

AntiDOTE 10

Le remède à tous vos mots.

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

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

Pour **Windows**, **macOS** et **Linux**. Dictionnaires et guides aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info



VOLUME 10 | N°1 | 2019

LES CAHIERS DE L'AQPF | ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

les cahiers DE L'AQPF

VOLUME 10 | N°1 | 2019

SPÉCIAL
CONGRÈS
ANNUEL
2019



LE FRANÇAIS, UNE LANGUE DE CULTURES

**Le français, une langue
de cultures, la chanson,
un vecteur de culture**
Josée Beaudoin

EXPÉRIMENTATION

**La rédaction épïcène,
à la portée de tous...
et de toutes**
L'équipe de la Banque de
dépannage linguistique

ISSU DE LA RECHERCHE

**David Goudreault
et son nouveau roman
*Ta mort à moi***
Propos recueillis
par Josée Beaudoin,

CHRONIQUE

NOUVEAUTÉ :
Les coups de coeur
des jurés des prix
AQPF-ANEL

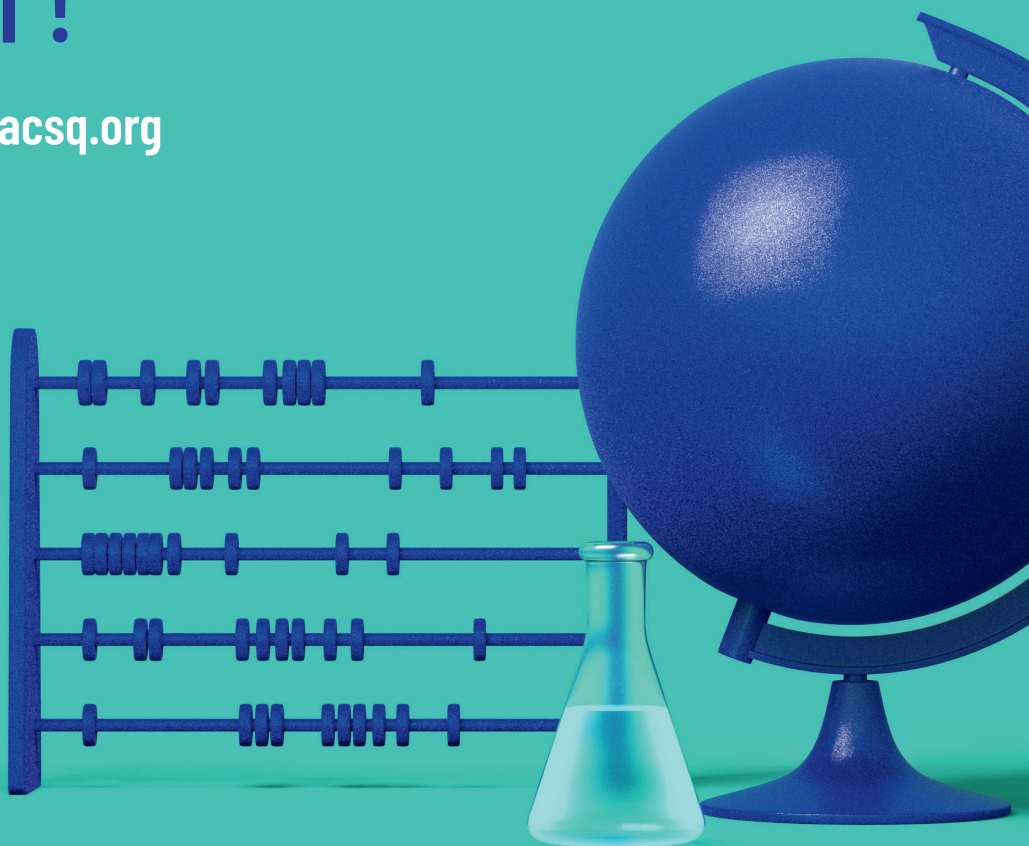


Association
québécoise
des professeurs
de français

- ▣ ENVIRON 50 % DES PROFS ONT UN STATUT PRÉCAIRE.
- ▣ LES PROFS QUÉBÉCOIS SONT LES MOINS BIEN PAYÉS AU PAYS.
- ▣ LA SANTÉ DES PROFS LÂCHE À MESURE QUE L'ON ÉTIRE LEUR TÂCHE.
- ▣ LA COMPOSITION DE LA CLASSE NUIT À L'APPRENTISSAGE.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PROFS, FAUT QUE ÇA CHANGE MAINTENANT !

portraitdeducationfse.lacsq.org



Sommaire

EXPÉRIMENTATION

Le français, une langue de cultures, la chanson, un vecteur de culture	5
Saupoudrer la poésie	10
Enseigner le français à l'éducation des adultes : réalités et perspectives d'avenir	14
Aller au-delà de nos interprétations littéraires	18
L'enseignement du haïku	21

ISSU DE LA RECHERCHE

La rédaction épiciène, à la portée de tous... et de toutes	24
Ateliers d'écriture au secondaire : pratiques inspirantes et approche intégrée de développement professionnel	27
Comprendre la phrase pour l'enseigner	32
Réaliser des activités interculturelles entre les élèves du régulier et des classes d'accueil au secondaire : une pratique à explorer	36

CHRONIQUE

Joanie Desgagné aux éditions du Seuil : un rêve devenu réalité	39
Le sentiment de bien-être en enseignement : quelles répercussions possibles sur le climat scolaire et sur la réussite des élèves ?	41
Suggestions livres de Madame Anne	44
David Goudreault et son nouveau roman <i>Ta mort à moi</i>	47

COUP DE CŒUR AQPf-ANEL

Comité de rédaction
Josée Beaudoin
Katya Pelletier
Jérôme Poisson
Johnni Samson

Coordonnatrice
Nancy Allen

Conception graphique
Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158



Mot du comité de rédaction



Les *Cahiers de l'AQPF* font peau neuve ! L'AQPF souffle ses 51^{es} chandelles cette année et nous avons voulu profiter de cette nouvelle étape dans la vie de l'association pour proposer la refonte de sa revue. Une toute nouvelle équipe en est d'ailleurs à la barre : Nancy Allen assure la coordination, épaulée par Josée Beaudoin et Johnni Samson.

Dans ces nouveaux Cahiers, vous trouverez des textes que nous avons classés en trois catégories selon qu'ils sont issus d'expérimentations en classe, de la recherche ou qu'ils s'apparentent davantage à des chroniques.

Les textes proposés dans la première catégorie ont tous en commun des pistes pédagogiques qui ont été explorées en salles de classe par les auteur.e.s. Ceux-ci portent sur diverses propositions : l'enseignement et l'utilisation de la chanson en classe de français au secondaire, les pistes éclair afin d'éveiller nos élèves aux beautés de la poésie, les idées reçues qui ont trait à l'enseignement du français à la formation générale des adultes, le travail d'interprétation littéraire en classe. La section « Expérimentation » se conclut par le premier d'une série de deux articles portant sur la création de haïkus, de très courts poèmes japonais.

Notre numéro se poursuit avec des textes dont le contenu est plus spécifiquement basé sur les travaux de chercheur.e.s ou d'intervenant.e.s du monde de la recherche. Le premier texte présente la rédaction épique et des manières concrètes de rendre inclusive notre écriture. Puis, un deuxième aborde l'univers des ateliers d'écriture au secondaire pour nous faire découvrir certaines retombées de ceux-ci. Ensuite, un article traite des notions entourant la phrase de base au primaire. Le dernier texte de cette section nous offre une incursion dans des activités interculturelles qui allient les élèves du régulier et ceux des classes d'accueil. Les propos des élèves sont touchants et nous offrent un regard de l'intérieur sur leurs réalités.

La dernière catégorie de textes débute par un entretien avec l'auteure pour la jeunesse Joanie Desgagnés, qui nous parle de l'album *Histoire du pommier qui rêvait d'être un sapin*. Le texte suivant traite de la notion de bien-être. *La chronique de Madame Anne* suit ensuite dans laquelle sont présentés un album et un roman à exploiter au secondaire. Restez à l'affût, car les ouvrages qu'elle aborde seront tirés dans nos réseaux sociaux ! Cette catégorie se termine comme elle a commencé, c'est-à-dire par un entretien, cette fois avec David Goudreault, qui lançait cet automne son tout dernier roman, *Ta mort à moi*.

Vous l'avez sans doute remarqué, à travers les trois catégories de textes, plusieurs portent sur le thème de la culture. En effet, puisque le numéro que vous tenez entre vos mains est un spécial congrès, plusieurs animatrices et animateurs présentent ici par écrit le contenu de leur atelier, qui respecte la thématique du congrès de 2019, à savoir *Le français une langue de cultures*.

Enfin, ce numéro thématique du congrès 2019 de l'AQPF se termine par la présentation de quelques textes de nos membres qui ont agi comme jurés pour les prix des enseignants AQPF-ANEL. Ne manquez pas le dévoilement final de chacun des lauréats lors de la soirée festive du jeudi 14 novembre prochain !

Bonne lecture et bon congrès !

Nancy Allen
Josée Beaudoin
Johnni Samsons



VOUS DÉSIREZ TOUT CONNAÎTRE DE VOTRE CONGRÈS DE L'AQPF 2019?

Suivez-nous sur nos différents médias sociaux et participez en utilisant les mots-clés **#AQPF** et **#AQPF2019** ! Identifiez-nous sur vos publications pour que nous puissions vous voir ! Joignez-nous sur Facebook, sur Twitter (**@aqpf_qc**) et sur Instagram (**@_aqpf_**) !
Le français, une langue de culture sur les médias sociaux !



© JOSÉE BEAUDOIN

Le français, une langue de cultures, la chanson, un vecteur de culture



Josée Beaudoin

Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale
beaudoin.josée@cscapitale.qc.ca

Dans le texte de la thématique du congrès, on peut lire qu'au Québec, le français s'exprime encore haut et fort, même si « certains s'imaginent que sa flamme vacille ». Or, si vous écoutez un tant soit peu autour de vous, vous n'entendrez que des chansons anglophones, ou presque. Que vous soyez dans une boutique, dans une soirée entre amis, dans un bar de karaoké ou dans un mariage, vous pouvez constater qu'on ne fait que peu de place aux chansons écrites dans la langue de Molière. Même lors de spectacles de la Fête nationale, il faut se battre avec les organisateurs pour qu'ils diffusent des pièces musicales québécoises d'ici, et en français ! Et pourtant, la chanson fait partie de notre culture. Alors, pourquoi ne pas l'inclure dans notre enseignement ? Nous le savons tous, en classe de français, il faut « que l'enseignant propose un environnement où la langue française et la culture francophone [soient] mises en valeur¹ ». Nous devrions donc prendre l'habitude de

puiser dans le répertoire musical francophone pour y choisir des textes riches à travailler en classe.

La poésie : un mode de discours « obligatoire »

La poésie est un mode de discours qui s'inscrit dans l'une des familles de situation du *Programme de formation de l'école québécoise* [PFÉQ] dans laquelle il est question de « découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genre narratif, dramatique et poétique² ». Par ailleurs, la poésie figure aussi dans la *Progression des apprentissages* [PDA] à côté des six autres modes de discours : la description, l'explication, la justification, l'argumentation, la narration et le théâtre³. On retrouve également, dans ce document ministériel, les contenus d'apprentissages spécifiques à l'univers poétique⁴. Pourtant, de manière générale, la poésie est le mode de discours le plus souvent évacué de la classe. En effet, que ce

1 Gouvernement du Québec, (2009), *Programme de formation de l'école québécoise*, 2009, p. 16.

2 Gouvernement du Québec, *PFÉQ*, p. 33.

3 Gouvernement du Québec, (2009). *Progression des apprentissages*, p. 2.

4 *PDA*, pages 39 à 42.

soit par tradition ou par facilité, parce que nous avons une nette préférence pour les œuvres narratives ou parce que nous devons impérativement accorder plus de temps aux textes courants afin de préparer nos élèves pour les évaluations de fin d'année, la poésie est un mode de discours que nous avons tendance à mettre de côté. Voilà pourquoi, dans le cadre du congrès dont le thème porte justement sur la culture, il m'apparaissait pertinent de proposer un atelier portant sur la chanson, en tant que genre s'insérant dans la poésie et aussi en tant que milieu où puiser des ressources pour travailler le français.

La chanson : une autre avenue pour l'enseignement de la poésie

Quand nous prenons du temps en classe pour travailler la poésie, c'est que nous tenons, évidemment, à faire lire à nos élèves des textes qui s'inscrivent dans l'univers poétique. Dans le *PFÉQ*, il n'est pas question de chanson comme telle, mais bien de poésie. Par contre, plusieurs s'entendent sur le fait que la chanson s'inscrit dans la poésie, car si nous prenons la peine de choisir des textes plus riches que les succès commerciaux qui pullulent sur les ondes de nos radios, nous y trouverons tout ce qu'il faut pour travailler les contenus d'apprentissages spécifiques à ce type de texte. En effet, même si Baudelaire ou Nelligan resteront des modèles pour l'étude de la versification, des rimes ou des figures de style, une chanson comme *Le cœur de ma vie* de Michel Rivard contient tous les éléments nécessaires pour travailler le langage poétique :

C'est la langue qui court dans les rues de ma ville
Comme une chanson d'amour au refrain
malhabile.
Elle est fière et rebelle et se blesse souvent
Sur les murs des gratte-ciels, contre les tours
d'argent⁵.

Par ailleurs, quoi de mieux que le rap, de plus en plus populaire chez les jeunes, pour travailler la musicalité des mots et les répétitions stylistiques ?

Bref, la chanson, qui semble moins rébarbative que le poème « classique » pour les jeunes, constitue un

excellent moyen d'entamer un travail sur la poésie.

La chanson, une façon stimulante et originale de travailler la langue française

Même avec tous nos efforts, il arrive que nous n'ayons d'autre choix que de mettre de côté l'enseignement de la poésie, sous quelque forme que ce soit. Qu'à cela ne tienne ! Lisons des textes de chanson pour travailler les autres notions, concepts et stratégies à apprendre en français à travers les ressources de la langue et les modes de discours. Par exemple, quoi de mieux que *Québécois de souche* des Cowboys Fringants pour travailler les anglicismes ?

À' shop, les boys m'ont dit : « Le foreman veut
qu'tu déloades la van
Avant d'puncher à' fin d'ton shift... »
J'vas dans' shed du shipping chercher l'packing
slip du gars.
Y'a callé son helper, qui dormait s'a switch !⁶

De quelle manière peut-on mieux faire comprendre aux élèves l'utilité que peut avoir un champ lexical qu'en leur faisant travailler celui qu'on retrouve dans *Mon frère*, chanson popularisée par France D'Amour qui porte sur un inceste, mais dont le champ lexical évoque la nature ?

C'est toi qui as nagé dans ma seule rivière,
C'est toi qui as sauté par-dessus mes barrières
Toi qui as mis le pied dans ma vierge forêt
Sur mes sentiers privés, sur des chemins secrets⁷

Ceux qui ont des réticences à mettre de côté les incontournables de la littérature peuvent également analyser des poèmes et des chansons ayant le même thème, comme *Le dormeur du val* de Rimbaud :

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
[...] Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine,
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit⁸.

On peut mettre ce poème en parallèle avec *Lettre à Zlata* de Richard Séguin, *Parce qu'on vient de loin* de Corneille et, encore mieux, *La dernière lettre*

5 Michel Rivard. (1989) *Le cœur de ma vie*. Dans *Michel Rivard* [cassette audio] Montréal : Audiogram.

6 Les Cowboys Fringants. (2003) *Québécois de souche*. Dans *Attache ta tuque !* [Disque compact audio] Montréal : la tribu.

7 France D'Amour. (1994) *Mon frère*. Dans *D'Amour Déchaînée* [Disque compact audio] Montréal : Tacca Musique.

8 Arthur Rimbaud. (1961) *Le dormeur du val*. Dans *Anthologie de la poésie française* / Georges Pompidou. Paris : Hachette.



© JOSÉE BEAUDOIN

d'Alexandre Poulin, chanson dans laquelle il fait justement référence au célèbre « dormeur » :

J'me sens comme dans un poème de Rimbaud
Quand je sens couler tout ce sang chaud
J'ai froid dans l'âme même au-delà
Pis ton foulard peut pus rien contre ça⁹

Il est aussi possible d'analyser plusieurs chansons ayant le même thème, mais décliné dans plusieurs registres de langue, comme la désillusion ou la déprime dans *La romance du vin* de Nelligan, *Stone* de Luc Plamondon ou *Mes blues passent pu dans' porte d'Offenback*.

Par ailleurs, les élèves ont tendance à associer les registres de langue seulement au niveau social d'un individu. Or, quand nous leur faisons lire des textes de chanson portant sur le même thème, écrits par le même auteur, mais avec des registres de langue différents, ils voient bien que c'est aussi le message qu'on veut livrer ou les émotions qu'on ressent qui influencent le choix du registre de langue, comme

nous pouvons le voir dans plusieurs chansons des Colocs ou des Cowboys Fringants.

De plus, il est toujours intéressant, voire indispensable, de travailler la grammaire en contexte. De ce fait, une chanson comme *Valse cliché* de Plume Latraverse s'avère tout à fait pertinente pour travailler les groupes du nom et pour constater qu'il y a d'autres pièces dans son répertoire que *Bobépine* ou *La ballade des caisses de 24* !

C'est une valse d'époque dont je r'prends les débris
Écrasés sous le rock de la mode d'aujourd'hui
Une vieille rengaine de rue pour bohème pas pressé
Une petite valse perdue que j'aime bien retrouver¹⁰

Nous pouvons aussi faire lire une chanson comme *Six pieds sur terre* de Luc Delarochelière pour analyser les subordonnées, qu'elles soient relatives, complétives ou compléments de phrase, tout en faisant découvrir un talentueux auteur-compositeur-interprète :

Six pieds sur terre, il y a trop de salauds
Et, quand ils meurent, il en naît aussitôt. [...]

Six pieds sur terre, il y a trop de crétins
Qui nous assomment juste pour se faire la main !
[...] Oh ! Mon dieu, promets-moi que l'enfer existe !¹¹

Bref, pour tous les apprentissages que les élèves doivent faire en classe, nous devons saisir l'occasion de faire connaître la culture d'ici et, rien de tel, pour y arriver, que de leur proposer de lire des textes de chansons du répertoire québécois.

Des titres de chansons pour travailler tous les autres discours

En plus de nous appuyer sur des textes de chansons pour travailler les phénomènes de langue, chaque fois que nous proposons à nos élèves l'étude d'un mode de discours, nous pouvons aborder son enseignement, insister sur certains éléments ou

9 Alexandre Poulin. (2008) La dernière lettre. Dans *Alexandre Poulin* [Disque compact audio] Montréal : Disques Victoire.

10 Plume Latraverse. (1995) Valse cliché. Dans *Le jour passé de Plume Latraverse Vol. IV* [Disque compact audio] Montréal : Disques Dragon.

11 Luc Delarochelière. (1990) Six pieds sur terre. Dans *Sauvez mon âme* [Disque compact audio] Montréal : les Disques Trafic.

résumer les caractéristiques du genre avec l'aide d'un texte de chanson, car en plus de l'univers poétique dans lequel elle s'inscrit, une chanson peut aussi bien décrire, expliquer ou exprimer un point de vue, tout comme elle peut raconter une histoire. Ainsi, il suffit de chercher un peu pour trouver une chanson qui illustre les caractéristiques qu'on retrouve dans chaque mode de discours, que ce soit dans le texte courant de type descriptif, de type explicatif ou de type argumentatif ou encore dans le texte littéraire, avec des chansons qui présentent une structure apparentée au récit, au conte, à la légende ou même à la nouvelle littéraire.

Des titres de chansons pour travailler toutes les compétences

La chanson est propice à l'enseignement du concept de « thème ». Par conséquent, nous pouvons proposer aux élèves de travailler plusieurs chansons portant sur un même thème afin de découvrir différentes façons de l'aborder. En effet, dans *Gros Michel*, les Frères à Ch'val ne parlent pas de la mort de la même façon que Cabrel le fait dans *C'était l'hiver* ou Émile Bilodeau quand il affirme que *Ça va* !

De plus, s'il est relativement simple de proposer des textes aux élèves pour leur faire travailler leur compétence à *comprendre de façon approfondie*, il est plus difficile de proposer des œuvres complètes qui demandent aux élèves d'*interpréter* ce qu'ils lisent. C'est pourquoi il s'avère fort intéressant de leur faire découvrir des chansons dans lesquelles, sous des termes poétiques, l'auteur ou l'autrice ne révèle pas toutes ses pensées et donne au lecteur la possibilité de l'interpréter. Qui peut affirmer avec certitude d'où revient le narrateur dans *Le retour de Don Quichotte* de Michel Rivard ? Posez la question à vos élèves et demandez-leur de justifier leur interprétation ; vous serez enchantés de leurs réponses !

Enfin, quand il s'agit de demander aux élèves de *réagir à un texte* ou de *porter un jugement critique*, la chanson s'avère une ressource fort intéressante, car nous pouvons leur faire découvrir plusieurs chansons qui portent sur le même thème, quelques chansons écrites par la même personne, mais chantées par des interprètes différents ou encore des pièces

chantées par un même interprète, mais qui n'ont pas été écrites par la même personne, et ce, afin que les élèves puissent établir des critères d'évaluation pour le jugement qu'ils portent. Par exemple, ils peuvent aimer certaines chansons qui parlent de relations amoureuses et juger que, parmi les chansons écrites par Alexandre Poulin, ils préfèrent *Le carnet*, car le dénouement inattendu et l'humour leur plaisent davantage que dans *33 tours*, chanson qu'il a offerte au duo 2Frères.

Des chansons qui ne demandent qu'à être écoutées

Depuis le début, il est question des *textes* de chansons, ce qui suppose le développement de la compétence à *Lire des textes variés* (PFÉQ). Or, dans un contexte où nous devons travailler aussi la compétence à *Communiquer oralement* (PFÉQ), et par le fait même, les situations d'écoute, quoi de mieux que des chansons pour amener les élèves à développer les stratégies inhérentes au volet oral ? En proposant un nouveau thème à travailler, nous pouvons amener l'élève à activer « ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet¹² ». En écoutant une chanson pour réviser les caractéristiques d'un mode de discours, l'élève doit aussi prévoir « une façon de conserver et d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute¹³ ». Encore une fois, nous manquons cruellement de temps pour bien travailler les situations d'écoute et les stratégies, alors la chanson que nous proposons en guise d'amorce pour l'étude d'un nouveau mode de discours ou pour réviser une notion peut aussi servir à travailler le volet *communication orale*.

Notre devoir

Quand plusieurs personnes disent qu'elles ne mettent jamais de chanson en français dans leur « playlist », je me déssole d'entendre les raisons qui motivent leur choix. Certes, je peux comprendre que le rythme ou la musique qui enrobent certaines chansons en français ne leur plaisent pas : je n'écoute pas non plus les mêmes artistes, les mêmes chansons pour toutes les occasions. Par contre, quand il s'agit de choisir une pièce pour illustrer un thème, une émotion, un événement, je me fais un devoir de proposer une chanson francophone.

¹² PFÉQ p. 90.

¹³ PFÉQ, p. 89.

Dans le texte de présentation de la thématique du congrès, nous pouvons lire que nous sommes d'« ardents vecteurs culturels » et qu'il faut « continuer ce travail acharné qui consiste à éveiller la curiosité et le désir d'apprendre ». Nos élèves peuvent découvrir par eux-mêmes une panoplie de chansons en anglais, mais ils ont besoin de nous pour apprendre qu'il existe aussi des chansons magnifiques en français, car il y a toujours un équivalent dans notre langue pour une idée qu'illustre une chanson qui figure sur les palmarès américains.

Puisque nous sommes des passeurs culturels, c'est à nous de promouvoir la culture d'ici. Et si nous, enseignants de français, ne prenons pas à cœur la transmission de la culture francophone, qui le fera ?

Pour accéder au document de présentation de l'atelier sur la chanson, rendez-vous au <http://bit.ly/2mk9ivw>

☰ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cowboys Fringants. (2003). Québécois de souche. Dans *Attache ta tuque!* [Disque compact audio]. Montréal : la tribu.

D'Amour, F. (1994). Mon frère. Dans *D'Amour Déchaînée* [Disque compact audio]. Montréal : Tacca Musique.

Delarochellière, L. (1990). Six pieds sur terre. Dans *Sauvez mon âme* [Disque compact audio]. Montréal : les Disques Trafic.

Latraverse, P. (1995). Valse cliché. Dans *Le lour passé de Plume Latraverse Vol. IV* [Disque compact audio]. Montréal : Disques Dragon.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Poulin, A. (2008). La dernière lettre. Dans *Alexandre Poulin* [Disque compact audio]. Montréal : Disques Victoire.

Rimbaud, A. (1961). Le dormeur du val. Dans *Anthologie de la poésie française/Georges Pompidou*. Paris : Hachette.

Rivard, M. (1989). Le cœur de ma vie. Dans *Michel Rivard* [cassette audio]. Montréal : Audiogram.



MARIE-ANDRÉE ARSENAULT ET GABRIELLE ST-GERMAIN © MARIE-ANDRÉE ARSENAULT

Saupoudrer la poésie

Marie-Andrée Arsenault | arsenaultma@sainteanne.ca

Gabrielle St-Germain | st-germaing@sainteanne.ca

Enseignantes de français en deuxième secondaire au Collège Sainte-Anne situé à Montréal dans l'arrondissement de Lachine

PETIT GUIDE POUR LIBÉRER LES SAVEURS DE LA LANGUE AU QUOTIDIEN

La poésie, on le sait, est souvent le parent pauvre de l'enseignement du français. Il faut le dire, ce type de texte déstabilise tant les enseignants que les élèves et avec raison! Contrairement aux notions grammaticales, lesquelles sont plus tangibles, la poésie implique beaucoup d'ouverture et d'interprétations variées. Plus encore, celle-ci suppose que l'on accepte de ne pas toujours avoir les réponses aux questions, tant celles posées par les textes que par les élèves.

À la rentrée 2018, alors que nous mettions la table pour l'année, nous avons découvert que la poésie pouvait être l'ingrédient secret liant ce qui caractérise nos pratiques, soit la curiosité, la créativité et la spontanéité. Notre objectif? Éveiller nos élèves aux multiples possibilités offertes par cet univers et ainsi raviver leur intérêt pour la langue française.

Il serait faux d'assumer que cette démarche exploratoire a été longuement planifiée, bien au contraire. C'est plutôt une série de hors-d'œuvre que nous avons servis dans nos classes tout au long de

l'année. Ces activités, simples à intégrer au quotidien, ont permis aux plus réticents de goûter et aux plus gourmands d'en reprendre jusqu'à satiété.

Alors que plusieurs enseignants questionnent leurs pratiques à l'aube de chaque nouvelle année, nous avons cru bon de partager un petit guide d'activités de poésie adaptables à tous les niveaux et à tous les goûts. Celles-ci sont classées en fonction du degré d'engagement ou d'implication nécessaire de la part de l'enseignant et des élèves.

Bonne dégustation !

POUR SE METTRE EN APPÉTIT

La bibliothèque vivante

Lire des textes variés

La section poésie de votre bibliothèque scolaire n'est peut-être pas la première à attirer l'attention. Cela étant dit, pourquoi ne pas favoriser autrement la rencontre entre vos élèves et les œuvres poétiques en mettant ces dernières en valeur dans la classe? Au fil de l'année, en parlant de nos propres lectures et en créant un roulement de publications dans le local

de français, nous avons constaté que nos jeunes allaient plus facilement et plus souvent vers celles-ci. Il est même arrivé que certains titres fassent l'objet d'échanges animés, et ce, sans que nous ayons à intervenir. Du rôle de passeur culturel, nous avons doucement glissé vers une posture d'apprenant en assumant que nous découvrions, au même titre que nos élèves, des univers foisonnants. Bien que cela nous ait parfois mis dans une position plus vulnérable, cette pratique plus informelle et intime a permis des moments privilégiés tant en grand groupe qu'en plus petits cercles

Une astuce : nul besoin d'acheter tous les livres ! Empruntez-les à la bibliothèque !

« BLACKOUT POETRY »

Écrire des textes variés

Écrire de la poésie implique d'abord de trouver tant le vocabulaire le plus juste que de générer des images inusitées. Gare à la page blanche ! Et si les mots s'y trouvaient déjà ? C'est l'idée derrière l'activité de la poésie noircie (adaptation libre du « blackout poetry »). Pour éviter tout blocage et permettre une création ludique, choisissez le livre le plus défraîchi de la bibliothèque, détachez-en les pages et distribuez-les à vos élèves. Armés de crayons de couleur, ces derniers recouvriront la page de motifs en prenant

soin d'y laisser les expressions qu'ils auront décidé de lier pour créer une œuvre inédite. Pinterest regorge d'exemples à présenter pour inspirer vos apprentis poètes ! De notre côté, nous avons sélectionné les plus beaux afin de les afficher. Cette année, ils seront partagés via le compte Instagram du niveau.

POUR DÉLIER LA LANGUE

Les perles littéraires

Écrire des textes variés

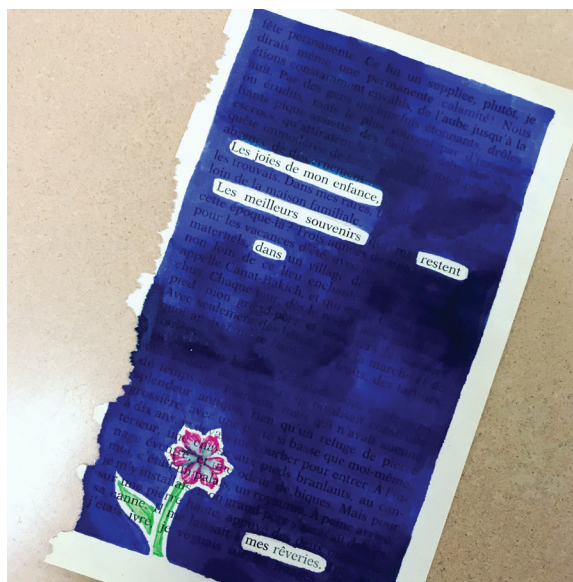
Nombreux sont les élèves qui croient que seuls les « vrais » auteurs sont capables d'évoquer des images fortes. Pourtant, certains le font malgré eux. Quel enseignant de langue n'a pas déjà trouvé de véritables perles dans les textes à évaluer ? Entre les apprécier au milieu d'une pile de correction et les mettre en valeur, il n'y a peut-être qu'un pas pour vous, mais un monde pour vos élèves. C'est de ce constat que sont nées les perles littéraires. Au même titre que des extraits d'auteurs affichés dans les classes, celles-ci sont placées au mur. Mieux encore, les citations choisies sont associées aux notions poétiques abordées. Nos jeunes scripteurs apprennent donc à partir de modèles issus des textes de leurs pairs. Voyant cela, plusieurs désirent relever le défi et cela les amène à oser certaines formulations qu'ils auraient possiblement mises de côté de peur d'être jugés. Bref, en plus de motiver les élèves à se dépasser, c'est un bon moyen de faire de la différenciation pédagogique.

MERCREDI POÉSIE

Lire des textes variés

Écrire des textes variés

Intégrer la poésie à votre programme, mais comment ? En choisissant un seul début de cours par semaine, dans notre cas, le mercredi. Certaines fois, nous avons comparé deux poèmes au tableau pour travailler l'appréciation avec les élèves. Un classique et un contemporain ; un court et un long ; un en vers et un en prose. D'autres fois, les élèves ont ajouté des vers pour poursuivre des poèmes présentés en classe. Enfin, nous avons analysé divers textes dans le but de nous familiariser avec les figures de style et les nombreux niveaux d'interprétation. Cette routine n'a pas été sans écueils. Bien que le mercredi ait été attendu, les activités ont soulevé moult débats. À force de cuisiner nos groupes, nous avons constaté qu'ils avaient une vision assez rigide de la poésie.



© MARIE-ANDRÉE ARSENAULT

Pour eux, la crème de la crème était un poème en rimes. Il a fallu déconstruire, une lecture à la fois, leurs idées préconçues. Pour nous, le défi a plutôt été d'accepter que les élèves abordent les œuvres en se basant sur leur culture première.

À travers ce processus, nous avons cherché à créer des ponts entre leurs référents culturels et ceux dont ils avaient besoin.

Selon nous, ces activités hebdomadaires ont constitué l'élément liant du banquet auquel nous avons convié nos classes. C'est grâce aux bases alors établies que les autres projets ont pu être signifiants.

POUR UNE EXPLOSION DE SAVEURS

Un espace pour les mots

Écrire des textes variés

Dans le cadre d'un projet d'écriture personnel annuel, certains élèves ont choisi d'affiner leur plume en créant une œuvre qui les représente. À raison d'une période de français par cycle, **cette aventure a permis à chacun d'apprendre à se connaître en tant que scripteur et à assumer graduellement le titre de poète.** En se lançant ainsi dans le vide et en apprivoisant une liberté déconcertante pour le cadre scolaire, les plus motivés se sont surpris à rechercher des moyens concrets afin de s'exprimer à l'aide d'images poignantes. La plus-value de ce projet de longue haleine, s'il n'en est qu'une, est qu'il a offert des moments privilégiés de rétroaction (en personne, par écrit ou encore par vidéo). Lors de ces échanges, nous avons valorisé la force des mots choisis bien plus que les erreurs de la langue. Cela a favorisé la confiance des élèves ainsi que leur envie de se dépasser. N'est-ce pas là notre rôle d'enseignant ?

LA PERFORMANCE POÉTIQUE

Lire des textes variés

Écrire des textes variés

Communiquer oralement

Pour le dessert de notre année, nous avons offert aux élèves, sur un plateau d'argent, l'occasion d'allier leurs compétences à lire, à écrire et à communiquer. Le concept ? Créer de toute pièce une courte performance poétique à partir d'un thème les touchant. Pour y parvenir, ils ont dû faire appel à un sens critique suffisamment aiguisé pour sélectionner des textes à leur goût. Certains se sont aussi sentis libres de mettre de l'avant leur créativité en rédigeant leurs propres poèmes. Leur capacité d'interprétation a également été mise à l'épreuve lorsqu'ils ont dû lier les textes les uns aux autres et les livrer en performance en rendant bien l'émotion véhiculée. Notons que différentes formes d'art (musique, danse, projection vidéo, peinture, photo) peuvent être insérées dans la réalisation pour le bonheur de tous. Et nous pouvons affirmer que nous sommes épatées de ce que les équipes parviennent à produire grâce à leur niveau d'engagement !

Au terme de cette année de poésie saupoudrée ici et là, nous croyons humblement que notre recette a répondu à nos besoins comme à ceux de nos élèves. Bien qu'au départ, certains étaient réticents, voire irrités, feignant des intolérances poétiques graves, tous auront cheminé à leur rythme, développant leurs goûts et affinant leur palais. Pour un résultat optimal,

nous vous conseillons fortement d'ajouter une dose généreuse de légèreté et de laisser de côté les évaluations afin de maximiser le désir de découvrir.

Retirer tout stress lié aux notes en poésie a permis à nos élèves de développer leur esprit critique sans jugement et de partager leurs écrits sans pression. Qui plus est, ils en ont redemandé !

SAUPOUDRER LA POÉSIE

PORTIONS: une classe

POUR SE METTRE EN APPÉTIT

La bibliothèque vivante **NIVEAU D'ENGAGEMENT:**

«Blackout poetry»

POUR DÉLIER LA LANGUE

Les perles littéraires **NIVEAU D'ENGAGEMENT:**

Mercredi poésie

POUR UNE EXPLOSION DE SAVEURS

Un espace pour les mots **NIVEAU D'ENGAGEMENT:**

La performance poétique

© MARIE-ANDRÉE ARSENAULT

ENVIE D'EXPLORER ?

La poésie partout : lapoesiepartout.com

Tout à coup la poésie : toutacouplapoesie.ca

Les voix de la poésie : lesvoixdelapoesie.com

Poète à l'école : lesvoixdelapoesie.com/enseigner/poetes-lecole



ABONNEZ-VOUS À L'AQPF

L'Association québécoise des professeurs de français a été fondée à Montréal en 1967. L'Association est un regroupement volontaire de professeurs de français et de toute personne intéressée à l'enseignement du français ou à la promotion de la langue française et de la culture québécoise.

CONTRIBUEZ À LA QUALITÉ ET À L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.

Participez gratuitement à des ateliers pédagogiques (deux à trois par année). Accédez au forfait précongrès + congrès et vous pourrez assister aux trois jours de formation à un coût très abordable.

Recevez l'AQPF Express qui propose des concours s'adressant aux enseignants de français, les activités disponibles et des documents qui sont susceptibles de vous être utiles et bien plus.

ABONNEZ-VOUS DÈS MAINTENANT !

aqpf.qc.ca

Enseigner le français à l'éducation des adultes : réalités et perspectives d'avenir



Véronique Bernard
Conseillère pédagogique
au développement national, CSSMI,
veronique.bernard@cssmi.qc.ca



Vanessa Boily
Conseillère pédagogique
au développement national, CSSMI,
vanessa.boily@cssmi.qc.ca

Dans le cadre de mesures ministérielles spéciales visant l'implantation de nouveaux programmes axés sur le développement de compétences à la formation générale des adultes (FGA), nous avons eu le privilège, lors des quatre dernières années, de travailler avec plusieurs enseignants provenant de multiples commissions scolaires. Riches de cette expérience, nous souhaitons, par l'entremise de l'article qui suit, mieux faire connaître la FGA en dressant un bref portrait de l'enseignement du français à l'éducation des adultes.

Vue d'ensemble de la FGA

La FGA désigne la formation dispensée par les centres d'éducation des adultes établis par les commissions scolaires pour les élèves de 16 ans et plus. Elle regroupe de nombreux programmes d'études en réponse à l'hétérogénéité de sa clientèle. Celle-ci diffère sur le plan du revenu, du sexe, de l'origine ethnique, de l'âge et des besoins de formation. Les élèves qui s'inscrivent dans un centre ont des objectifs variés et la définition du mot *réussite* n'est conséquemment pas la même pour tous : obtention d'un diplôme d'études secondaires, développement de compétences en employabilité, besoin de se franciser, besoin de préalables spécifiques, etc.

TABLEAU 1 LA FGA AU QUÉBEC EN CHIFFRES

Centres d'éducation des adultes	200
Élèves	200 000 (30 % de la clientèle FGJ)
Élèves de 16 à 24 ans	Environ 50 %
Élèves de 19 ans et moins	32 %
Élèves inscrits en francisation	19 091 en 2013-2014

Données tirées du CTREQ (2019) et MEES (2015)

La FGA présente d'autres particularités qui lui permettent de répondre aux besoins des apprenants : horaires flexibles, entrées et sorties continues, régime pédagogique particulier, classes multiniveaux, années du secondaire morcelées en plusieurs cours, sanction ministérielle qui n'a pas lieu à une date prédéterminée et lieux de formation diversifiés.

Toutefois, plusieurs parallèles peuvent être établis entre le secteur adulte et le secteur de la formation générale des jeunes (FGJ). Les savoirs prescrits dans les programmes de la FGA et de la FGJ sont sensiblement similaires et ces derniers mènent à l'obtention du même diplôme d'études secondaires. Le programme de la formation de base diversifiée en français (deuxième cycle du secondaire) est une adaptation du programme des jeunes découpé en modules. De plus, bien que les épreuves ministérielles de 5^e secondaire diffèrent dans la forme, celles-ci sont équivalentes en matière d'attentes.

Enseignement individualisé

Pour plusieurs, l'éducation des adultes est synonyme d'autoformation assistée par un facilitateur, soit un modèle où l'enseignant a pour unique rôle de répondre aux questions ponctuelles des élèves qui travaillent de façon autonome (Landry, 2017). Effectivement, l'enseignement individualisé de type modulaire prévaut à la FGA ; cela étant principalement dû à l'hétérogénéité des groupes et aux entrées et aux sorties continues. Cependant, le modèle individualisé, comme tous les autres modèles d'ailleurs, a ses forces et ses faiblesses.



© Ben Mullins (unsplash.com)

Le modèle individualisé peut largement dépasser l'idée de « l'enseignant-formateur qui n'intervient auprès de l'élève qu'à titre ponctuel comme un guide » (Landry, 2017, p. 27-28). Différentes formes d'étayage peuvent être offertes à l'adulte. L'enseignement explicite et l'enseignement réciproque (Bissonnette et coll., 2010) peuvent, par exemple, très bien s'employer pour favoriser la réussite de l'adulte, pour autant que l'enseignant tienne compte du fait qu'un adulte développe différemment ses compétences qu'un enfant (Knowles, 1990). Des activités ponctuelles en grand groupe ou en sous-groupes sont aussi possibles. Bien que présentant des contraintes particulières, la structure de la FGA offre beaucoup de flexibilité.



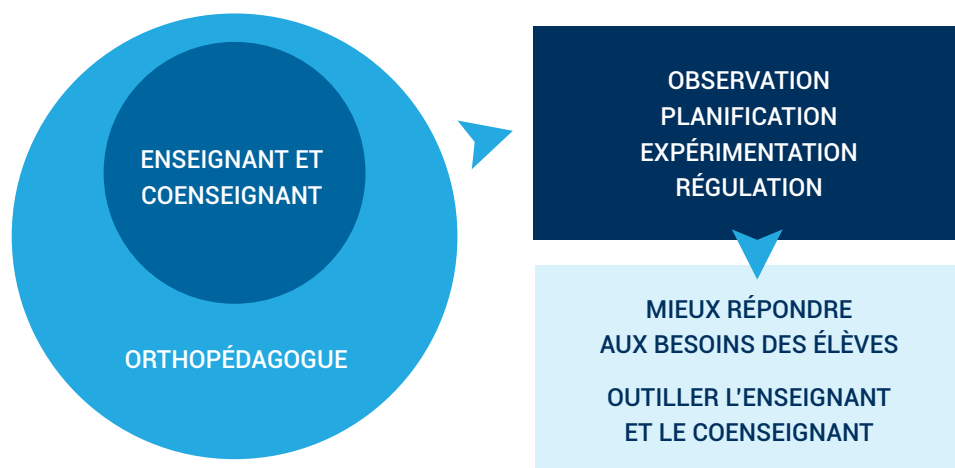
© Priscilla Du Preez (unsplash.com)

Modèles et pratiques exemplaires Coenseignement¹ en français

Un des projets portés à notre connaissance lors de la *Rencontre nationale des gestionnaires et des responsables du soutien pédagogique 2018* visait à soutenir les élèves en difficulté et à favoriser l'adoption de pratiques exemplaires en classe. Dans ce projet présenté par la Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI), un enseignant et un coenseignant, avec le soutien de l'orthopédagogue, travaillent en collaboration avec un groupe d'élèves. Enseignant et coenseignant observent d'abord les élèves afin de cibler ceux qui éprouvent des difficultés. À la suite de ces observations, ils identifient les élèves qui bénéficieraient d'un accompagnement et d'un enseignement plus soutenus, puis déterminent ensemble les actions à poser.

1 <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/coenseignement-differenciation>

SCHÉMA 1 COENSEIGNEMENT : RÔLES ET VISÉES



Des rencontres hebdomadaires permettent à l'enseignant et au coenseignant de réguler leurs actions, de faire le suivi des progrès et de planifier les prochains cours. La majorité des enseignants participant à ce projet considère que ce modèle est bénéfique pour les élèves et que travailler avec un autre enseignant permet une bonification des pratiques.

Faibles lecteurs

De nombreux élèves en FGA éprouvent des difficultés en lecture. Il est impensable, pour un nombre grandissant d'enseignants, d'exiger des faibles lecteurs plusieurs heures quotidiennes de lecture autonome. Plusieurs pratiques innovantes sont donc expérimentées : portfolios, carnets de lecture, projets interdisciplinaires, enseignement stratégique ciblé², etc. Plusieurs des projets s'appuient sur le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*³. Les ateliers pour augmenter le niveau de fluidité en lecture⁴ des apprenants et la compréhension en lecture sont de plus en plus fréquents dans les centres. À la Commission scolaire Marie-Victorin, par exemple,

une enseignante travaille la lecture à l'aide d'ateliers⁵ de type *Reading apprenticeship* et de l'enseignement explicite. Ces ateliers ont des retombées positives sur la réussite des élèves ; ils sont mieux outillés en termes de stratégies pour comprendre un texte et pour justifier leurs interprétations.

Francisation

L'enseignement du français à la FGA ne se limite pas à l'enseignement du français langue maternelle. Le service de la francisation est un terreau fertile pour qui cherche de nouvelles pratiques pédagogiques. Les classes multiniveaux employant un système de mentorat (un élève débutant jumelé avec un élève avancé) ou encore les apprentissages en contexte réel ne sont que des exemples parmi tant d'autres.

Pour conclure, l'enseignement du français à la FGA est en pleine mouvance. Bien qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir afin de favoriser la réussite de tous les élèves, et que certaines pratiques enseignantes moins efficaces perdurent (Landry, 2017), plusieurs initiatives prometteuses appuyées par la recherche

2 <https://www.youtube.com/watch?v=qNyiTaCyyWM>

3 <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/referentiel-dintervention-en-lecture/>

4 <https://www.youtube.com/watch?v=0N38zQcmmH4>

5 https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/D_2.pdf

voient le jour. L'enseignement individualisé fera, selon nous, toujours partie de l'ADN de la FGA, mais celui-ci ne peut que se bonifier grâce à la proactivité du réseau.

Qui plus est, des initiatives telles que des formations ministérielles, des communautés de pratiques, des équipes de formation volantes composées d'experts du milieu, des colloques, du partage de matériel grâce à la bibliothèque Alexandria FGA et des collaborations avec le milieu universitaire viennent soutenir le travail et le développement professionnel des enseignants.

☰ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019). *Coup de pouce à la réussite : Apprendre tout au long de la vie*. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/coup-de-pouce-a-la-reussite/>

Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'Organisation.

Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation-education-prescolaire-enseignement-primaire-et-secondaire/>



Aller au-delà de nos interprétations littéraires



Mélissa Pellerin

Étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais

Enseignante à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

L'écrivain et le lecteur en viennent souvent à rôder aux confins du langage avec le pressentiment qu'il existe, au-delà de la frontière tracée par les mots, des espaces encore peuplés de sens.

– Hubert Nyssen

Nyssen nous fait voir l'interprétation littéraire comme un voyage lors duquel nous cherchons le sens d'une œuvre, ce qu'elle nous *dit* en tant que lecteur (Falardeau et Sauvaire, 2015). Alors, comment faire vivre ce périple à nos élèves ? En effet, l'enseignement de l'interprétation peut représenter un défi de taille, car il s'agit d'un processus subjectif qui implique notre culture et nos connaissances, ainsi qu'un travail continu d'approfondissement de l'œuvre (Falardeau, 2003). De plus, nous pouvons être déçus ; il se peut que nos élèves n'arrivent pas exactement aux mêmes interprétations que nous. Ainsi, devrions-nous avoir des attentes interprétatives chez nos élèves ?

RÉFLÉCHISSONS AU RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LE TRAVAIL INTERPRÉTATIF

Et si l'on comparait un instant le rôle de l'enseignant de français à celui de mathématique. Le *prof de maths* donne-t-il une valeur à la réponse d'un problème ou plutôt à la démarche ayant mené l'élève à cette réponse ? Comme une résolution de problème, l'interprétation d'un texte littéraire est un processus qui s'enseigne.

Ainsi, l'enseignant de français a comme rôle d'aider l'élève à développer la « socialisation d'une pensée » afin qu'elle ne soit plus simplement une réaction personnelle au texte, mais bien une interprétation qui

a une valeur auprès d'autres lecteurs (Aeby Daghé, 2010). Il serait souhaitable d'offrir une structure double qui aidera l'élève à faire des choix et à formuler sa pensée. Par exemple, nous pourrions l'aider à choisir la meilleure démarche à utiliser et lui expliquer la manière d'exprimer son point de vue (Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 1999).

Faut-il s'attendre à ce que l'élève arrive à la même interprétation que nous ? Pas nécessairement. Même les élèves pourront nous le dire : « On ne sait pas les mêmes choses que vous ! » C'est pour cette raison que nous pouvons montrer aux élèves que leurs interprétations ne proviennent pas uniquement de ce qu'ils connaissent déjà, mais des apprentissages qui s'inspirent du texte que vous pourriez leur avoir enseigné. À partir du texte, ils peuvent notamment « interpeler une multitude de références socioculturelles, scolaires ou non : télévision, cinéma, intertextualité, références historiques ou contemporaines, stéréotypes liés aux récits, aux personnages, aux idées, aux événements, aux thèmes, aux symboles, etc. » (Falardeau, 2003, p. 685).

Bien qu'il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève arrive à la même interprétation que nous, nous pourrions avoir des attentes raisonnables selon son niveau. Certains élèves voudront communiquer plus ouvertement leurs interprétations aux autres. D'autres n'auront peut-être pas des interprétations aussi approfondies. Il est donc nécessaire de varier les exigences, comme si nous proposions des énigmes de plus en plus difficiles (Daunay, 2007). Dans le même ordre d'idées, nous ne devrions pas dévoiler notre « réponse » à l'énigme. Travailler avec nos élèves l'interprétation d'un texte littéraire doit leur laisser la chance de s'appropriier le texte et de faire des découvertes par eux-mêmes ou avec l'aide de leurs pairs.

Bref, notre rôle est de mettre en place des ressources et des dispositifs qui aident l'élève à tisser des liens

entre les propos tirés du texte et ses apprentissages, mais aussi entre son interprétation et celles des autres. C'est donc le processus interprétatif qui aidera l'élève à mener sa réflexion et à justifier aux autres lecteurs de sa communauté ses propositions d'interprétation.

COMMENT FAIRE RESSORTIR LES INTERPRÉTATIONS DE NOS ÉLÈVES ?

Interpréter, c'est aussi une confrontation d'idées (Aeby Daghé, 2010). Il est donc important de proposer des activités qui mènent à une socialisation de cette opération de la lecture. Voici donc deux suggestions d'activités qui peuvent aider à travailler l'interprétation chez nos élèves, lesquelles sont plus ou moins familières selon les contextes professionnels.

LE DÉBAT INTERPRÉTATIF

Qu'est-ce ?

Le débat interprétatif met en œuvre la notion de « communauté interprétative » dans laquelle les élèves peuvent explorer les différentes interprétations possibles d'un texte, des plus farfelues aux plus conventionnelles, en se fiant toujours au texte (Sauvaire, 2013). Ainsi, cette activité peut mener à une socialisation ; un travail est notamment fait sur la structure de la pensée... Rappelons-nous la démarche du *prof de maths* !

Comment faire ?

Le débat interprétatif nécessite de la pratique et un rappel constant de l'enseignant que cette activité a comme but de mieux approfondir notre compréhension et nos interprétations du texte. Bien entendu, l'enseignant est présent afin d'encourager les reformulations, de cerner les erreurs de compréhension et d'aider à faire des liens entre les différentes interprétations.

Afin de bien les préparer, l'enseignant pourrait d'abord amener les élèves à rédiger leurs interprétations et leurs arguments. Cela leur permettrait de déterminer qui sont les personnages, leurs motivations, et ce que cela représente pour eux (par exemple, le fait de ne pas dévoiler un secret à ses proches signifie-t-il que le personnage souhaite éviter de les voir souffrir ou plutôt de contrôler les informations qui circulent), quels sont les « blancs de l'intrigue », « les voix qui portent le texte, leur origine, leur degré de fiabilité »

(Tauveron, 2002). Le débat interprétatif est un dispositif qui mobilise plusieurs compétences à la fois, c'est pourquoi il peut être utilisé afin d'enseigner l'interprétation, ou pour se préparer à une évaluation à partir d'une compréhension commune de l'œuvre lue et discutée en classe.

Mise en scène

Qu'est-ce ?

Une mise en scène implique une connaissance profonde du texte qui n'a pas nécessairement à être théâtrale, surtout dans le contexte scolaire. En fait, en observant le métier de metteur en scène, il est possible de voir les liens avec l'interprétation littéraire : le metteur en scène doit tenter de véhiculer une vision commune de l'œuvre (compréhension) en utilisant ses lunettes qui montrent sa vision plus personnelle de metteur en scène.

En devenant lui-même metteur en scène d'un extrait, l'élève vit une expérience lectorale singulière et doit la montrer aux autres ; son interprétation devient alors en quelque sorte plus concrète et est confrontée aux autres lecteurs de sa communauté interprétative (Tauveron, 2002).

Comment faire ?

Cette activité se fait de préférence en équipe, car cela permet de comparer et de confronter leurs créations interprétatives en laissant l'enseignant et les autres élèves questionner leurs choix.

L'élève peut mettre en scène un monologue intérieur d'un personnage, une discussion enflammée entre deux rivaux, la définition subtile qu'un personnage semble donner à l'amour... Les possibilités sont multiples et permettent de développer l'interprétation littéraire, certes, mais aussi l'acte de *rendre vivant* sa lecture. Ainsi, nous réussirons à faire vivre ce périple à nos élèves, « allant au-delà de la frontière tracée par les mots », comme l'a si bien dit Nyssen.

☰ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aeby Daghé, S. (2010). *Comprendre et interpréter un textelittéraire: vers des gestes didactiques spécifiques*. Congrès international de DIDACTIQUES. Repéré à <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/400.pdf>

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. doi : 10.3917/lfa.157.0043

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 22. doi : 10.7202/011409ar

Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4). doi : 10.3917/lfa.191.0071

Sauvaire, M. (2018). Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et E. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (vol. 35). Namur : Presses de l'Université de Namur.

Tauveron C. [dir.] (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Terwagne, S., Lafontaine, A., et Vanhulle, S. (1999). Lectures transactionnelles d'Amos et Boris. *Enjeux*, 46. 27-46.

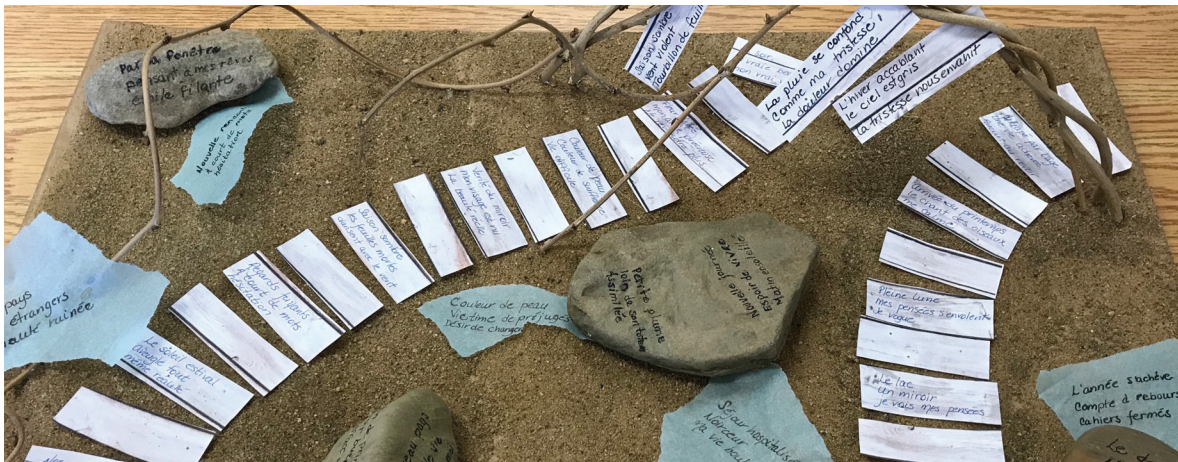
CONNEXION
 ■ FRANCISATION
 POUR FAVORISER ET FACILITER LA CRÉATION DE LIENS
 ET L'INTÉGRATION EN CONTEXTE FRANCOPHONE.

Des mots pour se présenter 1
 Des mots de tous les jours 2
 Des propos du quotidien 3
 Des propos sur des thèmes familiers 4
 Des discours simples et organisés 5
 Des discours détaillés et structurés 6
 Des communications sur des thèmes concrets 7
 Des communications complexes 8

Toute COMMUNICATION :
 ... se réalise dans la compréhension (C)
 ou la production (P) d'un message;
 ... emprunte le canal de l'oral (O)
 ou de l'écrit (É);
 ... part d'une intention
 dans un contexte.

SOFAD
 APPRENDRE
 ET RÉUSSIR

sofad.qc.ca



© GENEVIÈVE FILLION

L'enseignement du haïku



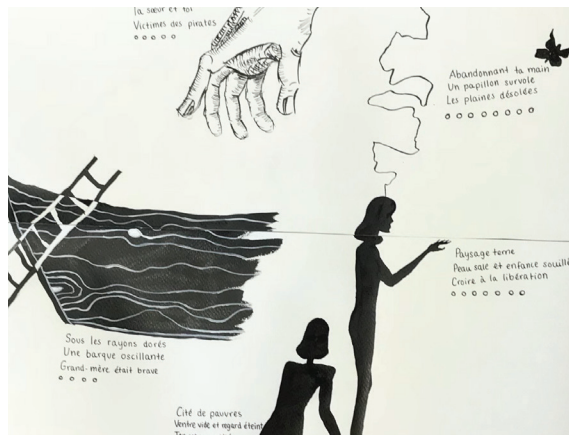
Geneviève Fillion

CoPoète et enseignante de français, quatrième secondaire, Collège Sainte-Marcelline
genevievefillion@yahoo.ca

J'enseigne le français au Collège Sainte-Marcelline, établissement privé d'enseignement destiné aux jeunes filles. Au fil de mes années en enseignement, j'ai constaté que mes élèves percevaient souvent, de prime abord, la poésie comme étant un genre littéraire hermétique, difficile d'accès. C'est pourquoi l'enseignement du haïku me paraît idéal pour amener les élèves à comprendre l'essence de la poésie. Il les plonge dans la magie du quotidien, ce qui leur fait voir que tout peut devenir prétexte à la poésie.

Le texte qui suit est le premier d'une série de deux portant sur l'enseignement du haïku. Nous verrons tout d'abord comment aborder le haïku avec les élèves. Le prochain article traitera de la composition de haïkus en classe ainsi que la portée didactique de ce genre poétique. J'enseigne personnellement en quatrième secondaire à une clientèle de filles,

mais le même projet pourrait facilement convenir à une clientèle mixte à n'importe quel niveau du secondaire ou du collégial.



© GENEVIÈVE FILLION

Découvrir la forme du haïku

Lorsque j'enseigne le haïku aux jeunes filles de ma classe, je spécifie tout d'abord qu'il s'agit du plus petit poème du monde, qui a fait son apparition au Japon dans sa forme actuelle au 16^e siècle. Je parle ensuite de Bashô, ce poète voyageur qui semait des haïkus sur sa route au fil de ses pérégrinations. J'explique ensuite les règles de base du haïku. Je définis l'ancrage, la césure, la chute et le mot de saison (kigo). Pour ce faire, j'utilise, avec la permission de l'auteure, les bandes dessinées de Jessica Tremblay

(<https://vieiletang.wordpress.com>), qui portent sur des aspects formels du haïku et qui les illustrent avec humour. Je me sers aussi de mes propres haïkus afin de bien expliquer mes propos.

Je présente aussi les erreurs à éviter : allonger en employant des déterminants, des adverbes et des pronoms relatifs inutiles, rédiger des listes, donner des explications, ne pas inclure de césure, se répéter. De plus, je mentionne les règles à suivre en utilisant des haïkus d'auteurs japonais classiques : faire le plus court possible, être à l'écoute de ses sens, s'inspirer de la nature et du quotidien, tenter de saisir l'instant, jouer avec les contrastes, etc. Cependant, j'insiste sur le fait que certaines règles peuvent être transgressées. À titre d'exemple, les puristes considèrent que le haïku devrait contenir 17 syllabes disposées en trois vers (5-7-5). Toutefois, plusieurs personnes s'éloignent un peu de cette règle tout en gardant en tête l'importance de la concision.

Explorer l'esprit du haïku avec un atelier d'origami

Vient ensuite le moment de faire découvrir toute la diversité qui se cache dans le haïku ainsi que la notion de partage qui y est liée. Préalablement, je copie plusieurs haïkus sur des bouts de papier. Je m'assure qu'il y en ait au moins un par élève. Je recopie des haïkus écrits par des poètes de partout dans le monde qui se dévouent à ce genre poétique. J'essaie que les haïkus choisis soient variés. Chaque élève pige un haïku. J'enseigne ensuite aux élèves à créer un papillon en origami à l'intérieur duquel elles inscrivent le haïku qu'elles ont pigé. Puis, elles s'échangent les papillons. Je demande aux élèves si certaines ont envie de lire le haïku qu'elles ont reçu. À travers ce partage, les élèves tentent d'expliquer leur interprétation de chaque poème et parlent des sentiments éprouvés lors de la lecture. Ainsi, elles découvrent plusieurs variantes possibles et constatent que les règles mentionnées préalablement ne sont pas toujours méticuleusement respectées. Cependant, le même esprit voyage dans tous les haïkus, c'est-à-dire une simplicité et une sensibilité face à l'environnement.

Composer des haïkus ensemble

J'aime commencer par composer des haïkus au tableau avec mes élèves afin qu'elles puissent voir le processus de création qui se cache derrière l'écriture de ces poèmes. Ainsi, lors de la composition, je peux



© GENEVIÈVE FILION

verbaliser mes réflexions, mais aussi les stratégies auxquelles j'ai recours, ce qui rend explicite ma démarche et donne des outils aux élèves. Je pars donc de leurs propres observations. Je les inscris au tableau. Une élève me dit : « J'ai remarqué un oiseau dans la mare à côté de la cour d'école. » Une autre ajoute : « Je le vois tous les jours. » D'autres élèves affirment l'avoir aussi remarqué. Je leur demande ce qui fait en sorte que cet oiseau leur semble digne d'intérêt. Elles me répondent que l'oiseau ne bouge pas. Je note cela au tableau. Je les incite à pousser leur réflexion. Le haïku naît souvent d'un contraste entre deux éléments. Je leur demande donc ce qui a aussi attiré leur attention en voyant l'oiseau. Une jeune fille me répond : « Ce que j'ai trouvé drôle, c'est que les enfants étaient très bruyants, ils criaient, ils couraient dans la cour, car la cloche venait de sonner, et c'était l'heure de la récréation. L'oiseau ne bougeait pas. » Les autres élèves étaient marquées par le fait que l'oiseau se retrouvait au même endroit chaque jour. Quelqu'un fait remarquer que l'oiseau lui fait penser à un surveillant. Après avoir noté toutes ces informations au tableau, je dis aux élèves qu'il faut trouver l'ancrage. Tout d'abord, je leur fais remarquer que leurs observations ne sont pas toutes assez précises. Comme nous sommes à la recherche du mot juste dans le haïku, j'insiste sur le fait qu'il est primordial d'identifier cet oiseau. Il s'agit d'un héron. L'image est alors plus claire. Je demande aux élèves quel élément parmi ceux mentionnés dans nos échanges permet de situer le lieu et le temps de cet instant. Les élèves proposent le cri des enfants, le son de la cloche, la mare, la cour d'école. Je conserve le cri des enfants. Je précise que comme le haïku laisse place à l'interprétation, il ne me semble pas important de mentionner la cour d'école si nous parlons du cri

EXPÉRIMENTATION

des enfants et de la cloche. Ces éléments sont eux-mêmes assez évocateurs de la cour d'école. Ensuite, je leur fais remarquer que nous avons identifié qu'il s'agit d'un héron et que ces oiseaux se retrouvent souvent dans l'eau, alors il n'est pas nécessaire de nommer la mare. Je garde l'ancrage « cri des enfants », puis je demande aux élèves de donner une caractéristique au héron par rapport au son de la cloche. On me propose l'adjectif indifférent. J'écris donc au tableau :

cri des enfants
indifférent à la cloche
un héron immobile

À partir de la même image du héron immobile, je demande aux élèves de composer un haïku qui ferait référence à la remarque à propos du surveillant. Les élèves suggèrent de changer l'ancrage pour celui de la cour d'école, car c'est le lieu de travail du surveillant. Je leur demande si un autre mot ne conviendrait pas mieux que surveillant. On propose gardien. Je demande pourquoi. Une fille répond que le gardien protège quelque chose. Ce qui attire son attention, c'est l'aspect protecteur de l'oiseau. Elle affirme que les oiseaux existent peut-être pour protéger les humains. Voilà un bel exemple d'union avec la nature. J'écris donc :

cour d'école
le héron immobile
gardien des enfants

Un tel exercice de composition en groupe montre que le haïku demande du travail et une certaine réflexion bien qu'il soit assez spontané. Les apprentis haïjins (poètes de haïkus) prennent conscience de l'importance de la justesse de l'image et de la précision du vocabulaire. Il est préférable de faire l'exercice plusieurs fois en laissant les traces des modifications afin de rendre visible tout le travail qui se cache derrière l'écriture de ce petit poème. Cela incitera les élèves à retravailler leurs haïkus.

Conclusion

Nous avons vu comment nous pouvons exposer les élèves à la forme et à l'esprit du haïku. Dans mon prochain article, j'expliquerai de quelle façon peut se dérouler la composition de haïkus en classe à partir entre autres du ginko (balade haïku). Je donnerai des exemples de poèmes composés par les élèves

et j'aborderai l'importance de la réécriture par l'entremise du tensaku (atelier de réécriture). Nous verrons aussi que l'écriture de haïkus peut donner lieu à de magnifiques projets artistiques.

≡ OUVRAGES INSPIRANTS

Antonini, J. (2011). *Chou Hibou Haïku. Guide de haïku à l'école et ailleurs*. Lyon : Alter Éditions.

Association francophone de haïku. (s.d.). *Association pour le poème court d'origine japonaise en français*. Repéré à <https://www.association-francophone-de-haiku.com>

Asúnsolo, I. (2012). *Le haïku en herbe*. Beauvais : L'iroli.

Asúnsolo, I. (2017). *La magie du haïku à partager avec vos enfants*. Paris : Leduc.S Éditions.

Bashô, M. (2012). *L'intégrale des haïkus*. Paris : La Table ronde.

Costa, P. (2010). *Petit manuel pour écrire des haïkus*. Paris : Picquier poche.

Coyaud, M. (1978). *Le livre du haïku*. Paris : Phébus.

Fujii, K. (2004). *La ronde des haïkus*. Saint-Colombier : UBAPAR.

Painchaud, J. (2015). *Découper le silence. Regard amoureux sur le haïku*. Montréal : Somme toute.

Tremblay, J. (s.d.). *Vieil étang. Une bande dessinée sur le haïku*. Repéré à <https://vieiletang.wordpress.com>

La rédaction épïcène, à la portée de tous... et de toutes



L'équipe de la Banque de dépannage linguistique
Office québécois de la langue française | bdl.oqlf.gouv.qc.ca

« Un homme sur deux est une femme », disait un slogan féministe des années 1970. Pourtant, encore aujourd'hui, de nombreux textes sont rédigés uniquement au masculin, même s'il y est question à la fois d'hommes et de femmes. On remarque toutefois un souci sans cesse grandissant d'opter pour des formulations jugées plus neutres, plus inclusives.

Comment adapter ses pratiques d'écriture pour éviter le masculin dit générique? Suffit-il de redoubler chaque appellation de personne? Quels noms féminins employer? Peut-on féminiser un texte sans l'alourdir? Toutes ces questions et bien d'autres trouvent leurs réponses dans les nombreuses possibilités qu'offre la rédaction épïcène. Celles-ci sont présentées dans les articles consacrés au sujet dans la [Banque de dépannage linguistique](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca)¹ (BDL) de l'Office québécois de la langue française.

Certains procédés touchent directement les mots, d'autres portent plus largement sur la construction des phrases. Avant d'en effectuer un survol, faisons un bref retour historique sur la question de la féminisation.

Depuis longtemps, mais...

La féminisation des appellations de personnes et des textes est pratiquée dans plusieurs régions francophones. Dès la fin des années 1970, le Québec a fait figure de précurseur. En effet, depuis 1979, l'Office québécois de la langue française a publié plusieurs avis officiels à ce sujet. Il recommande ainsi d'utiliser des variantes au féminin pour désigner des femmes (*une ministre, une courtière immobilière*) et de rédiger de manière épïcène dans les textes administratifs.

Dans les années 1990, la Suisse, la Belgique et la France ont aussi émis des avis en ce sens.

Même si la féminisation est plutôt bien intégrée de nos jours, on observe encore certaines réticences. Celles-ci ne concernent pas nécessairement le principe même, mais des mots particuliers. On peut penser au nom *mairesse*, parfois appliqué uniquement à l'épouse d'un maire, notamment en France. L'élue municipale est alors *madame le maire* ou *madame la maire*. L'Office privilégie l'usage de la [forme féminine mairresse](#), attestée depuis longtemps en français et bien implantée au Québec.

Des noms féminins

Lorsqu'il est question de femmes, il convient d'employer des appellations au féminin (par exemple : *une ambassadrice, la dentiste*). On parle ainsi de féminisation lexicale. Si la plupart de ces noms féminins ne posent aucun problème, d'autres, en revanche, entraînent des difficultés.

Dans certains cas, la polysémie peut sembler gênante, mais il n'en est rien. Par exemple, *laveuse* et *cuisinière* conviennent tant à des personnes qu'à des électroménagers. Les masculins *avocat, cadre, tailleur* et *secrétaire* désignent eux aussi à la fois des personnes et des choses, sans que quiconque s'en offusque. Des doutes quant au nom féminin approprié? La BDL présente plusieurs [listes d'appellations de personnes](#).

Le recours au mot *femme* devant un titre de fonction n'est pas une solution conseillée. Si une profession est désignée par un nom épïcène, c'est-à-dire un nom

¹ Les hyperliens insérés dans ce texte renvoient à des articles ou à des sections de la Banque de dépannage linguistique (bdl.oqlf.gouv.qc.ca), classés dans le sous-thème Féminisation et rédaction épïcène (à partir de l'index thématique : La rédaction et la communication). Pour accéder à ces hyperliens, veuillez consulter l'article en ligne, sur le site de l'AQPF.

dont la forme est la même au masculin et au féminin, le déterminant permet de marquer le genre (*la bibliothécaire, le réceptionniste*). Si un nom féminin existe, il convient de l'employer. Ainsi, la médecin et la policière n'ont nul besoin d'être nommées *femme médecin* et *femme policier*.

Certains cas sont plus complexes. Le féminin des noms en *-eur* peut donner bien des maux de tête... Pourquoi *professeure*, et non *professeuse* ; *directrice*, et non *directeure* ; *chanteuse*, et non *chanteure* ? De manière générale, c'est l'étymologie des mots qui détermine la forme du féminin. Mais, en matière de langue, l'usage impose parfois quelques exceptions, quelques caprices... Sur cette question, les articles de la BDL consacrés à la [formation des noms féminins](#) peuvent être d'un grand secours.

Des textes épiciènes

La rédaction épiciène est une pratique d'écriture qui vise, par toute une gamme de procédés, l'abandon du masculin générique (et ce, même avec une note indiquant que « l'emploi du masculin est utilisé pour alléger le texte... »). Parmi ceux-ci : le recours aux doublets et aux formulations neutres.

Les doublets

On appelle [doublet](#) l'ensemble que constituent la forme masculine et la forme féminine d'un nom. Ainsi, s'il est question d'hommes et de femmes, on coordonnera deux formes, qu'il s'agisse de noms, de pronoms ou, avec un nom épiciène, de déterminants.

	Emploi du masculin générique	Emploi d'un doublet
Noms	L'enseignant doit s'inscrire...	L'enseignante ou l'enseignant doit s'inscrire...
Pronoms	Ceux qui désirent s'inscrire...	Ceux et celles qui désirent s'inscrire...
Déterminants	Le stagiaire peut s'inscrire...	Le ou la stagiaire peut s'inscrire...

L'emploi des doublets s'avère généralement plutôt simple. Certaines difficultés peuvent apparaître quand vient le temps d'accorder un verbe ou un adjectif s'y rapportant. Diverses solutions sont proposées dans la section [La féminisation syntaxique](#) de la BDL.

De manière générale, il convient de privilégier les doublets complets. Toutefois, l'emploi des [doublets abrégés](#) est une option acceptable dans les contextes où l'espace est restreint, comme dans les tableaux et les formulaires. On préférera alors les parenthèses (*suppléant(e)s*) ou les crochets (*directeur [-trice]*) aux autres signes de ponctuation ou marques typographiques, plus susceptibles de gêner la lecture (points médians, traits d'union, majuscules, barres obliques, etc.).

Les formulations neutres

Les formulations neutres consistent à privilégier des mots (noms, adjectifs, pronoms) ne présentant pas d'alternance entre le masculin et le féminin, parfois en adaptant certaines constructions de phrase. La section [La formulation neutre](#) de la BDL présente de nombreuses possibilités, résumées ici.

Le choix judicieux des noms peut contribuer à rendre un texte plus neutre. Selon le contexte, il existe diverses façons pour désigner des personnes : le recours à un nom collectif, à un nom de fonction ou d'unité administrative, ou encore à un nom épiciène au pluriel. L'emploi du nom *personne* peut aussi s'avérer une solution gagnante. Il faut toutefois en user avec modération afin d'éviter, notamment, les répétitions et la perte de nuances sémantiques.

	Emploi du masculin générique	Emploi d'une forme neutre
Nom collectif	les Québécois les enseignants	la population québécoise le corps enseignant
Nom de fonction ou d'unité administrative	le directeur	la direction
Nom épiciène	les experts	les spécialistes
Nom personne	l'accompagnateur	la personne qui accompagne les élèves

Les adjectifs masculins peuvent être remplacés par des synonymes épicènes ou des tournures équivalentes.

	Emploi du masculin générique	Emploi d'une forme neutre
Synonyme	des élèves adroits	des élèves habiles
	les collègues chargés du dossier	les collègues responsables du dossier
Reformulation	si vous êtes retenu	si votre candidature est retenue
	lorsque vous serez arrivé	à votre arrivée

Certains pronoms ont une forme neutre. Ils peuvent, lorsque le contexte est explicite, remplacer ceux qui ne sont pas épicènes, ou encore être employés à la place d'une construction déterminant + nom.

	Emploi du masculin générique	Emploi d'un pronom neutre
Remplacement (n. et pron.)	L'enseignant a droit à certains avantages. Il peut...	Vous avez droit à certains avantages. Vous pouvez...
Remplacement (dét. + n.)	Aucun membre n'a voulu...	Personne n'a voulu...

Au-delà du choix des mots, il y a toute l'organisation de la phrase qui permet de rédiger de manière épicène. Plusieurs des exemples ci-dessus en témoignent. Parmi les possibilités qui existent pour des formulations non marquées : la suppression des noms qui, en contexte, ne sont pas essentiels à la bonne compréhension, le recours à la voix active et la restructuration de la phrase. Diverses solutions sont proposées dans l'article [Rédiger des phrases épicènes](#).

	Emploi du masculin générique	Emploi d'une formulation neutre
Absence de complément	La majorité des délégués étaient en faveur de...	La majorité était en faveur de...
Voix active	Les élèves ont été invités à...	On a invité les élèves à...
Restructuration	Les candidats seront sélectionnés en fonction de...	La sélection s'effectuera en fonction de...

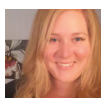
Plus simple qu'il n'y paraît...

Éviter l'emploi systématique du masculin générique est possible, et cela est souvent plus simple qu'on ne le croit. On y arrive en intégrant des appellations de personnes au féminin à côté d'appellations au masculin, en choisissant des mots non marqués en genre ou en optant pour diverses formulations permettant de n'exclure personne. Certes, il subsistera toujours des cas complexes. Mais en exploitant judicieusement toute la gamme des procédés de rédaction épicène, il devient plus facile de rédiger des textes clairs, concis et bien adaptés à l'ensemble des lecteurs et des lectrices à qui ils sont destinés.

Rédiger de manière épicène peut sembler un défi, mais c'est à la portée de tous... et de toutes.



Ateliers d'écriture au secondaire : pratiques inspirantes et approche intégrée de développement professionnel



Anick Sirard
Conseillère pédagogique
à la Commission scolaire des Samares
anicksirard@gmail.com



Marilyn Baillargeon
Doctorante en psychopédagogie
à l'Université Laval
marilyn.baillargeon.1@ulaval.ca

« Transformer sa classe en classe-atelier d'auteurs », voilà la visée partagée depuis deux ans par un groupe d'enseignants de la Commission scolaire des Samares. Une intention qui les a conduits à s'engager dans un groupe de codéveloppement professionnel afin de s'approprier les composantes des ateliers d'écriture, et ce, au secondaire. Quelles retombées perçoivent-ils sur l'apprentissage de leurs élèves ? Sur leurs propres pratiques ? Cet article se veut l'occasion de célébrer leur parcours en partageant leur cheminement et les changements observables chez leurs élèves. Avec leur accord, nous vous accueillons au cœur d'une approche intégrée de développement professionnel où les pratiques pédagogiques sont documentées

et objectivées à la lumière des besoins des élèves et des enseignants ainsi que des recherches sur les stratégies pédagogiques les plus efficaces.

Mise en contexte

Le projet a pris son envol en mai 2017. Au même moment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) présentait le Référentiel d'intervention en écriture rappelant des éléments reconnus par la recherche pour un enseignement efficace de l'écriture ainsi que la dégradation manifeste de la perception de soi et de la motivation au regard de l'écriture chez les élèves (MÉES, 2017, p.28). Tout convergeait.

Éléments reconnus par la recherche pour un enseignement efficace de l'écriture.

Mettre en place des séances fréquentes d'écriture

Écrire régulièrement est indispensable au développement de la compétence à rédiger des élèves au même titre que la lecture.

Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives

Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives en écriture améliore la compétence à écrire de tous les élèves (Graham et Harris, 2003).

Équilibrer l'enseignement de l'écriture

Travailler les stratégies rédactionnelles est tout aussi important que de travailler l'orthographe (Graham et Perin, 2007).

Travailler collectivement l'écriture doit être présent au même titre que le travail entre pairs ou individuel (Graham et Perin, 2007).

Prioriser les situations d'écriture authentiques

Organiser l'enseignement autour de situations d'écriture véritables.

Tirer le meilleur parti du temps d'enseignement

Enseigner moins de notions, mais plus en profondeur (Ouellet, Wagner et Boily, 2013).

Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre

Axer l'enseignement sur la réflexion sur la langue et sur la compréhension (Brissaud et Cogis, 2011).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 23.

En quoi ces ateliers, fondés, entre autres, sur les travaux du TCRWP sous la direction de Lucy Calkins (1981 à aujourd'hui) et ceux de Nancie Atwell (2017), contribuent-ils non seulement au développement des compétences en écriture chez les élèves du secondaire, mais aussi à l'amélioration de la perception de soi et de la motivation ? Pour trouver la réponse à cette question, rappelons des composantes incontournables de la classe-atelier qui ont fait l'objet des premiers changements pilotés (Sirard et Messier, 2019) : pratique quasi quotidienne, textes de mentors, choix d'auteur, enseignement explicite des stratégies (mini-leçons), rétroaction (entretiens et partenariat), célébrations, etc.

Ces moments-clés sont orchestrés afin d'accroître progressivement chez les élèves leur confiance, leur autonomie, leur compétence et leur voix d'auteur.

La classe-ateliers d'auteurs et ses retombées : regard sur la pratique

Faire ces essais, portés par ces intentions, a généré des réflexions profondes sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Qu'enseignons-nous aux élèves ? Au début, les échanges portaient principalement sur la structure du texte et le respect des conventions de la langue. L'accompagnement du travail d'exploration a permis de considérer un morcèlement différent des apprentissages. Grâce à l'observation de textes de mentors et à diverses sources d'inspiration¹, les réponses se sont étoffées.

RÉPONSES DONNÉES PAR LES ENSEIGNANTS À LA QUESTION « QUELLES STRATÉGIES D'ÉCRITURE SONT ENSEIGNÉES AUX ÉLÈVES ? »

AVANT

Plan
Correction
Code D'autocorrection
Donneur/receveur
Champ lexical
Brouillon
Remue-ménages
Destinataire
Types de textes
Phrase de base
Analyse de texte
Varier le vocabulaire

APRÈS

Trouver des idées en s'inspirant de ce que l'on connaît/vit
Décrire les lieux en utilisant ses sens
Comment semer des indices
Montrer ce qui se passe plutôt que le dire
Comment insérer des dialogues
Début accrocheur
Méthode ORÉO
Arc narratif
Intention — le cœur de son texte, sa raison d'être
Des figures de style pour créer des effets précis
Griffonner
Raturer
Faire ralentir ou accélérer le temps
Rendre un argument convaincant
Différentes façons de regrouper ses idées
Accrocher son lecteur tout au long du texte, etc.

« Je me rends compte que je leur disais quoi faire, que je donnais des consignes. J'aime beaucoup, maintenant, sentir que je leur montre plusieurs façons d'arriver à rédiger de plus en plus le texte qu'ils veulent parvenir à créer, et ils ont le temps de s'exercer et moi de les guider. »

¹ Sources d'inspiration: <https://sites.google.com/cssamareq.ca/classe-atelier/sources-dinspiration>



© ANICK SIRARD ET MARILYN BAILLARGEON-

Au départ, les textes écrits en classe servaient principalement à la notation, à l'évaluation dans sa fonction de sanction. Peu à peu, la connaissance de soi, l'affirmation de ses opinions, l'importance d'être entendu (lu), la prise de conscience de ses capacités, la pratique des techniques d'auteurs, la transmission des émotions sont des formulations qui se sont ajoutées à la valeur que trouve l'écriture dans les classes qui se transforment en classe-ateliers. Le processus d'écriture est considéré ; le produit devient un outil, un indicateur des apprentissages (faits et à faire) non pas pour propulser le texte, mais l'auteur. Voilà un changement de posture professionnelle souligné par plusieurs enseignants.

« Avant, je ne voyais que les fautes. La question "Qu'est-ce qu'il réussit déjà à faire ?" me permet de voir tous les morceaux de l'écriture, de mieux la comprendre, de la décortiquer et de savoir de plus en plus comment échafauder l'aide que j'apporte aux élèves. »

Ce regard changé sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture a généré d'autres effets. Le choix conscient des mots pour influencer l'état d'esprit, le passage de consignes à possibilités, l'établissement d'étroits liens entre la lecture et l'écriture sont autant de changements observés dans les réflexions et les gestes professionnels des enseignants.

La classe-ateliers d'auteurs et ses retombées : regard sur la démarche

Nous n'avons pas choisi au hasard le terme « transformation ». Une telle démarche requiert une grande régularité et peut être *confrontante* : impossible de maîtriser simultanément tout, du premier coup. La transformation exige du temps, de l'accompagnement hors classe et en classe ainsi que de la pratique. Elle mobilise des habiletés réflexives et métacognitives. **Ce n'est donc pas l'affaire d'un livre ou d'une année, mais bien d'une carrière ! En d'autres mots, il s'agit d'un processus d'amélioration continue.**

Les activités de développement professionnel n'ont pas toutes des retombées positives sur l'apprentissage des élèves. Certains principes (Richard *et al.*, 2017) ont été considérés pour en maximiser la portée.

PRINCIPES D'EFFICACITÉ DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats.
2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.
3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.
4. Le développement professionnel devrait être réparti dans le temps (minimum 20 heures échelonnées sur une année scolaire).
5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Source : Richard *et al.*, 2017, p. 16-19.

Si le temps, le choix et la rétroaction sont trois conditions incontournables pour faire fleurir nos élèves, pour nous aussi, elles sont essentielles !

CHOISIR le pas qu'on se sent prêt à faire et qui semble le plus important, c'est crucial pour son propre engagement. Se reconnaître comme professionnels, c'est poser le problème, mettre en œuvre une solution et faire le suivi plutôt qu'appliquer un répertoire de recettes (Perrenoud, 2001).

Ensuite, il faut s'offrir le **TEMPS** de s'exercer pour développer ses habiletés. Personne ne devient instantanément expert !

Finalement, bénéficier de la **RÉTROACTION** d'un partenaire est un facteur propulsant non négligeable. Les interventions ayant eu le plus d'impact sont les rencontres individuelles avec la conseillère pédagogique hors classe et en classe, et le partenariat avec un collègue. Elles ont permis de revenir aux intentions de départ, de ventiler, de préciser, d'envisager des solutions, d'observer quelqu'un s'exercer, de bénéficier d'un autre regard, de maintenir la motivation, de partager des expériences, etc.

La classe-ateliers d'auteurs et ses retombées : regard sur nos élèves

Textes d'élèves en main, le progrès saute aux yeux. Entre les textes sur demande de début et de fin de séquence, il y a des gains importants. Les enseignants s'entendent pour souligner le transfert visible des apprentissages guidés. Les textes sont plus étoffés, mieux organisés, on retrouve dans plusieurs des voix d'auteurs qui s'élèvent et une habileté à accrocher le lecteur. Qui plus est, les élèves sont en mesure de parler de leur progrès. Ils expliquent de plus en plus les stratégies qu'ils essaient et ce qu'ils cherchent à faire avec elles. Un langage commun s'installe.

« Morceler l'apprentissage en ML fait qu'ils se sentent compétents plus vite, morceau par morceau, leur confiance s'assemble. »

« Ils m'impressionnent ! Les élèves m'étonnent ! »

Les enseignants soutiennent que cette approche sert autant les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux dits performants. On constate que les élèves qui écrivent des textes loin d'eux ont plus de difficulté à s'exprimer sur leurs stratégies, sont plus dispersés et distraits et ne vivent pas la même fierté.

Le partenariat a nécessité un enseignement explicite. Et, bien qu'il s'agisse d'une composante à parfaire, des gains ont déjà été observés.

« Je ne savais honnêtement plus comment l'aider. C'est son partenaire qui lui a permis de surmonter la difficulté ! »

Installer des routines générait la crainte que ce soit ennuyant. Il s'avère que c'est réellement sécurisant et facilitant. Puisque les élèves connaissent le déroulement, ils se sentent en contrôle, se mettent rapidement à l'écriture avec de plus en plus de fluidité, et ce, même lorsque les enseignants s'absentent. Les élèves poursuivent là où ils en étaient sachant que les auteurs améliorent constamment leurs textes jusqu'à ce qu'ils parviennent à communiquer ce qu'ils cherchent à communiquer.

La classe-atelier au secondaire, un levier pour favoriser l'apprentissage

Plus on apprend, plus on constate qu'on peut encore apprendre. C'est enivrant et parfois ça donne le vertige ! Malgré les efforts qu'exige le processus de transformation de la classe de français en classe-atelier au secondaire, plusieurs enseignants mentionnent qu'ils ne reviendraient pas « en arrière » ! Le fait de renouer soi-même avec l'acte d'écrire régulièrement (Kittle, 2008) représente un atout et un défi unanimement énoncé. Lecture et écriture sont étroitement liées et certains enseignants intègrent déjà quelques principes des ateliers de lecture. Le premier impact noté, c'est le volume, le nombre de livres lus en moyenne (20 à 30 livres par élève).

Pour le groupe, les prochaines priorités sont : parfaire nos entretiens pour propulser l'auteur, mettre davantage l'accent sur le processus d'écriture, célébrer le chemin parcouru plus que les produits finaux, viser, au-delà du volume, des apprentissages ciblés en lecture et revenir continuellement aux fondements de la classe-atelier pour faire face aux situations rencontrées, car tout est là.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Atwell, N. (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien*. Montréal : Chenelière Éducation.

Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal: Chenelière Éducation.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Kittle, P. (2008). *Write Beside Them - Risk, Voice, and Clarity in High School Writing*. Portsmouth: Heinemann.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec: Gouvernement du Québec.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire*

et du secondaire? Une synthèse de connaissances. Québec : Université TÉLUQ.

Sirard, A. et Messier, M.-F. (2018). Les ateliers d'écriture au secondaire. *Les cahiers de l'AQPF*, 9(2), 29-31. Repéré à <https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201904100950/Volume9no2%20%281%29.pdf>

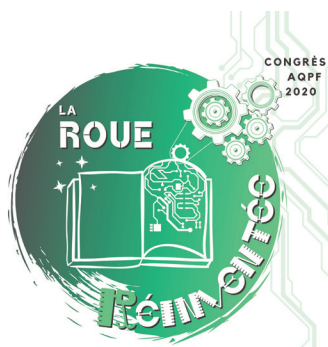
Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: Éditions sociales françaises.

Vous avez le gout d'en apprendre davantage ?

Rendez-vous sur le site Web : Les ateliers d'écriture et de lecture au secondaire.

<https://sites.google.com/cssamares.qc.ca/classe-atelier/>

► NE MANQUEZ PAS NOTRE PROCHAIN CONGRÈS 2020 ◀



LA ROUE RÉINVENTÉE

« On ne réinventera pas la roue », se disent parfois les détracteurs de créativité qui ne connaissent pas nos efforts quotidiens pour toujours mieux comprendre la langue et maîtriser plus encore son enseignement en contextes variés et évolutifs. C'est vrai qu'une roue est une roue, mais n'a-t-on pas réformé mille fois sa fonction, son allure, son matériau ou son utilisation? L'enseignement du français, comme une roue toujours réinventée, se redéfinit chaque jour dans le roulement continu des nouvelles approches et méthodes didactiques et pédagogiques. Embranchement précis de l'apprentissage d'un système complexe en évolution, l'enseignement du français nous incite à encourager nos élèves et nos étudiants à recommencer, réessayer et réécrire. La langue, pour sa part, se distingue en réinventant ses propres codes de discours, d'énonciations, de structuration ou d'orthographe. Nous-mêmes, professionnels de l'enseignement du français, devons aussi repenser notre rôle, notre place dans l'apprentissage, nos méthodes et encore plus! Puisant dans son passé les bases solides sur lesquelles il veut sans cesse se reconstruire, l'enseignement du français prouve à tous que la roue, loin d'être immobilisée, arrive encore à se réinventer pour parcourir de nouveaux horizons.

Comprendre la phrase pour l'enseigner



Johnni Samson

Doctorant en éducation et Chargé de cours au Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières | Johnni.Samson@uqtr.ca

Dans le système scolaire québécois, le *Programme de français* de 1995 (Ministère de l'Éducation, 1995) a amené une rénovation grammaticale au sein des institutions scolaires. Cette refonte de la grammaire a émergé d'une demande des enseignants de pouvoir se référer à un programme explicite relatif à l'enseignement de cette sous-discipline de la langue d'enseignement (Bronckart, 2016). Malgré cette rénovation grammaticale, de récentes recherches montrent que des enseignants se sentent encore parfois démunis lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés de leurs élèves en grammaire (Chartrand, Lord et Lépine, 2016 ; Giguère, 2015). Le présent article a comme objectif de comprendre la phrase, cet aspect essentiel de la grammaire, afin de l'enseigner en cohérence avec la grammaire actuelle et la progression des apprentissages. Avant d'aller plus loin, il semble pertinent de préciser que la grammaire correspond aux *règles*, soit la description des régularités dans le système de la langue écrite et aux *normes*, soit l'usage jugé correct par la société de ces règles (Chartrand, 2013).

La grammaire actuelle

De nombreuses heures sont consacrées à l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). En effet, nombre d'enseignants considèrent qu'enseigner la grammaire est essentiel au développement des compétences en français, et plus particulièrement pour développer la compétence des élèves à écrire des textes variés (Chartrand et Lord, 2010). Cela s'explique peut-être par le fait qu'en consultant la progression des apprentissages au primaire, il est possible de constater que 85 % des entrées de savoir à acquérir relativement à la compétence *Écrire des textes variés* concernent la grammaire (Vincent, 2016). Il importe donc de se questionner sur des démarches didactiques éprouvées pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire, sachant que la

didactique fait de l'enseignant un médiateur entre les savoirs et l'élève (Vergnaud, 1999). À cet effet, c'est le modèle théorique de la phrase qui sera représenté comme démarche didactique éprouvée.

Pour analyser une phrase de façon rigoureuse, il est essentiel de se référer à deux outils, soit d'une part à un modèle théorique de la phrase et d'autre part à un ensemble de manipulations syntaxiques. Dans cet article, nous tentons de rendre explicite le modèle de la phrase qui est très riche du point de vue didactique. En effet, ce modèle permet de comprendre les régularités du système de la langue en plus de permettre l'analyse des phrases en rendant explicite un modèle de référence pour les élèves (Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

La phrase

En grammaire, la phrase occupe une place centrale. Avant d'aller plus loin en ce qui concerne le modèle théorique de la phrase, il semble pertinent de se positionner par rapport au concept de *phrase*. La phrase peut être définie sous un point de vue didactique comme « une unité syntaxique autonome composée de mots organisés en groupes syntaxiques, lesquels ont des places relativement fixes et [qui] remplissent une fonction » syntaxique (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 35). Donc pour être cohérente avec la grammaire actuelle, la phrase doit être enseignée d'un point de vue *syntactique*, correspondant à un certain modèle (Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

ISSU DE LA RECHERCHE

Avant de détailler ce modèle, il est nécessaire de distinguer la *phrase graphique* de la *phrase syntaxique* pour éviter toute ambiguïté dans la conception de ce qu'est une phrase. La *phrase graphique* débute par une *majuscule* et se termine par une ponctuation forte, soit un point, un point d'exclamation, un point d'interrogation ou des points de suspension. La *phrase graphique* comprend donc des marques visuelles, plus facilement repérables par les élèves. La *phrase graphique* peut contenir une seule *phrase syntaxique autonome*¹ :

phrase graphique		
La session commencera réellement lorsque nous aurons reçu nos plans de cours.		
phrase syntaxique autonome		
Sujet	Prédicat	Complément de phrase
La session	commencera réellement	lorsque nous aurons reçu nos plans de cours.

La *phrase graphique* peut également contenir plusieurs *phrases syntaxiques autonomes* :

phrase graphique				
phrase syntaxique autonome 1		, car	phrase syntaxique autonome 2	
sujet	prédicat		sujet	prédicat
L'atelier	est annulé		les inscriptions	sont insuffisantes.

Comme les deux phrases comportent deux verbes conjugués, il y a présence de deux phrases autonomes. La phrase syntaxique est dite autonome lorsqu'il n'y a pas de dépendance entre les deux phrases.

Bref, en grammaire actuelle, la phrase est analysée de façon *syntactique*, soit sous l'angle de sa structure par rapport aux groupes syntaxiques qui la composent. Il s'agit de l'association d'un sujet et d'un prédicat dans cet ordre et facultativement d'un ou de plusieurs compléments de phrase. La *phrase syntaxique* est donc une conception beaucoup plus complète de la phrase que celle de la *phrase graphique*. De cette conception de la phrase syntaxique est issu un modèle : le modèle p.

¹ Dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009), il est toujours question de phrase syntaxique autonome. Pour cette raison, dans cet article, il n'est pas question de la phrase syntaxique subordonnée. Il semblait toutefois pertinent de le préciser.

Le modèle p²

Lorsqu'il est question d'analyse de la phrase dite syntaxique en grammaire actuelle, à l'instar de Chartrand, Lord et Lépine (2016), nous utiliserons le modèle p³. Le modèle p est une démarche didactique éprouvée permettant de travailler la phrase en plus d'être l'un des principaux apports de la grammaire actuelle. Dans ce modèle, les mots sont rassemblés en groupes syntaxiques. Ces groupes syntaxiques sont les constituantes de la phrase (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). Le modèle p est l'unification d'un sujet et d'un prédicat, qui dépendent l'un de l'autre. De cette unification peuvent s'adjoindre un ou des compléments de phrase. Or, ces derniers sont facultatifs, c'est-à-dire que malgré que leur présence enrichisse la phrase, le fait qu'il n'y en ait pas dans une phrase rend tout de même la phrase adéquate du point de vue de sa grammaticalité. Le modèle p peut être représenté de la façon suivante

Sujet + Prédicat + ([complément(s) de PJ])

Les parenthèses précisent l'aspect facultatif d'un ou de plusieurs groupes syntaxiques ayant la fonction de complément de phrase. Les crochets précisent le fait que le complément de phrase est mobile dans la phrase.

Pour s'assurer d'une compréhension adéquate du système de la langue par les élèves, il vaut mieux bannir certaines désignations. Si le prédicat est toujours représenté par un groupe verbal, il en est autrement pour le sujet. C'est pourquoi le fait d'utiliser la terminologie *GNS (groupe nominal sujet) peut laisser supposer que le sujet est toujours représenté par un groupe nominal alors que ce n'est pas le cas ; il pourrait, par exemple, être représenté par un pronom qui ne fait pas partie d'un groupe nominal. Par conséquent, employer une telle désignation devant les élèves pourrait les amener à des incompréhensions. Par exemple, l'élève qui n'est pas en mesure de repérer un groupe nominal dans une phrase (par exemple dans la phrase *Il joue avec moi.*) pourrait croire à tort que sa phrase n'est pas correcte du point de vue grammatical.

De plus, il faut porter attention à l'utilisation d'amalgames comme *Groupe sujet et *Groupe prédicat qui pourraient amener les élèves à confondre les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques, car « un groupe [syntaxique] n'est pas un sujet » (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 35). En fait, chacun des groupes syntaxiques dans la phrase remplit une fonction syntaxique. La fonction syntaxique est invisible contrairement au groupe syntaxique. C'est par l'analyse de la phrase qu'il est possible de découvrir la fonction remplie par le groupe. Considérant tout de même qu'un groupe nominal (ou groupe du nom) pourrait remplir la fonction *Sujet* dans une phrase, une formulation adéquate serait de dire aux élèves « un groupe nominal, qui est sujet » (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 35). En fait, le GN peut aussi remplir la fonction de complément direct du verbe comme dans la phrase *Tu manges une banane.* Dans cette phrase, le GN *une banane* est complément du verbe *manger* et non *Sujet de la phrase*.

Bref, ces exemples de mauvaise utilisation du métalangage grammatical peut amener les élèves à des incompréhensions au sujet du système de la langue (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). Porter attention au métalangage utilisé est donc très judicieux.

Enfin, le sujet et le prédicat sont les constituants obligatoires de toute phrase respectant le modèle p. Ce modèle p permet d'affirmer qu'une phrase est construite adéquatement en permettant aux élèves de comparer leurs phrases à un modèle dans le but de valider l'exactitude de la construction de leurs phrases du point de vue grammatical (Boivin, 2012). En fait, ce modèle permet de s'assurer que la norme établie par rapport à la construction d'une phrase est respectée, ce qui est essentiel dans une démarche d'enseignement/apprentissage de la grammaire de la phrase et, plus encore, de la langue écrite (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancil, 2018). Dans un prochain article, il sera question des manipulations syntaxiques qui sont essentielles pour analyser les constituants de la phrase.

2 Dans la Progression des apprentissages au primaire 2009, (p. 45), ce modèle est nommé phrase de base et est défini comme « un outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de diverses phrases ».

3 Dans certains ouvrages didactiques, ce modèle peut aussi être lu sous l'appellation modèle de base ou phrase de base.

≡ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 190-214.

Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Pearson.

Chartrand, S.-G. (2013). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 30(3), 48-59.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, (156), 66-67. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/61417ac>

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Pearson.

Dyke, N., J., N. et Bégin, C. (2019). *Enseigner la grammaire actuelle. Programme de recherche en littérature*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/13051>

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*. Montréal : Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Vergnaud (1999). À quoi sert la didactique ? *Sciences humaines*, 24, Repéré à http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique-fr_11865.html

Vincent, F. (2016). *Articulation lecture, écriture, grammaire*. Repéré à <http://w4.uqo.ca/aleg/>

LE PRIX AQPF-ANEL



+

ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

=



Cette année, plusieurs membres de l'AQPF ont choisi de partager leur Coup de coeur littéraire dans le cadre du prix AQPF-ANEL.

Les oeuvres présentées vous permettront assurément de découvrir de nouveaux talents et de trouver des pistes pour exploiter la littérature en classe. Ne manquez pas la soirée festive du congrès qui aura lieu le 14 novembre. Les finalistes seront dévoilés et leurs oeuvres seront tirées.

Réaliser des activités interculturelles entre les élèves du régulier et des classes d'accueil au secondaire : une pratique à explorer



Par Valérie Amireault
professeure au Département de didactique des langues,
Université du Québec à Montréal



Sophie Lampron De Souza
étudiante en psychologie,
Université du Québec à Montréal



Réginald Fleury
conseiller pédagogique en Éducation et relations interculturelles
à la Commission scolaire de Montréal

La pluriethnicité présente dans les écoles québécoises amène de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants à prendre en compte, dans le cadre de leur enseignement, la riche diversité linguistique et culturelle qui caractérise nos milieux scolaires. Le présent article présente une initiative mise en œuvre afin de favoriser les interactions entre les élèves du régulier et de classe d'accueil d'une école secondaire montréalaise. Dans le cadre d'un projet de recherche¹, une classe de français de 1^{re} secondaire, composée de 28 élèves, a été jumelée à une classe d'accueil comprenant 14 élèves nouvellement arrivés au Québec, âgés de 12 à 17 ans. Les élèves se sont rencontrés à trois reprises à l'intérieur d'un mois afin de vivre ensemble des activités interculturelles en décloisonnement, élaborées et menées par les membres de l'équipe de recherche, avec l'aide des deux enseignants concernés. Un des objectifs spécifiques du projet était de décrire les effets de ces activités sur les interactions entre les élèves de l'accueil et du régulier. L'article vise à présenter brièvement les activités réalisées ainsi que la rétroaction des élèves de la classe de français du régulier ayant participé au projet.

RENCONTRES INTERCULTURELLES

L'éducation interculturelle concerne la valorisation d'interactions avisées entre les élèves, en tant que porteurs de cultures différentes, au sein d'une société pluriculturelle (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Comme l'indique Steinbach (2010, p. 538), favoriser les relations interculturelles positives entre les élèves représente un « défi formidable » (traduction libre). Les rencontres interculturelles, dans un contexte de savoir-vivre ensemble, représentent une avenue intéressante pour relever ce défi puisqu'elles sont susceptibles de contribuer à la compréhension graduelle de l'Autre (Abdallah-Pretceille, 1996). Ces rencontres, fondées sur des valeurs d'égalité et de respect, constituent des opportunités d'interactions qui permettront aux élèves de développer notamment des compétences interculturelles relevant du *savoir-découvrir l'Autre* (Conseil de l'Europe, 2010).

Nous présentons ici, de façon succincte, les trois rencontres interculturelles qui ont été réalisées entre les élèves du régulier et de l'accueil. À noter que les activités détaillées sont disponibles en ligne sur le site <http://bit.ly/decloisonnement>.

1 Projet de recherche intitulé *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves d'accueil au secondaire : expériences et représentations dans le contexte de participation à un programme d'activités interculturelles*, et subventionné par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC).

Rencontre 1 – Premier contact

Lors de la première rencontre, les élèves des deux classes ont fait connaissance, notamment en répondant, en petits groupes mixtes (élèves du régulier et de l'accueil) et à l'oral, à une liste de questions visant à permettre à chacun de parler de soi. Les élèves ont discuté des différentes langues qui font partie de leur vie, des contextes dans lesquels ils les utilisent, des gens avec qui ils parlent ces langues.

Rencontre 2 – Passages

La deuxième rencontre a notamment permis aux élèves de comparer les différentes écoles qu'ils ont fréquentées. En petits groupes, ils étaient invités à écrire ou à dessiner ce que représentent ces écoles pour eux, les souvenirs qu'ils en gardent, etc. Ils ont également discuté de leurs expériences de transition en milieu scolaire (ex. du primaire au secondaire, de l'école dans le pays d'origine à l'école au Québec).

Rencontre 3 – Improvisations

Après une activité de réchauffement à l'oral en grand groupe, les élèves ont participé à un concours de mimes rapides. Ils ont ensuite réalisé une improvisation sur le thème des interactions entre élèves du régulier et élèves nouvellement arrivés.

Après chacune de ces rencontres, les élèves des deux groupes ont rempli, individuellement, une fiche de rétroaction qui leur permettait de partager leurs réactions par rapport aux activités qu'ils venaient de vivre. La section suivante présente les principaux résultats recueillis concernant spécifiquement les élèves du régulier.

APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS

De façon générale, les élèves ont fortement apprécié les activités interculturelles réalisées avec les élèves de l'accueil. Selon eux, les points positifs de l'expérience s'articulent principalement autour de l'aspect social de l'expérience, du contenu des activités et des apprentissages réalisés.

Aspect social

Les élèves ont été heureux de rencontrer les élèves de l'accueil, d'interagir avec eux, de mieux les connaître et, dans certains cas, de créer des amitiés avec eux.

« J'ai beaucoup ri avec mes coéquipiers. Nous avons beaucoup parlé pour mieux nous connaître² » (E21)

« Parce que j'ai trouvé de nouvelles amies. C'était agréable » (E23)

Contenu des activités

Pendant les rencontres, les élèves étaient heureux d'avoir la possibilité de discuter avec les élèves d'accueil, de les aider à apprendre le français et également d'apprendre eux-mêmes des mots dans d'autres langues. De plus, la majorité des élèves ont mis l'accent sur l'aspect ludique et dynamique des activités, surtout lors de la troisième rencontre.

Apprentissages réalisés pendant les activités

Les élèves du régulier ont surtout indiqué avoir pu mieux comprendre les élèves de l'accueil, notamment en ce qui a trait à leurs origines, à leur bagage linguistique et culturel, à leur parcours scolaire et à leurs difficultés. Certains ont également relevé des similitudes entre eux-mêmes et les élèves d'accueil.

« J'ai appris que j'ai des points en commun avec certaines personnes et qu'elles ont les mêmes difficultés que moi » (E1)

Un élève a aussi indiqué que l'activité d'improvisation lui a permis d'avoir des idées d'actions à poser pour aider une personne en apprentissage du français.

SUGGESTIONS POUR DE FUTURES RENCONTRES AVEC LES ÉLÈVES DE L'ACCUEIL

Les élèves ont proposé diverses activités interculturelles futures avec les élèves de l'accueil. Comme ils ont surtout apprécié la troisième rencontre, mettant de l'avant les mimes et l'improvisation, ils proposent d'intégrer davantage d'activités misant sur des échanges dynamiques et ludiques. Ils aimeraient aussi avoir des interactions avec les élèves de l'accueil dans des cadres moins formels que celui de la salle de

2 Les erreurs orthographiques et grammaticales ont été corrigées dans les extraits présentés.

classe, par exemple lors d'activités sportives ou lors de la participation conjointe à une activité spéciale (pièce de théâtre, « cours » de langue organisé par les élèves de l'accueil, ateliers d'aide en français donnés par les élèves du régulier, etc.). Quelques élèves ont aussi suggéré d'augmenter la fréquence des rencontres : « On devrait se réunir souvent jusqu'à la fin de l'année » (E24). Un élève a également proposé qu'en marge des rencontres interculturelles, les élèves du régulier agissent comme « mentors » pour les élèves de l'accueil, notamment en répondant à leurs questions concernant le fonctionnement de l'école et en les invitant à assister à un cours de français du régulier.

CONCLUSION

Par des rencontres interculturelles en décroisement, les élèves de cette classe de français du régulier ont eu l'opportunité d'entrer en contact avec des élèves nouvellement arrivés et de mieux connaître leur réalité. Les interactions orales qu'ils ont pu avoir avec les élèves d'accueil pendant le projet ont permis à beaucoup d'entre eux d'être sensibilisés aux difficultés que ces élèves vivent lors de leur intégration linguistique, scolaire et sociale, mais aussi, et, surtout, à la richesse du bagage de ces jeunes. Les rencontres ont constitué une occasion

de socialiser et de créer des liens avec les élèves de l'accueil, avec qui la majorité des élèves n'avaient eu aucune interaction auparavant. Accessibles et relativement simples à organiser, ces rencontres en décroisement constituent certainement une pratique inclusive gagnante sur laquelle miser dans nos milieux scolaires plurilingues et pluriethniques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans M. Mc Andrew (dir.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*, *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 44-64.

Conseil de l'Europe (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres : adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.

Ressources du
Portail linguistique
du Canada

- Trouvez réponse à vos questions sur le français et l'anglais
- Faites des jeux sur la langue
- Écrivez mieux au travail ou à l'école
- Découvrez notre blogue
- Joignez-vous à un réseau de passionnés de la langue






canada.ca/nos-langues
Bureau de la traduction

Resources of the
Language Portal
of Canada

- Find answers to your questions on English and French
- Play language quizzes
- Improve your writing at work or at school
- Discover our blog
- Connect with a network of language enthusiasts






canada.ca/our-languages
Translation Bureau





 Services publics et
 Approvisionnement Canada
 Public Services and
 Procurement Canada
 

Joanie Desgagné aux éditions du Seuil : un rêve devenu réalité

Propos recueillis par Josée Beaudoin,
Conseillère pédagogique, commission scolaire de la Capitale

En novembre de l'année dernière, la maison d'édition Seuil jeunesse publiait *Histoire du pommier qui rêvait d'être un sapin*, un album jeunesse qui, peu de temps après sa parution, faisait déjà partie de la liste radio-canadienne des 6 livres qui sauront émerveiller les enfants. Avec Noël en toile de fond, l'histoire de la jeune enseignante et autrice saura faire d'autres heureux cette année, nous les premiers, puisqu'elle a accepté de répondre à nos questions.



JOANIE DESGAGNÉ © -



COUVERTURE DU LIVRE
« HISTOIRE DU POMMIER
QUI RÊVAIT D'ÊTRE UN SAPIN »

Joanie, pourriez-vous nous expliquer ce qui vous a poussée vers la littérature jeunesse ?

Yakouba de Dedieu, c'est le premier album qu'on m'a lu, qu'on m'a partagé à voix basse, comme le plus beau des trésors, dans un cours universitaire lors de mes études en enseignement. Le local morne et usé s'est alors transformé en savane poussiéreuse et brulante. Après trois pages, j'ai eu le sentiment d'avoir trouvé le moyen de « me dire », de communiquer des émotions, d'entrer en relation avec mes élèves, et surtout mes belles-filles. À ce moment, je croyais que j'y arriverais en empruntant les mots et les illustrations d'autrui. J'ai alors plongé à fond dans la lecture/l'achat d'albums jeunesse avec la ferme intention de les partager au plus grand nombre. C'était devenu mon essentiel dans ma pratique enseignante et dans mon rôle de belle-maman. Plus secrètement, je crois que c'est dans la littérature jeunesse que j'ai trouvé le plus de réponses, ou de sérénité, sur mes propres questions existentielles.

Comment vous est venue l'idée de votre premier livre ?

En lisant le carnet d'écriture d'école de ma belle-fille

Jeanne, j'y ai trouvé une courte histoire de pommier raplapla. C'était comme un éclair de génie. C'était le petit truc que ça me prenait pour commencer à écrire mes propres histoires et ne plus jamais m'arrêter. Je venais de trouver le moyen de « me dire », de communiquer des émotions et d'entrer en relation, une fois encore, mais désormais avec le monde entier.

À partir du moment où vous avez eu une idée, quelles ont été les étapes qui vous ont menée à concrétiser votre projet ?

J'ai demandé l'accord de Jeanne pour transformer ses deux petites phrases en une histoire sensible et riche. En une soirée, je suis arrivée à écrire la version actuelle du *Pommier qui rêvait d'être un sapin*. C'était désormais notre histoire à elle et à moi, une histoire que nous avions envie de voir vivre et voler de ses propres ailes. Il manquait encore cependant un complément incontournable : les illustrations. J'ai passé près d'une année à les rêver, à les esquisser, à les terminer.

Comment s'est fait le contact avec les Éditions Le Seuil ?

Une fois l'ébauche du livre achevée, je l'ai imprimé une douzaine de fois et je l'ai fait parvenir à une douzaine d'éditeurs, un peu à la manière d'une bouteille jetée à la mer, d'abord pour nourrir les rêves de Jeanne, ensuite pour vivre les miens. Je ne m'attendais pas vraiment à une réponse... encore moins au bout de six mois lorsque j'ai eu l'appel du Seuil. Ma bouteille à la mer s'était donc rendue de l'autre côté de l'océan. Aussi imprévisible qu'enthousiasmant ! Seuil Jeunesse est un vaste monde qui m'a offert le voyage d'une vie. J'avais désormais un éditeur, un directeur

artistique (le même que Dedieu !) et une illustratrice-collaboratrice pour m'accompagner dans cette folle aventure de publication. Le livre qui avait vu le jour dans mon salon devait renaître sous une toute nouvelle forme pour être distribué dans toutes les librairies francophones européennes et canadiennes (puis éventuellement traduit en coréen pour la Corée du Sud)... alors vous vous imaginez tout ce que cela implique en termes d'apprentissages, de satisfaction, de cheminement, mais aussi en termes de remise en question, de deuil, d'adaptation. J'étais devenue autrice.

Être publiée au Seuil jeunesse pour son premier livre et être la première Québécoise à publier dans cette prestigieuse maison d'édition, c'est exactement comme voir une étoile filante. Au début, on se pince pour vérifier si ce qui nous arrive est réel. Ensuite, on ferme les yeux et on fait un vœu. Il paraît qu'il ne faut pas révéler nos souhaits, mais dans mon cas, j'ai souhaité très fort que cette première publication soit le présage d'un ciel d'autrice constellé de perséides.

Avez-vous des rituels d'écriture ?

La lecture, l'écriture, la réécriture... c'est désormais rendu mon quotidien. Une pomme par jour est censée nous éloigner du médecin pour toujours ; dans mon cas, c'est une heure d'écriture par jour qui me nourrit, me sert de thérapie. Je ne vis pas encore de la littérature, il va sans dire, mais la littérature, c'est ma vie.

Vous dites que vous avez d'autres projets d'écriture. Quels sont les autres thèmes que vous aimeriez aborder ?

Quand on fait de la place pour l'écriture, tout devient « matière inspirante ». J'ai donc une bonne dizaine de projets qui prennent forme tranquillement et qui seront bientôt prêts à trouver l'éditeur (ou les éditeurs) qui leur sied le mieux.

Est-ce que vous travaillez en collaboration avec les illustrateurs ?

Quelques collaborations avec des illustrateurs se dessinent pour certains projets tandis que pour d'autres, je trouve que les illustrations relèvent davantage du personnel, du secret... Ceux-là, je suis présentement en train de les illustrer moi-même. J'écris beaucoup plus vite que je dessine cependant !

Avez-vous un processus de recherche pour vos thématiques et personnages ?

J'ai toujours été une personne assez mélancolique alors mes histoires vont souvent dans ce sens. J'aime aborder des sujets sensibles et emprunter la sensibilité des gens que j'aime pour créer les personnages les plus attachants qui soient. J'aime aborder des sujets qui m'éclairent sur le sens de la vie, de la mort, de la quête identitaire, de l'amour. Mettre des mots sur nos peurs, c'est le remède idéal à mon avis. Et j'espère que mes mots serviront les cœurs d'enfants d'ici et d'ailleurs.

Vous avez déjà dit que pour vous, c'est naturel d'aller vers ceux qui ne sont pas comme les autres. Cette sympathie, cette bienveillance, comment l'avez-vous acquise ?

Aujourd'hui, il m'apparaît clair que ma sympathie et ma bienveillance envers la différence, l'original, l'unique viennent en grande partie du monde littéraire qui a forgé qui je suis aujourd'hui. Ma mère et ma grand-mère y sont également pour quelque chose. D'ailleurs, les rencontres singulières que je fais dans le monde réel sont pratiquement toujours le départ d'une nouvelle histoire.

Croyez-vous que ces aptitudes peuvent s'acquérir par la littérature ? Selon vous, pourrait-on aller jusqu'à dire que c'est par la compréhension de ce que vivent des personnages qu'on pourrait faire changer des mentalités ?

Entre la vraie vie et celle que l'on a à travers nos lectures, notre cerveau n'y voit aucune différence. Croiser une personne mémorable à l'épicerie du coin ou côtoyer Edmond Dantès à travers les mots de Dumas, je crois que l'essentiel de la rencontre est présent dans les deux cas. Et c'est principalement par la rencontre d'autrui qu'on s'affranchit, qu'on grandit, qu'on s'enrichit, qu'on gagne en empathie. Les livres sont, à mon sens, ce que nous avons de plus précieux pour nous assurer que tous puissent vivre le plus grand nombre possible d'expériences humaines, sociales, en une vie.

Merci beaucoup, Joanie, d'avoir partagé avec nous ces quelques instants de réflexion autour de la littérature. Nous espérons que cette première publication ne soit que le prélude d'une longue carrière vouée à l'écriture.

Le sentiment de bien-être en enseignement : quelles répercussions possibles sur le climat scolaire et sur la réussite des élèves ?



Nancy Goyette, Ph. D.
Professeure et chercheure au Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca

Le sentiment de bien-être en enseignement : quelles répercussions possibles sur le climat scolaire Les grandes transformations issues des mouvances sociales et politiques depuis la Révolution tranquille ont amplifié la complexité de la tâche des enseignants québécois et de leur rôle dans l'institution scolaire (Tardif, 2013). Plus souvent qu'autrement, leur quotidien se conjugue par des défis liés, entre autres, à un manque de ressources devant une hétérogénéité grandissante d'élèves et de leurs besoins, la pénurie d'enseignants, le manque de temps pour accomplir adéquatement la somme de travail requise pour répondre aux attentes du milieu, le manque de formation pour bien intervenir dans une école qui se transforme constamment. Les enseignants doivent envisager leur profession au-delà des considérations purement pédagogiques et didactiques issues directement de leurs champs de compétences, pour naviguer dans un univers d'incertitudes et d'impondérables imposés par des situations difficiles à gérer, auxquelles ils doivent s'adapter. S'en suivent des conséquences malheureuses pour certains d'entre eux, telles que la détresse psychologique (stress, anxiété, troubles d'adaptation) ou pire, le décrochage professionnel.

Or, malgré cet état de fait qu'il ne faut pas banaliser, on parle rarement des enseignants qui évoluent dans leur carrière positivement et qui ressentent du bien-être au travail. Ces derniers, bien qu'ils aient vécu des moments difficiles, ont réussi à persévérer ou à faire preuve de résilience. Qui plus est, ils affirment parfois être passionnés de leur profession et démontrent un grand engagement auprès de leurs élèves, de leurs collègues ou de leur communauté. Ces dernières années, l'émergence de recherche sur le bien-être à l'école permet de conclure que des

élèves qui se sentent bien à l'école apprennent mieux (Rascle et Bergugnat, 2016). L'enseignant étant l'un des principaux acteurs dans la construction d'un climat scolaire sain et bienveillant, on peut se demander quelles pourraient être les répercussions de son bien-être sur le milieu dans lequel il évolue, sur sa classe et sur l'enseignement qu'il dispense aux élèves.

Le bien-être en enseignement : une question de sens et de développement identitaire

Le phénomène du bien-être en enseignement émerge dans un contexte où l'on se rend compte que la santé psychologique des enseignants n'est pas optimale. La psychologie positive permet d'explorer de nouvelles avenues pour mieux comprendre le concept de bien-être et de trouver des solutions pour remédier à cette situation. En effet, Seligman (2011) propose cinq éléments constituant le bien-être chez les individus de la population en général : les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens et l'accomplissement. En se basant sur cet auteur, les recherches de Goyette (2014, 2016) sur le bien-être en enseignement ainsi que celles de Goyette et Martineau (2018) sur le développement identitaire positif mettent en lumière que le sens donné à la profession est l'élément central du bien-être des enseignants. En effet, tout enseignant, à un moment de sa carrière, se demande la raison pour laquelle il enseigne et continue de travailler dans des conditions parfois difficiles. Cette remise en question, faisant partie du processus de développement de l'identité professionnelle, initie une quête de sens par rapport aux actions quotidiennes portées dans l'exercice de ses fonctions. De plus, elle fait foi d'un besoin

d'arrimer les représentations personnelles qu'il possède de son rôle en vertu de ses connaissances, de ces valeurs, de ces croyances et de ses aspirations, à la réalité complexe de l'enseignement (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Plusieurs autres éléments du bien-être gravitent autour du sens donné à la profession afin de le définir davantage au gré des expériences vécues au travail. Par exemple, certains enseignants expliquent l'importance de tisser un lien significatif avec les élèves pour pouvoir favoriser les apprentissages, ce qui relève de relations positives. D'autres parleront d'émotions positives vécues en classe avec leurs élèves à la suite d'une activité pédagogique qui a été un succès. La passion de l'enseignement est aussi un élément qui génère du bien-être chez les enseignants et qui démontre sans équivoque leur grand engagement dans différents projets pédagogiques, sans égard pour le temps alloué pour la tâche. Pour eux, l'important est de guider l'élève dans le développement de compétences disciplinaires et personnelles pour favoriser leur réussite éducative, car ils sont convaincus de leur responsabilité sociale dans l'éducation des futures générations. Ces enseignants motivés qui ressentent du bien-être ont souvent une autodétermination élevée (Deci et Vansteenkiste, 2004) parce qu'ils ont réussi, par une démarche de réflexion sur soi qui participe à leur construction identitaire, à développer leur autonomie professionnelle, leur sentiment de compétence et une affiliation sociale positive dans leur milieu. Cette réflexion sur soi permet aussi à certains enseignants de découvrir leurs valeurs et leurs forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004) qui guident leurs interventions auprès de leurs élèves et leurs approches pédagogiques pour qu'elles soient fortement en cohérence avec le sens qu'ils donnent à leur profession.

La construction d'un climat scolaire sain et bienveillant

Ces dernières années, on dénombre une hausse d'anxiété et de stress chez les élèves (Leclaire et Lupien, 2018) qui nuit souvent à leur parcours scolaire ainsi qu'à leur réussite éducative. Baudoin et Galant (2018) affirment toutefois que le niveau de bien-être des élèves peut être mis en lien avec le climat scolaire dans lequel ils évoluent. Ce climat scolaire, que les auteurs définissent comme « une impression générale partagée par les élèves, les enseignants et

les parents concernant l'environnement scolaire [...] [qui] reflèteraient les normes, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques des enseignants ou encore l'organisation de l'école » (p. 18), s'élabore par une coopération entre les divers intervenants d'une école, et dans laquelle l'enseignant est l'élément clé par ses interactions constantes avec les élèves.

Pour favoriser le climat relationnel, les enseignants misent sur l'élaboration de relations positives qui sont une source de bien-être, en soutenant socialement les élèves, en les traitant équitablement et respectueusement. Ils savent également mettre en place des règles de classe claires et exercent une intolérance accrue à toute sorte de comportements violents (verbaux ou physiques) pour assurer un climat de sécurité. Enfin, pour créer un climat d'apprentissage satisfaisant, ces enseignants s'impliquent dans l'élaboration de projets pédagogiques qui prennent en compte le bien-être des élèves. Ils savent faire preuve de bienveillance en étant exigeants, mais aussi encourageants, pour les aider à relever certains défis et développer une estime d'eux-mêmes. Ils n'hésitent pas à effectuer des changements dans leurs pratiques et à faire preuve de créativité pour réaliser des activités pédagogiques ayant un sens pour les élèves, ce qui les amènera à s'engager davantage dans leurs apprentissages et à réguler leurs émotions pour qu'elles soient positives face à l'école (Dionne et Bergevin, 2018).

Conclusion

Bien que de plus en plus de recherches font un lien entre le bien-être de l'élève et le climat scolaire, il semble primordial d'explorer davantage les répercussions du bien-être des enseignants dans l'élaboration d'un environnement sain et bienveillant à l'école. Cependant, nous savons que les enseignants éprouvant du bien-être en enseignement ont vécu un processus de développement identitaire dont les remises en question les ont amenés à construire un sens de leur travail basé sur une vision humaniste de l'enseignement, qui valorise des valeurs telles que le respect, la coopération, la prise en compte de chacun et l'estime de soi. Cela guide leurs interventions et oriente leurs stratégies pédagogiques pour favoriser le bien-être des élèves et leur réussite éducative.

☰ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudoin, N. et Galant, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. (p. 15-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L. et Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, 1(27), 23-40.
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. (p. 281-298). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne en éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(2), 4-19.
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et les enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. (p. 221-239). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations.
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire. Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. Thèse de doctorat inédite. Université catholique de l'Ouest (France) et Université de Sherbrooke (Canada).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York : Free Press.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

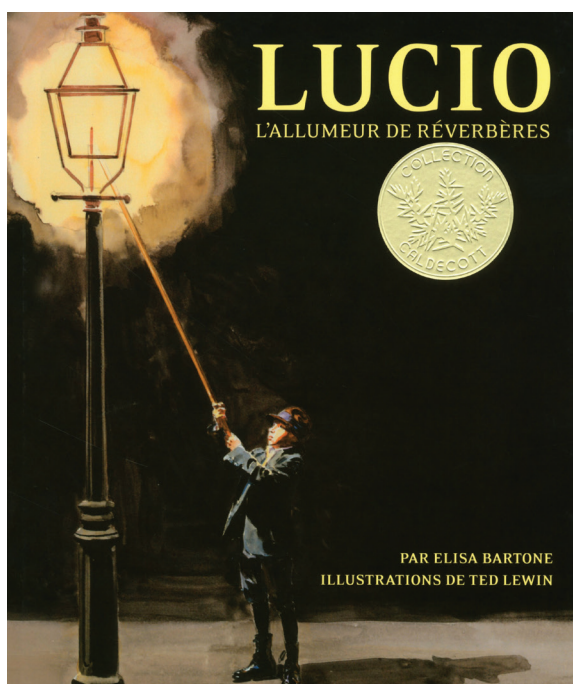
Suggestions livres de Madame Anne



Anne Gucciardi
Conseillère pédagogique pour Interforum
a.gucciardi@interforum.qc.ca

Je suis tellement contente de collaborer aux *Cahiers* de l'AQPF! Dans cette nouvelle chronique, je vous proposerai deux titres par numéro. Je vous ferai découvrir ou redécouvrir UN album et UN roman pour le secondaire. D'emblée, j'ai envie de vous préciser qu'il est parfois difficile pour moi d'établir, hors de tout doute, que tel titre est pour tel cycle. Étant donné que les thèmes travaillés dans vos classes sont tellement variés et que vos personnalités sont tellement différentes, il se peut qu'un livre présenté pour la 5^e secondaire puisse intéresser un.e enseignant.e. de 3^e secondaire, ou inversement.

Dans cette première chronique, je propose deux livres que j'adore. Ce sont deux titres avec lesquels vous pourrez explorer plusieurs activités pédagogiques.



© ANNIE-CLAUDE BEAUDOIN
(FACEBOOK.COM/ANNIECLAUDEPHOTOGRAPHIE)

LUCIO, L'ALLUMEUR DE RÉVERBÈRES

Ce magnifique album, illustré par Ted Lewin, raconte l'histoire d'un adolescent, seul garçon d'une famille d'immigrants à New York en 1900. On découvre que

les gens arrivés d'ailleurs partagent tous le même rêve, celui d'être libres, indépendants. Lucio devra travailler, du haut de ses quatorze ans, pour que ses sœurs et son père blessé survivent à la réalité : la misère.

Dans un premier temps, je vous suggère de lire aux élèves les pages 27 et 28, sans leur montrer le reste de l'album. Difficile, me direz-vous? Demandez-leur, à l'aide d'un court texte, d'anticiper l'histoire et surtout d'expliquer leur compréhension de la phrase suivante : « oui, répondit Assunta, ça chasse le noir. » Après le court temps d'écriture, faites le tour des écrits de votre groupe en les laissant partager à l'oral leurs anticipations.

Gâtez-vous! Lisez ensuite à haute voix l'histoire de Lucio avec eux. J'ai eu la chance de lire cet album devant quelques groupes d'élèves du secondaire. Je vous souhaite de vivre une expérience d'écoute telle que je l'ai vécue. C'est magique!

Dans un deuxième temps, on invitera les élèves à s'exprimer sur la compréhension de l'histoire ainsi que sur leur appréciation. Il n'est pas nécessaire de réaliser cette étape par écrit. Il est possible, ici, de garder des traces pour le volet *communication orale* du programme. Les échanges, les réflexions des membres de votre groupe concernant la description des différents personnages de l'histoire, sur le rôle

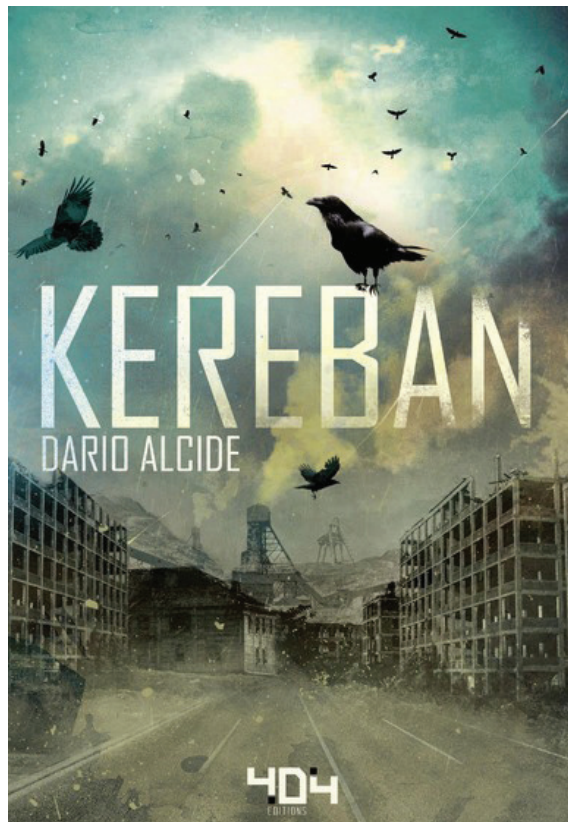


© ANNIE-CLAUDE BEAUDOIN
(FACEBOOK.COM/ANNIECLAUDEPHOTOGRAPHIE)

de chacun d'eux, vous permettront d'identifier les points positifs et les points à améliorer des élèves lorsqu'ils sont en situation de communication orale. Autant pour l'écoute que pour les répliques, ce genre d'activité sert de mise en pratique d'un exposé.

Si l'exercice vous dit, avec les termes reliés au cours d'arts plastiques, vous pourrez demander à votre classe d'écrire un jugement critique à partir des illustrations de l'album.

Voici une dernière piste d'exploitation pour ce titre. On pourrait : inciter les élèves à construire un univers narratif en référence au monde réel, à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux. En d'autres mots, les élèves reprendraient le texte en décrivant une nouvelle réalité à Lucio et à sa famille. Cette activité peut se réaliser en binôme à l'aide des laboratoires informatiques mobiles. Suggérez aux équipes d'identifier toutes modifications faites par les couleurs disponibles ; cela leur permettra de réaliser les étapes de création.



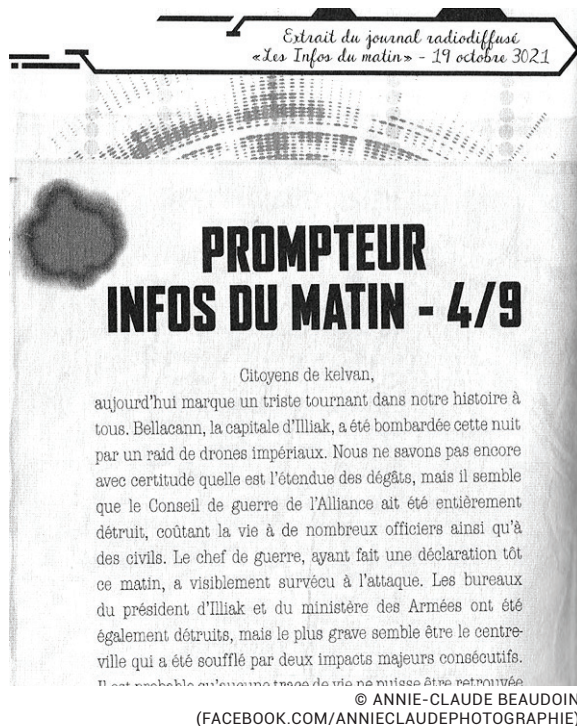
© ANNIE-CLAUDE BEAUDOIN
(FACEBOOK.COM/ANNIECLAUDEPHOTOGRAPHIE)

KEREBAN

Kereban est une ville tranquille. Ville côtière, les habitants y vivent des fruits de la pêche. Nous sommes en 3008 et des agents du gouvernement viennent de découvrir un gisement d'AKOS, un métal précieux qui était épuisé jusqu'alors. Les habitants refusent de vendre le gisement et une guerre de 15 ans débute pour l'obtention de ce précieux magot.

Jusque-là, l'histoire semble banale, du déjà-vu (ou du déjà lu !) Peut-être ! Ce qui rend ce roman vraiment intéressant est le fait qu'il est écrit à partir d'extraits de blogues des différents intervenants, d'extraits de journaux personnels, d'extraits de sites officiels et officioux. On y découvre aussi des articles de toutes sortes : journaux locaux, régionaux ; magazines ; encyclopédies. On lit également des échanges de courriels et de textos.

Cette lecture dynamique offre aux lecteurs une façon originale de découvrir l'histoire de Kereban et de ses personnages principaux.



Outre l'appréciation de l'œuvre, amenons les élèves à « jouer » avec les structures syntaxiques. En effet, les divers types de textes proposés dans le roman favorisent l'analyse des différentes structures de phrases. Ils permettent également d'identifier plusieurs figures de style. Puisqu'il s'agit de narrateurs variés, les messages sont écrits pour des destinataires variés donc le lexique et les procédés linguistiques changent à chaque page.

Ce roman me plaît d'abord parce qu'il propose une lecture différente. Une petite note : le propos et le langage utilisé par certains personnages sont peut-être trop violents pour des élèves du 1^{er} cycle.

LUCIO et KEREKAN sont, à mon avis, des œuvres incroyables pour commencer l'utilisation de la littérature jeunesse dans vos pratiques. Si vous présentez l'une des deux suggestions à vos élèves, faites-moi signe ! J'irai peut-être visiter votre classe pour écouter, pour interroger, pour discuter avec vos élèves.

Je vous invite à suivre la page Facebook @Interforum Pédago et l'Instagram de Madameanne_cp.



≡ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barlone, É. et Lewin, T. (illustrateur) (2013). *Lucio l'allumeur de réverbères*. France : Éditions Le Genévrier.

Alcide, D. (2017). *Kereban*. France : 404 Éditions.

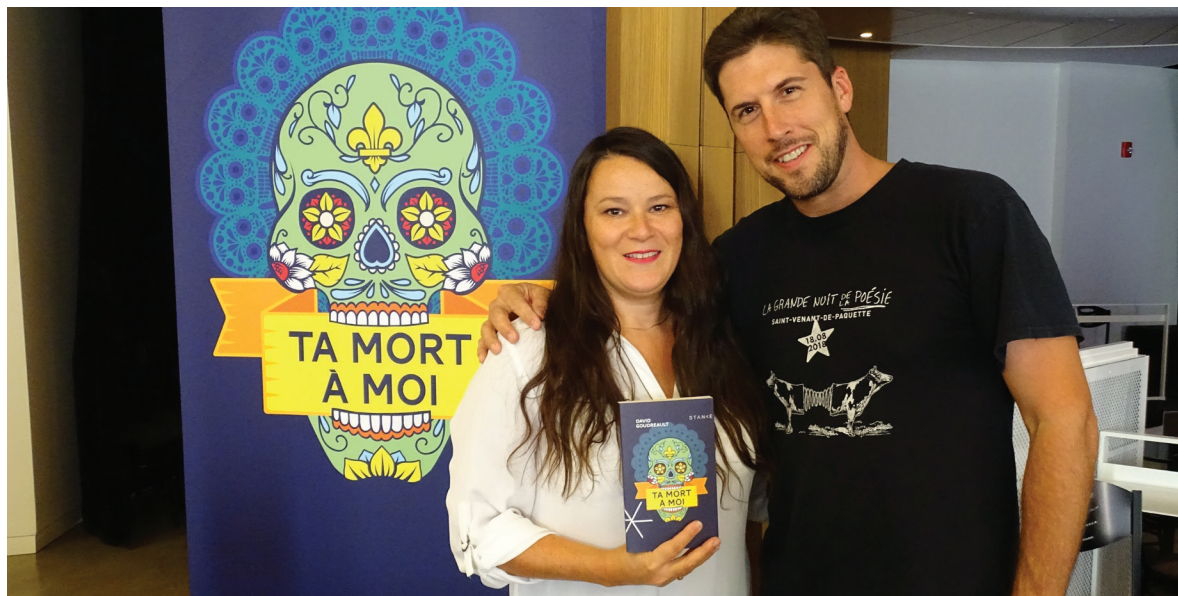
Tableau 1 : Lewin, T. (ill.), Première de couverture, *Lucio l'allumeur de réverbères*, 2013, France : Éditions Le Genévrier.

Tableau 2 : LEWIN, Ted (ill.), page 27, *Lucio l'allumeur de réverbères*. (2013). France : Éditions Le Genévrier.

Tableau 3 : Mahé, A. Première de couverture, *Kereban*. (2017). France : 404 Éditions.

Tableau 4 : Alcide, D., Extrait du journal radiodiffusé « les infos du matin » 19 octobre 3021. *Kereban*. (2017). France : 404 Éditions.

Tableau 5 : Alcide, D. Conversation sur le réseau — archivée — 19 octobre 3021. *Kereban*. (2017). France : 404 Éditions.



JOSÉE BEAUDOIN ET DAVID GOUDREULT ©

David Goudreault et son nouveau roman : *Ta mort à moi*

Propos recueillis par Josée Beaudoin,
Conseillère pédagogique, commission scolaire de la Capitale

Deux ans après le succès remporté par sa trilogie, David Goudreault renouait avec ses nombreux admirateurs en septembre dernier, au lancement de son dernier roman, *Ta mort à moi*. C'est dans ce contexte qu'il nous a parlé de son œuvre en particulier, mais aussi de son processus de création.

D'abord, parlez-nous de votre inspiration.

J'ai beaucoup de projets en route. Je travaille toujours au moins un recueil de poésie et un ou deux romans en même temps en plus d'être parolier pour des chanteurs, des chanteuses, notamment Luce Dufault et Florence K.

Ah oui ? Comment devient-on parolier pour quelqu'un ? Est-ce qu'on est approché ?

La plupart du temps, ce sont ces artistes-là qui aiment mon écriture, mes chansons, mes présences scéniques, qui viennent me demander un texte. Parfois, ils me proposent une musique sur laquelle j'écris et parfois, c'est carrément moi qui propose

et ils se laissent inspirer et créent la musique après coup.

Et pour vos romans, comment vous viennent vos idées ?

Il m'en vient beaucoup trop ! En fait, je dois sélectionner. Mes idées de romans peuvent venir d'une situation dont je suis témoin, d'une simple phrase. *Ta mort à moi* part d'une phrase de Gaston Miron, dans sa correspondance, qui est décrite dans la biographie *Miron : la vie d'un homme*. Miron, à un moment extrêmement difficile de sa vie, dit : « Je suis fatigué de ce visage dégueulasse. » Toute la vie de mon personnage Marie-Maude Pranesh-Lopez est née de cette phrase, qui m'a percuté.

Pour vos thématiques et personnages, vous arrive-t-il de vous inspirer des gens que vous avez côtoyés en tant que travailleur social ?

Absolument ! La trilogie de *La bête*, c'est tout inspiré de ma vie de travailleur social. Mes poèmes sont souvent engagés, mes slams, mes chansons aussi traitent souvent d'une problématique sociale, donc c'est sûr que ma carrière de TS n'est jamais très loin !

Avez-vous besoin de faire des recherches également ?

Oui, j'en ai fait, particulièrement pour *La bête et sa cage*, sur le milieu carcéral. J'ai rencontré plusieurs agents de correction, des détenus ; j'ai vraiment fait des recherches, j'oserais dire « exhaustives » pour être sûr de ne pas dire n'importe quoi !

À partir du moment où vous avez une idée, quelles sont les étapes qui vous mènent à concrétiser votre projet ?

Je passe des mois à prendre des notes de façon absolument éclatée, sur ma façon de voir les personnages, des idées. Parfois seulement des phrases, même des mots que j'aimerais retrouver dans mon roman. Souvent, j'écris le début et la fin du roman, que je retravaillerai éventuellement, mais je veux vraiment avoir un début très fort, l'incipit est très important, une finale forte aussi. Et après, je remplis entre les deux, je travaille chapitre par chapitre, pour relier ces deux grands moments.

LA question de l'enseignant de français : faites-vous un plan ?

Oui, je fais un plan, peu détaillé, parce qu'avec le temps, je me suis rendu compte que plus le plan est détaillé, moins on s'y colle, donc je fais un plan d'une page ou deux, les grandes lignes, et ensuite, je me mets à écrire.

Quel est le genre de modifications que vous acceptez de faire à votre manuscrit et celles qui sont non négociables ?

Je suis assez ouvert. Je ne suis vraiment pas dans la catégorie des divas littéraires, donc je suis toujours prêt à discuter avec mon editrice et les seules « négociations » que je n'accepte pas de faire, mais ça ne s'est jamais présenté, ce serait vraiment sur le style. Oui, je peux retravailler, clarifier des phrases, mais quand c'est une question de style, pour moi, je ne retravaille pas ça.

Je pense qu'on peut toujours retravailler la structure d'un texte, on peut revoir la syntaxe, corriger des erreurs, peut-être même des fautes de gout, mais le style, c'est la façon de rythmer ses phrases, c'est l'humour, c'est la personnalité qu'on met dans le texte, et ça, pour moi, c'est le seul endroit où je ferai preuve d'intransigeance :

si mon écriture ne plait pas à l'éditeur, je ne changerai pas mon approche de la littérature pour faire de la saucisse littéraire ou une quelconque bouillie prémâchée pour les lecteurs ! Mon style, j'y tiens !

Qu'est-ce qui vous fait choisir entre l'écriture de la poésie ou de la prose ?

C'est vraiment le thème. J'ai l'impression que pour la poésie, c'est souvent plus viscéral, plus personnel, alors que dans les romans, ce sont des espèces de grands terrains de jeux où je peux vraiment m'amuser, aller dans tous les sens, essayer de perdre le lecteur, tout en l'accrochant.

Les émotions que vous ressentez par rapport à un thème ou les critiques que vous voulez exprimer influencent-elles votre écriture ?

C'est vraiment une question de ressenti, justement ! Quand je suis devant une émotion, je pense que je me dirige plus vers la poésie, alors que dans le roman, oui, il va aussi y avoir des choses qui vont venir me chercher, mais c'est plus subtil, plus des critiques sociales, moins frontales.

Vos précédents romans ayant obtenu un franc succès, autant auprès du public que de la critique, est-ce que vous sentez une certaine pression pour *Ta mort à moi* ?

Absolument ! La pression est moins forte, mais quand même... Selon moi, c'est mon meilleur roman, et de loin : vraiment plus travaillé, avec un message plus fort et des questionnements plus importants. Selon moi, je me rapproche davantage d'un roman pertinent et significatif qui s'inscrit dans la littérature québécoise d'une manière durable avec *Ta mort à moi*.

Qu'entendez-vous par « durable » ?

J'ai la prétention d'espérer que, dans quelques décennies, quand on jettera un regard sur l'ensemble de mes livres, ce qui survivra, je l'espère, sera, entre autres, ce roman, qui m'apparaît plus important que la trilogie de *La bête*. On verra s'il aura un succès critique et commercial du même acabit, mais pour moi, je crois que c'est mon premier roman qui s'inscrit dans l'histoire de la littérature québécoise, aussi pompeux que cela puisse paraître !

Croyez-vous que ce roman saura plaire autant que les premiers ?

Je sais que certains vont être déçus de ne pas retrouver le côté « trash » de *la Bête*, qui est moins présent, mais pour moi, l'important, c'est de faire autre chose, de ne pas être l'écrivain d'un seul personnage et de découvrir d'autres avenues, d'autres aventures.

On dit que dans ce prochain roman, vous explorez le thème de la fatalité, « en mettant en scène des personnages pour lesquels la rédemption n'arrive pas¹. » Il y a là une certaine ressemblance avec le narrateur de *la Bête*...

Oui, absolument !

Pourquoi vos personnages sont-ils inexorablement poussés vers un destin si tragique, comme si, pour eux, seule la mort pouvait les libérer ?

En fait, je pense qu'avec mon dernier roman, c'est la dernière fois que je vais dans cette zone-là. Je pense que je n'étais pas allé aussi loin que je le voulais avec *la Bête*, il me restait des choses à dire, et en fait, c'est tout simplement pour être à contrecourant pour peser dans la balance de la réalité en littérature. Il y a beaucoup trop de romans qui se terminent beaucoup trop bien, il y a beaucoup trop de dénouements qui me semblent baigner dans l'eau de rose, et je veux rappeler que ce n'est pas le cas pour tout le monde. Je voulais donner une espèce de droit de parole à tout le monde qui ne trouve pas, justement, la résilience ou la rédemption.

Quel sens donnez-vous à la mort ?

C'est un dénouement intéressant, qu'il faut exploiter en littérature !

Qu'est-ce que vous « tuez » à travers vos personnages ?

Je ne le sais pas ! Je dirais que j'aime mes personnages, mais j'aime avoir une certaine ironie, une certaine cruauté. Pour moi, l'ironie, c'est de la cruauté farcie à l'amour.

Comme vous l'avez mentionné lors du lancement, vous aimez vos personnages comme un chasseur aime les chevreuils !

Parfois, une façon de les aimer, c'est aussi de les faire mourir, de m'en débarrasser, d'une certaine façon.

Que répondez-vous aux enseignants.es qui vous disent qu'ils ou elles hésitent à présenter vos œuvres narratives à leurs élèves ?

Moi, je suis déjà étonné que des enseignants l'aient mis au programme ! Les romans de *la Bête* sont très utilisés à l'université, au cégep. Au secondaire, j'ai vu des enseignants jusqu'en 3^e secondaire qui le font lire, et dans le fond, ce sont eux-mêmes qui m'ont rassuré en me disant que le côté « trash », évidemment, est intense, mais c'est ce qui accroche plusieurs jeunes, surtout les gars, qui, parfois, vont lire leur premier roman grâce à *la Bête*. En même temps, c'est littéraire, donc le côté « trash » de mes romans, n'enlève rien à la qualité littéraire du texte. Et puis, on n'y fait jamais l'apologie du crime ! Il n'y a personne qui va lire ça et qui va se dire : « Wow ! J'ai hâte de devenir un criminel ou un toxicomane comme lui ! » Les romans ne valorisent pas la criminalité, au contraire ! C'est une façon de la dénoncer. Et quand on est capable d'aller explorer le deuxième degré, il y a une critique sociale véritable derrière ces romans-là. Pour plusieurs jeunes, c'est un roman qui fait des flammèches parce que c'est cru, parce que c'est très ancré, aussi, dans le Québec qu'ils connaissent, je crois. La lecture de cette œuvre ouvre sur des discussions qui permettent d'aller beaucoup plus loin et qui, finalement, révèlent plusieurs couches ! Je crois que ma principale qualité d'écrivain, c'est d'être généreux, donc il y a plusieurs

1 <https://www.leslibraires.ca/livres/ta-mort-a-moi-david-goudreault-9782760412620.html>



COUVERTURE DU LIVRE TA MORT À MOI

couches dans chacun de mes romans, on peut se permettre de gratter un peu et sous le vernis, parfois, de l'humour ou d'un côté plus violent, on a de réelles réflexions. Il y a aussi, je crois, des passages assez originaux dans le paysage littéraire actuel donc ça trouve sa place.

Votre trilogie a été traduite en anglais. Quel rapport entretenez-vous avec la traduction ?

Mon rapport à la traduction, ça va très bien parce que c'est une traductrice avec qui je m'entends très bien qui a fait un excellent travail.

Avez-vous votre mot à dire sur le « résultat final » ?

Oui, j'avais mon mot à dire. Elle me consulte en cours de route, même qu'elle m'envoie beaucoup de questions, nous travaillons vraiment ensemble et jusqu'à maintenant, le résultat a toujours été très heureux. D'ailleurs, en ce moment, le premier roman est en train d'être traduit en allemand. Là-dessus, je

n'aurai absolument rien à dire puisque je ne parle pas un mot d'allemand ! Ça demande alors un plus grand lâcher-prise !

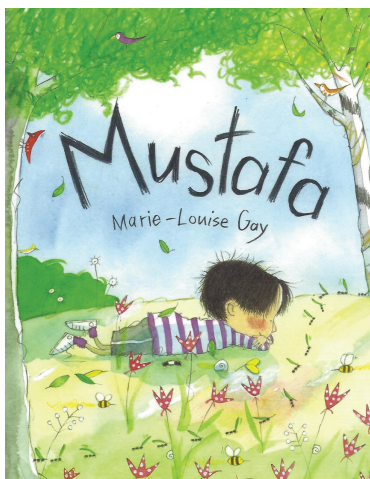
Et vous, que lisez-vous ? Quels auteurs vous plaisent ?

Je lis beaucoup, beaucoup de québécois pour me tenir au courant de ce que font mes collègues. J'adore François Blais, j'aime beaucoup aussi ce que font Sophie Bienvenu, Stéphane Larue, Christian Guay-Poliquin, entre autres. En poésie, j'aime beaucoup Hélène Dorion, Maude Veilleux, Marjolaine Beauchamp. J'essaie de lire les grands classiques de la littérature française et russe. Bref, je lis du québécois, du français et du russe avec parfois une petite incartade asiatique ou africaine pour essayer de parfaire ma culture.

Parfaire sa culture... c'est justement ce que nous nous sommes donné comme mandat, avec le 51^e congrès de l'AQPF !

David Goudreault, auteur, etc., comme il se définit lui-même, parle des enseignants de français comme étant ses alliés naturels, à qui il rappelle qu'ils ont un plus grand pouvoir qu'ils ne le croient. Parfois, même chez l'élève ou l'étudiant qui semblent ne porter aucune attention à la matière ou au livre que nous voulons lui faire lire, il y a quand même un déclic qui se fait, « quelque chose qui se dépose dans l'inconscient ».

Merci David Goudreault ! N'ayez crainte, dans quelques décennies, vous figurerez parmi les grands de la littérature québécoise !



MUSTAFA DE MARIE-LOUISE GAY EST PUBLIÉ
CHEZ DOMINIQUE ET COMPAGNIE

Mustafa

Coup de cœur littéraire de Lyne Bellerive
Conseillère pédagogique

L'histoire débute dès les premières pages illustrées... avant l'arrivée du texte.

L'intelligence de cette oeuvre prend source dans la grande collaboration du texte et des illustrations. Pourquoi les pages de garde sont-elles violettes? Au cours du récit, cette couleur (signification négative et signification positive) participera à la création de sens.

Par sa délicatesse et son choix de mots, l'auteure nous fait voir et ressentir la thématique exploitée sans même la nommer une seule fois. Marie-Louise Gay a une très belle force : elle montre avec un choix de mots, elle ne dit pas. Elle ajoute des détails sensoriels qui permettent au lecteur et à la lectrice de ressentir les émotions des personnages, d'être là.

Dans cet album, on retrouve de nombreux oiseaux. Certains disent qu'ils ouvrent la porte à la communication... De plus, vous verrez que l'auteure fait un petit clin d'oeil aux films *Mary Poppins* (1964) et *Maman, j'ai raté l'avion* (1990) en nous présentant la scène de la dame aux pigeons.

Voici quelques exemples de pistes d'exploitation pédagogique :

- Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire :
 - Cette oeuvre peut servir de texte modèle pour la mini-leçon : « Montre-le, ne le dis pas.
 - Exemple : *Pour parler de la guerre, l'auteure écrit : « Ses rêves remplis de fumée, de feu et de grands bruits le réveillent. »*
 - Inviter les élèves à utiliser le procédé « Montre-le, ne le dis pas. » dans leurs textes.
- Stratégies de lecture : Inférer les éléments d'informations implicites à partir de divers indices
- Réseau sur l'auteure/illustratrice : https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=rech_res

Le personnel enseignant du 2^e et 3^e cycle du primaire ne peut rester insensible à la qualité et à l'intelligence de cette oeuvre.



JACK ET LE TEMPS PERDU DE STÉPHANIE LAPOINTE EST PUBLIÉ CHEZ XYZ

Jack et le temps perdu

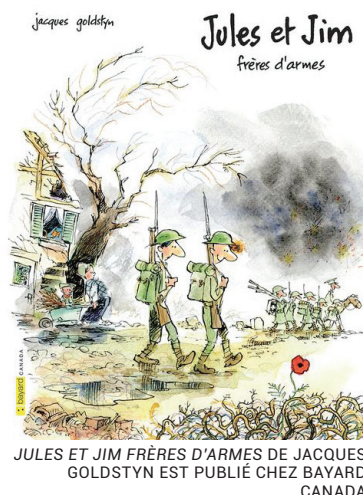
Texte coup de coeur de Mélanie Boulianne
Enseignante

Ouvrir l'album *Jack et le temps perdu*, c'est se laisser bercer par la poésie de son autrice, Stéphanie Lapointe, et par le pouvoir évocateur des dessins de son illustratrice, Delphie Côté-Lacroix. C'est permettre aux enfants de toucher la tristesse des autres faisant écho à celle qui les habite parfois, saisir la nécessité d'aller au-delà du premier regard pour comprendre l'autre. C'est aussi être rassuré par l'amour parental indéfectible. Quel enfant n'a jamais demandé à ses parents « Combien gros m'aimes-tu ? » Ils pourront maintenant répondre qu'ils passeront leur vie à le chercher s'il était perdu dans le ventre d'une baleine ou qu'ils l'aiment comme Jack aime son fils.

Cet album si riche sera exploité tant au primaire qu'au secondaire. Les phrases découpées en plusieurs paragraphes donnent un rythme à la lecture et celles dont la fin se trouve aux pages suivantes favorisent les prédictions et les échanges avec les élèves lors d'une lecture interactive. Les prédictions pourront porter sur les intentions et sentiments de Jack ou sur la suite de l'histoire. Les discussions porteront quant à elles sur ce que le protagoniste aurait dû ou aurait pu faire différemment et sur l'empathie des lecteurs face aux sentiments de Jack et de sa femme.

Avec des élèves du secondaire, les procédés d'écriture peuvent être mis à jour afin d'en voir l'effet chez le lecteur (répétition d'expression, découpage des phrases). Ce sont ces procédés d'écriture qui pourraient ensuite être utilisés en écrivant l'histoire de la femme de Jack à la façon de Stéphanie Lapointe.

Lire cette fable, c'est y revenir encore et encore tant elle est belle et émouvante.



JULES ET JIM FRÈRES D'ARMES DE JACQUES GOLDSTYN EST PUBLIÉ CHEZ BAYARD CANADA

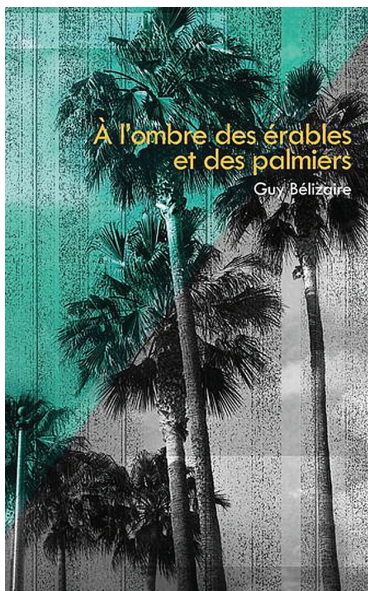
Jules et Jim frères d'armes : l'amitié à la guerre

Texte coup de coeur de Mélissa Dumouchel
Étudiante à la maîtrise en éducation

Avec *Jules et Jim frères d'armes*, Jacques Goldstyn retrace une partie de l'histoire de la Première Guerre mondiale par l'intermédiaire d'une amitié entre deux personnalités foncièrement différentes. Tout réussit à Jim alors que Jules, né très exactement deux minutes après son ami, est toujours en retard... de deux minutes. En quelques pages seulement, on s'attache à cette forte amitié qui lie Jules et Jim. En 1914, ils deviennent frères d'armes lorsqu'ils rejoignent les rangs de l'armée canadienne.

L'album couvre intelligemment la guerre sous différents angles : l'enrôlement, les attentes, la vie dans les tranchées, les combats, le travail des femmes, le retour à la maison. Les concepts de gloire et de temps sont remis en question. Le thème de la guerre est traité avec vérité et sensibilité. *Jules et Jim* est un album puissant dans lequel les illustrations entrent en complémentarité avec le texte et qui fait réagir sur l'absurdité de la guerre. Il permet d'aborder différents thèmes liés à la Grande Guerre en classe comme l'Armistice et le symbole du coquelicot.

Cette oeuvre coup de coeur pourra être appréciée des élèves du dernier cycle du primaire, avec un accompagnement adéquat, mais aussi des élèves du secondaire... et des adultes.



À L'OMBRE DES ÉRABLES ET DES PALMIERS
DE GUY BÉLIZAIRE EST PUBLIÉ
CHEZ L'INTERLIGNE

À l'ombre des érables et des palmiers

Texte coup de coeur de Sophie Tremblay

Enseignante, école polyvalente Nicolas-Gatineau

Déclencher une prise de conscience sur l'ouverture aux autres.

Les enjeux de l'immigration et de l'ouverture aux autres sont omniprésents dans l'actualité. L'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants deviennent donc essentiels pour maintenir l'harmonie au sein de notre société québécoise.

L'auteur, Guy Bélizaire, a su aborder cette réalité avec brio dans son recueil de nouvelles, *À l'ombre des érables et des palmiers*, publié aux éditions L'Interligne. Ce sont quatorze nouvelles écrites de façon franche et directe qui décrivent les aléas de la vie de personnages d'origine haïtienne qui se retrouvent en terre d'accueil québécoise. Sans tomber dans la victimisation, la moralisation ou le jugement, l'auteur nous raconte avec réalisme les obstacles rencontrés par ces immigrants dans leur tentative d'intégration à leur société d'adoption. Grâce à ses textes, l'auteur nous permet de nous mettre dans la peau de ces personnes qui vivent avec les regards hostiles posés sur eux, avec les problèmes reliés à l'emploi ou avec le mal du pays qui couve à l'intérieur. De plus, malgré le fait qu'il y soit question d'Haïtiens, ce recueil nous permet d'ouvrir nos esprits et de voir l'envers de la médaille de tous les membres des diverses communautés ethniques qui composent notre société québécoise.

Cet ouvrage permet donc d'entamer une prise de conscience chez les élèves à propos de leurs valeurs, de leurs comportements face aux autres et de leur ouverture sur le monde de façon à éradiquer la peur de l'autre, l'exclusion, le racisme et la discrimination. Je vous recommande donc ce recueil qui saura vous faire réfléchir.



CE QUE L'AVENIR NE DIRA PAS
DE CAROLINE THERRIEN EST PUBLIÉ
CHEZ L'ÉVESQUE ÉDITEUR

Ce que l'avenir ne dira pas

Texte coup de cœur de Catherine Vigneault
Enseignante de français au secondaire

Dès les premières pages, j'ai su que *Ce que l'avenir ne dira pas* allait être mon coup de cœur littéraire de l'été. Tout d'abord parce que Caroline Thérien a su exploiter le thème de l'avenir avec brio, notamment grâce à la diversité que l'on peut retrouver dans son recueil. Chaque histoire m'a fait voyager dans des univers variés dans lesquels l'hétérogénéité des protagonistes me permettait de faire la rencontre de personnages adultes, enfants ou âgés. Également, dans chaque histoire, de nouvelles et d'innombrables valeurs ont été exploitées, transmises, questionnées. Outre le thème, c'est également la plume de l'auteure qui m'a charmée. Une écriture si simple, mais également unique et complexe. Une écriture qui me permet de faire apprendre du nouveau vocabulaire à mes élèves, mais sans leur faire perdre le fil de l'histoire parce qu'ils ne comprennent pas la moitié de ce qu'ils lisent. Une écriture qui exploite différents types de narration et qui va chercher différents points de vue, par l'utilisation du « je » ou du « il/elle » ou même du « tu » ou du « vous ». Moi-même, lorsque j'ai terminé ma lecture, j'avais l'impression d'avoir été happée par la douceur des mots employés, par la délicatesse des personnages, par la richesse des histoires ainsi racontées. Rarement, j'ai pu apprécier à la fois la diversité que m'offrait un roman et la beauté de ce qui m'était raconté, que ce soit pour l'exploiter pédagogiquement ou pour mon propre plaisir de lectrice.

Merci à nos partenaires



L'Anglicane
Salle de spectacle

LÉVIS

DUCEPPE

RESSOURCES DU CCDMD LES INDISPENSABLES EN AMÉLIORATION DU FRANÇAIS



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Sites Web et application mobile



SITE WEB | ccdmd.qc.ca/fr

Amélioration du français

Des milliers de pages d'exercices imprimables et des activités interactives portant sur plusieurs aspects de la langue :

- › Orthographe d'usage
- › Orthographe grammaticale
- › Vocabulaire et expressions
- › Syntaxe
- › Jeux-questionnaires et jeux spécialisés
- › Parcours guidés
- › Diagnostics et stratégies de révision

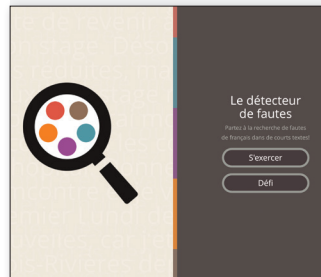
De la documentation et des exercices consacrés spécifiquement à l'épreuve uniforme de français

SITE WEB

detecteur.ccdmd.qc.ca

APPLICATION MOBILE

App Store et Google Play



Le détecteur de fautes

Ressource offrant plus de 60 activités de repérage d'erreurs fréquemment observées dans des textes afin d'améliorer l'habileté à détecter des erreurs et à en reconnaître la nature.

SITE WEB

orthopourscientifiques.ccdmd.qc.ca



Orthographe pour scientifiques

Site visant à soutenir les étudiants dans l'apprentissage de la terminologie de leur champ d'études.

SITE WEB

participes-passes.ccdmd.qc.ca

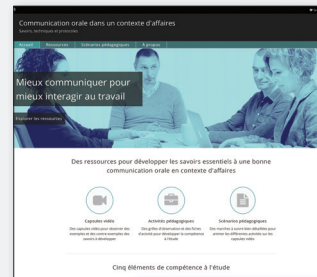


Sortir de l'impasse avec les participes passés

Ressource interactive et ludique visant la consolidation ou l'approfondissement des savoirs et savoir-faire requis pour maîtriser l'accord du participe passé.

SITE WEB

communicationaffaires.ccdmd.qc.ca



Communication orale dans un contexte d'affaires

Site visant à amener les étudiants et les étudiantes à reconnaître les savoir-faire et les savoir-être essentiels à une bonne communication.

Visitez notre site Web www.ccdmd.qc.ca