aqpf.qc.ca

les cahiers DE L'AQPF

CONGRÈS ANNUEL 2025

VOLUME 16 | N°1 | **2025**



© EMMIE GAGNON

CONGRÈS 2025 : FAIRE TOMBER LES MURS

De l'erreur à la progression : cohérence et verticalité grâce au *Profil de scripteur*
L'expérience de l'école Polyvalente de L'Ancienne-Lorette
Yohan-J. Larouche

EXPÉRIMENTATION

Les chroniques du LUDIF
Quand la musique rythme le cours de français…
Andrée Lessard

CHRONIQUE

Quand les compléments deviennent des alliés pour enseigner la cohérence textuelle en argumentation
Kim Samson

ISSU DE LA RECHERCHE

THÉMATIQUE DU CONGRÈS 2027 : LE JARDIN DES POSSIBLES

AQPF Association québécoise des professeur.e.s de français

AQPF

Association québécoise
des professeur.e.s de français

Congrès 2025

faire tomber les murs



Du 26 au 28 novembre • Au Hilton Québec

Sommaire

Mot du comité de rédaction	**2**
EXPÉRIMENTATION	
Stimuler la créativité littéraire des élèves grâce à l'IA : quand l'intelligence artificielle réveille la plume des enfants	**3**
De l'erreur à la progression : cohérence et verticalité grâce au *Profil de scripteur*	**9**
CHRONIQUE	
Les chroniques du LUDIF Quand la musique rythme le cours de français…	**13**
Quand une langue sobre et lumineuse est la plus « vraie » pour dire et faire (re)vivre un passé orageux : l'exemple du récit *Les Lieux du courage* de Muguette Myers	**16**
L'apprentissage de la formation lexicale sous forme d'une activité ludique : le *Concours de créativité lexicale*	**21**
Une soirée pyjama pour raviver le plaisir de lire	**26**
ISSU DE LA RECHERCHE	
Quand les compléments deviennent des alliés pour enseigner la cohérence textuelle en argumentation	**30**
Les repères culturels dans la classe de français : balises pour s'y retrouver	**33**
Faire tomber les murs de la lecture scolaire : enseigner l'œuvre intégrale comme expérience vivante au secondaire au Gabon	**37**

Comité de rédaction
Antoine Dumaine
Marie Jutras
Alexandra Pharand

Rédactrice
Nancy Allen

Conception graphique
Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158



L'AQPF encourage ses membres à utiliser l'écriture épicène, mais l'Association n'a pas encore pris position sur la forme définitive à adopter.

Mot du comité de rédaction

Chères et chers collègues,

Depuis 2019, j'ai le privilège d'être rédactrice des *Cahiers de l'AQPF*. Chaque année, ce rôle me permet d'être témoin du dynamisme, de la passion et du profond engagement qui animent les enseignantes et enseignants de français partout au Québec. Ce numéro spécial du Congrès 2025, placé sous le thème *Faire tomber les murs*, incarne avec éloquence cette volonté d'ouverture, de dialogue et de renouveau pédagogique dont notre milieu a tant besoin.

> ***Dans un contexte où le français fait l'objet de nombreux débats et où la profession enseignante se transforme, les articles réunis ici nous rappellent la richesse et la créativité qui caractérisent nos pratiques.***

Qu'il s'agisse de *Stimuler la créativité littéraire des élèves*, de *Repenser l'analyse grammaticale quand les compléments deviennent des alliés*, ou encore de *Mieux outiller les enseignants grâce à la cohérence et la verticalité du Profil de scripteur*, chacun des textes témoigne d'une réflexion authentique et ancrée dans la réalité de nos classes.

Plusieurs auteurs et autrices invitent aussi à élargir nos horizons culturels et esthétiques : *Les repères culturels dans la classe de français* offre des balises pour s'y retrouver dans la richesse des œuvres, tandis que *Quand une langue sobre et lumineuse est la plus « vraie » pour dire et faire (re)vivre un passé orageux* rappelle avec sensibilité le pouvoir évocateur de la littérature. D'autres encore explorent des voies d'apprentissage actives et innovantes : *L'apprentissage de la formation lexicale sous forme d'une activité ludique : le Concours de créativité lexicale* et *Quand la musique rythme le cours de français…* montrent à quel point la langue peut être un terrain de jeu, d'expression et de plaisir.

Enfin, *Faire tomber les murs de la lecture scolaire : enseigner l'œuvre intégrale comme expérience vivante au secondaire au Gabon* nous incite à repenser la lecture comme rencontre vivante avec le texte et avec le monde. Ces contributions, à la fois variées et complémentaires, illustrent le fil conducteur de ce numéro : une invitation à décloisonner nos approches, à croiser les disciplines et à garder au cœur de nos pratiques la dimension humaine de l'enseignement du français.

Puissiez-vous trouver dans ces pages des échos de votre propre expérience, des pistes d'inspiration et le plaisir renouvelé d'enseigner notre langue avec passion et curiosité.

Nancy Allen

Rédactrice des Cahiers de l'AQPF



© SHUTTERSTOCK

Stimuler la créativité littéraire des élèves grâce à l'IA : quand l'intelligence artificielle réveille la plume des enfants



Sarra Chaieb
Professeure des écoles primaires
Chercheuse dans le domaine du « français et éducation » à l'ISEAHZ - Université de Tunis

La créativité littéraire occupe une place essentielle dans l'apprentissage du français. Elle développe les compétences d'expression écrite, nourrit l'imagination et renforce la confiance en soi des élèves. Or, dans des classes primaires où les profils sont variés et les niveaux hétérogènes, il n'est pas toujours simple pour l'enseignant de stimuler cette créativité de manière équitable et motivante.

C'est dans ce contexte que l'émergence de l'intelligence artificielle (IA) ouvre de nouvelles perspectives pédagogiques. L'IA peut soutenir l'enseignement de l'écriture créative en proposant des pistes narratives, en aidant les élèves à dépasser le blocage de la page blanche et en diversifiant les façons d'entrer dans l'activité d'écriture. Elle permet également de prolonger le travail d'imagination en transformant les idées des élèves en images, rendant ainsi leurs productions plus concrètes, visuelles et engageantes.

La présente contribution s'intéresse à une expérimentation menée auprès d'élèves tunisiens de 5e année du primaire, âgés de 11 à 12 ans, dans l'école publique tunisienne Ibn Jazzar Jammel, où le français est enseigné comme langue seconde. L'objectif était d'intégrer l'intelligence artificielle dans des ateliers d'écriture créative afin d'observer comment cet outil pouvait stimuler l'imagination des élèves, enrichir leurs productions écrites et renforcer leur compétence à écrire, tout en tenant compte de l'hétérogénéité de leurs niveaux et profils.

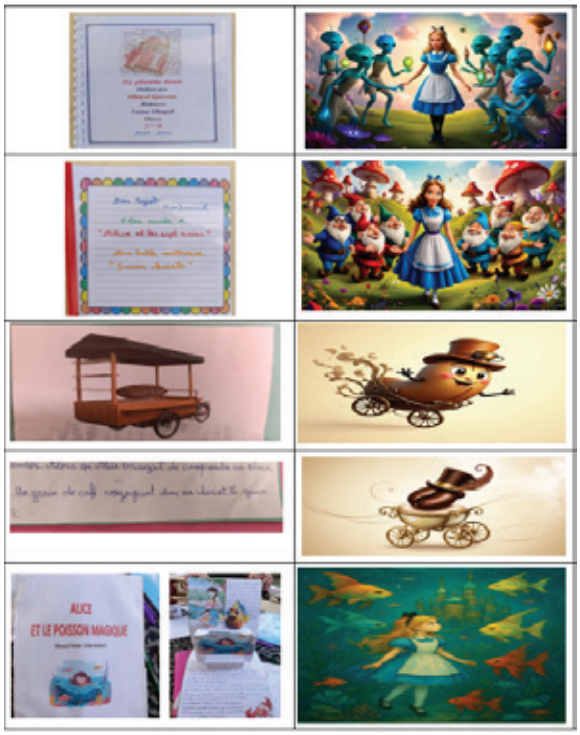
L'expérimentation menée s'inscrit dans cette perspective. L'objectif n'était pas de remplacer la créativité des élèves, mais de positionner l'IA comme une assistante d'écriture et de création visuelle, capable d'inspirer, de soutenir et de valoriser les productions des jeunes auteurs.

De l'écriture libre à l'écriture assistée par l'IA : cadre de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre séances, en s'appuyant sur l'œuvre jeunesse *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll (édition Gallimard Jeunesse, 2010) comme support principal. Cette œuvre a été choisie pour son caractère merveilleux et sa capacité à inspirer des récits originaux.

Séance 1 : Écriture libre sans IA

La première séance a débuté par une lecture interactive de passages choisis de *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, accompagnée d'illustrations projetées et de discussions collectives. Les élèves ont été encouragés à exprimer à l'oral leurs premières impressions lors d'un échange guidé, afin de partager ce qui les avait marqués, surpris ou intrigués dans le récit.



© SARRA CHAIEB

Dans un second temps, ils ont été invités à repérer, avec l'appui de l'enseignante, les éléments caractéristiques du genre merveilleux (personnages extraordinaires, lieux imaginaires, évènements surnaturels). Cette étape a reposé sur des notions déjà travaillées dans une séquence antérieure consacrée au conte, et a permis de donner un cadre commun de compréhension avant le passage à l'écriture. Les élèves ont également proposé à l'oral des prolongements possibles de l'histoire, en mobilisant ces codes du merveilleux.

À la suite de cette mise en situation, une consigne d'écriture a été donnée : rédiger individuellement une courte histoire inspirée du monde merveilleux d'Alice, en inventant un nouveau personnage principal et en imaginant un évènement déclencheur. Aucune aide technologique n'a été utilisée afin de recueillir une production écrite « de référence », reflétant la créativité spontanée des élèves.

Pour accompagner les élèves sans restreindre leur imagination, des outils traditionnels étaient mis à leur disposition : cartes mentales pour organiser les idées, fiches de vocabulaire (mots-clés et connecteurs logiques), ainsi que des fiches modèles pour la création de personnages. L'objectif était de soutenir les élèves qui en éprouvaient le besoin, tout en laissant une grande liberté d'invention.

Afin d'analyser les productions des élèves de manière systématique, une fiche d'évaluation de la créativité littéraire a été conçue en amont. Cette grille s'appuie sur deux dimensions complémentaires :

- Les critères classiques d'évaluation de la créativité littéraire issus des écrits scientifiques ;
- Les compétences attendues dans les programmes scolaires du primaire, pour garantir l'adaptation au niveau des élèves.

FICHE D'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Critères	Description	1	2	3	4	5
		Banal / Limité	**Original / Basique**	**Modéré / Correct**	**Créatif / Riche**	**Excellent / Très original**
1 Originalité	Capacité de l'élève à proposer des idées nouvelles et surprenantes.	Idées clichées	Peu original	Modérément original	Original	Très original
2 Richesse du vocabulaire	Diversité des mots et pertinence des choix lexicaux.	Limité / vocabulaire simple	Basique	Assez varié	Riche / vocabulaire varié	Très riche
3 Complexité des structures	Utilisation de phrases variées et construction narrative élaborée.	Phrases basiques	Structures limitées	Quelques variations	Structures bien développées	Structure complexes et dynamiques
4 Imagination et détails descriptifs	Capacité à enrichir le texte avec des détails évocateurs.	Peu de détails	Détails simples	Détails modérés	Détails captivants	Détails immersifs et originaux
5 Engagement émotionnel	Capacité de l'élève à évoquer des sentiments ou à captiver l'intérêt du lecteur.	Aucun impact	Impact limité	Intérêt modéré	Engageant	Très captivant et émouvant
6 Fluidité des idées	Transition et enchainement naturel entre les différentes idées du texte.	Confus	Transition forcée	Transition correcte	Bonne fluidité	Très fluide et harmonieux
7 Innovations dans le style	Usage de techniques stylistiques créatives et uniques.	Style commun-standard	Quelques touches	Agréable	Distinct	Très innovant
8 Longueur et développement	Développement complet et approfondissement de l'histoire.	Trop court	Insuffisamment développé	Développement suffisant	Bien développé	Histoire riche et complète

Il ressort de l'observation menée lors de cette première séance que certains élèves ont produit des récits originaux et détaillés, intégrant des descriptions riches et des dialogues inventifs. D'autres ont rencontré des blocages créatifs, principalement liés à la peur de faire des erreurs ou à une difficulté à organiser leurs idées dans un récit structuré. L'hétérogénéité de la classe est apparue clairement, tant sur le plan de la richesse imaginative que des compétences rédactionnelles.

Cette étape a donc constitué une base comparative essentielle pour les séances suivantes. Les productions recueillies ont été évaluées à partir de la grille réalisée par la chercheuse, complétée par des notes prises lors des échanges oraux, afin de mesurer l'impact futur de l'assistance par IA sur chacun des critères identifiés.

Séance 2 : Introduction et familiarisation avec l'IA



© SARRA CHAIEB

Avant de recourir à l'intelligence artificielle comme outil d'aide à l'écriture, une séance préparatoire a été consacrée à la sensibilisation des élèves à cette technologie, afin de les mettre en confiance et de faciliter leur familiarisation. L'objectif était d'instaurer un climat ludique et rassurant, où l'IA apparaissait comme un « partenaire amical » et non comme un outil intimidant.

Pour ce faire, l'enseignante a conçu une activité de conversation interactive avec ChatGPT. L'IA a été programmée à l'aide d'un prompt (c'est-à-dire une instruction précise donnée au modèle pour orienter ses réponses), pour que son langage soit adapté au niveau des élèves. Le prompt spécifiait que le modèle devait :

- Utiliser un vocabulaire simple et courant, correspondant au niveau B1, niveau de langue seconde;
- Produire des phrases courtes et claires;
- Adopter un ton chaleureux, amical et motivant;
- Éviter tout contenu complexe ou inadapté au public enfantin.

Exemple de prompt utilisé :

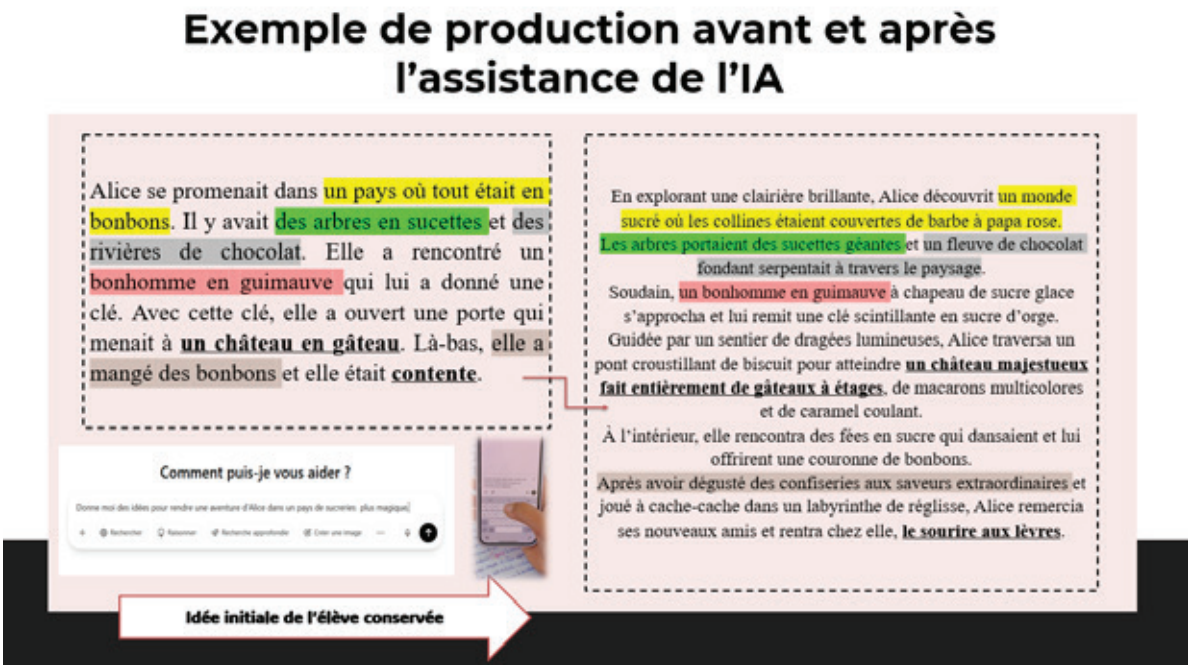
« Tu es un ami imaginaire qui discute avec des élèves de primaire. Utilise des phrases courtes et des mots simples adaptés à leur âge (niveau B1). Tu dois répondre de manière joyeuse, claire et encourageante. Donne des exemples amusants et créatifs si on te pose une question, mais reste toujours facile à comprendre. »

Grâce à cette consigne, les élèves ont pu interagir avec une IA qui leur parlait « comme un camarade ». Ils ont posé des questions simples (« Peux-tu inventer un animal magique ? », « Quelle est ta couleur préférée ? », « Si tu étais un héros, que ferais-tu ? »), auxquelles l'IA répondait avec des propositions ludiques, motivantes et accessibles.

Cette étape a eu plusieurs objectifs pédagogiques :

- Démystifier l'IA en la présentant sous une forme amicale et interactive;
- Favoriser la curiosité et l'engagement des élèves à travers un échange ludique;
- Installer un cadre d'usage clair où l'IA sert à donner des idées, mais où l'élève reste le véritable créateur de son récit.

Ainsi, cette séance préparatoire a constitué un sas d'entrée vers les productions écrites assistées par l'IA, en assurant une appropriation progressive, sécurisée et adaptée au niveau des élèves.



© SARRA CHAIEB

Séance 3 : Écriture créative assistée par l'IA

À la suite de la séance de familiarisation, la troisième étape de l'expérimentation a été consacrée à l'écriture créative assistée par l'intelligence artificielle. Les élèves, désormais à l'aise avec l'outil, ont été invités à reprendre les récits produits lors de la première séance pour les enrichir et les développer à l'aide de ChatGPT, configuré spécialement pour interagir avec des élèves de niveau primaire (B1) et pour s'exprimer dans un langage simple, bienveillant et adapté à leur âge.

Pour cela, un prompt pédagogique a été conçu afin d'orienter les réponses de l'IA tout en garantissant un usage éthique et encadré.

Le prompt utilisé était formulé ainsi :

« Tu es un assistant d'écriture pour des élèves de 5e année primaire en Tunisie. Tu les aides à imaginer des histoires originales inspirées du conte merveilleux *Alice au pays des merveilles*. Utilise un vocabulaire simple, donne des idées sans écrire l'histoire à leur place, et pose-leur des questions pour stimuler leur imagination. »

Ce paramétrage a permis de transformer la relation entre l'élève et la machine en un dialogue interactif et motivant, où l'IA jouait le rôle d'un partenaire bienveillant plutôt que d'un correcteur impersonnel. Les élèves pouvaient ainsi interroger l'IA sur différents aspects de leur récit, par exemple :

- « Que pourrait découvrir mon personnage dans le jardin magique ? »
- « Comment rendre ma fin plus surprenante ? »
- « Peux-tu me donner une idée de créature étrange à ajouter ? »

L'IA proposait alors des pistes variées que les élèves devaient sélectionner, adapter ou refuser selon leurs préférences. Cette interaction a favorisé une réécriture active, où les élèves apprenaient à exercer leur jugement critique et à affirmer leur style personnel.

Le rôle de l'enseignante restait primordial pour encadrer ce processus. Elle guidait les échanges en posant des questions réflexives (« Cette idée correspond-elle à ton univers ? », « Comment pourrais-tu reformuler cette phrase pour qu'elle reste fidèle à ton intention ? ») et en encourageant les élèves à verbaliser leurs choix. Cette médiation pédagogique visait à préserver l'équilibre entre aide technologique et autonomie créative.

En complément du texte écrit, certains groupes ont choisi d'utiliser les suggestions de l'IA pour transformer leurs idées en images générées (illustrations des personnages, décors du récit). Cette étape visuelle a renforcé l'engagement des élèves et a permis de concrétiser leur univers imaginaire.

Enfin, les productions finales ont été analysées selon la même grille d'évaluation de la créativité littéraire utilisée lors de la première séance, afin de mesurer les progrès réalisés en termes d'originalité, de richesse lexicale, de cohérence narrative et d'engagement expressif. Les résultats ont montré une amélioration notable dans la fluidité des idées et la diversité des structures narratives, témoignant du potentiel de l'IA comme levier de stimulation de la créativité plutôt que comme substitut à l'effort d'écriture.

Discussion et perspectives sur l'intégration responsable de l'IA en classe de français

Cette expérimentation met en évidence que l'intégration réfléchie de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français peut constituer un levier pédagogique stimulant pour motiver les élèves, enrichir leurs apprentissages et valoriser leur créativité littéraire. L'usage de l'IA, lorsqu'il est guidé par une intention didactique claire et accompagné d'une médiation humaine, favorise non seulement l'expression écrite, mais aussi la confiance en soi et le plaisir d'écrire. Cependant, cette intégration soulève plusieurs enjeux à considérer : d'une part, des questions éthiques et pédagogiques relatives à la place de la technologie dans l'acte d'écriture, et d'autre part, des préoccupations environnementales liées à la consommation énergétique et à l'empreinte carbone des outils d'IA. Ces dimensions invitent à adopter une approche critique et responsable dans l'usage de ces technologies à l'école.

Il apparait donc nécessaire de former les enseignants non seulement à l'usage technique de ces outils, mais aussi à la compréhension de leurs implications éducatives, sociales et écologiques. Enfin, des recherches complémentaires seraient souhaitables pour mesurer les effets de l'IA sur le développement des compétences d'écriture des élèves dans la durée, en suivant l'évolution de leur créativité, de leur autonomie et de leur esprit critique. De telles études pourraient également explorer d'autres contextes pédagogiques, comme l'apprentissage de la lecture, la production orale ou l'évaluation formative, afin de mieux cerner les potentialités et les limites de l'IA au service d'une éducation humaniste et durable.

Conclusion

En plaçant l'élève au cœur du processus créatif, cette expérimentation redonne à l'acte d'écrire sa dimension la plus humaine : celle de l'imaginaire, du dialogue et de la découverte de soi. L'intelligence artificielle, loin de remplacer la pensée, devient ici une partenaire bienveillante, un écho qui aide chaque enfant à entendre sa propre voix. Cette démarche, fondée sur une pédagogie réellement inclusive — où chacun avance à son rythme et trouve sa manière d'exprimer le monde — ouvre des horizons nouveaux pour l'enseignement du français. Elle invite à repenser l'école comme un espace vivant, où la technologie se met humblement au service de la créativité, de la sensibilité et du rêve.

RÉFÉRENCE

Carroll, L. (2010). *Alice au pays des merveilles*. Gallimard.



© SHUTTERSTOCK

De l'erreur à la progression : cohérence et verticalité grâce au *Profil de scripteur*

L'expérience de l'école Polyvalente de L'Ancienne-Lorette



Yohan-J. Larouche
Enseignant de français
CSS des Découvreurs

Rédiger un texte constitue, pour l'élève, une tâche hautement complexe, mobilisant à la fois ses habiletés de planification et de rédaction. Or, une fois la copie remise et corrigée, que lui en reste-t-il vraiment au-delà du résultat et des commentaires obtenus ? Il n'en vient souvent qu'à un réductionnisme de sa compétence scripturale du genre « je ne suis pas bon en écriture » ou « je fais des fautes », sans nuances. Cela le pousse, bien souvent, à se déresponsabiliser puisqu'il lui est, en pratique, impossible à la fois de nommer, de mémoriser et d'analyser l'ensemble de ses erreurs, et ce, pour chacune de ses productions. Le même constat prévaut pour l'enseignant qui, avec souvent plus d'une centaine d'élèves, ne peut assurer un suivi aussi précis auprès de chacun. À cela s'ajoute la difficulté pour l'élève de devoir s'adapter au métalangage que chaque enseignant adapte et module à sa façon au fil du secondaire, une variabilité qui entraine, la plupart du temps, des incohérences.

Conséquemment, la mise en place d'une plateforme accessible, permettant aux élèves de compiler leurs erreurs après chaque production écrite, d'identifier leurs forces et de cibler plus facilement leurs défis à l'aide d'un métalangage uniforme au sein de l'école, s'est imposée comme une solution gagnante. Ne voilà que quelques exemples d'avantages constatés depuis l'implantation du *Profil de scripteur* à l'école secondaire Polyvalente de L'Ancienne-Lorette (PAL).



© YOHAN-J. LAROUCHE

Située en milieu urbain dans la région de la Capitale-Nationale, la PAL est une école qui accueille chaque année près de 1200 élèves, de la première à la cinquième secondaire. Sa population étudiante se distingue par sa diversité, allant de la formation générale aux programmes particuliers (dont le PEI) jusqu'à l'adaptation scolaire. De plus, une quinzaine d'enseignants de français — aux profils variés — y œuvrent chaque jour.

Une plateforme complète

Le *Profil de scripteur* est un fichier qui permet de visualiser la progression et le niveau de maitrise en orthographe, en grammaire, en ponctuation et en syntaxe (critères 4 et 5 de la compétence « Écrire des textes variés ») à partir de données entrées par l'élève après chacune de ses productions. L'interface offre des analyses personnalisées et contient divers outils : des graphiques illustrant l'évolution des résultats, la catégorisation des forces et des défis selon le niveau scolaire, des indicateurs de couleur liés au degré de maitrise, etc. De plus, le *Profil* intègre automatiquement des exercices interactifs en ligne que l'enseignant peut modifier au besoin. Il importe aussi de mentionner que cet outil a été conçu pour être partagé et disponible gratuitement à des fins pédagogiques sur le site Internet du centre de services scolaire des Découvreurs.

En somme, les diagrammes et les codes de couleurs se sont avérés facilement compréhensibles et parlants pour tous, et ce, peu importe la population scolaire. De plus, les nombreux commentaires du type « Ah ! Dans le fond, c'est juste ça et ça mes problèmes » ont également montré que le *Profil* permettait d'établir un diagnostic à la fois précis et clair pour chacun en raison de la personnalisation de l'analyse. Enfin, pour plusieurs, l'illustration de la progression à l'aide des diagrammes insuffle une envie de mieux faire lors de la prochaine production dans le but détourné « d'améliorer ses stats ». Par ailleurs, l'appropriation de la plateforme par les enseignants s'est faite de façon progressive, notamment grâce à l'accompagnement d'enseignants ressources et de la conseillère pédagogique. Enfin, les élèves, peu importe le niveau, n'ont éprouvé aucune difficulté avec l'interface en raison de sa simplicité et des zones fonctionnelles protégées.

Un métalangage commun

Par ailleurs, le *Profil* repose sur l'usage d'un métalangage commun et signifiant pour tous les niveaux, tant pour l'élève que pour l'ensemble des acteurs de sa formation (enseignants, orthopédagogues, parents, tuteurs, etc.). L'expérience a révélé un effet majeur : grâce à ce référentiel commun, les élèves ont développé la capacité à nommer clairement leurs difficultés. Ce travail vertical a également permis d'uniformiser les pratiques des enseignants en matière de dénotation et de dénomination des erreurs, créant ainsi un langage plus cohérent au bénéfice de tous. De multiples exemples le confirment, notamment le fait que les élèves utilisent les codes du référentiel lors des récupérations. Par ailleurs, la correction s'en trouve grandement facilitée grâce à la nomenclature explicite qu'il propose. Enfin, il convient de préciser que l'atteinte de cet objectif d'universalité et de verticalité a néanmoins exigé certains compromis, qu'ils soient d'ordre personnel (comme la crainte du changement) ou didactique (comme la médiation entre le langage théorique et l'intelligibilité). Ces contraintes ont toutefois permis de développer une réelle collégialité entre les enseignants grâce à l'écoute, à la collaboration et au partage.

Un outil du quotidien

Dans un autre ordre d'idée, il ne faut pas réduire le *Profil de scripteur* à une simple prise de conscience post-rédaction. Rapidement, élèves et enseignants y ont reconnu un avantage pédagogique. Après avoir analysé les données de leurs groupes, plusieurs ont ainsi adapté leur enseignement aux besoins spécifiques de leurs élèves. Par exemple, une enseignante a constaté que l'accord du participe passé avec « avoir » était maitrisé dans plusieurs de ses groupes ; elle a alors concentré son enseignement sur une notion plus problématique, celle de la virgule. Les élèves, de leur côté, se sont également servis des données de leurs profils durant l'écriture ou la révision d'une production écrite afin de mieux cibler les aspects à améliorer. Enfin, certains enseignants ont aussi articulé l'enseignement de notions grammaticales en utilisant les codes du référentiel. Ainsi, les élèves commettant souvent ces erreurs se sentaient plus directement concernés. Cela dit, ces changements peuvent prendre du temps en fonction des enseignants ; la collaboration de la conseillère

pédagogique s'avère d'autant plus pertinente dans ce contexte, même rendu à la troisième année du projet.

Le *Profil* a aussi dépassé le cadre des classes de français de la PAL. Les orthopédagogues s'y réfèrent régulièrement pour mieux accompagner leurs élèves. Par ailleurs, le service de pairs-aidants de l'école s'est également arrimé à cet outil, modulant une partie de son offre en fonction du *Profil*. Celui-ci s'est aussi révélé très utile dans des contextes parfois insoupçonnés, comme lors des rencontres de parents ou des suivis avec des spécialistes privés, en offrant une vue rapide et précise des aptitudes scripturales de l'élève sans alourdir la tâche des enseignants.

Tout compte fait, ce qui était d'abord l'idée d'un enseignant est devenu un projet pilote et a mené à une véritable révolution dans les pratiques de l'enseignement du français de la PAL, au point de s'intégrer au projet éducatif. Le *Profil* a permis de transformer les erreurs des élèves en leviers d'apprentissage, tout en aidant les enseignants et les autres professionnels à mieux adapter leurs interventions. Sa mise en place a aussi ouvert la porte à la remise en question de certaines pratiques et à l'exploration de nouvelles approches. Il est important d'insister sur le fait qu'il s'agit d'un processus toujours en cours à la PAL, notamment quant à l'enseignement et à la correction de la syntaxe. La clé de cette réussite ? L'ouverture des enseignants à revoir leurs pratiques et à dépasser leurs réticences. C'est ce qui aura permis d'adopter une plateforme pertinente et réfléchie, dans le but commun d'offrir aux élèves un enseignement plus cohérent et renouvelé.

COPIBEC

Découvrez nos outils d'aide à l'enseignement

SAMUEL

Plus de 45 000 documents à partager avec vos classes

dona

2 900 documents numériques, compatibles avec les outils d'aide à la lecture

Disponibles sur www.copibec.ca

micro

des textes courts
des émotions vives
des voix qui portent

Des livres percutants qui font réfléchir les ados différemment !



« J'ai vu tes yeux se remplir de quelque chose que j'arrivais pas à comprendre. J'ai pensé à toi qui restes debout, prisonnière des bourrasques, pis je me suis dit que j'allais prendre ta main avant que tu t'échappes. Que j'allais prendre ta main pis jamais la lâcher. Que j'allais prendre ta main pis jamais te lâcher. »

Thèmes : amitié, relation toxique, manipulation

Livre audio disponible *via* Biblius



« Au fond, ce bâton-là, c'est comme un oracle, une prophétie. Il y a ma destinée écrite dessus… rien de moins. Juste une barre mauve : je suis sauvée. Une deuxième barre mauve, ma vie sacre le camp. »

Thèmes : grossesse, adolescence, relations amoureuses

Livre audio disponible *via* Biblius



« C'est décidé. Je veux disparaître. Comme un magicien. Comme Jésus. Comme les dinosaures. »

Thèmes : peine d'amour, mort, fantômes

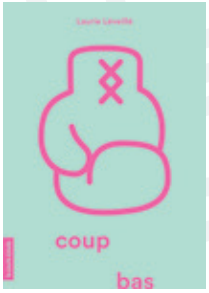
Livre audio disponible *via* Biblius

Des fiches pédagogiques sont disponibles sur notre site internet !

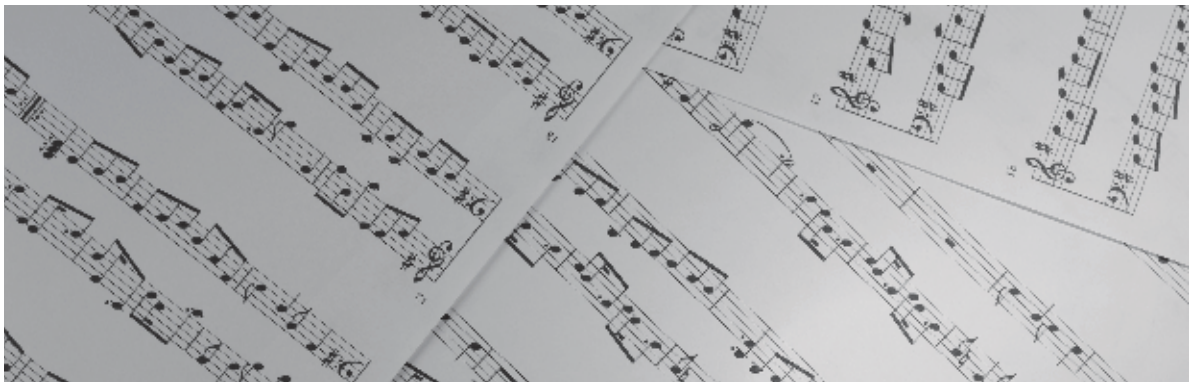
Dans la même collection :







SODEC Québec
Conseil des arts du Canada / Canada Council for the Arts
Canada



© SHUTTERSTOCK

Les chroniques du LUDIF Quand la musique rythme le cours de français…



Andrée Lessard
Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
andree.lessard@uqtr.ca

Comme enseignante en adaptation scolaire et sociale, puis comme orthopédagogue, je me sentais particulièrement interpelée par les difficultés en lecture et en écriture rencontrées par les personnes apprenantes. En effet, pour moi, lire et écrire, jouer avec la langue et tenter de la comprendre étaient source de plaisir et d'émancipation. Je souhaitais que tous les élèves, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, puissent éprouver une vraie satisfaction à maitriser, petit à petit, les codes de la langue française. Développer mes compétences et mes connaissances en intervention en lecture-écriture était certes l'une des motivations qui m'a poussée à me lancer dans l'aventure des études aux cycles supérieurs en éducation, mais je cherchais aussi des pistes de réponses à une question qui m'habitait, question d'abord issue de mes expériences personnelles antérieures de musicienne : la musique pouvait-elle aider les personnes à apprendre à lire et à écrire ?

Le désir de révéler ces liens « littératie-musique », d'abord issu d'une intuition, s'est transformé en projets de recherche où le rôle de chercheuse en sciences de l'éducation s'est ajouté à ceux d'enseignante, d'orthopédagogue et de musicienne. Comme professeure universitaire dans le réseau UQ, je continue à mener des projets en ayant comme trame cette question : comment peut-on aider les élèves à développer leurs habiletés en littératie en intégrant la musique à son enseignement ? Cependant, avant d'approfondir cette question, il faudrait déjà avoir des éléments de réponses à la question suivante : pourquoi ? En effet, pourquoi devrait-on s'intéresser à l'intégration de la musique dans sa classe de français ? Les réponses se trouvent en partie dans les écrits scientifiques qui indiquent que la musique à l'école apporte de nombreux bienfaits aux personnes apprenantes, qu'ils soient d'ordre affectif (p. ex. : bienêtre) ou cognitif (p. ex. : traitement auditif) (Goopy et MacArthur, 2025; Tierney et coll., 2015). D'un point de vue très pratique, pensons à l'engagement des élèves lorsqu'ils ont à accompagner un texte rythmé par des percussions corporelles, au sourire qui s'affiche sur leur visage au moment de chanter le petit couplet qu'ils ont écrit pour compléter une chanson connue… ce qui nous ramène à la première question du « comment ? ».

Pour intégrer la musique dans sa classe de français, on pourrait penser à adopter une pratique interdisciplinaire. Cependant, si l'interdisciplinarité peut être vue comme une pratique qui intègre les contenus de plusieurs disciplines à l'intérieur d'une même séquence d'enseignement-apprentissage (par ex.: le français et la musique) (Larose et Lenoir, 1998), peut-on déployer des séquences « réellement interdisciplinaires » si on ne possède pas les connaissances ou les compétences dans l'une des disciplines qu'on souhaite intégrer à son enseignement ? Plusieurs personnes qui enseignent le français n'ont jamais suivi de cours de musique pour des raisons diverses. Or, chez les personnes enseignantes dont la perception de compétence en musique est peu élevée, l'engagement dans des tâches musicales en classe peut être compromis, que ce soit à cause de contraintes dans le temps d'enseignement, d'un manque d'habiletés musicales ou d'un accès limité à des ressources ou à de la formation continue (Burak, 2019 ; de Vries, 2013), et ce, même si elles reconnaissent les bienfaits que la musique peut apporter à leurs élèves. Une piste de solution à l'interdisciplinarité « français-musique » serait peut-être alors d'envisager une collaboration entre enseignants de français et enseignants spécialistes de musique. Toutefois, les défis d'une telle collaboration sont nombreux, pour ne nommer que le manque de temps ou d'espace, ou encore l'absence d'un vocabulaire commun entre personnes enseignantes (Lessard, 2019). Devant ces embuches, il semble que cette « interdisciplinarité » ne soit pas toujours à notre portée… ce qui ne veut pas dire pour autant que la musique ne peut pas intégrer la classe de français !

Les approches où la musique s'invite à l'école ne sont pas nouvelles. En ce qui concerne l'enseignement du français plus spécifiquement, elles forment un terrain fertile au déploiement de dispositifs didactiques qui intègrent des éléments musicaux sans être purement « interdisciplinaires » (puisque le développement des connaissances et des compétences musicales des personnes apprenantes n'y est pas une cible principale). Plusieurs dispositifs peuvent même être mis en œuvre par des personnes enseignantes non musiciennes. En voici quelques exemples.

Au premier cycle du primaire, il pourrait s'agir d'exploiter des comptines et de réaliser des activités rythmiques ludiques conçues spécifiquement pour soutenir l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale, de l'identification de mots et de la syntaxe.

Dès le deuxième cycle du primaire, il pourrait s'agir de proposer un parler-rythmé d'une phrase à compléter (ex.: « *Je mange un biscuit* […] ») à partir d'une formule rythmique simple (ex.: court court court court long). La tâche serait de compléter la phrase par un groupe de mots complément du nom qui respecte le bon nombre de syllabes (pour respecter le rythme proposé). À tour de rôle, les élèves découvriraient les créations de leurs pairs tout en se familiarisant avec les différentes structures possibles des compléments du nom.

Au secondaire, il pourrait s'agir d'une séquence permettant aux adolescents de travailler les inférences d'un texte de chanson, d'en exploiter les référents culturels et de s'en inspirer pour identifier leurs propres référents culturels par la rédaction d'un couplet d'une chanson et d'un texte identitaire mettant en valeur les qualités qu'ils admirent et qu'ils possèdent.

Ces exemples illustrent la possibilité, pour toute personne qui souhaite intégrer la musique dans sa classe, d'exploiter du matériel musical existant (ou d'en créer) pour travailler la langue et diversifier ses approches pédagogiques. Même si certaines activités requièrent un minimum de formation, d'autres sont très accessibles. Pourquoi ne pas commencer par faire écouter une pièce musicale qui vous plait à vos élèves en leur expliquant ce qu'elle suscite chez vous ? Ceux-ci pourraient faire de même par la suite, ce qui serait un contexte idéal pour travailler plusieurs aspects de la littératie orale ou écrite par la découverte et l'appréciation d'œuvres musicales variées, introduisant par le fait même plusieurs éléments de culture dans l'enseignement. Vous le constaterez bien vite : la musique crée un contexte propice aux échanges et à la création de liens, ce qui permet de découvrir de nouvelles facettes des élèves. En créant ou en s'exprimant dans ce contexte, ils prennent leur place au cœur de leurs apprentissages, ce qui soutient leur engagement en classe de français. Le temps d'une chanson, la musique peut même leur donner l'impression d'être « libre[s] comme l'air » comme Daniel Bélanger (chanson *Le Parapluie*) ou leur donner envie de « chant[er] la liberté » comme Félix Leclerc dans son *Hymne au printemps*.

REMERCIEMENTS

Merci aux membres de l'équipe du LUDIF qui ont lu la chronique : Priscilla Boyer, Rachel Deroy-Ringuette, Christian Dumais et Emmanuelle Soucy.

RÉFÉRENCES

Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education, 37*(2), 257-271. doi:10.1177/0255761419833083

de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research, 15*(4), 375-391. doi:10.1080/14613808.2013.829427

Goopy, J. et MacArthur, S. (2025). Music learning and school-aged children's and adolescents' wellbeing: A scoping review. *Research Studies in Music Education, 0*(0), 1-20. https://doi.org/10.1177/1321103X251323562

Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, *24*(1), 189-228.

Lessard, A. (2019). *Enseigner la lecture-écriture dans une école à vocation artistique au primaire : enjeux et défis*. Communication lors du 6e Colloque international en éducation du CRIPFE. Montréal, Canada.

Tierney, A. T., Krizman, J. et Kraus, N. (2015). Music training alters the course of adolescent auditory development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *112*(32), 10062–10067. https://doi.org/10.1073/pnas.1505114112





© SHUTTERSTOCK

Quand une langue sobre et lumineuse est la plus « vraie » pour dire et faire (re)vivre un passé orageux : l'exemple du récit *Les Lieux du courage* de Muguette Myers



Audrey Bélanger
Professeure, didacticienne de la littérature
Université Laval



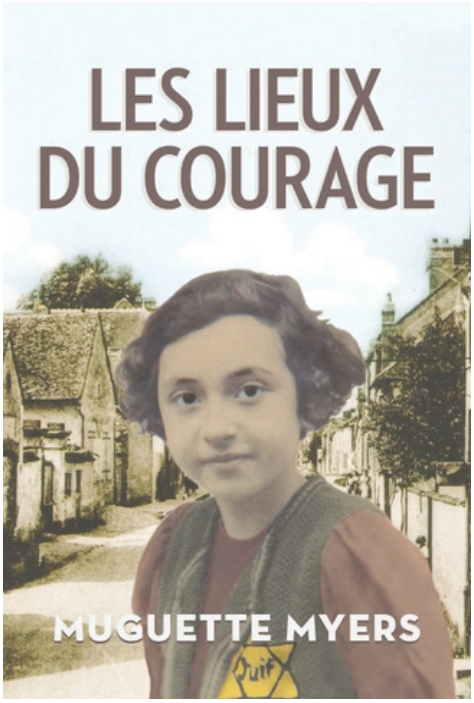
Héloïse Côté
Chargée d'enseignement, fondements de l'éducation et didactique du français
Université Laval



Hubert Duchesne
Assistant de recherche, membre étudiant du CRIFPE-Laval et futur enseignant de français au secondaire, Université Laval

Un récit relevant à la fois de la littérature, du témoignage écrit et de la source documentaire est un genre qui non seulement humanise l'histoire d'un génocide tel que l'Holocauste, mais peut aussi donner une voix et un visage à des personnes souvent marginalisées, comme les femmes et les enfants. C'est un lieu textuel à la fois intime et ancré dans l'Histoire, qui offre la possibilité d'une expérience à la fois (res)sentie et réfléchie. Cette expérience peut aider les élèves à connaitre et à (re)penser le monde avec et par les disciplines scolaires, dont celles du français et de l'histoire. C'est en ayant en tête ces potentialités, mais aussi en souhaitant aplanir des difficultés d'ordre curriculaire, structurel, didactique et personnel – l'Holocauste étant une réalité chargée symboliquement et émotionnellement – qu'un dispositif interdisciplinaire, nommé travail d'EnQuêtes, a été conçu, puis mis à l'essai en contexte scolaire (Bélanger, 2022; Bélanger, FRQSC et CRSH, en cours, Musée de l'Holocauste Montréal, Patrimoine Canada, en cours). Ce dispositif d'accompagnement à la lecture, conçu en adéquation avec les avancées de la recherche dans deux champs de la didactique et ancré dans la réalité du terrain, se veut un outil flexible pour soutenir l'élaboration d'un parcours pédagogique au moyen d'une œuvre traitant de thèmes sensibles,

comme les génocides et le racisme. Le récit *Les Lieux du courage*, publié par la Fondation Azrieli et écrit en 2016 par Muguette Myers, survivante de l'Holocauste, peut constituer un formidable point de départ à un tel travail d'EnQuêtes. Cet article propose ainsi une exploration de ce récit porteur d'espoir et pertinent pour amorcer avec les élèves un travail de littérature et d'histoire potentiellement (trans)formateur.



© FONDATION AZRIELI

Œuvre de quelque cent pages, *Les Lieux du courage* réunit les souvenirs d'une enfant qui a vécu les tourments de la Seconde Guerre mondiale, cachée dans un petit village français. Constitué d'une suite de fragments de vie, le récit répond aux volontés d'une mère désireuse de voir sa fille écrire ses souvenirs (voir la dédicace), mais aussi à une exigence testimoniale : permettre à un lectorat à la fois vaste et intime (madame Myers s'adresse d'abord à ses propres enfants) de mieux comprendre, grâce à la puissance évocatrice des mots, la monstruosité d'un passé orageux vécu par plus de six millions de personnes juives. Or, ces morceaux d'une vie, d'une histoire de l'Holocauste, ne sont pas entièrement brisés, comme on pourrait le craindre. Bien que les faits soient difficiles à raconter, l'autrice-narratrice choisit de livrer son témoignage dans une langue simple et épurée d'artifices littéraires; elle exprime une vive reconnaissance pour sa chance, ainsi que pour ce qu'elle nomme « les miracles de la vie », c'est-à-dire la succession salvatrice d'évènements qui se sont déroulés pendant et après l'Occupation. Elle souhaite aussi, par son rapport à la langue empreint d'authenticité et de candeur, témoigner d'un profond respect pour celles et ceux qui ont survécu, ainsi que pour celles et ceux qui ont péri, comme en atteste l'extrait suivant, tiré du poème *Souvenirs d'enfance* :

> Il est mort, ce vieux paysan,
>
> Sans laisser personne pour perpétuer sa race.
>
> Mais son souvenir et son exemple
> garderont leur place
>
> Dans nos cœurs fidèles qui se souviendront.
>
> **Muguette Myers (2016, p. 110)**

Madame Myers doit sa survie non seulement à la chance d'avoir été alors une enfant, mais aussi à différents « lieux du courage », notamment celui de sa mère, de son frère, d'une centaine d'habitants d'un petit village français nommé Champlost et d'une enseignante dévouée, madame Bérault. C'est par le langage poétique, un lieu empreint de libertés pluridimensionnelles (ex.: symbole, musicalité, rythme, forme) que madame Myers choisit d'éveiller attention et conscience, car l'intention des poèmes qui enrichissent son récit est bien de marier hommages et messages, d'offrir une représentation de l'Holocauste à hauteur d'enfant pour exprimer par des mots simples, mais denses d'un point de vue historique, toute l'importance qu'il y a à lutter contre la peur de l'Autre et contre l'intolérance sous toutes ses formes.

Ce message, tristement d'actualité plus de quatre-vingts ans après les évènements, rappelle toute l'importance du mot « éducation », qui s'incarne dans ce texte poétique dans les actions et les mots de madame Bérault. L'école est dépeinte comme un lieu d'apprentissage où on peut contribuer à « faire tomber les murs » et comme un lieu où on peut résister à l'adversité, un havre qui offre une échappatoire au réel. N'est-ce pas là aussi l'une des fonctions de la littérature? Et aussi des arts visuels?



© ADÈLE BLAIS

L'observation du magnifique portrait de Muguette Myers, réalisé par l'artiste peintre-collagiste Adèle Blais et rendu disponible dans l'application de réalité augmentée *Peindre l'histoire*, permet de s'intéresser de nouveau à cette actrice de l'histoire, en donnant à voir, puis à dire autrement les aléas d'une enfance ayant survécu à la Tempête.

L'autrice-narratrice utilise d'ailleurs elle-même à plusieurs reprises la majuscule pour exprimer un état en mouvance. Ce procédé, voire cette technique de marquage, soulignons-le, semble propice à un travail de contextualisation et d'analyse de trois formes interreliées, textuelle/imagée, historique (contexte de production) et personnelle (contexte de réception), d'examen d'autres perspectives, puis de questionnements sur la façon dont une œuvre, par ce qu'elle suscite et ce qu'elle sous-tend, participe à (ré)évaluer l'Histoire et des histoires à la croisée de plusieurs interprétations, dont celles des élèves.

Un travail d'observation et de réflexion lié à l'usage de la majuscule pourrait ainsi permettre de travailler différemment les étapes du processus génocidaire, dont la déshumanisation, ses effets comme ses manifestations[1]. Le choix des mots accentués pourrait aussi être discuté : pourquoi la matière, dont la Lecture, devient-elle secondaire? Doit-on plutôt explorer, considérer ses enjeux et ses finalités? Et à quelle Vérité une œuvre, littéraire ou autre, peut-elle prétendre? L'étude de la forme aussi bien que du fond de ce poème peut nous conduire à remettre en cause nos représentations mentales et nos idées préconçues et, conséquemment, à problématiser d'une manière renouvelée une réalité humaine et sociale (Bélanger, 2022; Dufays et coll., 2015). Ce n'est pas une coïncidence si, dans les régimes dictatoriaux, la lecture a fait l'objet d'un certain contrôle, d'une surveillance relativement étroite (Dufays et coll., 2015). Car même si elle peut mener à des attitudes extrémistes potentiellement dangereuses – rappelons, à cet égard, le chemin du nazisme vers le pouvoir (ex.: *Mein Kampf*, publication de décrets qui suppriment la liberté d'expression et de presse, propagande, autodafés) – elle recèle aussi le potentiel de soulever des doutes, d'exposer publiquement des incertitudes (Bélanger, 2022; Bruner, 2010). Or, l'imagination et la raison, lorsqu'elles sont sollicitées, développées et affinées de diverses manières au moyen de différents récits, peuvent contribuer à nous ÉmouVoir. Autrement dit, l'acte de lire, même s'il ne se révèle pas suffisant pour garantir le sens démocratique, contribue à le forger en faisant (res)sentir, en faisant réfléchir et en faisant voir d'autres réalités (Bélanger et coll., 2023; Dufays et coll, 2015). Et cette potentialité est poétisée par et à travers l'enseignement et l'apprentissage, et incarnée par madame Bérault, figure de « passeuse de lumière » qui apprenait à ses élèves, au-delà des matières, à vivre, à imaginer et à penser le monde.

Madame Myers donne ainsi corps à divers concepts (ex.: Histoire, Liberté, Fraternité), qui ont en commun une grande portée interprétative et significative, ainsi qu'une importante teneur symbolique. Précisant que le souvenir qu'elle (re)lie à son éducation ne sera jamais oublié, l'autrice-narratrice rend compte de la chaleur humaine et de la bonté de celles et ceux qui ont incarné la résistance et qui ont risqué leur vie pour renverser les normes et les valeurs bafouées au nom d'une idéologie raciste. Au moyen de sa plume délicate, Muguette Myers témoigne de sa

1 https://www.education-genocide.ca

reconnaissance à toute personne qui a, tout comme madame Bérault, son institutrice, œuvré dans l'ombre pour changer à jamais la vie de celles et de ceux qui ont survécu à un génocide.

À notre tour, nous prenons la plume pour vous inviter à venir rencontrer Muguette Myers le 27 novembre 2025 au prochain congrès de l'AQPF, et à entendre, dans un espace de courage, le récit de femmes inspirantes. Ensemble et dans la douceur, contribuons à ériger des ponts. Faisons dialoguer les langages. Soyons des passeuses et des passeurs de lumière.



© AUDREY BÉLANGER & HUBERT DUCHESNE, 2025

RÉFÉRENCES

Bélanger, A. (2022). *La lecture littéraire et la pensée historienne dans une dynamique intégrative : recherche design en éducation autour d'un roman historique évoquant l'Holocauste* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

Bélanger, A., Lépine M. et Moisan, S. (2023). Mettre en œuvre un travail d'enquête historico-littéraire pour contribuer à la formation de citoyens sensibles et critiques : l'exemple du roman historique évoquant l'Holocauste. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux en arts et littérature* (p. 159-176). Éditions Peisaj, Collection eCogito.

Bruner, J. (2010). *Pourquoi racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité* (2e éd.). Éditions RETZ.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe.* De Boeck Supérieur.

Myers, M. (2016). *Les Lieux du courage*. Fondation Azrieli.

la courte échelle

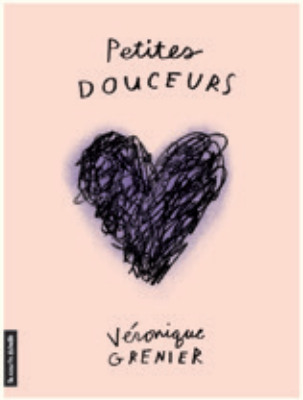
POÉSIE vivifiante pour (PRÉ)ADOS intrépides



Jean-Christophe Réhel (finaliste du Prix littéraire des enseignant·es de français avec *Le plancher de la lune*) met en lumière les maux des enfants hospitalisés.

À partir de 11 ans

La maladie est une libellule
Qui se pose sur mon doigt
Elle ne veut pas partir
Je lui murmure qu'il le faut bien



Un recueil de poésie qui réconforte quand le quotidien est trop lourd à porter, par l'autrice de *Colle-moi*, lauréat du Prix littéraire des enseignant·es de français 2021.

À partir de 13 ans

j'aimerais qu'on ait droit
à des jours de prendre soin
un genre de congé
pour se flatter le coeur

Des fiches pédagogiques et des vidéos sont disponibles sur notre site internet !

la courte échelle

Deux livres pour les jeunes qui aiment l'action !



La saga de science-fiction culte de Denis Côté est de retour en librairie, et elle est toujours d'actualité !

Le hockeyeur adulé Michel Lenoir parviendra-t-il à lutter pour une société plus juste, dans un monde où les robots remplacent peu à peu les humains, et où les puissants dirigent sans discernement ?

À découvrir dès 12 ans



La nouvelle médication pour le TDAH de Gus aggrave momentanément ses symptômes et l'entraîne à toute vitesse dans une aventure haletante !

À partir de 11 ans

Canada
Québec



© SHUTTERSTOCK

L'apprentissage de la formation lexicale sous forme d'une activité ludique : le *Concours de créativité lexicale*

Office québécois de la langue française
communications@oqlf.gouv.qc.ca

Explorer des approches novatrices en enseignement peut favoriser le développement de compétences générales chez les jeunes, telles que la collaboration et la créativité, qui dépassent les notions théoriques figurant aux différents programmes d'études. Les ressources à la disposition du personnel enseignant sont diverses et sortent parfois du cadre formel. À ce propos, les projets portant sur la langue comme objet vivant peuvent être l'occasion de démocratiser celle-ci dans l'esprit des élèves, tout en suscitant leur participation, leur motivation et leur engagement dans leur propre parcours d'apprentissage.

Présentation du concours

Depuis 2019, l'Office québécois de la langue française organise le *Concours de créativité lexicale*[1].

Concours de créativité lexicale

© OQLF

Ce concours s'adresse aux enseignantes et aux enseignants de français du secondaire, en formation générale des jeunes, qui enseignent dans un

1 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2025). Concours de créativité lexicale. https://Québec.ca/créativité-lexicale

établissement d'enseignement québécois. Les enseignantes et enseignants des programmes CAPS (Compétences axées sur la participation sociale) ou DÉFIS (Démarche éducative favorisant l'intégration sociale) peuvent également participer au concours. Dans le cadre de ce projet pédagogique, l'Office invite les enseignantes et enseignants à présenter à leurs élèves les principaux procédés de formation lexicale, puis à les accompagner dans la création de néologismes en classe. L'activité se déroule normalement pendant les heures de cours de français.

Contenu pédagogique

Le contenu pédagogique proposé par l'Office se décline en trois volets complémentaires. Le premier volet consiste en une activité de discussion guidée portant sur la néologie, notamment sur les raisons qui poussent à créer de nouveaux mots et sur la manière dont ceux-ci s'intègrent à la langue. Cette discussion permet aux élèves de réfléchir aux enjeux linguistiques et sociaux liés à la création néologique, en lien avec leur propre rapport à la langue. Le second volet, plus théorique, présente les principaux procédés de formation des mots, en mettant l'accent sur les plus pertinents du point de vue didactique : la dérivation (ajout de préfixes ou de suffixes à une base lexicale), le télescopage (formation de mots-valises) et la composition (par soudure, trait d'union ou juxtaposition). Ces procédés font partie des notions à acquérir selon le programme ministériel de français, langue d'enseignement, au secondaire. Le troisième volet consiste en une activité-synthèse, qui simule le choix des propositions gagnantes du concours. Les élèves y évaluent, à la lumière des critères de formation lexicale étudiés, une série de néologismes fictifs proposés pour désigner un concept donné. Le contenu pédagogique a été révisé et bonifié au fil du temps, à la lumière des observations recueillies. Par exemple, on n'y trouvait initialement que peu d'explications sur l'utilisation d'éléments formants grecs ou latins. Ce constat a mené à l'ajout d'une section sur la composition savante.

Les ressources pédagogiques sont offertes gratuitement en ligne. Elles peuvent donc être utilisées par tout enseignant ou toute enseignante qui souhaite aborder la néologie en classe, que ce soit au Québec ou ailleurs dans la francophonie.

Création néologique

Les élèves sont invités à mettre leurs connaissances en pratique en créant des néologismes, qui sont ensuite soumis à l'Office par leur enseignant ou enseignante. Chaque proposition est faite dans l'une des différentes catégories proposées, qui correspondent à des concepts suggérés chaque année par l'Office et à un concept laissé au choix de la classe participante. Les concepts suggérés par l'Office proviennent d'une liste de concepts néologiques établie au fil d'un travail de veille. Ils sont sélectionnés selon des critères précis : intérêt auprès d'un public jeune (de 12 à 17 ans), potentiel créatif élevé et absence dans l'usage d'un mot satisfaisant pour le désigner en français (bien qu'il soit généralement désigné par un mot dans une autre langue, et que ce mot soit parfois employé tel quel dans des textes en français). Parmi les concepts abordés au fil des éditions, mentionnons ceux associés aux termes anglais *streamer*, *life hack*, *deplatforming*, *future-minded* et *starstruck*. Quant au concept laissé au choix des participants et participantes, il ne fait l'objet d'aucune restriction particulière, pourvu qu'aucun terme français ne soit encore en usage pour le désigner. Cette catégorie ouvre notamment la porte à des créations désignant des concepts variés, en plus de fournir un aperçu du genre de concepts qui intéresse le public cible.

Participation

Lors de l'évaluation des propositions reçues, le jury de l'Office choisit trois néologismes gagnants qui respectent les critères établis – notamment, être des créations originales formées dans le respect des règles de la langue française et entretenir un lien perceptible avec le concept qu'ils désignent. Le jury est libre de sélectionner les propositions qu'il juge les plus intéressantes, toutes catégories confondues.

Six éditions du concours ont déjà eu lieu depuis son lancement (la fermeture prolongée des écoles ayant empêché la tenue de celui-ci en 2021), ce qui a permis d'enrichir la langue française d'un total de 18 néologismes.

> ***Je suis très fier d'avoir laissé mon empreinte dans la langue française.***

La liste complète des propositions lauréates est présentée ci-dessous.

Édition	Catégorie	Proposition
2019	life hack	saute-soucis
2019	streamer	instavidéaste
2019	Au choix	surréussir
2020	Au choix	clicophobie
2020	deplatforming	sociomuselage
2020	aftermovie	montage postfestif
2022	future-minded	conséconscient
2022	Au choix	morpho-intimidation
2022	bluebird day	clair de ciel
2023	stream sniping	spectatriche
2023	on-brand	iconotypique
2023	Au choix	éphraser
2024	people pleaser	plaisard, plaisarde
2024	Au choix	balentin, balentine
2024	Au choix	soiedenter
2025	sidewalk salsa	évitango
2025	Au choix	faurevoir
2025	starstruck	célébloui

La participation au concours a crû de façon soutenue. Par ailleurs, les propositions reçues, qui n'atteignaient pas encore le nombre de 150 à la première édition, se chiffraient déjà à plus de 600 l'année suivante, et à 726 pour l'édition 2025.

Les données de participation témoignent d'une popularité croissante du concours dans le réseau scolaire québécois. Les classes gagnantes, jusqu'à présent, jusqu'à présent proviennent de 9 des 17 régions administratives du Québec, et sont issues à la fois des établissements publics et privés, ainsi que des milieux où le français est enseigné comme langue première ou comme langue seconde.

> ***Je pourrai dire à mes amis dans le futur : « Mon ami a inventé ce mot-là. »***

Du côté des procédés de formation, le télescopage est de loin le plus populaire, les mots-valises représentant environ 60 % des propositions soumises en 2025. La dérivation suit avec une proportion d'environ 26 %. Cela semble indiquer que les élèves associent plus spontanément la nouveauté lexicale à des formes où la modification est plus visible ou plus marquée, comme c'est souvent le cas avec les mots-valises.

Diffusion et implantation

Au fil des éditions, les néologismes gagnants ont été intégrés à la *Vitrine linguistique*[2], ce qui leur assure une visibilité durable auprès de millions d'internautes du Québec et d'ailleurs.



© VITRINE LINGUISTIQUE

Certains termes ont aussi été intégrés dans diverses ressources linguistiques externes, telles que le dictionnaire de l'outil de correction Antidote, la banque de données terminologiques *Termium Plus* du Bureau de la traduction du Canada et le dictionnaire en ligne collaboratif Wiktionnaire.

Leur usage s'est diffusé dans des contextes multiples. Par exemple, la société Samsung, sur son site Web, emploie désormais *saute-soucis* comme équivalent français de *life hack*. Le mot *instavidéaste* a été repris par des médias comme Radio-Canada et *Le Devoir*, et par des entreprises comme Amazon, Microsoft, LG, Dell, LEGO et Nintendo.

> ***C'est juste incroyable, on n'avait pas pensé qu'on allait aller aussi loin avec nos mots.***

D'autres propositions ont trouvé écho dans des contextes culturels, professionnels ou sectoriels. *Conséconscient* a ainsi été retenu pour l'édition 2024-2025 du livret *Dis-moi dix mots* du réseau international OPALE (Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques), dont le thème était l'engagement pour la planète. L'Ordre des hygiénistes dentaires du Québec a accueilli positivement l'arrivée de *soiedenter* et évoqué la possibilité que le mot intègre la langue spécialisée du domaine buccodentaire. De même, une agence de publicité propose désormais à ses clients de produire du contenu iconotypique.

Conclusion

En somme, le Concours de créativité lexicale offre aux enseignantes et aux enseignants une occasion d'aborder avec leurs élèves de manière ludique et stimulante des notions théoriques liées à la formation des mots.

Pour les élèves, il s'agit d'une occasion concrète de mettre en pratique ces connaissances, d'adopter un regard plus critique sur leur usage de la langue, de percevoir la langue comme un construit social en perpétuelle évolution et de développer un sentiment d'appartenance à cette construction collective.

2 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2025). *Vitrine linguistique.* https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca


À GO, ON LIT!
8E ÉDITION
DES HISTOIRES À LIRE, DES COUVERTURES À PARTAGER
À GO, ON LIT!
LULU
JUSTIN MORISSETTE
CLAUDIE MERCIER
KEVIN RAPHAEL
NABIL QUEEN
FAIS LE QUIZ ↓

Québec

#AGOL



© SHUTTERSTOCK

Une soirée pyjama pour raviver le plaisir de lire

Équipe *d'À GO, on lit!*
info@agol.ca

Du 15 octobre au 28 novembre, la 8e édition d'***À GO, on lit!*** (AGOL) enveloppe le Québec d'une ambiance douillette et festive : la soirée pyjama. L'objectif? Rappeler que lire, ce n'est pas une obligation, mais un moment de plaisir, de réconfort et de partage.

Pour incarner ce message, quatre personnalités chouchous des jeunes — Kevin Raphael, Claudie Mercier, Nabil Queen et Justin Morissette — se joignent à Lulu, la mascotte du mouvement. Ensemble, ils démontrent qu'un livre peut être aussi excitant qu'une soirée entre ami.e.s.



© À GO, ON LIT!

Lire, c'est se découvrir

Au cœur de la campagne, le quiz AGOL invite les jeunes à découvrir leur profil de lecteur ou de lectrice parmi cinq univers colorés : Boho-Romantico, Échevelé.e, Fouineur.se, Mains moites et Surnaturel.le.s.

Par exemple, les Échevelé.e.s aiment sortir du quotidien et plonger dans des histoires épiques et remplies d'action, alors que les Boho-Romantico se laissent porter par les récits intimes et les voyages initiatiques. Les lecteur.rices fouineurs.euses sont avides de connaissances et leur curiosité les pousse à en apprendre sur tout, les Mains moites adorent les univers sombres à glacer le sang, alors que les Surnaturel.le.s s'évadent dans des mondes fantastiques ou futuristes à la moindre occasion.

Ces profils deviennent une porte d'entrée pour des suggestions de lecture personnalisées. Au-delà du jeu, le quiz agit comme un levier pédagogique : il favorise la discussion sur le rapport à la lecture et incite les jeunes à explorer des récits qu'ils n'auraient peut-être jamais ouverts autrement.



© À GO, ON LIT!



Des outils pour les enseignant.e.s et les bibliothécaires

Bien qu'AGOL vise d'abord les adolescent.e.s et jeunes adultes, il a rapidement trouvé écho dans les milieux scolaires et culturels. Une section dédiée aux mentor.e.s (enseignant.e.s, bibliothécaires, intervenant.e.s et parents) propose gratuitement des fiches d'animation, des guides d'activités et des suggestions concrètes pour animer la lecture en classe ou en communauté.

Tout est pensé pour être simple, accessible et stimulant, afin d'appuyer directement celles et ceux qui accompagnent les jeunes au quotidien.



© À GO, ON LIT!

Et ça marche!

> ***Depuis 2018, les résultats parlent d'eux-mêmes :***



Surtout, l'impact est tangible : selon une étude Léger réalisée en 2024, 42 % des jeunes affirment qu'AGOL a renforcé leur envie de lire, et ce, particulièrement chez les lecteurs et les lectrices occasionnel.le.s et les non-lecteur.rices.

Du côté des enseignant.e.s, une autre étude révèle que 99 % estiment qu'AGOL influence positivement leurs pratiques pédagogiques et que 70 % observent un meilleur engagement de leurs élèves lorsqu'ils utilisent le quiz ou le recueil d'activités.

Lire, ensemble

En sept ans, ***À GO, on lit!*** est devenu bien plus qu'une campagne : c'est un mouvement collectif qui rallie jeunes, enseignant.e.s, bibliothécaires et partenaires autour d'une même conviction : la lecture est une clé pour grandir, s'exprimer et s'épanouir.

À GO, on lit! est rendu possible grâce au soutien du ministère de l'Éducation et du Secrétariat à la jeunesse.

Québec

Pour plonger dans l'univers AGOL : agol.ca

Suivez ***À GO, on lit!*** sur les différentes plateformes pour ne rien manquer.



© SHUTTERSTOCK

RÉFÉRENCES

Léger. (2024). *Rapport d'analyse Léger X AGOL*. https://www.agol.ca/wp-content/uploads/2024/06/Rapport-danalyse-Leger-X-AGOL.pdf

Léger. (2025). *Rapport d'analyse Léger X AGOL – Mentors*. https://www.agol.ca/wp-content/uploads/2025/03/Rapport-danalyse-Leger-X-AGOL-Mentors.pdf



© SHUTTERSTOCK

Quand les compléments deviennent des alliés pour enseigner la cohérence textuelle en argumentation



Kim Samson
Chargée d'enseignement en didactique du français
Université Laval

Vous avez sans doute déjà observé que, bien souvent, lorsqu'ils argumentent, nos élèves juxtaposent des idées sans établir de liens clairs entre elles, peinent à intégrer les voix d'autrui dans leur propre discours, oublient de contextualiser leur propos et présentent des arguments peu étayés. Mais comment les aider à rédiger des textes argumentatifs cohérents ? La cohérence textuelle, qui est liée à la grammaire du texte, repose sur des principes comme la répétition (reprendre certaines structures pour assurer la continuité), la progression (présenter un apport sémantique constamment renouvelé), la non-contradiction (ne pas contredire un élément précédent) et la relation (lier les énoncés entre eux), tels que définis par Charolles (1978). Contrairement aux règles grammaticales qui sont claires et bien définies, les principes, eux, posent quelques défis d'enseignement. La cohérence s'observe difficilement sans tenir compte des caractéristiques génériques du genre de textes rédigés. Elle dépend fortement du contexte de production, et n'est pas généralisable à l'ensemble des textes (Gagnon, 2015 ; Pépin, 1998). Pour aider nos élèves à pallier leurs difficultés, et ainsi faire tomber les murs qui existent entre grammaire et écriture, nous proposons, dans le cadre de cet article, une stratégie d'écriture susceptible de contribuer à améliorer la cohérence textuelle dans les textes des élèves : l'ajout stratégique de compléments du nom (CN) et de compléments de phrase (CP).

Le modèle que j'ai développé dans le cadre de ma thèse doctorale à partir des travaux d'Adam (2011) et de Gagnon (2015) repose sur une conception discursivo-textuelle de la cohérence textuelle, définie comme l'arrimage harmonieux des énoncés dans le flux textuel, soit la façon dont les phrases

s'enchainent, et surtout, sur une préoccupation constante pour la valeur persuasive de chaque énoncé. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves à lier leurs idées, mais de les amener à comprendre que chaque phrase doit contribuer à leur objectif de convaincre. Pour rendre cette définition opérationnelle en classe, le modèle identifie deux opérations langagières essentielles à toute argumentation réussie : la contextualisation et la problématisation. La contextualisation consiste à situer clairement la controverse dont il est question, ce qui implique de préciser les circonstances (Qui sont les acteurs du débat ? Quand et où la question se pose-t-elle ? Pourquoi est-ce important ?), mais aussi d'intégrer efficacement les différentes voix qui s'expriment sur le sujet. Un élève qui maitrise la contextualisation ne se contente pas de dire « Certains pensent que… » ; il précise qui sont ces « certains », dans quel contexte ils s'expriment et pourquoi leur opinion mérite d'être considérée. Cette opération est cruciale, car elle permet au lecteur de comprendre les enjeux avant même que l'élève présente sa propre position. La problématisation, quant à elle, amène l'élève à examiner un problème sous différents angles, à nuancer sa pensée et à étayer ses arguments avec une variété de procédés : exemples concrets, comparaisons éclairantes, définitions précises, données chiffrées, témoignages pertinents. Un élève qui problématise efficacement ne se restreint pas à une affirmation du type « Il faut protéger l'environnement » ; il explore les tensions entre le développement économique et la protection écologique, examine les conséquences à court et long terme, considère les différentes solutions possibles et leurs limites.

Pour arriver à réaliser ces opérations langagières centrales en argumentation, une stratégie d'écriture est proposée : l'ajout stratégique de CN et de CP. Pour rehausser et préciser l'argumentation, les scripteurs peuvent utiliser stratégiquement le CN. Prenons un exemple : « Les réseaux sociaux influencent les jeunes » devient, grâce au rehaussement à l'aide d'un GN, d'un GPrép et d'un GAdj, « Les réseaux sociaux, plateformes numériques omniprésentes dans le quotidien des adolescents, influencent les jeunes de 12 à 17 ans, particulièrement vulnérables aux pressions sociales. » Ces ajouts ne relèvent pas du simple embellissement stylistique ; chaque CN apporte une information qui renforce l'argument en précisant notamment les acteurs impliqués (les jeunes de 12 à 17 ans). L'emploi stratégique du CP, de son côté, amène les scripteurs à mobiliser cette structure syntaxique pour établir des liens entre les énoncés, marquer les circonstances et structurer l'argumentation. Par exemple, « Les écoles devraient interdire les téléphones » se transforme en « Puisque de nombreuses études montrent l'impact négatif des écrans sur la concentration, les écoles devraient interdire les téléphones pendant les heures de cours. » L'ajout d'une phrase subordonnée CP et d'un GPrép CP établit des relations causales et temporelles qui renforcent la force persuasive de l'argumentaire.

Suivant les mêmes principes que la complexification syntaxique, qui consiste à combiner des structures langagières pour créer des phrases plus « complexes » (Giguère et coll., 2018), l'enseignement de l'ajout stratégique en classe peut prendre diverses formes, adaptables selon le niveau des élèves et le temps disponible. Il peut être enseigné du primaire à l'université, pour peu qu'il soit adapté aux notions grammaticales propres à ces niveaux. Au primaire, on peut commencer par le rehaussement avec des GAdj et des GPrép. Au secondaire, on introduit les phrases subordonnées. Au collégial, tout comme au secondaire, nous raffinons l'usage en travaillant sur la modalisation et l'intégration des voix multiples. Cette progression respecte le développement cognitif des élèves tout en maintenant une cohérence dans l'approche.

L'ajout stratégique de CN et de CP peut être intégré à des activités d'enseignement et d'apprentissage. L'observation de textes modèles constitue un excellent point de départ. Nous pouvons analyser avec les élèves la manière dont les journalistes utilisent les CN et les CP pour contextualiser et problématiser leur argumentaire. Ces structures syntaxiques peuvent également être mobilisées en situation de réécriture du premier jet d'un texte argumentatif. Les rétroactions laissées sur les copies des élèves sont ainsi susceptibles de devenir plus précises. Au lieu de commentaires vagues, comme « Développe davantage » ou « Manque de liens », nous pouvons cibler spécifiquement le CN ou le CP : « Ton argument gagnerait en force si tu utilisais un CN pour préciser de quels jeunes tu traites » ou « Un CP qui exprime la cause renforcerait le lien entre tes deux idées. » Les commentaires aideraient ainsi les élèves à mieux comprendre à la fois les lacunes dans leur texte, mais aussi la manière d'y remédier.

L'ajout stratégique peut également être utilisé comme contraintes dans une activité de réécriture. Nous pouvons par exemple demander aux élèves de rajouter deux GPrép en fonction CN pour préciser des éléments spatiotemporels de la controverse ou encore une phrase subordonnée CP pour exprimer une relation de but. Recourir à ces stratégies pour complexifier un argumentaire contribue ainsi à valoriser les connaissances grammaticales que les élèves ont acquises au fil de leur parcours en leur montrant la manière de les mobiliser en contexte d'écriture. Fini le sentiment que la grammaire ne sert qu'à réussir des examens ! L'identification des groupes et des fonctions syntaxiques, souvent perçue à tort comme une activité scolaire peu utile, prend alors une dimension plus concrète : ces connaissances deviennent des outils pour mieux convaincre.

L'enseignement de l'ajout stratégique du CN ou du CP ne demande pas de changer complètement nos pratiques ou de créer du matériel sophistiqué. Il s'agit simplement de changer de regard sur ce que nous enseignons déjà : présenter chaque notion grammaticale comme une ressource potentielle pour l'argumentation. Pour que les élèves saisissent la pertinence de recourir à des structures comme le CN ou le CP pour mieux argumenter, nous devons montrer leurs apports à la cohérence textuelle, les faire observer en contexte, les utiliser comme contraintes ou comme défis de réécriture. Ainsi, nous leur montrons que le fait d'écrire une argumentation cohérente n'est pas un don inné, mais le fruit d'un apprentissage continu. Les élèves ne se contenteront pas de comprendre ce qu'est un texte cohérent ; ils apprendront à en produire un.

RÉFÉRENCES

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle* (3e éd.). Armand Colin.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, *38*, 7-41.

Gagnon, O. (2015). Travailler la cohérence du texte. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 111-149). ELLUG.

Giguère, M.-H., Nadeau, M. et Quevillon Lacasse, C. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, *23*(5). https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique/

Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner.* Beauchemin.





© SHUTTERSTOCK

Les repères culturels dans la classe de français : balises pour s'y retrouver



Héloïse Côté
Chargée d'enseignement, fondements de l'éducation et didactique du français
Université Laval



Denis Simard
Professeur, fondements de l'éducation
Université Laval



Audrey Bélanger
Professeure, didacticienne de la littérature
Université Laval

« Comment choisir un repère culturel pour enseigner ? » Cette question est d'autant plus récurrente que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) adopte une définition large des repères culturels, qui seraient issus de l'environnement social et culturel et contribueraient au développement des compétences (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2006). Dans la classe de français, ils prendraient des formes variées : sorties à la bibliothèque, cartes de souhaits ou de remerciements, atlas, etc. (MÉQ, 2006)., etc. La liste est si vaste qu'on peut y perdre son… français ! Qu'est-ce qu'un repère culturel, finalement ? Nous proposons des balises théoriques pour définir les repères culturels, de la plus générale aux plus spécifiques, basées sur la sociologie culturelle de Jeffrey A. Alexander (2010).

Le repère culturel : ce qui a une valeur iconique

Le repère culturel est souvent décrit comme un objet (Lépine et coll., 2022), telles les pierres semées par le petit Poucet pour se situer dans la forêt. Plus précisément, on peut le voir comme une « icône » (Alexander, 2010), un objet emblématique d'un contenu disciplinaire, interdisciplinaire ou transdisciplinaire. Sur le plan historique, l'icône a eu pour rôle, rappelons-le, d'aider la personne non initiée à une religion donnée à observer les mystères

de celle-ci (Bartmańsky et Alexander, 2012), à les explorer, à les comprendre. Dans la classe de français, un repère culturel est donc un objet qui permet à l'élève de s'orienter à travers les contenus, parfois mystérieux, parfois obscurs, de manière à donner sens à la discipline.

Le repère culturel : ce qui représente

En tant qu'icône, le repère culturel représente ce qui a marqué la discipline du français : une époque, un courant de pensée, un mouvement littéraire, un thème, un genre littéraire, une personne auteure, etc. Le repère culturel donne corps à un modèle, à une abstraction, à un type idéal qui vaut la peine d'être connu par les élèves pour que celles-ci et ceux-ci deviennent des personnes citoyennes d'un monde démocratique. Le repère est donc porteur de significations riches au regard d'une discipline ou de plusieurs, qu'il nous donne à « mieux voir, mieux entendre, mieux sentir » (Zakhartchouk, 1999, p. 27). Cette représentativité, mentionnée par le MÉQ (2003), nous amène à soutenir que le repère culturel est celui qui incarne le mieux une composante d'une ou de plusieurs discipline(s). Par exemple, quels sont les repères culturels les plus représentatifs d'un genre littéraire donné ? Pour la fable, *La cigale et la fourmi* de Jean de La Fontaine vient à l'esprit ; pour écrire une uchronie, *L'avenir* de Catherine Leroux constitue une source d'inspiration, puisque ce roman peut inciter la classe à imaginer la manière dont elle vivrait dans le Détroit revisité par l'auteure.

Le repère culturel : ce qui touche et qui transforme

En tant qu'icône, le repère culturel touche et transforme l'élève. Dans l'étymologie de *repère*, il y a *pater*, *père*, l'idée de filiation, d'un lien qu'on (re)découvre avec le monde, les autres et soi-même. Avec le repère, l'élève peut se situer, se reconnaitre, trouver écho à ses préoccupations, ses expériences, bref établir une connexion affective avec la culture (Bélanger et coll., 2023). Le repère doit surtout conduire l'élève à (se) connaitre et à penser le monde, à mieux le comprendre pour s'y engager pleinement et consciemment. Il a ainsi un pouvoir transformateur : il élargit les expériences des élèves, nourrit leur identité, le sens et la valeur qu'elles et ils accordent à la culture, aux contenus de la classe de français. Le repère les amène à voir plus loin, à voir autrement.

Par exemple, les jeunes peuvent se livrer à un travail d'EnQuêtes et adopter une posture active de questionnement (Bélanger et coll., 2023) à partir du repère culturel que constitue une bande dessinée. À travers la mise en dialogue des arts, des langages (mots, images, couleurs, symboles), la classe explore le document de manière critique : elle apprend à lire les cases, mais aussi entre les cases (Korman, 2025), et développe la compétence à apprécier des œuvres littéraires ainsi qu'à lire des textes variés, tout en touchant des compétences disciplinaires et transversales telles qu'exercer son jugement critique. Selon la bande dessinée retenue, les apprentissages peuvent être décloisonnés : avec *Le petit astronaute* de Jean-Paul Eid, on peut aborder le vivre-ensemble, développer l'empathie et la réflexion sur la diversité, faire des liens avec le théâtre[1] et se détacher des manuels scolaires, ce qui procure un contact plus authentique avec l'acte de lecture.

Le repère culturel : clé de voute de l'enseignement

Le repère culturel est partie prenante du développement des compétences et contribue de la sorte à la pratique quotidienne de la personne enseignante pour amener ses élèves à donner sens au monde, à soi et à autrui. Cependant, le repère, loin d'être un simple outil, est porteur de ses propres significations, comme l'icône qui peut être observée et partiellement comprise sans travail de médiation. Par conséquent, au premier abord, les élèves devraient déjà, par le regard, l'écoute, le toucher, découvrir les significations dont l'objet est porteur, le comparer à d'autres qu'elles et ils connaissent (Tassin-Ghymers, 2011), s'orienter dans une discipline grâce à lui et entamer le voyage transformateur auquel la classe de français les convie. En explorant la pièce *Un*, de Mani Soleymanlou, les élèves peuvent s'interroger sur les caractéristiques du genre théâtral aussi bien que sur la construction de l'identité, particulièrement dans un contexte d'appartenance à des communautés multiples.

Ainsi, le repère culturel pensé comme icône constitue la clé de voute de l'enseignement. Il s'avère donc essentiel, pour les personnes enseignantes, de se livrer à une réflexion minutieuse lorsque vient le temps

1 L'album sera adapté sur scène au Trident en avril 2026.

de le choisir : quel est le repère le plus emblématique pour représenter telle ou telle notion ? Quel est celui qui nourrira le plus l'esprit critique, la formation citoyenne des élèves ? Qu'est-ce qui, parmi les objets culturels disponibles, vaut le plus la peine d'être connu ? Mener cette réflexion, c'est refuser que tout objet constitue un repère adéquat à partir du moment où il développe les compétences, où il fait vivre des expériences variées aux élèves. Surtout, c'est mettre l'accent sur l'idée que le repère, c'est un objet qui a un côté « sacré », en d'autres termes, une icône, un objet qui a une valeur collectivement partagée. C'est précisément en cela qu'il permet de s'orienter dans la culture, de développer son jugement critique, sa citoyenneté dans un monde démocratique… bref, de transformer son rapport au monde, à soi et à autrui sans perdre ses repères.

RÉFÉRENCES

Alexander, J. C. (2010). Iconic consciousness : the material feeling of meaning. *Thesis eleven*, *103*(1), 10-25. DOI : 10.1177/0725513610381369

Bartmańsky, D. et Alexander, J. C. (2012). Materiality and meaning in social life: toward an iconic turn in cultural sociology. Dans J. C. Alexander, D. Bartmańsky et B. Giesen (dir.), *Iconic power. Materiality and meaning in social life* (p. 1-12). Springer.

Bélanger, A., Lépine, M. et Moisan, S. (2023). Le roman historique, une porte d'entrée vers une citoyenneté sensible et critique. CTREQ — RIRE. https://rire.ctreq.qc.ca/le-roman-historique-une-porte-dentree-vers-une-citoyennete-sensible-et-critique/

Korman, G. (2025, 13 mai). Le temps est venu de refonder les politiques mémorielles. C'est une BD qui le suggère. *The Times of Israël.*

Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F. et Laurence, S. (2022). Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et les futurs enseignants : l'exemple innovant du projet-pilote *Passeurs culturels* à l'Université de Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation, 6*(1), 51-56. https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1232

MÉQ. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Gouvernement du Québec.

MÉQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Tassin-Ghymers, M. (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs : la culture à l'école*. De Boeck.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF éditeur.

Suivez-nous sur nos différents médias sociaux

Joignez-nous sur Facebook (**@aqpfqc**),
sur Instagram (**@_aqpf_**)
et sur LinkedIn !

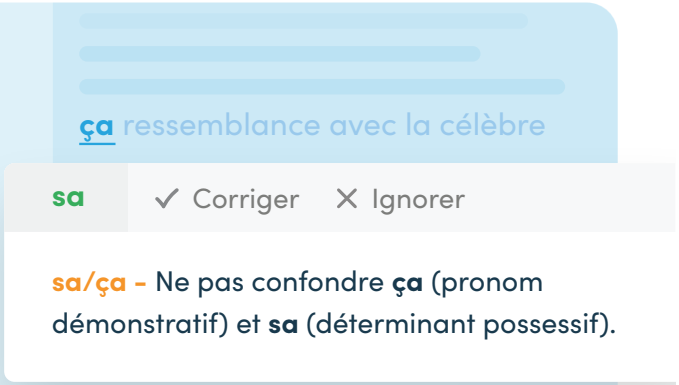


Antidote Web

La meilleure application d'Antidote pour les écoles

Pour répondre à vos besoins

- Accès en ligne à tous les outils d'Antidote : correcteur, dictionnaires, guides
- Infobulle explicative pour aider vos élèves à apprendre de leurs erreurs
- Mode examen et options pour bloquer des outils et des contenus – ***exclusifs à Antidote Web***





Sur tous les écrans

- À l'école et à la maison
- Utilisation sur tout appareil, incluant les tablettes et les Chromebook
- Connexion sécurisée et confidentialité assurée

Dans plus de 90 logiciels

- Intégration à Chrome, Google Docs, Word, PowerPoint, Outlook, Gmail et plus
- Modifications appliquées sans copier-coller
- Correction à la frappe dans les navigateurs



www.antidote.info/**organisations**



© SHUTTERSTOCK

Faire tomber les murs de la lecture scolaire : enseigner l'œuvre intégrale comme expérience vivante au secondaire au Gabon



Mireille Essono Ebang
Enseignante et chercheure à l'École Normale Supérieure du Gabon (ENS)
mimesso@yahoo.fr



Clémence Frédérique Avome Ndong
Enseignante et chercheure à l'École Normale Supérieure du Gabon (ENS)
cminkobame@gmail.com

L'enseignement de l'œuvre littéraire intégrale, dans le cadre des programmes actualisés de français au secondaire au Gabon, a connu des mutations significatives avec les réformes de 2014 et 2024. Ces orientations imposent désormais l'étude d'au moins trois œuvres complètes par niveau et par an, en valorisant la littérature gabonaise et les classiques francophones. Cette évolution interroge les pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne la formation de lecteurs critiques et engagés. En s'appuyant sur l'expérimentation de séquences construites autour du roman *Le Bourbier* d'Armel Nguimbi, cet article propose une réflexion didactique sur la manière dont les enseignants peuvent « faire tomber les murs » d'une lecture scolaire figée. Ce texte explore les stratégies mobilisées par les enseignants pour rendre possible une appropriation authentique de l'œuvre intégrale en classe.

Enseigner la littérature au lycée (ce qui correspond au deuxième cycle du secondaire au Québec) ne se réduit plus à transmettre un savoir figé sur des textes patrimoniaux, mais s'inscrit dans une ambition plus large : former des sujets lecteurs, capables de lire le monde à travers les œuvres, d'y projeter leur subjectivité et d'y exercer leur esprit critique. Cette évolution didactique, observable aussi bien dans les travaux francophones du



© SHUTTERSTOCK

Québec (Dufayset coll., 2015) qu'en France (Rouxel et Langlade, 2004), a profondément renouvelé l'approche de l'enseignement littéraire. Dans cette perspective, la lecture de l'œuvre intégrale constitue un levier central (Langlade, 2002). Elle invite à une immersion prolongée dans un univers fictionnel, une fréquentation continue de la langue de l'auteur et une confrontation dynamique avec la complexité du sens.

Au Gabon, pays d'Afrique centrale francophone d'environ 2,3 millions d'habitants dont le système éducatif s'inscrit dans la tradition scolaire française, les réformes éducatives successives, notamment celles de 2014 et 2024, ont introduit l'obligation d'étudier au moins trois œuvres intégrales par année scolaire. Cette injonction curriculaire ouvre une opportunité didactique : replacer la littérature au cœur de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves, mais elle confronte également les enseignants à une série de défis pédagogiques, matériels et épistémologiques. Parmi ces défis figurent notamment l'accès limité aux livres dans certains établissements, l'hétérogénéité des niveaux de lecture des élèves, la gestion du temps nécessaire à une lecture approfondie, ou encore la difficulté à articuler approche analytique et expérience sensible du texte.

Notre étude, fondée sur une recherche-action menée avec des enseignants en formation initiale (Master 2) et continue, s'attache à interroger les modalités de mise en œuvre de cette ambition. À travers l'analyse de séquences didactiques construites autour du roman *Le Bourbier* d'Armel Nguimbi, nous cherchons à comprendre comment les pratiques pédagogiques actuelles peuvent être pensées comme des lieux de formation de lecteurs autonomes, réflexifs et engagés. Cette problématique rejoint une réflexion plus large sur les conditions de possibilité de l'appropriation littéraire à l'école : que signifie former un sujet lecteur dans un contexte éducatif postcolonial ? Quel rôle peut jouer l'œuvre intégrale dans cette formation ? Et comment accompagner les enseignants dans cette transformation de posture ?

Fondements théoriques de la lecture scolaire à l'expérience littéraire

Notre réflexion s'appuie sur un triple ancrage théorique, articulant la réception littéraire, la pédagogie différenciée et les modèles contemporains de médiation du texte intégral.

La théorie de la réception

Les théoriciens de la réception (Dufays,et coll., 2015) placent l'élève au centre de l'acte de lecture. Ils postulent que le sens d'une œuvre n'est jamais donné, mais coconstruit par le lecteur, dans un va-et-vient entre horizon d'attente, expérience de lecture et interprétation. L'œuvre intégrale, par sa densité narrative et symbolique, offre un terrain privilégié pour ce processus. Elle permet une lecture continue, une familiarité progressive avec la voix de l'auteur et une maturation de la compréhension.

Dans le cadre scolaire, cette posture suppose une redéfinition du rôle de l'enseignant : non plus garant unique du sens, mais médiateur de lectures plurielles.

La pédagogie différenciée

Telle que conceptualisée par Meirieu (2017), la pédagogie différenciée permet d'adapter l'enseignement aux besoins et aux rythmes des élèves sans renoncer aux exigences. Dans le contexte de la lecture littéraire, cela signifie proposer des parcours de lecture diversifiés, des modalités d'appropriation créatives (écriture, oralisation, mise en scène), mais aussi des médiations spécifiques pour accompagner les élèves les plus éloignés du texte.

L'enjeu, aujourd'hui, est de faire de l'œuvre intégrale un espace d'inclusion, et non de sélection. Il ne s'agit plus de trier les « bons » lecteurs capables de parcourir seuls un roman de 300 pages des autres, mais bien d'accompagner chaque élève dans sa rencontre avec le texte long, en reconnaissant la diversité des entrées possibles dans l'œuvre et la légitimité des appropriations personnelles.



© SHUTTERSTOCK

Le concept d'œuvre intégrale

L'œuvre intégrale s'oppose aux pratiques traditionnelles de fragmentation de la lecture (extraits, résumés, fiches), souvent induites par le manque de temps ou de ressources. Lire une œuvre dans son intégralité, c'est accepter son épaisseur narrative, ses silences, ses détours. C'est aussi offrir à l'élève la possibilité de faire l'expérience d'un « grand texte », dans son rythme propre. De ce fait,

> *le texte littéraire n'est plus seulement appréhendé comme le lieu d'apprentissages et d'acquisition de connaissances (linguistiques, stylistiques, narratologiques, historiques, culturelles, etc.) mais aussi et surtout comme le terrain d'une expérience personnelle, d'une rencontre singulière entre un élève lecteur et une œuvre littéraire (Brunel et Hébert, 2022, p. 5).*

Cela suppose une planification rigoureuse, une maitrise des temporalités pédagogiques et une valorisation de la lenteur.

L'articulation de ces trois dimensions permet de penser l'enseignement de l'œuvre intégrale comme un dispositif formateur, au croisement de l'esthétique par la sensibilité aux formes et au style de l'auteur, de l'éthique par la confrontation aux questionnements moraux et existentiels portés par les personnages et les situations narratives, et du politique par le développement d'un esprit critique capable d'interroger les représentations du monde et les rapports de pouvoir véhiculés par les textes. Loin d'être un simple vecteur de connaissances, l'œuvre littéraire devient ainsi un laboratoire de subjectivation, un lieu où l'élève se découvre lecteur et penseur.

Au Gabon, si l'intention institutionnelle est claire (faire de la lecture intégrale un pilier de la formation littéraire avec une exigence pour la lecture nationale), sa mise en œuvre soulève des questions didactiques concrètes : comment accompagner effectivement les élèves dans une lecture longue ? Quels dispositifs pédagogiques privilégier pour susciter l'engagement et l'appropriation subjective ? Quelles ressources mobiliser dans un contexte marqué par des contraintes matérielles et des disparités entre établissements ?

La présente réflexion s'appuie sur l'expérimentation menée à l'ENS de Libreville autour du roman

Le Bourbier d'Armel Nguimbi, inscrite dans le module de Didactique de l'œuvre intégrale.

Méthodologie de recherche

Nous avons mené une recherche qualitative, centrée sur l'analyse de séquences didactiques élaborées dans le cadre du cours « Didactique de l'œuvre intégrale ». La collecte de données a reposé sur des questionnaires, des observations de classe et l'analyse de productions d'élèves. Onze extraits du roman *Le Bourbier*, sélectionnés pour leur valeur symbolique et critique, ont servi de supports à des activités variées (lecture, débat, écriture, jeu théâtral).

Critères d'analyse des séquences didactiques

Notre dispositif d'analyse, issu des orientations curriculaires et des objectifs de formation littéraire, repose sur quatre critères articulés permettant une lecture fine des séquences didactiques autour de l'œuvre intégrale.

- **Adéquation avec les objectifs didactiques**

  Chaque séquence a été examinée à l'aune de sa capacité à favoriser une lecture complète et cohérente de l'œuvre *Le Bourbier*, en lien avec les compétences littéraires visées (analyse, interprétation, expression personnelle).

- **Stratégies d'enseignement mobilisées**

  Ce critère porte sur les démarches pédagogiques actives mises en œuvre (lecture en réseau, débat interprétatif, écriture créative, mise en scène), dans une logique d'appropriation réelle du texte par les élèves.

- **Interaction enseignant-élèves**

  L'observation a porté sur les échanges en classe, leur qualité, leur intensité et leur ouverture à la pluralité des interprétations. L'enseignant est vu comme médiateur et non prescripteur de sens.

- **Impact sur l'engagement des élèves**

  Ce dernier axe évalue l'implication effective des élèves, à travers leur participation aux activités, la qualité des productions, leur motivation et leur attitude face à l'œuvre.

Résultats de l'analyse des pratiques enseignantes

Les données issues des observations de terrain et des questionnaires montrent une tension entre les ambitions institutionnelles liées à l'étude de l'œuvre intégrale et la réalité des pratiques pédagogiques. Quatre obstacles majeurs sont identifiés :

- Une formation insuffisante. Plusieurs enseignants expriment un besoin urgent de formation ciblée sur la lecture et la médiation des œuvres intégrales. Le manque d'outillage didactique conduit à une reproduction des pratiques fragmentées (résumés, fiches, extraits).

- Une logique de fragmentation. Malgré les prescriptions, beaucoup de cours continuent à se baser sur des passages isolés, au détriment de la construction globale du sens. Cette approche limite l'investissement émotionnel et cognitif des élèves.

- Une absence de ressources spécifiques. L'absence de guides pédagogiques adaptés aux œuvres gabonaises (c'est-à-dire aux textes écrits par des auteurs gabonais et inscrits au programme dans la rubrique « littérature gabonaise ») constitue un frein majeur à la mise en œuvre créative et réflexive des séquences. Si les œuvres internationales bénéficient souvent de ressources didactiques variées (éditions annotées, dossiers pédagogiques, analyses critiques disponibles), les productions nationales restent peu documentées, laissant les enseignants face à un travail d'appropriation et de transposition didactique souvent solitaire.

- Des contraintes matérielles. Le cout et l'indisponibilité des ouvrages sont régulièrement mentionnés comme des entraves concrètes à l'enseignement des œuvres intégrales.

Toutefois, des stratégies innovantes émergent : mise en scène de passages, cercles de lecture, forums numériques d'interprétation, ateliers d'écriture. Ces initiatives, portées par des enseignants motivés, démontrent le potentiel transformateur de l'œuvre intégrale.

Pistes de remédiation et perspectives

L'analyse des pratiques d'enseignement de l'œuvre intégrale au Gabon révèle une tension structurelle entre les exigences du curriculum et les conditions concrètes d'enseignement. Pour que cette ambition pédagogique se traduise en expériences d'apprentissage formatrices, plusieurs leviers d'action sont identifiables.

Élaboration de ressources pédagogiques contextualisées

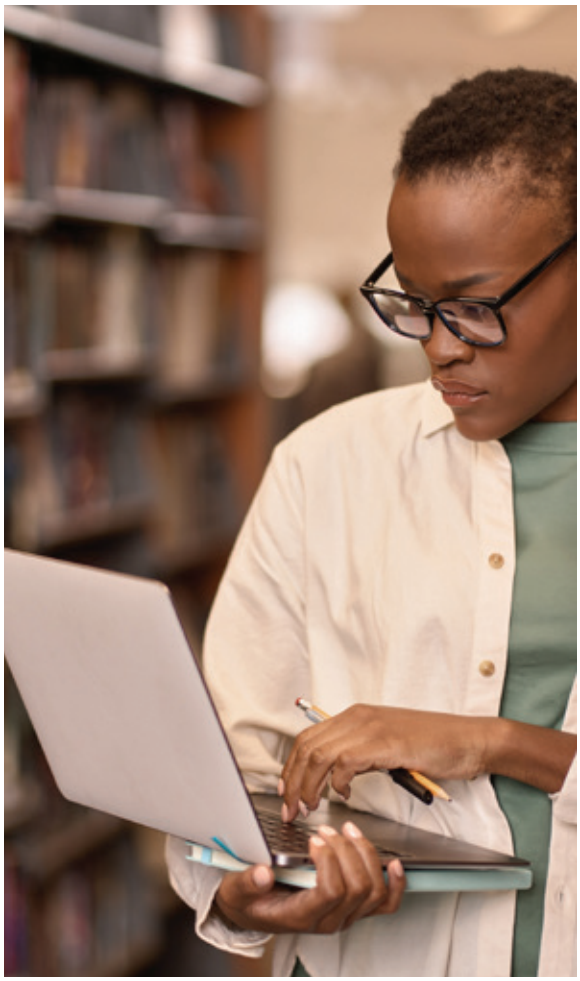
Il est impératif de concevoir des guides didactiques spécifiques aux œuvres gabonaises inscrites au programme, comme *Le Bourbier*. Ces ressources pourraient inclure des séquences modulables selon les niveaux, des propositions d'activités différenciées (lecture collaborative, carnets de lecture, ateliers d'écriture), des fiches d'interprétation multicritères, ainsi que des outils d'évaluation qualitatifs. Ces documents doivent favoriser l'appropriation profonde du texte tout en respectant les contraintes de terrain.

Renforcement de la formation initiale et continue

Il est nécessaire d'institutionnaliser la didactique de l'œuvre intégrale dans les parcours de formation, en la liant aux enjeux de formation du sujet lecteur et à la lecture comme activité critique (Langlade, 2002). La formation devrait permettre aux enseignants de mobiliser des modèles interprétatifs, de planifier des progressions adaptées, et de développer une posture réflexive sur leur propre lecture. Cela passe aussi par une meilleure articulation entre formation universitaire, pratique professionnelle et recherche-action.

Intégration raisonnée des technologies éducatives

Les outils numériques constituent une réponse partielle, mais innovante aux contraintes matérielles. Au Gabon, si l'accès aux technologies reste inégal selon les établissements, la forte pénétration des téléphones intelligents chez les jeunes (estimée à plus de 70 % en milieu urbain) et le déploiement progressif de la connexion internet dans les établissements scolaires ouvrent des possibilités réelles. L'utilisation de plateformes collaboratives accessibles via mobile (forums, applications de messagerie de type WhatsApp pour les échanges de groupe, applications d'annotation partagée légères), de bibliothèques



© SHUTTERSTOCK

numériques téléchargeables hors ligne ou de balados littéraires peu gourmands en données favorise l'accessibilité des textes et stimule l'engagement des élèves. Ces dispositifs, adaptés aux contraintes de connectivité et privilégiant les formats légers, permettent une lecture augmentée, participative et mobile, à condition d'être accompagnés par une scénarisation pédagogique solide et d'anticiper les solutions de remplacement pour les élèves ne disposant pas d'équipement personnel (prêt de tablettes, sessions en salle informatique, travail en binômes).

Repenser les modalités d'évaluation

Il s'agit de sortir d'une évaluation centrée sur la restitution de contenus pour valoriser la réception personnelle, l'argumentation interprétative et la créativité. Des dispositifs comme les journaux

de lecteur, les entretiens d'explicitation ou les productions transposées (adaptations, scénarisation, etc.) permettent de saisir l'appropriation réelle de l'œuvre. Une telle évaluation reconnait la subjectivité du lecteur tout en l'inscrivant dans un cadre critique.

Impact des réformes sur les pratiques enseignantes

Les réformes imposant l'étude systématique de l'œuvre intégrale ont agi comme catalyseurs d'un renouveau pédagogique. Toutefois, leur réception reste contrastée. D'un côté, elles ont suscité un regain d'intérêt pour la littérature gabonaise et francophone et renforcé la conscience du rôle formateur du texte littéraire. De l'autre, leur mise en œuvre se heurte à des obstacles structurels : insuffisance des ressources, absence d'accompagnement institutionnel, manque de continuité dans la formation.

Les enseignants font preuve d'un engagement certain, oscillant entre adhésion aux finalités des réformes et frustration face à la faible opérationnalité des dispositifs proposés. Là où un soutien (humain, matériel, pédagogique) est assuré, on constate une amélioration nette de la motivation des élèves, de leur capacité à argumenter, à écrire et à interpréter les textes. Cela montre que l'impact des réformes dépend moins de leur prescription que des conditions réelles de leur appropriation locale. Un investissement étatique cohérent et durable est donc indispensable pour garantir leur efficacité.

Conclusion et perspectives de recherche

Loin d'être une contrainte surannée, l'enseignement de l'œuvre intégrale constitue une voie d'excellence pour former des lecteurs critiques, sensibles et capables de dialoguer avec la complexité du monde. Il participe à la construction d'une citoyenneté éclairée, ancrée dans une culture littéraire partagée et ouverte sur la diversité des voix francophones.

Notre recherche met en lumière le dynamisme de certains enseignants, leur capacité à innover malgré des conditions parfois peu favorables, et leur volonté de faire de la lecture littéraire une expérience signifiante. Elle souligne également la nécessité d'une politique éducative cohérente, articulant formation, ressources, accompagnement et reconnaissance du métier.

Les perspectives de recherches futures pourraient porter sur :

- une évaluation longitudinale de l'impact de ces pratiques sur les compétences langagières et critiques des élèves ;
- l'analyse comparée des effets de différentes modalités de médiation (lecture magistrale versus collaborative, papier versus numérique, etc.) ;
- l'exploration des enjeux identitaires liés à l'enseignement de la littérature nationale dans un contexte postcolonial : comment le texte littéraire peut-il devenir un lieu de réappropriation culturelle et de subjectivation politique ?

En définitive, l'œuvre intégrale, loin de « l'enlisement » qu'elle pourrait symboliser, peut devenir un puissant vecteur d'émancipation intellectuelle pour peu que l'on accepte de s'y engager avec les outils, le temps et la confiance nécessaires.

RÉFÉRENCES

Brunel, M. et Hébert, S. (2022). *Lire les œuvres littéraires au collège*. L'Harmattan.

Dufays, J.-L., Gemme, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. (3e éd.). De Boeck.

Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave.

Meirieu, P. (2017). *Louis Legrand et la pédagogie différenciée*. https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf Ministère de l'Éducation nationale. (2024). Liste des manuels et ouvrages recommandés dans l'enseignement au Gabon. [Document interne]. Ministère de l'Éducation nationale du Gabon.

Nguimbi, A. (2001). *Le Bourbier*. Épikilia.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.

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 cout très abordable.

Recevez l'infolettre de l'AQPF 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

Association québécoise des professeur.e.s de français

le jardin des possibles

CONGRÈS DE L'AQPF

31 mars, 1er et 2 avril

ÉDITION 2027

PROF ma FIERTÉ!

Le balado qui met en lumière votre réalité.

Disponible sur vos plateformes préférées et sur l'application

ma CSQ



FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT CSQ

CSQ
Centrale des syndicats du Québec