je ne savais pas lire, je confondrais les étiquettes des flacons de shampoing et des bouteilles de soda.

3) Si j'avalais le contenu du flacon de shampoing, je ferais des bulles en parlant.

4) Si je faisais une bulle aussi grosse que moi, je m'envolerais au-dessus de la maison.

5) Si je m'envolais au-dessus de la maison, le vent m'emporterait loin de chez moi.

6) _____

7) _____

8) _____

À propos des autrices et des auteurs

Rachel DeRoy-Ringuette est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine Gagnon est étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal

Sonia Guillemin est professeure associée à la Haute école pédagogique du comté de Vaud, Suisse

Isabelle Montésinos-Gelet est professeure à l'Université de Montréal

Kelly Moura est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du comté de Vaud, Suisse

Caroline Proulx est docteure en didactique, chargée de cours et professionnelle de recherche à l'Université de Montréal

Claude Quévillon Lacasse est professeure à l'Université d'Ottawa

Laura Richard est étudiante au doctorat et chargée de cours à l'Université de Montréal

Shanna Stever est étudiante au doctorat et chargée de cours à l'Université de Montréal

Joël Thibault est professeur à l'Université d'Ottawa