

# les cahiers

DE L'AQPF

VOLUME 15 | N°1 | 2024



WWW.CAMPKODIAK.COM

**Rencontre avec un écrivain dans un centre de formation pour adultes : un vecteur pour augmenter le plaisir d'écrire**  
Caroline Monette  
Jessie Rousson

EXPÉRIMENTATION

**Jardiner dans le chaos : les défis de la formation en didactique de la grammaire**  
Priscilla Boyer,  
Au nom du LUDIF

CHRONIQUE

**Quel potentiel de rétroaction ChatGPT recèle-t-il pour les erreurs de syntaxe ?**  
Katrine Roussel

ISSU DE LA RECHERCHE

**GÉO  
LOCALISER  
L'ÉLÈVE**

CONGRÈS 2024



Association  
québécoise des  
professeur.e.s  
de français

# Sommaire

## EXPÉRIMENTATION

Rencontre avec un écrivain dans un centre de formation pour adultes : un vecteur pour augmenter le plaisir d'écrire	4
Raconter l'histoire et une histoire Le plaisir d'écrire en cinquième secondaire	9
Le débat : une stratégie innovante pour stimuler l'interaction orale en français langue étrangère	14

## CHRONIQUE

Jardiner dans le chaos : les défis de la formation en didactique de la grammaire	18
Bâtir une communauté de lecteurs	20

## ISSU DE LA RECHERCHE

Quel potentiel de rétroaction ChatGPT recèle-t-il pour les erreurs de syntaxe ?	27
École, famille et milieu communautaire : ensemble pour contrer la <i>glissade de l'été</i>	32

## CONGRÈS 2024

Quelques mots de l'équipe organisatrice du congrès 2024 de l'AQPF	37
---	----



### Comité de rédaction

Nancy Allen  
Josée Beaudoin  
Antoine Dumaine  
Marie Jutras  
Alexandra Pharand

Rédactrice  
Nancy Allen

Conception graphique  
Valérie Desrochers

[aqpf.qc.ca](http://aqpf.qc.ca)

ISSN 1925-9158



# Mot du comité de rédaction



Voilà presque venu le temps de souffler un peu, chères lectrices et chers lecteurs! Au moment d'écrire ces lignes, l'été semble bien installé. Je consulte mes réseaux sociaux et plusieurs ont déjà partagé la température indiquée au thermomètre de leur classe. D'autres échangent au sujet des épreuves ministérielles, de l'essoufflement de leurs élèves arrivés à ce moment fatidique de l'année scolaire ou encore des résultats présentés par le ministre de l'Éducation qui comparent -encore- les résultats scolaires des élèves québécois à ceux des élèves ontariens. Chaque fin d'année ramène avec elle dans les médias les défis et les écueils de l'enseignement, de ses professionnel.les et des élèves...

Personnellement, j'ai plutôt envie de souligner le dévouement des personnes de mon entourage qui oeuvrent chaque jour avec le sourire et avec détermination à la réussite des jeunes et des moins jeunes qui bénéficient d'une éducation de qualité. Rassurons-nous, toutefois. Je ne suis pas dupe et les besoins de notre système d'éducation sont non seulement bien réels, mais parfois oh combien grands. Les propos parfois entendus et rapportés sont encore d'actualité, mais à l'instar de Priscilla Boyer, qui signe pour ce numéro la toute première chronique du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF), tant qu'il y aura de la formation, considérons qu'il y aura de l'espoir. Et, chers et chères membres, vous le savez certainement, l'offre de formation continue à l'AQPF a explosé en 2023-2024. Ainsi, si vous lisez ces lignes, c'est que vous avez à coeur votre développement professionnel et ses retombées pour les élèves. J'en profite donc pour vous rappeler que la lecture de trois textes des *Cahiers de l'AQPF* vous permet de vous

faire reconnaître des heures de formation continue obligatoire. N'oubliez pas de demander votre badge de lectures professionnelles, offert en collaboration avec [CADRE21](#). Profitez aussi de ce numéro pour bonifier vos réflexions sur des pistes pédagogiques à exploiter en classe en lisant la chronique d'Éveline Thibault-Lanctôt ou encore pour vous inspirer et, qui sait, peut-être même vous encourager à renouveler facilement certaines pratiques pédagogiques avec les textes de Sophie Champagne et de Caroline Monette et Jessie Rousson. Si vous travaillez auprès d'un public allophone, ne manquez pas d'aller lire le texte d'Athéna Varsamidou qui porte sur les apprentissages à réaliser en contexte de débat. Puis, les résultats de la recherche doctorale de Katrine Roussel portant sur l'utilisation pédagogique de ChatGPT en soutien à l'écriture ne manqueront pas de rappeler à quel point il importe de souligner aux élèves les bienfaits, mais aussi les lacunes de l'utilisation de l'intelligence artificielle. Finalement, sur une note similaire, peut-être pourrez-vous aiguiller les parents au sujet de la *glissade de l'été*, phénomène documenté et rapporté par plusieurs et qui concerne la perte ou le déclin de certains apprentissages par les élèves, lors des vacances estivales. Nathalie Chapeau et Marie-Pier Godin cosignent un article fort révélateur des compétences en lecture des élèves qui ont poursuivi certains apprentissages à la maison ou au camp de jour, à la rentrée scolaire.

À chacune et à chacun d'entre vous, au nom de l'équipe des *Cahiers de l'AQPF*, je souhaite un été doux et ressourçant.

**Bonnes lectures!**



Le comité éditorial vous invite à soumettre un texte pour son prochain numéro *Spécial congrès 2024*. Vos réflexions ou vos recherches abordent la place centrale de l'élève dans son parcours scolaire?

*Nous souhaitons vous lire!*

[info@aqpf.qc.ca](mailto:info@aqpf.qc.ca)



UNSPLASH.COM / SINCERELY MEDIA

# Rencontre avec un écrivain dans un centre de formation pour adultes : un vecteur pour augmenter le plaisir d'écrire



Caroline Monette

Doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et conseillère pédagogique au Centre de services scolaire de la Rivière-Du-Nord



Jessie Rousson

Enseignante de français au Centre de services scolaire de la Rivière-Du-Nord

Après avoir enseigné plusieurs années dans un centre de formation générale des adultes (FGA), nous avons remarqué que l'écriture est perçue de manière instrumentale et qu'elle est destinée à répondre à des exigences précises. Elle est, en quelque sorte, un acte figé, linéaire et très peu motivant, en particulier pour les élèves faibles (Loiselle, 2015). Mais que se passerait-il si les élèves avaient la possibilité de participer à des activités d'écriture libre? Les élèves auraient-ils envie d'écrire? Le feraient-ils pour le

plaisir? Des ateliers d'écriture sous le thème du conte, dont l'objectif principal était de stimuler le désir d'écrire des élèves, ont été organisés dans un centre de FGA des Laurentides. Ces ateliers étaient inspirés de Loiselle (2015), de Dezutter et al. (2019) et de Dumouchel (2020). Le présent article vise à décrire les objectifs, le déroulement et les retombées de ces ateliers d'écriture donnés par Marc Sauvageau, auteur, slameur et artiste multidisciplinaire de la parole<sup>1</sup>.

1 <https://marcsauvageau.com/>

En FGA, certains élèves écrivent pour répondre à une exigence formelle, cloisonnée dans un moule. Les ateliers d'écriture que nos élèves ont eu la chance de vivre visaient à les éloigner de ce cadre pour qu'ils puissent aller au-delà de la simple écriture dans le but de faire un examen. Les activités se voulaient un lieu où dynamiser le potentiel créatif des élèves, en plus de solliciter leur engagement tout en les plaçant dans un environnement accueillant qui favoriserait l'expression de leur créativité (Legendre, 2005).

Plusieurs motifs nous ont poussés à lancer ces ateliers d'écriture dont le rehaussement culturel de l'enseignement; nous estimons que la venue d'un écrivain et conteur permet d'atteindre cet objectif. Dans le référentiel des compétences destiné aux personnes enseignantes (Gouvernement du Québec, 2020), la compétence culturelle est l'une des deux compétences fondatrices; toutes les autres compétences y sont subordonnées. Nous jugeons important d'agir tels des médiateurs et des médiatrices d'éléments de culture dans le cadre de notre travail afin d'intégrer et de proposer des activités qui font rayonner la dimension culturelle à l'école. Évidemment, la culture peut prendre différentes formes, dont celle des ateliers d'écriture.

Il est à noter que l'enseignement à la FGA se fait surtout de manière modulaire et individualisée (Voyer et al., 2023). Les écrits scientifiques nous indiquent qu'en contexte scolaire, le développement culturel passe par l'entremise d'un médiateur ou d'une médiatrice qui agit tel un guide (Beaudry et Crête-Reizes, 2022). Mais, comment créer des ponts entre les individus et les œuvres d'art, l'art ou la culture, lorsque les apprentissages se font majoritairement par le biais des cahiers d'apprentissage et de manière autonome? Voilà pourquoi nous avons choisi de décroisonner les groupes-classes pour accueillir des élèves de tous les niveaux scolaires, et nous avons opté pour un enseignement interactif, qui a favorisé les échanges entre toutes les personnes présentes.

Un autre élément qui nous a poussés à lancer ces ateliers est le potentiel de transformation du rapport à l'écrit des élèves. Partant de l'idée que ce rapport se construit par l'entremise de pratiques de lecture et d'écriture, autant en contexte scolaire qu'extrascolaire (Mercier et Dezutter, 2012), et inspirées de la recherche de Loisele (2015), nous avons testé l'écriture de type créatif. Nous avons voulu permettre la rencontre entre un écrivain et des élèves de tous les niveaux pour qu'ils prennent conscience de leurs habiletés créatrices

et pour qu'ils puissent explorer le processus créatif d'un expert. Comme le mentionne Dumouchel (2020), « [l]a rencontre devrait dépasser le divertissement pour nourrir l'appétence culturelle et littéraire des élèves et nourrir leur rapport à l'écrit [...] » (p. 60). Le fait de vivre une expérience créatrice authentique a amené les élèves à explorer leurs émotions et leurs souvenirs; ceux-ci ont été transposés dans l'écriture de leur conte. Par conséquent, l'expérience n'était pas passive; les élèves devaient être actifs et engagés tout au long de l'atelier.

L'atelier d'écriture se déroulait sur six semaines, à raison de deux heures par semaine, tel que décrit dans le tableau suivant.

**Tableau 1. Description des séances d'écriture**

SÉANCE	CONTENU
<b>Semaine 1</b>	Présentation de l'artiste  Présentation du processus d'écriture de l'artiste  Définition du projet à réaliser
<b>Semaine 2</b>	Présentation des astuces de l'auteur pour générer des idées  Tempête d'idées selon la thématique abordée  Réflexion individuelle sur le texte à écrire  Plan narratif en cinq temps (situation initiale, élément déclencheur, déroulement, dénouement et situation finale)
<b>Semaine 3</b>	Écriture du premier jet
<b>Semaine 4</b>	Suite de l'écriture et bonification du texte (adjectifs, figures de style, etc.)
<b>Semaine 5</b>	Fin de l'écriture
<b>Semaine 6</b>	Lecture publique devant la classe



La première séance a été déterminante pour la suite de l'atelier; les élèves ont été captivés par leur rencontre avec l'écrivain qui parlait de certains écueils vécus dans le cadre de son travail, dont le manque de motivation ou d'inspiration ou encore la nécessité de revoir un texte plusieurs fois. Pour des élèves aux parcours scolaires atypiques et parfois parsemés d'obstacles, cette première rencontre était essentielle pour établir un lien de confiance fort avec l'adulte. Également, le fait d'avoir accès à un expert et à une personne enseignante qui les écoutaient, qui soulignaient les forces de leur texte, qui s'intéressaient à leur histoire et à leur processus créatif permettait de renforcer leur sentiment de reconnaissance et, par le fait même, leur sentiment de compétence (Dumont et Rousseau, 2016). Au début de chaque atelier, l'écrivain allait voir chaque élève individuellement pour savoir quel était son objectif pour la séance. Par la suite, il prenait du temps avec tous les élèves pour lire leur texte et les aider dans leur processus de création. Le fait que les élèves étaient placés en équipe de deux favorisait la coconstruction des apprentissages. Ils s'aidaient mutuellement et confrontaient leurs idées, ce qui augmentait grandement leur confiance et leur permettait de bonifier leur texte. À la fin de l'atelier, les élèves qui en avaient envie pouvaient partager l'ébauche de leur texte en plénière, et cela était souvent accompagné d'applaudissements. De plus, nous avons été à même de constater que les élèves qui avaient le « syndrome de la page blanche », en temps normal, trouvaient la motivation pour écrire. Ils n'avaient pas de contrainte; ils se laissaient aller plus facilement dans leur imaginaire puisqu'ils avaient choisi un texte signifiant pour eux (Loiselle, 2015). Plusieurs ont rédigé un conte, mais certains ont rédigé un texte informatif.

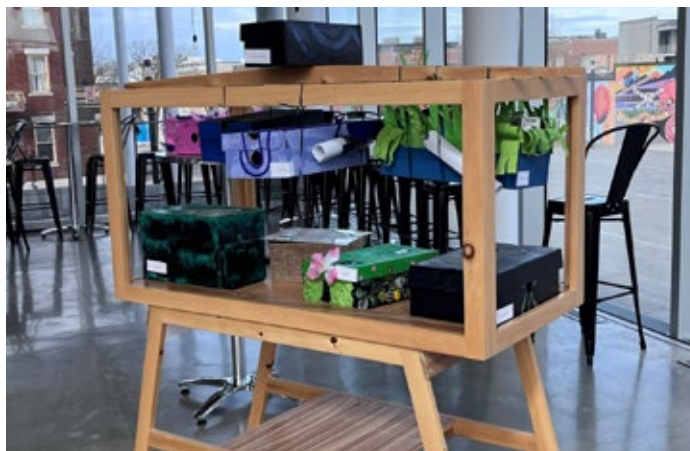
Nous avons été ravies de voir qu'au fil des séances, le niveau de confiance en soi des élèves augmentait. Cette confiance renouvelée se manifestait dans leur désir de partager l'histoire qu'ils avaient créée et le chemin parcouru dans l'écriture de leur texte. Nous avons aussi constaté que ces ateliers se voulaient des lieux d'apprentissage ouverts et sécurisants, ce qui était tout à fait en lien avec les recherches de Payne (2011, cité dans Dumont et Rousseau, 2016) soulignant que les jeunes « expriment [...] le besoin d'échanger avec les autres élèves ainsi

qu'avec l'enseignant de manière à créer un lieu d'apprentissage ouvert. Ce lieu où les échanges sont valorisés, tout en soutenant leurs apprentissages, pourrait contribuer à leur persévérance scolaire » (p. 122). Au fil des ateliers, nous avons pu recueillir des témoignages inspirants; en voici quelques-uns.

**Eugene :** *J'apprécie vraiment cet atelier, pendant lequel j'ai appris à écrire des histoires intéressantes, mais le plus cool, c'est que j'ai appris qu'on peut faire n'importe quelle histoire avec n'importe quoi!*

**Manon :** *Les apprentissages que j'ai faits avec mes enseignants se sont consolidés puisque j'ai, avec mes couleurs, confirmé et appliqué ce que mes enseignants m'avaient transmis.*

**Megan :** *J'ai adoré pouvoir travailler avec un écrivain et qu'il puisse bien m'aider dans la structure de mon roman... j'aurais tant voulu que l'atelier dure plus longtemps.*



© MARTINE NARREAU



© CAROLINE MONETTE



© CAROLINE MONETTE



© CAROLINE MONETTE

Au terme de ce projet d'écriture, les élèves étaient aussi amenés à créer une boîte de perspective (3D) à partir d'une boîte à chaussures pour illustrer leur conte. La construction de cette œuvre était d'autant plus significative que les élèves illustraient leur propre création. Cette transposition artistique se déroulait également sur six semaines, à raison de deux heures par semaine, avec l'enseignante d'arts plastiques. En avril, ces élèves ont aussi eu la possibilité de présenter leur boîte de perspective et leur conte dans le cadre d'une exposition dans une enceinte artistique d'envergure dans la région des Laurentides, ce qui est synonyme d'une grande fierté pour eux.

Finalement, à l'instar de Loiselle (2015), « [n]ous croyons que les élèves auraient avantage à être

encouragés à s'investir de manière plus éclatée et plus inventive dans le processus créateur, qu'ils y trouveraient motivation et signification et que leur engagement personnel et social en serait augmenté » (p. 15). Avec ces ateliers, nous avons voulu créer un espace sécurisant pour les élèves, afin qu'ils puissent se sentir libres de se dévoiler et de s'exposer sans jugement, pour se révéler à eux-mêmes et aux autres (Chartrand et Prince, 2009), un espace où ils ont la liberté et le plaisir de créer sans contrainte. Nous croyons avoir trouvé, pendant ces six semaines, une embrasure par laquelle il nous est maintenant possible d'entrer pour mettre en évidence le rôle fondamental de l'écrit dans la formation scolaire<sup>2</sup>.

2 Nous tenons à remercier Isabelle Vivegnis, professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, d'avoir relu cet article.

## ☰ RÉFÉRENCES

Beaudry, M.-C. et Crête-Reizes, M. (2022). Former les enseignants à leur rôle de médiateur culturel: la portée de l'expérimentation de la culture. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 283-300). Presses de l'Université du Québec.

Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3044>

Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Dumouchel, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois : points de vue d'élèves et d'enseignants. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 11-25. <https://doi.org/10.3917/lfa.206.0011>.

Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.

Dumouchel, M. (2020). *Les impacts des rencontres avec des écrivains en classe de français sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 3. Compétences transversales*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd). Guérin.

Loiselle, A. (2015). *Écrire dans la classe de français à la FGA : processus créateur, motivation et culture de l'écrit* [essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

Mercier, J.-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.

Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C. et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes : une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec.



## ABONNEZ-VOUS À L'AQPF

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

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

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

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

## ABONNEZ-VOUS DÈS MAINTENANT !

[aqpf.qc.ca](http://aqpf.qc.ca)





© SOPHIE CHAMPAGNE

# Raconter l'histoire et une histoire

## Le plaisir d'écrire en cinquième secondaire



Sophie Champagne

Enseignante de français au secondaire à l'école The Study

Et si nos élèves devenaient réellement, l'instant d'une année scolaire, de jeunes auteurs? Et si on leur donnait l'envie d'écrire en leur promettant un vrai destinataire qui pourrait tenir entre ses mains une œuvre complète et imprimée? C'est ce que nous proposons ici avec la rédaction, en cinquième secondaire, d'un récit historique (RH) imprimé sous la forme d'un album.

Ce projet a vu le jour durant l'année scolaire 2021-2022. Même si l'enseignante l'a d'abord trouvé chronophage et si elle s'est butée à certains obstacles, l'excitation et la fierté des élèves qui ont, en juin, reçu la copie imprimée du livre qu'ils avaient eux-mêmes écrit furent convaincantes: ce projet perdurerait.

### Présentation du projet

Le projet présenté dans cet article a été mis en place dans une école privée de Montréal où toutes les élèves sont des filles et ont accès à un ordinateur portable. Dans cette école, le français est la deuxième ou la troisième langue de la majorité des élèves qui sont presque toutes assez fortes académiquement et qui sont, pour la plupart, très engagées dans leurs apprentissages.

Ce projet d'écriture consiste en la production d'un texte narratif historique et réaliste tel que décrit dans le feuillet *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* de Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau, Kathleen Sénéchal et Pascal Riverain (2015). Chaque élève, à travers les yeux d'un personnage fictif, raconte un événement de son choix qui a marqué l'histoire. Le récit est réaliste et fondé sur une recherche sérieuse d'information. Bien que le genre historique soit au programme en troisième secondaire, nous l'avons choisi pour trois raisons. D'abord, les élèves ne le travaillent pas à notre école à leur arrivée au deuxième cycle et ce manque est donc comblé, ici, avec ce projet. Ensuite, le récit historique permet un lien naturel avec le cours d'univers social que nous souhaitons exploiter dans les années futures. Finalement, l'écriture d'un récit historique est un beau remède au syndrome de la page blanche, puisque l'histoire à raconter est en grande partie déjà écrite pour l'élève, qui devra simplement choisir sa façon de la raconter, l'angle sous lequel la présenter et la couleur à lui donner.

Le projet du RH s'amorce dès le mois de septembre et se termine en juin. Il s'agit d'une écriture de longue haleine dans laquelle les élèves investissent temps et énergie dans les cinq étapes du processus d'écriture mises de l'avant dans le *Référentiel d'intervention en écriture* : la planification, la mise en mots, la révision,

la correction et la diffusion (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le RH sert de laboratoire dans lequel il y a espace et temps pour jouer et pour expérimenter avec les mots. En effet, l'écriture étant divisée en trois productions écrites distinctes et s'échelonnant sur plusieurs mois, les notions vues en classe au fil des mois peuvent être intégrées dans les consignes données par l'enseignante. À la fin de l'année scolaire, la mise en page du livre est réalisée grâce à la boutique en ligne des pharmacies Jean Coutu, qui permet à ses clients de créer des albums photos ou - dans notre cas - des albums qui racontent des histoires!

Le projet du RH ne fait pas qu'appel à la compétence *Écrire des textes variés*. En lecture, l'étude du roman *Ru* (Thúy, 2009) permet d'abord de découvrir le genre historique, et l'analyse du style d'écriture de Kim Thúy est réinvestie dans le premier tiers rédigé en octobre. La compétence *Communiquer oralement* est aussi mise à profit lorsque les élèves participent à des cercles d'auteurs afin de s'entraider et de bonifier leurs textes et lorsque, en juin, les jeunes écrivains présentent leur œuvre à la classe et font la lecture expressive d'un extrait choisi dans le cadre d'une présentation orale évaluée.

Tableau 1: Calendrier du projet

MOMENT DE L'ANNÉE	ÉTAPE DU PROCESSUS D'ÉCRITURE	ACTIVITÉS	
Juin - 4 <sup>e</sup> secondaire	Déclencheur	Une période est passée à la bibliothèque, où sont exposés les livres des finissants.	
Septembre	Planification du RH complet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation du projet</li><li>• Lecture d'albums historiques: recherche d'idées et analyse du genre</li><li>• Choix d'un évènement historique</li><li>• Recherche en ligne sur l'évènement choisi</li><li>• Création d'un personnage principal</li><li>• Création d'une ligne du temps sur laquelle s'organise le récit entier tel qu'envisagé par l'élève</li></ul>	<p>Lecture du roman <i>Ru</i>, de Kim Thúy, et analyse du genre historique</p> <p>Découverte du roman sociologique et du roman psychologique et de leurs caractéristiques</p>
Octobre	Planification du premier tiers	Ateliers d'écriture et cercles d'auteurs	
Octobre	Écriture du premier tiers	Production écrite. Consigne spécifique : intégration de séquences textuelles sociologiques et psychologiques pour présenter les lieux et le personnage	
Novembre	Planification du deuxième tiers	Ateliers d'écriture et entrevues d'idées en lien avec le personnage principal et ses caractéristiques	
Décembre	Écriture du deuxième tiers	Production écrite. Consigne spécifique : élaboration du portrait du personnage principal	
Mars	Écriture du troisième tiers	Production écrite. Aucune consigne spécifique	
Mai	Mise au propre	Mise en page du RH et choix des illustrations	
Mai	Diffusion	Présentation orales	
Juin	Diffusion	Exposition des œuvres à la bibliothèque pour la communauté scolaire (dont les élèves de 4 <sup>e</sup> secondaire) Invitation aux parents pour un lancement	

### L'intérêt du projet

L'intérêt du projet réside tout d'abord dans le fait que les élèves ont une grande liberté. Bien que des contraintes soient imposées, comme l'intégration dans le texte de séquences narratives qui mettent de l'avant les caractéristiques des romans sociologiques et psychologiques, les élèves peuvent prendre la direction qui les inspire. L'évènement historique raconté est au choix, le respect des étapes du schéma narratif est facultatif, le système verbal n'est pas imposé, le type de narrateur et l'identité du personnage principal sont à la discrétion de l'élève... Bref, le scripteur est maître de son histoire. D'ailleurs, les récits produits sont ainsi très variés, pour le plus grand plaisir de ceux qui les liront et de l'enseignante qui les corrigera.

Une autre source de motivation pour l'élève est, contre toute attente, l'ampleur de la tâche. Quand nos apprenants ont-ils l'occasion d'écrire une histoire en 1500 mots? Quand peuvent-ils élaborer une intrigue complexe et profonde? Quand donnent-ils vie à des personnages substantiels et attachants? L'écriture du RH leur donne cette occasion.

Parlons maintenant du choix des illustrations. Cette étape est très motivante pour les élèves, puisque tous les choix s'offrent à eux. Certains illustrent eux-mêmes leur album en s'armant de crayons, de pinceaux ou d'un appareil photo. D'autres choisissent en ligne des images libres de droits, des documents historiques ou même des images générées par l'intelligence artificielle. Au centre de tout cela, le rôle de l'enseignante est de soutenir chaque élève dans son propre parcours créatif et de rappeler à tous l'importance du respect de la propriété intellectuelle et des droits d'auteurs en mentionnant ses sources.

Finalement, comme les élèves savent que leur travail sera imprimé et diffusé dans l'école, l'envie de le réussir est grande. Cela se voit dès l'étape de l'idéation et de la planification de l'écriture, lors de laquelle les élèves s'engagent vivement dans la recherche d'idées et s'intéressent aux projets des autres. Au fil de l'écriture, il est beau de voir les élèves prendre souvent le temps de vérifier un détail en ligne quant à leur évènement historique par souci d'être précis et rigoureux : le nom d'une ville pour bien l'épeler, la date d'un évènement pour bien organiser les idées, l'image d'un lieu important pour bien le décrire, etc. Plus tard, leur motivation

se voit également dans leur façon de sans cesse revenir vers les tiers précédents afin de réviser les noms des personnages, les péripéties, la formulation des idées, etc. Il est d'ailleurs très satisfaisant, pour l'enseignante, que les élèves demandent eux-mêmes à retourner dans leur texte pour y faire ces modifications et y corriger la langue avec assiduité. Tous veulent que leur produit final soit impeccable!

### Écriture et évaluation

L'évaluation du projet se fait chaque fois que les élèves terminent et remettent un tiers de l'écriture. Chaque tiers correspond à une production écrite qui se fait, de façon classique, en classe et pendant trois périodes. Chaque texte est évalué avec une grille sur laquelle figurent les cinq critères d'évaluation. Concrètement, après avoir organisé leur récit sous la forme d'une ligne du temps, les élèves doivent le diviser en trois sections et choisir le premier tiers qu'ils souhaitent rédiger lors de la première production écrite. Peu importe que les élèves écrivent d'abord le début, le milieu ou la fin de leur récit, le premier tiers rédigé doit respecter les consignes données. Il en va de même pour les deux tiers suivants. Le premier tiers, par exemple, exige l'insertion d'une séquence narrative au cœur de laquelle se déploient les caractéristiques observables dans un récit psychologique et une autre dans laquelle on repère les caractéristiques observables dans un récit sociologique. Le respect de cette consigne sera évalué dans le critère *adaptation à la situation de communication*. Nous avons choisi, pour le deuxième tiers, de donner un choix aux élèves qui peuvent allonger leur RH en y multipliant les péripéties ou en y approfondissant davantage la psychologie du personnage. Finalement, le troisième tiers est plus libre : l'histoire doit y être bouclée efficacement et les moyens d'écriture (types et formes de phrases variés, figures de style, champs lexicaux riches, recours aux cinq sens, etc.) doivent y être aussi, particulièrement riches et variés.

### Quelques contraintes

Évidemment, ce projet est grand et il mobilise plusieurs périodes de classe. Mais ce temps n'est pas perdu! Les élèves écrivent beaucoup et l'énergie qu'ils déploient dans le travail sur les moyens d'écriture vient teinter les autres écrits qu'ils produisent. Tout à coup, dans les textes argumentatifs qui entrecourent l'écriture des trois tiers apparaissent des métaphores,

des gradations et des rimes. Soudainement, dans les lettres ouvertes surgissent le style des auteurs lus pendant l'année, des expressions idiomatiques et des champs lexicaux riches. Le temps consacré au RH nous apparaît donc comme du temps bien investi.

La technologie peut également s'avérer contraignante. Chaque élève doit avoir accès à un ordinateur afin de réaliser la mise en page de l'album. Cette étape de travail, où les élèves utilisent la boutique en ligne d'impression de photographie des pharmacies Jean Coutu (PJC Photo, 2024) pour créer leur oeuvre, est longue. Nous nous consolons toutefois : cette partie du projet se fait en mai, tout de suite après la production écrite ministérielle. Ce sont donc quelques périodes bonbons qui sont offertes aux élèves à un moment de l'année où ils sont épuisés et où nous, enseignantes, venons de pousser un grand soupir de soulagement.

Dernière contrainte importante : le budget. L'impression de qualité est intéressante pour que les élèves soient fiers du résultat final et nous avons donc choisi d'y investir une partie de notre budget départemental. Cela dit, il pourrait très bien être envisagé de se tourner vers une solution tout autre : une bibliothèque numérique ou une impression plus artisanale, par exemple.

### Interdisciplinarité

Pour aller plus loin avec ce projet, un lien pourrait être fait avec le cours d'univers social, où les élèves pourraient réinvestir leurs nouvelles connaissances d'un événement important de l'histoire du monde dans un autre projet. Sinon, une collaboration plus longue avec les enseignants d'univers social pourrait nourrir et bonifier le projet d'écriture du RH dès son amorce. Dans le même ordre d'idées, les arts pourraient être mis à profit pour la mise en page de l'oeuvre, qui pourrait se faire de façon interdisciplinaire.

### Conclusion

Le RH est un projet qui permet d'engager les élèves dans une écriture signifiante et motivante. À notre avis, à cause de l'épreuve unique ministérielle qui a lieu en mai, la cinquième secondaire est trop souvent axée sur l'argumentation exclusivement. Le RH ramène la narration au cœur de cette année scolaire et ramène le plaisir au cœur de la compétence *Écrire des textes variés*.

### ≡ RÉFÉRENCES

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K. et Riverain, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. (2e éd.). [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=2306](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306)

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

PJC Photo. (2024). <https://iphoto.jeancoutu.com/fr/produits/livresphoto/couverturesouple/>

Thúy, K. (2009). *Ru*. Libre Expression.





FR.FREEPIK.COM

# Le débat : une stratégie innovante pour stimuler l'interaction orale en français langue étrangère



Athéna Varsamidou

Enseignante-Membre Titulaire Permanent du Personnel Enseignant et  
Département de Langue et Littérature Françaises–Section Didactique & Linguistique  
Université Aristote de Thessalonique-Grèce  
[avarsamidou@frl.auth.gr](mailto:avarsamidou@frl.auth.gr)

## Introduction

L'approche innovante du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent, de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude (CECRL, 2021). Dans cette optique, l'interaction orale est un aspect fondamental de la communication humaine quotidienne et revêt une importance particulière dans l'apprentissage des langues étrangères, où elle contribue au développement de la compétence communicative. L'interaction orale, comprise dans la compétence

communicative, peut être définie comme un processus de communication verbale qui se produit entre deux ou plusieurs personnes. Il s'agit d'une compétence très importante à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle implique l'apprenant dans des situations liées à la vie réelle. L'interaction orale évoque l'échange d'idées, d'informations ou d'émotions autour d'un sujet donné en mettant les apprenants dans un contexte authentique. Dans le présent article, nous allons présenter le rôle crucial du débat en tant que technique innovante à adopter pour renforcer l'interaction orale des apprenants de Français Langue Étrangère (Niveau B1).

Il est impératif de souligner que dans le contexte de cet article, nous prenons en compte un public dont la langue maternelle est le grec (public hellénophone) et qui apprend le français comme langue étrangère. La politique linguistique présentée dans le programme d'études est alignée sur les recommandations du Conseil de l'Europe. Le CECRL propose six niveaux standards de compétence linguistique. Les six niveaux sont regroupés en trois grandes catégories : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2). En termes de compétences, le CECRL propose un éventail d'activités et de stratégies pour bien développer la compétence visée en fonction du niveau des apprenants. Les enseignants peuvent choisir les descripteurs observables du CECRL en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique et les adapter en cours de route, si nécessaire. Les descripteurs peuvent constituer une ressource détaillée et modulable pour faire relier les objectifs d'apprentissage à l'utilisation réelle de la langue, et proposer ainsi un cadre pour une approche actionnelle de l'apprentissage. En Grèce, l'enseignement du français en tant que langue étrangère commence dès l'école élémentaire (à raison de deux heures par semaine) en tant que matière optionnelle, l'anglais restant la langue étrangère obligatoire. Les élèves ont le choix entre le français et l'allemand. Par la suite, au collège et au lycée, l'enseignement du français se poursuit (encore à raison de deux heures par semaine). Les élèves atteignent normalement le niveau B1 en terminale. Les élèves hellénophones désirant obtenir une certification en français passent des examens organisés par l'État grec (KPG) ou par France Éducation (DELF-DALF).

### **Pourquoi les apprenants de FLE craignent-ils la prise de parole ?**

Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, il est rare de considérer les activités sous l'angle du stress qu'elles peuvent occasionner pour l'apprenant (Riquois, 2018). Pourtant, certaines sont plus stressantes que d'autres, comme l'interaction orale. Selon Stevanec (2021), il y a plusieurs raisons qui justifient l'anxiété langagière chez les apprenants, comme la peur d'une éventuelle évaluation négative, la conviction qu'il faut parler correctement avant de s'exprimer dans une langue étrangère, le manque de confiance ou encore une expérience négative passée.

Pour surmonter ces obstacles, il est important de créer un environnement d'apprentissage positif, de fournir des opportunités de pratique informelle et d'encourager la prise de parole sans crainte de jugement négatif (Hertzberg, 2017). L'utilisation d'activités interactives ou de discussions informelles (p. ex., un débat), de jeux de rôle, des échanges (p. ex., une entrevue), peut contribuer à réduire cette peur et à renforcer la confiance des apprenants. En outre, il est important que les enseignants créent une ambiance propice à la pratique orale. Cela peut se faire en encourageant les apprenants à poser des questions, à faire des commentaires et à exprimer leurs opinions. Les enseignants peuvent également aider les apprenants à surmonter leur timidité en leur donnant des retours positifs sur leurs progrès et en les encourageant à s'exprimer à leur propre rythme (Riquois, 2018). Alrabai (2015) met l'accent sur l'importance de limiter les corrections excessives ou les critiques des erreurs des apprenants. En somme, il faut mettre en avant l'importance d'encourager les compétences des apprenants en fournissant des commentaires positifs, tout en accordant aux apprenants le contrôle de leur propre processus d'apprentissage (Alrabai, 2015).

### **L'interaction orale dans le CECRL**

Le CECRL (2021) fournit des descripteurs observables pour définir ce que les apprenants sont invités à faire pour développer la compétence communicative de l'interaction orale (Niveau B1) : ils peuvent communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec leurs intérêts et leur domaine professionnel. Ils peuvent également échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Ils peuvent exprimer leur pensée sur un sujet abstrait ou culturel, comme un film, des livres, de la musique, etc. De plus, ils peuvent exploiter avec souplesse et progressivement une gamme étendue de vocabulaire simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours, par exemple, d'un voyage. Ils peuvent aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger des informations sur des sujets familiers d'intérêt personnel, ou pertinents pour la vie quotidienne (p. ex., la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

### Le débat : une stratégie innovante pour renforcer la prise de parole

Le débat est un outil efficace pour impliquer les apprenants et pour les encourager à s'exprimer oralement. Pour utiliser cet outil didactique, il est important de choisir un sujet qui suscite l'intérêt et la passion des apprenants, de s'assurer qu'il soit pertinent et qu'il y ait des arguments valables des deux côtés. Il est très important d'avoir défini les objectifs pédagogiques avant la sélection du sujet à débattre. Grâce au débat en classe, les apprenants développent non seulement l'expression et l'interaction orales, mais aussi leur pensée critique et ce contexte d'interaction immédiate les aide à renforcer leur confiance en eux-mêmes. Ils choisissent des arguments pour illustrer leur opinion, ils proposent des solutions et ils acquièrent la capacité à résoudre des problèmes. En même temps, ils apprennent à écouter les opinions des autres et à apprécier des points de vue différents, ce qui peut les aider à devenir des penseurs plus ouverts d'esprit et tolérants. Le débat peut également être utilisé pour aborder des sujets délicats et sensibles, tels que les droits humains ou les questions environnementales, en encourageant les élèves à réfléchir de manière critique sur les problèmes de société et les enjeux mondiaux. En fin de compte, le débat est une interaction stimulante qui peut aider les élèves à développer de nombreuses compétences utiles dans leur vie future. Les étapes à suivre afin d'intégrer le débat en classe sont très précises.

Une fois le sujet de débat sélectionné, l'enseignant divise les apprenants en groupes et leur donne suffisamment de temps pour préparer leurs arguments en effectuant des recherches et en trouvant des faits pour justifier leur point de vue. Des dictionnaires en ligne ou d'autres ressources sont à la disposition des groupes. Lors du débat, l'enseignant s'assure que tous les apprenants ont l'occasion de s'exprimer, ils écoutent attentivement les arguments des autres et répondent de manière respectueuse. La dernière étape serait de résumer les points clés et d'encourager les apprenants à réfléchir à ce qu'ils ont appris. En utilisant ces étapes, l'enseignant utilise le débat pour faire parler les apprenants et les encourager à développer leur pensée critique et leur capacité à argumenter en se sentant à l'aise. Sur le plan pragmatique, les apprenants s'habituent à utiliser la langue dans un contexte réel et ils osent

prendre la parole sans la peur d'un jugement négatif, sur le plan langagier, ils enrichissent leur vocabulaire et ils consolident leur maîtrise de la morphosyntaxe.

### Des sujets de débats proposés

Pour le niveau visé (B1), plusieurs sujets de débats peuvent être proposés en classe. L'essentiel, comme il a été déjà mentionné, serait d'avoir créé une ambiance propice à la pratique orale. Cela peut se faire en encourageant les apprenants à poser des questions au moment où le sujet sera donné, à faire des commentaires et à exprimer librement leurs opinions. L'enseignant peut également aider les apprenants à supprimer leurs hésitations, à dépasser les blocages et à réduire le stress, en exprimant sa bienveillance et sa confiance en eux. Voici une liste de sujets passés à des apprenants de FLE, niveau B1 :

- ▶ Les réseaux sociaux : un défi contemporain ou une habitude à éviter ?
- ▶ Livre papier ou livre numérique ? Citez des avantages et des inconvénients.
- ▶ Est-il préférable d'acheter une voiture électrique ou une voiture à essence ?
- ▶ Devrions-nous œuvrer à la conservation des langues en voie de disparition ?
- ▶ Les téléphones portables nous rendent-ils moins intelligents ?

Afin d'instaurer une interactivité et une dimension ludique au processus de débat, l'enseignant peut introduire un cadre authentique, tel que la simulation d'une émission radiophonique ou télévisuelle, voire d'une table ronde au sein de la classe. Les apprenants sont actifs dans cette configuration et sont tenus de présenter et de défendre leurs opinions respectives. L'intégration de ce contexte, étroitement lié à des situations de la vie réelle, vise à stimuler leur motivation à participer de manière spontanée et créative. Avec ces idées et des efforts concertés, les apprenants de français peuvent rapidement améliorer leurs compétences en interaction orale et devenir plus compétents dans l'utilisation de la langue française.

## ☰ RÉFÉRENCES


Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer (2021). Conseil de l'Europe.

Hertzberg, T. (2017). *Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède*. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=8932991&fileId=8932995>

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues*. 37(1), 12-15.

Štefanec, M. (2021). *La peur de la production orale en français en classe de FLE*. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:035857>



# Le BAPE à l'école


Pour élèves du 2<sup>e</sup> cycle


Développez les  
compétences en lecture,  
en communication orale  
et en écriture de vos  
élèves en simulant une  
audience publique.

Clé en main et gratuit

**Cliquez ici pour l'obtenir!**

Bureau  
d'audiences publiques  
sur l'environnement

Québec 





UNSPLASH.COM / KARI SHEA

# Jardiner dans le chaos : les défis de la formation en didactique de la grammaire



Priscilla Boyer, professeure à l'UQTR  
Au nom du LUDIF

J'enseigne la grammaire depuis tellement d'années que je n'ose pas trop le calculer. J'ai commencé comme assistante dans un centre d'aide en français du Cégep de St-Jérôme, sous la bienveillante supervision de Bernard Tanguay et de Gleason Théberge (que je salue). Ces profs ont vu en moi quelque chose que j'ai mis du temps à reconnaître, des compétences en français alors même que je multipliais les erreurs d'inattention causées par ma dyslexie. Il est vrai que j'étais tombée dans la potion de l'analyse grammaticale, qui m'offrait la possibilité de comprendre la langue plutôt que de la subir. J'étais, croyez-le ou non, douée en grammaire traditionnelle, mais je vivais beaucoup de frustration, car je la trouvais souvent illogique.

C'est grâce à Bernard que j'ai découvert la grammaire rénovée, version Éric Genevay (1994) : une véritable illumination. Elle était plus claire, plus simple, plus efficace, plus logique pour expliquer la langue. Cela

m'a pris du temps pour la comprendre véritablement, mais déjà, à l'époque, elle m'a séduite. Je suis devenue habile à la maîtriser, à petites doses, en suivant des cours, en l'enseignant, en échangeant avec des collègues. Progressivement, j'ai appris aussi à l'enseigner mieux, mais il a fallu y mettre le temps.

De mes premières années d'enseignement, je ne garde pas le souvenir d'avoir été extraordinaire pour faire apprendre la grammaire. Je n'utilisais pas de cahier d'activités grammaticales, mais je n'avais pas encore suffisamment d'expérience pour mettre en œuvre adéquatement des pratiques novatrices. Je me souviens très bien de mes premières tentatives de *dictée zéro faute* où l'on ne devait répondre que par oui ou par non aux questions posées par les élèves, une occasion ratée de leur permettre de consolider plus explicitement les savoirs grammaticaux. Et puis, oui, ça m'est arrivé d'utiliser des exercices ou des dictées traditionnelles, mais, malgré mon



inexpérience, mes appuis en grammaire m'ont donné le courage d'expérimenter de nouvelles choses et, petit à petit, je suis passée d'une expertise sur la langue à une expertise sur l'enseignement de la langue. Désormais, quand je donne un cours de grammaire, j'ai le plaisir d'observer les illuminations de mes étudiant.es qui, enfin, comprennent leur langue. Ce sont là de petites victoires qui donnent du sens à mon travail!

J'ai pris conscience avec l'expérience que, pour former une bonne enseignante de grammaire, cela prend de la patience et beaucoup de bienveillance. Les personnes que je rencontre en formation n'ont pas toutes le même bagage linguistique. Elles n'ont souvent reçu que peu de formation en grammaire rénovée. Elles sont paradoxalement très attachées à ce qu'elles connaissent et peuvent se sentir bousculées dans leur identité d'enseignante lorsqu'on remet en question leurs savoirs. On ne le dit pas assez : la grammaire, plus que tout autre volet de notre discipline, repose sur un échafaudage notionnel complexe et la langue, dans toute son originalité et sa richesse, l'est encore davantage. Or, pour oser expérimenter de nouvelles pratiques didactiques, il faut se sentir en maîtrise de son objet, car il y aura toujours un Antoine dans le fond de la classe pour poser la question qui nous déstabilise. Mais je suis une formatrice persévérante. Je sème des graines qui germeront le temps venu. Depuis 20 ans d'ailleurs, j'observe les changements dans mon jardin. Patiemment, je remarque que la grammaire traditionnelle perd du terrain, que le matériel didactique est de meilleure qualité, que de nouvelles pratiques se mettent doucement en place.

**« J'observais », devrais-je dire, car même le jardinier le plus patient sent bien que le temps est au chaos.**

Je suis de plus en plus sollicitée pour donner de la formation à des personnes non légalement qualifiées. Désormais, il n'est plus rare d'avoir devant moi des enseignant.es de français qui ne savent pas ce qu'est un déterminant ou un adverbe, qui n'ont jamais entendu parler de phrase de base ou de groupe syntaxique, qui enseignent que, dans l'énoncé «\*le ciel s'assombri», *assombri* est un participe passé employé seul. Ces personnes ne sont pas capables

de répondre à leur Antoine du fond de la classe lorsque ce dernier ose encore parfois poser une question. Désormais, le cahier d'activités n'est pas seulement un outil d'apprentissage : c'est la seule source d'information sûre pour les élèves.

Comment peut-on prioriser l'enseignement grammatical dans ce contexte de pénurie d'enseignant.es, alors que les universités ne suffisent plus à colmater les vides dans les salles de classe, que les conseillères pédagogiques parent au plus pressé, que les enseignantes d'expérience s'épuisent à épauler leurs collègues sans formation? C'est si long, former une enseignante compétente en grammaire! Vingt-cinq ans de patient travail pour voir les champs brûler, c'est difficile à encaisser.

Il faut pourtant y retourner, à petites doses, une graine à la fois. Je le fais pour les élèves, pour qu'ils réussissent à écrire un texte qui ne soit pas bourré d'erreurs d'orthographe et de phrases mal construites. Je le fais pour les enseignant.es, pour qu'ils et elles se sentent accompli.es et efficaces. Je le fais aussi, encore, beaucoup, pour le plaisir d'observer les petites illuminations lorsqu'une personne vient, enfin, de comprendre sa langue.

#### LISTES DE RÉFÉRENCES POUR MIEUX SE FORMER EN GRAMMAIRE

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2010). *La grammaire moderne, 2e édition*. Chenelière éducation.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.

Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation.

Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques, 2e édition. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Centre collégial de développement de matériel didactique.

Genevay, E. (1994) *Ouvrir la grammaire*. Chenelière, éditions L.E.P.

Larouche, L. et Thibeault, J. (2016). *La grammaire nouvelle. Approches pédagogiques*. Éditions CFORP.

# Bâtir une communauté de lecteurs



Éveline Thibault-Lancôt

Enseignante de français au secondaire, M.Éd en didactique

M.Éd. en enseignement du français au secondaire

**Observation :** *Le plaisir de lire diminue tout au long de la scolarité, particulièrement au secondaire.*

**Question :** *Ne devrions-nous pas nous arrêter afin de mieux comprendre ce déclin et, peut-être, réussir à le renverser?*

Est-il possible d'enseigner et d'évaluer les œuvres littéraires au secondaire en maintenant le goût de la lecture? Cette question a mené à la création d'une ressource pédagogique dans le cadre d'un essai de maîtrise (Thibault-Lancôt, 2020). Le texte qui suit a pour but de présenter la réflexion entourant la mise en œuvre de cette ressource pédagogique afin de vous guider dans votre pratique.

## Quand l'animation de la lecture devient formation littéraire

Dès la petite enfance, c'est le devoir de la communauté de s'assurer de l'éducation littéraire de l'enfant qui consiste surtout en l'animation du livre et qui laissera tranquillement sa place à la formation littéraire une fois à l'école (Lépine, 2017). En effet, la lecture y devient littérature, car l'acte de lire est complexe. Il devient un savoir-faire à enseigner. Les élèves doivent désormais réfléchir à leur lecture plutôt que de simplement la vivre et l'imaginer. C'est là que les premières difficultés s'observent, surtout si l'enfant n'a pas eu la chance d'avoir une éducation littéraire durant la petite enfance.

Au premier cycle du primaire, cette rupture se fait doucement, car c'est le plaisir de lire, l'appréciation et l'animation qui sont prioritaires. Vers la fin du primaire, l'enseignement de la lecture est plus stratégique et réflexif (Lépine, 2017). Puis, vient le secondaire,

où la lecture devient une construction des savoirs, une compétence utile aux autres compétences et matières (Lépine, 2017). Si, au premier cycle du secondaire, les enseignant.es désirent encore soutenir le plaisir de lire et développer la compréhension, au deuxième, le besoin de développer la capacité à réfléchir sur le monde et le bagage culturel de l'élève priment (Émery-Bruneau, 2014).

Finis, le rapport affectif à la littérature. Plus l'élève doit se forcer à maîtriser la compétence, plus elle le rebute. C'est un cercle vicieux.

## Pourquoi la lecture est-elle un fardeau?

«Les élèves ne lisent pas les romans à l'étude.» «Les élèves n'aiment pas lire.» «Les élèves échouent en lecture.» «Les élèves ne savent plus lire.» Ce sont les observations générales de plusieurs enseignant.es de français au secondaire que j'ai lues ou entendues.

Effectivement, interrogés sur leur rapport à la lecture, beaucoup d'élèves voient la littérature comme une perte de temps, un ennui ou un simple outil à l'apprentissage. Malheureusement, peu parlent de plaisir et de détente. Or, «moins on lit, moins on sait lire, moins on y prend plaisir.» (Vachon, 2009, p. 14). En d'autres mots, ces élèves sont plus susceptibles de subir les conséquences de ce désintérêt dans les autres compétences et matières.

Pour motiver les élèves à apprécier la lecture, Giasson et Saint-Laurent (1999) ciblent l'importance de l'animation du livre, de la lecture silencieuse et des zones de lecture. Pourtant, force est de constater que ces trois moyens disparaissent presque entièrement au secondaire. D'ailleurs, il serait intéressant de relever le nombre de classes du secondaire bénéficiant d'une bibliothèque de livres ainsi que le nombre d'enseignant.es faisant la lecture à voix haute ou laissant une période de lecture silencieuse en début de cours.

La réalité au secondaire est tout autre que celle du primaire. Les enseignant.e.s doivent souvent se déplacer d'un local à un autre ou doivent le partager avec un enseignant.e d'une autre matière. Qui plus est, si le gouvernement a offert un budget de 300\$ par enseignant.es du primaire pour garnir leur bibliothèque de classe, au secondaire, aucun budget n'est alloué. Or, pour donner le goût de la lecture, il faut la promouvoir.

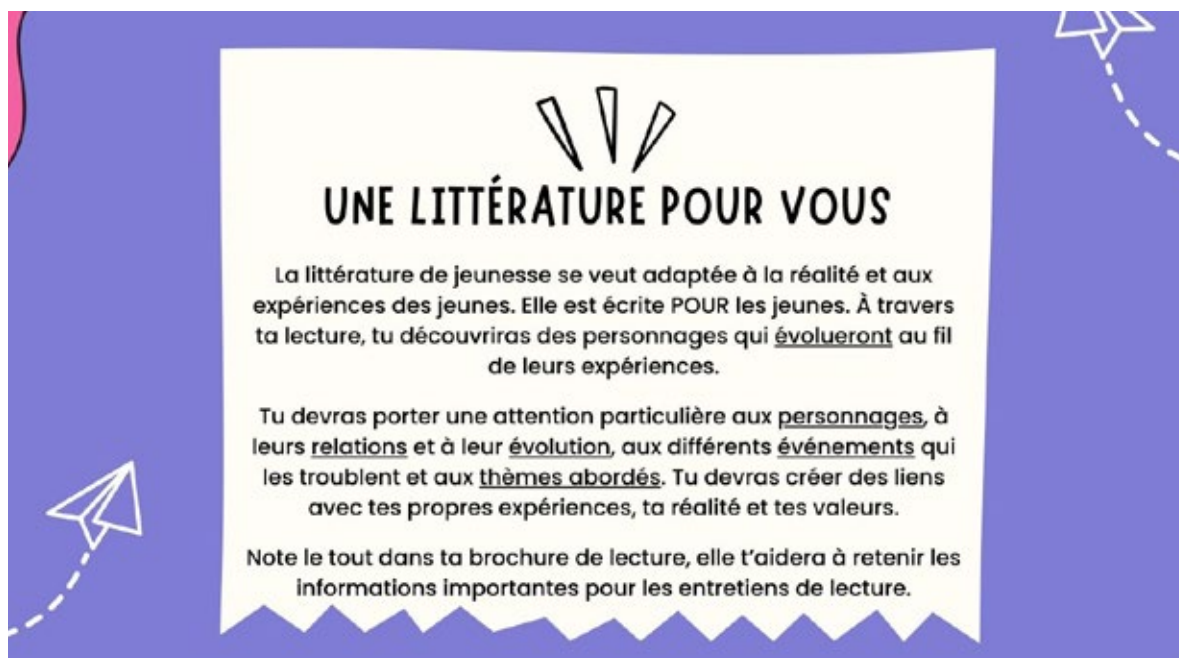
Une autre réalité du secondaire est que l'enseignement d'une œuvre littéraire n'est pas toujours planifié dans son ensemble. Par manque de temps ou d'intérêt — tous les enseignant.e.s ne sont pas amateurs de lecture et cela a des répercussions sur leur enseignement —, certains omettront de présenter l'œuvre, de l'enseigner, de la réfléchir, puis d'évaluer la compréhension, l'interprétation, les réactions et l'appréciation de l'élève par rapport à celle-ci (Émery-Bruneau, 2014). Ainsi, l'évaluation simplifiée d'une œuvre sera priorisée au profit de son enseignement. Or, comment apprécier l'œuvre si on ne la contextualise pas, si on ne l'approfondit pas, si on n'est pas guidé dans sa réflexion?

### Le choix de l'œuvre : une décision fondamentale

L'obligation de lire un roman qui ne plait pas aux élèves, qu'ils ne comprennent pas, qui ne les interpelle pas est certainement l'un des facteurs du déclin du goût de la lecture au secondaire. Or, le choix des œuvres dépend de plusieurs facteurs : les séries disponibles à l'école, les préférences et l'intérêt de l'enseignant.e pour la littérature, la progression des apprentissages, etc.

Dernièrement, le sujet du choix des œuvres et de la pertinence d'imposer une liste d'œuvres classiques a fait surface dans les médias. Plusieurs enseignant.es se sont insurgés contre cette possibilité et avec raison : nous sommes plusieurs à avoir adapté nos choix d'œuvres à la réalité des élèves.

En effet, les œuvres classiques — aussi classiques soient-elles — ont été écrites pour des adultes, principalement, et ne conviennent donc pas à la réalité des jeunes (Dumortier, 1991). Ne devrait-on pas plutôt considérer la culture de l'élève, ses intérêts et ses préoccupations (Beaudry, 2009)? C'est d'ailleurs une façon d'engager le lecteur dans sa lecture, car il sera plus facile pour lui de faire des liens avec sa réalité et d'y réagir.



© ÉVELINE THIBAUT-LANCTÔT

Parallèlement, offrir plusieurs choix aux élèves est un autre moyen d'augmenter leur sentiment de contrôle et, par le fait même, d'engagement. Au secondaire, c'est vrai qu'il est difficile d'offrir plusieurs choix d'œuvres à l'élève, car il faut développer sa capacité d'approfondir la lecture. Certains de mes collègues ont mentionné apprécier analyser une œuvre en grand groupe. Ce n'est pas une mauvaise pratique, d'ailleurs. Cependant, je persiste à croire qu'offrir le choix d'une œuvre, parmi une sélection, permet aussi de bien analyser une œuvre.

### Lire pour être évalué

Au-delà de la lecture et du roman, l'une des raisons du désengagement des élèves au fil de la scolarité vient principalement de la prépondérance de l'évaluation dans l'enseignement (Chouinard et al., 2005). Ainsi, il est primordial de se rappeler que l'évaluation ne devrait jamais primer sur l'apprentissage. Alors, comment évaluer la lecture dans une approche didactique de la lecture littéraire, c'est-à-dire une approche qui place l'élève-lecteur au centre de l'activité de lecture?

Lorsque nous planifions une situation d'apprentissage et d'évaluation, nous nous devons de nous interroger sur nos intentions pédagogiques. Pourquoi les élèves lisent-ils cette œuvre? S'agit-il de découvrir un genre et ses codes, de s'ouvrir sur le monde, de comprendre et interpréter l'évolution psychologique des personnages, de poser un jugement critique ou d'être évalué uniquement? Cette dernière réponse est celle qui repousse tant d'élèves.

Poussons plus loin notre réflexion. L'acte de lire, c'est un «pendant». Les questionnaires, qui sont donnés à la fin de la lecture, ont tendance à décontextualiser la lecture littéraire et à ne pas permettre une réelle évaluation des processus de lecture de l'élève (Dumortier, 1991, 1994). Les questions ont tendance à guider la réflexion de l'élève sans l'approfondir. Elles ne permettent pas d'accéder aux processus internes de lecture de l'élève. Comment y arriver?

### Les projets littéraires à la rescousse de la littérature

Les «projets littéraires» sont intéressants, car ils exploitent l'avant, le pendant et l'après de la lecture ainsi que les quatre dimensions (compréhension, interprétation, réaction, jugement critique). Ils permettent aux élèves de développer, à leur rythme, leur pensée, à l'oral ou à l'écrit. L'enseignant.e a donc la possibilité de réellement observer et évaluer la compétence à lire de l'élève.

La lecture ne doit pas être seulement une compétence scolaire pour laquelle les élèves reçoivent une note, elle doit être aussi une compétence sociale qu'ils insèrent dans leur bagage culturel. Pour ce faire, il faut discuter avec eux, les interroger et leur offrir un temps d'échange avec leurs pairs : faire de la lecture un acte socialisant.

En permettant aux élèves de discuter de leurs lectures dans un journal de lecture, dans des cercles de lecture ou lors d'entretiens de lecture, on leur offre une liberté de réflexion et d'expression. À travers la discussion avec leurs pairs, ils peuvent comparer et confronter leurs réflexions et leurs hypothèses, favorisant ainsi la compréhension, l'interprétation et l'appréciation de l'œuvre (Dufays, 2016; Hébert, 2004). De plus, ces dispositifs se rapprochent tous de la lecture authentique (De Croix, 2010) et ressemblent à ce que nous faisons lorsque nous écrivons parfois dans les marges d'un livre un commentaire, lorsque nous sommes tellement investi.e.s dans un roman que nous imaginons une suite (*fanfiction*) ou lorsque nous partageons nos réactions et nos interprétations avec d'autres lecteurs.

En plus des dispositifs présentés plus haut, mentionnons l'infographie littéraire (*onepager*), le pastiche, le commentaire de lecture, le bingo littéraire, la bande-annonce, le *booktube*, le débat littéraire, la quatrième de couverture, la critique littéraire, le combat des livres, etc. Dans tous ces projets, les élèves sont amenés à écrire avant, pendant et après leur lecture en exploitant les quatre dimensions de la lecture et en poussant ainsi leur réflexion plus loin (Beaudry, 2009).

En résumé, l'évaluation de la lecture littéraire devrait être un projet qui accompagne les élèves dans leur lecture, dans une expérience authentique de lecture, leur permettant d'acquérir, d'une part, des connaissances générales, et d'autre part, une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs goûts.

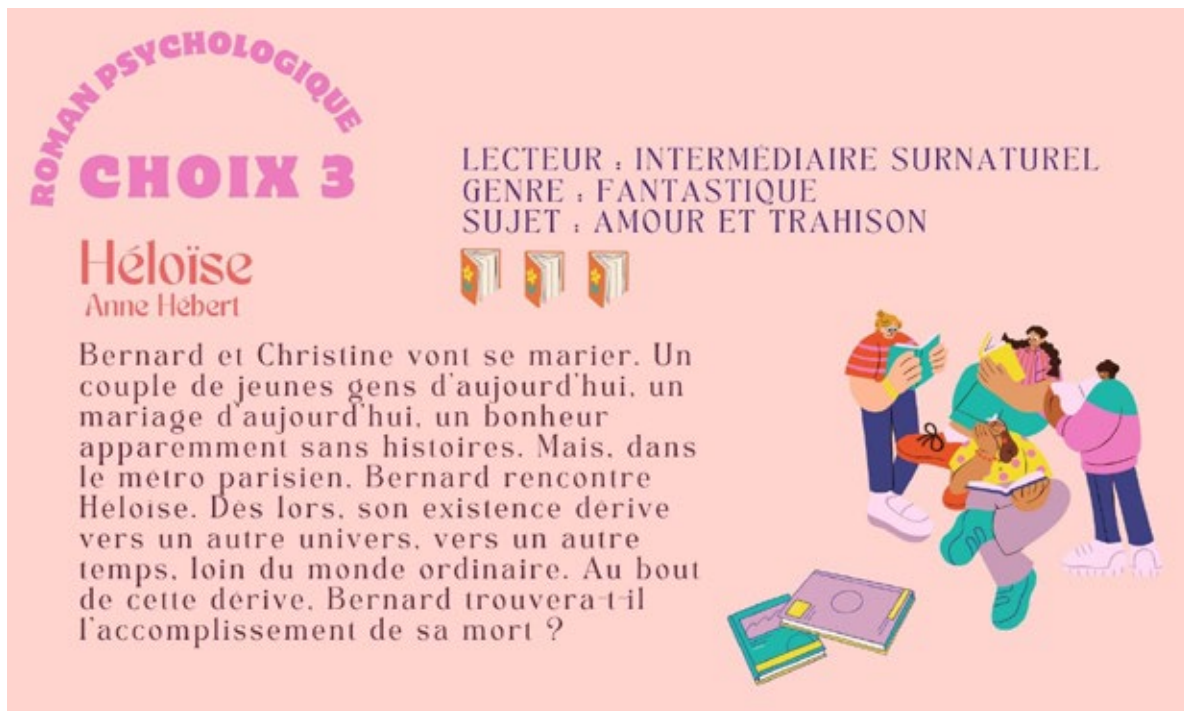
### Bâtir une communauté de lecteurs

Former des amateurs de lecture, de futurs consommateurs de culture, n'est-ce pas un vœu pieux? En fait, il s'agit surtout d'un outil d'apprentissage, car l'appréciation de la lecture nécessite de comprendre, de construire du sens et de réagir. Du subjectif, l'élève pourra ensuite tendre vers l'objectif, puis vers la négociation collective (Lépine, 2017). L'élève passe d'un acte solitaire à un acte de socialisation.

Bâtir une communauté de lecteurs, en parallèle avec les projets littéraires, c'est mettre en place toutes les pratiques préconisées par la recherche : la promotion de la littérature, l'instauration d'un climat favorable à la lecture, l'enseignant.e modèle de lecteur, le partage entre pairs, etc. Votre classe devient un club de lecture. L'enseignant-modèle partage sa passion du livre, éveillant peut-être chez les élèves le désir de lire. Les élèves discutent de leurs lectures.

D'abord, une classe décorée d'éléments culturels, c'est subliminal. Par exemple, sur mes murs, des affiches de romans et de pièces de théâtre, des illustrations et des affiches-poèmes côtoient des citations, des stratégies de lecture et des stratégies de gestion du stress. En plus, il est tout à fait possible de réutiliser cette décoration à des fins pédagogiques. Voici des exemples?

- Atelier d'écriture : Écrivez un résumé ou une microfiction à partir d'une des affiches de roman.
- Appréciation : Choisissez l'une des affiches-roman et faites-en la critique.
- Atelier d'écriture : Écrivez un texte à partir d'une des illustrations au mur.



© ÉVELINE THIBAUT-LANCTÔT





© ÉVELINE THIBAUT-LANCTÔT

Ensuite, pour donner le goût de lire un roman, il faut le promouvoir. Pour ce faire, il faut devenir critique littéraire et leur partager notre amour des romans à lire. Voici un exemple de présentation de roman que je fais en classe :

«Ce roman, c'est un de mes préférés. Les titres de chapitre sont un décompte de jours, on a juste envie de savoir ce qui se passe au Jour 0! C'est aussi un roman qui a été apprécié de mes anciens élèves. Il est quand même gros, je le recommanderais à un lecteur intermédiaire, mais l'histoire est simple, il se lit facilement. J'ai aussi aimé les passages plus philosophiques, car le roman nous pousse à réfléchir à des questions existentielles.» (*Qui es-tu Alaska*, John Green).

Lorsque j'entame un projet littéraire, je présente toujours le genre, l'intention, le projet, puis les œuvres. Dans tous les cas, je m'assure toujours de mentionner le niveau de lecture requis. Une fois la présentation terminée, les élèves me remettent leurs trois choix en ordre de préférence. C'est une période complète d'animation du livre qui plait à beaucoup d'élèves.

En fait, bâtir une communauté de lecteurs, c'est simplement s'assurer de faire de la lecture un plaisir partagé : en parler au-delà du cadre d'évaluation. La lecture guidée pour travailler une dimension, une stratégie ou pour faire découvrir un roman; le speed dating littéraire (ou la dégustation littéraire) pour faire découvrir des genres ou des œuvres.

**Soutenir le plaisir de lire, est-ce faisable?**

Construire le goût de lire, tel était le défi de mon essai de maîtrise (Thibault-Lancôt, 2020). Douze enseignantes ont évalué un prototype de ressource pédagogique. Cette ressource expliquait comment mettre en place une communauté de lecteurs et proposait une dizaine de projets littéraires clés en main. Elles ont été interrogées à l'aide d'un questionnaire sur sa faisabilité, sa pertinence, sa qualité, son utilité et pour l'intérêt qu'elle suscite. À l'issue de cette collecte de données, plusieurs recommandations ont été faites afin de clarifier l'objectif de cette ressource : clarifier les consignes et présenter des exemples de projets attendus. Toutes les enseignantes considéraient cette ressource comme pertinente et faisable et envisageaient l'intégrer dans leur enseignement de la lecture. En somme, la recherche montrait que miser sur des projets littéraires plutôt que sur des questionnaires est tout à fait faisable et pertinent.

Quatre années après avoir proposé cette ressource pédagogique et l'approche de communauté de lecteurs à ces enseignantes, il est pertinent de se demander ce qui a été réellement mis en place, ce qui a fonctionné et ce qui a échoué. Au-delà de la mise en œuvre des projets, ont-elles adapté les choix de romans, ont-elles proposé plusieurs choix par projet, ont-elles mis en place une communauté de lecteurs?

Enfin, il serait intéressant de sonder les enseignant.es sur leurs pratiques en enseignement des œuvres littéraires au secondaire. Sont-elles en adéquation avec les approches préconisées par la recherche? Est-ce que l'évaluation prime toujours sur l'enseignement de l'œuvre littéraire? Est-ce que les questionnaires sont toujours prédominants? Est-ce que les activités de lecture socialisantes, comme les cercles de lecture, sont désormais majoritaires?

Est-il possible de maintenir et de construire le goût de la lecture littéraire au secondaire? Oui, chaque année, des élèves me remercient de leur faire découvrir la lecture de roman autrement. Chaque année, des parents s'étonnent de voir leur enfant ENFIN lire un roman au complet. Chaque année, je me plais à observer de plus en plus d'élèves être engagés dans leur lecture.



© UNSPLASH / REDD F

## ☰ RÉFÉRENCES

Beaudry, M. C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/6483>

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignant.e.s et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 71-91.

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butler, D. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Université de Montréal Rapport de recherche. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). <http://hdl.handle.net/2078.1/29671>

Dufays, J. L. (2016). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire?* [communication orale]. Conférence de Consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture? Lyon. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417\\_CCLecture\\_notes\\_experts.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_notes_experts.pdf)

Dumortier, J. L. (1991). Des livres d'aujourd'hui pour l'école d'aujourd'hui. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*. 26(3), 39-52.

Dumortier, J. L. (1994). La question des questionnaires. *Enjeux*, 31, 113-131.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignant.e.s québécois* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/20052>

Thibault-Lanctôt, Éveline. (2020). *Création d'une ressource pédagogique pour l'enseignement des œuvres littéraires au premier cycle du secondaire*. (Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke). [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19113/thibault\\_lanctot\\_eveline\\_MEd\\_2020.pdf](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19113/thibault_lanctot_eveline_MEd_2020.pdf)

Vachon, H. (2009). La lecture. Dans R. Garon et M.-C. Lapointe (coord.), *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec* (6<sup>e</sup> éd., p. 13-40). Gouvernement du Québec, ministère de la Culture, des communications et de la condition féminine. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1968996>

# Quel potentiel de rétroaction ChatGPT recèle-t-il pour les erreurs de syntaxe ?



Katrine Roussel

Professeure au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal  
roussel.katrine@uqam.ca

Dans leurs productions écrites manuscrites ou numériques, les élèves commettent surtout des erreurs de syntaxe, et ce, du primaire jusqu'à l'université (Ammar et al., 2015; Boivin et Pinsonneault, 2018; Boivin et Roussel, 2023). S'intéresser aux choix syntaxiques des élèves et aux raisons qui les sous-tendent est donc crucial pour mieux comprendre leur processus scriptural et mieux les accompagner dans le développement de leur compétence syntaxique. Toutefois, on en sait encore très peu sur les raisonnements syntaxiques des élèves du secondaire. Notre recherche doctorale (Roussel, 2019) avait donc pour objectif de décrire la manière dont les élèves forts du 2<sup>e</sup> cycle révisent la syntaxe dans une lettre ouverte typique de l'épreuve certificative de 5<sup>e</sup> année du secondaire.

Aujourd'hui, avec l'arrivée fracassante des générateurs de texte soutenus par l'intelligence artificielle, nous souhaitons poursuivre ce travail en explorant le potentiel de rétroaction de ChatGPT pour la révision d'erreurs syntaxiques. Cette application, bien que controversée, est ciblée en raison de son accessibilité et du vif intérêt qu'elle suscite en éducation (Guimont, 2024; Kaplan-Rakowski et al., 2023; Zhai, 2022). Cet article présente donc une comparaison de la révision d'erreurs syntaxiques à l'aide de ChatGPT à celles des seize élèves forts de notre étude initiale et en dégage des limites pour développer la compétence syntaxique à l'écrit en français.

## Méthodologie

Les seize participants de l'étude initiale (Roussel, 2019) sont des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire du secteur privé dont la note en français se situe entre 83 % et 95 %, pour une moyenne de 89 %. Leur tâche était de réviser en une heure la syntaxe d'une lettre ouverte de 505 mots en

verbalisant leurs réflexions. Ce texte contenait 22 erreurs de syntaxe liées aux phrases complexes (coordonnées, juxtaposées ou subordonnées). Ces structures syntaxiques ont été ciblées parce qu'elles représentent un défi spécifique pour les élèves, tout en étant naturellement de plus en plus utilisées par les élèves au fil de leur scolarité (Boivin et al., 2017; Paret, 1991).

Nous avons soumis ce même texte à l'application ChatGPT-3.5 d'OpenAI (2024) à trois reprises, soit en décembre 2023, en janvier et en février 2024. La requête que nous lui avons adressée, adaptée de la tâche de révision de l'étude initiale, exigeait une présentation des révisions syntaxiques sous forme de liste. Aucune requête supplémentaire ne lui a été formulée à ce stade de notre exploration, bien que cette capacité de s'ajuster au fil de requêtes ultérieures est une force indéniable de cette application.

Pour chacune des 22 erreurs syntaxiques, un type de révision a été attribué parmi trois possibilités de traitement : révision précise, révision indirecte (p. ex., un passage plus large du texte où se trouve l'erreur est effacé ou reformulé) ou révision absente.

Comme seules trois itérations ont eu lieu avec ChatGPT, aucun test statistique n'a été effectué à ce stade. Ce petit corpus de données, analysées qualitativement, appelle donc à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats obtenus.

## Résultats

Le Tableau 1 contient les résultats qui permettent de comparer les performances de révision obtenues en utilisant ChatGPT-3.5 à celles des seize élèves forts selon l'erreur syntaxique traitée. Ces résultats sont exprimés en pourcentage et ordonnés en ordre décroissant de révisions précises pour ChatGPT.

Tableau 1

Les révisions des 22 erreurs syntaxiques de ChatGPT-4 et de 16 élèves forts du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire

ERREUR SYNTAXIQUE LIÉE AUX PHRASES COMPLEXES	RÉVISEUR	% DE RÉVISIONS		
		PRÉCISES	INDIRECTES	ABSENTES
1. <b>Pronom relatif erroné</b> : *le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde	ChatGPT	100		
	Élèves	73	7	20
2. <b>Coordination erronée</b> : *cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et un surpassement personnel.	ChatGPT	100		
	Élèves	65	12	23
3. <b>Pronom de reprise erroné</b> : *le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde, mais ils peuvent également	ChatGPT	100		
	Élèves	20	13	67
4. <b>Juxtaposition erronée de P</b> : *Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles_ pensez-vous que cette forme d'engagement [...]?	ChatGPT	67		33
	Élèves	100		
5. <b>Juxtaposition erronée de P</b> : *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct_ il constitue...	ChatGPT	67		33
	Élèves	100		
6. <b>Complétive interrogative erronée</b> : *Pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde [...]?	ChatGPT	67		33
	Élèves	69		31
7. <b>Mode erroné dans la subordonnée</b> : *Si plus de jeunes s'y investiraient, de grands changements planétaires se produiraient !	ChatGPT	67		33
	Élèves	67		33
8. <b>Pronom de reprise erroné</b> : *Le boycottage [...] et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct il constitue un réel pouvoir politique...	ChatGPT	67		33
	Élèves	63		37
9. <b>Subordonnant de trop</b> : *quand que nous faisons du bénévolat	ChatGPT	33	67	
	Élèves	88	6	6
10. <b>Subordonnant de trop</b> : *62 % d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt.	ChatGPT	33		67
	Élèves	81		19
11. <b>GN orphelin</b> : *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde.	ChatGPT	33		67
	Élèves	75	19	6
12. <b>Mode erroné dans la subordonnée</b> : *sans que c'est dommageable pour notre société...	ChatGPT	33		67
	Élèves	75	19	6
13. <b>Coréférence erronée</b> : *en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà.	ChatGPT	33		67
	Élèves	20	13	67
14. <b>Subordonnant absent</b> : *Les statistiques montrent que 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et aussi _62 % d'entre eux pensent [...].	ChatGPT	33		67
	Élèves	6	38	56
15. <b>Enchaînement erroné</b> : *Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés.	ChatGPT		33	67
	Élèves	84	16	



16. Subordonnant absent : *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages _ on ne peut l'ignorer.	ChatGPT			100
	Élèves	88	12	
17. Subordonnée orpheline : *Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat.	ChatGPT			100
	Élèves	81	19	
18. Pronom relatif erroné : *nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles.	ChatGPT			100
	Élèves	69	12	19
19. Non-concordance des temps verbaux : *ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat.	ChatGPT			100
	Élèves	63	12	25
20. Coréférence erronée : *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en s'améliorant au plan personnel.	ChatGPT			100
	Élèves	63	6	31
21. Pronom résomptif : *un bon endroit où on peut y recruter des jeunes	ChatGPT			100
	Élèves	56	12	32
22. Coordination erronée : *boycotter un produit non écologique et le refus de prendre part à un évènement sont deux moyens de pression	ChatGPT			100
	Élèves	44		56
taux moyens (%)	ChatGPT	38	4	58
	Élèves	66	10	24

Parmi les résultats rapportés au Tableau 1, quatre éléments retiennent notre attention. Premièrement, l'algorithme de ChatGPT n'est pas infallible pour réviser les erreurs ciblées, puisque sept erreurs de catégories différentes passent sous son radar (révisions absentes = 100 %). Les révisions générées par ChatGPT sont globalement moins satisfaisantes que celles des élèves forts, notamment parce que deux fois plus d'erreurs ne sont pas révisées en moyenne par l'application (58 % v. 24 %). Ces résultats indiquent donc un faible potentiel de rétroaction en syntaxe de manière générale.

8	<b>Le bénévolat</b>
9	Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède
10	tellement d'avantages, on ne peut l'ignorer. Effectivement, quand que nous
11	faisons du bénévolat, cela nous permet de développer notre confiance en soi, de
12	mieux connaître nos forces et nos faiblesses <sup>ainsi que</sup> et un surpasement personnel <sup>1</sup> . Les

ChatGPT

## 2. Révision de la section sur le bénévolat - Première partie :

- **Texte d'origine** : "Effectivement, quand que nous faisons du bénévolat, cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et un surpasement personnel<sup>1</sup>."
- **Révision proposée** : "En effet, le bénévolat nous offre l'opportunité de développer notre confiance en nous, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses, et de réaliser un dépassement personnel<sup>1</sup>."

\*Légende de notre codage : **vert** = révision précise d'une erreur de syntaxe **gris** = révision hors syntaxe.

© KATRINE ROUSSEL

Deuxièmement, on constate que les révisions obtenues en utilisant ChatGPT ne sont pas systématiques, puisque deux solutions différentes peuvent être générées pour deux erreurs de la même catégorie. C'est le cas des pronoms relatifs (erreurs 1 et 18) : une révision précise du pronom *dont* est proposée par le logiciel, mais l'erreur du pronom *que* reste indétectée, alors que la révision des élèves est beaucoup plus stable pour cette catégorie d'erreur. Ce contraste de traitements obtenus avec ChatGPT se reproduit pour les deux coordinations erronées (erreurs 2 et 22). On observe aussi une inconstance pour les pronoms de reprise erronés (erreurs 3 et 8), les coréférences erronées (erreurs 13 et 20) et les erreurs relatives aux temps et modes verbaux (erreurs 7, 12 et 19). Pour ces dernières, la révision obtenue avec ChatGPT est meilleure pour le conditionnel en *si* que pour le mode de l'indicatif dans une subordonnée en *sans que* et que la non-concordance des temps. Toutefois, les révisions générées par ChatGPT sont constantes en ce qui concerne les juxtapositions erronées de phrases (erreurs 4 et 5), sans toutefois surpasser les élèves forts (révisions précises = 100 %).

Troisièmement, l'utilisation de ChatGPT recèle un certain potentiel de rétroaction en ce qui concerne les erreurs d'un pronom relatif (1), d'une coordination de groupes (2) et d'un pronom de reprise (3), pour lesquelles il performe mieux (révisions précises = 100 %) que les élèves forts. En revanche, ce potentiel semble limité à ces contextes bien spécifiques, car des erreurs de même catégorie (18 et 22) ou similaire (21) demeurent indétectées (révisions absentes = 100 %).

Enfin, pour quatre erreurs (6, 8, 13 et 14), le logiciel génère des révisions semblables aux élèves forts. Les catégories en jeu sont la complétive interrogative, le pronom de reprise, la coréférence erronée et le subordonnant absent. Or, l'autre subordonnant absent (16) et l'autre coréférence erronée (20) restent indétectés par l'algorithme de ChatGPT, tandis que la majorité des élèves les ont révisés.

### Que retenir de ce portrait équivoque ?

Pour interroger les interactions entre les systèmes d'IA et les savoirs à enseigner, Lepage et Roy (2023) suggèrent d'examiner le niveau de justesse des contenus mobilisés. Pour la révision de la syntaxe écrite en français, force est de constater que le niveau de justesse qu'on obtient en utilisant ChatGPT-3.5 se révèle insatisfaisant. En effet, notre exploration brosse un portrait plutôt équivoque de la robustesse de son algorithme, du moins lorsque confronté à notre petit corpus : son niveau ne dépasse pas celui des élèves forts du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, sa façon de traiter des erreurs de même catégorie fluctue considérablement, et une même erreur peut être traitée différemment entre les itérations. Il y a donc fort à parier que les élèves du secondaire n'y trouvent pas — encore ? — leur compte. Cette étude de cas vient donc nourrir le scepticisme de plusieurs experts envers les générateurs de texte soutenus par l'IA, dont Noam Chomsky lui-même, père de la syntaxe générative, qui décrit leur « conception fondamentalement déficiente du langage » [notre traduction] (Chomsky et al., 2023, para. 1).

Cela étant dit, suivant les propositions de Lepage et Roy (2023), il serait intéressant de poursuivre cette exploration en déplaçant notre regard sur les interactions entre les systèmes d'IA et l'élève, notamment en examinant le degré de contrôle de l'élève sur les aspects syntaxiques qu'il souhaite mieux maîtriser. Notre posture face à ChatGPT en étant une de recherche, nous avons délibérément choisi de répéter trois fois la même requête, sans l'ajuster entre les itérations, ce que nous aurions normalement fait en adoptant une posture d'apprentissage. Il faut donc garder en tête qu'un élève aurait pu le faire s'il avait jugé la première réponse de l'application insatisfaisante. Autrement dit, en ciblant dans des requêtes subséquentes les erreurs pour lesquelles aucune révision n'a été proposée, ou plus largement les passages de son texte non traités après une première itération, un élève pourrait raisonnablement réussir à obtenir des révisions bonifiées, avec l'assistance de cet agent conversationnel. Une question se pose donc : les élèves du secondaire, qui gagneraient à être assistés par un telle application pour obtenir rapidement une rétroaction personnalisée en syntaxe, ont-ils les connaissances syntaxiques suffisantes pour remettre en question les réponses générées par ChatGPT et

ajuster leur requête en conséquence ? Sinon, son potentiel de rétroaction resterait fortement limité. Si oui, en quoi ChatGPT pourrait-il donc leur être utile ?

Il faudra donc étudier la piste des chaînes de requêtes formulées par les élèves pour explorer davantage le degré de justesse des réponses que *pourraient* fournir différents systèmes d'intelligence artificielle générative, dont ChatGPT (interaction IA-savoirs) et documenter le type de requêtes que les élèves leur soumettent pour s'améliorer en syntaxe (interaction IA-apprenant).

## ≡ RÉFÉRENCES

- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Action concertée : Programme de recherche sur l'écriture, FRQ-SC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT\\_AmmarA\\_rapport\\_retroaction+corrective.pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_AmmarA_rapport_retroaction+corrective.pdf)
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2023). Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3). <http://journals.openedition.org/ripes/5074>
- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55, 1-21. <http://lidil.revues.org/4206>
- Chomsky, N., Roberts, I. et Watumull, J. (2023). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *International New York Times*, 9 mars. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Guimont, M. (2024). *L'ascension de ChatGPT au Québec : Perspectives d'une révolution IA*. SOM. <https://blogue.som.ca/lascension-de-chatgpt-au-quebec-perspectives-dune-revolution-ia/>
- Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P. et Papin, K. (2023). Generative AI and Teachers' Perspectives on Its Implementation in Education. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(2), 313-338.
- Lepage, A. et Roy, N. (2023). Une recension des écrits de 1970 à 2022 sur les rôles de l'enseignant et de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'IA en éducation. *Médiations et médiatisations*, 16, 9-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.52358/mm.vi16.304>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT-3.5* [Application d'assistance à l'intelligence artificielle]. <https://www.openai.com/chatgpt>
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Université de Montréal, FSÉ.
- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Québec.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience : Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

## REMERCIEMENTS

L'autrice remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et les Fonds de recherche du Québec — Société et Culture pour leur soutien financier lors de l'étude initiale. Elle tient également à remercier chaleureusement Marie-Claude Boivin, qui a dirigé l'étude initiale, ainsi que Nicolas Guichon, pour sa généreuse relecture.

# École, famille et milieu communautaire : ensemble pour contrer la *glissade de l'été*



Nathalie Chapleau  
Professeure au département d'éducation et de formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal  
chapleau.nathalie@uqam.ca



Marie-Pier Godin  
Professeure au département de didactique des langues  
Université du Québec à Montréal  
godin.marie-pier@uqam.ca

L'été est l'occasion pour les élèves d'avoir une pause après une année scolaire d'efforts soutenus. Néanmoins, cette interruption entraîne un phénomène récurrent : la *glissade de l'été*. En effet, l'arrêt de la scolarisation pendant l'été cause, pour de nombreux enfants, un recul des apprentissages lors de leur retour en classe (von Hippel et al., 2018). C'est ce que l'on nomme le ralentissement estival ou encore, la *glissade de l'été*. Pour plusieurs élèves, lors des révisions des connaissances en début d'année scolaire, ce recul sera rapidement récupéré, ce qui leur permettra de poursuivre leurs apprentissages. Pour d'autres élèves, cette perte des acquis, qui équivaut en moyenne à au moins un mois d'enseignement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008), nuira à la poursuite des apprentissages et à leur cheminement scolaire (Baker et Johnson, 2022). Ce phénomène est plus préoccupant pour les élèves en situation de vulnérabilité. Par exemple, la *glissade de l'été* est fréquemment observée auprès des élèves issus de milieux défavorisés puisqu'ils ont moins accès aux livres durant l'été (Allington et McGill-Franzen, 2018; Burkham et al., 2004). Également, les élèves allophones sont susceptibles d'avoir un retard au retour des vacances, car les activités se déroulant en français, leur langue d'enseignement, sont moins fréquentes lors des vacances en famille (Davies et al., 2015). Puis, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage démontrent un certain recul lors de leur retour en classe, puisque l'intervention spécialisée dont ils ont besoin pour apprendre n'est plus aussi soutenue



© JANICK LABONTÉ

durant l'été (Baker et Johnson, 2022). Afin de contrer ce phénomène et de favoriser le cheminement scolaire de l'élève, plusieurs programmes ont été expérimentés (Kim et Quinn, 2013). Puisque la littératie occupe une place fondamentale dans le développement des différentes compétences scolaires (Janosz et al., 2013), notre équipe de recherche a développé le projet LIAM (Lecture interactive avec moi) en s'inspirant de ces différents



programmes d'été. Ainsi, dans une perspective de prévention des difficultés d'apprentissage et d'identification d'interventions favorisant le maintien des apprentissages en littératie auprès des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, la participation de la famille, de l'école et de la communauté a été sollicitée pour réaliser cette recherche. En effet, puisque les milieux les plus proches de l'élève, comme la famille, l'école et la communauté, sont ceux qui exercent la plus grande influence sur l'apprentissage de la littératie (Christenson et Reschly, 2010; Écalte et Magnan, 2021), il apparaît pertinent de tirer profit de cette collaboration et de proposer une variété d'activités en lecture et en écriture durant la période estivale dans ces milieux entourant l'apprenant.

### Le projet LIAM

Dès le début du projet, nous avons sollicité la collaboration du personnel de milieux scolaires et communautaires. Chacune des intervenantes de ces milieux avait des objectifs distincts. Par exemple, les deux enseignantes et l'orthopédagogue souhaitaient que l'on propose des activités qui permettraient à leurs élèves de revenir en septembre en ayant maintenu leurs acquis. Les bibliothécaires, quant à elles, souhaitaient enrichir leur programmation et proposer des activités qui se rapprochent des contenus scolaires, alors que la directrice du camp de jour souhaitait proposer une nouvelle activité dans sa programmation. Ainsi, lors des rencontres collaboratives, nous avons choisi de développer des activités de littératie qui misent sur un environnement social stimulant, riche en livres et dans lequel le dialogue avec l'adulte va au-delà des questions de compréhension après la lecture. Des activités de lecture interactive ont été privilégiées puisque cette approche permet à un intervenant, que ce soit un enseignant, un parent ou un animateur, de créer un contexte authentique pour les apprentissages et de susciter l'engagement de l'élève (Lefebvre, 2020). Lors de la lecture interactive, les interactions avec l'apprenant avant, pendant et après la lecture d'un texte permettent de développer la conscience de l'écrit, le vocabulaire, la reconnaissance des mots écrits et d'autres habiletés associées à la compréhension en lecture et qui sont travaillées au premier cycle du primaire. Les situations de lecture se réalisent à partir d'un album jeunesse et privilégient une écoute active valorisant les connaissances de la langue.

Dans le cadre de notre recherche, cinq activités de lecture interactive et cinq activités d'apprentissage en littératie ont été développées et expérimentées. Les membres de l'équipe ont élaboré des fiches de lecture interactive afin de guider les parents ainsi que les animatrices et les animateurs des milieux communautaires, lors de la réalisation des activités avec les enfants. Par la suite, pour chaque album, une activité complémentaire en littératie a été créée. Pour cette deuxième activité liée à l'utilisation de l'album jeunesse, les enseignantes participant aux rencontres de collaboration ont identifié des habiletés pour lesquelles elles observaient généralement un recul au retour des vacances scolaires. Ainsi, les activités d'apprentissage, vécues lors de la deuxième journée, proposaient de jouer avec les sons de la langue (conscience phonologique), de reconnaître certains graphèmes ciblés, de développer le vocabulaire et de découvrir les éléments du récit en trois temps (début, milieu, fin). Pour faciliter le déroulement de l'activité, deux feuillets ont été créés pour chacun des albums : l'un comportant des questions permettant de réaliser la lecture interactive et l'autre expliquant le déroulement de l'activité en littératie. Ces activités de lecture interactive et d'apprentissage permettent de proposer aux enfants une animation dans un contexte familial et ludique (voir le site LIAM <https://www.liavecmoi.com>; Chapeau et al., 2022).

### L'étude réalisée à l'été 2023

Dans le cadre de cette étude autour de *la glissade de l'été*, la question de recherche est : « Quelles sont les retombées d'un programme d'intervention de lecture interactive d'histoires et de ses activités complémentaires, dans des contextes variés, sur le maintien des apprentissages, lors de la période des vacances estivales? » Pour répondre à cette question, nous avons recruté 53 enfants âgés de 6 à 8 ans provenant de la grande région montréalaise. Pour 27 d'entre eux, les activités se sont réalisées à la maison avec leurs parents, alors que 9 élèves ont participé aux ateliers à la bibliothèque municipale et 17 élèves, au camp de jour qu'ils fréquentaient durant l'été. Afin de soutenir les parents, une formation d'environ 90 minutes a été offerte durant laquelle le matériel pour réaliser les activités a été distribué. Cette formation était l'occasion de vivre une activité de lecture interactive afin de démontrer la démarche, mais également de vérifier la capacité des parents. En outre, chaque semaine, ils recevaient un courriel leur rappelant l'album jeunesse, les mots de vocabulaire

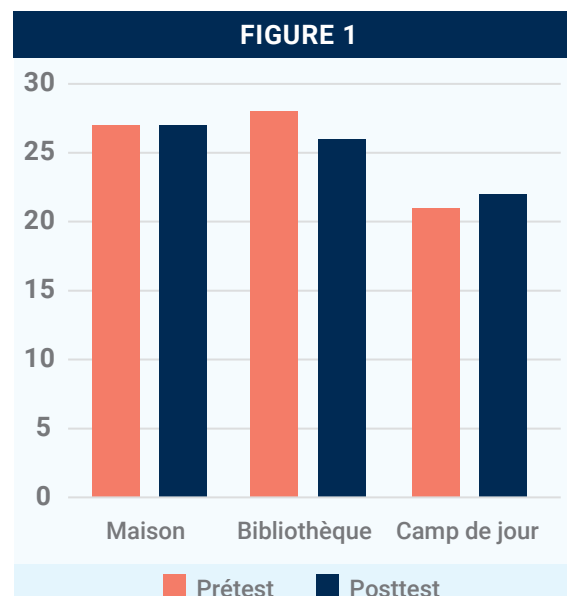


ciblés et l'activité d'apprentissage à présenter à leur enfant. Un journal de bord leur permettait de noter les moments où ils ont réalisé l'activité ainsi que différents commentaires en lien avec les activités. Pour les trois animatrices à la bibliothèque ainsi que l'animatrice et l'animateur au camp de jour, une formation d'une heure leur a été donnée. Ces animateurs sont des étudiants aux baccalauréats en enseignement au préscolaire et au primaire et en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Après la réalisation des activités, ils devaient noter le moment où l'activité s'est déroulée ainsi que le nom des participants pour chaque sous-groupe.

Afin de vérifier le maintien ou la progression des apprentissages sur la fluidité en lecture, la lecture de mots isolés, le vocabulaire et la production de texte, quatre outils d'évaluation ont été utilisés. Des rencontres individuelles, d'environ 30 minutes, ont été réalisées avec chaque participant pour effectuer ces évaluations au mois de juin et au mois d'août. Ces évaluations au prétest (juin) et au posttest (août) ont été effectuées par des assistantes de recherche, étudiantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. Pour les élèves ayant effectué les ateliers à la maison et à la bibliothèque, les évaluations ont eu lieu dans leur milieu scolaire, alors que pour les élèves participant aux ateliers au camp de jour, les évaluations se sont déroulées lors d'une journée au camp. Au terme de l'expérimentation, seulement 42 élèves ont été évalués puisque certains enfants n'ont pas participé à l'ensemble des activités durant l'été. Parmi ceux-ci, 26 enfants ont effectué les ateliers à la maison. Ce groupe était constitué de 15 élèves de la 1<sup>re</sup> année, 4 élèves de la 2<sup>e</sup> année et de 7 élèves fréquentant une classe de langage de niveau 1<sup>er</sup> cycle. Pour ce qui est des ateliers qui se sont déroulés dans trois bibliothèques municipales, il y avait 2 élèves de la 1<sup>re</sup> année, 1 élève de la 2<sup>e</sup> année et 6 élèves fréquentant une classe de langage de 1<sup>er</sup> cycle. Au camp de jour, seulement 7 enfants ont effectué l'ensemble des activités en littératie au cours de l'été. Ainsi, lors du posttest, 3 élèves de la 1<sup>re</sup> année et 4 élèves de la 2<sup>e</sup> année ont été évalués. Il est à noter que le maintien des participants est ardu dans ce contexte de réalisation étant donné la présence variable des enfants au camp de jour.

### Des résultats à la suite de la mise en œuvre du projet LIAM

Puisque la lecture contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage (Lefebvre, 2020), dans le cadre du présent article, nous rapportons les résultats à l'épreuve de lecture de mots isolés et ceux du nombre de mots correctement lus à l'épreuve de fluidité de lecture de texte. Dans un premier temps, les élèves effectuaient une évaluation de lecture orale de 36 mots. Ces mots (ex. : maison, oiseau, agité...) comportaient des graphèmes identifiés par les enseignantes et orthopédagogues participant à l'étude comme étant ardu à apprendre et demandant généralement un temps de révision important au retour des vacances estivales (c, s, g, ch, qu, ou, on, in, ui, en, ai). Pour cette tâche, les résultats des élèves provenant des différents contextes de réalisation (maison, bibliothèque municipale et camp de jour) révèlent un maintien des apprentissages entre le début et la fin des vacances (voir figure 1). En effet, des analyses statistiques, soit des tests *t* à échantillons appariés, ont été utilisées afin d'identifier des différences significatives entre les deux temps de mesure, c'est-à-dire entre le mois de juin et le mois d'août. Ces analyses ne montrent aucune différence significative entre le prétest et le posttest (maison :  $t(25) 1,20, p = 0,241$ ; bibliothèque :  $t(8) -1,18, p = 0,304$ ; camp de jour :  $t(6) 0,41, p = 0,695$ ). Donc, aucun ralentissement estival n'est observé pour la lecture de mots auprès de ces élèves à la fin de l'été.

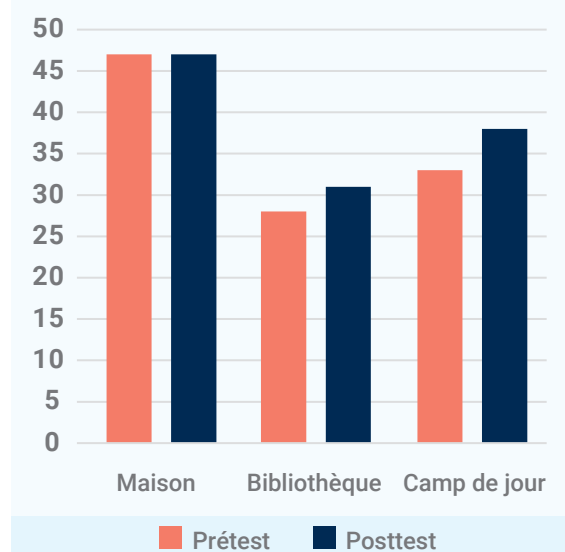


Résultats moyens à l'évaluation de lecture de mots selon les contextes de réalisation

Pour ce qui est de la fluidité en lecture, l'automatisme (vitesse) et l'exactitude ont été vérifiées par une épreuve normalisée de la trousse *Épreuves de fluidité en lecture – 1<sup>er</sup> à 6<sup>e</sup> année primaire* (Desrochers et Bonneau, 2014). Le texte *Les deux amis* est celui proposé pour les élèves de la 1<sup>re</sup> année et ceux fréquentant une classe de langage. Le texte *Une journée à la ferme* a été utilisé auprès des élèves de la fin de la 2<sup>e</sup> année. Des tests *t* à échantillons appariés ont été utilisés afin d'identifier des différences significatives entre les deux temps de mesure dans chacun des contextes. Pour les enfants ayant effectué les ateliers à la maison, il y a un maintien de l'exactitude en lecture (résultat moyen de 47;  $t(25) 0,31, p = 0,757$ ; voir figure 2). Pour les élèves du groupe inscrits à la bibliothèque, il y a une légère amélioration non statistiquement significative (prétest : 39; posttest : 42;  $t(4) -1,07, p = 0,346$ ). Puisque 4 élèves provenant des classes de langage n'ont pas été en mesure de faire cette évaluation, qui était trop ardue au prétest, les résultats de seulement 5 élèves ont été retenus. Il est intéressant de noter que parmi les résultats retirés, 3 des 4 élèves ont été en mesure de lire avec précision quelques mots du texte lors du posttest. Les élèves fréquentant le camp de jour ont amélioré leur résultat de façon plus importante comparativement aux autres groupes (prétest : 33; posttest : 38). Malgré tout, cette différence n'est pas significative sur le

plan statistique ( $t(6) 0,91, p = 0,198$ ). Donc, dans les différents contextes d'intervention, les enfants ont maintenu leurs apprentissages au niveau de la fluidité en lecture durant la période estivale. De nouveau, le phénomène de la *glissade de l'été* n'est pas observé auprès des participants au projet LIAM.

FIGURE 2



Résultats moyens à l'évaluation de fluidité en lecture – nombre de mots correctement lus

### Des recommandations pour maintenir les apprentissages durant l'été

Le maintien des apprentissages peut être déterminant lors du retour en classe après les vacances estivales. Aussi, puisque la lecture contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage (Lefebvre, 2020), il importe de miser collectivement sur des programmes d'été facilitant l'accès aux livres lors de l'arrêt de la scolarisation. En effet, pour contrer la *glissade de l'été*, un effort collaboratif qui nécessite la coopération de la communauté, de l'école et de la famille est nécessaire. La participation des membres de la communauté permet des ressources supplémentaires, tandis que l'école peut jouer un rôle central en facilitant l'accès aux programmes de lecture estivaux et en fournissant un suivi éducatif adapté. De plus, la famille, en tant que première source d'apprentissage, peut instaurer une culture de la lecture à la maison et soutenir activement les activités estivales liées à la littératie. Par l'investissement dans ce genre de partenariats et la mise en œuvre d'initiatives éducatives innovantes, il est possible de créer des opportunités favorisant le maintien des apprentissages afin de faciliter la poursuite du cheminement scolaire de l'apprenant.

## À RETENIR!

- Lire durant l'été permet de maintenir les apprentissages en lecture, peu importe le contexte de réalisation : à la maison, à la bibliothèque municipale ou au camp de jour.
- Offrir le matériel aux familles facilite la mise en place des activités tout au long de l'été.
- Travailler en collaboration (école, famille et communauté) favorise la participation des élèves aux ateliers de lecture.

## RÉFÉRENCES

Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (éd.). (2018). *Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap*. Teachers College Press.

Baker, É. et Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education*, 17-20.

Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.

Chapleau, N. et collaborateurs (2022). *LIAM. Lecture interactive avec moi*. <https://www.liavecmoi.com>.

Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (dir.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *La perte des acquis durant les vacances d'été*. Carnet du savoir. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer\\_learning\\_loss\\_fr/summer\\_learning\\_loss\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf).

Davies, S., Aaurini, J., Milne, E. et Jean-Pierre, J. (2015). Les effets des programmes d'été de littératie: Les théories sur les opportunités d'apprentissage et les élèves « non traditionnels » dans les écoles de langue française en Ontario. *The Canadian Journal of Sociology*, 40, 189-222.

Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture*. Commission scolaire des Bois-Francis, Québec.

Écalte, J. et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (3<sup>e</sup> édition). Dunod.

Janosz, M. Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>

Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83, 386-431.

Lefevre, P. (2020). Prévenir les difficultés en lecture et en écriture au préscolaire grâce à la lecture interactive enrichie. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 47-72). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ListeOrthographique\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf)

von Hippel, P. T., Workman, J. et Downey, D. B. (2018). Inequality in reading and math skills forms mainly before kindergarten: A replication, and partial correction, of "Are schools the great equalizer?". *Sociology of Education*, 91(4), 323-357.

## REMERCIEMENTS

Les autrices de cet article tiennent à souligner la contribution financière des Fonds de recherche du Québec Société et Culture et du ministère de l'Éducation du Québec, ainsi que la participation des enseignantes, des orthopédagogues et des bibliothécaires ainsi que celles des enfants, de leurs parents et des assistantes de recherche.



## QUELQUES MOTS DE L'ÉQUIPE ORGANISATRICE DU CONGRÈS 2024 DE L'AQPF

Lors de la dernière édition du congrès de l'AQPF, la section Mauricie-et-Centre-du-Québec s'est lancé tout un défi en présentant la thématique du prochain congrès qu'elle organise : géolocaliser les élèves en 2024. Quels sont les pratiques, les stratégies ou les outils qu'il importe de conserver et de parfaire, quelles sont leurs forces ? Quels sont les pratiques, les stratégies ou les outils qui doivent être améliorés, repensés, de sorte à mieux tenir compte des élèves ? De ce fait, qui sont-ils, ces élèves ? De quoi se compose leur culture et quelles sont leurs valeurs ? Par quoi sont-ils intéressés ou motivés ? Quels sont leurs besoins d'apprentissage ? Quels sont les savoirs et les compétences mobilisés par nos élèves à l'extérieur de la salle de classe ? Dans quelle mesure soutenons-nous ces savoirs et ces compétences ? Tant de questions à l'origine de ce vaste chantier, que nous proposons de creuser sous différentes modalités à partir de trois axes.

### Axe 1 : Le plaisir d'apprendre des élèves

Le nouveau référentiel de compétences professionnelles met de l'avant une nouvelle compétence, soit *Soutenir le plaisir d'apprendre*. Il est donc à propos de voir comment travailler cette compétence. Et dans un contexte où l'on veut développer le plaisir de la langue, de la lecture et de l'écriture pour assurer la pérennité du français, il est à propos de proposer des ateliers à cet effet. Ces ateliers seront autant d'occasions de réfléchir aux moyens à mettre en place pour favoriser la motivation chez les élèves, pour transformer, une expérience positive à la fois, leur rapport au français. Qu'est-ce qu'une tâche complexe et signifiante désormais ? Comment soutenir le sentiment de compétence des élèves, ou encore, quelles valeurs ou quelles utilités trouvent-ils au français dans le contexte actuel ? Sommes-nous toujours de bons et pertinents « modèles » pour les élèves ? Ce premier axe se propose d'apporter un éclairage à ces questions.

### Axe 2 : Les pratiques sociales de référence

On le dit, on peut se demander si nos pratiques d'enseignement sont toujours actuelles au regard des pratiques sociales de référence que l'on enseigne. Enseignons-nous des genres textuels, à l'oral et à l'écrit, qui sortent du cadre scolaire ? Présente-t-on des œuvres culturelles qui font écho au contexte, à la réalité, aux valeurs, aux pratiques des élèves ? Dans la lignée des repères culturels que nous avons explorés au congrès 2023, nous suggérons de poursuivre la discussion cette année en repensant et en présentant des pratiques sociales de référence que l'on peut et que l'on devrait mobiliser en classe pour être toujours plus en adéquation avec celles de nos élèves (médiums de lecture, genres discursifs enseignés, plurilinguisme des élèves, etc.).

### Axe 3 : Les besoins et les productions d'élèves

Dans l'optique de la démarche didactique, que l'on commence par une analyse des besoins, il est important de considérer le niveau réel des élèves qui se trouvent dans les classes. Quelles sont les forces de nos élèves, quelles difficultés rencontrent-ils à l'heure actuelle en lecture, en écriture, à l'oral ou en grammaire ? Au-delà des programmes ministériels et des attentes de fin de cycle, quels sont leurs besoins réels d'apprentissage ? Nous proposons donc de réfléchir aux besoins des élèves, de mettre en lumière des projets où les créations/productions des élèves sont au centre de l'attention, de présenter des stratégies pour analyser les difficultés/les besoins de nos élèves ou pour analyser leurs productions en vue de proposer un enseignement, etc. Ce dernier axe permettra de cibler de nouveaux « arrêts » sur notre nouvel itinéraire.

En plus du congrès, qui aura lieu du **27 au 29 novembre 2024 à l'hôtel Delta Trois-Rivières**, l'équipe organisatrice propose de poursuivre les réflexions avec un numéro thématique des Cahiers de l'AQPF, qui sera publié lors du congrès. Que vous ayez proposé ou non une communication lors du congrès, l'équipe est à la recherche de textes s'inscrivant dans l'un ou plusieurs axes de la thématique. Au plaisir de vous lire ou de vous rencontrer lors du congrès.

La section Mauricie-et-Centre-du-Québec.



Association  
québécoise des  
professeur.e.s  
de français

CONGRÈS



Du 27 au 29 novembre 2024 | Delta Trois-Rivières



GÉO  
LOCA  
LISER  
L'ÉLÈVE