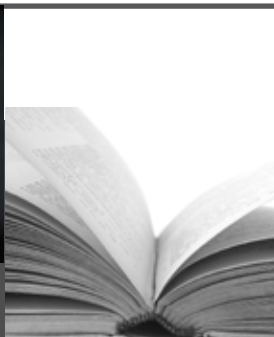


Les CAHIERS de L'AQPF

Association québécoise
des professeurs de français



Volume 2 n° 2



Mot de la présidente

Sommaire

Mot de la présidente	1
Nouvelles des sections.....	3
Compte rendu	7
Entrevue	18
Opinion	22
Recension	24

Un congrès : une occasion privilégiée de se ressourcer et de partager!

Un congrès annuel est une occasion exceptionnelle pour des membres d'une communauté professionnelle de se réunir pour échanger, pour partager, pour se ressourcer. Le congrès annuel de l'AQPF permet aux enseignantes et aux enseignants de français, depuis une génération entière, de prendre connaissance de l'état de la recherche en didactique et en éducation, d'en apprendre un peu plus sur certains éléments de contenu à enseigner, d'explorer de nouvelles façons de faire, de se mettre à jour par rapport aux publications et aux nouvelles technologies, de confronter ses perceptions et ses représentations et de prendre part au débat sur l'enseignement et l'apprentissage du français au Québec.

Le congrès de l'AQPF, depuis plus de 30 ans, offre l'opportunité de faire des rencontres autrement impossibles, étant donné la grandeur du territoire québécois. En effet, bon an, mal an, cette rencontre annuelle rassemble entre 600 et 1000 enseignants, conseillers pédagogiques, didacticiens, formateurs ou consultants qui viennent de partout au Québec. Toutes et tous n'ont certes pas la même réalité ni les mêmes difficultés, mais toutes et tous ont à cœur la défense et l'amélioration de la langue française et de son enseignement.

Du primaire à l'université, des gens engagés se sentent interpellés pour animer des ateliers de formation, des stages, des tables rondes ou acceptent de prononcer une conférence. Cette grande chance que nous avons

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



Vous avez des suggestions,
des coups de coeur à raconter,
des opinions à partager ?
g.dekoninck@videotron.ca

Coordonnatrice: Godelieve De Koninck,

de côtoyer des membres de tous les ordres d'enseignement est une richesse qui permet une ouverture, un échange, une collégialité et qui crée un sentiment d'appartenance à une communauté marchant dans la même voie.

En ces années de coupures budgétaires et de changements constants - parfois radicaux - en éducation, il est encore plus important de profiter de ces quelques jours pour s'offrir un perfectionnement intensif qui permettra de continuer à avancer dans sa réflexion et dans sa profession. Ces quelques jours de congrès permettent non seulement de faire des rencontres qui se transforment souvent en amitiés, mais aussi de se former et de s'informer.

La formation continue, vous le savez, est mon cheval de bataille depuis plusieurs années. Je la considère essentielle et incontournable pour toute personne voulant être traitée comme professionnelle. Nous ne pouvons pas prétendre faire notre travail correctement sans se ressourcer régulièrement. Ce serait un

non-sens, en éducation, d'affirmer qu'il est possible de former des esprits critiques qui s'informent, analysent, jaugent et jugent ce qui s'écrit et ce qui se dit sans être soi-même constamment confronté à ce qui s'écrit et ce qui se dit de différent ou de nouveau dans le domaine du français, de sa didactique et de son enseignement.

Malheureusement, toutes et tous n'ont pas la chance de participer au congrès annuel de l'AQPF qui sera, encore cette année, j'en suis persuadée, une grande réussite. Les *Cahiers de l'AQPF*, dans un numéro spécial qui paraîtra en décembre, présenteront un compte rendu exhaustif de ce qui s'y est passé. En attendant, je souhaite à tous les congressistes un excellent congrès et à ceux et celles qui n'ont pas la possibilité d'y assister cette année des lectures, des échanges et des formations énergisantes dans votre milieu.

Suzanne Richard, présidente



Sauvez la source de la création!

Dans l'univers numérique, les droits d'auteur ne sont pas virtuels.

La rémunération des auteurs et des éditeurs pour l'utilisation de leur travail : **c'est une question de respect!**

Contactez-nous, nous pourrons vous aider à obtenir les autorisations nécessaires afin que vos reproductions soient effectuées en toute légalité.

COPIBEC

606, rue Cathcart, bureau 810, Montréal (Québec) H3B 1K9
Tél. : 514 288-1664 ou 1 800 717-2022 • Téléc. : 514 288-1669
licences@copibec.qc.ca • www.copibec.qc.ca

Nouvelles des sections

Québec-Est-du-Québec

La section de Québec-Est-du-Québec présente au congrès de Shawinigan la thématique du congrès de novembre 2012 qui se tiendra au Loews le Concorde, *Une langue de mots et d'images*. Vous pourrez prendre connaissance du texte de présentation de cette thématique sur le site Internet de l'AQPF. Voici la composition de notre comité d'organisation auquel je vous invite à vous joindre si vous avez le goût de vous investir dans cette aventure enivrante qu'est l'organisation d'un congrès de l'AQPF.

Coordination du congrès :
Érick Falardeau

Responsable de la thématique :
Madeleine Gauthier

Responsable du précongrès :
Marie-Hélène Marcoux

Responsable du primaire :
Audrée Laperrière

Responsables du secondaire :
Cathy Boudreau,
Pascal Riverin et
Marie-Pierre Dufour

Responsable du collégial :
Josée Cadieux-Larochelle

D'ici là, Suzanne-G. Chartrand présentera un atelier sur la progression des apprentissages au secondaire, le lundi 21 novembre. Vous trouverez toutes les informations liées à cet atelier sur le site de l'AQPF, dans la section des informations pour la région de Québec-Est-du-Québec. Au plaisir de vous y voir!

Érick Falardeau

Responsable de la section
Québec-Est-du-Québec

Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca



Planifier son enseignement en fonction de la progression

Formatrice: Suzanne-G. Chartrand
D'activer le français, professeure à l'Université Laval et coauteure de la Progression des apprentissages au secondaire en français (MELS, 2011)

Lundi 21 NOVEMBRE 2011 19h00
Hôtel Québec (salle Miro), 3115, avenue des Hôtels

GRATUIT POUR LES MEMBRES DE L'AQPF
125 pour les non-membres et 50 pour les étudiants

Places limitées (selon la date d'inscription)
Date limite d'inscription: 16 novembre 2011
Écrire à Madeleine Gauthier à l'adresse suivante:
gauf@uqo.ca ou par courriel à gauf@uqo.ca pour vous inscrire

Faire votre inscription et votre paiement:
à l'ordre de AQPF - Section Québec

Pour connaître le plan d'accès à l'hôtel, nous rendrez à l'adresse suivante:
<http://www.hotelquebec.com/hotel/quebec/visite/generale/plan-d-access>

Activité à venir dans la région de Québec
Mars 2012
Érick Falardeau
L'Évaluation de la lecture:
une approche par l'enseignement des stratégies

En ajout dernier, le MELS rendait public le document sur la progression des apprentissages en français, un complément au programme.

Nous précisons sur quelles assises repose cette progression et exposons ses principes directeurs. Puis, nous l'illustrerons à partir d'exemples de trois planifications pour le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement:

- 1) la capsule d'information et l'écoute d'un documentaire en 1^{er} secondaire;
- 2) l'article de vulgarisation scientifique et l'exposé en 3^e secondaire;
- 3) la chanson engagée en 5^e secondaire.

Cette formation vise à outiller les enseignants afin qu'ils soient plus enclins à articuler les différents volets de la classe de français.

Il est essentiel d'apporter le document à la rencontre.



Centre-du-Québec

Le congrès est enfin en marche. Les inscriptions sont nombreuses et nous en sommes fiers! Ce qui vous a été proposé vous a donc plu. Gregory Charles se prépare pour nous et Boucar Diouf nous écrit de succulents jeux de mots dont il a le secret. Concernant les activités de la section, nous vous offrirons deux ateliers pédagogiques sur la progression des apprentissages au secondaire donnés par Mme Suzanne Chartrand. Le premier aura lieu à l'école secondaire Chavigny de Trois-Rivières, le 23 janvier de 19 h à 21 h et le second à l'université de Sherbrooke à Sherbrooke, le 20 février, aux mêmes heures. Nous vous attendons en grand nombre.

L'équipe du Centre-du-Québec

Nouvelles Nouvelles

Montréal-et-Ouest-du-Québec

Aperçu de la première activité pédagogique de notre programmation annuelle : entrevue avec Guillaume Robidoux



En tant que membre de l'AQPF, nous sommes toujours très heureux de savoir ce qui se fait dans les classes de nos collègues. Certains innovent à leur façon et nous avons tout à apprendre les uns des autres. En ce sens, nous aurons la chance d'assister, dans le cadre du congrès de l'Association québécoise des professeurs de français à Shawinigan, à l'atelier de Monsieur Guillaume Robidoux, enseignant de français au collégial. Son atelier, qui a pour titre « *L'humour, c'est du sérieux !* », sera aussi la première activité que la section Montréal-et-Ouest-du-Québec de l'AQPF a le plaisir vous offrir le 21 novembre prochain à l'UQAM. Afin de nous mettre l'eau à la bouche, voici le compte-rendu d'une entrevue menée avec monsieur Robidoux.

Monsieur Robidoux, vous enseignez au collégial depuis plusieurs années. Quels sont vos intérêts pour l'enseignement du français ?

Je suis professeur de littérature au Collège de Valleyfield depuis 1998. J'ai touché à tous les aspects de la vie collégiale, de la présidence d'assemblées syndicales à la coordination départementale. Je siége depuis 2008 sur le CA du Collège de Valleyfield et j'y anime, depuis quelques années, des activités d'art oratoire.

L'étrange pouvoir des mots m'intéresse depuis l'enfance. J'ai eu envie d'enseigner ce pouvoir lui-même, à l'œuvre dans la littérature et le discours social. Au collège et à l'université, je choisis la voie du généraliste: linguistique, philosophie, lettres, histoire de l'art. Musicien, je prolonge le plaisir des mots en interprétant à la guitare les chansons du Québec pour mes amis et mes enfants.

Membre et bénévole de l'AQPF depuis 2006, président intérimaire de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec depuis le printemps 2011, je souhaite favoriser l'échange d'expertises qui nous aident, chaque jour, à relever les défis d'un métier désormais en mutation profonde sur les plans technologique et didactique.

Pourquoi vous intéressez-vous à l'humour en classe de français ?

C'est une bonne question! Les discours humoristiques pullulent présentement dans les médias. Ils jouissent d'un pouvoir social, politique et d'une diffusion massive. Ce pouvoir de faire rire des peuples entiers, cette omniprésence du rire dans nos médias, justifient amplement qu'on s'intéresse à l'humour.

La question est bonne aussi parce qu'on peut s'étonner de vouloir exploiter en classe des discours auxquels on reproche d'être de mauvais goût, ou d'être d'une qualité linguistique douteuse! Si cela est vrai, il peut être utile de le faire constater aux élèves, tout en leur proposant la fréquentation d'artistes comiques dont les textes restent d'une qualité et d'une profondeur vertigineuses : Deschamps, Devos, Favreau, pour n'en nommer que quelques-uns parmi les plus grands.

Toutefois, quelle que soit la qualité des discours, la recherche de l'effet (le rire) est une obsession chez les humoristes. Cette exigence de séduction, du rire à tout prix, impose à l'écriture humoristique, même la plus vulgaire, d'être toujours très élaborée sur le plan formel. L'écriture humoristique peut donc devenir un

laboratoire fascinant pour étudier à la fois le discours social contemporain et certaines structures de la langue que les humoristes s'amuse à déconstruire pour nous faire rire. Comment l'humour déconstruit-il la langue et les sens? Ce faisant, comment nous révèle-t-il le fonctionnement de la langue? Ça donne des idées pour explorer toutes sortes de facettes méconnues de la langue avec les élèves. C'est une aubaine pour le prof de français, non? En plus, ces textes semblent bien capter l'attention des élèves, ce qui n'est pas à négliger de nos jours...

J'ajoute que les discours humoristiques accompagnent naturellement l'évolution politique et sociale : les Cyniques ont accompagné la révolte *tranquille* des Québécois des années 1960 et 1970; Yvon Deschamps, alors que le féminisme prenait de l'expansion au Québec dans les années 1970 et 1980, a dénoncé efficacement toutes les formes de violence, notamment celles faites aux femmes; RBO s'est moqué du star system et des médias, de plus en plus omnipotents pendant les années 1990... Bref, l'humour ouvre une porte sur l'histoire sociale et politique, porte qu'on peut franchir avec nos élèves.

En quoi consistera votre atelier ayant pour titre

« *L'humour, c'est du sérieux!* »

En fait, l'atelier se déroule en deux volets. Tout d'abord, j'y fais la démonstration que l'humour est une attaque contre l'ordre du monde, une sorte de terrorisme culturel, une subversion des valeurs les plus sacrées partagées par la tribu : la morale, la logique et la langue. Or, étonnamment, quand l'humour détraque les mots, il révèle leur fonctionnement et réveille leur pouvoir de subversion! Ensuite, je présente l'humour comme laboratoire pour les élèves de la classe de français. Il s'agit en fait d'un drôle d'atelier interactif bourré d'exemples concrets qui illustrera différentes façons d'exploiter les discours humoristiques pour explorer avec les élèves le système de la langue et le pouvoir social des mots.

Est-ce nécessaire d'avoir un fort sens de l'humour pour apprécier votre atelier ?

Non, même un faible sens de l'humour suffira! Les très nombreux exemples que je présente durant l'atelier sont comiques, bien sûr, mais surtout, ils illustrent utilement les formes variées de la langue humoristique : les jeux sonores, la morphologie, la sémantique, etc. L'objectif principal n'est pas tant de rigoler mais d'inspirer aux profs des ateliers, des exercices ludiques et originaux à proposer à leurs élèves. Je crois même que l'atelier peut fournir de bonnes idées aux enseignants, du primaire au collégial!

Pourquoi devrait-on aller à votre atelier ?

Qui devrait assister à votre atelier ?

Tout d'abord, l'atelier intéressera les enseignants qui veulent aborder avec les élèves la fonction des discours comiques dans la société.

De plus, il intéressera les enseignants qui souhaitent intégrer des textes littéraires comiques originaux au corpus qu'ils proposent à leurs élèves. Je proposerai différents angles d'approche de textes de genres variés (genre narratif, théâtre, poésie, essai).

Ensuite, l'atelier intéressera aussi les enseignants à la recherche d'idées originales d'ateliers d'exploration de la langue avec les élèves.

Finalement, il intéressera les enseignants qui s'intéressent aux jeux de mots, aux calembours, aux contrepets, aux blagues et autres joyeuses niaiseries.

Merci monsieur Robidoux!

Il s'agit donc d'une activité pédagogique à noter à votre agenda, tout comme les autres activités que nous vous proposerons dans les mois à venir. Parmi celles-ci, en janvier 2012, nous vous offrirons un atelier concernant la progression des apprentissages en français présenté par Suzanne-G. Chartrand. Puis, en avril 2012, nous

Nouvelles

vous offrirons l'atelier « L'écriture en liberté » de madame Pierrette Comtois Lauzière, enseignante retraitée.

Raymond Nolin

Responsable des Cahiers de l'AQPF, section Montréal-et-Ouest-du-Québec

Lundi 21 novembre, de 18 h à 20 h, à l'UQAM au N-M510 au Pavillon Paul-Gérin-Lajoie situé au 1205, St-Denis (métro Berri-UQAM).

Cout de l'activité (à payer sur place, reçu disponible sur demande) :

GRATUITÉ POUR LES MEMBRES

15 \$ pour les non-membres
(5 \$ pour les non-membres étudiants ou retraités)

Pour vous inscrire, écrivez-nous un courriel avec votre nom et votre statut (membres, non membres, non membres, étudiants ou retraités) à la section de Montréal-et-Ouest-du-Québec à l'adresse suivante : apfmontreal@videotron.ca.



Photo : Jacques Gervais

L'humour, c'est du sérieux!

Atelier pédagogique sur l'humour
L'humour est une attaque contre l'ordre du monde, une sorte de terrorisme culturel, une subversion des valeurs les plus sacrées partagées par la tribu : la morale, la logique et la langue. Or, étonnamment, quand l'humour détraque les mots, il révèle leur fonctionnement et réveille leur pouvoir de subversion! Ce drôle d'atelier interactif bourré d'exemples concrets illustrera différentes façons d'exploiter les discours humoristiques pour explorer avec les élèves le système de la langue et le pouvoir social des mots. Décidément, l'humour, c'est du sérieux!

Guillaume Robidoux
Professeur de littérature au Collège de Valleyfield depuis 1998, il a touché à tous les aspects de la vie collégiale, tant pédagogiques qu'administratifs. Il y anime, depuis quelques années, de nombreuses activités d'art oratoire. Outre la linguistique, la philosophie, les lettres et l'histoire de l'art, il s'intéresse à l'étrange pouvoir des mots depuis l'enfance et enseigne ce pouvoir lui-même, à l'œuvre dans la littérature et le discours social. Bénévole à l'AQPF depuis 2006 et président intérimaire de la section Montréal-et-Ouest-du-Québec depuis le printemps 2011, il souhaite favoriser l'échange d'expertises qui nous aident à relever les défis d'un métier désormais en mutation profonde aux plans technologique et didactique.

Lundi 21 novembre 2011 18h à 20h
à l'UQAM au N-M510 au Pavillon Paul-Gérin-Lajoie situé au 1205, St-Denis (métro Berri-UQAM)
Cout de l'activité (à payer sur place, reçu disponible sur demande) :

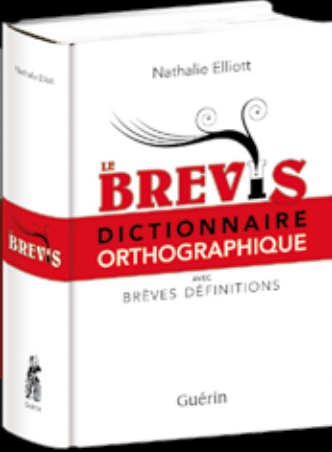
GRATUITÉ POUR LES MEMBRES DE L'AQPF
15 \$ pour les non-membres
5 \$ pour les non-membres étudiants ou retraités
Pour vous inscrire, écrivez-nous un courriel avec votre nom et votre statut (membres non membres, non membres, étudiants ou retraités) à la section de Montréal-et-Ouest-du-Québec à l'adresse suivante : apfmontreal@videotron.ca.



Comptant près de 70 000 entrées, c'est un ouvrage de référence complet, mais beaucoup plus facile et rapide à utiliser que les dictionnaires courants.

Dictionnaire orthographique pas comme les autres, il ne se contente pas de nous indiquer la bonne façon d'écrire les mots, il nous en donne aussi une courte définition. C'est un ouvrage qui rendra de grands services à toute personne qui fréquente les textes : rédacteur en tout genre, secrétaire, étudiant, amateur de mots croisés, ou simplement lecteur qui s'interroge sur la signification d'un mot inconnu.

GUÉRIN 514 842-3481
www.guerin-editeur.qc.ca



Nathalie Elliott

Le BREVIS

DICTIONNAIRE ORTHOGRAPHIQUE
AVEC BRÈVES DÉFINITIONS

Guérin

1440 pages • 35\$
ISBN 978-2-7601-5694-4



Compte

rendu

Jocelyne Cauchon*

Les préoccupations des chercheuses et des chercheurs concernant l'évaluation en français

Présentation

Le 7 mai 2011, à l'Université de Sherbrooke, dans le cadre du congrès de l'ACFAS¹, l'AIRDF² organisait un colloque sur le thème de l'évaluation : *L'évaluation des apprentissages en français : quel apport de la didactique?* Des didacticiens du français ont communiqué les résultats des travaux qu'ils menaient ainsi que les réflexions qui les habitaient. Les activités scientifiques de ce type favorisent les échanges entre chercheurs. Elles sont ouvertes à tous ceux qui s'intéressent aux recherches. Depuis plusieurs années, en tant que praticienne, j'y participe parce que je trouve important d'être au courant de l'évolution de la recherche et, par le fait même, des modifications des façons de penser des chercheurs qui se font au fil des ans. Je participe à cette dynamique en exprimant entre autres mes questions, mes réflexions, et mon regard est teinté fortement par ma pratique avec les enseignants.

1 ACFAS : Association francophone pour le savoir.

2 AIRDF : Association internationale pour la recherche en didactique du français.

C'est dans cet esprit que je résume ici les communications qui m'ont touchée, que ce soit par la nature des questionnements apportés, par les pistes de réflexion soulevées ou par l'éclairage apporté à la pratique enseignante.

La compétence lexicale

Les professeures Pascale Lefrançois et Marie-Éva de Villers³ cherchent à tracer un portrait diagnostique de l'état des connaissances lexicales d'élèves de 3^e secondaire en se basant sur une définition du vocabulaire prenant en compte autant la forme et le sens exprimé par un « mot » que ses propriétés de combinatoire et les relations entretenues avec les autres « mots ». Les chercheuses poursuivent trois grands objectifs : développer une compétence linguistique plus complète chez les jeunes en considérant la compétence lexicale, susciter l'intérêt pour un enseignement systématique du lexique au service d'un apprentissage d'un vocabulaire usuel plus étendu dans les classes et soutenir l'élaboration d'outils pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants. Pour en savoir plus, on doit surveiller le rapport qui sera publié cet automne.

3 Université de Montréal, en collaboration avec le MÉLS.

La motivation des élèves en lecture

La recherche-action des professeurs Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois⁴ concerne les lecteurs du 1^{er} cycle du secondaire. Elle questionne l'influence de l'autorégulation de l'élève, une évaluation au service de l'apprentissage, sur sa motivation en lecture et en appréciation d'œuvres littéraires. Elle implique des enseignants et des conseillers pédagogiques dans la production d'outils et dans leur validation. Une banque d'items rédigés sous forme d'énoncés comportementaux et conçus en référence aux processus connus de compréhension, d'interprétation et de jugement est téléaccessible à l'adresse <www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>.

Les effets d'une analyse comparative

Suzanne Richard, chargée de cours⁵ et Jacques Lecavalier, enseignant⁶, ont fait état d'une recherche-intervention sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire au secondaire et au collégial. Une analyse comparative de pratiques d'évaluation en classe, à partir de séquences vidéo tournées en 2005 et en 2007 au collégial, a permis aux chercheurs de décrire le passage de l'utilisation de l'évaluation sommative presque constante à la mise en place d'une évaluation formative par des changements dans les choix didactiques :

- La planification est passée d'une hyperpréparation du contenu et de l'évaluation à une préparation de consignes assez larges pour faciliter l'adaptation de la tâche aux difficultés rencontrées.
- Les interventions en classe, au début, concernent presque uniquement le contenu, puis graduellement se dirigent vers un accompagnement d'une équipe d'élèves dans l'apprentissage d'une démarche.

- Certaines attitudes de l'enseignant changent. On assiste à la mise en place d'une approche plus réflexive où chacun cherche les réponses, donne son point de vue, développe sa pensée réflexive. L'enseignant devient un guide-médiateur. Les élèves participent à la validation des contenus et acquièrent les outils nécessaires à la conquête d'une autonomie et d'une plus grande expertise en lecture littéraire.

L'évaluation qualitative en écriture

Au primaire et en écriture, Danièle Cogis⁷ remet en question la dictée et la production écrite comme instruments d'évaluation de l'orthographe quand on leur donne un caractère quantitatif et, devant la difficulté des élèves à transférer les apprentissages orthographiques dans les productions écrites, elle suggère une approche qualitative de l'évaluation.

Les pistes pour mettre en place cette approche concernent l'apprentissage de la gestion de l'orthographe. Pour favoriser son développement, Cogis propose de prendre en compte les caractéristiques linguistiques des mots, le repérage des procédures graphiques et des graphies transitoires des élèves et la prise en compte des trajectoires incluant les microchangements.

Les caractéristiques linguistiques des mots concernent la notion de chaîne d'accord ainsi que les spécificités linguistiques comme le « s » au nom et le « ent » du verbe. « Apprendre à lire les textes d'enfants »⁸ conduit au repérage des procédures graphiques employées par l'élève et des graphies transitoires : non corrigées, corrigées partiellement ou de façon erronée, corrigées ou résolues par transformation du

4 Université Laval et CRIFPE.

5 Université de Sherbrooke.

6 Collège de Valleyfield.

8 Les Cahiers de L'AQPF, volume 2, numéro 2

7 Université Paris-Sorbonne et IUFM de l'Académie de Paris.

8 Fabre-Cols, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire les textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

texte. Ce passage d'une graphie à l'autre s'observe par des trajectoires dans lesquelles parfois, on n'observe que des microchangements : absence de marque, marque intermédiaire et enfin présence de la marque. Au fur et à mesure du développement, il y a une évolution du nombre de marques.

À ces pistes s'ajoutent celles qui touchent les conditions et le temps nécessaires à l'actualisation de cette approche : une répartition de notions par cycle, pas de notion nouvelle tant qu'il n'y a pas consolidation de la précédente, plusieurs séances sur une même notion, une évaluation après plusieurs semaines de pratique ciblée.

Pour Cogis le défi dans l'enseignement centré sur l'acquisition vise « à cibler l'apprentissage sur les obstacles réels repérés en production écrite ou dans les activités du type « phrase dictée du jour » et en travaillant les modalités de la révision de l'orthographe en production écrite et à travailler les modalités de la révision de l'orthographe en production écrite. » (Cogis, mai 2011).

Le journal « stratégique »

Toujours dans une optique d'acquisition, au primaire et au secondaire, Manon Hébert, professeure, et Myriam Vega, étudiante de 2^e cycle⁹, s'intéressent à l'évaluation de la lecture littéraire par l'exploration d'un journal « stratégique » recueillant ce que l'élève critique, questionne et visualise dans le texte.

L'analyse des commentaires des élèves et des interactions écrites de trois (3) enseignantes permet de classer les annotations par les enseignantes en six (6) catégories : **RECADRER** le raisonnement; **SOULIGNER** ce qui est réussi; **AIDER** à approfondir par un étayage mélioratif, par une question ou par une injonction; **COR-**

RIGER par une injonction sur la forme; **TISSER** avec le contenu du cours; et enfin, **DIALOGUER** en partageant au « JE ».

Deux types d'annotation, l'**ÉTAYAGE** par questionnement pour aider à approfondir le commentaire et la **CORRECTION**, sont plus utilisés par les enseignantes et appréciés d'elles. Par ailleurs, le **TISSAGE** à effectuer avec le contenu du cours n'est pas employé. Pour le faire, il faut « lire l'inachevé, les balbutiements de l'élève et savoir remonter de l'action spontanée, naïve au concept savant. » (Hébert, mai 2011) Par exemple, un questionnement naïf de l'élève lié à une déception devant une action ridicule d'un personnage dans une œuvre doit être guidé vers une réflexion sur un contenu littéraire comme les caractéristiques du type de narrateur.

Les chercheuses ont observé plusieurs effets de l'évaluation formative. Chez les élèves, l'accompagnement pendant la lecture d'œuvres longues a fait en sorte qu'ils ont tous lu le roman au complet. Les plus faibles ont beaucoup progressé. L'écriture du journal a facilité le transfert des connaissances de l'écrit vers l'oral. La différenciation dans le dialogue avec l'enseignant a motivé les élèves. Chez les enseignantes, l'observation des commentaires les a conduites vers une meilleure connaissance des élèves. L'évaluation qualitative a développé une assurance dans le jugement professionnel. Leur ouverture, le dialogue et leur curiosité les ont motivées à produire une variété de commentaires. L'annotation par le tissage des actions aux concepts est demeuré un défi pour elles, car elles devaient évaluer les questions posées par l'élève et non les leurs. Les enseignantes ont appris à évaluer des textes qu'elles jugeaient trop subjectifs ou trop privés en se donnant des critères. Elles remettent en question maintenant l'utilisation des questionnaires de lecture.

9 Université de Montréal.

Conclusion

Pour documenter l'apprentissage des compétences langagières et leur aspect développemental, les données de recherches sont nécessaires et essentielles. Elles viennent alimenter la réflexion sur les pratiques en classe et soutenir leur renouvellement en servant de barème de comparaison avec les connaissances pratiques que chaque enseignant développe au cours de sa carrière. Les besoins dans ce domaine sont plutôt grands. Dans les communications présentées, on sent cette préoccupation de la

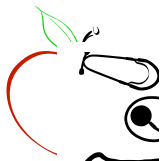
part des chercheurs, leur souci de trouver une organisation des contenus savants visant une appropriation par un scripteur ou un lecteur plutôt qu'une transmission de connaissances telles que les ont déjà organisées les spécialistes dans les domaines de la langue et de la littérature.

* Consultante en didactique du français

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

UNE EXPERTISE

visible



incontournable



L'Office québécois de la langue française est fier de vous présenter trois de ses services.



Le grand dictionnaire terminologique est une banque de données dans laquelle on trouve des termes (mots de vocabulaires spécialisés) français et anglais appartenant à 200 domaines d'activité.

Gratuit à : www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html



La Banque de dépannage linguistique propose des réponses aux questions les plus fréquentes sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et bien d'autres sujets touchant la langue, la rédaction et la communication. Elle est un outil pédagogique convivial qui comprend quelque 2500 articles riches d'exemples.

Gratuite à : www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html



Les consultations personnalisées

Le service est accessible du lundi au vendredi de 10 h à 12 h. Pour 5 \$ l'appel, vous pouvez consulter un spécialiste qui répondra à vos questions linguistiques et terminologiques.

Un seul numéro à retenir : 1 900 565-8899



Office québécois de la langue française

Québec

www.oqlf.gouv.qc.ca

« Et »... le connecteur privilégié des scripteurs du 1^{er} cycle au primaire!



Renée Gagnon*

Si l'on compare souvent l'écriture d'un texte à une situation-problème, il semble que, pour les scripteurs du 1^{er} cycle, cette situation de communication ne représente pas nécessairement une situation-problème. Les jeunes enfants auraient tendance à surestimer leur capacité et à avancer avec confiance des solutions à ce qu'ils perçoivent comme des problèmes simples (Brassart, 2005). En s'appuyant sur leurs connaissances de la langue orale, ils produisent du langage écrit dans des conditions qui diffèrent pourtant considérablement de celles de l'oral avec lesquelles ils sont davantage familiers. Ainsi, le rôle de médiateur joué par l'enseignant auprès de ses élèves, qui entrent dans l'écrit, est essentiel, d'une part, pour les amener à prendre conscience des enjeux liés à l'écriture et, d'autre part, pour faciliter leur passage de l'oral à l'écrit.

Le passage de l'oral à l'écrit

Dès 5 ans, l'enfant montre un souci de communiquer efficacement avec son entourage. Lors de conversation, il adopte des comportements verbaux et gestuels, comme poser des questions ou faire des mimiques, pour vérifier la compréhension de son message dans le cas du locuteur ou pour signaler son incompréhension dans le cas du destinataire (Beaudichon, 1999). Puisque la conversation se déroule dans une situation interactive, les interlocuteurs contribuent à l'élaboration d'un dialogue efficace. Ces expériences interactives permettent à l'enfant, entre autres, de développer sa compréhension

des mots et d'apprendre à produire des énoncés conformes aux règles de la grammaire de sa langue.

Pourtant, même si à 5 ans, l'enfant est en mesure de communiquer assez efficacement à l'oral, plusieurs années lui seront encore nécessaires pour développer sa compétence à écrire des textes qui tiennent compte, par exemple de l'intention d'écriture, des destinataires et des caractéristiques spécifiques du texte à produire (MELS, 2001). La confrontation avec des situations de communication variées réalisées avec le soutien de l'enseignant et de ses pairs, permettra à l'enfant de progresser dans l'appropriation des différentes opérations exigées par l'écriture de texte, comme penser l'ensemble du texte, le mettre en mots, assurer l'enchaînement des énoncés et faciliter la tâche du lecteur en lui signalant, au moyen de connecteurs ou de marqueurs de relation, les liens entre les énoncés.

Signaler des relations

L'écriture d'un texte suppose, de la part du scripteur, le traitement d'un ensemble de signes et d'une syntaxe plus complexe qu'à l'oral pour produire le message. L'enchaînement des phrases formant un texte écrit implique la juxtaposition d'énoncés ayant une relation plus ou moins étroite entre eux. Afin de signaler explicitement au lecteur le degré et la nature de ces relations, le scripteur doit utiliser, entre autres, les connecteurs.

Plusieurs études ont été réalisées concernant l'ordre d'apparition des connecteurs chez les enfants lorsqu'ils communiquent oralement. Nous savons maintenant que, dans toutes les langues, le connecteur « et » est le premier utilisé, probablement du fait que les jeunes enfants peuvent y recourir à la fois pour relier deux énoncés et pour signaler la continuité dans une séquence d'évènements, par exemple, « *je suis allé chez ma mamie et j'ai mangé de la tourtière et on a déballé les cadeaux et je suis retourné chez moi* » (élève de 2^e année).

Par la suite, on verrait apparaître « puis, alors, parce que, mais ». Par ailleurs, nous savons également que si l'on incite les jeunes enfants à s'exprimer à propos de situations qui leur sont familières, comme raconter une séquence d'évènements, ils utilisent adéquatement les connecteurs « si, avant, après, ou, mais ». Ainsi, l'appropriation des connecteurs élémentaires ne semble pas poser problème aux jeunes enfants, à l'oral.

Pourtant, même s'ils sont en mesure de recourir à ces connecteurs en situation de communication orale, l'étude de leurs productions écrites montre que ces marques apparaissent progressivement; qu'ils n'utilisent que le connecteur « et » en 1^{re} année, « puis, après, ensuite » en 3^e année, « mais » en 4^e année. Ainsi, il semble que les jeunes scripteurs qui entrent dans l'écrit doivent ré-apprendre les conditions d'emploi des connecteurs qu'ils utilisent pourtant à l'oral (Fayol, 1997).

Apprendre à signaler des relations à l'écrit

À l'école, et sans doute aussi à la maison, les jeunes enfants sont exposés à la lecture de récits leur permettant de se familiariser avec le schéma narratif et les marques du type « puis », « ensuite », « finalement », qui guident le lecteur dans le déroulement de la séquence des événements. Pourtant, même si les jeunes enfants sont familiarisés très tôt avec ces marques, lorsque l'enseignant du 1^{er} cycle lit les

récits produits par ses élèves, il observe souvent que certains d'entre eux recourent presque exclusivement au « et » pour signaler à la fois les liens entre une séquence d'évènements et la fin du texte.

Observons le texte suivant produit par une élève de 2^e année.

Le père Noël perd sa cape rouge

Un bon matin le père Noël se réveille de mauvaise humeur et il enfille son pantalon et son capuchon rouge et il ne trouve pas sa cape rouge et il est encore plus de mauvaise humeur et il enfille sa cape bleue. Il alla se voir dans un miroir pour voir s'il était beau et il se trouva chic. Alors il partit en auto. Il roula longtemps très très longtemps et il tomba en panne.

Afin de soutenir les élèves dans leur appropriation de connecteurs signalant la nature des relations entre les énoncés, l'enseignant, dans un premier temps, peut rendre évidente, pour les élèves, la présence répétée du « et » en représentant les énoncés sous la forme d'un schéma (EVA, 1991). La première étape consiste à recopier le texte (ou l'extrait de texte) en allant à la ligne à chaque information nouvelle. Puis, dans un deuxième temps, lors d'une discussion animée par l'enseignant, les élèves déterminent si le « et » est utile, inutile ou s'il pourrait être remplacé par un connecteur plus précis. Les propositions des élèves sont étudiées et comparées, puis un choix est fait et l'enseignant écrit celui qui est retenu. Il relit ce qu'il vient d'écrire et la discussion reprend pour la suite du texte.

	Un bon matin le père Noël se réveille de mauvaise humeur
1	et il enfle son pantalon
2	et son capuchon rouge
3	et il ne trouve pas sa cape rouge
4	et il est encore plus de mauvaise humeur
5	Et il enfle sa cape bleue. Il alla se voir dans un miroir pour voir s'il était beau
6	et il se trouva chic alors il partit en auto. Il roula très très longtemps
7	Et il tomba en panne.

Ainsi, dans l'exemple présenté, on pourrait convenir de supprimer le « et » des numéros 1, 3, 4, 5 et 7 et de modifier le numéro 3 par le connecteur « mais » pour signaler une relation d'opposition et le numéro 4 par « alors » pour signaler une relation de cause à effet. Quant au numéro 7, qui illustre bien la volonté du scripteur de signaler au lecteur la fin du texte, la discussion pourra faire émerger qu'il peut être remplacé par un connecteur signalant une relation temporelle du type « plus tard » ou une relation de cause à effet par le recours à « alors » ou par conséquent ».

La visualisation des enchaînements des énoncés comporte également un avantage non négligeable pour favoriser l'appropriation du langage écrit, celui de visualiser les coupures entre les événements (ou entre les énoncés) que le scripteur devrait signaler au lecteur par le recours à la ponctuation. En ce sens, lors de la discussion, l'enseignant va aussi conduire ses élèves à évaluer le degré de relation entre les énoncés afin de marquer explicitement les ruptures entre les énoncés par l'ajout d'un point.

Ainsi, à la suite de la discussion et des transformations effectuées dans le texte de l'élève, nous pouvons maintenant lire : *Un bon matin le Père Noël se réveille de mauvaise humeur. Il enfle son pantalon et son capuchon rouge. Mais il ne trouve pas sa cape rouge. Alors il est encore plus de mauvaise humeur et il enfle sa cape bleue. Il alla se voir dans un miroir pour voir s'il était beau et il se trouva chic. Alors il partit en auto il roula longtemps très très longtemps. Plus tard, il tomba en panne.*

Conclusion

Les premières expériences de discussion menant au choix d'un connecteur approprié pourront sembler donner des résultats limités, puisque ces propositions relèvent davantage de ce que les élèves en connaissent implicitement et qu'ils maîtrisent difficilement leur emploi à l'écrit. Toutefois, les fréquentes occasions de lire permettront aux élèves de relever d'autres connecteurs et de mieux comprendre le type de relation qu'ils visent à signaler aux lecteurs. Par ailleurs, les différentes situations d'écriture

auxquelles les jeunes scripteurs seront confrontés leur permettront de se familiariser avec les différents genres de textes, mais aussi avec les marques linguistiques qui leur sont propres. Il revient donc à l'enseignant de leur proposer des situations d'écriture variées et de les soutenir dans l'appropriation de ces différentes marques « et »... le développement progressif de leur compétence à écrire.

* Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
renee.gagnon@uqtr.ca

Références bibliographiques

Beaudichon, J. (1999). *La communication – Processus, formes et application*. Paris: Armand Colin.

Brassart, D. G. (2005). Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitives(s) » ? In J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français – Fondements d'une discipline* (p.95-118). Belgique : De Boeck.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris: PUF.

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Utiliser le potentiel de la classe virtuelle.

UQTR



Savoir.
Surprendre.

La nouvelle maîtrise en enseignement secondaire offerte par l'**Université du Québec à Trois-Rivières** permet aux étudiants d'obtenir une autorisation légale d'enseigner. Mettant à profit des approches pédagogiques à la fine pointe des TIC, ce programme est principalement axé sur le développement de l'identité professionnelle.

- Classes virtuelles : conférence WEB, technologie VIA
- Six profils : français, mathématiques, univers social, science et technologie, éthique et cultures religieuses, anglais ou espagnol langue seconde
- Aucune obligation de lien d'emploi en enseignement
- Cours passerelles avec M.A. et M.Ed.

Inscrivez-vous maintenant ! Date limite : 15 décembre.

uqtr.ca

Les discussions métagraphiques : une voie à exploiter!

Lynda Côté*
Édith Vaillancourt*

Dans cette entrevue, Édith Vaillancourt, enseignante au secondaire, relate une expérimentation vécue au cours de la dernière année scolaire. Cette expérience, pilotée par Lynda Côté, doctorante et conseillère pédagogique, avait pour but de faire vivre à l'enseignante et à ses élèves une familiarisation avec une approche didactique nommée «discussions métagraphiques», inspirée des travaux de Danièle Cogis¹. L'objectif de ces discussions est d'amener les élèves à prendre conscience des connaissances procédurales qu'ils adoptent au moment de résoudre un problème grammatical. L'enseignante favorise la recherche d'explicitation de la part des élèves et assure la gestion de l'échange de points de vue. Elle les incite à expliciter à voix haute leurs procédures. Il est alors permis de discuter et d'argumenter sur différentes visions de l'utilisation des procédures grammaticales. Le choix de cette approche a permis à l'enseignante et aux élèves d'apporter des solutions au problème de la révision de la langue lors de la rédaction d'un texte.

Pouvez-vous nous parler un peu de votre école secondaire, de votre classe et de ses particularités?

J'enseigne depuis neuf ans en adaptation scolaire. Je travaille présentement à l'école le Prélude à Mascouche, une école de milieu plutôt favorisé, qui accueille environ 950 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. J'enseigne le français à



des élèves qui suivent le programme *Préalables au diplôme d'études professionnelles* (Pré-Dep). Ce programme est conçu pour des jeunes qui ont au moins 15 ans et qui accusent deux ans de retard.

Les élèves du groupe qui ont participé à la familiarisation aux discussions métagraphiques l'an dernier étaient âgés entre 15 et 18 ans. Ces élèves suivaient le programme de la 3^e secondaire dans les matières de base (français, mathématiques et anglais). Composé de 16 élèves en début d'année, le groupe n'en comptait plus que 13 à la fin de l'année. En effet, les élèves de ces groupes sont très démotivés. Ils ont de la difficulté à voir de quelle façon ils pourraient surmonter encore tous les obstacles reliés à l'apprentissage qui se dressent devant eux. Ce sont des élèves qui devraient être en 5^e secondaire, comme leurs amis. C'est donc aussi très difficile pour leur estime personnelle.

Vous avez participé à un projet novateur et stimulant pour vos élèves. Qu'est-ce qui a suscité le désir d'essayer quelque chose de nouveau?

Premièrement, j'étais insatisfaite de ma façon d'enseigner la grammaire, car les élèves avaient de la difficulté à faire le transfert des règles dans leurs productions écrites. Ensuite, je n'arrivais pas à mettre en place un système

1 Danièle Cogis est maître de conférence à l'IUFM de Paris.

d'autocorrection efficace en plus d'une bonne méthode de révision de texte. Finalement, les élèves se plaignaient que la correction de leurs productions écrites était longue et laborieuse. Aussi, ils disaient ne pas savoir comment faire ni par où commencer. Ils avouaient également manquer de confiance en eux.

Pouvez-vous raconter comment s'est concrétisée votre participation au projet ?

J'ai rencontré Lynda Côté quand elle a accompagné une autre conseillère pédagogique dans ma classe. À ce moment-là, je travaillais la reprise de l'information avec mes élèves. J'avais donc profité de l'occasion pour lui faire part de mon insatisfaction vis-à-vis tous les problèmes mentionnés.

Elle m'a alors informée qu'elle travaillait à un projet concernant l'enseignement de la grammaire : les discussions métagraphiques et elle m'a expliqué en quoi cela consistait. Je lui ai dit que j'étais intéressée à y participer et nous nous sommes rencontrées en début d'année scolaire pour planifier les activités en classe qui permettaient de mettre à l'essai ce type d'intervention pédagogique.

À la suite de la présentation du projet aux élèves, j'ai commencé par une familiarisation de cette approche à l'aide de trois phrases distinctes. À cette étape de familiarisation, plusieurs aspects sont importants :

1. Expliquer aux élèves ce que sont les discussions métagraphiques, leur utilité, les objectifs visés et les résultats possibles ;
2. Expliquer le déroulement des discussions et le rôle de chacun ;
3. Rassurer les élèves, les mettre en confiance en instaurant un climat respectueux où l'important n'est pas la bonne réponse, mais la réflexion qui permet de faire un choix grammatical éclairé. Les élèves se sentent davantage en confiance quand ils comprennent que derrière leurs erreurs, il y a une logique.

Est-ce que les discussions métagraphiques demandent beaucoup de préparation et de temps en classe ?

De préparation, non, car il y a déjà des phrases et des paragraphes courts et longs de préparés.

Par contre, surtout lors des premières discussions métagraphiques, cela demande du temps en classe, car il est primordial que les élèves comprennent bien ce qu'ils ont à faire. En effet, les premières discussions exigent un rappel du déroulement et du respect qu'ils doivent avoir les uns envers les autres. De plus, l'enseignant doit poser beaucoup de questions et reformuler la réflexion de l'élève. Après quelques discussions toutefois, les élèves connaissent bien le déroulement et sont devenus habiles à exprimer les raisons qui les ont poussés à faire tel ou tel choix. Ils expliquaient spontanément pourquoi ils avaient choisi d'écrire un mot de telle ou telle manière.

Par ailleurs, c'est tout de même une tâche complexe pour l'enseignant. En effet, il faut se familiariser avec le genre de questions à poser, car il ne faut surtout pas biaiser le raisonnement de l'élève par des questions qui pourraient suggérer une réponse. De plus, il faut éviter de donner immédiatement des explications à la suite de la réponse d'un élève. On doit donc accepter la réflexion de l'élève sans jugement et sans donner la bonne réponse. Par la suite, ce qui est aussi complexe pour l'enseignant, c'est de noter les raisonnements des élèves au tableau pendant les discussions.

Les résultats de cette expérience ont-ils été concluants pour vous ?

Très concluants ! Sur le plan scolaire, les élèves sont beaucoup mieux outillés pour corriger leurs textes. Ils sont davantage en confiance, car ils savent comment faire. En outre, la tâche de révision est allégée, car tout au long des discussions, nous avons identifié les pièges qui les attendaient le plus souvent. Les élèves doivent donc se concentrer sur ces pièges lors de leur correction.

Sur le plan émotionnel, les discussions métagraphiques ont donné confiance à des élèves qui en avaient besoin. En fait, ils ont pu constater que c'était normal de faire des erreurs et qu'ils n'étaient pas seuls à en faire. Ils ont aussi pris conscience de leur façon de réfléchir sur la langue et sur les aspects grammaticaux, en particulier quand ils écrivent. De même, le fait d'entendre les autres réfléchir à voix haute aide énormément les élèves qui se posent peu de questions au départ.

Finalement, ces discussions démontrent que lorsque les élèves sont capables de verbaliser leur raisonnement, ils comprennent mieux ce qu'ils font et ils sont davantage en mesure de corriger leur texte.

Croyez-vous que cette expérience va avoir un effet sur votre enseignement futur ?

Évidemment, cela vient confirmer qu'il est possible de discuter des choix grammaticaux des élèves, bons ou mauvais, et ce, dans le respect. Je sais aussi que ce genre d'activité donne confiance aux élèves tout en les motivant.

L'an prochain, je vais utiliser l'approche de discussions métagraphiques, mais de façon plus régulière pour que le processus soit intégré plus rapidement. En effet, plus les élèves ont de contrôle sur leur texte, plus ils font d'efforts.

Enfin, j'ai une meilleure compréhension des représentations grammaticales des élèves. Ces discussions métagraphiques, en plus de me confirmer ce que je savais déjà, m'ont fourni de nouvelles informations sur les conceptions erronées de mes élèves.

Le mot de la fin aux élèves

À la fin de l'expérimentation, nous avons recueilli les commentaires de quatre élèves qui ont participé toute l'année aux discussions métagraphiques. Tous ont déclaré que de parler de la grammaire a été bénéfique pour eux, même s'ils étaient un peu mal à l'aise au départ de dire tout haut leurs réflexions grammaticales. C'est en prenant conscience qu'ils n'étaient pas seuls à faire les mêmes erreurs qu'ils ont compris l'utilité des commentaires verbaux. «Maintenant, on connaît nos erreurs, on prend le temps de les corriger parce qu'on sait comment faire. On a aimé parler de nos erreurs. L'enseignante a pris le temps de nous montrer comment corriger.»

* Lynda Côté, conseillère pédagogique et doctorante à l'université de Montréal
Lynda.Cote@re.csaffluents.qc.ca

* Édith Vaillancourt, enseignante à la Cs des Affluents



POUR QUE RAYONNE
la francophonie !

CENTRE DE LA
FRANCOPHONIE
DES AMÉRIQUES

Participez au concours

@nime ta
francophonie!

- Concours s'adressant à tous les enseignants et professeurs de français des Amériques
- Illustrez graphiquement avec vos élèves le thème proposé à l'aide d'une bande dessinée, d'un film d'animation ou d'un roman-photo
- 10 bourses de 3 000 \$ (CAN) versées aux gagnants pour l'achat de matériel scolaire

Découvrez le thème et les modalités du concours au www.francophoniedesamericques.com/anime.

La francophonie des Amériques, c'est :

- 33 millions de francophones et francophiles dans les Amériques
- 19 associations d'enseignants de français à travers l'Amérique latine et les Caraïbes
- Des univers littéraires insoupçonnés avec pour nom les mots de Guillaume Vigneault (Québec), Suzanne Draclus (Martinique), Barry Ancelet (Louisiane), ou encore Daniel Castillo-Durante (Argentine)
- Depuis 2008, un Centre de la francophonie des Amériques avec plus de 7 000 membres, ayant rencontré 1 900 enseignants, et un portail visité par plus de 85 000 internautes.

Pour plus d'information, rendez-vous au www.francophoniedesamericques.com



Entrevue

Entrevue

Entrevue

Entrevue

avec
Judith Émery-Bruneau *

Judith Émery-Bruneau a terminé en 2010 un doctorat en didactique du français avec succès. Son sujet portait sur le parcours personnel et scolaire de lecture des futurs enseignants, plus précisément la lecture littéraire. Un sujet tout à fait d'actualité puisque nous connaissons tous l'importance de la littérature dans le développement intellectuel, culturel, social et affectif des élèves. Nous avons donc posé quelques questions à madame Émery-Bruneau, questions qui pourraient amener une réflexion profitable.

Pouvez-vous nous expliquer rapidement votre sujet de thèse?

Ma thèse de doctorat m'a permis de décrire les pratiques de lecture littéraire des futurs enseignants de français au secondaire et de comprendre leurs conceptions de cette pratique et de son enseignement. Avec la notion de « rapport à la lecture littéraire » avec laquelle j'ai travaillé, j'ai pu étudier cet aspect de leur formation dans une perspective plutôt personnelle (leurs expériences scolaires et extrascolaires) et dans une perspective didactique (la façon dont ils entendent créer des activités d'enseignement et d'apprentissage de lecture littéraire et former les élèves du secondaire), pour voir la façon dont ces sphères s'articulent. J'ai mené des entretiens individuels qui m'ont permis de tracer des portraits de sujets-lecteurs. Ces portraits sont nuancés et suffisamment variés du point de vue de la formation antérieure et de l'âge des sujets ainsi que de leurs expériences de lecture, de leurs connaissances, de leurs goûts et de leurs représentations de la lecture littéraire. Ceci m'a amenée à voir de façon plus éclairée le rapport

à la lecture littéraire de chacun, tant dans une sphère personnelle (ce qui les constitue) que didactique (ce qui aura des effets sur leur pratique et sur la formation des élèves).

Pourquoi avoir choisi un ordre scolaire plutôt qu'un autre?

Pour cette recherche, j'ai choisi de m'intéresser à la formation des enseignants de français du secondaire. C'est avec un regard orienté sur leur formation universitaire que j'ai mené mon analyse, laquelle porte les traces de leur formation au collégial et au secondaire. Les résultats de ma recherche permettent de mieux comprendre comment ils pensent, organisent et structurent des activités d'enseignement et d'apprentissage pour développer la compétence des élèves en lecture littéraire, soit une lecture vécue, nourrie et verbalisée à la fois dans un mode participatif (affectif) et distancié (réflexif).

Le premier constat le plus marquant est la prédominance des aspects psychoaffectifs dans leur discours sur la lecture littéraire et son enseignement. La majorité des participants à mon étude priorisent l'enseignement d'un mode de lecture participative, c'est-à-dire qu'ils poursuivent des finalités de l'enseignement des textes littéraires d'ordre psychoaffectif, soit faire vivre des expériences affectives aux élèves et développer leur goût de lire. Dans un deuxième temps, par l'analyse de leurs influences socioculturelles pour leur pratique enseignante et leurs conceptions de la lecture littéraire, j'ai été en mesure de constater que les futurs enseignants se réfèrent systématiquement à des modèles de pratiques enseignantes valorisées et aux formes scolaires

dans lesquelles ils ont évolué comme élèves. Tous les sujets interrogés souhaitent reproduire les pratiques enseignantes qu'ils ont connues quant ils étaient eux-mêmes élèves (ils sont en grande majorité inspirés d'enseignants du secondaire et, pour quelques-uns, d'enseignants du cégep), sans forcément chercher à réfléchir aux causes ou aux conséquences de ces pratiques ou même vouloir les modifier.

Enfin, la tache aveugle dans les conceptions de ces futurs enseignants est leurs rares références aux savoirs langagiers, littéraires et socioculturels dans leur discours sur l'enseignement des textes littéraires. Ces résultats montrent combien les savoirs sont peu présents dans leur façon de vivre et de comprendre la lecture littéraire, ce qui ouvre la voie à des dispositifs de formation à développer pour ces étudiants, particulièrement à l'égard des savoirs et des pratiques littéraires à enseigner et de leur réflexion à développer sur ces savoirs et ces pratiques.

Qu'est-ce qui vous a amenée à vous pencher sur cette question?

J'ai été enseignante de français au secondaire, en plus d'être intervenue en milieu collégial et même à l'école primaire. Il faut dire que mon parcours est atypique, étant donné que ma formation initiale était en études littéraires : le regard que j'avais sur la place, le rôle et les finalités de l'enseignement des textes littéraires était d'abord celui d'une littéraire. Puis j'ai été habitée d'une réflexion didactique très forte pendant et après ma maîtrise en didactique de la littérature. Je souhaitais alors comprendre comment enseigner la lecture littéraire au secondaire, en convoquant à la fois les compétences réflexives et affectives des élèves, en les amenant à verbaliser leurs interprétations et leur compréhension des œuvres littéraires dans différentes activités (débat interprétatif, journal de lecture, cercle de lecture, analyse littéraire, compte-rendu, slam, etc.). Ces préoccupations m'ont alors poussée à vouloir comprendre comment les enseignants de français sont formés

pour enseigner la lecture littéraire. Après tout, avant de proposer des dispositifs de formation, il m'apparaissait essentiel de mieux comprendre comment se constitue le rapport à la lecture littéraire des étudiants en enseignement du français, lequel est notamment composé d'influences sociales et d'expériences littéraires vécues, de connaissances qu'ils possèdent, des façons dont ils pratiquent la lecture. Il m'importait surtout de comprendre les effets de leur rapport à la lecture littéraire sur la façon dont ils enseigneront la lecture littéraire à des élèves du secondaire.

Comment expliquez-vous le « rapport à la lecture littéraire » et quelle est son importance dans la formation des futurs enseignants?

Le rapport à la lecture littéraire (RLL) est un outil euristique et méthodologique, un modèle théorique que je définis comme « *l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet-lecteur situé entretient avec la lecture littéraire* ». Ce modèle est composé de quatre dimensions (*épistémique* – les savoirs et les savoir-faire; *sociale* – les interactions avec les autres; *subjective* – les affects, les valeurs et les représentations; et *praxéologique* – les pratiques concrètes de lecture littéraire), lesquelles peuvent être étudiées sous l'angle des expériences personnelles de l'enseignant (*plan personnel*) ou sous l'angle de la prise en compte par l'enseignant de la formation de l'élève-lecteur (*plan didactique*). Ces composantes contribuent à forger, à structurer et à organiser la façon dont des personnes vivent la lecture littéraire, sont habitées par les œuvres littéraires, aspirent à faire vivre des expériences diversifiées de lecture littéraire, convoquent des savoirs pour parler des œuvres littéraires, sont conscientes – ou pas – de l'influence socioculturelle de la communauté dans laquelle elles s'inscrivent, sur la façon dont elles comprennent ou interprètent les œuvres littéraires, etc. Toutes ces composantes permettent de cerner ce qui caractérise la façon dont une personne vit, expérimente, pratique

ou se représente la lecture littéraire. Une personne en relation avec des textes littéraires est un « sujet-lecteur », soit « *une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime* ». La notion de sujet-lecteur trouve ses origines dans les travaux de Gérard Langlade, professeur et chercheur en didactique de la littérature. J'ai dû adapter cette notion pour les besoins de ma recherche et ainsi la situer dans un contexte d'analyse précis du champ de la didactique du français, soit celui du RLL.

Croyez-vous qu'il faut distinguer l'enseignement de la littérature au secondaire et au collégial de façon précise? Autrement dit, cet enseignement prend-il la même route?

« Faut-il » distinguer l'enseignement de la littérature au secondaire et au collégial? Probablement que la question à nous poser serait plutôt : dans quelle mesure y a-t-il arrimage et progression entre ces ordres d'enseignement? De plus, peut-on vraiment parler d'enseignement de la « littérature » au secondaire, quand on pense que la littérature n'est pas seulement ce qui se lit (texte) et la façon dont on enseigne et apprend à « lire »? L'enseignement de la littérature concerne autant la lecture, l'écriture, l'oral et tout un champ de savoirs; l'enseignement de la littérature permet de travailler autant dans une posture critique que dans une posture créative. J'irais donc plus loin en soulevant la question suivante : sait-on ce qui s'enseigne, au secondaire et au collégial, sous l'appellation « littérature »? Quand un enseignant dit enseigner la « littérature », qu'enseigne-t-il exactement? Sont-ce les mêmes objets et les mêmes pratiques, avec les mêmes gestes didactiques que leurs collègues? S'il y a des distinctions, quelles sont-elles et comment s'expliquent-elles? Quelles sont les dimensions de la « littérature » qui sont abordées en classe? Avant de penser proposer des façons

d'enseigner la « littérature » au secondaire, il me semble essentiel de connaître les pratiques et les objets littéraires enseignés en classe de français, ce qui n'a pas encore été étudié dans les recherches en didactique du français. C'est ce que je fais actuellement dans le cadre d'une recherche subventionnée.

Selon vous, y a-t-il des correctifs ou des ajouts à apporter dans la formation «littéraire» des futurs enseignants au niveau des cours proposés à l'université? Lesquels?

Là où des correctifs pourraient être apportés, c'est précisément à la jonction entre leur formation comme « lecteur » et leur formation comme « enseignants », car cette jonction est marquée d'une rupture où un pont reste à construire. Dans les résultats de ma thèse, il apparaît que les futurs enseignants sont encore très proches de leurs propres apprentissages qu'ils sont à intégrer. Ils sont des sujets-lecteurs en train de transformer leur RLL. Mettre à distance leur RLL personnel pour prendre en compte celui des élèves présente certains défis. Or, à quel moment, entre leur formation comme *lecteurs* (au primaire, au secondaire, au postsecondaire et à l'université) et leur formation comme *enseignants* (notamment dans leurs cours de pédagogie et de didactique à l'université, ainsi que dans leurs stages pratiques), sont-ils appelés à se penser comme *sujets-lecteurs-enseignants*, avec leurs parcours personnels et scolaires de sujets-lecteurs? Le rôle de leur formation en didactique du français devient alors essentiel pour les amener à comprendre cette tâche aveugle et à trouver des moyens de devenir plus conscients de la complexité de leur RLL, des liens entre les plans personnel et didactique de ce RLL, de la dynamique entre les dimensions et de leurs effets sur la formation des élèves, ainsi que sur leur propre formation initiale et continue.

Si vous aviez un seul vœu à formuler sur la formation «littéraire» des futurs enseignants, quel serait-il?

Entrevue

Je pense qu'il est impératif de former des enseignants de français qui ne seront pas que des *animateurs passionnés de lecture* strictement ancrés dans l'affect ou que des *guides interprétatifs* strictement ancrés dans l'analyse réflexive, mais qui seront aussi des *sujets-lecteurs-enseignants*, soit des professionnels réfléchis, outillés, sensibles, capables de faire vivre aux élèves des démarches inductives qui les pousseront à trouver la source de leur sensibilité, de leur affectivité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour se développer et pour mieux se comprendre comme sujets-lecteurs, avec toute la complexité qu'exige une expérience singulière de lecture, particulièrement dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage de la lec-

ture littéraire. Si nous pouvons accompagner les sujets-lecteurs à comprendre leur RLL et si nous pouvons les former à transformer consciemment leur RLL, nous participons à une formation réfléchie.

Merci!

* Professeure de didactique du français à l'Université du Québec en Outaouais

La thèse de Madame Émery-Bruneau est accessible en ligne : <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/27627>

Portail pour l'enseignement du français

Un portail à consulter absolument

L'Université Laval héberge, depuis l'automne 2008, un **Portail pour l'enseignement du français** (www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca), dont l'accès est gratuit. Ce portail a été créé par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français, professeure à l'Université Laval, auteure de nombreux ouvrages et articles sur l'enseignement de l'écriture, des textes argumentatifs et de la grammaire aux francophones dans le cadre scolaire (principalement à l'ordre secondaire).

Depuis septembre 2011, d'importantes modifications ont été apportées au **Portail** pour le rendre plus convivial; un nouvel outil de recherche a été créé : **la recherche par mots-clés**. Ce module simplifié permet d'effectuer des recherches dans l'ensemble du Portail.

Ce dernier contient divers documents qui se veulent des outils pour l'enseignement et pour l'apprentissage du français en contexte scolaire. Ces outils, pensés d'abord pour l'enseignement aux francophones, sont aussi pertinents pour les non-francophones ou peuvent l'être, moyennant des amendements mineurs.

Ce site, placé sous le signe de l'engagement, de la créativité, de l'ouverture et de la rigueur pour des apprentissages réussis, se veut un lieu d'échanges entre les praticiens, peu importe leur statut, leur contexte d'intervention et leur expertise; c'est un lieu d'information, de formation et d'échanges. Il vous appartient. C'est à vous de l'alimenter!

Pour l'enrichir et le commenter, prière d'utiliser l'adresse électronique suivante : francais-secondaire@fse.ulaval.ca .

Opinion



Josée C.-Larochelle*

Ce texte est un billet d'humeur. Ceux qu'irritent les critiques devraient tout de suite arrêter leur lecture.

C'est la lecture de l'opinion de Suzanne Richard à propos des reprises du TECFEE, dorénavant permises indéfiniment aux étudiants en enseignement, d'abord parue dans les Cahiers précédent et il y a peu de temps dans *le Devoir*, qui a provoqué chez moi l'envie de réagir. Non pas que je sois en désaccord avec sa position, bien au contraire. Je reprends volontiers à mon compte presque tous les propos qu'elle y tient, qui me semblent refléter parfaitement la position que doit absolument soutenir notre association. Mais ce n'est pas de cela dont il s'agira ici. C'est la chute de son article qui m'a fait sursauter. Elle y soutient qu'au « collégial, [on] évalue la langue sans vraiment l'enseigner ».

Si cet énoncé n'est pas tout à fait faux, il n'est pas tout à fait vrai non plus – et il est quelque peu irritant pour un professeur de cégep. C'est pourquoi je me permets ici de formuler quelques commentaires.

D'une part, le programme de *français, langue d'enseignement et littérature* au niveau collégial présente des compétences tournées vers la littérature. C'est un choix de société qui peut être remis en question si on le souhaite, mais il découle quand même des États généraux sur l'éducation tenus en 1993 et 1994. Depuis cette réforme, le premier cours de français du cégep doit amener les étudiants à analyser des textes littéraires (c'est l'énoncé même de la compétence). Le deuxième cours de la séquence,

quant à lui, doit les amener à « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés ». Quant au troisième, celui-ci réservé à la littérature québécoise, il doit développer la compétence à « apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés ».

On voit que la maîtrise de la langue elle-même est un élément de compétence au collégial, d'ailleurs ajouté depuis peu, et non la compétence elle-même. Avant la refonte des devis ministériels, le cinquième élément de compétence indiquait que les étudiants devaient « rédiger et réviser » une dissertation. Depuis deux ans, un sixième élément de compétence a été ajouté pour qu'on se préoccupe davantage de cet élément important de la rédaction : « réviser et corriger le texte ». C'est donc faux de dire qu'on n'enseigne pas le français au cégep, même si on doit admettre qu'il n'y occupe pas une place centrale – ce qu'apprécient beaucoup d'étudiants d'ailleurs.

Mais il faut comprendre aussi que le français qu'on y enseigne n'est plus la base : on raffine la maîtrise de la langue, au niveau collégial. On apprend aux étudiants à laisser tomber les marqueurs inutiles, béquilles au début des paragraphes, en travaillant davantage la cohérence interne du texte. On leur enseigne qu'« au niveau de » ne signifie pas « en ce qui concerne » ou que « suite à » est un anglicisme. On les amène à enrichir leur lexique. Parce qu'on considère que la base devrait être acquise, après onze ans passés dans les classes de français.

D'autre part, il faut être conscient que tout le monde ne passe pas par le cégep, c'est même moins de la moitié de la population qui le fait. Certains entrent à l'université après deux ans passés sur le marché du travail, d'autres se contentent d'un diplôme d'études secondaires. C'est à ces derniers qu'on pense ici quand on a une saute d'humeur devant les récriminations faites à l'encontre des cours de français au collégial. *Quid* de ces gens qui ne poursuivent pas d'études postsecondaires ? Ne devraient-ils pas avoir acquis une maîtrise de la langue déjà suffisante pour s'exprimer clairement, même sur Facebook ? Onze ans, n'est-ce pas suffisant pour ce faire ? On comprend mal pourquoi il faut reprendre au cégep des règles de base comme la conjugaison du premier groupe à l'indicatif présent – certains étudiants ne savent même pas que les verbes sont classés en groupes dont

il suffit de faire varier la terminaison, fouillant systématiquement dans leur Bescherelle – ou de la logique mathématique de l'emploi de la virgule, qui suit simplement les opérations faites sur la phrase de base. Que dire alors des participes passés ?

J'aime que la classe de français du secondaire soit un endroit où l'on fait des projets dynamiques, où l'on *slamme*, où l'on crée, où l'on s'exprime. Mais si cela n'amène pas une meilleure maîtrise de la langue...

Il est inélégant de pelleter en arrière, accusant les enseignants du secondaire, voire du primaire, des défaillances linguistiques des étudiants du cégep ou de l'université. Mais il est injuste – pour les élèves au premier chef ! – de pelleter en avant.

* Professeure au Cégep de Lévis-Lauzon



SHAWINIGAN
À 90 minutes de Québec et Montréal

Cité de l'énergie

Complexe touristique entièrement renouvelé qui suscitera votre émerveillement et votre imagination.

Histoire et science: un mariage unique!

Visites guidées adaptées à vos besoins pour groupes scolaires de tous âges .

- Centre de sciences
- Secteur historique
- Centrale de Shawinigan-2
- Centrale N.A.C.
- Tour d'observation Hydro-Québec

Pour informations ou réservation:
Josiane Benoit
819 536-8516 / 1 866 900-2483
infocite@citedelenergie.com
www.citedelenergie.com



Société
Saint-Jean-Baptiste
de la MAURICIE

*La langue française
au coeur de notre
identité nationale!*

La Fondation de la SSJB
soutient des projets scolaires
pour l'apprentissage du français.

www.ssjbmauricie.qc.ca

Recension

Une référence incontournable

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Le nouveau livre des didacticiens du français Claude Simard (du Québec), Jean-Louis Dufays (de Belgique), Joaquim Dolz (de Suisse) et Claudine Garcia-Debanc (de France) est déjà, quelques mois après sa parution, un incontournable pour tous les enseignants et futurs enseignants de français de la francophonie. Reprenant des chapitres de l'ouvrage de C. Simard publié en 1997, *Éléments de didactique du français langue première*, cette publication circonscrit le champ de la didactique du français (première partie), le travail de l'enseignant de français (deuxième partie), les contenus de l'enseignement de la langue (troisième partie) et les travaux de recherche fondateurs et récents en didactique du français langue première (quatrième partie). Les différents organismes de notre discipline y sont présentés de façon exhaustive en fin d'ouvrage, accompagnés d'une riche bibliographie. Véritable porte d'entrée dans la profession et dans le monde francophone de l'enseignement, ce travail de vulgarisation mérite que tous les enseignants de français du Québec, jeunes et moins jeunes, s'y attardent. À titre d'exemple, les étudiants en enseignement secondaire du français de l'Université de Sherbrooke doivent, depuis la rentrée 2011-2012, se procurer ce livre dès leur première année de formation et le conserver pour les quatre cours de didactique du français qu'ils suivront avant d'obtenir leur brevet d'enseignement.



Martin Lépine*

Les parties les plus pertinentes et denses de l'ouvrage nous permettent de mieux inscrire dans l'histoire les grands courants de l'enseignement du français tout en situant quelques enjeux de la pratique et de la recherche dans cette discipline. Les lectures complémentaires en fin de chapitre permettent d'ouvrir des avenues multiples aux enseignants intéressés d'en savoir plus.

Pour la formation initiale des maîtres, nous aurions apprécié lire encore davantage sur les différents contenus d'enseignement retenus : lecture, écriture, oral, langue et littérature. L'idée d'enseigner de façon intégrée les différents volets du français aurait gagné à être exposée dans un réel mouvement d'intégration des compétences à lire et à apprécier, à écrire et à communiquer oralement, et ce, à l'intérieur même de chacun des chapitres portant sur les objets à faire apprendre.

Legs à la relève de quatre grands chercheurs en didactique du français issus des principaux pays de la francophonie, ce travail de synthèse est digne de devenir, pour quelques années à tout le moins, votre livre de chevet.

* Université de Sherbrooke