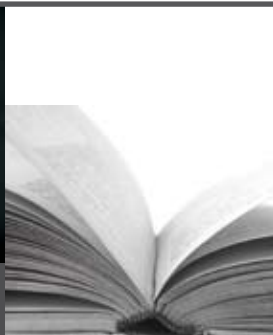


Les CAHIERS de L'AQPF

Association québécoise
des professeurs de français



Volume 4 n°3
Avril 2014



Mot de la présidente

Au suivant!

*Tous les suivants du monde devraient s'donner la main
Voilà ce que la nuit je crie dans mon délire
Et quant je n'délire pas, j'en arrive à me dire
Qu'il est plus humiliant d'être suivi que suivant.*
Jacques Brel

Au moment d'écrire ces lignes, la campagne électorale 2014 est lancée depuis une quinzaine de jours. Au moment où vous les lirez, nous aurons probablement un nouveau ou une nouvelle ministre de l'Éducation ou nous serons sur le point d'en connaître l'identité. Encore une fois.

Depuis 2008 que je suis présidente de l'AQPF, trois ministres de l'Éducation se sont succédé. Trois mandats pour moi, trois ministres pour le monde de l'éducation. Bientôt quatre. Sans compter la scission du MELS en 2012 et la démission de madame Beauchamp la même année. Comment assurer une continuité et une cohérence dans les dossiers quand les changements sont aussi fréquents? Comment préserver la cohésion dans les enjeux et garantir une logique en ce qui a trait aux décisions quand tout semble instable?

Ce qui est le plus inquiétant, c'est que l'éducation – et encore moins l'enseignement et l'apprentissage de la langue – ne semble pas faire partie des priorités des candidats, peu importe la formation politique. En effet, même si on est maintenant rendus à la mi-campagne, aucun engagement clair ni orientation n'a été avancé par les chefs de parti. Pourtant, il me semble que l'éducation, qui est le socle d'une société, a besoin d'ajustements.

Sommaire

Mot de la présidente	1
Vie de l'Association	4
Entrevue	8
Pratiques de classe	12
Expériences d'enseignants-chercheurs	19
Dossier	25
Chronique orthographique	44
Chronique de la francophonie	47
Recension	49
Impromptu	50

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

Conception graphique :
Sylvie Côté





Quand 20 % des élèves ont des besoins particuliers¹, que bon an mal an, entre 25 et 30 % des élèves décrochent avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires², que les nouveaux enseignants quittent la profession à hauteur d'environ 30 % dans les cinq premières années de leur pratique³, il m'apparaît essentiel de continuer à chercher à améliorer le système!

Qui plus est, en décembre dernier, lors de notre rencontre avec Madame Malavoy⁴, on nous annonçait des mesures nouvelles ou complémentaires à celles déjà en place pour renforcer l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français. L'AQPF devait même être consultée à ce propos dès le début de l'année en cours. On connaît la suite... qui n'en est pas une! On a aussi fait miroiter en janvier la possibilité d'une journée d'étude ou du moins, un évènement autour de la valorisation de la profession enseignante; une autre idée qui n'a pas eu de suite. Toutes ces belles intentions faisaient suite à d'autres, elles aussi laissées lettre morte, ou à des mesures et à des plans d'action... laissés en plan.

On nous dit parfois que les fonctionnaires sont garants du suivi et de la continuité. Mais dans l'état actuel de la politique partisane, on peut raisonnablement douter que le nouveau ou la

nouvelle aura à cœur de tenir les promesses de l'ancienne. Et parfois, même s'ils appartiennent au même parti. Promesses nouvelles obligent...

Je vais donc, puisque c'est la mode, y aller moi aussi de ma liste de demandes à l'heureux ou l'heureuse élu(e) du 7 avril prochain.

- Faire de l'amélioration des compétences dans la maîtrise de notre langue commune une vraie priorité par différentes mesures dont l'AQPF a déjà souligné maintes fois la pertinence;
- Mettre en œuvre un soutien effectif de nos jeunes collègues, par une stabilisation de leur situation, trop longtemps précaire, un allègement de leur service d'enseignement, un vrai mentorat dans les établissements scolaires et un contact réel avec l'Université;
- Favoriser l'arrimage et le dialogue entre la pratique et la recherche en encourageant et en facilitant les recherches collaboratives;
- Établir, par une législation appropriée, un droit à la formation continue des enseignants et un devoir de développement professionnel comportant une mise à jour régulière de ses connaissances;
- Valoriser et reconnaître l'innovation pédagogique validée dans le déroulement de carrière;
- Faciliter l'intervention des associations de praticiens novateurs dans les établissements scolaires;
- Faire de l'éducation et, en particulier, de la langue française, l'armature et le ferment de la société québécoise.

Suzanne Richard, présidente

1 Source : AQETA

2 Source : MELS

3 Tardif, Maurice (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 : PUL.

4 Je vous rappelle que Marie-Hélène Marcoux, vice-présidente à la pédagogie, et moi-même avons rencontré la ministre Malavoy le 17 décembre 2013.



ORTHODIDACTE

Apprendre l'orthographe autrement

- Un apprentissage simple, efficace et ludique
- Une expérience sur mesure pour chaque apprenant
- Des ressources accessibles en tout temps



SCOOP!

L'actualité en leçons prêtes à utiliser avec les TICS.



AMÉE

Pour une meilleure évaluation de la performance scolaire! Un outil qui permet d'offrir une rétroaction efficace à l'élève, développé en collaboration avec des enseignants, pour des enseignants.



ECHO

Un outil centré sur l'élève! ECHO est une plateforme adaptée à tous les types d'utilisateurs qui vous permet de faire ce qu'aucun autre système n'a jamais permis. De l'intelligence artificielle au service du milieu scolaire.



BIC TAB

La pédagogie différenciée sur tablette! Une solution numérique éducative simple et ouverte, plaçant l'interactivité au centre de la classe.

Nouvelles des sections

Montréal-et-Ouest-du-Québec

Des modifications à la présidence de la section : Geneviève Messier passe le flambeau à son successeur Pascal Grégoire et Brigitte St-Denis agira désormais en tant que secrétaire.

Des ateliers de perfectionnement seront offerts sous peu aux membres de l'AQPF. Raymond Nolin propose deux ateliers pour répondre aux besoins des enseignants qui souhaitent mieux connaître les fonctions du TNI en salle de classe. Les ateliers se tiendront respectivement

- le 24 avril 2014 de 18h à 20h sur la Rive-Nord de Montréal
- le 8 mai 2014 de 18h à 20h dans la région de Montréal.

Les lieux restent encore à déterminer. Vous pouvez toutefois vous inscrire :

aqpf.moq.inscriptions@gmail.com.

En espérant vous y voir en grand nombre !

Nancy Granger

ATELIERS
Section
Montréal-et-
Ouest-du-Québec

L'utilisation interactive du TNI en classe de français

Contenu de l'atelier :

- Deux modèles de TNI, plusieurs possibilités :
Activ Board
Smart Board
- Pour une utilisation interactive du TNI
- L'organisation des ressources : la clé du succès
- Des exemples concrets d'activités avec le TNI
- Une panoplie de ressources, de sites, de blogs, d'applications et de logiciels disponibles sur le web

Tarifs :
Membres : gratuit
Non-membres : 20\$
Étudiants : 5\$

Préinscription seulement 15\$.

Deux ateliers offerts :

- Le 24 avril 2014 sur la Rive-Nord de Montréal (Inscription* jusqu'au 18 avril 2014)
- Le 8 mai 2014 dans la région de Montréal* (Inscription* jusqu'au 2 mai 2014)

Pour vous inscrire, écrivez-nous :
aqpf.moq.inscriptions@gmail.com

Ateliers animés par Raymond Nolin
Enseignant au primaire à la Commission scolaire de Montréal

*Les lieux précis sont à déterminer

Félicitations

Le 20 février dernier, l'Association canadienne d'éducation dévoilait les récipiendaires du Prix Ken Spencer 2014, prix de reconnaissance attribué à « sept programmes scolaires susceptibles de changer l'apprentissage ». Une de nos collègues, Annie Côté, fait partie de ces « éducateurs canadiens qui n'ont pas eu peur de changer le modèle traditionnel d'une journée à l'école ». Son projet a pour titre : *Découvertes pédagogiques - La mission de motiver les apprenants à risque.*

Toute l'équipe des *Cahiers de l'AQPF* tient à la féliciter chaleureusement et rendra compte de son innovation dans un prochain numéro.



Annie Côté

Québec-et-est-du-Québec

Un atelier offert par Marie Duclos « Coup d'œil sur les ressources du CCDMD » aura lieu à l'Université Laval, à la tour des Sciences de l'éducation, local 182, le jeudi 15 mai 2014 de 19h à 21h. Les places sont limitées. Inscrivez-vous vite et avant le 12 mai dernier délai, auprès de Cathy Boudreau : cathy.boudreau@csnavigateurs.qc.ca.



Coup d'œil sur les ressources du CCDMD

MARIE DUCLOS

Atelier pédagogique



Le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) vous présente son site Internet consacré à l'amélioration du français. Accessibles gratuitement, une foule de parcours guidés, d'exercices interactifs et de documents à imprimer amènent les élèves à mieux écrire : mieux rédiger et mieux réviser. D'autres ressources traitent de sujets divers : difficultés d'apprentissage, grammaire nouvelle, relation d'aide, etc. Lors de la présentation, il sera question, entre autres, des ressources suivantes : Ouvrir le dictionnaire, Stratégies d'écriture dans la formation spécifique, Accords / désaccords, Méthode de relecture, La plume et le portable, ressources que vous pouvez déjà consulter à l'adresse CCDMD.QC.CA/FR

Jeudi 15 mai 2014
19h à 21h
Tour des sciences de l'éducation, local 182
Université Laval

Les membres de l'AQPQ peuvent assister à cet atelier via Skype.

Le stationnement est situé au pied de la Tour. Les membres de l'AQPQ qui désirent une vignette de stationnement gratuite peuvent la demander au moment de leur inscription. Elle leur sera remise à leur arrivée. Seules les personnes qui l'auront demandé recevront une vignette gratuite pour la soirée.

Date limite d'inscription : 12 mai 2014

Cout de l'activité
(à payer sur place, reçu disponible sur demande) :
Gratuit pour les membres de l'AQPQ
15\$ pour les non-membres;
5\$ pour les non-membres étudiants.
Places limitées

Pour vous inscrire
Écrire à Cathy Boudreau à l'adresse suivante :
cathy.boudreau@csnavigateurs.qc.ca
Faire votre inscription et votre paiement à l'ordre de l'AQPQ - Section Québec-et-Est-du-Québec



Centre-du-Québec

Toute la section est actuellement mobilisée par la préparation du congrès 2014 qui aura lieu à Sherbrooke du 15 au 17 octobre 2014 et dont vous trouverez ci-dessous le dépliant de présentation. Ne ratez pas cet important moment de notre vie associative.

Michèle Prince

Thème et axes du congrès : Le français, voie de communication

Le français, voie de communication. On ne saurait mieux dire puisque, en ces temps postmodernes, il court, il court, le français, sur des voies multiples, des ondes variées, cybernétiques. Le fleuve agité de la communication gonfle et se diversifie chaque jour. Au-delà des canaux traditionnels, le français emprunte des voies rapides que nos élèves affectionnent particulièrement. Qu'elles soient sous forme écrite ou orale, taguée, slamée ou rapée, ces voix traversent la planète en tout sens, souvent loin des contrôles académiques et des normes fossilisées. Il revient à nous, enseignants et enseignantes de français, d'investir ces voies/voix nouvelles, aussi déconcertantes qu'elles puissent parfois nous sembler.

Aujourd'hui, plus que jamais, des voies diverses nous sont offertes pour que circule dans le monde entier un français poétique ou informationnel, exigeant et ludique à la fois. L'avenir nous appartient! Nos classes sont un merveilleux terrain de jeux... de mots!

Dans le cadre de ce congrès, nous traiterons de mots écrits (axe 1), lus (axe 2), dits (axe 3) et entendus (axe 4) du préscolaire à l'université, en classe de français et dans d'autres disciplines. Nous aborderons les supports – traditionnels et modernes – grâce auxquels les mots circulent; nous réfléchirons aussi aux moyens d'évaluation des mots et aux recherches qui se penchent sur le français, cette voie de communication.

Axe 1 : Les mots écrits

L'écriture de fiction, de poésie ou d'information, sur papier comme sur support numérique, comme porte d'entrée vers le monde des idées et de l'imaginaire. Les mots écrits, voie de communication de soi aux autres.

Axe 2 : Les mots lus

La lecture et l'appréciation d'œuvres littéraires d'hier et d'aujourd'hui ainsi que la lecture de textes courants comme lieu d'orchestration et de synthèse de la classe de français. Les mots lus, voie de communication des autres à soi.

Axe 3 : Les mots dits

La parole, tant spontanée que préparée, dans des contextes authentiques ou dans l'apprentissage de différents genres de discours. Les mots dits, voie de communication en interaction.

Axe 4 : Les mots entendus

En réception orale, l'écoute de films de fiction ou de documentaires, de courts-métrages d'animation et de divers documents audiovisuels comme outils de découverte de l'autre. Les mots entendus, voie de communication ouverte sur le monde.

Conférencier - Vincent Vallières

Né en 1978 à Sherbrooke, Vincent Vallières compose ses propres chansons depuis l'âge de 15 ans. En 1996, il participe à la finale de Cégeps en spectacle, obtient la deuxième place et enregistre l'album démo *Le vent du nord*. De 1999 à 2009, il lance cinq albums : *Trente arpents*, *Bordel ambiant*, *Chacun dans son espace*, *Le repère tranquille* et *Le monde tourne fort*. Le chanteur a maintenant une solide expérience et compte parmi les artistes marquants de la chanson québécoise.

La langue française occupe une place importante dans la vie de Vincent Vallières. Il a notamment écrit le texte de la *Dictée des Amériques 2007* et il détient un baccalauréat en enseignement du français au secondaire de l'Université de Sherbrooke.

Lieu du colloque

Delta Sherbrooke, hôtel et centre des congrès
2685, rue King Ouest
Sherbrooke, QC J1L 1C1
819 822-1989

<https://www.deltahotels.com/fr/Hotels/Delta-Sherbrooke-hotel-et-centre-des-congrès>



Ashraf – 11 ans



Elise – 10 ans



Jérémie – 11 ans



Jérémie – 11 ans



Conférencier - Vincent Vallières



Delta - hôtel et centre des congrès

Un colloque à ne pas manquer

Michèle Prince*

Les 12 et 13 mai 2014, l'AQPF, en collaboration avec l'AIRDF et l'UNEQ, organise à la Maison des écrivains (UNEQ) rue Laval à Montréal un colloque qui a pour titre

Quelle littérature québécoise pour quelle formation?

La journée du 12 mai sera consacrée à la question de la littérature québécoise comme champ d'étude, soit la double question : Pourquoi enseigner la littérature québécoise et quel corpus enseigner? Interviendront successivement, le matin, des enseignants de littérature et des didacticiens, l'après-midi, des auteurs québécois.

Le 13 mai, on traitera le matin de ce qui se fait en classe actuellement ou « Comment enseigne-t-on la littérature québécoise et avec quelles œuvres? »; l'après-midi sera consacré à la recension des convergences, divergences, perspectives et des actions à mener en fonction des conclusions du débat.

ATTENTION

Il n'y a que **40 places** disponibles.

Les membres de l'AQPF, comme ceux de l'AIRDF et de l'UNEQ seront invités en premier dès le début d'avril (aussitôt que paraîtra le programme définitif du colloque) et le cout (comprenant l'inscription, les pauses café et le repas du midi) sera pour eux de 30\$.

Puis le colloque sera ouvert à tous. Les non-membres paieront 60\$, mais pourront obtenir un crédit de 25\$ sur l'adhésion dans les 6 mois à une des trois associations coorganisatrices.

Un seul conseil : **PRESSEZ-VOUS!**

* Coordinatrice des *Cahiers de l'AQPF*



Colloque
organisé conjointement par
l'AQPF, l'UNEQ et l'AIRDF

12 et 13 mai 2014

Maison des écrivains de l'UNEQ
3492, avenue Laval, Montréal

Inscription en ligne sur le site de l'AQPF
(40 places uniquement) : www.aqpf.qc.ca



Entrevue

Entrevue avec Gérald Charron

*Plusieurs fois lauréat au concours **Anime ta francophonie**, récipiendaire du prix national **Essor** et récemment décoré de la plus haute distinction du pays dans le milieu de l'enseignement, le moins qu'on puisse dire, c'est que Monsieur Gérald Charron, enseignant de quatrième année à l'école Saint-Joseph à Lévis, se distingue. Ce qui le distingue surtout, c'est sa passion pour son métier, celle qui l'habite depuis 30 ans. Et cette passion, il la communique tous les jours aux élèves qu'il côtoie. Avec générosité, il a accepté de nous raconter son parcours et de nous ouvrir les portes de sa classe.*

Cathy Boudreau : Monsieur Charron, vous enseignez depuis plusieurs années à la Commission scolaire des Navigateurs. Pouvez-vous nous parler de votre parcours professionnel?

GC : J'ai fait mes études universitaires à l'Université Laval. J'ai étudié trois ans en philosophie et j'ai par la suite réalisé de la suppléance dans les écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin de l'époque. On parle ici de 1984 environ. J'ai eu la pique pour l'enseignement à ce moment-là. J'ai donc fait un nouveau baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. J'ai continué de faire de la suppléance. Je choisissais les cours qui se donnaient en fin d'après-midi et du soir et je faisais beaucoup d'étude pendant l'été. J'ai obtenu mon premier contrat en 4^e et 5^e année à l'école Bois-Joly à Joly dans Lotbinière. C'était en 1987. J'ai eu ma permanence en 1990. Ce n'était pas facile d'entrer dans le système de l'éducation à cette époque. Cependant, tout s'est bien déroulé pour moi. J'ai enseigné pendant six ans à Joly, puis, six ans à St-Flavien, en première année et enfin, deux ans à Dosquet. Ensuite, ma conjointe a



pris sa retraite et j'ai décidé de me rapprocher de ma demeure. J'habite à Ste-Foy. J'ai donc choisi l'école du Grand-Fleuve à St-Romuald en 2001. On l'appelait alors le Méandre. J'ai enseigné dix ans à cet endroit. J'ai travaillé pendant cinq années en multiprogrammes par choix. J'aimais la clientèle et le défi de varier mon enseignement. Enfin, depuis 2011, j'enseigne aux Programmes Arts-Langues-Sports à Lévis en 4^e année.

Qu'est-ce qui fait que vous êtes encore passionné par votre travail après toutes ces années?

J'ai toujours aimé l'école depuis ma jeune enfance. J'aime apprendre, faire apprendre les élèves, apprendre d'eux et avec eux. J'adore me lancer de nouveaux défis et par conséquent, les faire vivre à mes élèves. Depuis la venue de la réforme en 2001, j'ai développé une pédagogie axée sur les projets. Depuis quelques années, j'y incorpore la participation à différents concours. J'aime sortir de ma zone

Entrevue

de confort. Cela me stimule. Chaque année, je change de créneau. Mes projets sont différents et cela m'amène à travailler fort pour mieux maîtriser les contenus. J'ai beaucoup de plaisir à réfléchir à comment relier tel sujet avec telle compétence. Comme je maîtrise bien mon programme d'enseignement, il m'est devenu facile de faire des liens entre les disciplines et les compétences développées. J'aime la présence des enfants, j'aime leur spontanéité, leur gout de l'aventure et leur authenticité! Je veux qu'ils aiment l'école, qu'ils aiment apprendre et qu'ils découvrent leur plein potentiel.

Parlez-nous de votre classe, des projets que vous y réalisez.

Pendant l'été, j'aime développer un nouveau projet en lien avec les thèmes annuels de l'ONU. Par exemple, 2013 était l'année mondiale de la coopération dans le domaine de l'eau. Alors, j'ai monté un projet interdisciplinaire intitulé : « Vis'eau, vis'écol'eau! » Les élèves et moi devons répondre à la question : Pourquoi devons-nous protéger davantage notre ressource, l'eau? Au début de l'année, je présente le projet à mes élèves. Souvent, les nouveaux élèves me demandent s'ils vont faire un grand projet avant même que je le leur présente. D'année en année, les élèves se parlent et savent que j'en effectue un pendant l'année scolaire. Ce projet se subdivise en sous-projets. Je fais alors des campagnes de financement en présentant mon projet très élaboré aux institutions financières, aux organismes du milieu, à Croque Santé Metro, à la ville de Lévis, à l'organisme Défi prévention jeunesse de la CSST, etc. Très souvent, on nous encourage, par des commandites, à vivre notre nouvelle aventure pédagogique et des situations d'apprentissage variées. Aussi, j'adore faire participer mes élèves à différents concours. La langue française occupe une place privilégiée dans ma classe. J'aime sensibiliser les élèves à notre réalité nord-américaine. Je leur explique qu'une langue est vivante et qu'on doit bien la parler et bien l'écrire pour lui assurer une

pérennité. De nombreux concours me permettent d'y mettre du temps et de l'énergie pour mieux faire connaître toutes ses richesses et ses défis pour la protéger. Le mois de mars est le mois de la francophonie et c'est l'occasion pour moi d'exploiter ce sujet en classe. C'est toujours un défi renouvelé. J'invite beaucoup de gens et d'organismes dans ma classe. Que ce soit pour les sciences, les arts, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, j'invite des personnes ressources pertinentes selon les sujets développés. De plus, les sorties éducatives sont toujours en lien avec les activités d'apprentissage de la classe. L'école devient ainsi le reflet de la vie au quotidien. L'actualité occupe une grande place dans ma façon d'animer. Depuis plusieurs années, mon projet du début d'année se termine par une expo-sciences où les élèves démontrent leur savoir-faire et leur savoir-être aux gens de la communauté. Voilà une belle occasion d'exposer les travaux de français, de mathématiques et des autres disciplines. Quelle fierté les élèves ont dans leurs yeux lorsqu'ils réalisent leurs expériences scientifiques devant leurs collègues, leurs parents, le personnel de l'école et les gens de la communauté! C'est une autre belle façon d'exploiter la communication orale. On veut que notre musée soit dynamique et interactif avec le public. Enfin, l'entrepreneuriat demeure un excellent moyen pour concrétiser nos apprentissages dans le but de développer de multiples compétences disciplinaires et transversales.

On vous surnomme M. Projet, d'où vous vient cette créativité pédagogique?

Comme je l'ai mentionné plus haut, c'est mon gout d'apprendre qui m'amène à être créatif. J'ai besoin de défis nouveaux chaque année. Je veux guider mes élèves vers différents horizons et apprendre avec eux. Mes projets et la participation aux concours sont des éléments qui m'amènent à devenir très créatif. Je suis fier et j'aime m'allier à des gens compétents. Je n'ai pas peur de demander de l'aide. Je suis très

Entrevue

ouvert aux demandes des élèves et je m'organise pour qu'eux aussi exploitent leurs talents, souvent insoupçonnés. Les parents, le personnel de l'école, la communauté et les bénévoles sont des alliés précieux pour ces nouvelles découvertes.

Si vous deviez résumer votre conception de l'apprentissage et de l'enseignement en quelques mots, que diriez-vous?

Au fil des années, j'ai développé cette façon de faire qui touche plusieurs compétences et plusieurs créneaux. Cependant, il y a plusieurs façons d'apprendre. L'important, c'est de donner la possibilité à l'élève de faire des choix, de lui faire confiance et de lui donner le cadre nécessaire à son épanouissement. Les véritables apprentissages passent par le sentiment d'appartenance à une vie collective où les besoins de base sont comblés. Ensuite, on propose des situations d'apprentissage très variées qui permettent aux élèves d'être actifs et impliqués directement dans la prise de décision. L'enseignement doit s'adapter selon le groupe d'élèves, mais aussi d'après la réalité d'aujourd'hui. Il faut savoir utiliser les nouvelles technologies de l'information et démontrer qu'on peut apprendre des élèves et avec eux. Garder notre esprit ouvert et partager notre désir d'apprendre est contagieux pour les gens qui nous entourent. Comme le disait Gandhi : « *Vous devez être le changement que vous voulez voir dans le monde.* »

Vous avez reçu dernièrement la plus haute distinction du pays dans le milieu de l'enseignement. Qu'est-ce que ce prix représente pour vous?

Il s'agit d'un prix de carrière qu'on ne peut remporter qu'une seule fois. Alors, c'est évident que cela représente la quintessence des prix pour moi. Cela n'enlève aucune valeur aux autres dont je suis très fier. C'est la somme de projets novateurs et de prix spéciaux qui ont contribué au succès que je connais. Tous ont leur importance, puisqu'il s'agit chaque fois, pour les élèves et pour moi, de nouveaux défis

à relever. Ce qui est important dans tout ça, c'est d'ouvrir nos horizons, d'utiliser les forces de chacun et de se faire confiance; c'est apprendre autrement. Cela devient alors une source d'inspiration pour les élèves et ça leur démontre qu'il est possible de réaliser ses plus grands rêves!

En terminant, quel conseil donneriez-vous aux nouveaux enseignants qui débudent leur carrière afin que, comme vous, ils demeurent passionnés?

Il faut d'abord répondre aux besoins et aux goûts des élèves. Il faut demeurer ouverts et rester près de la réalité. L'école d'aujourd'hui doit s'adapter à tous les changements. Il faut s'intéresser à l'actualité, en parler aux élèves et développer des projets qui les amèneront à se surpasser. Tout est basé sur leur intérêt. Si l'enfant est intéressé, respecté, écouté, ses parents le seront aussi envers l'enseignant et l'école. C'est à partir de ce moment que tout devient magique. On peut aller très loin quand on travaille en synergie.

Merci Monsieur Charron d'avoir partagé avec nous votre passion, votre engagement. Parions que vous saurez en inspirer plus d'un!

Antidote

Soignez votre français

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

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

Pour Windows, Mac OS X et Linux. Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez www.antidote.info.
Dictionnaires et guides aussi offerts sur iPhone et iPad.

 **Druide**

Pratiques de classe

Meilleure performance au primaire qu'au secondaire en orthographe grammaticale: pourquoi?

Chantal Ouellet*
France Dubé**
Élisabeth Boily***
Viviane Boucher****

Il est admis que plusieurs élèves québécois éprouvent des difficultés inhérentes à la syntaxe, à la ponctuation et à l'orthographe. L'orthographe grammaticale, en particulier, constitue une bête noire. Parmi les causes, le caractère rébarbatif des méthodes d'enseignement traditionnelles et la complexité de l'orthographe du français qui mènent vers une maîtrise insuffisante des conventions de la langue écrite et trop souvent à l'échec scolaire.

Chez les élèves du secondaire, même si on s'attend à ce que l'essentiel des notions apprises au primaire soient maîtrisées et transférées dans les productions écrites, les observations des enseignants et des chercheurs indiquent qu'elles ne le sont pas. En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010), rapporte un taux d'échec à l'épreuve de production écrite qui atteint 23,9%, à la fin du premier cycle du secondaire. Au critère d'évaluation sur le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale, 39,7 % des élèves ont échoué. Il s'agit du critère le plus difficilement maîtrisé par les élèves de ce niveau. Actuellement, peu de recherches font état des connaissances acquises par les élèves de la fin du primaire et du secondaire au Québec.

Cette constatation a attisé notre curiosité. Comment expliquer ces résultats ? Notre recherche s'inscrit dans le cadre du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* et du *Programme de recherche sur l'écriture* (FQRSC et MELS)¹. Notre objectif était d'en savoir davantage sur les connaissances en orthographe grammaticale d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire et d'élèves en difficulté au secondaire. Nous souhaitions aussi documenter les pratiques pédagogiques de leurs enseignants pour éventuellement proposer des pistes d'explications et de solutions.

Notre projet s'est déroulé de 2010 à 2013 dans quatre commissions scolaires québécoises. Nous avons travaillé avec 12 enseignants de 6^e année du primaire (ou 2^e année du 3^e cycle), de première secondaire et d'adaptation scolaire au secondaire. Dans un premier temps, une dictée a été administrée à 216 élèves au début de l'année scolaire 2010 (T1), puis à 192 de ces mêmes élèves à la fin de l'année scolaire 2011 (T2). Pour documenter les pratiques enseignantes, nous avons utilisé un journal de

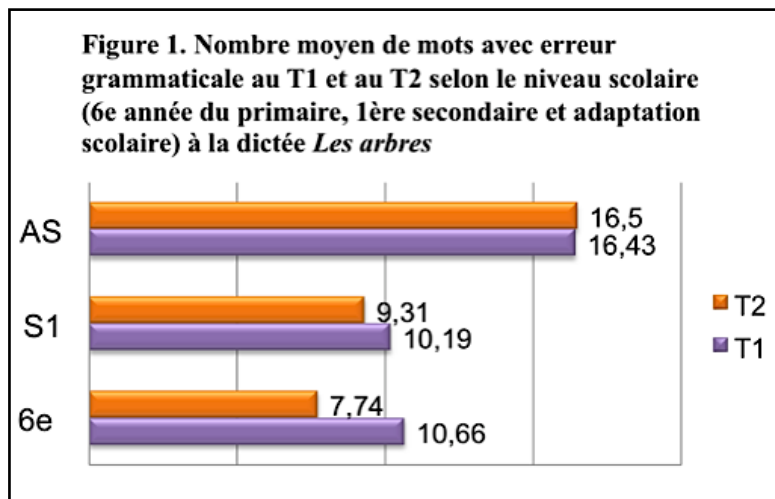
1 Nous remercions le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (action concertée) qui ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

bord, rempli par les enseignants, et effectué des entretiens de groupe avec le personnel enseignant et de direction des écoles participantes. La dictée retenue est un texte de Fénelon intitulé *Les arbres* (Manesse et Cogis, 2007).

LES ARBRES

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent dans le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

Elle consiste en un court passage de quatre phrases qui totalise 83 mots. Ce texte est suffisamment bref pour être proposé à des élèves d'âges différents et présentant des capacités variées. Les phrases choisies renferment des problèmes d'accord et certains grands types de difficultés d'orthographe grammaticale. La figure 1 présente les résultats obtenus à la suite de la passation de la dictée en termes de nombre moyen de mots comportant des erreurs grammaticales au Temps 1 en comparaison avec les résultats obtenus au Temps 2.



Nos résultats indiquent que les élèves de 6^e année obtiennent un nombre de mots avec erreurs grammaticales semblable à celui de 1^{ère} secondaire au Temps 1 mais que les élèves de 6^e année réalisent beaucoup moins d'erreurs au Temps 2 qu'au Temps 1, donc qu'ils se sont améliorés et performant mieux. Les résultats au test *t* vont dans le même sens. En observant les différences selon le niveau scolaire, il apparaît que la différence est significative à $p \leq 0.01$ seulement pour le groupe de 6^e année. Pour les deux autres groupes, la différence entre les scores obtenus au T1 et au T2 n'est pas statistiquement significative ($p \leq 0.01$) (voir Tableau 1). Les élèves en difficulté (adaptation scolaire) pour leur part, réalisent une moins bonne performance aux deux temps, et régressent un peu.

Tableau 1. Résultats au test *t* selon le niveau scolaire (dictée)

Niveau	N	Différence entre les moyennes	t	ddl	sig	taille d'effet
6 ^e	65	2.92	5.754	64	.000	0.334
S1	81	0.71	1.808	80	.074	--
AS	46	-0.15	0.304	45	.763	--
Total	192	1.19	4.542	191	.000	0.097

Plus précisément, les élèves de 6^e année réussissent mieux les accords dans le groupe du nom (GN) et réalisent un progrès de 5% à comparer à ceux de première secondaire pour qui nous constatons un écart de seulement 1%. Il en va de même pour les accords régis par le sujet (GV), les élèves de 6^e année faisant un bond de 10% au T2 comparativement à 3 % pour les élèves de 1^{ère} secondaire.

D'entrée de jeu, nous prenions pratiquement pour acquis que les élèves de 1^{ère} secondaire performeraient mieux que les élèves de 2^e année du 3^e cycle (6^e) du primaire. Nous avons voulu comprendre ce qui pouvait expliquer cette performance supérieure chez les élèves de 6^e année. C'est l'analyse des pratiques en-

seignantes recueillies au moyen de journaux de bord et de l'entretien de groupe qui nous a permis de faire ressortir quelques éléments d'explication.

Des notions davantage enseignées

L'analyse des journaux de bord indique que l'accord dans le groupe du nom (GN) est davantage enseigné à la fin du primaire (+10%). Toutefois, ce n'est pas le cas pour l'accord régi par le sujet. Il est enseigné aux deux niveaux à la même fréquence mais beaucoup moins souvent à comparer à l'accord dans le GN.

Une pédagogie active

En 6^e année, les règles sont davantage présentées et les analyses syntaxiques et grammaticales, un peu plus fréquentes, alors que ce sont les exercices d'application de règles qui dominent au début du secondaire. L'enseignant du primaire modélise davantage les stratégies ou les procédures appropriées que celui du secondaire. À ce niveau, les élèves ont plus souvent pour tâche d'appliquer des règles et des notions alors que les élèves de 6^e sont incités plus fréquemment à expliquer leurs stratégies à l'enseignant. Le travail individuel domine en 1^{ère} secondaire, mais au primaire, il est combiné et précédé de travail en grand groupe. De plus, selon ce qui se dégage de l'analyse des entretiens de groupe, la nouvelle grammaire y est davantage mise en application, par exemple, par l'utilisation des manipulations syntaxiques, alors qu'au secondaire, plusieurs enseignants enseigneraient encore selon la grammaire « traditionnelle ».

Des enseignants engagés

Si l'on examine de plus près les résultats de deux classes de 6^e année que nous qualifions de « championnes », nous constatons que l'enseignant, ou l'enseignante, d'une classe championne de 6^e est un enseignant engagé, passionné, qui met en place des projets novateurs. Il met en place plusieurs stratégies pédagogi-

ques différentes qui rendent les élèves actifs dans leurs apprentissages et il le fait fréquemment. « *Nous, on fait de l'analyse de phrase avec la "phrase dictée du jour". Je trouve que c'est efficace parce que c'est un élève qui doit dire à l'autre élève pourquoi il doit mettre un "s". Il faut qu'ils intègrent la règle pour pouvoir l'expliquer à l'autre (Un enseignant de 6^e année).*

L'arrimage des pratiques et la concertation au sein de l'équipe-école

Au primaire, il existe davantage de cohésion (ex : code de correction commun, utilisation d'un même métalangage) pour un cycle et même parfois pour une école entière. Le travail par cycle est davantage instauré au primaire. La direction exerce un leadership pédagogique et nous constatons beaucoup de collaboration entre les divers intervenants. L'orthopédagogue est aussi engagée. Elle est une ressource importante.

Engagement, passion, collaboration, formation continue et mise en place de plusieurs stratégies pédagogiques qui rendent les élèves actifs dans leur apprentissage sont des dimensions qui ont émergé lors de nos analyses. Ce que disent les enseignants et les acteurs du milieu scolaire nous renseigne sur les conditions gagnantes à mettre en place pour que davantage de classes deviennent des classes « championnes » en orthographe grammaticale, qu'elles soient du primaire ou du secondaire.

* Professeure à l'UQAM

** Professeure à l'UQAM

*** Étudiante au doctorat en éducation, UQAM

**** Étudiante au doctorat en éducation, UQAM

Bibliographie

Manesse, D., Cogis, D. (2007) *Orthographe: à qui la faute?* Paris: ESF.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français. Premier rapport d'étape.* Québec : Gouvernement du Québec.

L'enseignement de l'orthographe lexicale : réflexion sur les bases de données lexicales

Christian Dumais*
Brigitte Stanké**
André C. Moreau***
Martin Beaudoin****

Dans notre société, la maîtrise de l'orthographe lexicale est primordiale et constitue un important outil de discrimination (diplomation, sélection de candidats pour un emploi, etc.) (Stanké, 2012). La connaissance de l'orthographe lexicale est également cruciale puisqu'elle représente en quelque sorte le moteur de la lecture et de l'écriture chez le lecteur-scripteur expert (Templeton et Morris, 1999). Elle est aussi à la base du développement des compétences des élèves en littératie (Maughan, Messer, Collishaw, Pickles, Snowling et Yule, 2009).

Les listes de mots

Au Québec, dans les écoles primaires et secondaires, la mémorisation de listes de mots est largement utilisée pour permettre l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe lexicale (Anctil, 2010 ; Lévesque et Mansour, 2014). Dans la francophonie, cette pratique est en usage depuis plusieurs décennies (Chetouani, 1997, Polguère et Sikora, 2013). Malgré certaines critiques, selon Polguère et Sikora (2013, p. 40), « l'utilité de listes de [mots de] vocabulaire dans l'enseignement d'une langue première (L1) et dans celui d'une langue seconde (L2) semble difficilement contestable ».

Les mots qui constituent ces listes sont souvent choisis par les enseignants en fonction d'un thème abordé en classe, ce qui laisse supposer qu'il existe une relation entre le thème et l'apprentissage de l'orthographe. Il n'est cependant pas rare que les listes de mots soient décontextualisées, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas

de liens sémantiques entre les mots à apprendre (Fortier, 1994), et qu'elles ne tiennent pas compte du vocabulaire présent dans toutes les disciplines scolaires ; souvent, ces listes se limitent au vocabulaire de la classe de français. Les listes de mots peuvent également provenir de manuels scolaires et de listes accessibles aux enseignants dans leur milieu (listes élaborées par des syndicats par exemple) (Leroux et Martin, 2012 ; Tremblay, Lefrançois et Lombard, 2013). Dans ces cas, les listes ne sont habituellement pas validées par la recherche.

L'enseignement de l'orthographe lexicale

Les listes de mots sont utiles au développement du vocabulaire à l'oral, mais ont souvent peu d'impacts sur le développement de l'orthographe lexicale (Leroux et Martin, 2012). Le seul apprentissage de listes de mots permet rarement aux élèves de comprendre les principes qui structurent les mots (Anctil, 2010). Par ailleurs, les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale, car l'exposition répétée aux mots écrits par l'intermédiaire de la lecture permet uniquement d'apprendre les régularités orthographiques de notre système d'écriture (par exemple, le son /f/ s'écrit généralement à l'aide de la lettre « f »). Faire découvrir, manipuler et regrouper les mots selon leurs particularités orthographiques favorise un apprentissage durable et le transfert de cet apprentissage à d'autres mots (Leroux et Martin, 2012).

Pour effectuer un enseignement de l'orthographe lexicale efficace, les enseignants ont besoin

de connaître les facteurs qui favorisent cet apprentissage (fréquence des mots, degré d'inconsistance orthographique, etc.). Ils ont aussi besoin d'avoir des repères de développement de la compétence orthographique des élèves. Ces différents facteurs et repères de développement sont nécessaires pour permettre l'élaboration de listes de mots qui correspondent aux besoins réels des élèves. Pour cela, les enseignants doivent avoir à leur disposition des outils qui leur fournissent ces informations (Lambert et Chesnet, 2001).

La base de données lexicales

Actuellement, malgré l'avancement de la recherche dans ce domaine, peu d'outils sont disponibles pour les enseignants (Stanké, 2012). Parmi les rares outils, nous retrouvons ce que nous appelons « la base de données lexicales ». Cette dernière, de façon générale, est constituée d'un ensemble de mots catégorisés selon des critères précis tels que la classe de mots, les particularités orthographiques, la fréquence des mots, le niveau scolaire, etc. (Daoust et Wallace, 2013). Pour la langue française, quelques bases de données sont disponibles et accessibles aux enseignants. Parmi celles-ci, nous retrouvons, entre autres, Manulex (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2010) et Novlex (Lambert et Chesnet, 2012). Ces bases de données lexicales fournissent la fréquence d'occurrence des mots en lecture pour le primaire. Elles sont intéressantes pour l'enseignant qui souhaite enseigner l'orthographe lexicale, mais elles sont davantage pertinentes pour l'enseignement de la lecture. Ces bases apportent à l'enseignant différents renseignements qui pourront l'aider à orienter son enseignement en fonction de l'âge des élèves, des caractéristiques orthographiques, de la fréquence des mots, etc. Toutefois, la consultation des bases de données lexicales disponibles nous laisse croire qu'elles sont incomplètes. En effet, malgré leur utilité, elles ne sont pas conçues spécifiquement pour l'ap-

prentissage de l'orthographe. Elles fournissent principalement la fréquence d'apparition des mots en lecture, mais cette variable n'est pas la plus importante pour l'apprentissage de l'orthographe. La consistance des mots écrits du français joue un rôle majeur dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Lété, Peere-man et Fayol, 2008). La consistance réfère au degré d'incertitude lié à l'orthographe d'une association son-lettre(s) du mot. Par exemple le mot « seau » est qualifié d'inconsistant, car le son /o/ qui le compose peut s'écrire de 46 façons différentes en français, soit « o », « au », « eau », « ô », « eault », etc. Le degré de consistance (inconsistance) permet de prédire la difficulté à orthographier un mot (Peere-man, Lété et Sprenger-Charolles, 2007). Les bases de données actuelles que nous avons répertoriées ne fournissent pas ces informations pour les élèves du primaire et du secondaire.

Les listes de mots hiérarchisées

Il existe également des listes de mots hiérarchisées en fonction du niveau scolaire conçues pour l'apprentissage de l'orthographe. À notre connaissance, les seules issues de la recherche sont l'Échelle Dubois-Buyse (Ters, Reichenbach et Mayer, 1977a), le Vocabulaire orthographique de base (Ters, Reichenbach et Mayer, 1977b) et l'Échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale (ÉOLE) (Pothier et Pothier, 2004). Ces listes ont toutes été validées auprès d'élèves francophones de France. Or, malgré leur intérêt, elles ne semblent pas adéquates pour l'enseignement de l'orthographe lexicale au Québec. En effet, plusieurs enquêtes internationales ont montré qu'il existe une forte disparité dans les compétences des élèves en lecture, compétences fortement corrélées à l'orthographe, tant entre les pays différents (OCDE, 2011) qu'au sein d'un même pays (Dupont, 2010 ; OCDE, 2011) et d'une même province comme le Québec (OCDE, 2011). De plus, l'Échelle Dubois-Buyse (Ters, Reichenbach et Mayer, 1977a) et le Vocabulaire orthographique de base (Ters, Reichen-

bach et Mayer, 1977b) sont plutôt anciens, faisant en sorte que les mots récents sont absents de ces listes. Quant à l'Échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale de Pothier et Pothier (2004), elle a été élaborée, entre autres, à partir d'échantillons d'articles de journaux destinés aux adultes, ce qui ne correspond pas au vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire. Enfin, ces trois listes ne tiennent pas compte des mots utilisés dans l'ensemble des matières scolaires (le vocabulaire des mathématiques par exemple).

Le concordancier

Un concordancier est un logiciel qui permet d'extraire un mot ou une séquence de mots d'une base de données, et de présenter ce mot dans son contexte d'énonciation (voir par exemple le concordancier Lexiquum [Recherche appliquée en linguistique informatique, 2014]). Cet outil favorise l'apprentissage du vocabulaire en contexte, appuyant aussi l'apprentissage des cooccurrences (mots qui se retrouvent fréquemment ensemble ou près dans un corpus). Or, il n'existe pas de concordanciers du vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire et il n'existe qu'un seul concordancier pour le vocabulaire adulte québécois, Lexiquum. De plus, si le concordancier est parfois utilisé à l'université, il ne l'est à peu près jamais avec les élèves du primaire et du secondaire, car ceux-ci pourraient avoir de la difficulté à utiliser un tel outil. Cependant, leurs enseignants ne devraient avoir aucune difficulté à le faire et ils pourraient s'en servir, par exemple, pour trouver des regroupements de mots particuliers, notamment pour le choix des prépositions. Le concordancier s'utilise bien en conjonction avec les informations sur la fréquence et la régularité orthographique de sorte à donner à l'enseignant les outils pour raffiner la sélection du vocabulaire à travailler en classe.

Une piste de solution

Ce constat nous porte à croire qu'un important travail doit être effectué afin de mettre à la disposition des enseignants une base de données lexicales pour l'apprentissage de l'orthographe et un concordancier portant sur le vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire du Québec. Il s'avère donc essentiel d'élaborer des outils fiables et méthodiques qui permettraient de rendre compte des compétences en orthographe lexicale des élèves du primaire et du secondaire en fonction des caractéristiques orthographiques des mots et des disciplines scolaires. L'élaboration d'une échelle d'acquisition d'orthographe lexicale des élèves québécois du primaire et du secondaire pourrait se faire à partir de ces outils. Cela permettrait de renseigner les enseignants du primaire et du secondaire sur le développement de l'orthographe lexicale des élèves, un développement qui se poursuit bien au-delà du primaire (Henderson, 1990 ; Maughan et al., 2009). De tels outils favoriseraient également un meilleur enseignement des règles orthographiques, ce qui aurait des répercussions importantes dans l'enseignement du français, dans le développement de la compétence lexicale des élèves à l'écrit ainsi que dans le développement de leurs compétences en littérature.

- * Doctorant en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais
- ** Orthophoniste et professeure, Université de Montréal
- *** Professeur, Université du Québec en Outaouais
- **** Professeur agrégé, University of Alberta / University of Arizona

Références

- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Chetouani, L. (1997). *Vocabulaire général d'enseignement scientifique*. Paris : L'Harmattan.
- Daoust, F. et Wallace, É. (2013). Glossaire - Index des entrées. *Système d'analyse de textes par ordinateur*. Récupéré le 26 janvier 2014 de http://www.ling.uqam.ca/sato/glossaire/glos_b.htm#bdl
- Dupont, D. (2010). La scolarité selon les régions : un portrait contrasté, *Institut de la statistique du Québec*, 5, 1-2. Récupéré le 27 janvier 2014 de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no05.pdf>
- Fortier, G. (1994). Propos sur le vocabulaire. *Québec français*, 92, 24-27.
- Henderson, E. (1990). *Teaching Spelling*. Boston : Houghton
- Lambert É. et Chesnet D. (2001). NOVLEX : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'année psychologique*, 101(2), 277-288.
- Lambert, É. et Chesnet, D. (2012). NOVLEX : Une base de données lexicales pour les élèves du primaire. Récupéré le 26 janvier 2014 de <http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex/>
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots : L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lété, B., Peereman, R. et Fayol, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'année psychologique*, 108, 517-546.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2010). Manulex. Récupéré le 26 janvier 2014 de <http://www.manulex.org/fr/manulex/request.html>
- Lévesque, J.-Y. et Mansour, M. (2014). Étudier l'orthographe lexicale : tâche d'un intérêt décroissant? Partie 1. *Vivre le primaire*, 27(1), 18-19.
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M. et Yule, W. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893-901.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (Volume I). Récupéré le 27 janvier 2014 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>
- Peereman, R., Lété, B. et Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, and infralexicale and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39(3), 579-589.
- Polguère, A. et Sikora, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (Dir.), *Enseigner le lexique* (p. 35-63). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale. Pour l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris : RETZ.
- Recherche appliquée en linguistique informatique (2014). *Concordancier québécois, Lexiqum : base de données textuelles*. Récupéré le 28 janvier 2014 de <http://rali.iro.umontreal.ca/rali/?q=fr/node/1246>
- Stanké, B. (2012). Préface. Dans C. Leroux et L. Martin (Dir.), *Scénarios pour mieux écrire les mots : L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale* (p. VII-VIII). Montréal : Chenelière Éducation.
- Templeton, S. et Morris, D. (1999). Questions Teachers Ask About Spelling. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 102-112.
- Ters, F., Reichenbach, D. et Mayer, G. (1977a). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : Éditions O.C.D.L.
- Ters, F., Reichenbach, D. et Mayer, G. (1977b). *Le vocabulaire orthographique de base*. Paris : Éditions O.C.D.L.
- Tremblay, O., Lefrançois, P. et Lombard, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (Dir.), *Enseigner le lexique* (p. 65-83). Namur : Presses universitaires de Namur.

Expériences d'enseignants-chercheurs

L'enseignement de stratégies de lecture pour un réinvestissement dans les autres disciplines scolaires

Martine Aubé-Vandal*

Qui n'a pas entendu un enseignant déplorer que ses élèves ne sachent pas lire? Selon le ministère de l'Éducation, les lacunes en lecture sont fréquentes et constituent même la principale cause des échecs au secondaire. De nombreux élèves ont en effet de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent parce qu'ils ne savent pas appliquer des stratégies adaptées aux différents contextes de lecture. Cela est inquiétant puisque, dans la plupart des disciplines, l'appropriation des connaissances passe par la lecture de textes informatifs, notamment ceux qui se trouvent dans les manuels scolaires.

En tant qu'enseignante de français, j'ai voulu chercher une solution à ce problème dans le cadre d'une recherche-action menée durant le dernier stage de ma formation à l'enseignement au secondaire. Ma motivation reposait sur la conviction que l'enseignant de français, par des interventions pertinentes et ciblées, peut contribuer à améliorer les compétences à lire de ses élèves non seulement en français mais aussi dans les autres disciplines. Ainsi, ma démarche a consisté à élaborer un dispositif centré sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture de textes informatifs dans le but d'outiller les élèves à apprendre en lisant, puis à observer les effets de ce dispositif. L'utilisation de manuels scolaires d'autres



disciplines, qui regorgent de textes informatifs, semblait tout indiquée et donnait un caractère signifiant aux apprentissages. Par cet enseignement, je souhaitais que les élèves, après avoir appris à cibler les informations importantes, développent une aisance à exploiter de tels textes. Je souhaitais de plus que ma démarche amène les élèves à utiliser les stratégies de lecture de façon spontanée, qu'ils se les approprient afin d'être en mesure de les réinvestir dans d'autres disciplines scolaires en les adaptant si nécessaire.

Expériences

Expériences

Déroulement des activités

La recherche-action a été réalisée dans deux groupes de français réguliers de troisième secondaire. L'approche pédagogique privilégiée a tenu compte des nombreux élèves qui présentaient des difficultés en lecture. Sachant que plusieurs d'entre eux n'avaient pas développé d'habiletés pour apprendre en lisant, leur enseigner à exploiter des textes informatifs à l'aide de stratégies s'est avéré un projet particulièrement pertinent.

La plus grande partie du travail a consisté à mettre en œuvre un enseignement explicite des stratégies de lecture que j'avais sélectionnées en fonction de leur pertinence pour exploiter un texte informatif. S'est greffée à cette démarche une activité de préparation à la lecture – un guide de prédiction¹ – dans le but d'activer les connaissances antérieures des élèves. Des stratégies en lien avec les trois phases du processus de lecture (avant, pendant, après) ont été enseignées. Elles ont été choisies en fonction de l'objectif de lecture, soit extraire les informations importantes d'un texte informatif en vue d'un apprentissage.

Au cours de la démarche, trois questionnaires ont été distribués à différents moments. Dans le premier, les élèves devaient répondre à des questions sur leur rapport à la lecture (sentiments, valeurs, conceptions, pratiques); dans le deuxième, ils étaient interrogés sur leur utilisation des stratégies de lecture. Ces deux questionnaires ont été distribués avant le début de l'expérimentation tandis qu'un troisième, distribué après, interrogeait les élèves sur leur perception des stratégies enseignées

1 Un guide de prédiction, tel que proposé par Jocelyne Giasson, consiste à poser des questions auxquelles les élèves répondent avant de lire le texte. Ces questions sont choisies en fonction des conceptions probables des élèves. Il permet aux élèves de vivre un déséquilibre cognitif en constatant l'écart entre leurs connaissances et celles du texte.

afin de savoir s'ils voyaient leur utilité pour exploiter ou mieux comprendre les textes qu'ils avaient à lire.

Dans le premier questionnaire, il était demandé aux élèves, entre autres, dans quelles disciplines ils lisaient le plus souvent des textes informatifs : histoire et science étant les réponses les plus fréquentes, c'est ce qui a guidé le choix des textes à travailler en classe pour la recherche-action. Certains étaient tirés du manuel utilisé dans le cours de science des élèves, *ADN*²; les autres provenaient du manuel d'histoire, *Fresques*³. Les cinq stratégies choisies – activation des connaissances antérieures, survol du texte, soulignement/surlignement, mise en évidence des informations importantes dans la marge, élaboration d'un organisateur graphique – ont fait l'objet d'un enseignement explicite soutenu par un « cahier de l'élève », que j'avais préparé, et d'un recueil dans lequel étaient rassemblés les textes des manuels d'histoire et de science précédemment choisis. Après que j'eus appliqué ces stratégies dans un texte informatif (étape du modelage), les élèves se sont exercés à les utiliser dans leur « cahier de l'élève ». À cette étape (la pratique guidée), les élèves pouvaient s'aider mutuellement à employer les stratégies dans le reste du texte ou, selon la stratégie travaillée, dans un nouveau texte. Je restais présente, jouant un rôle de guide, pour aider les élèves qui en manifestaient le besoin. Par la suite, les élèves, maintenant en pratique autonome, devaient s'exercer, de façon individuelle, à mettre la stratégie en application. Afin de

2 Escrivá, I., Gagnon, J. et Richer, J.-S. (2012). *ADN – Science et technologie, 2^e cycle du secondaire, 1^{re} année. Cahier d'apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.

3 Fortin, S., Ladouceur, M., Larose, S. et Rose, F. (2007). *Fresques – Histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, 1^{re} année. Manuel de l'élève B*. Montréal : Chenelière éducation.

Expériences

Expériences

mesurer l'efficacité de l'enseignement explicite, j'ai comparé les résultats obtenus à deux examens : l'examen diagnostique, soumis aux élèves avant l'enseignement, et l'examen post-enseignement.

Quelques résultats

Dès le départ, un premier constat s'est imposé grâce au premier questionnaire : les élèves réalisent que la lecture est importante dans les autres disciplines scolaires. C'est une bonne nouvelle ! Ensuite, l'analyse des résultats m'a montré que l'enseignement explicite des stratégies de lecture est particulièrement aidant pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Étant donné que la ligne qui distingue un élève en difficulté d'un élève qui ne l'est pas est plutôt floue, j'avais décidé de me concentrer sur les élèves qui étaient en échec en lecture à l'étape précédente. Parmi eux, 74 % avaient utilisé au moins une stratégie au deuxième examen alors que cette proportion n'était que de 32 % au premier. Parmi les élèves en difficulté de lecture qui n'ont pas utilisé de stratégie de lecture au premier examen, 75 % en ont utilisé au second, proportion qui diminue à 50 % pour les élèves qui n'étaient pas en difficulté. Les élèves en difficultés les ont-ils davantage utilisées parce qu'ils ne les avaient jamais apprises ou parce qu'ils ont vu dans leur utilisation une possibilité d'amélioration dont ils avaient besoin ? Les deux hypothèses sont plausibles, mais il aurait fallu investiguer davantage pour obtenir des réponses fiables, ce qui n'était pas possible dans le contexte de la recherche-action. Chose certaine, ce sont les élèves en difficulté de lecture qui ont connu les améliorations les plus significatives.

Cette recherche-action m'a menée à un autre constat : la conscientisation influence l'action de l'élève. Les visées de cette recherche-action ayant été explicitées aux élèves au début du stage, certains d'entre eux ont tout de suite réalisé l'importance de la compétence à uti-

liser des stratégies de lecture dans les autres disciplines scolaires. La totalité des élèves qui, dans le troisième questionnaire, ont répondu que celles-ci faciliteraient « beaucoup » leurs apprentissages ainsi que 76 % de ceux qui ont répondu qu'elles les faciliteraient « assez » ont utilisé les stratégies de lecture à l'examen post-enseignement.

Une démarche qui promet

En exploitant des textes informatifs d'autres disciplines, j'ai permis aux élèves de réaliser que les stratégies de lecture peuvent leur être utiles en dehors de la classe de français. Tous ont affirmé qu'ils allaient « parfois » ou « plus souvent » les réutiliser dans d'autres disciplines. Au terme de l'expérimentation, j'en suis plus que jamais convaincue : l'enseignant de français peut bel et bien contribuer à améliorer les résultats des élèves dans d'autres disciplines. Toutefois, travailler les stratégies de lecture de la même façon qu'elles l'ont été dans le cadre de cette recherche, mais dans une discipline où les élèves sont réellement appelés à apprendre en lisant (par exemple en science ou en univers social) serait encore plus significatif, car ils réaliseraient mieux les bénéfices d'une telle approche. Cependant, cela implique que tous les enseignants doivent être à l'aise avec les stratégies de lecture propres à leur discipline et capables de les enseigner à leurs élèves. À cet égard, une collaboration entre enseignants de français et des autres disciplines ne peut qu'être fructueuse.

* Nouvelle enseignante de français au secondaire

L'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il au Québec ?

Raymond Nolin*

Nous savons, au primaire, que l'oral joue un rôle important dans les premiers apprentissages en lecture et en écriture ainsi que dans l'ensemble des disciplines scolaires (Trehearne, 2005). Dès la première année du primaire, ce volet de la discipline français devient un levier important pour l'apprentissage de l'écriture qui se poursuivra tout au long de la scolarité. De plus, nous savons que l'oral occupe une place importante dans le développement de la littératie des élèves (Lafontaine, 2013). Les auteurs du *Programme de formation de l'école québécoise* semblent avoir compris cela puisqu'ils accordent à l'oral un statut particulier. En effet, à l'intérieur de ce document ministériel basé sur le développement des compétences, l'oral est une compétence disciplinaire en français, langue d'enseignement, et une compétence transversale. On reconnaît donc qu'il est nécessaire de travailler l'oral dans toutes les disciplines scolaires puisque celui-ci est nécessaire à l'ensemble des apprentissages.

Pourtant, lorsque l'on s'attarde aux recherches menées ces dernières années au primaire, la plupart d'entre elles concernent la didactique de la lecture et de l'écriture. En didactique du français, et notamment au primaire, peu de recherches concernent spécifiquement l'oral. Nous en savons encore très peu sur ce qui est enseigné dans les écoles en ce qui a trait à l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011). Dans le cadre de notre maîtrise, nous avons mené une recherche qui avait pour objectif d'identifier les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.¹

1 Il est à noter que dans le cadre de cet article, nous abordons uniquement les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral.



Les recherches en didactique de l'oral au primaire

Les recherches menées en didactique de l'oral nous ont appris que les enseignants manquent de connaissances, d'outils et de références pour l'enseignement de l'oral (Lafontaine, Plessis-Bélaïr et Bergeron, 2007). Ce n'est pourtant pas le cas pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. De plus, nous savons que les enseignants éprouvent certaines difficultés avec le manque de précision dans les programmes, la distinction entre l'oral objet et l'oral médium d'enseignement et la méconnaissance du fonctionnement spécifique de l'oral. Il s'avérerait donc nécessaire de poursuivre la recherche en didactique de l'oral afin d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants de tout ordre.

Ces dernières années, plusieurs recherches ont été menées en didactique de l'oral, mais elles concernent surtout l'enseignement au secondaire. Les quelques recherches menées au primaire sont qualitatives, concernent un nombre restreint d'enseignants et ne questionnent pas

Expériences

Expériences

ces derniers en ce qui a trait à l'ensemble de leurs pratiques d'enseignement de l'oral.

Les recherches menées en didactique du français et, plus spécifiquement, en didactique de l'oral ont tout de même permis de distinguer diverses façons de concevoir l'enseignement de l'oral : l'oral intégré, l'oral réflexif ou pour apprendre, l'oral pragmatique, l'oral par les genres et l'enseignement explicite qui a été adapté à l'enseignement des stratégies de prise de parole et des stratégies d'écoute. Ainsi, plusieurs façons d'enseigner l'oral ont été répertoriées et plusieurs ouvrages didactiques ont également été publiés afin d'aider les enseignants dans leur enseignement de l'oral. Pourtant, il apparaît que ceux-ci ressentent toujours un malaise lorsque vient le temps d'enseigner l'oral à leurs élèves (Dumais, 2012).

Méthodologie de recherche

Afin de faire la lumière sur les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral, nous avons choisi de mener une recherche de type quantitatif à visée descriptive. C'est donc à partir d'un questionnaire d'enquête en ligne que nous avons recueilli les pratiques déclarées d'enseignants du primaire. Nous avons sollicité la participation de diverses associations d'enseignants, notamment l'*Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire* (AQEP) et de l'*Association québécoise des professeurs de français* (AQPF), afin de recueillir les pratiques du plus grand nombre d'enseignants du primaire au Québec. Au terme de l'expérimentation, nous avons rejoint 192 enseignants répartis dans l'ensemble des régions du Québec, à l'exception de l'Abitibi-Témiscamingue. Étant donné la méthode d'échantillonnage non aléatoire utilisée, nous sommes conscients qu'il n'est pas possible de généraliser nos résultats à l'ensemble des pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec. Toutefois, il s'agit de l'une des premières recherches en didactique de l'oral au primaire et nous espérons qu'elle pourra être à la source de plusieurs autres.

Quelques constats

À partir des résultats de notre recherche, il est possible de faire plusieurs constats. Premièrement, le lien entre l'enseignement de l'oral et le développement des élèves du primaire paraît très clair pour les enseignants ayant participé à notre recherche. En ce sens, il semble que les enseignants considèrent important le fait que l'oral soit travaillé au quotidien dans la classe ainsi que dans toutes les disciplines puisqu'il permet aux élèves de développer diverses habiletés, dont les habiletés sociales. De plus, les enseignants affirment que les apprentissages réalisés par les élèves à l'oral doivent pouvoir être réinvestis dans d'autres situations, que ce soit à l'école ou ailleurs. Il convient donc de choisir des situations de communication qui pourront être réinvesties par les élèves.

De plus, notre recherche a permis de connaître les fréquences auxquelles les élèves réalisent certaines activités d'oral. Comme d'autres recherches l'ont montré auparavant, l'exposé oral est l'activité la plus utilisée à l'école primaire. Toutefois, les enseignants du primaire travaillent également les causeries en grand groupe, la lecture à haute voix et la discussion. C'est par l'intermédiaire de ces diverses activités que les élèves amélioreraient leur compétence à communiquer oralement. Selon les enseignants interrogés, elles permettraient de favoriser les interactions dans l'ensemble du groupe-classe.

Il a aussi été possible de constater que les enseignants travaillent souvent les mêmes stratégies de prise de parole, et ce, tout au long du primaire. Les plus travaillées sont *recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos et partager ses propos durant une situation d'interaction*. Pour ce qui est des stratégies d'écoute, la situation semble la même. Certaines stratégies d'écoute sont beaucoup travaillées alors que d'autres le sont très peu. Les plus fréquemment enseignées sont *prendre une posture d'écoute et adopter une attitude d'ouverture*. En ce qui a trait aux actes de paro-

le, les stratégies suivantes sont enseignées par la majorité des enseignants : demander une permission, présenter des excuses, demander une information et demander une chose ou exprimer un souhait.

Conclusion

En somme, notre recherche a permis d'identifier les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Toutefois, comme elle ne concerne que les pratiques déclarées de 192 enseignants, d'autres recherches seraient pertinentes afin d'élargir notre connaissance du domaine de la didactique de l'oral au primaire. Parmi celles-ci, une recherche portant sur les pratiques observées serait nécessaire pour permettre l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants du primaire. Pour le moment, nous croyons que la connaissance des pratiques déclarées d'enseignement de l'oral pourrait inciter les enseignants à diversifier les tâches proposées aux élèves, et ce, tout au long de leur parcours à l'école primaire. Cela aurait, entre autres, pour avantage d'améliorer le développement la littératie des élèves du primaire au Québec.

* Enseignant, école Notre-Dame-du-Foyer

CS Montréal

Références

- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire: Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*, 1-41. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Groupe Modulo.

Présentation

du dossier

Stéphane Allaire*
Pascale Thériault**

Écrire avec les TIC à l'école du 21^e siècle

Quelques mots à propos des responsables du dossier

Stéphane Allaire est professeur en pratiques éducatives au secondaire à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) depuis 2005. Ses intérêts de recherche s'articulent autour des pratiques et des environnements d'apprentissage renouvelés, notamment ceux qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (TIC). Au cours des dernières années, il a mené des projets de recherche portant sur le développement de la compétence à écrire avec des technologies collaboratives. Par ailleurs, il est chercheur associé au CEFRIO et au CRIRES. Il a été rédacteur francophone de la Revue canadienne de l'éducation et directeur du Consortium régional de recherche en éducation. Il s'agit d'un organisme interordre visant l'amélioration des pratiques éducatives par la voie de la recherche participative. Depuis septembre 2013, il est doyen de la recherche et de la création à l'UQAC.

Pascale Thériault est professeure en apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'UQAC. Ses intérêts de recherche se situent au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les projets qu'elle a menés au cours des dernières années ont concerné le développement des processus et des stratégies impliqués dans l'acte de lire et d'écrire, mais aussi les changements de pratique des enseignants. Certains de ces projets



favorisaient l'intégration des technologies en soutien au développement de la compétence à écrire des élèves du primaire. Par ailleurs, elle est chercheuse associée au CRIRES.

Sur quoi le présent dossier porte-t-il ?

Pascale Thériault (PT) : Le dossier porte sur des contributions des TIC au développement de l'écriture des élèves en milieu scolaire. Nous avons donné la parole à des praticiens pour qu'ils puissent partager leur expérience et l'analyse qu'ils en dégagent. Trois enseignants, dont deux du secondaire, ainsi que deux conseillers pédagogiques ont accepté de participer au dossier.

À quoi réfère le concept d'école du 21^e siècle auquel vous faites référence dans le titre du dossier ?

Stéphane Allaire (SA) : Ces temps-ci, on entend régulièrement dire que l'école a besoin de s'adapter, de changer. En d'autres mots, l'école serait désuète par rapport à la réalité d'aujourd'hui. Dire qu'on veut innover est très « tendance ». Mais lorsqu'on dit cela, on peut aussi dire : « Mais encore... » Comme chercheurs, il est important de s'appuyer sur

ce qu'on appelle un cadre de référence. Cela fournit des orientations générales sur la façon de faire les choses, notamment organiser un changement et, surtout, de procurer une cohérence d'ensemble aux actions posées. Comme d'autres, nous sommes d'avis que l'école a besoin, jusqu'à un certain point, d'être mise à jour et que les TIC peuvent être contributives. Lorsqu'on a rédigé l'appel de texte pour ce dossier, on souhaitait camper le changement espéré auprès des auteurs sollicités. On sait que les TIC à elles seules sont insuffisantes pour transformer l'école. Il faut considérer des modèles plus globaux, systémiques, et parmi ceux qui existent, nous trouvons inspirant celui du Partenariat pour les compétences du 21^e siècle¹. D'où l'appellation du titre ; vous l'avez compris. Sans entrer dans les détails, faute de temps, ce modèle s'articule autour de quatre principaux types de compétences :

- les compétences liées aux matières de base, qui réfèrent essentiellement à celles du Programme de formation de l'école québécoise. Pour le présent dossier, les auteurs ont été encouragés à mettre l'accent sur l'écriture, sans pour autant évacuer de possibles liens avec d'autres matières ;
- les compétences informationnelles, médiatiques et technologiques ;
les compétences d'apprentissage tout au long de la vie et d'innovation, c'est-à-dire la communication, la pensée critique, la collaboration ainsi que la créativité ;
- les compétences de vie et de carrière, par exemple la flexibilité, la capacité d'adaptation, la prise d'initiative, la responsabilisation, etc.

Pour favoriser le développement de ces compétences, il est souhaitable de mettre en place cinq systèmes :

- des environnements d'apprentissage renouvelés ;

- des modalités de développement professionnel efficaces ;
- un programme de formation et un enseignement favorables ;
- des mécanismes d'évaluation contemporains.

Nous avons donc invité les enseignants et conseillers pédagogiques qui participent à ce dossier à réfléchir leurs pratiques d'intégration des TIC à partir de ce modèle. Évidemment, ils n'étaient pas tenus de prendre en considération l'ensemble des éléments mais c'était pour nous une façon d'avoir un dénominateur commun, tout en laissant place à l'initiative et à la créativité des praticiens.

Quelles sont des dimensions importantes qui entrent en jeu dans l'écriture ?

PT : De notre point de vue, trois dimensions importantes à considérer sont les dimensions affective, cognitive et sociale. La dimension affective fait référence à différents aspects comme la manière de se percevoir comme scripteur ainsi qu'à celle de percevoir l'écriture, la motivation à écrire, l'engagement, le plaisir associé à la réalisation de la tâche. Alors que la dimension cognitive renvoie aux différents processus rédactionnels [planification, mise en texte, révision et correction], aux stratégies qu'ils impliquent, mais également au produit qui résulte de la mise en œuvre de ces différents processus-là, ne serait-ce que, par exemple, le genre de textes. Tout cela est étroitement lié et pas nécessairement linéaire.

SA : Pour ce qui est de la dimension sociale, elle peut faire référence notamment à la relation avec les destinataires d'un texte. À cet effet, je pense que l'authenticité de l'écriture constitue un des éléments fondamentaux auxquels on pense lorsqu'il est question de l'usage des TIC à l'école. D'ailleurs, c'est un des éléments qui ressort de l'ensemble des articles de ce dossier. Lorsque les élèves écrivent à l'aide de l'une ou l'autre des technologies, ils ont davantage l'impression de s'adresser à un desti-

1 <http://www.p21.org>

nataire qui est réel. Je veux dire par là qu'ils n'écrivent plus nécessairement pour répondre à une consigne de l'enseignant qui ensuite évalue le texte. Il y a là avec les TIC un potentiel de s'ouvrir à des destinataires qui sont autres que l'enseignant, que ce soit les camarades de la classe, d'autres personnes qui sont à l'extérieur de la classe, à l'extérieur de l'école, voire à l'extérieur du pays. C'est important pour rejoindre la dimension sociale de l'écriture qui, dans les situations d'écriture vécues à l'extérieur de l'école, j'entends par là les situations qui ne sont pas scolaires, est très présente.

PT : Dans le prolongement de l'idée d'authenticité du destinataire, il y a aussi celle d'une intention réelle de communication. En s'adressant à un véritable destinataire, les possibilités de réaliser une tâche qui a une intention réelle de communiquer sont plus grandes.

SA : Aussi, les TIC ouvrent un monde de possibilités qui permettent d'envisager l'acte même d'écrire au-delà d'une dimension classiquement individuelle. Les textes de Martin Bélanger et de Sophie Nadeau-Tremblay l'illustrent de façon particulièrement détaillée. Aussi, ce dernier texte montre que l'écriture n'est pas qu'un moyen pour communiquer quelque chose à d'autres. L'écriture peut aussi aider les gens qui la pratiquent, dont les élèves, à clarifier, développer et s'approprier de nouvelles idées, de nouvelles connaissances. Des auteurs appellent cela la fonction épistémique de l'écriture.

De quoi s'agit-il exactement ?

SA : Pour comprendre de quoi il s'agit, je vous propose un petit exercice. Pensez à un sujet que vous connaissez bien mais dont vous avez de la difficulté à parler. Essayez d'écrire à propos de ce sujet. Cela devrait vous permettre de vivre d'une certaine façon les retombées de ce concept qui, j'en conviens, peut sembler un peu ésotérique. Lev Vygotski, un psychologue russe, a mis en lumière il y a quelque 80 ans la relation étroite qui existe entre la pensée et le

langage. L'écriture est un moyen efficace pour clarifier notre pensée. Cela traduit une partie de ce qu'est la fonction épistémique de l'écriture.

Revenons brièvement à la dimension affective. Pourquoi est-elle importante dans le développement de la compétence à écrire?

PT : La dimension affective est importante parce qu'elle réfère à notre façon de se percevoir comme scripteur, à notre engagement, à notre désir d'écrire, au sens que l'on donne à ce que l'on va produire. Il y a des liens étroits entre ces aspects et la réalisation d'une tâche d'écriture car les premiers sont en quelque sorte la bougie d'allumage de la seconde. Par exemple, on sait depuis plusieurs années que lorsque les élèves éprouvent du plaisir à effectuer une tâche, ils vont persévérer et réussir davantage que lorsqu'une telle motivation n'est pas au rendez-vous. D'ailleurs, de récents travaux menés par un chercheur de l'Université Laval, Frédéric Guay, nous l'ont rappelé, et spécifiquement par rapport à l'écriture. Un élève qui aura un faible niveau de motivation ou un faible niveau d'estime de soi par rapport à l'écriture sera moins porté à vouloir écrire. Cela part bien mal car évidemment, apprendre à écrire correctement, dans tous les aspects que cela représente, est quelque chose de complexe. Cela risque d'avoir des incidences négatives sur le développement de ce qui est nécessaire pour devenir un meilleur scripteur. C'est là qu'entre en jeu la dimension cognitive.

Justement, pourquoi est-elle importante?

PT : La dimension cognitive est essentielle puisqu'il s'agit des différents processus d'écriture, du processus rédactionnel. Quand on parle du processus rédactionnel, il est question de la planification, de la rédaction et de la révision d'un texte. Chacun de ces grands processus exige le déploiement de différentes stratégies, c'est-à-dire ce que le scripteur fait

pour planifier son texte, ce qu'il met en œuvre au moment de la rédaction et la manière dont il s'y prend pour le réviser et le corriger. Il s'agit de ce que fait le scripteur pour en arriver à un produit qui corresponde à son intention d'écriture. En fait, la dimension cognitive ne nous amène plus à nous concentrer seulement sur le produit final, le texte une fois qu'il est complété, mais aussi sur la manière dont les enfants développent l'écriture. Donc, on est en mesure de poser des actions pédagogiques plus adéquates, des actions qui vont soutenir le développement de cette compétence.

SA : Il faut aussi mentionner que les technologies peuvent être pertinentes pour soutenir différentes stratégies. On n'a qu'à penser à la capacité plus aisée d'apporter des modifications à son texte. Il s'agit là d'une distinction de base pourtant majeure comparativement à l'écriture papier-crayon. Certaines technologies, de par la façon dont elles sont conçues, facilitent la mise en œuvre de certaines stratégies d'écriture et, conséquemment, visent à mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Le texte de Gilles Jobin nous convie à une trop rare réflexion pédagogique à ce propos, à mon avis.

Pourriez-vous présenter sommairement chacun des textes?

PT : Tel que mentionné précédemment, les textes ont été rédigés par des praticiens. Ils sont le fruit de leur réflexion, de leurs expériences. Celui de André Roux, conseiller pédagogique dans l'intégration des TIC, parle des écrits brefs que les élèves rédigent dans leur vie personnelle et de l'importance de les amener vers des productions plus consistantes. Le texte de Gilles Jobin, enseignant et conseiller pédagogique retraité, suscite une réflexion sur la façon dont on conçoit les outils technologiques d'écriture en réponse aux besoins des enseignants. Tandis que Annie Côté, enseignante de français au secondaire, veut convaincre de la pertinence de l'utilisation de Tweeter

dans l'enseignement du français au secondaire. Nous lui avons lancé tout un défi : rédiger son texte en 40 tweets d'exactly 140 caractères chacun. Un défi important qui, comme vous le constaterez, a été relevé avec brio. Pour sa part, Martin Bélanger, lui aussi enseignant au secondaire, met l'accent sur l'authenticité des situations d'écriture et la collaboration que les outils technologiques peuvent supporter entre les élèves. Enfin, le texte de Sophie Nadeau-Tremblay, enseignante au primaire, traite de l'intégration d'un forum de coélaboration de connaissances au profit du développement de l'écriture à travers la compétence Apprécier des œuvres littéraires.

Quels sont les faits saillants de ces textes?

SA : Un premier élément, qui est plutôt bien connu, concerne la motivation à écrire qui est favorisée par les TIC. Je ne m'attarderai pas davantage sur ce point. Un deuxième élément convergeant est l'authenticité que les TIC confèrent aux situations d'écriture. Fait intéressant, le texte de Sophie Nadeau-Tremblay nous fait comprendre qu'une telle authenticité n'a pas besoin de passer nécessairement par un environnement technologique public. Le fait de disposer d'un espace où l'on s'adresse aux camarades de classe fournit, aux dires de l'enseignante, un contexte d'écriture authentique. Un troisième élément récurrent d'un texte à l'autre concerne la dimension collective de l'écriture. Cela rejoint un aspect important du cadre de référence présenté plus tôt, à savoir la dimension collaborative, que ce soit avec les pairs, l'enseignant ou des personnes extérieures à la classe. En dépit des outils technologiques disponibles, le rôle de l'enseignant demeure important, surtout quand on vise, comme nous l'indique André Roux, un développement de textes plus consistants que ce que les élèves produisent naturellement par eux-mêmes. Par ailleurs, Martin Bélanger explique à quel point cette collaboration peut devenir importante pour les élèves qui éprouvent davantage de difficulté. Le lien

Dossier Dossier



étroit entre la lecture et l'écriture est une autre caractéristique importante de l'intégration des TIC. Ce lien est particulièrement mis en relief dans les textes de Martin Bélanger, Sophie Nadeau-Tremblay et André Roux. Ce dernier explique l'importance de se documenter, par la lecture, pour alimenter les écrits. Il y a là des liens évidents à tisser avec les compétences informationnelles et médiatiques du cadre du Partenariat pour les compétences du 21^e siècle. Notamment, cela montre à mon avis la synergie pédagogique que les enseignants peuvent créer entre les différents éléments du cadre afin de proposer des situations d'écriture intégratives et porteuses. Un autre aspect important mis en lumière par quelques textes réside dans la pertinence d'ancrer les situations d'écriture dans un contexte de résolution de problème. Il y a là notamment un élément pour mobiliser l'engagement des élèves. Un dernier élément dont je parlerais concerne spécifiquement le texte d'Annie Côté. Il illustre avec éloquence que l'écriture est un acte ludique et que les contraintes qui peuvent y être associées sont à même d'avoir leurs exigences intellectuelles.

Que souhaitez-vous dire pour conclure la présentation de ce dossier ?

PT : Nous souhaitons remercier chaleureusement les cinq auteurs pour leur participation à ce dossier. Nous espérons que les lecteurs trouveront les textes aussi riches et évocateurs que nous les avons trouvés. Bonne lecture !

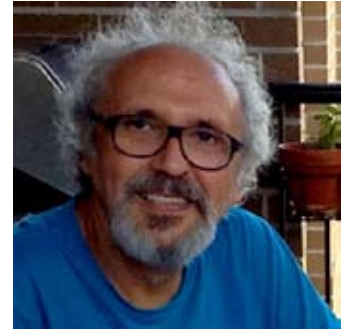
- * Doyen de la recherche et de la création
Université du Québec à Chicoutimi
stephane_allaire@uqac.ca
- ** Professeure en apprentissage de la lecture et de l'écriture
Université du Québec à Chicoutimi
pascale_theriault@uqac.ca

Écrire dans un environnement pleinement signifiant

André Roux*

« Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. »

Rapport PISA 2012¹



Comment utiliser la technologie de façon novatrice en salle de classe dans un contexte d'écriture? Alors que certains prônent l'utilisation du numérique pour reproduire ce qui se fait habituellement en classe et que d'autres y voient une distraction à la transmission des connaissances, je souhaite proposer ici un regard plus serein sur les technologies et leur apport pour développer la compétence à écrire en contexte scolaire.

Je désire mettre en évidence un modèle qui va bien au delà de la possibilité d'augmenter l'efficacité de l'acte d'écrire. Je propose un modèle qui permet de transformer cet acte afin qu'il soit cohérent avec la présence ubiquitaire de la technologie dans la vie quotidienne des jeunes.

Pour passer de l'amélioration à la transformation

L'amélioration de la compétence à écrire par l'utilisation de la technologie peut être séduisante et semble au départ fort pertinente mais, rapidement, on en constate les limites.

1 (OCDE 2013) *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012: Compétences en mathématiques, en compréhensions de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, Édition OCDE p. 18 (<http://recit.org/ul/5fo>).

En effet, plusieurs enseignants ont vite réalisé que le niveau d'intérêt des élèves est des plus éphémères. Par ailleurs, pour la plupart des jeunes, la tâche académique pure et dure reste fastidieuse. Remplacer le tableau conventionnel par un tableau numérique pour enseigner la grammaire et remplacer le crayon par un clavier pour écrire ne rend pas une tâche plus attrayante pour la génération du Millenium, habituée à l'utilisation de nombreux outils numériques pour écrire au quotidien².

Il serait sans doute indiqué, comme le propose Puentedura avec le modèle SAMR³, de miser sur une transformation des pratiques pédagogiques⁴ pour parvenir non seulement à capter l'intérêt des jeunes mais également à utiliser les technologies de façon optimale à des fins d'apprentissage. Pour y arriver, il est primordial de créer un rapport entre, d'une part, ce qui intéresse les élèves (culture individuelle), ce qu'ils font avec la technologie et, d'autre

2 Lenhard A., Sousan Arafeh, Aaron Smith et Alexandra Rankin Macgill, *Writing, Technology and Teens*, Pew Internet & American Life Project, avril 2008 (<http://recit.org/ul/5fm>).

3 Voir le schéma SAMR ici : <http://www.dominicelangues.qc.ca/documents/SAMRhyp-pasus.png>.

4 Puentedura, R. *SAMR: Getting To Transformation* (diaporama), Hippasus, avril 2013 (<http://recit.org/ul/5fl>).

part, ce que l'enseignant attend d'eux (culture générale), afin de créer un pont entre la culture transmise par l'école et la culture personnelle des jeunes, en particulier lorsqu'il s'agit de culture numérique. Une étude menée par Lenhard en 2007 pour l'organisme Pew Internet démontre que les jeunes sont intéressés à consulter, créer, remixer et partager⁵. Alors, pourquoi ne pas se servir de ces centres d'intérêt riches en possibilités afin de guider les jeunes vers le développement de leur compétence à écrire pour qu'elle fasse sens pour eux?

Les référents numériques des jeunes vont bien au-delà du traitement de texte et des exercices en ligne pour développer leur compétence à écrire. Lorsqu'on leur en offre la possibilité, ils sont vite capables d'utiliser un idéateur pour développer conjointement des idées afin d'élaborer un schéma narratif, ils découvrent rapidement les avantages d'un traitement de texte collaboratif pour scénariser et enfin des outils de traitement d'images (fixes et vidéos) pour assurer un visuel qui enrichit la trame narrative.

De l'écrit bref à l'écrit élaboré

Comment aller plus loin que le « À quoi pensez-vous? » de Facebook? Les jeunes écrivent rapidement des textes très brefs. Est-il possible de les faire adhérer à la production de textes plus réfléchis? Quels outils favoriseraient le passage vers le texte long?⁶

Le blogue personnel semble être l'outil indiqué pour partager au quotidien ses expériences et ses états d'âme de façon plus détaillée⁷. La composante sociale de l'outil permet aux élèves d'écrire pour être lus. De plus, les commentaires qu'ils reçoivent constituent un incitatif puissant pour les engager à poursuivre et à parfaire leurs textes.

Lorsqu'il s'agit de travailler la forme des textes, un bloc-notes collaboratif⁸ permet de construire et de structurer en temps réel un texte écrit à plusieurs. Un panneau de clavardage adjacent au bloc-notes permet aux élèves de s'entraider et de se remettre en question alors même qu'ils sont à écrire. Cet outil permet également de revoir l'évolution du texte grâce à une ligne du temps qui laisse voir l'évolution du texte et aussi illustre l'implication de chacun des participants dans la construction du texte.

Il n'en demeure pas moins que les textes brefs offrent eux aussi un potentiel appréciable pour développer la compétence à écrire. La nanolittérature⁹, qu'il s'agisse de haïku, de maximes, de devises ou de proverbes, existent depuis longtemps. Ces formes soumises à des contraintes littéraires se prêtent très bien à une plateforme comme Twitter, un environnement collaboratif où le défi est de faire preuve de concision tout en restant pertinent et captivant. On constate ici qu'il est donc possible d'aller plus loin que les textos et les émois dans les écrits brefs.

5 Lenhard A., Mary Madden, Alexandra Rankin et Aaron Smith, *Teens and Social Media*, Pew Internet & American Life Project, décembre 2007 (<http://recit.org/ul/5fk>).

6 Les Américains parlent de Skim Reading et de Dive Deeply Reading. Ces procédés peuvent facilement être transposés à l'écriture.

7 Allaire, S., Pascale Thériault, Vincent Gagnon et Evelyne Lalancette, *Environnements d'apprentissage intégrant le blogue au primaire : de la dimension affective à la dimension cognitive de l'écriture*, UQAC, 2011 (<http://recit.org/ul/5fs>).

8 *Qu'est ce qu'un bloc note collaboratif?* Site wiki de CyberLoire.org (<http://recit.org/ul/5fh>).

9 Les démarches et les réflexions de Jean-Yves Fréchette (<http://recit.org/ul/5fi>) et celles de Monique Le Pailleur (<http://recit.org/ul/5fj>) en twittérature nous proposent des pistes d'exploitation qui favorisent l'apprentissage avec un minimum d'appropriation de la technologie qui y est liée.

Lorsque la compétence *Écrire* rencontre la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

Lors d'une conférence donnée à une session du pré-colloque de l'AQPF il y a quelques années, Manon Hébert, professeure à l'UQAM, parlait d'établir un va-et-vient entre les compétences. Cette proposition est encore plus pertinente en contexte numérique, où le séquentiel et linéaire est remplacé par une série d'actions tabulaires et multidirectionnelles, que ce soit lors de lectures ou lors de la rédaction d'un texte (création d'hyperliens et conception d'infographies appropriées).

Lorsqu'un élève veut partager de l'information, il doit être en mesure de se documenter¹⁰, traiter les renseignements qu'il trouve afin de s'assurer que son propos repose sur des faits documentés. Le Web est une source riche et diversifiée pour trouver des renseignements relatifs à un champ d'intérêt mais encore faut-il savoir comment trouver/ trier/classer/conservier/réinvestir ses découvertes. La pédagogie par enquête¹¹ est une approche qui permet rapidement à l'élève de devenir habile pour le faire. Lorsqu'on utilise le numérique, il est important de choisir des outils qui permettront de se renseigner de façon efficace, de prendre des notes, de regrouper et de classer toute information jugée pertinente. Des outils tels le partage de signets (Delicious, Diigo et Pearltrees) permettent à l'élève de garder des traces de ses découvertes, d'en définir la pertinence en les résumant et en les indexant avec des mots-clés¹². C'est un exercice qui conjugue précision et concision. Tous les éléments recensés pourront par la suite être partagés.

10 *Programme de formation de l'école québécoise*, Tableau synthèse des familles de situations, p 31 (<http://recit.org/ul/5fr>).

11 Voir le schéma ici : <http://www.domainelanguages.qc.ca/documents/PedagogieParEnquetes.png>

12 Il s'agit ici de mots-clés définis par l'élève (folksonomie <http://recit.org/ul/5fq> ouverte plutôt que taxonomie stricte).

En outre, il serait intéressant que l'élève soit invité à débattre¹³ de ses choix, possiblement à l'aide d'un TNI, en utilisant un canevas ouvert qui lui permettrait ainsi de faire un travail de justification¹⁴ afin de s'assurer du bien-fondé de ce qu'il aura lu avant de commencer à écrire.

L'écrit devient alors un aboutissement de la compétence informationnelle : « Je me suis bien renseigné, je peux donc, à mon tour, bien renseigner ceux qui me lisent ». De cette façon, le va-et-vient entre les deux compétences est assuré.

En cette ère de l'information, il est plus que jamais important de maîtriser l'acte d'écrire. D'une part, il est souhaitable que l'acte pédagogique entraîne les élèves à passer de la gratification immédiate aux plaisirs du temps long lorsqu'ils se servent d'outils numériques simples pour apprendre à écrire et, d'autre part, qu'il puisse les guider de l'attrait irrésistible du Web obscur à des univers numériques plus éclairés.

* Conseiller pédagogique et animateur au Service national-Domaine des langues du RÉCIT
Commission scolaire Marie-Victorin
andre_roux@csmv.qc.ca

13 Il est à noter que ce type d'activité permet de développer la compétence Communiquer oralement dans un contexte pleinement signifiant

14 La justification telle que définie par Britt-Mari Barth dans *Élève chercheur, enseignant Médiateur*, Retz-Chenelière, 2013.

Sur les traces du Scriptorium

Gilles Jobin*

« Bien écrire, c'est tout à la fois bien *penser*, bien *sentir* et bien *rendre*. »
Antoine Albalat (*L'art d'écrire*, p. 46, Armand Colin 1992)

« Entre moi et le monde, une vitre. Écrire est une façon de la traverser sans la briser. »
Christian Bobin (*Mozart et la pluie*, p. 18, Éditions Lettres Vives 1997)

« *L'importance du processus* est une autre découverte. Les buts et les aboutissements importent moins. Il est plus urgent d'apprendre que d'accumuler des informations. La bienveillance vaut mieux que la surveillance. Les moyens sont les fins. Le voyage est la destination. »
Marylin Ferguson
(*Les enfants du verseau*, trad. Guy Beney, p.78, Calmann-Lévy)

[Le téléphone. Nous sommes en 2008]

Bonjour Gilles. J'aimerais te rencontrer, car je me demande comment je pourrais soutenir mes élèves dans le développement de leur compétence en écriture. En tant qu'animateur du RÉCIT local, peux-tu m'aider à y arriver? J'aimerais mettre de côté l'usage du papier et du crayon.

Lorsqu'un enseignant formule une telle demande, c'est avec empressement qu'on tente d'y répondre. Nous avons donc regardé différentes options disponibles à l'époque : *SPIP*, *WikiniMST* et *Wordpress*. *SPIP*, un système facilitant la publication sur Internet, était alors répandu. Cependant, nous ne l'avons pas retenu car la gestion des copies des élèves est fastidieuse puisque l'outil ne permet pas d'observer le travail de l'ensemble de la classe simultanément sur un même écran. De plus, la gestion de différentes versions des textes est complexe. Pour sa part, *WikiniMST* est un excellent wiki, notamment en raison de l'accès à l'historique des textes. Toutefois, le



travail doit se faire manuellement, et il est pratiquement impossible d'afficher tous les textes d'un élève sur une même page sans que celle-ci ne devienne un cafouillis. Enfin, *Wordpress* (ou tout autre blogue) est intéressant, mais il ne permet pas à l'enseignant de gérer aisément la production de la classe. De plus, l'intervention dans l'écrit d'un élève, pour lui montrer les corrections à apporter, est laborieuse.

Identification des besoins pour le choix d'un outil d'écriture

À la suite de cette démarche, les besoins se sont précisés et en voici une énumération, sans ordre particulier.

Pour l'enseignant :

- Gérer la production de tous les élèves de la classe sur un même écran;
- Corriger à l'écran les textes des élèves;
- Conserver un historique de tous les textes de chaque élève;
- Annoter les textes des élèves.

Pour l'élève :

- Écrire des textes à l'écran;
- Avoir accès à toutes les versions de chacun des textes;
- Garder la possibilité d'effacer des textes, à l'exception de ceux annotés par l'enseignant.

Dossier

Dossier

À notre connaissance, aucune application web ne remplissait toutes ces conditions, alors je me suis mis au travail et j'ai conçu *Le Scriptorium*.

Le Scriptorium

Pour moi, une application adaptée aux besoins des enseignants doit remplir deux principales conditions, à savoir, gérer facilement l'ensemble de la production de la classe et observer l'évolution d'une compétence inscrite au programme de formation. La première condition est essentiellement d'ordre technique et tout programmeur le moins au fait de la complexité de la classe peut la respecter, alors que la deuxième condition est d'ordre pédagogique. Dans notre esprit, apprendre à écrire dans le contexte de développement d'une compétence consiste d'abord à prendre conscience du processus d'écriture. Il s'agit également d'accepter qu'un texte soit sans cesse perfectible. Or, cette perfectibilité ne peut se sentir, se constater et se juger que s'il est possible de consulter l'évolution du texte dans le temps.

Un enseignant qui désire juger de la compétence à écrire de l'élève doit donc être en mesure d'afficher tous ses textes sur une ligne du temps. De plus, un élève qui développe une compétence doit être en mesure de réguler ses apprentissages, c'est à dire qu'il doit prendre conscience, en étant parfois soutenu par l'enseignant, de ce qu'il a appris et de la façon dont l'apprentissage s'est effectué (métacognition). Un collègue conseiller pédagogique m'a signalé un jour qu'avant la « réforme », c'est l'enseignant qui savait ce que l'élève avait appris, alors que maintenant cette responsabilité incombe d'abord à l'élève.

La deuxième condition évoquée peut très bien être remplie à l'aide d'un wiki. Au tournant des années 2000, je croyais bien que tous les enseignants adopteraient avec enthousiasme cet outil compte tenu qu'une trace de tous les travaux des élèves était conservée. Or ces traces se veulent une preuve concrète de l'évo-

lution d'une compétence. Cela dit, la première condition étant manquante, à savoir une gestion aisée de la production de la classe, ce formidable type d'application web s'est vu peu utilisé.

Soucieux de fournir un outil répondant à ces deux conditions, j'ai développé *Le Scriptorium* (<http://recit.org/lescriptorium/>). Son fonctionnement est bien documenté et une vidéo explicative répondra à la majorité des questions. En outre, l'outil est libre de droits, ce qui signifie que quiconque souhaite l'utiliser peut le faire en le téléchargeant sans frais. Voici quelques constats qui font suite à son utilisation :

- Les élèves préfèrent l'écriture à l'ordinateur à celle manuscrite;
- Les élèves apprennent rapidement l'avantage d'écrire dans un logiciel de correction orthographique et grammaticale (par exemple, *Antidote*) pour ensuite transférer le texte dans *Le Scriptorium*;
- Les élèves tirent un grand avantage à observer l'évolution de leur texte;
- L'outil ne compare pas les élèves entre eux ; il met plutôt l'accent sur le cheminement individuel. Ainsi, même les élèves qui ont davantage de difficultés constatent que leur compétence peut évoluer;
- L'enseignant apprécie laisser des commentaires sur les textes des élèves. Il contribue alors efficacement à l'évolution des textes.

En conclusion, l'écriture est un acte complexe. Pourquoi ne pourrait-on pas utiliser l'ordinateur pour supprimer les irritants liés à l'utilisation du papier et du crayon? Pourquoi ne pourrait-on pas recourir aux TIC pour permettre à l'élève d'apprécier son évolution en tant que scripteur? Enfin, pourquoi ces outils contemporains n'aideraient-ils pas l'enseignant à soutenir l'élève pour qu'il devienne un scripteur plus compétent?

- * Enseignant et conseiller pédagogique retraité,

CS Au-cœur-des-Vallées
gilles.jobin@gmail.com

Tweeto ergo scribo

Annie Côté*



1. Écrire sur l'enseignement de la nano littérature en tweets? Le défi était beau! Ne cherchez pas la qualité littéraire: que le plaisir du jeu.
2. La nano littérature c'est comme un slam écrit : faut jouer avec les syllabes, pas pour le vers mais pour le rythme et ajuster les caractères.
3. Si Flaubert tweetait, il gueulerait ses tweets pour entendre leur musique. Le tweet est silencieux, mais son écho offre une autre dimension.
4. Le tweet se transforme tantôt en théâtre, tercet ou triolet, tantôt en conte taquin, tentaculaire : trouvez une tactique pour faire un tabac.
5. Écrire: tracer des signes sur une surface à l'aide d'un outil et selon un protocole. Changez une des données de l'équation : la magie est là.
6. Recette: Un thème ludique. Deux défis : la longueur et un autre. Trois ustensiles : dictionnaire, conjugueur, grammaire. Réserver et attendre.
7. Ajouter quatre épices : imagination, créativité, plaisir, patience. Mijoter cinq minutes et non pas 20, mais six fois remettez votre ouvrage.
8. Car le tweet est comme la mayonnaise : il lève ou il tourne. Ce tapas de la littérature, facile d'exécution, est mieux servi par la maestria.
9. En effet, le tweet ne supporte ni raccourcis, ni binettes, ni acronymes. Le tweet, pur et beau, préfère la virtuosité à une abjecte paresse.
10. Alors proposez le jeu : aux élèves demandez des perles en devoir, aux autres proposez le défi de jouer avec les mots. Attendez les résultats.
11. Et sur un compte classe, faites gazouiller les plus jeunes ou retweetez les plus vieux. Trouvez un lectorat : c'est le prix de la motivation.
12. Et retweeter ou ne pas retweeter? Telle est la question. Et s'il y avait des fautes? Ô infamie! Cachez cette horreur que je ne saurais voir!
13. Prie-t-on le violoniste néophyte de taire ce grincement? Interdit-on au cycliste de rouler s'il manque d'équilibre? Que dit-on à l'écrivain?
14. Alors oui allez : retweetez à tout vent! Malgré la faute et la maladresse, malgré la crainte du blâme, car qui ne risque rien, ne tweete pas.
15. Promptement, l'orgueil, ingrédient secret de la recette, imposera l'usage des outils prescrits et les fautes fondront comme neige au soleil.
16. Sûr, Viau et Freinet auraient approuvé: le premier pour les effets motivants de la tâche et l'autre pour le caractère signifiant du travail.

Dossier

Dossier

17. Car la twittérature, n'en déplaît à Hergé, rejoint un public plus large que le reporter belge : parmi ses amis, se trouvent des marnelles.
18. Ils ne savent pas écrire, direz-vous? Diantre! Qu'à cela ne tienne : ils dessineront les mots! De l'idée du calligramme naitra le callitweet.
19. Quand je tweete, je néologise, je lexicamodifie, j'orthosyntaxise et il m'arrive même d'allitérer, d'antithésiser et aussi de carabistouiller.
20. C'est une chasse aux mots jolis, tapis dans les bois de l'oubli ou entre les pages du dictionnaire et une chasse sévère aux accords oubliés.
21. Permettez-moi maintenant de vous soumettre quelques propositions twittériennes, sans prétention, juste pour le plaisir d'écrire et de créer.

Auditif

22. Attends, écoute le pique-nique des mots qui claquent et tac. Tu dis, tu lis le temps qui coule. Le son du temps et tic et tac. Oh que j'ois!

Gustatif

23. Un écrit à saveur poétique et sucrée loin du salé de l'amer, coupable confiserie à savourer en cachette pour son piquant de plaisir défendu.

Tactile

24. Empoigner les mots à pleines mains, se coltiller avec eux, les plier, les tordre pour que de papille naisse papillon, et de scie, cisaille.

Odorant

25. Le parfum particulier du plaisir partagé pénètre les pensées. Les effluves suaves et sensuelles des synonymes qui glissent au sein des sens.

Visuel

26. La vision des lettres qui valsent, paysage divin de mots bucoliques et fleuris qui peignent les couleurs du printemps et de la vie me ravit.

Pastiché

23. Un tweet? Ah non! C'est un peu court jeune homme! On pourrait dire, Oh Dieu! bien des choses en somme. En variant le ton, par exemple tenez.
24. Moi monsieur, si j'écrivais un tel tweet, il faudrait sur le champ qu'on me le corrigesse! Pour le lire, faites-vous fabriquer une lunette.

Fénéonien

27. Une maison, un feu, un drame. Sur la rue St-Jean en pleine nuit, sous le regard d'aucun quidam, il sauva son chat, le jetant par la fenêtre.

Théâtral

28. Chérie, je te quitte. Je ne supporte plus la plate perfection de nos heures, la vie réglée et tranquille sans gouttes de poussière. Je pars.
29. Je veux bien si tu ramènes du lait : il en manque pour la béchamel. Et n'oublie pas de revenir pour 18h : les Bhérens ne sont jamais en retard.

Proverbial

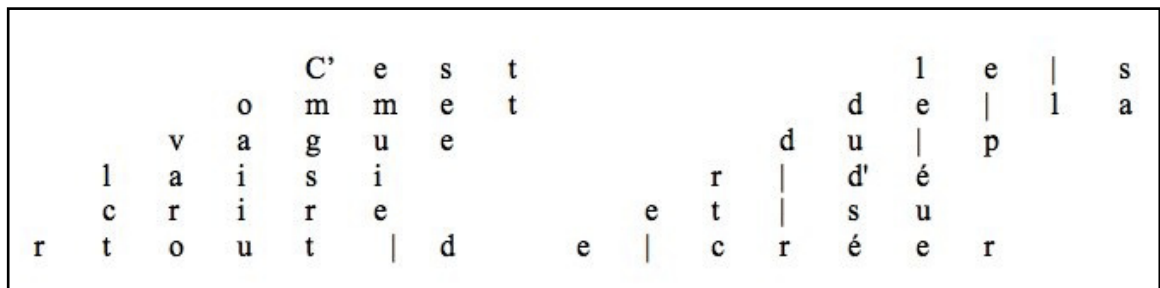
30. Si tous les chemins mènent à la twittérature, petit à petit, l'oiseau fera son nid et qui sèmera le tweet récoltera la twittérature entière.

Dossier

Dossier

31. Le tweet se décline à tous les modes et à tous les temps de votre imagination. Rêvez votre vie et tweetez vos rêves, les bleus et les noirs.
32. Il a été dit que le tweet était l'écume de la vague de l'écriture et que ses adeptes n'en poursuivaient pas la pratique. Qu'importe? Faites!

33.



34. Gouter le plaisir d'écrire, ne serait-ce que l'espace d'un tweet, imprègne l'âme du gout des mots et peut donner des ailes à la plume morte.
35. N'est-ce pas le rêve de tout professeur que de voir renaître les flammes chez l'enfant qui avait abandonné son crayon et sa foi en lui-même?
36. Il fut dit que la concision du tweet était antilittéraire et antipédagogique: vous avez essayé, pour voir? La minutie de l'horloger est ici!
37. Sachez qu'une nanoperle peut demander des heures de tâtonnement. Jamais besoin si rigoureuse n'a été faite en 500 mots. Faire ses classes.
38. Boileau serait fier et l'appétit du mot vient en tweetant. Nous pourrions bientôt écrire: dis-moi ce que tu tweetes et je te dirai qui tu es.
39. Vous doutez encore? Molière aurait tweeté ses dialogues comiques et Francoeur publié ici ses poèmes atypiques, pour l'anticonformisme voulu.
40. Fourbissez votre plume et vos idées, affutez vos métaphores et oxymores, aiguissez ensuite votre créativité. À vos marques. Prêts? Tweetez!!!

* Enseignante de français au secondaire
Commission scolaire des
Premières-Seigneuries
annierikiki@gmail.com

Écrire et collaborer à l'aide des TIC

Martin Bélanger*

Écrire au XXI^e siècle implique, à l'école comme ailleurs, une interaction perpétuelle entre plusieurs individus ayant une culture technologique et un niveau de maîtrise de la langue maternelle variables. La démocratisation de l'accès aux technologies n'est sans doute pas étrangère à l'impressionnante abondance d'échanges écrits entre les individus d'aujourd'hui.

Après 12 ans à enseigner le français au programme PROTIC, au sein duquel le travail d'équipe, la résolution de problèmes et l'acquisition d'une solide culture technologique sont une réalité quotidienne, je suis en mesure d'émettre l'hypothèse que l'écriture collaborative, soutenue par les TIC et stimulée par un contexte d'apprentissage authentique, améliore la qualité de la langue écrite des apprenants. En intégrant des outils technologiques comme *Google Documents* et *Antidote* à la résolution de problèmes en équipe, j'ai constaté que les élèves enrichissent leur vocabulaire, améliorent leur orthographe et s'entraident de façon tout à fait volontaire.

Authenticité et complexité de la situation-problème

Afin de comprendre comment ce « petit miracle » peut se produire, il faut savoir qu'au PROTIC, chaque élève possède son ordinateur portable et toutes les classes ont un accès continu au Web. Il serait donc facile de croire que la collaboration résulte presque naturellement de l'utilisation d'outils technologiques, mais j'ai plutôt constaté que l'authenticité et la complexité de la situation-problème soumise aux élèves sont les indispensables étincelles qui, au final, rendent les TIC pertinentes. Dans une pédagogie collaborative par



projet, les TIC favorisent le développement de qualités entrepreneuriales comme le leadership, la confiance en soi, l'initiative, la solidarité, etc. Cela se traduit par des projets comme la préparation d'un colloque sur les TIC par des élèves, la conception et la réalisation d'un mur végétal et la création de courts métrages originaux.

A priori, le lien entre ces projets et les compétences en écriture en 2013 semble bien tenu. Pourtant, en classe, ces liens apparaissent clairement et rapidement : dès que l'enseignant termine la présentation d'un projet, les élèves s'installent spontanément en équipe et choisissent par eux-mêmes un outil qui leur permettra, tout au long de la tâche à accomplir, d'écrire et de réfléchir en collaboration. Par mimétisme, les élèves en difficulté adoptent les stratégies des plus performants. Après quelques minutes, un *Google Document* est déjà créé, partagé et truffé d'idées, plus ou moins brouillonnes, rédigées simultanément par trois ou quatre élèves. Pendant l'amorce de ce processus de coélaboration d'idées sur la façon de procéder pour résoudre un problème, l'enseignant n'a qu'à tendre l'oreille pour entendre une kyrielle de commentaires qui le guideront dans l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.

Dossier

Dossier

Voici, en vrac, quelques propos entendus en cinq minutes, en 3^e secondaire, pendant un remue-méninges collaboratif à l'aide de *Google Documents*, tout juste après que j'aie eu lancé l'idée de faire des capsules vidéo de 60 secondes pour présenter des lieux méconnus de la ville de Québec :

« Comment ça s'appelle, donc, l'affaire à trois pattes où on met une caméra pour pas qu'elle bouge pendant qu'on filme? »

« Y a tellement de fautes dans ta phrase que je comprends pas ce que tu veux dire! »

« C'est tout croche, les idées! Faudrait faire des catégories pour se retrouver, parce que là, c'est n'importe quoi! »

« Je viens d'écrire quelque chose, mais dites-moi si ç'a de l'allure, parce que j'suis pas sûr que c'est pertinent, mon affaire! »

Contribution efficace à la coélaboration

Devant la nécessité de collaborer pour trouver des idées et produire un résultat, les dimensions affective, cognitive et sociale de l'écriture émergent spontanément. Ainsi, l'élève qui cherche un mot précis a le réflexe d'ouvrir *Antidote* et de saisir « caméra » dans le champ de recherche. « *Cherche pas dans les synonymes! Les mots qui ont rapport avec un autre mot, c'est dans « analogies », je pense!* », lance illico un coéquipier en jetant un œil attentif à l'écran de son collègue, qui s'illumine presque immédiatement : « *Ah oui, c'est ça! C'est trépid, le mot que je cherchais!* ». Le phénomène s'opère aussi lorsqu'il s'agit de la correction de l'orthographe : soucieux de bien collaborer au remue-méninges collectif, chaque élève parcourt les nombreux outils d'*Antidote* à la recherche de synonymes, de verbes précis et d'outils pour s'autocorriger. Il est donc permis de penser que l'élève ressent le besoin de maîtriser les processus cognitifs liés à l'écriture pour prouver, à lui-même et à ses collègues, qu'il peut

contribuer efficacement à la coélaboration d'une réalisation collective d'envergure. Le contexte authentique et motivant lié à une tâche complexe, tâche dont la mise en œuvre est soutenue par les TIC, donne alors un sens à l'acte d'écrire, qui devient dès lors beaucoup plus qu'un enchaînement de mots dont la finalité est, bêtement et simplement, l'évaluation par un enseignant.

Dans un contexte de pédagogie collaborative, l'autocorrection, qui ne peut s'améliorer que lorsque l'élève acquiert la capacité d'identifier les structures logiques qui régissent l'accord, l'orthographe et la conjugaison, mérite une attention toute particulière. En effet, il est fascinant de voir que l'analyse grammaticale, dont la rétention est plutôt faible dans une situation d'écriture traditionnelle, augmente grandement dans l'écriture collective. Au fur et à mesure qu'ils contribuent à un remue-méninges ou à une rédaction en équipe, les élèves utilisent *Antidote* pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe et l'orthographe. Rapidement, ils comprennent que ce logiciel procède par questionnement : *Antidote* demande au scripteur si, dans une phrase, tel ou tel mot est un adjectif ou un adverbe, et fait remarquer que l'accord dudit mot dépend de sa classe grammaticale. Pour résoudre son dilemme orthographique, l'élève doit donc forcément comprendre le métalangage, c'est-à-dire les termes précis liés à l'apprentissage de la langue. S'il veut répondre à la question posée par *Antidote*, il doit savoir ce que sont un adjectif et un adverbe. Habituellement, l'élève se démotive devant une telle tâche, sans doute parce qu'il en voit peu l'utilité. Dans une pédagogie de projet, l'élève veut tellement répondre aux attentes de ses coéquipiers et contribuer à la réalisation collective d'un projet complexe qu'il intègre, peu à peu, avec le soutien de l'enseignant et de ses pairs dans le cas des élèves en difficulté, le métalangage nécessaire au développement de solides compétences linguistiques.



Quelques constats éloquentes

Avec les années, j'ai constaté que les trois volets abordés dans ce texte sont intimement liés. D'une part, la pédagogie axée sur la résolution de problèmes authentiques fournit un contexte motivant où l'élève veut maîtriser l'écriture afin de se faire comprendre et d'afficher une solide confiance en soi, tout en étant créatif. D'autre part, les outils d'écriture en collaboration, comme *Google Documents*, sont un puissant levier qui donne un sens à l'écriture collective, les élèves n'hésitant pas à commenter le travail des autres à même le document partagé. Enfin, le logiciel *Antidote* permet à l'élève d'acquérir les mots précis qui l'aident à s'autocorriger et à exprimer ses idées avec plus d'éloquence, ce qui est primordial dans un contexte collaboratif. Selon moi, c'est l'utilisation combinée de ces éléments qui, dans ma classe, pousse les élèves à vouloir mieux écrire. Enfin, même si je n'en ferai pas la démonstration ici, j'ai constaté avec le temps que les apprentissages liés à la maîtrise de la langue, même lorsqu'ils sont acquis dans un contexte de collaboration, se transfèrent dans les tâches d'écriture individuelles et dans des contextes informels.

En définitive, on aura compris que les enseignants du PROTIC s'efforcent simplement de placer les élèves dans des situations d'écriture similaires à celles qu'ils vivront toute leur vie durant. À l'ère où les communications écrites sont nombreuses, instantanées et souvent publiques, dans un monde où l'on exige des gens qu'ils soient créatifs et polyvalents, la résolution de problèmes en collaboration, soutenue par les TIC, apparaît comme un environnement d'apprentissage renouvelé qui prépare les élèves à s'épanouir dans un monde qui, à bien des égards, n'existe pas encore.

* Enseignant de français et d'histoire en 3^e secondaire

Programme PROTIC – Collège des Compagnons

martin.belanger@csdecou.qc.ca

Écrire ensemble pour apprécier des œuvres littéraires

Sophie Nadeau-Tremblay*

Les élèves aiment discuter de leurs lectures que ce soit celles faites de manière autonome ou celles lues par leur enseignante pour le plaisir ou de manière interactive. En classe, le partage collectif autour des livres se fait fréquemment à voix haute et, malheureusement, ce sont souvent les mêmes élèves qui s'expriment. De plus, la contrainte du temps étant notable, il devient difficile de donner la possibilité à tous de partager leur point de vue « dans l'action » et cela sans temps d'arrêt, de réflexion ou de recul face à son appréciation de l'œuvre. Forte de ces constats et ayant la volonté de créer une communauté d'apprenants (Giasson, 2005), j'ai intégré le Forum de coélaboration de connaissances (FCC), communément appelé le KF (*Knowledge Forum*). Invitée à participer à une recherche-action¹ s'intéressant au recours du FCC en soutien au développement de l'écriture, c'est dans ce contexte que l'intégration de l'outil à ma pratique pédagogique s'est amorcée. Cet usage s'effectue en gardant comme visée d'établir des ponts entre les compétences *Lire* et *Écrire des textes variés* ainsi qu'*Apprécier des œuvres littéraires*. Mon propos sera illustré par des éléments d'une activité d'appréciation visant la création d'un réseau littéraire dont le thème est le loup.

Le Forum de coélaboration de connaissances pour apprécier des œuvres littéraires

Le FCC est une plateforme électronique accessible via Internet qui vise l'amélioration collective des idées par une communauté d'apprenants en réseau (Allaire et Lusignan,

1 La recherche-action a été menée dans le cadre du Programme de recherche en écriture du Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC).



2011), accessible à l'aide d'un code d'accès. Les élèves peuvent y partager leurs idées, ressources et références afin d'y produire un savoir collectif enrichi par les idées mutuelles. Les visées de l'outil répondent à mes intentions initiales soit de permettre aux élèves de s'exprimer dans un environnement sécuritaire tout en misant sur le développement collectif de la connaissance. À l'aide de notes et d'annotations, ils interagissent à partir d'une note initiale formulée par l'enseignante ou rédigée collectivement.

Dans ma classe, l'appréciation littéraire, appuyée par le FCC, s'effectue souvent selon des mises en relation et par une démarche planifiée comportant quatre étapes : la lecture des œuvres, les activités sur le FCC, le retour sur les notes des élèves et la finalité intégratrice principalement sous forme d'une production écrite individuelle ou collective. Le tout est ponctué d'animations en groupe-classe à partir des écrits produits sur le FCC.

Le choix des œuvres exploitées revêt une grande importance (Nadon, 2011). Elles doivent susciter la discussion et les interactions en plus de travailler certaines connaissances selon le moment de l'année : le schéma de récit, le double-sens, les points de chute, etc. Une fois les œuvres présentées aux élèves, je leur en fais la lecture ou je les laisse lire libre-

Dossier Dossier

ment à partir d'une sélection. Ensuite, les activités sur le FCC débutent par la présentation ou la rédaction de la note initiale, qui annonce l'intention de la situation d'écriture collective. À partir de cette note, les élèves contribuent au FCC; il importe qu'ils lisent les notes déposées précédemment par leurs camarades avant d'écrire les leurs, cela pour éviter la redondance et faire avancer le propos. C'est à ce moment que la coélaboration prend tout son sens puisque l'élève n'est plus seul dans l'écriture de son appréciation. Il le fait en partenariat avec ses pairs et doit tenter d'approfondir la réflexion, de faire avancer la discussion à l'écrit. Pour y parvenir, on a constaté que la formulation de la question initiale est d'une grande importance. Toute question qui mène à des réponses plutôt personnelles et qui ne permet pas de relance est donc à éviter.

Durant le travail sur le FCC, des synthèses en groupe-classe orientent la réflexion et l'élaboration de la connaissance. Certaines notes porteuses de sens ou encore intéressantes comme contre-exemples sont projetées à l'aide d'un canon projecteur ou d'un TNI et discutées. Collectivement, nous pouvons déterminer les aspects à bonifier, enrichir, modifier dans leurs écrits sur le FCC. Les élèves modifieront ceux-ci ultérieurement en s'appuyant sur la sélection de livres du réseau littéraire. Finalement, je lance l'activité finale intégratrice. Celle-ci peut prendre plusieurs formes : rédaction d'un texte individuel, fabrication d'une affiche, etc. Les productions sont toujours appuyées des éléments de discussion issus du FCC donc de la connaissance collective qui a émergé.

Voici quelques extraits d'une activité vécue avec des élèves de 4^e et de 5^e années du primaire sur une période de sept semaines. Ce projet comportait quatre activités principales sur le FCC de même qu'une rédaction individuelle comme finalité intégratrice. Il s'inspire des écrits de Morin et Montésinos-Gelet (2007) à partir de la thématique du loup.

La thématique a été lancée à l'aide d'une première note déposée sur le FCC afin d'identifier les connaissances antérieures des élèves. Les trois questions suivantes constituaient cette note :

- Qu'est-ce que tu connais sur le loup comme animal ?
- Qu'est-ce que tu connais sur le loup comme personnage de livre ?
- Qu'est-ce qui t'intéresse sur le thème du loup ?

Une synthèse réalisée en groupe a permis d'identifier les connaissances actuelles des élèves et d'orienter des questions à explorer tout au long du réseau littéraire.

Par la suite, différentes versions du conte *Les trois petits cochons* ont été mises à la disposition des élèves. J'ai lu certaines d'entre elles à voix haute alors que les élèves pouvaient explorer librement les autres. Lors d'une activité collaborative, les élèves ont eu à identifier les principales ressemblances et différences entre les versions des contes, en notant leurs constats. Ils devaient, entre autres, comparer les maisons, les stratégies de destruction du loup et la stratégie finale des cochons. À la suite de cette activité, une note de synthèse a été déposée sur le FCC, puis un retour en classe a fait émerger le conte le plus populaire soit celui de Guay (2005).

Une version réinventée de ce conte intitulée *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* (Scieszka, 1997) a été présentée par une lecture interactive dans le but de confronter les points de vue des élèves. Ce livre a été mis en relation avec *Les trois petits cochons* de Guay (2005). Les élèves devaient réagir sur le FCC aux questions suivantes :

Sous forme de débat, comparez le conte traditionnel de Marie-Louise Guay et le conte réinventé *La vérité sur l'affaire des Trois Petits Cochons* de Jon Scieszka:

Dossier

Dossier

- Qu'y a-t-il de spécial sur les pages couvertures ?
- Quels indices les illustrations nous suggèrent sur la fin de l'histoire ?
- Laquelle des deux histoires est la vraie? Appuyez votre choix sur des arguments tirés des deux contes.

L'activité de finalité intégratrice quant à elle visait à travailler le récit en cinq temps. Après avoir exploité le schéma de récit, j'ai présenté aux élèves un album sans texte ayant pour titre *Loup noir* (Guillopé, 2004). À ce moment, le FCC a servi de lieu de partage pour énoncer les idées sur l'histoire :

- Que pensez-vous qu'il se passe dans l'album sans texte *Loup Noir*, de Antoine Guillopé? Donnez vos idées par rapport au début de l'histoire, à l'élément déclencheur, aux péripéties, au dénouement et à la situation finale.

Finalement, les élèves ont rédigé un plan de leur récit, un brouillon puis une version finale. Bien qu'ils aient échangé sur le FCC relativement à un même album, la richesse et la diversité des textes ont été étonnantes. Certains élèves ont été plus descriptifs et fidèles à ce que racontaient les illustrations alors que d'autres ont misé davantage sur l'un des personnages pour inférer une histoire selon les illustrations. Une lecture à voix haute en classe a permis d'apprécier la variété des textes rédigés. Enfin, un recueil a été produit.

Le FCC a outillé les élèves pour structurer leur récit et appuyer leur compréhension des illustrations. En outre, il a soutenu un contexte d'entraide entre les pairs par les rétroactions qu'ils se sont mutuellement offertes sur leurs écrits. Des résultats provenant de la recherche-action indiquent, entre autres, que les écrits produits sur le FCC ont fourni un bassin d'idées appréciable pour soutenir les productions individuelles des élèves.

Des conditions facilitantes

Certaines conditions qui facilitent le recours au FCC pour soutenir l'appréciation littéraire et l'écriture se dégagent des activités réalisées. L'enseignante doit s'appropriier conjointement avec les élèves les outils du FCC. En ciblant les dates de début et de fin des activités, les élèves peuvent ainsi mieux planifier leur travail et les discussions atteignent un niveau d'approfondissement des idées plus aisément. Les animations ponctuelles du FCC en groupe-classe permettent d'enrichir les contenus littéraires tout comme ceux qui ont trait à l'écriture. Enfin, l'accès à plusieurs postes informatiques favorise la participation des élèves.

Pour conclure, le FCC est un lieu d'échange souple et ouvert qui encourage les élèves à structurer leurs écrits et à appuyer leur pensée. Il s'intègre aux activités quotidiennes de la classe en s'inspirant des moments de lecture collective pour apprécier de manière plus individuelle, puis se retourne vers un partage collectif des œuvres. Il motive les élèves et les amène à argumenter, réfléchir et appuyer leurs propos tout en étant soutenus par la communauté d'apprenants en réseau.

- * Enseignante au primaire en classe multi âge

Commission scolaire De La Jonquière
sophie.nadeaut@csjonquiere.qc.ca

Bibliographie

- Allaire, S. et Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau. Collaborer entre classes distantes à l'aide des TIC*. Anjou : Les éditions CEC.
- Guay, M.L. (2005). *Les trois petits cochons*. Montréal : Éditions Imagine.
- Guillopé, A. (2004). *Loup noir*. Paris : Casterman
- Giasson, J. (2005). *La lecture De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal : Éditions Chenelière.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. 2^e édition. Montréal : Chenelière.
- Revue Le pollen : <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/category/le-pollen/>
- Scieszka, J. (1997). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Paris : Nathan Fernand.

Chronique

orthographique

Doit-on écrire « è » ou « é » ?

Pour les élèves ou pour les non-francophones (jeunes ou adultes), la maîtrise de l'emploi des accents en français demande des efforts considérables.

Bien que l'accent aigu ou grave (parfois circonflexe) ait un lien assez direct avec la prononciation attendue, il relève de règles écrites très techniques et bien précises, qu'il importe de connaître.

Il faut savoir aussi qu'il y avait des anomalies dans l'orthographe de certains mots accentués. Heureusement, elles ont été rectifiées afin de permettre un plus grand respect des principes d'accentuation en français. Voici d'abord un petit test intuitif, puis une explication des phénomènes entourant l'emploi de l'accent.

Étape 1 : TEST INTUITIF

Comment écrivez-vous les mots suivants ? Dans ce test, parfois deux réponses sont admises, parfois une seule. Encerchez la forme que vous emploieriez spontanément en rédigeant.

1. a) **crème** b) **crème**
2. a) **crèmerie** b) **crèmerie**
3. a) **assèchement** b) **assèchement**
4. a) **évènement** b) **évènement**
5. a) **dégeler** b) **dégeler**
6. a) **règlement** b) **règlement**
7. a) **règlementation** b) **règlementation**
8. a) **élever** b) **élever**
9. a) **avènement** b) **avènement**
10. a) **allègement** b) **allègement**



Cinq formes sont fautives parmi les vingt graphies qui ont été présentées ci-dessus (numéros 1 à 10). Savez-vous lesquelles ? Rayez les cinq graphies qui n'existent pas. (*Les réponses seront données à l'étape 5.*)

Étape 2 : OBSERVATION

Le tableau qui suit montre deux orthographes possibles pour un même mot. L'une de ces orthographes est non recommandée (et non conforme à la prononciation), l'autre est recommandée parce qu'elle respecte mieux les règles générales de l'accentuation en français.

NON RECOMMANDÉE	Prononciation (peu importe la graphie)	RECOMMANDÉE
crémerie	[krɛmri]	crèmerie
événement	[evɛnmã]	évènement
règlementer	[rɛglɛmãte]	règlementer

Étape 3 : APPRENTISSAGE

En général, en français, on écrit **è** (et non **é**) avant une syllabe contenant un **e**, pour refléter la bonne prononciation. On doit donc remplacer certains **é** incorrects par des **è** devant **e**. C'est pour cette raison qu'on écrira désormais **sècheresse** [sɛʃɛs], **cèleri** [sɛlɛri], **crèmerie** [krɛmri]...

Quelques cas restent inchangés. En effet, les cas suivants, bien ciblés, conservent l'accent aigu :

- les préfixes **dé-** et **pré-** (**dégeler**, **prévenir...**) ;
- les **é-** initiaux (**édredon**, **échelon**, **élever...**) ;
- les mots **médecin** et **médecine**.

L'exercice de l'étape 4 montre d'autres **é** qui sont remplacés par un **è** devant une syllabe contenant un **e**, grâce aux rectifications de l'orthographe.

Étape 4 : EXERCICE DE RÉINVESTISSEMENT DES CONNAISSANCES

Dans les numéros 11 à 20, encerclez la forme recommandée. Indice : il faut surveiller les syllabes contenant un **e** et porter une attention notamment aux **é-** initiaux ainsi qu'aux préfixes **dé-** et **pré-**.

Selon la règle, il est préférable d'écrire...

11. a) **réglementaire** b) **règlementaire**
12. a) **prérettraite** b) **prèrettraite**
13. a) **allègrement** b) **allègrement**
14. a) **cèleri** b) **cèleri**
15. a) **dèmesure** b) **dèmesure**
16. a) **sécheresse** b) **sècheresse**
17. a) **édredon** b) **èdredon**
18. a) **médecin** b) **mèdecin**
19. a) **empiètement** b) **empiètement**
20. a) **pécheresse** b) **pècheresse**

Étape 5 : CORRIGÉ

On retiendra qu'on écrit généralement **è** et non **é** devant **e**.

La réponse est **b)** avec accent grave (**è**) aux numéros 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20. Remarque : dans tous ces mots, la syllabe qui suit contient la lettre **e** correspondant à un **e** muet ou au son « e » ([ə]) : **crème**, **crèmerie**, **assèchement**, **èvenement**, **règlement**, **règlementation**, **avènement**, **allègement**, **règlementaire**, **allègrement**, **cèleri**, **sècheresse**, **empiètement**, **pècheresse**.

La réponse est **a)** avec accent aigu (**é**) aux numéros 5, 8, 12, 15, 17 et 18, car la prononciation reste **é** dans ces cas (préfixes, **é-** initiaux et *médecin*) : **dégeler**, **élever**, **prérettraite**, **dèmesure**, **édredon**, **médecin**.

Les réponses **a)** des numéros 2, 3, 4, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20 sont non recommandées, car elles sont non conformes à la prononciation. Il serait bon de cesser d'enseigner ces graphies, parce qu'elles contiennent une anomalie dans leur accent et qu'elles sont trompeuses pour la prononciation du mot.

- Les réponses **1a**, **6a**, **9a** et **5b**, **8b**, **12b**, **15b**, **17b**, **18b** n'existent pas en français. Il faut les rayer et ne jamais les écrire.

SOURCE

Ces exercices et explications sont tirés du livre *Orthographe recommandée : exercices et mots courants*, 216 pages, 8,95 \$ en librairie (par ERPI-Pearson), ISBN 978-2-9808720-5-1. Il contient plus de 750 questions (regroupées en 70 tests, exercices et jeux) avec explications et corrigés, de même qu'une liste de 500 mots fréquents.

* Linguiste, chargée de cours, UQAM
[chantal.contant@uqam.ca]

J'ENSEIGNE, JE PRÉPARE L'AVENIR



Être enseignant, c'est contribuer à bâtir l'avenir de toute une société.

Tous les jours, je donne à mes élèves le goût d'apprendre, de se réaliser, de se dépasser. Je les aide à devenir maîtres de leur vie.

J'enseigne, je prépare l'avenir.

profmafierte.com





Chronique

de la francophonie

Enseignantes et enseignants, faites partie de la vague francophone des Amériques !

André Magny*

Chaque année, au mois de mars, les activités entourant la Journée internationale de la Francophonie se multiplient un peu partout au Québec ainsi que dans les communautés francophones du Canada. Si cette Journée de la Francophonie demeure une belle occasion de célébrer et souligner la vitalité francophone, les programmes et outils du Centre de la francophonie des Amériques (Centre) sont offerts tout au long de l'année, dans le but de faire rayonner la francophonie à l'échelle du continent ! Renseignez-vous sur les activités offertes par le Centre et faites aussi partie de la vague de la francophonie !

L'artiste Alexandre Belliard en tournée dans votre école ?

Alliant chansons, histoire, poésie et humour, Alexandre Belliard, auteur-compositeur-interprète, présente, en partenariat avec le Centre de la francophonie des Amériques, l'atelier pédagogique « **Partez à la rencontre des héros francophones** ». Cet atelier est réalisé dans le but de faire découvrir l'histoire aux élèves à partir de personnages de leur propre région francophone et de la francophonie des Amériques.

Les personnages marquant de la francophonie, Alexandre Belliard les a déjà fait revivre dans les classes franco-manitobaines, acadiennes ainsi qu'à Saint-Pierre-et-Miquelon. La prochaine étape pour cette tournée pédagogique ?



18 ateliers pédagogiques pour les 18 régions du Québec ! En tant qu'enseignant, vous aimeriez accueillir notre atelier et monsieur Belliard chez vous, afin qu'il vienne y chanter, avec vos élèves, les grands explorateurs, les premiers peuples, Marie Rollet, Louis-Joseph Papineau, la déportation acadienne en passant par les luttes métisses de Louis Riel ? Contactez le Centre pour en savoir plus !

Outillez-vous avec le Centre !

La **Bibliothèque numérique de la francophonie des Amériques** a été lancée officiellement le vendredi 11 avril 2013 dans le cadre du Salon international du livre de Québec, en présence de son parrain l'écrivain Dany Laferrière. Cette bibliothèque, qui permet



aux membres du Centre (adhésion gratuite !) d'avoir accès à une multitude de livres, ouvrages ou ressources pédagogiques en français et provenant des quatre coins des Amériques, s'adresse non seulement à tous les francophones des Amériques, mais représente un outil particulièrement intéressant pour des enseignants et professeurs provenant notamment du Maine, du Manitoba, du Brésil ou des Antilles.

Ses milliers de titres chrono dégradables, axés sur des thématiques de la francophonie, sont disponibles à portée des tablettes électroniques ou via Internet. De Port-au-Prince à São Polo en passant par Joliette, Moncton ou Lafayette, ce nouveau produit permet aux francophones du continent de découvrir des œuvres provenant de l'Amérique francophone. Découvrez notre Bibliothèque : www.bibliothequedesameriques.com

Autre outil numérique : **la Radio Jeunesse des Amériques (RJA)**. Cette Radio se veut un outil de développement, une expérience radio pour et avec les jeunes ainsi qu'un réseau actif de partage et d'échanges grâce à une plateforme Web.

La RJA permet d'intégrer des objectifs éducatifs autant pour les jeunes du primaire que ceux de l'université. La radio éducative est un puissant facteur de motivation pour apprendre et offre aux jeunes un projet concret et stimulant à réaliser sur la francophonie des Amériques. Cette activité de communication vise à intégrer des compétences d'ordre méthodologique, culturel et social. Pour en savoir plus, contactez le Centre !

Un concours fait sur mesure pour les enseignants et leurs élèves !

Organisé par le Centre, le concours **@nime ta francophonie**, qui en sera à sa 6^e édition cette année, permet aux élèves de découvrir les multiples communautés francophones dans les Amériques, en produisant une vidéo de

trois minutes en classe avec leur enseignant.

Demandez à monsieur Gérald Charron, enseignant à l'école primaire Saint-Joseph de Lévis, qui a participé trois fois à ce concours, ce qu'**@nime ta francophonie** a apporté à ses élèves ! « *Je participe à ce concours afin d'éveiller mes élèves à la réalité francophone des Amériques* », raconte M. Charron, qui a remporté trois bourses de 3 000 \$ utilisées en achat de matériel scolaire en français pour son école. L'équipe du Centre s'est d'ailleurs rendue sur place, à l'école Saint-Joseph, le 17 mars dernier, pour la remise de la bourse et souligner les multiples participations de monsieur Charron et de ses élèves.

Le regard de ses élèves a-t-il changé face à la francophonie des Amériques ? « *Je les sens plus conscients de notre réalité francophone à travers une mer d'anglophones. Ils désirent mieux parler le français.* » Et au plan des apprentissages ? « *Les élèves apprennent à mieux parler en public tout en apprenant à connaître la géographie et la réalité des régions francophones des Amériques. En fait, c'est une source d'apprentissage sans limites. Votre concours apporte une source de motivation supplémentaire.* »

Participez activement aux activités du Centre !

Contactez-nous au 418 646-3300 ou info@francophoniedesameriques.com pour en savoir plus sur nos **outils numériques** créés pour vous, notre prochaine édition du concours **@nime ta francophonie** ou encore notre **tournée pédagogique au Québec avec Alexandre Belliard**. Vous et vos élèves pourriez ainsi faire partie de cette vaste et inspirante épopée, celles des francophones des Amériques !

* Conseiller aux communications,

Centre de la francophonie des Amériques
www.francophoniedesameriques.com

Recension

Recension

Recension

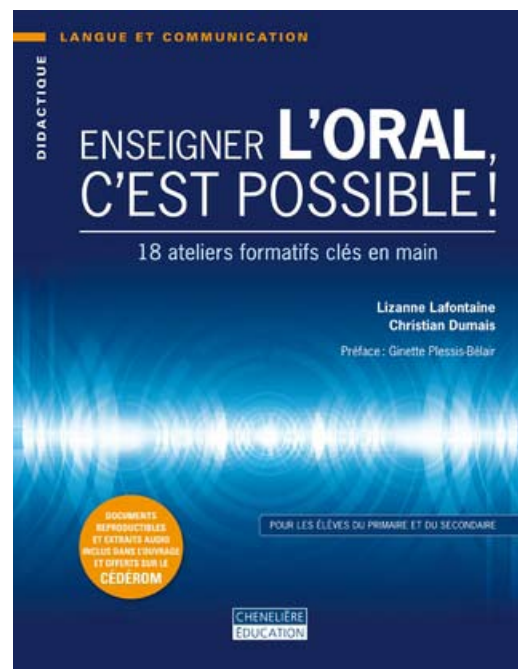
Lafontaine, L. et Dumais, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal : Chenelière Éducation.

Nancy Granger*

*Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Nicolas Boileau

Le français abordé comme langue de communication, pour se faire comprendre ou pour mieux comprendre les autres, voilà ce que nous proposent Lizanne Lafontaine et Christian Dumais. Comment traiter des compétences langagières à l'oral tout en les intégrant dans des ateliers formatifs qui permettent une rétroaction au service de l'apprentissage ? Les auteurs ont conçu 18 ateliers développés sous l'angle de séquences didactiques intéressantes et bien structurées. Des documents de références, des fiches, des grilles et des extraits sonores sont fournis en complément. La présentation du contenu est claire, les ateliers sont facilement applicables même si on doit souligner le caractère universel de ces derniers. En effet, les auteurs spécifient que les activités s'adressent autant aux élèves du primaire qu'à ceux du secondaire et qu'il appartient aux enseignants de déterminer le contenu à enseigner. Si cet aspect peut, pour certains, s'avérer rébarbatif, il saura en stimuler d'autres qui trouveront dans cet ouvrage de nombreuses idées pour enseigner les objets liés à l'apprentissage de l'oral.



Un livre bien fait, bien documenté en faveur d'une langue bien parlée et d'une pensée bien exprimée.

* Ph.D., enseignante-ressource dans les classes du secondaire

Impromptu

Dessine-moi un albatros...

J'ai toujours aimé la poésie.

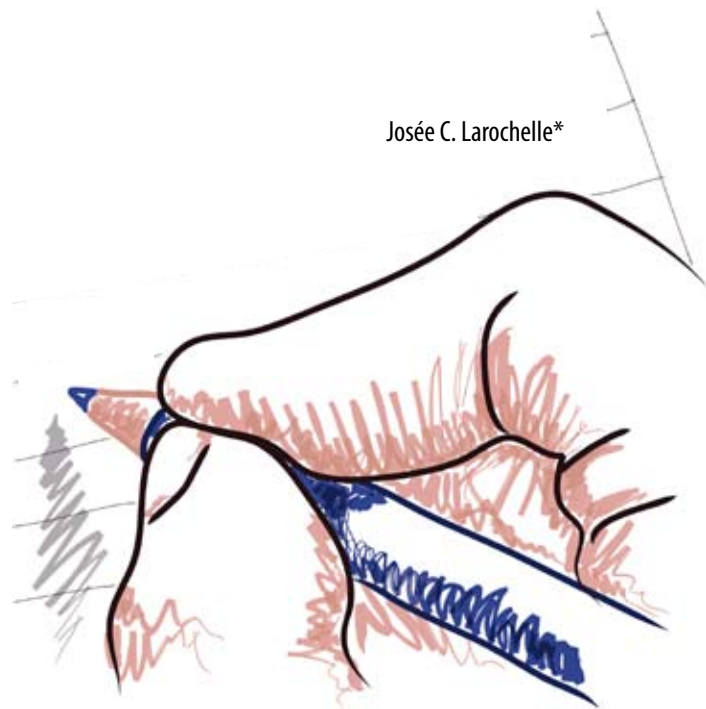
Du moins, jusqu'à ce qu'une chargée de cours de l'université, dont je tairai le nom par charité, me détourne presque à jamais de ce genre. Ce genre que je fréquentais pourtant assiduellement. Autant comme lectrice que comme gri-bouilleuse de vers.

Mais comment oser aborder la poésie avec ses étudiants quand l'idée d'être un anti-modèle nous pétrifie ?

Quand on commence un cours en demandant à ceux qui aiment la poésie de lever la main, elles sont vraiment peu nombreuses (oui, oui, il y en a ! non, non, ce n'est pas *chien* : on a créé un climat de classe qui le leur permet vraiment !). Mais quand on leur demande qui aime la musique, tous se montrent allègrement les aisselles... Pourtant, si les étudiants aiment les chansons, ils devraient aimer la poésie, non ?

Mon expérience a fini par me prouver que ce n'est pas qu'ils n'aiment pas la poésie : en fait, les étudiants *Craignent* le genre. Ils se trouvent « poches » quand ils ne comprennent pas un poème qu'on leur a donné à analyser. Et c'est ça, le problème : ils cherchent désespérément à *décoder*, alors que c'est avec ses tripes qu'on doit d'abord aborder l'objet. On les a tellement entraînés à donner LA bonne réponse en classe qu'ils chavirent quand il n'y en a pas... Devant un poème qui ne se laisse pas pénétrer au premier coup d'œil, par exemple. À force de leur dire ce qu'ils doivent comprendre d'un texte, on les empêche de *lire*. Un peu comme

Josée C. Larochelle*



l'illustrait une très belle allégorie, dans la revue *Vie pédagogique* : un petit garçon à qui on ne demandait jamais que de dessiner une fleur finissait par... esquisser une fleur quand on lui proposait simplement de dessiner.

Pourtant, que d'intérêt à fréquenter la poésie ! Lire un poème, c'est bien plus que repérer et analyser les fameuses figures de style, c'est apprendre à éprouver toute l'empathie possible pour celui qui ressent tellement fort qu'il DOIT écrire ; c'est apprendre à éprouver toute l'empathie possible pour celui qui n'arrive peut-être pas à dire simplement comment il se sent. Celui qui vomit ses sentiments, comme Stan sur celle dont il aimerait faire sa petite-amie, dans *South Park*.

Empathie, et droit de ressentir, nous aussi ! À une époque où tout doit être extrême – et le plus visuellement explicite possible ! Mais où on n'a pas le droit d'être autre chose que cérébral et performant à l'école...

C'est peut-être pour donner à mes étudiants cet accès aux sentiments, à LEURS sentiments, que j'aime tant la proposition que fait Isabelle Duval, dans *L'expérience de la poésie au collégial*, de réserver régulièrement un moment où on leur fait la lecture en classe. Seulement pour la beauté des mots, des sons... Un moment « gratos », comme ils disent. Un moment où ils peuvent juste écouter quelques poèmes, parfois anciens et codifiés, parfois modernes et éclatés, sans obligation ni d'aimer ça ni même de comprendre. (Et ça marche tellement qu'on se fait rappeler à l'ordre quand on essaie de rogner ce temps parce qu'on a trop de matière, une semaine...) C'est important, alors, de triper soi-même juste assez, de ressentir le poème, mais pas trop pour ne pas être *freak* et effrayer...

Après, seulement, on peut braver la mécanique de l'analyse sans effaroucher les étudiants.

De toute façon, est-on vraiment obligé de leur faire rédiger une dissertation pour qu'ils rendent compte de leur lecture d'une œuvre poétique ? Ce n'est écrit nulle part... Non pas que je cherche à dénigrer la dissertation, que je crois essentielle dans la formation intellectuelle des étudiants de cégep. Mais forcer ici la rédaction archi-scolaire, n'est-ce pas céder à nouveau à la primauté de la raison quand nous devrions plutôt privilégier l'émotion ?

C'est pour ça que, dans ma classe, mes étudiants dessinent leur interprétation d'un poème qu'ils ont sélectionné dans *les Fleurs du Mal*, et justifient leurs choix en expliquant leur compréhension¹ – c'est comme dissenter sur l'œuvre, mais sans les embarras de la dissertation : en évacuant cette préoccupation, on leur permet de vraiment fouiller les vers, de dire, certes peut-être un peu malhabilement mais dire tout de même, ce qu'ils y ont vu et senti.

La fierté qu'ils éprouvent en présentant leur travail est telle qu'on la vit par procuration – un peu comme on peut plonger dans les émotions du poème.

L'automne passé, les illustrations de mes étudiants sont restées affichées dans la classe jusqu'à la toute fin du trimestre – une classe où sont passés nombre d'autres profs et étudiants (en administration, en travail social, en architecture...). Sûr qu'ils ont ressenti à leur tour la beauté d'un poème qu'ils n'ont même pas lu !

Bon, c'est pas tout, ça : il faut encore que j'essaie de remettre la main sur le recueil de Marie Uguay qu'on m'a forcée à lire au cégep (merci, Christiane !) et que j'ai trouvé tellement beau que je l'ai prêté à un ami... Qui ne me l'a jamais rendu.

* Enseignante au CÉGEP de Lévis-Lauzon

1 Cette activité, à laquelle ils ont tous participé admirablement, je ne l'ai pas imaginée : je l'ai récupérée de ma stagiaire de l'an dernier (merci, Catherine !), qui m'avait candidement avoué ne pas vraiment aimer la poésie, et je l'ai un peu adaptée (comme je le fais pour à peu près toutes mes activités pédagogiques – faut croire que je suis pédagogiquement un peu grunge...).



5 GENRES LITTÉRAIRES

conçus pour les adultes et adorés par les jeunes !

Policier • Espionnage • Fantastique • Fantasy • Science-fiction

35 FICHES PÉDAGOGIQUES

Enseignants(es) : des outils existent pour vous aider à analyser les textes

- > Présentation de l'auteur
- > Court et long résumés
- > Structure de l'intrigue
- > Personnages
- > Avenues d'exploitation à l'écrit, à l'oral et pistes technologiques



FICHES GRATUITES



Niveau suggéré	Titre	Auteur	Genre
1 ^{re} secondaire	<i>Le Livre des Chevaliers</i>	Yves Meynard	Fantasy
	<i>La Voix sur la montagne</i>	Maxime Houde	Policier
	<i>Nelle de Vilvèq</i>	Francine Pelletier	Science-fiction
2 ^e secondaire	<i>Les Sources de la magie</i>	Joël Champetier	Fantasy
	<i>La Cage de Londres</i>	Jean-Pierre Guillet	Science-fiction
	<i>Samiva de Frée</i>	Francine Pelletier	Science-fiction
3 ^e secondaire	<i>La Mémoire du lac</i>	Joël Champetier	Fantastique
	<i>Ad nauseam</i>	Robert Malacci	Policier
	<i>Lames soeurs</i>	Robert Malacci	Policier
	<i>Reset - Le Voile de lumière</i>	Joël Champetier	Science-fiction
4 ^e secondaire	<i>L'Ensorceleuse de Pointe-Lévy</i>	Sébastien Chartrand	Fantasy
	<i>Une chanson pour Arbonne</i>	Guy Gavriel Kay	Fantasy
	<i>L'Aigle des profondeurs</i>	Esther Rochon	Fantasy
	<i>L'Archipel noir</i>	Esther Rochon	Fantasy
	<i>Un automne écarlate</i>	François Lévesque	Noir
	<i>Les Visages de la vengeance</i>	François Lévesque	Noir
	<i>Une mort comme rivière</i>	François Lévesque	Noir
	<i>5150, rue des Ormes</i>	Patrick Sénécal	Noir
	<i>Le Passager</i>	Patrick Sénécal	Noir
	<i>Gueule d'Ange</i>	Jacques Bissonnette	Policier
	<i>Sanguine</i>	Jacques Bissonnette	Policier
	<i>Le Chemin des brumes</i>	Jacques Côté	Policier
	<i>Nébulosité croissante en fin de journée</i>	Jacques Côté	Policier
	<i>Le Rouge idéal</i>	Jacques Côté	Policier
	<i>Dans le quartier des agités</i>	Jacques Côté	Policier
	<i>Le Sang des prairies</i>	Jacques Côté	Policier
	<i>L'Inaveu</i>	Richard Ste-Marie	Policier
<i>Un ménage rouge</i>	Richard Ste-Marie	Policier	
<i>La Taupe et le Dragon</i>	Joël Champetier	Science-fiction	
<i>La Trajectoire du pion</i>	Michel Jobin	Thriller international	
<i>Blunt - Les Treize Derniers Jours</i>	Jean-Jacques Pelletier	Thriller international	
<i>L'Homme trafiqué</i>	Jean-Jacques Pelletier	Thriller international	
4 ^e secondaire	<i>Les Sept Jours du talion</i>	Patrick Sénécal	Noir
	<i>Chronoreg</i>	Daniel Sernine	Science-fiction
Éducation aux adultes	<i>La Peau blanche</i>	Joël Champetier	Fantastique

Pour guider vos choix, nous indiquons les niveaux d'enseignement à partir desquels vous pouvez aisément travailler les romans. Mais puisqu'il s'agit de romans pour adultes, un titre que nous estimons « adéquat » pour le premier cycle du secondaire le sera tout autant pour le deuxième cycle.

N'hésitez pas à puiser dans notre catalogue en vue d'offrir aux adolescents du secondaire ces littératures tant appréciées. Les fiches pédagogiques sont gratuites et libres de copyright, c'est-à-dire reproductibles à volonté.

Pour plus d'informations, ou pour recevoir une ou plusieurs fiches pédagogiques ou le CD les contenant toutes, contacter :

Louise Alain

téléphone : (418) 835-4441

courriel : louise.alain@alire.com

Pour avoir accès à notre **catalogue virtuel**, consulter notre site Internet : www.alire.com

ENSEIGNANT(E)S DES AMÉRIQUES PARTICIPEZ À LA 6^E ÉDITION DU CONCOURS

@nime ta **francophonie!**

APPEL

aux enseignants du Québec

À gagner !

Des bourses de 3 000\$

pour l'achat de matériel en français!

Participez au concours @nime ta francophonie
avec votre classe en 2014-2015!

Vous pourriez remporter une des bourses de 3000\$
pour l'achat de matériel scolaire en français!

3 minutes pour gagner 3 000 \$ CAN et impressionner
33 millions de francophones dans les Amériques !

Un rendez-vous entre votre salle de classe
et tout un continent où la francophonie s'exprime !

Un des
lauréats
2013



Monsieur Gérald Charron et ses élèves de l'École Saint-Joseph de Lévis, lauréat du concours @nime ta francophonie trois années consécutives!

Pour en savoir plus, consultez
www.francophoniedesameriques.com

