

Vol. 32, n° 5, 2015

Les *Reflets* du 34^e congrès de l'AQEFLS

*Conjuguer le plaisir à la différence
à travers la transdisciplinarité,
la littératie, la différenciation
et les identités*

Sous la direction de
Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal

Québec, 2015

AQEFLS

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Vol. 32, n° 5, 2015

Les Reflets du 34^e congrès de l'AQEFLS

*Conjuguer le plaisir à la différence
à travers la transdisciplinarité,
la littératie, la différenciation
et les identités*

Sous la direction de
Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal

Québec, 2015

AQEFLS

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Vol. 32, n° 5, 2015

Reflets du 34^e congrès

AQEFLS



ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Conseil d'administration de l'AQEFLS 2014-2015



<i>Présidente :</i>	Monserrat RIERA-TOST
<i>Première vice-présidente :</i>	Véronique DAOUST
<i>Deuxième vice-présidente :</i>	France BOURASSA
<i>Secrétaire générale :</i>	Abby YUEN-SHANG CHAK
<i>Trésorière :</i>	Véronique DAOUST
<i>Comité des publications :</i>	Cynthia EID et Marie-François SÉNÉCHAL
<i>Comité thématique :</i>	Julie LALANCETTE
<i>Comité logistique :</i>	Jeanne REGISTRE-ANTONIAZZI et Abby YUEN-SHAN CHAK
<i>Comité de la publicité :</i>	Monserrat RIERA-TOST, France BOURASSA et Jeanne REGISTRE-ANTONIAZZI
<i>Comité de l'enseignement FLS en milieu autochtone :</i>	Pierre DEMERS
<i>Comité de la visibilité/ Relations publiques/Médias :</i>	Louise OUTLAND, Renaud ALLARD et Marie-François SÉNÉCHAL



REVUE

Mise en page et production graphique : **Les imprimeurs associés**

Impression : **Les imprimeurs associés**

Éditeurs et comité de lecture : **Cynthia EID et Marie-François SÉNÉCHAL**

Courriel : **revue@aqefls.org**

Adresse : **5165, Chemin Queen-Mary, 3^e étage, Montréal (Québec), Canada H3W 1X7**

Téléphone : **514 276-6470**

ISSN 1193-798X-*Revue de l'AQEFLS*

Sommaire



AVANT-PROPOS

Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal	7
---	---

ARTICLES

Les compétences essentielles : Comment améliorer l'enseignement chez les Autochtones et les Allochtones?

Janice Callahan	11
------------------------------	----

Le Savoir-Être, ça s'enseigne?

Brigitte De Souza	20
--------------------------------	----

De la sensibilisation à l'interculturel à la réflexion sur l'intégration, des pistes didactiques

Karine Lamoureux et Myra Deraïche	29
--	----

Les activités pédagogiques ne s'improvisent pas : La planification détaillée, secret de la réussite des prestations d'enseignement

Cynthia Eid et Fady Fadel	41
--	----

Enseignant(e) non-locuteur(trice) natif(ve) de la langue qu'on enseigne : avantages, inconvénients et conséquences qui en découlent

Kicska Tomasz	79
----------------------------	----

Utiliser des documents vidéos authentiques à tous les niveaux : possible et facile!

Hélène Knoerr et Nandini Sarma	94
---	----

Propositions didactiques pour quelques points grammaticaux problématiques en français L2

Claude Quevillon Lacasse	106
---------------------------------------	-----

Expérimentation du cercle et du journal de lecture en classe d'ILSS au secondaire : description du dispositif et des perceptions des enseignantes participantes

Myriam Vega et Sylvie Rouleau	117
--	-----

La différenciation, c'est tenir compte de...

Camille Marchand	127
-------------------------------	-----

Mots vieillis du français : les ignorer ou les honorer et les enseigner?	
Linda de Serres	132
ACTIVITÉS CONNEXES	
Hommage à Rachida Azdouz	
Robert Frosi	151
Prix Ghislaine-Coutu-Vaillancourt	
Rachida Azdouz	153
Retour sur le concert de Yor à Montréal	
Catherine Duranleau et Yor	155
Conférence de clôture	
Gilles Vigneault	158
CONCOURS « DES PROFESSIONNELS CRÉATIFS »	
Activité « Projet Villes »	
Manon Belleau	161
Activité « échanges linguistiques »	
Julie Bergeron	164
Activité « Une vitrine sur le monde »	
Cindy Brouillard	165

Avant-propos

Pour son 34^e congrès, l'AQEFLS a encore une fois voulu innover et permettre à ses membres d'offrir une plateforme de discussions et de réflexions sur les enjeux de l'enseignement du français langue seconde et étrangère. Avec la thématique « conjuguer le plaisir à la différence à travers la transdisciplinarité, la littératie, la différenciation et les identités », nous avons eu la chance d'assister à des communications riches en expériences et en connaissances ainsi que de participer à des conférences et événements permettant une ouverture sur le monde. Dans ce numéro des Reflets, quelques-unes de ces activités sont présentées, soit sous forme d'articles, de mots de nos invités ou d'une photo.

Les thèmes des articles présentés dans ce numéro des Reflets sont variés et s'adressent ainsi à différentes réalités et contextes. Que ce soit sur l'enseignement des compétences en milieu autochtone, la question de l'enseignement du savoir-être, l'importance de la pédagogie dans nos salles de français langue seconde, la place de l'interculturel, la vision des enseignants non-locuteurs natifs, l'utilisation de documents vidéos authentiques ou l'enseignement du cercle et du journal de lecture en salle de classe, les sujets abordés pourront être utiles à tous les enseignants du français langue seconde.

En plus des communications, plusieurs conférences et événements étaient au programme pour les membres. La conférence d'ouverture de Naomie Fontaine sur le contexte d'enseignement du FLS en réserve autochtone a permis de mettre en lumière les différences et les défis qu'impose cette réalité. Une salle passionnée pour accueillir Gilles Vigneault en conférence de clôture était en attente. En une heure de temps, M. Vigneault nous a communiqué son amour pour sa langue, pour sa culture et pour son pays. Le concert de Yor, accompagné de jeunes élèves apprenants du français langue seconde, plus qu'un divertissement, a ému par sa profondeur et l'amour de la langue française qui s'en dégageait. Nous avons également souligné l'apport indéniable de Rachida Azdouz, grande défenderesse de la langue française.

Évidemment, ce congrès ne serait possible sans la participation des membres de l'AQEFLS. Il nous est ainsi important de souligner votre apport au congrès. C'est en effet grâce à l'intérêt que vous portez à l'enseignement du français langue seconde et à l'importance que vous y accordez que nous pouvons vous offrir, année après année, un congrès de qualité.

Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal
Comité des publications, AQEFLS

Articles



Les compétences essentielles : Comment améliorer l'enseignement chez les Autochtones et les Allochtones?

Janice Callahan



Résumé

Le présent article a pour but d'exposer les grandes lignes d'une nouvelle approche visant à augmenter l'aptitude à la lecture et les compétences rédactionnelles des apprenants autochtones. En intégrant les concepts d'andragogie (pédagogie des adultes) aux philosophies traditionnelles des apprenants autochtones, l'approche sur les compétences essentielles tente d'incorporer diverses pratiques d'enseignement qui conviendront particulièrement à ces apprenants.

Les pratiques et stratégies décrites dans l'article sont basées sur des observations personnelles ainsi que sur des expériences menées au cours des 15 dernières années dans des milieux autochtones.

Introduction

Le gouvernement du Canada (Emploi et Développement social Canada, EDSC) a déterminé neuf **compétences essentielles** qui sont utilisées dans tous les aspects de la vie, de l'apprentissage et du travail. Ces compétences sont utilisées chaque jour, à divers niveaux de complexité. Elles constituent la base de l'apprentissage des autres compétences et, encore plus important, permettent aux personnes d'évoluer dans leur emploi et de s'adapter aux changements en milieu de travail (ESDC).

L'aptitude à la lecture n'est qu'un exemple d'une des neuf compétences essentielles qui prépare et aide les étudiants dans le domaine de la compréhension de lecture en offrant des conseils et stratégies pratiques qui aident les apprenants à mieux comprendre les tâches qu'on leur demande.

L'article repose sur ces compétences essentielles, tout en les adaptant à l'environnement d'apprentissage unique des Autochtones.

1. Compétences préalables essentielles

En raison du taux de décrochage élevé chez les apprenants autochtones et des absences prolongées du système scolaire, il faut prendre en considération les enjeux précis avant et pendant le programme de formation sur les compétences essentielles.

Les compétences essentielles nous dotent des stratégies pratiques nécessaires pour comprendre les textes et les documents et ainsi faciliter l'exécution des tâches.

Par contre, il est tout aussi important que les étudiants sachent de prime abord quels outils sont à leur disposition ainsi que comment et où les trouver avant d'être en mesure d'appliquer ces stratégies.

Les neuf compétences **préalables essentielles** ont pour but de préparer les étudiants à réussir leur retour aux études, après une longue période d'absence.

1.1 Attention et concentration

Les apprenants adultes, qui ont maintenant un réel intérêt à l'égard d'un retour aux études et un grand désir d'apprendre, ne connaissent malheureusement pas les stratégies nécessaires pour réussir. En jumelant les stratégies pratiques afin de régler les difficultés d'attention et de concentration, nous pouvons résoudre certains des problèmes qui nuisent à l'avancement d'un apprenant adulte. Les apprenants ciblés sont ceux qui ont terminé leur secondaire 3 et qui ont été absents de l'école « traditionnelle » ou qui ne l'ont pas fréquentée de façon assidue pendant plus de dix ans.

1.2 Test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES)

Afin de bien comprendre les lacunes en matière d'apprentissage, nous devons tout d'abord établir le point de départ de tout apprenant. Tout comme le concept du test de placement, les compétences essentielles constituent un outil d'évaluation scientifique utilisant les documents de travail provenant de diverses industries et entreprises de l'ensemble du Canada. On encourage les étudiants à adopter la mentalité d'un travailleur typique pour effectuer une série de tâches générales et axées sur le travail.

Vous trouverez plus d'information sur le TOWES en cliquant sur le lien approprié qui figure dans la section de références à la fin de l'article.

1.3 Styles d'apprentissage

Avant de commencer la formation sur les compétences essentielles, il faut également prendre le temps de déterminer le style ou les styles d'apprentissage préférés de chaque apprenant. Lorsque c'est fait, des stratégies et techniques précises sont passées en revue et attribuées en fonction de chacun des trois styles d'apprentissage. Cette façon de faire offre aux étudiants et enseignants des stratégies pratiques pour augmenter les chances de réussite.

1.4 Expansion du vocabulaire

Les activités personnalisées sont reconnues comme étant une des compétences fondamentales pour la lecture. Elles sont continuellement préparées et intégrées au programme d'études afin de favoriser et d'enrichir le vocabulaire et ainsi améliorer la capacité de lecture. Le plus souvent, le vocabulaire de base est directement tiré du programme d'enseignement.

1.5 Prise de notes

Les étudiants qui retournent à l'école après une longue absence ne sont pas toujours familiarisés à l'art de prendre des notes ou ne sont pas à l'aise avec ce dernier. Pour aider les étudiants, on leur fournit des stratégies de base pour faciliter le repérage des idées principales ainsi que la distinction entre les faits et les opinions. Ces stratégies permettent également d'apprendre les abréviations ainsi que les avantages des légendes et codes pour accélérer la prise de notes. Il faut inciter les étudiants à mettre régulièrement en pratique cette compétence afin qu'ils deviennent très habiles.

1.6 Écoute active

Les séances d'écoute active sont un élément important en vue de la formation sur les compétences essentielles. Un étudiant qui n'a pas les habiletés nécessaires pour faire preuve d'écoute active aura de la difficulté à retenir l'information et les points importants présentés en classe. Les étudiants connaîtront donc les techniques et stratégies qui leur permettront de s'améliorer dans l'art de l'écoute active.

1.7 Décortiquer la question

Une des difficultés que j'ai relevées au cours des 15 dernières années chez nos apprenants est l'incapacité à cerner l'idée principale dans une question, un texte ou une tâche.

On montre aux étudiants la stratégie relative à la structure d'une question par l'intermédiaire d'un concept de « décorticage » (Mosenthal et Hardt, 1996). Cette stratégie aide les étudiants à analyser les questions et à cerner l'information connue de l'information manquante afin d'effectuer la tâche demandée.

1.8 Qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi?

Lorsque les étudiants comprennent la structure de base d'une question, ils ont ensuite besoin de stratégies pour déterminer les éléments suivants de la question : qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi. On enseigne aux étudiants des approches permettant de trouver ces éléments lorsqu'ils lisent des passages, des textes ou tout autre document d'étude ou de travail.

1.9 Jeux pédagogiques

Les jeux pédagogiques personnalisés permettent aux étudiants d'apprendre au moyen d'activités amusantes, pertinentes et interactives. Ces jeux et activités sont intégrés tout au long de la formation de sorte à favoriser chaque style d'apprentissage.

Vous trouverez des ressources à la fin de l'article.

2. Compétences essentielles

Les recherches démontrent qu'environ la moitié des Canadiens ne sont pas au niveau 3 (sur une échelle de complexité de 5) pour les neuf compétences essentielles (ESDC). Le niveau 3 permet à l'apprenant de fonctionner adéquatement en société, de s'adapter aux changements en milieu de travail et de prendre en main son apprentissage de façon indépendante.

La formation explique aux étudiants les neuf compétences essentielles, les cinq niveaux de complexité ainsi que le lien entre les compétences et l'apprentissage, à la vie personnelle et au travail. Des exemples précis sont montrés aux étudiants; ces derniers effectuent des activités et des exercices pertinents afin de démontrer comment les compétences essentielles fonctionnent et comment améliorer le niveau auquel ils se trouvent.

Une des grandes philosophies sur laquelle repose la formation sur les compétences essentielles est le cadre contextuel : la formation utilise de véritables documents de travail. Le fait que cette philosophie soit directement liée aux principes de base de l'andragogie est la principale raison pour laquelle la formation est si fructueuse.

La formation sur les compétences essentielles fournit les stratégies fondamentales nécessaires pour explorer et comprendre divers types de tâche liés à la lecture de prose et l'utilisation de documents, notamment des graphiques, des tableaux, des formulaires et des manuels.

Afin d'établir un lien avec nos apprenants autochtones, on fait une analogie avec l'art de la chasse afin d'expliquer l'exploration de la prose et l'utilisation de documents. Les étudiants sont encouragés à chasser l'information au moyen d'indices et de stratégies pratiques. On leur montre également la corrélation entre l'utilisation d'un document et la structure d'une question, les mots clés, les titres, les graphiques et les images, qui constituent des preuves et des signes dans l'environnement de chasse.

Les étudiants reçoivent aussi une formation sur toutes les compétences essentielles, mais pour le présent article, je mettrai l'accent sur la lecture afin d'améliorer l'aptitude à la lecture des Autochtones.

Vous trouverez ci-dessous la liste des neuf compétences essentielles, y compris des exemples sur la façon dont elles s'inscrivent dans la vie personnelle, l'apprentissage et le travail. Vous trouverez d'autres exemples et situations en cliquant sur les liens appropriés qui figurent dans la section de références à la fin de l'article.

2.1 Lecture

Consiste à comprendre l'information imprimée sous forme de phrases et paragraphes, dans de la prose ou dans divers documents. Cette compétence est utilisée pour chercher de l'information précise, cerner la signification générale, évaluer le texte ou intégrer de l'information provenant de multiples sources (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
LECTURE	Les employés lisent des notes de service et des bulletins sur les dernières procédures en matière de sécurité pour les évacuations d'urgence.	Les étudiants lisent des manuels pour apprendre la théorie sur un sujet.	Les parents lisent l'étiquette d'un médicament pour en déterminer le dosage approprié.

2.2 Utilisation de documents

Consiste à exécuter des tâches comportant des documents dans lesquels l'information est présentée sous diverses formes (mots, nombres, symboles ou autres représentations visuelles) et dont le sens est déterminé par leur relation spatiale. Nous utilisons cette compétence pour lire et interpréter les affiches, les étiquettes, les listes, les graphiques et les tableaux ou encore lorsque nous remplissons des formulaires et d'autres documents nécessaires dans le cadre de nos fonctions et dans la vie quotidienne (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
UTILISATION DE DOCUMENTS	Les mécaniciens consultent des catalogues pour commander des pièces et de l'équipement.	Les étudiants utilisent des graphiques et des tableaux contenus dans les manuels pour faire des comparaisons.	Les gens consultent un guide des émissions ou un horaire d'autobus dans la vie de tous les jours.

2.3 Calcul

Il correspond à l'utilisation et à la compréhension des nombres et du raisonnement quantitatif. Nous utilisons cette compétence pour faire des estimations, comptabiliser de l'argent, établir un budget et analyser des mesures ou des données (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
CALCUL	Les menuisiers utilisent des rubans à mesurer aux fins d'exactitude lorsqu'ils construisent ou réparent des maisons.	Les étudiants apprennent les opérations mathématiques pour effectuer divers calculs.	Les familles utilisent les compétences en calcul pour établir leur budget.

2.4 Rédaction

Cette compétence comprend la rédaction de textes et de documents. Nous utilisons cette compétence lorsque nous organisons, consignons et fournissons de l'information dans le but de convaincre, de demander des renseignements et de justifier de l'information (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
RÉDACTION	Les employés rédigent des notes de service, des rapports et des courriels afin de communiquer de l'information importante.	Les étudiants rédigent des rapports et font des examens pour confirmer leur compréhension de la matière enseignée.	Les mères dressent des listes d'épicerie pour se souvenir des articles à acheter.

2.5 Communication orale

Consiste à utiliser la parole pour échanger des pensées ou des renseignements. Nous utilisons cette compétence pour accueillir des gens, prendre des messages, rassurer, convaincre, chercher de l'information et résoudre des conflits. L'habileté à communiquer efficacement dans divers environnements et situations est essentielle à la réussite (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
COMMUNICATION ORALE	Les employés ont besoin de stratégies de communication efficaces lorsqu'ils participent à des réunions d'équipe.	Les étudiants présentent souvent des exposés en classe.	Les interactions sont omniprésentes dans la vie quotidienne.

2.6 Travail d'équipe

Le travail d'équipe consiste à collaborer avec d'autres personnes à l'exécution de tâches. Nous utilisons cette compétence lorsque nous travaillons une équipe, avec un collègue ou lorsque nous occupons des fonctions de supervision ou de leadership (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
TRAVAIL D'ÉQUIPE	Les mineurs sont souvent jumelés à un collègue pour assurer mutuellement leur sécurité au travail.	Les étudiants travaillent souvent en équipe de deux ou en groupe pour faire leurs devoirs.	Nous travaillons régulièrement avec nos amis et les membres de notre famille pour effectuer des tâches personnelles.

2.7 Capacité de raisonnement

Raisonnement consiste à examiner des idées ou des renseignements en vue de prendre une décision rationnelle. Nous utilisons cette compétence pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, penser de façon critique ainsi que planifier et organiser les tâches (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
CAPACITÉ DE RAISONNEMENT	Les enseignants doivent régulièrement résoudre des problèmes et prendre rapidement des décisions.	Les étudiants doivent établir la priorité de leurs devoirs et travaux scolaires pour qu'ils soient terminés à temps.	Les gens doivent prendre des décisions et faire des choix tous les jours.

2.8 Informatique

Cette compétence consiste à utiliser différents logiciels et outils techniques. Nous utilisons cette compétence pour faire fonctionner des caisses enregistreuses, utiliser un logiciel de traitement de texte, envoyer des courriels ainsi que créer et modifier des feuilles de calcul (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
INFORMATIQUE	Les conducteurs de camion utilisent souvent des numériseurs portatifs pour assurer le suivi des livraisons et des ramassages.	Les étudiants utilisent des ordinateurs chaque jour pour faire des recherches sur Internet et faire leurs travaux et devoirs.	Les gens utilisent des téléphones intelligents pour trouver de l'information et des endroits plus facilement.

2.9 Formation continue

Consiste à participer à un processus permanent d'acquisition de compétences et de connaissances. Nous utilisons cette compétence lorsque nous apprenons dans le cadre de nos fonctions professionnelles et de nos collègues ainsi que lorsque nous suivons une formation en milieu de travail ou à l'extérieur de ce dernier (<http://abclifeliteracy.ca/nine-essential-skills>, en anglais seulement).

	Travail	Apprentissage	Vie
FORMATION CONTINUE	Les comptables apprennent le fonctionnement d'un nouveau logiciel ainsi que de nouvelles procédures de travail afin de rester à jour et concurrentiels dans leur domaine.	Les étudiants apprennent sur de nouveaux sujets chaque jour.	Les gens suivent des cours ou font des recherches sur Internet régulièrement.

Conclusion

Il existe de nombreuses ressources pour aider nos étudiants à réaliser leur plein potentiel. Par contre, il est primordial de prendre en considération les différents styles d'apprentissage, environnements, obstacles à l'apprentissage et les antécédents des apprenants pour atteindre les objectifs d'enseignement et répondre aux besoins des étudiants.

Les compétences essentielles favorisent l'apprentissage contextuel, ce qui permet aux étudiants de comprendre l'aspect pratique et l'utilité de l'apprentissage.

Vous pouvez utiliser diverses stratégies pour motiver les apprenants autochtones à lire. La formation sur les compétences essentielles n'est qu'une de ces stratégies. Une stratégie parmi tant d'autres, mais elle comprend des approches pratiques et concrètes afin de mieux comprendre comment explorer les documents et trouver l'information pertinente pour accomplir une tâche.

La formation sur les compétences essentielles, tout comme la taxonomie de Bloom, sert à établir les fondations nécessaires pour passer d'une tâche simple (niveau 1) à une tâche complexe (niveau 5). Pour y arriver, il suffit d'organiser l'apprentissage en une suite logique et globale.

Les pratiques et les suggestions présentées dans l'article ne sont pas des stratégies figées : ce sont plutôt des concepts et des idées qui évoluent et changent au fil du temps.

Références

Lew, Hardt (2011). *Controlling Complexity: SkillPlan-BC Construction Industry Skills Improvement Council*.

Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York: Association Press.

HRDSC – <http://hrdc.gc.ca/fra/worplaceskills/LES/toolsresources/tools.shtml>

TOWES – www.towes.com

Bow Valley College – <https://www.bowvalleycollege.ca/employment/towes.html>
(en anglais seulement)

Douglas College – <http://www.douglas.bc.ca/training-community-education/essentialskills.html>

Skill Plan (Measure Up) – <http://measureup.towes.com/english/index.asp>
(en anglais seulement)

Passeport-compétences de l'Ontario – skills@edu.gov.on.ca

Collège Lionel Groulx – <http://www.formationcontinue.clg.qc.ca/litteratie/>

<http://www.red-seal.ca/c.4nt.2nt@-fra.jsp?cid=31>

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/fl2/ressources.html>

www.learnalberta.ca

http://daretodifferentiate.wikispaces.com/file/view/Activit4_4.pdf

<http://66.46.185.83/liensutiles/index.asp?Id=999&noT=32&T=Jeux>

<http://www12.rhdcc.gc.ca/servlet/sgpp-pmps-pub?lang=fra&curjsp=p.5bd.2t.1.3ls@-fra.jsp&curactn=dwnld&pid=2424&did=2>

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

Le Savoir-Être, ça s’enseigne?

Brigitte De Souza
Cégep de Granby — SERY



Résumé

Le savoir-être, bien que reconnu en pédagogie à partir des années 80 aux côtés du savoir et du savoir-faire, reste difficile à cerner dans ses aspects plus concrets, d’où la difficulté de l’intégrer à notre pratique d’enseignement comme contenu à part entière. De Ketele (1986) en donne toutefois une définition suffisamment détaillée pour permettre son opérationnalisation en salle de classe. D’un autre côté, la pédagogie de la situation (Barret, 1986) propose un éventail de cinq variables doubles qui recouvrent toutes des aspects liés au savoir-être, permettant de le travailler et de le révéler à la faveur des situations vécues. Des activités, supports et outils sont présentés à la fin de l’article afin de donner des exemples réalisés en contexte de francisation des immigrants adultes où le français, envisagé comme langue d’intégration, vient directement faire écho au savoir-être.

Mots-clés

Savoir-être, pédagogie de la situation, savoir d’expérience, français langue d’intégration

Introduction

Tout d’abord, je tiens à remercier l’AQEFLS de me donner à nouveau l’opportunité de partager mes réflexions, mes expériences, mes interrogations, mes doutes... J’étais venue il y a deux ans faire une présentation sur la Pédagogie de la situation, telle que l’a définie Gisèle Barret (1986). J’avais conclu cette présentation en ouvrant sur la notion de savoir-être, en la plaçant dans une perspective de triangulation aux côtés du savoir et du savoir-faire. Le fil était donc resté en suspens.

Durant deux ans, j’ai continué à le tisser et à l’alimenter au travers de différents groupes que j’ai eus et à l’occasion de multiples situations pédagogiques auxquelles j’ai été confrontée. Pour vous situer mon « terrain de jeux » : j’enseigne actuellement dans le cadre du programme initial de francisation du MIDI, avec des groupes scolarisés ou peu scolarisés.

Je me suis longuement interrogée sur la question du titre de cette présentation et j’ai finalement opté pour la simplicité, voire la naïveté, afin de ne pas induire une approche intellectuelle, mais de donner le ton en rattachant la notion de savoir-être à ma pratique d’enseignement. Dans un premier temps, je vous donnerai quelques repères théoriques afin de partir sur une plateforme commune. Dans un deuxième temps, je reviendrai plus en détail sur les cinq variables de la Pédagogie de la situation qui, pour moi, constitue une approche pédagogique propice à l’émergence et au développement

du savoir-être en classe. Enfin, en y réfléchissant bien, la question initiale en induit au moins une autre : comment le savoir-être s'enseigne-t-il? Dans la dernière partie de cette présentation, j'aborderai quelques pistes et outils que j'ai développés en classe de francisation.

1. Quelques repères théoriques

La première question subséquente que l'on peut se poser est : est-ce que le savoir-être relève de la pédagogie? de la sociologie? de la philosophie, ou de la psychologie humaniste, de la gestalt? Tous ces domaines ayant en commun l'humain comme sujet d'étude, de manière plus ou moins exhaustive. Le savoir-être représente donc d'entrée une sorte de terrain « miné », pour qui s'y aventure dans le vaste contexte de l'éducation, et les tentatives de définition se heurtent souvent, soit à une trop grande généralisation de la notion — difficilement utilisable en classe, nécessitant alors une « interprétation » personnelle de mise en contexte qui peut, à son tour, susciter des dérivés. Soit à une approche trop parcellaire, trop délimitée, qui ne s'applique qu'à un seul champ d'intervention (ex. : les attitudes, la socialisation, le savoir-écouter...).

L'association Savoir-être et Éducation, basée à Paris, qui regroupe des parents et des éducateurs, définit le savoir-être comme :

l'ensemble de nos dispositions de base, de nos qualités et de nos défauts. C'est ce qui est constitutif de notre personnalité, entre autres : nos attitudes, nos croyances, les intentions qui sous-tendent nos comportements et aussi notre dimension de conscience ou de manque de conscience, notre capacité d'ouverture ou, au contraire, de fermeture... Tous nos savoirs et nos savoir-faire sont teintés de notre qualité d'être.¹

Une étude, menée à l'Université de Rennes en septembre 2009 sur le thème « Savoir-être et aptitude » précise que « Les Savoir-être combinent à la fois les traits de personnalités, l'identité, la culture, le comportement, les attitudes, mais aussi l'idée de volonté, de motivation² ». On le voit, ces deux tentatives de définition posent certes des bases, mais les contours restent flous.

Jean-Marie De Ketele, professeur-chercheur de l'Université de Louvain-la-Neuve, en a donné une définition en 1986 qui, à ce jour, m'apparaît comme étant la plus complète et donc la plus opérationnelle :

Le savoir-être a trait à la façon de se poser en tant que personne. Il désigne donc les activités par lesquelles cette personne manifeste non seulement sa façon de s'appréhender (le « concept de soi »), d'appréhender les autres et les situations en général, mais aussi sa façon d'agir et d'interagir. Le savoir-être est donc intimement lié à un système de valeurs et de représentations intériorisées qui s'est forgé au fil du temps à travers les expériences vécues dans la famille, à l'école et en contact avec l'entourage. (De Ketele, 1986 : 179-208)

Dans la revue Forum-Pédagogies parue en 2000, François-Marie Gérard reprend d'ailleurs cette définition et vient préciser « ... qu'il ne s'agit pas de limiter les savoir-être — comme le discours pédagogique le fait quotidiennement — aux attitudes d'ordre affectif. Le savoir-être manifeste ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité ». Et pour illustrer ce propos, les auteurs nous donnent quelques exemples concrets :

Les savoir-être regroupent des activités aussi diverses qu'avoir l'habitude de consulter spontanément un dictionnaire pour trouver la signification d'un mot inconnu, que distinguer dans la plupart des situations l'essentiel de l'accessoire, qu'utiliser en toute circonstance son esprit critique, que respecter les règles de politesse, que rouler fréquemment à vélo, que comprendre sans difficulté les sentiments des autres, etc. Ces exemples montrent qu'il ne s'agit pas de limiter les savoir-être — comme le discours pédagogique le fait quotidiennement — aux attitudes d'ordre affectif. (Gérard, 2000 : 29-35)

Dans une autre optique, mais qui converge vers ce qui nous intéresse aujourd'hui, Gérard Artaud parle de la « récréation du savoir » ou comment l'élève s'approprie le savoir qu'il reçoit, « avec une conscience de lui-même comme sujet à part entière dans l'acte de connaître » (Artaud, 1985 : 25). Il fait la distinction entre savoir assimilé et savoir intégré, qualifiant le deuxième d'une nature beaucoup plus profonde et durable, et arrimant ce savoir au savoir d'expérience qui pourrait bien être le cousin germain du savoir-être...

Voilà pour ce qui est des repères théoriques. Les frontières restent certes floues, perméables ou extensibles, mais la définition de De Ketele pose des balises et me donne des repères pour cibler le « ce sur quoi » et le « ce avec quoi » je peux travailler pour intégrer le savoir-être à ma pratique quotidienne d'enseignement en contexte de francisation.

2. La pédagogie de la situation au service du savoir-être

Pour poursuivre ma présentation et me centrer sur les aspects plus pratiques, je présenterai d'abord mon champ d'intervention actuel qu'est la francisation, avant de m'attarder sur la pédagogie de la situation envisagée comme outil de développement du savoir-être.

Le programme de francisation actuel comporte globalement deux volets : d'un côté, l'enseignement de la langue française dans ses aspects plus linguistiques, pour « interagir oralement et par écrit en français dans des situations de vie quotidienne »; de l'autre, l'enseignement des « ... contenus et règles des comportements sociaux, culturels et économiques » de la société d'accueil que représente le Québec (MICC, 1994 : 13). Le savoir-être s'inscrit donc naturellement dans ce contexte d'enseignement, qui marie l'apprentissage de la langue comme objet d'étude et savoir à part entière, aux dimensions plus personnelles qui touchent aux valeurs, aux codes culturels et de savoir-vivre, notamment avec les étudiants peu scolarisés où ces dimensions se

manifestent sous toutes sortes de formes : difficulté à rester assis, à respecter les autres, à s'autodiscipliner, que ce soit pour les horaires, l'hygiène, l'estime de soi... Il y a donc, d'entrée de jeu, dans la définition même du programme, une interpénétration des contenus linguistiques et socioculturels, une interrelation directe entre savoir et savoir-être, la langue étant envisagée comme outil de communication et d'intégration sociale et professionnelle.

En pédagogie de la situation, la prise en compte de toutes les dimensions reliées à la situation pédagogique est l'enjeu même de la pratique, dans un ajustement constant à l'ici et maintenant de la classe à la faveur de choix éclairés. Pour reprendre les mots de Gisèle Barret :

Cette pédagogie serait une pédagogie de la situation, c'est-à-dire une pédagogie du vécu, exploitant chaque moment de l'ici et maintenant dans sa diversité aléatoire, hasardeuse, imprévisible, prenant le risque de répondre aux urgences du moment, même si elles sont exprimées par les étudiants, surtout si elles sont exprimées par les étudiants enfin concernés, impliqués, donc motivés à se manifester, sans peur de la divergence, de la différence, spontanément, simplement, non dans un rapport de force permanent, mais dans une coexistence dynamique, où la confrontation permet autant le questionnement que l'approfondissement.

Cette pédagogie de la situation n'empêcherait du reste pas l'intervention d'une pédagogie disciplinaire et programmée. Elle permettrait, au contraire, au logos de se développer dans l'éros, réconciliant ainsi le discours et l'action, l'intellect et l'affect, retrouvant le désir comme moteur premier et source d'énergie, ranimant ce lieu privilégié que devrait être l'école, vivifiant par-là même les élèves et les professeurs. (Barret, 1986 : 4)

Parler du savoir-être, c'est donc inévitablement parler de la personne. Celle de l'élève, de l'étudiant, de l'apprenant, mais aussi celle de l'enseignant. C'est soulever le voile sur les dimensions personnelles omniprésentes dans la salle de classe et pourtant invisibles, voire ignorées. C'est à travers les cinq variables que sont le monde extérieur, le ou la pédagogue (ou professeur), l'espace-temps, le groupe, et le contenu (Barret, 1985 : 12, 26, 39, 57 & 77) que l'interrelation entre les différents savoirs pourra se développer et prendre du sens. L'identification des cinq variables permet que tous les « ingrédients » de la situation soient pris en compte, que rien ne soit laissé dans l'ombre. Les cinq variables ne sont bien sûr pas toutes travaillées ensemble simultanément ni présentes à parts égales dans chaque situation, mais elles permettent, en fonction du contenu de la séquence, de la semaine, des objectifs, de ce qui se passe, de faire des choix éclairés et d'opérer des accentuations appropriées en lien direct avec la situation vécue.

Regardons maintenant en détail les cinq variables, toutes doubles. Je les ai placées selon un ordre qui a du sens pour moi, selon les variables que je privilégie (exercice intéressant à faire : dans quel ordre classeriez-vous les variables et pourquoi?) :

Le professeur, que j'aime appeler le ou la pédagogue. Cette variable recouvre à la fois la personne, c'est-à-dire qui je suis comme personne, mon caractère, mon apparence physique, ma voix, comment je m'habille, quels sont mes sujets d'intérêt, etc., et la fonction, c'est-à-dire mon rôle d'enseignante et de représentante du Ministère, mes habiletés et compétences professionnelles, etc. Il semble évident que ces deux univers s'entrecroisent, s'entremêlent et s'interpénètrent. En pédagogie de la situation, la dimension personnelle sera valorisée, pour venir faire écho à l'adage : « On enseigne d'abord et avant tout avec ce que l'on est. » (Abraham, 1984)

Le groupe, en tant que microsociété regroupant des individus venant d'horizons, de pays, de cultures et de religions parfois extrêmement différents, qui illustre assez bien la fameuse formulation d'Aristote : « Le tout est plus que la somme des parties. » Car le groupe en tant qu'entité a une identité bien à lui. Enlevez une ou deux personnes — les jours où il y a des absents — et le groupe change de personnalité et de dynamique. Mais il est composé d'individus qui, chacun, ont une particularité qui leur est propre — C. est musicienne, T. fait de la méditation et W. est avocat de formation. Chacun apporte sa touche, sa différence, ce qui occasionne des rencontres imprévisibles — des sortes de duos, trios ou quatuors improbables! — d'où peuvent découler enrichissements mutuels ou tensions, tout dépendant du niveau d'ouverture et de tolérance des individus.

L'espace-temps, qui est omniprésent. À quelle heure j'enseigne? Pour combien de périodes d'affilée?... Dans quel espace?... Loin de la cafétéria?... Dans un local avec ou sans fenêtres?... Chaud? Froid?... Tous ces éléments vont influencer, dans des proportions plus ou moins grandes, sur ma façon d'être et donc d'enseigner, et sur celle du groupe et des individus qui le composent.

Le contenu, qui se décline en programme — le programme officiel, les instructions et directives tels que définit par l'instance supérieure — et en imprévu qui ne manque pas d'arriver, c'est-à-dire tout ce qui ne rentre pas dans la planification et qui, selon moi, vient la colorer de la dimension du vivant, comme si on passait soudainement en 3D! À la faveur d'un rire, d'un retard, d'une remarque de nature plus personnelle, un petit bout du voile se soulève et l'on peut dès lors rentrer dans une zone d'enseignement-apprentissage ancrée dans l'authenticité de la situation, dans ce qui se passe ici et maintenant, en relation directe avec le savoir-être des acteurs de la situation.

Et enfin, le monde extérieur qui se divise en privé et public. C'est peut-être la variable la plus improbable, la moins préhensile, celle qui échappe à notre « contrôle »... Pour l'univers privé, ce peut être : l'enfant à l'hôpital, le mari qui a perdu son travail, un parent malade dans le pays d'origine... Pour le public, il s'agit de tous les événements qui se déroulent sur la scène locale, nationale ou internationale et qui auront l'impact sur les étudiants : la situation en Ukraine, au Congo ou en Syrie (pour ne citer que ces trois conflits), un tremblement de terre, les nouvelles lois concernant l'immigration... Cela va influencer de manière plus ou moins importante le comportement et la disposition à étudier de l'étudiant dans la classe.

Pour conclure cette partie, j'ose m'avancer sur le terrain du spirituel, pour dire que le savoir-être vient donner une « âme » aux savoirs et les arrimer à la personne d'étudiant considéré non comme une tête bien pleine à remplir, mais comme une « globalité apprenante ». Tout au long de ma carrière, quels que soient le niveau où je suis intervenue et le public d'élèves que j'ai eu, j'ai toujours privilégié cette approche en classe, de manière plus instinctive au début, de manière plus structurée et plus consciente après ma rencontre et ma formation avec Gisèle Barret en pédagogie de la situation dans les années 80. C'est sans doute cette dimension du savoir-être dont je me préoccupe quotidiennement dans ma classe qui fait que je suis encore enseignante-pédagogue aujourd'hui, que je ne me suis jamais ennuyée et que j'ai toujours cherché à me renouveler pour m'adapter aux nouvelles situations et à être attentive aux besoins de mes étudiants.

J'ai depuis longtemps la ferme conviction, tout comme Gérard Artaud à qui je faisais référence avec ce qu'il nomme le savoir d'expérience, que le savoir est d'autant mieux intégré à la personne que le savoir-être contribue et participe à cette intégration, que la connaissance prend son sens et son « épaisseur » en quelque sorte à travers le savoir-être — pour reprendre la métaphore du 3D! — à la faveur de notions comme : la confiance en soi, la motivation, la persévérance, pour ne citer que celles-là...

3. Quelques outils pour... approcher, développer, travailler... le savoir-être

Dans cette troisième et dernière partie, je vais vous présenter quelques outils, supports et activités que j'utilise pour inviter le savoir-être en salle de classe. Je m'appuierai aussi sur des situations vécues qui serviront d'illustrations à mon propos. Car ce qui m'intéresse, c'est la pratique que j'ai en classe. Convaincue de l'importance du savoir-être dans la situation pédagogique, je m'interroge : quels actes poser pour susciter l'émergence du savoir-être de mes étudiants? Quelles stratégies mettre en place pour stimuler sa présence? De quels outils disposer pour renforcer ces dimensions personnelles que je considère comme fondamentales à l'apprentissage, qui plus est dans le contexte multiculturel de la francisation? Quels liens faire et faire faire à mes étudiants entre leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être?

3.1 Activités

Voici quelques activités que j'utilise fréquemment en classe, à l'occasion de situations les plus diverses, émaillées de quelques exemples vécus *in situ* :

Le démarrage en situation (quotidien, du cours, de la semaine, d'une activité) : parler de là où je suis, où les étudiants sont, où nous en sommes en tant que groupe. Sommes-nous au même « endroit »? Ce moment d'attention à soi/aux autres permet de prendre le pouls.

Situation : jeudi, le 10 avril, nous venons de commencer la journée. Le printemps s'est fait attendre. Des caravelles d'oies passent dans le ciel. Je m'arrête de parler et je regarde vers la fenêtre. Les regards se tournent. Et spontanément, des vivas et des applaudissements fusent. Nous sommes bien tous là, présents, ensemble.

Le jeu des hypothèses : un des jeux favoris de Gisèle Barret en pédagogie de la situation. Le professeur invite les étudiants à faire des hypothèses sur la situation. Pour fonctionner, le jeu va de l'hypothèse la plus vraisemblable à la plus farfelue, sans recherche de vérité. Cela permet de travailler la créativité, l'ouverture, le champ des possibles, tout en pratiquant... le français! Et le savoir-être est bien présent, chacun émettant des hypothèses en fonction de ce qu'il est, de ses valeurs, de sa culture d'origine...

Situation : ce matin, P. est absent. Je propose aux étudiants de faire des hypothèses sur son absence : ... parce qu'il est malade; non, madame, il a raté son autobus; son enfant est peut-être malade; mais non, il ne s'est pas réveillé; c'est sa femme qui est malade; il ne voulait pas venir à l'école aujourd'hui; il était fâché; en fait, il est allé à Montréal; il a décidé d'arrêter les cours... Il se marie aujourd'hui et il ne nous l'a pas dit! Les rires fusent!

La rétroaction « subjective » sur... un exercice, une séquence, la semaine, le cours. J'aime bien poser la question : *comment tu t'es senti?* Cette expression du ressenti m'est souvent précieuse pour voir où l'étudiant est rendu dans son cheminement. Cela permet de prendre le pouls *in situ*, au moment où la situation est vécue, permettant au savoir-être, souvent invisible, de se révéler. Et quelquefois, des révélations inattendues voient le jour...

Situation : C'est la fin du cours avec un groupe d'étudiants peu scolarisés, niveau 4. Nous allons nous séparer. Je les laisse s'exprimer :

- J'ai tout aimé, mais je regrette la séparation. Chacun va faire des choses différentes.
- J'ai aimé avoir des amis de différentes cultures. La classe, c'est comme une famille.
- Je suis triste de vous quitter (pleurs). Je les aime, mes amis!

3.2 Supports, outils

Les « fantaisies pédagogiques » : l'anecdote, l'histoire (personnelle ou pas), la parenthèse, le commentaire, le glissement, la mise en abyme (le commentaire du commentaire), la métaphore (la parabole, etc.) sont autant de « dérives » permettant d'accoster sur les rives du savoir-être et d'imager, de colorer et de rendre vivant le thème travaillé dans la classe.

Par exemple : L'histoire personnelle. J'ai souvent constaté qu'à la faveur d'une histoire personnelle que je raconte — à propos d'un sujet de discussion, d'un thème d'actualité, du récit de la fin de semaine le lundi matin, auquel je participe toujours — j'ouvrais en quelque sorte la porte sur un espace de partage de choses plus personnelles, ce qui permettait aux étudiants de se sentir moins seuls et d'oser se dire. « L'exemplarité » du prof joue ici le rôle d'initiateur de parole.

L'humour, le ludique. Ou l'art d'être sérieux sans se prendre au sérieux! Quand j'étais jeune professeure, je me disais que si je faisais de l'humour avec mes étudiants, cela risquait de me déstabiliser, de m'enlever mon autorité. Aujourd'hui, j'ai fait de

l'humour un allié dans les situations tendues, notamment quand les étudiants doutent d'eux-mêmes.

« Regardez ma bouche. » Cette phrase — qui pourrait paraître équivoque... — est revenue souvent lorsque j'enseignais au niveau 1 et que nous faisons de la phonétique. À l'occasion d'une leçon sur un son ou en situation, lors d'une discussion où je faisais des corrections, je leur disais : « Regardez ma bouche... Comment sont mes lèvres?... L'ouverture?... Le souffle?... » Un élève qui avait particulièrement des difficultés de prononciation a souvent repris cette phrase, comme un clin d'œil quand il se sentait en confiance à parler devant la classe, en disant : « S'il vous plaît, regardez ma bouche! » Humour, dérision, et aussi prise de pouvoir sur soi : il surmontait sans doute ainsi sa peur de parler devant les autres en reprenant le leitmotiv du prof!

Et l'humour peut venir, bien sûr, de l'étudiant lui-même!

Situation : C'est le matin, j'arrive dans le couloir. E., un ancien étudiant togolais, est juste derrière moi. J'arrive à ma porte. Il me regarde — je suis habillée avec une longue jupe noire froissée par endroits. Il me dit : « C'est quel modèle ce matin?... » Et il sourit, l'œil coquin, visiblement content de sa blague! J'éclate de rire, je le trouve très drôle dans son audace. E. a mis le doigt sur l'image du prof, incontournable.

Intégrer l'imprévu : quand celui-ci surgit au détour d'une phrase et qu'il trouve sa pertinence en concordance avec la situation et le thème abordé, alors il faut intégrer l'imprévu qui va venir enrichir ce qui se passe.

Situation : mardi prochain, nous allons célébrer la Journée internationale des Réfugiés, et il y aura une cérémonie à l'hôtel de ville où toutes les classes de francisation seront conviées. Je présente l'activité. L. lève la main : « Madame, c'est quoi un réfugié?... » Alors je commence à expliquer... Les conflits armés dans certains pays... Les gens qui sont obligés de fuir... Les camps de réfugiés... L. ne semble pas bien comprendre. Alors M. prend la parole : « Moi, j'ai dû fuir ma maison en pleine nuit, en chemise de nuit. » Pourquoi? ajoute L. « Parce qu'on allait me tuer...! » Silence. Je peux mesurer la pesanteur de ce silence, et deviner qu'il y a des images du passé qui resurgissent. « Et moi aussi, j'ai couru avec mon bébé dans le dos, avec les balles... » Les larmes coulent. Je ne pensais pas que nous irions si loin, et malgré la teneur émotionnelle de la situation, je sens que nous avons crevé un abcès et mis au jour un secret qui planait sur la classe : celui des réfugiés.

Conclusion

Sans avoir voulu donner une définition exhaustive du savoir-être, j'ai tenté du moins d'en cerner la pertinence dans ce que j'oserai nommer « principe d'intégration et d'ancrage de la connaissance dans la globalité de la personne ». Je voudrais pour terminer revenir sur l'importance de favoriser ses manifestations en classe. Car je suis persuadée d'une chose : plus l'étudiant va se sentir considéré comme une personne à part entière et non seulement comme un cerveau à remplir ou un ensemble

d'habiletés à évaluer, plus il va pouvoir s'épanouir et s'ouvrir à la nouveauté, à ce qui lui est proposé. Les étudiants que nous accueillons en francisation arrivent d'un ailleurs, chargés de leurs valeurs, de leurs cultures, de leurs références, etc. La part du programme d'enseignement qui touche et porte sur l'intégration ne peut s'actualiser sans cette ouverture. De plus, plus la personne va se sentir bien, plus le climat de la classe va s'en ressentir positivement. C'est donc en faisant de la place au savoir-être en classe que nous créons un terrain propice à un apprentissage authentique et significatif, qui plante ses racines dans la personne même de l'étudiant, tout en créant un climat propice à l'échange, à l'ouverture et à la confiance.

Enfin, il m'apparaît évident que moi comme enseignante, je suis la première qui doit ouvrir la voie en quelque sorte. C'est en me risquant à exposer mon savoir-être dans la classe, dans ce que je suis fondamentalement comme personne — que je vais permettre aux étudiants de se sentir en confiance pour à leur tour se « livrer ». Il ne s'agit pas de tout dire, de tout raconter, ni d'exposer sa vie à tous les vents. Une part « secrète » doit continuer d'exister. Ainsi, je ne pose jamais de questions indiscretes et je précise toujours aux étudiants qu'ils sont libres de dire ou de ne pas dire ce qu'ils ressentent. Mais de soulever le voile à certaines occasions peut venir colorer les situations de ce qui fait la beauté d'un groupe : le fait que nous soyons tous uniques et différents. Aujourd'hui, j'ai compris que je n'ai rien à cacher, que mon authenticité va faire résonner celle de mes étudiants et permettre au savoir-être de chacun de créer un tissu social réconfortant. Tissu dans lequel l'apprentissage du français, langue d'intégration, prend toute sa mesure.

Notes

- (1) Savoir-être et Éducation (2014), in : <http://caroline.sost.free.fr/savoiretre.htm>
- (2) Université de Rennes (2009), in : http://partages.univ-rennes1.fr/files/partages/Services/SOIE/web/TRIPTIK/FicheOutil2_IO_version%20%202.pdf

Références

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Barret, G. (1986). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal : Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- De Ketele, J.M. (1986). L'évaluation du savoir-être, in De Ketele, J.M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 179-208.
- Gérard, F.M. (2000). Savoir... Oui, mais encore? In : *Forum-Pédagogies*, mai 2000.
- MICC, *Direction des politiques et programmes* (1994). Programme général d'intégration linguistique / PGIL. Publication du gouvernement du Québec.

Nota : Ce texte a été rédigé selon les normes de la nouvelle orthographe.

De la sensibilisation à l’interculturel à la réflexion sur l’intégration, des pistes didactiques¹

Karine Lamoureux
Université du Québec à Montréal
Myra Deraïche
Université du Québec à Montréal



Résumé

Comment sensibiliser à l’interculturel les étudiants de français langue seconde immigrants et les amener vers une réflexion concernant leur processus d’intégration? Ces questions nous ont menées à développer et à expérimenter différentes tâches en classe : une discussion sur les stéréotypes, sur les préjugés et sur ses propres expériences de contact avec d’autres groupes; des jumelages interculturels entre apprenants de français langue seconde et francophones; le récit d’un parcours d’immigration par une personne immigrante de longue date; l’exploitation du roman *Man* de Kim Thuy pour susciter une réflexion sur l’intégration. Quatre tâches sont présentées de manière à ce que les lecteurs puissent y trouver des pistes didactiques à adapter à leur propre contexte d’enseignement pour oser aborder ces questions très riches qui touchent de près les étudiants immigrants. Des repères théoriques, des avantages et des limites de ces tâches sont également esquissés.

Mots-clés

Interculturel, intégration, immigrants, pratiques, littérature

Introduction

L’interculturel concerne l’enseignement des langues depuis longtemps, mais le concept prend davantage d’essor dans les années 1980, alors que des chercheurs de plusieurs disciplines – psychologie, sociologie, éducation – y consacrent leurs travaux (Bertocchini et Costanzo, 2014 : 26). Aujourd’hui, le terme s’impose dans le domaine de la didactique des langues où « l’interculturel est avant tout une relation entre deux individus qui ont intériorisé une culture, à chaque fois unique » (Abdallah-Preteille, 1983, cité par Bertocchini et Costanzo, 2014 : 26).

Nous présentons ici quelques pistes didactiques pour sensibiliser des étudiants de français langue seconde (désormais FLS) à l’interculturel et, comme nous nous adressons à des immigrants adultes, pour les guider à partir de là vers une réflexion sur leur processus d’intégration. Il s’agit de pratiques d’enseignement expérimentées auprès d’étudiants de niveaux intermédiaire et avancé en français, pratiques qui

¹ Ce texte est rédigé conformément aux rectifications de l’orthographe.

pourront être adaptées aux différents contextes d'enseignement. Elles sont présentées en deux sections : 1) deux tâches pour sensibiliser les étudiants à l'interculturel; 2) deux tâches pour susciter la réflexion sur l'intégration. La discussion sur les stéréotypes et les préjugés et l'exploitation du roman *Man* de Kim Thuy sont abordées plus en détail et leurs avantages et leurs limites sont aussi mentionnés. Mais avant de plonger dans la pratique, il importe de donner quelques points de repère théoriques qui serviront à mieux comprendre les tâches décrites et leurs assises, puis de situer le contexte d'enseignement dans lequel ces tâches s'inscrivent.

1. Quelques repères théoriques

On trouve des assises théoriques aux tâches présentées ci-dessous dans différents écrits : sur l'approche actionnelle en didactique des langues; sur la pédagogie interculturelle et la lutte contre les préjugés; sur la littérature migrante en didactique du français et sur le processus d'intégration des immigrants à la société d'accueil.

En didactique des langues, ces tâches peuvent s'insérer de façon générale dans l'approche actionnelle, préconisée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) de 2001 et dans l'approche par les tâches dont le CECR est issu. Ces approches recommandent d'offrir aux apprenants de nombreuses opportunités d'utiliser la langue de manière authentique en réalisant des tâches significatives et motivantes pour les apprenants (Conseil de l'Europe, 2001; Willis, 2004; Pluskwa et coll., 2009).

Du côté de la pédagogie, Abdallah-Pretceille (2004) explique entre autres comment s'opère la pédagogie interculturelle et la lutte contre les préjugés. Elle affirme que le préjugé n'est pas du domaine cognitif et qu'« il serait vain de vouloir le combattre en diffusant plus de connaissances, en distribuant plus d'informations » (p. 180). Elle propose une pédagogie interculturelle axée sur l'analyse et la réflexion, plaçant l'apprenant dans l'action. De cette façon, les représentations culturelles, dont les préjugés, pourront être modifiées. Ainsi, « un des objectifs consiste à faire vivre des situations et non pas à anticiper ou à travailler sur des situations par personnes interposées. Il ne s'agit pas de rester au plan verbal et abstrait, mais d'ancrer la réflexion et l'analyse dans l'expérience commune » (Abdallah-Pretceille, 2004 : 201). Ces principes situent assez bien les tâches de sensibilisation à l'interculturel présentées ci-dessous.

En didactique du français, la littérature migrante s'impose dans les corpus scolaires. Pour Falardeau (2006), « la littérature migrante contemporaine constitue un corpus que chacun doit avoir eu la chance d'apprécier au moins une fois dans sa vie, ne serait-ce que pour entrer en contact avec une intimité différente, qui pose sur notre monde familier un regard neuf, redessiné par le langage littéraire » (p. 19). Lebrun et Collès (2007), quant à eux, prétendent que « [par] la littérature migrante, l'élève développera des connaissances, tant littéraires que sociales au sens large, sur la diversité culturelle de la société québécoise » (p. 16). Ces principes situent le point de départ de notre exploitation du roman *Man* de Kim Thuy. Ce dernier est également une

bonne illustration du parcours migratoire et intégratif, à travers le récit de plusieurs personnages. D'ailleurs, si l'on se réfère à Gaudet (2005), ce processus d'intégration des immigrants peut être décrit en trois phases : 1) l'adaptation fonctionnelle, avec l'arrivée et l'installation; 2) l'adaptation sociale, avec l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles valeurs; 3) l'adaptation publique, avec l'engagement social et politique (p. 169-172).

2. Le contexte d'enseignement

Les tâches de sensibilisation à l'interculturel et de réflexion sur l'intégration présentées ci-dessous ont été expérimentées en classe de FLS dans un milieu universitaire francophone montréalais, avec des apprenants adultes immigrants et scolarisés. L'objectif à moyen terme de la plupart des étudiants est de poursuivre des études universitaires en français ou de s'insérer sur le marché du travail québécois. Les groupes d'apprenants étaient tous multiculturels : ils regroupaient des apprenants d'au moins trois pays d'origine ou groupes culturels différents.

3. Des tâches pour sensibiliser à l'interculturel

3.1 Une discussion sur les préjugés et les stéréotypesⁱ

La discussion sur les préjugés et les stéréotypes a été expérimentée avec des étudiants de niveau intermédiaire. Ses objectifs consistent à :

- amener les étudiants à pratiquer le français de manière spontanée et authentique;
- acquérir du vocabulaire relatif aux relations interculturelles;
- les sensibiliser aux questions interculturelles;
- amorcer une réflexion sur leurs propres expériences de contact avec d'autres groupes.

À l'origine, cette tâche a été développée avec l'intention d'intervenir auprès d'un groupe d'apprenants parmi lesquels on observait une nette tendance à travailler avec des collègues de classe du même groupe culturel et certains comportements discriminatoires envers d'autres groupes de la classe. Une étudiante à la maîtrise en éducation interculturelle avait contribué avec l'enseignante à concevoir cette séquence pédagogique, et les résultats sur l'atmosphère de travail dans les semaines suivantes s'étaient fait sentir de façon satisfaisante. Nous avons répété cette tâche de discussion et de réflexion sur les stéréotypes et les préjugés à plusieurs reprises avec d'autres groupes.

Cette tâche peut requérir une période d'une à trois heures, selon les sous-tâches retenues, la séquence complète étant la suivante :

- 1) Présentation et formation des équipes
- 2) Questionnaire sur le pluralisme et l'immigration au Québec
- 3) Jeu : Qui vient d'où?
- 4) Reconnaître des stéréotypes
- 5) Discussion sur les préjugés et la discrimination
- 6) Réinvestissement

La formation des équipes constitue une sous-tâche en soi. Les bureaux de classe étant préalablement disposés en équipes de quatre à cinq étudiants, à leur arrivée les étudiants s'assoient où ils veulent. Après avoir présenté aux étudiants le thème général de la séance – les relations interculturelles –, on leur suggère d'en vivre l'expérience, à commencer par les équipes. L'enseignant peut, avec humour, constater quelles sont les équipes interculturelles et celles qui ne le sont pas, puis inviter tous les étudiants et à choisir une nouvelle place selon sa consigne, par exemple : former des équipes qui regroupent des participants d'au moins trois groupes culturels différents.

On amorce ensuite la discussion à l'aide d'un questionnaire de vérification de connaissances générales sur le pluralisme et l'immigration au Québec. Les étudiants répondent en équipe à des questions telles que : « Quels sont les peuples fondateurs du Canada officiellement? », « Mis à part ces derniers, quels sont les groupes culturels les plus nombreux au Québec? », « Quels sont les pays de naissance des immigrants admis au Québec au cours des cinq dernières années? ». Un retour en plénière suit, où l'on présente les réponses et explique le vocabulaire et la grammaire s'il y a lieu.

La troisième sous-tâche est un jeu où chaque équipe reçoit une feuille sur laquelle sont présentés différents personnages dont les visages auront été effacés. Les personnages sont tous dans un décor ou un contexte qui est associé couramment à un certain groupe culturel, par exemple : une femme porte une robe de satin rouge et se marie avec un homme chinois, un homme est habillé en Père-Noël; un personnage porte un kilt; l'autre, un sombrero et l'autre encore une robe de gala très chicⁱⁱ. On demande aux équipes de deviner le pays d'origine de chaque personnage. Lors du retour en plénière, on dévoile le visage de chaque personnage et son origine, qui est tout autre que ce que laissait imaginer le contexte sur la photo. On a ainsi introduit, de manière légère et ludique, le concept de stéréotypes : ce sont des images, des représentations mentales figées, souvent caricaturales, que l'on se fait d'un groupe social (Gaudet, 2005, p. 180). Ils peuvent être neutres, positifs ou négatifs et s'appliquer à différents groupes : selon l'origine culturelle, mais également selon le sexe, l'âge, la religion, etc.

L'étape suivante est un questionnaire pour une discussion en équipe, qui consiste à reconnaître des stéréotypes parmi différentes affirmations choisies selon le niveau des étudiants, telles que : « Les Russes aiment la vodka. », « Mon meilleur ami est Français. », « Tous les Japonais sont travailleurs. », « Les hommes sont forts. » Puis, les participants identifient pour quelques groupes (hommes, femmes, jeunes, leur propre groupe culturel) un stéréotype positif et un stéréotype neutre ou négatif, par exemple en utilisant deux adjectifs pour chacun. Le retour en plénière permettra non seulement de revenir sur la grammaire et le vocabulaire s'il y a lieu, mais également d'introduire les notions de stéréotype et de discrimination. Le préjugé est un jugement, une opinion préconçue, basé sur des stéréotypes et socialement appris, sur un groupe et les individus qui le composent. Il entre en jeu dans les interactions et influence les comportements envers les membres de ce groupe. Quant à la discrimination, elle consiste en un acte de rejet systématique et répété à l'égard d'une personne ou d'un groupe avec une perte de

droit. Des définitions complètes de ces notions et plusieurs exemples se trouvent dans l'ouvrage de Gaudet (2005 : 180-182).

La cinquième sous-tâche, une discussion sur les préjugés et la discrimination, constitue le cœur de l'activité, et les étapes précédentes, plus légères et graduelles, ont généralement assez bien préparé les groupes, favorisant la confiance et l'ouverture à la discussion. Le questionnaire invite les étudiants à discuter en équipe, propose différentes mises en situation et le partage d'expériences. Le questionnaire que nous avons utilisé était le suivant :

1. D'après vous, qui peut avoir des préjugés envers certaines personnes ou certains groupes?
2. Quelles personnes peuvent subir des préjugés ou de la discrimination dans les cas suivants?
Le sexisme; l'âgisme; le racisme; l'homophobie; l'antisémitisme.
3. Votre groupe d'appartenance : Auquel ou auxquels des groupes suivants vous identifiez-vous? (Au groupe de votre pays d'origine; au groupe de votre profession; au groupe de votre religion; Canadien; Québécois; autre.) Pourquoi? Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.
4. Dans vos cours de français, travaillez-vous toujours avec des personnes qui sont du même groupe culturel que vous?
5. Dans vos cours de français, comment réagissez-vous quand vous devez travailler avec une personne d'une autre origine?
6. Vous êtes seul dans un groupe de Québécois francophones. Comment réagissez-vous?
7. Un Québécois francophone arrive dans votre groupe composé uniquement de personnes de votre pays d'origine. Comment réagissez-vous?
8. Avez-vous déjà été victime de comportements discriminatoires? Lesquels? Comment vous êtes-vous senti?
Exemples : discrimination basée sur : la taille, la race, l'apparence physique, le sexe, l'habillement, l'âge, la langue, la religion, etc.
9. Qu'est-ce qui peut aider à défaire les préjugés?

Tableau 1 : Discussion sur les préjugés et la discrimination

Notre expérience démontre que les étudiants ont souvent beaucoup à dire sur ces sujets, qu'ils n'abordent pas si souvent, ni dans la vie de tous les jours ni dans des contextes académiques. Occasionnellement, des étudiants racontent des expériences difficiles. Il est utile de prévoir quelques ressources pour référer les personnes qui auraient besoin de soutien supplémentaire concernant des situations passées ou actuelles difficiles.

La démarche de réflexion sur les stéréotypes et les préjugés peut être clôturée par une tâche de réinvestissement : nous avons par exemple demandé aux étudiants de rédiger un texte à partir de leur choix de questions parmi celles du questionnaire ci-dessus (tableau 1). Nous recommandons de la poursuivre avec de nouvelles tâches, qui amèneront la réflexion un cran plus loin. En effet, aborder certains aspects difficiles des relations interculturelles tels que les préjugés et la discrimination peut être encore plus

riche et encourageant pour les immigrants si la démarche globale inclut également des aspects plus positifs des relations interculturelles, tels que l'amitié et l'intégration. C'est ce qui fait l'objet des sections suivantes, dans la présentation du jumelage interculturel, du récit d'un parcours d'immigration et de l'exploitation du roman *Man* de Kim Thuy.

Parmi les avantages de cette discussion sur les stéréotypes et les préjugés, on note que le sujet suscite généralement l'intérêt des immigrants puisqu'ils sont confrontés à ces réalités dans leur expérience d'immigration et que certains parmi eux ont rarement l'occasion d'en parler ouvertement. Ces activités sont ludiques, elles permettent d'introduire des concepts parfois difficiles avec légèreté et humour, notamment dans les premières étapes de la séquence. De plus, la progression peut mettre les étudiants en confiance, ce qui suscite davantage de discussions vers la fin du cours, et nous avons observé que la démarche peut favoriser davantage de tolérance à l'intérieur d'une classe culturellement hétérogène. L'activité comporte aussi ses limites et ses exigences : elle est moins efficace avec un groupe culturellement homogène, elle demande des qualités d'animation et du tact et, dans certains groupes, la réflexion peut demeurer superficielle; par exemple, certains étudiants peuvent prétendre qu'ils n'ont aucun préjugé ou nier l'existence de discrimination dans leur pays d'origine.

3.2 Le jumelage interculturel

Le jumelage interculturel est la rencontre d'apprenants de FLS et de francophones. Bien que nous ne puissions pas détailler cette activité pédagogique ici, elle constitue selon nous un incontournable dans les cours de FLS aux immigrants. Le jumelage interculturel se pratique à tous les niveaux, de débutant à avancé, mais son intérêt grandit au fur et à mesure que les étudiants développent leur maîtrise du français. Il comporte de nombreux avantages : en plus d'offrir une expérience concrète de contact interculturel et de démystifier des stéréotypes et des préjugés, il permet de pratiquer le français de manière riche et authentique et il suscite la plupart du temps un haut niveau de motivation des apprenants de français, qui ont peu d'occasions de converser avec des locuteurs natifs. Les lecteurs intéressés à développer les jumelages interculturels en classe de langue pourront se référer à l'ouvrage *Les jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration* (Carignan, Deraïche et Guillot, 2015).

4. Les tâches pour susciter la réflexion sur l'intégration

4.1 Le récit d'un parcours d'immigration

Dans un cours de niveau intermédiaire, un conférencier est venu témoigner pendant environ une demi-heure de son parcours d'immigration, amorcé 20 ans plus tôt. En préparation à la conférence, nous lui avons demandé d'aborder certaines questions telles que ses motivations à immigrer, les principales étapes de son parcours, les difficultés vécues, sa situation actuelle. Nous l'avons aussi invité à parler de son sentiment identitaire (*Te sens-tu plutôt comme appartenant à ton pays d'origine, ou te sens-tu Canadien, Québécois, etc.?*) et à faire une synthèse de son expérience en donnant quelques suggestions à des personnes qui souhaitent s'intégrer socialement et professionnellement.

Ce récit de vie a beaucoup touché les étudiants, qui vivaient pour la plupart au Québec depuis moins de deux ans, donc dans la période d'adaptation la plus exigeante pour eux. La conférence a été suivie d'une période de questions et d'échanges, où une complicité s'est établie entre le groupe d'étudiants et la personne conférencière. Rencontrer une personne qui a immigré au Québec, qui est passée par les différentes étapes de l'intégration et qui en témoigne peut être très encourageant pour des personnes nouvellement arrivées qui éprouvent les mêmes difficultés. Cette conférence peut être le déclencheur de nombreuses activités de réinvestissement selon le niveau et les objectifs du cours et elle peut donner lieu à une tâche de réflexion sur les étapes de l'intégration, à l'écrit ou à l'oral.

4.2 Exploitation du roman *Man* de Kim Thuy

L'aventure de l'exploitation d'une œuvre de Kim Thuy a débuté lors d'une visite au Salon du livre de Montréal en 2013. Une enseignante discutait avec une étudiante de FLS, une immigrante, qui lui a dit : « Madame, j'ai lu des pages de ce roman. C'est intéressant et je comprends tout, alors je l'ai acheté ». Cette étudiante parlait de *Man*, qui venait d'être publié par Kim Thuy. Il n'en fallait pas plus pour que l'enseignante se procure l'ouvrage et en commence la lecture avec l'intention de l'exploiter en classe. En janvier 2014, dans le cadre d'un cours sur la culture québécoise, la lecture du roman a été proposée à une classe d'apprenants de niveau avancé.

L'exploitation de cette œuvre littéraire vise les objectifs pédagogiques suivants :

- lire un texte d'une auteure immigrante;
- s'ouvrir et découvrir d'autres cultures;
- réfléchir au parcours d'intégration des personnages ainsi qu'à son propre parcours;
- explorer des thèmes comme l'identité culturelle, l'adaptation au nouveau pays, l'amitié interculturelle et l'enrichissement mutuel.

L'auteure, Kim Thuy, connaît un succès international depuis la parution de son premier roman, *Ru*, en 2009. *Man*, son troisième roman, raconte l'histoire d'une Vietnamiennne qui immigré au Québec à l'époque contemporaine à la suite d'un mariage arrangé avec un homme d'origine vietnamiennne déjà installé à Montréal, puis elle connaît la réussite professionnelle avec ses activités culinaires : restaurant, atelier, service de traiteur et chronique télé.

La lecture et l'exploitation de ce roman se subdivisent en sous-tâches qui s'échelonnent sur plusieurs cours et se répartissent en trois phases : la préparation à la lecture, la lecture d'extraits accompagnée de questions de réflexion et enfin la synthèse. Ne sont présentés ici que quelques extraits et pistes de discussion, alors que le roman regorge de petits « bijoux » littéraires, langagiers et interculturels qui pourraient être exploités avec les étudiants.

En guise de préparation à la lecture, l'enseignante présente le livre et le feuillète avec les étudiants. Elle situe l'œuvre dans la littérature québécoise contemporaine, entre

autres dans le champ de la littérature migrante. On peut profiter de cette introduction pour évoquer les noms d'autres auteurs migrants connus au Québec comme Dany Laferrière, Ying Chen, Marco Micone, Sergio Kokis, Stanley Péan et, plus récemment, Aki Shimazaki. De plus, de nombreux documents audiovisuels et imprimés sont disponibles pour donner un aperçu de l'œuvre. Par exemple, il est possible de visionner une vidéo d'une minute et demie sur le site web de la télévision de Radio-Canada; il est intéressant de lire les articles et critiques de journaux parus; enfin, une entrevue radiophonique de 16 minutes à la première chaîne de Radio-Canada (disponible sur le site internet) peut être exploitée. Ces sous-tâches permettent de découvrir le livre et d'en apprendre davantage sur son auteure, Kim Thuy : une célébrité littéraire, une figure médiatique et une immigrante qui a réussi sa vie au Québec.

La lecture d'extraits se divise en plusieurs parties et peut s'échelonner sur plus d'une séance de cours. Le début du roman présente les origines de Man, le personnage principal, la vie avec sa mère adoptive et son mariage arrangé qui la conduira à s'établir au Québec avec son époux d'origine vietnamienne. L'héroïne et narratrice écrit au sujet de son mari : « Il était de ceux qui ont vécu trop longtemps au Vietnam pour pouvoir devenir canadiens. Et, à l'inverse, qui ont vécu trop longtemps au Canada pour être vietnamiens de nouveau » (Thuy, 2013 : 14). À partir de cet extrait, il peut être intéressant de discuter de l'identité culturelle, de se demander si ce personnage est Vietnamien ou Canadien. On peut renvoyer la question aux étudiants en les interrogeant sur leur propre identité culturelle et leur façon de la définir. Au fil de la lecture, l'enseignante peut repérer d'autres passages qui touchent des thèmes interculturels et les utiliser comme sujets d'échanges et de réflexions avec les étudiants.

Poursuivons ce survol du roman en rappelant que Man y raconte les différentes étapes de son intégration : d'abord son arrivée et son installation au Québec, ce qui correspond à l'étape de l'adaptation fonctionnelle selon Gaudet (2005 : 169-171). Elle passe ensuite par une phase d'adaptation sociale : apprentissage et acquisition de nouvelles valeurs, développement d'une amitié interculturelle. Plus loin dans le roman, elle a évolué vers l'intégration, alors qu'elle parle d'une vie heureuse et harmonieuse.

En ce qui concerne son adaptation fonctionnelle, Man décrit ainsi ses premiers contacts avec l'hiver canadien : « Je ne faisais que monter et descendre les marches qui reliaient mon four à mon lit. Mon mari a construit cette cage d'escalier pour me protéger du froid de l'hiver et des aléas de la vie extérieure en tout temps » (Thuy, 2013 : 37). À partir de cette citation, il est possible d'entamer une discussion avec les étudiants sur les premiers temps au Québec : *Comment Man vit-elle ses premiers temps au Québec? Et vous, comment avez-vous vécu vos premiers moments ici?*

Durant ses premières années, Man vit également une adaptation sociale. Elle apprend par exemple à saluer avec la température : « Il fait beau. Il fait chaud. Il grêle. Il neige. Il vente. Il pleut » (p. 36). Ce trait culturel du Québec ne cesse d'étonner les immigrants et il y a là une opportunité de parler des salutations au Québec, des pratiques langagières dans différentes cultures, langues et régions du monde.

Les étudiants immigrants sont ainsi invités à décrire leurs expériences et leurs découvertes à ce sujet.

Un aspect du roman nous paraît essentiel en lien avec nos objectifs pédagogiques, c'est la façon dont y est abordée l'amitié interculturelle. L'auteure y décrit comment deux personnes de cultures différentes peuvent développer une relation, échanger sur leur culture respective et s'enrichir mutuellement. Dans *Man*, la relation interculturelle ne prend pas la tangente de l'incompréhension ou du différend, elle s'avère plutôt une source d'épanouissement. En effet, l'héroïne du roman développe une amitié avec une femme québécoise, le personnage de Julie. Cet extrait en fait foi :

Julie (...) m'a saluée avec l'enthousiasme d'une archéologue qui a découvert la trace du premier baiser. Instantanément, avant même qu'un mot soit prononcé, nous sommes devenues amies et, avec le temps, sœurs. Elle m'a adoptée comme elle a adopté sa fille, sans questionner notre passé. Elle m'emmenait au cinéma l'après-midi, ou nous visionnions des classiques chez elle. Elle ouvrait son réfrigérateur et me faisait goûter pêle-mêle son contenu selon l'humeur du jour : du smoked-meat à la tourtière, du ketchup à la sauce béchamel (...) Parfois, Julie venait cuisiner avec moi. Je lui montrais comment retenir le riz collant dans les couches superposées de feuilles de bananier (...). (p. 54)

En classe, il est possible d'utiliser plusieurs extraits qui racontent cette amitié interculturelle pour aborder des questions comme les points communs et les différences entre les deux amies, les apprentissages sur les cultures québécoise et vietnamienne, l'expression des sentiments et des émotions chez les personnages de différentes origines. Après en avoir discuté avec les étudiants immigrants, il nous est apparu que cette amitié est pour eux un élément-clé du roman. Une étudiante a déclaré en classe : « Madame, tous les immigrants souhaitent rencontrer leur Julie ». C'est dire comment cette amitié réussie entre *Man* et Julie a pu les marquer.

Plus loin dans l'histoire, le personnage principal semble avoir atteint une étape où elle se sent intégrée et elle évoque la notion de bonheur en ces termes : « C'est dans ce bonheur que les années se sont accumulées les unes après les autres sans faire attention ni au calendrier ni aux saisons » (p. 74). À cette page, la narratrice dépeint plus en détail cet état de bien-être et on peut se servir de ce passage pour interroger les étudiants et discuter du degré d'intégration du personnage.

Enfin, la suite du roman peut aussi être explorée en classe. Mentionnons en guise de résumé que *Man* lance un livre de recettes, qui connaît un succès en France, qu'elle rencontre des Français qui ont vécu au Vietnam et qu'elle vit une relation amoureuse avec un chef de Paris. À la fin, elle est changée et elle exprime différemment son amour à ses proches.

Après avoir lu le roman dans le cadre du cours, il convient de procéder à une synthèse, question de revoir, de résumer et d'analyser l'ensemble du récit. Pour ce faire,

les sous-tâches suivantes peuvent être suggérées aux étudiants. Dans le tableau 2, les étudiants décrivent les événements aux phases d'intégration des différents personnages, et dans le tableau 3, ils comparent leurs expériences avec celles du personnage principal. Ces sous-tâches permettent de discuter de l'intégration des immigrants et de réfléchir aux similarités et aux différences propres à chaque individu qui immigré. Comme il n'y a pas de parcours unique et que plusieurs facteurs ont un impact sur l'intégration, on peut comparer et analyser les expériences pour mieux en faire ressortir la diversité.

Les phases d'intégration ⁱⁱⁱ	
L'adaptation fonctionnelle L'arrivée et l'installation	
L'adaptation sociale L'apprentissage et l'acquisition des nouvelles valeurs	
L'adaptation publique L'engagement social et politique	

Tableau 2 : Synthèse – phases d'intégration

Ressemblances : mêmes expériences	
Différences : mes expériences	Différences : les expériences de Man

Tableau 3 : Synthèse – comparaison d'expériences

Pour terminer, remarquons qu'utiliser le roman *Man* de Kim Thuy en classe pour aborder les thèmes de l'immigration et stimuler la réflexion sur l'intégration comporte plusieurs avantages. Il s'agit d'une histoire d'immigration remplie d'espoir, par une auteure de renommée à découvrir. De plus, le roman est accessible à des apprenants de français, car les phrases et les chapitres sont courts. Mentionnons toutefois ce que certains lecteurs considéreront comme des inconvénients : les descriptions culinaires et la culture vietnamienne y sont très présentes, le personnage de Man connaît une situation financière aisée puis un succès international, ce qui n'est pas représentatif de la majorité des immigrants. En outre, sur le plan de la narration, les allers retours entre le présent et le passé compliquent la compréhension.

Conclusion

Les tâches présentées constituent des pistes didactiques à adapter selon les contextes d'enseignement. Elles ont été expérimentées en classe de langue de FLS pour sensibiliser des étudiants adultes immigrants à l'interculturel et les amener vers une réflexion concernant leur processus d'intégration.

Ces questions peuvent parfois poser certains défis; pourtant, il s'agit de sujets de première importance pour les immigrants, qui vivent généralement intensément leur processus d'immigration et abordent du même coup les relations interculturelles de plein fouet. En intégrant ces thèmes à nos cours, progressivement, nous prenons de l'assurance, développons nos habiletés à orienter les discussions et les réflexions, dans le respect et l'ouverture. Notre souhait est que cet article encourage d'autres enseignants à suivre ces pistes didactiques, de la sensibilisation à l'interculturel à la réflexion sur l'intégration.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^e édition, Paris : Anthropos, 1996.
- Bertocchini P. et E. Costanzo. (2014). « La notion d'interculturel », *Le français dans le monde*, n° 391, janvier-février 2014, 26-27.
- Carignan, N., Deraiche, M. et Guillot, M.-C. (dir.). (2015). *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Falardeau, E. (2006). « Des auteurs en migration... », *La culture en classe de français*, sous la direction de Anne-Marie Boucher et Arlette Pilote, Québec : Publications Québec Français, 19-20.
- Gaudet, E. (2005). *Relations interculturelles, Comprendre pour mieux agir*, Montréal : Modulo.
- Lebrun, M. et Collès, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Belgique-France-Québec-Suisse. E.M.E (Proximités).
- Pluskwa, E., Willis, D. et Willis, J. (2009). « L'approche actionnelle en pratique : La tâche d'abord, la grammaire ensuite! », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone : Maison des langues, Diffusion Français Langue Étrangère, 205-231.
- Thuy, K. (2009). *Ru*. Montréal : Libre Expression.

Thuy, K. (2013). *Man*. Montréal : Libre Expression.

Willis, J. R. (2004). « Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners », in *Task-based instruction in foreign language education: Practices an programs*, B. Leaver and J. R. Willis (éd.), Washington D. C.: Georgetown University Press, 3-44.

ⁱ Adaptée d'après une tâche conçue par Lysange Gervais, sous la direction de Gladys Benudiz, présentée au congrès de l'AQEFLS avec l'aimable autorisation de madame Gervais.

ⁱⁱ Pour faire ce montage, l'enseignante avait fait une recherche d'images sur internet.

ⁱⁱⁱ Cette typologie est tirée de : Gaudet, Édith. Relations interculturelles, *Comprendre pour mieux agir*, Montréal, Modulo, 2005, 169-172.

Les activités pédagogiques ne s'improvisent pas : La planification détaillée, secret de la réussite des prestations d'enseignement

Cynthia Eid

Université de Montréal, Canada

et UVHC, DeVisu, Valenciennes, France

Fady Fadel

American Business School of Paris, France

« Si vous ne savez pas où vous allez, vous allez probablement finir par vous retrouver ailleurs » (Campbell, 1974 dans DeRoth, 2005)

Résumé

Non seulement il est important et utile d'avoir une vue globale et chronologique de son cours avant de commencer à enseigner, mais également d'avoir une vue détaillée de chacune des périodes d'enseignement semble être crucial.

Nous montrerons, dans cet article, qu'une condition *sine qua non* de réussite des prestations d'enseignement réside dans le design pédagogique, à savoir dans l'élaboration d'un plan de cours (syllabus) et dans la planification détaillée de chacune des activités pédagogiques.

Mots-clés

Planification détaillée, plan de cours, activités pédagogiques, alignement pédagogique

Introduction

Pour mieux comprendre la prestation d'enseignement, nous choisissons la définition de Jacques Parent. Pour lui, « *l'enseignement est l'action planifiée du professeur engagé dans un processus de communication interpersonnelle et assurant la transmission d'éléments de formation en vue d'un apprentissage. Dans ce contexte, le terme apprentissage est pris au sens large puisqu'il signifie le processus d'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être par des méthodes diverses² » (Parent, 1980).*

² Ce sont nos soulignements de mots-clés.

Nous soulignons plusieurs mots-clés dans cette définition. Bien que nous n'adoptions pas le volet transmissif de l'enseignement³, l'action planifiée de l'enseignement attire toute notre attention.

Dans les années 1990, les enseignant(e)s planifiaient leurs activités pédagogiques autour d'un ou de plusieurs *objectif(s) principal(aux)* (qui donne[ent] une vue d'ensemble du cours) et des *objectifs spécifiques* (qui précisent l'objectif général, en lien avec les thèmes abordés à l'intérieur d'un cours). Les objectifs spécifiques se résument par des comportements observables, par exemple « l'étudiant sera capable de... ». En 2000-2005, la notion de *compétences* (savoir-agir) est introduite dans le jargon pédagogique puisque les compétences ne sont jamais finies et sont un potentiel d'action : elles intègrent les savoirs, savoir-faire et savoir-être et focalisent sur les contenus qui se situent sur un continuum et un contexte professionnel réel. Elles consistent à accomplir des tâches complexes (résolution de problèmes, réalisation de projets, étude de cas, etc.) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies) dans différentes situations⁴. À partir de 2006, on parle davantage d'acquis d'apprentissage (Learning Outcomes), autrement dit, l'étudiant peut *démontrer* qu'il sait communiquer les savoirs, les compétences et les aptitudes qu'il a acquis tout le long des années d'études et qu'il peut faire un lien entre les différents cours suivis et le marché du travail (savoir-mobiliser).

Dans ce labyrinthe tautologique, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (attitudes), cités par Parent en 1980, sont toujours d'actualité avec quelques nuances près (savoir-agir et savoir-mobiliser à inclure). Ils sont toujours – sous des appellations diverses quelquefois – au cœur d'une planification détaillée.

Nous verrons, dans un premier temps, la différence entre un plan de cours (syllabus) et une planification détaillée d'activités pédagogiques (I). Dans un deuxième temps, nous détaillerons les balises que constitue le plan de cours de qualité (II) et, dans un troisième et dernier temps, nous expliciterons les phases incontournables d'une planification pédagogique (III) et proposerons un canevas de planification d'activités pédagogiques où l'enseignant(e) décide de l'organisation et de la mise en séquence des activités pédagogiques (plan de chacune des périodes du cours), où il/elle spécifie le contexte de l'activité, détermine chacun des éléments de planification et organise le cycle de planification de l'activité pédagogique.

³ Jean-François Ceci parle dans un billet du blog C-Campus [<http://sco.lt/8cgo41>], intitulé « De la transmission à la pollinisation du savoir » puisque les personnes apprennent de multiples façons en tout lieu et en tout temps. La formation n'est qu'une modalité d'apprentissage parmi d'autres. Le sachant transmettant ses connaissances à des apprenants dans un cadre formel (salle de formation, tutorat, e-learning, etc.) est peut-être le modèle pédagogique dominant, mais il n'est pas le seul.

⁴ Les bases cognitives de la compétence, CSRDN, [<http://www.csrndn.qc.ca/discas/reforme/schemaCompotence.html>] (consulté en date du 11 novembre 2014).

I. Différence entre l'élaboration d'un plan de cours et l'élaboration d'une planification détaillée d'activités pédagogiques

Pour Legendre, un cours est un ensemble organisé d'activités d'apprentissage défini par un programme d'études (Legendre, 2005). Il est donc nécessaire de rédiger un plan de cours (appelé aussi syllabus de cours) afin d'avoir une vue globale et chronologique de toutes les activités d'un cours (45 h de cours⁵).

Le plan de cours est, selon Prigent, un instrument qui permet aux enseignant(e)s de dresser chronologiquement la liste détaillée des contenus et des activités de chaque heure de cours (Prigent, 1990). Selon Prigent, Bernard et Kozanitis, un plan de cours est un document rédigé à l'intention des apprenant(e)s qui présente toute l'information relative à l'organisation pédagogique du cours (Prigent et coll., 2009). Ainsi, plus la planification initiale de l'ensemble du cours aura été effectuée avec précision, plus facile sera la préparation de chacune des périodes de cours.

À côté du plan de cours, comme le montre la figure ci-dessous, il importe de faire une planification détaillée de chacune des activités pédagogiques (leçons), c'est-à-dire de déterminer précisément la structure, l'organisation et le déroulement de chaque période de cours.

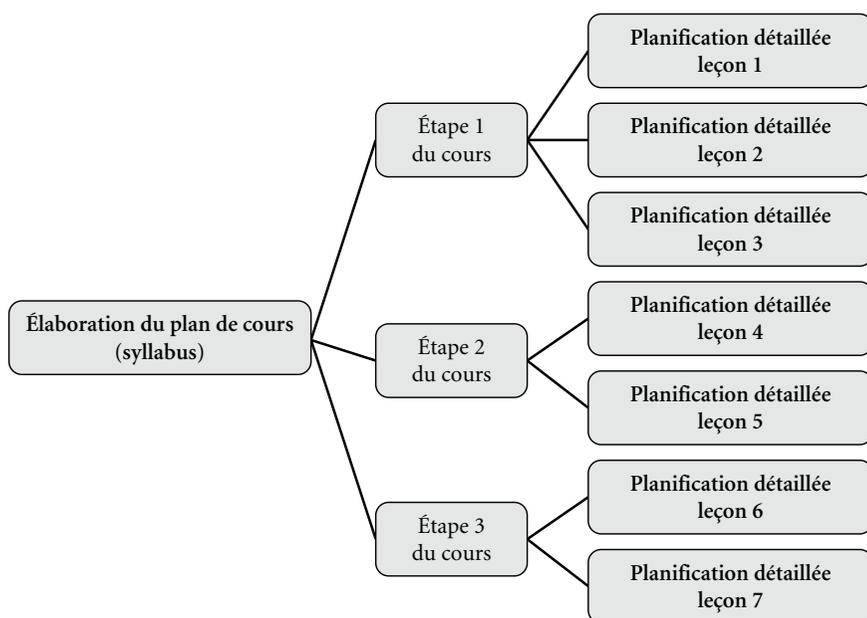


Figure 1 : Plan de cours et plan de leçon
(inspiré de Lauzon, Bonin & Maltais, Collège de Maisonneuve)

⁵ À l'Université de Montréal, 3 crédits représentent 45 heures de contact en salle de classe avec un enseignant (Règlement pédagogique, article 1.7). Trois heures sont consacrées à la semaine de relâche = 42 heures et 3 heures sont consacrées à l'examen final = 39 h de cours à planifier). En revanche, il convient de mentionner que le nombre d'heures de travail personnel est de 90 heures (pour les trois crédits) réparties pour effectuer des travaux déterminés par l'enseignant(e).

Markus Brauer invite les enseignant(e)s à investir (un peu) plus de temps à préparer les cours dans les mois qui précèdent le 1^{er} jour de classe et à dédier (beaucoup) moins de temps à la préparation de ceux-ci pendant le semestre, puisque chaque minute investie dans la rédaction avant le début du cours permettra à l'enseignant(e) de gagner dix minutes pendant le semestre (Brauer, 2011 : 35). « Le temps ainsi économisé peut être consacré à un accompagnement plus étroit des étudiants pour favoriser la réussite⁶. »

Afin de répondre aux sollicitations de Brauer, observons d'abord dans le tableau récapitulatif ci-dessous les fonctions, utilités et rubriques d'un plan de cours et celles d'un plan de leçon.

	Plan de cours (macro-planification)	Plan de leçon (macro-planification)
Fonction	Agenda pédagogique destiné aux apprenant(e)s, à l'enseignant(e) et au responsable de programme	Outil de préparation destiné à l'enseignant(e)
Utilité	<p>Un plan de cours bien construit permet à l'apprenant de comprendre la structure du cours et de saisir la cohérence entre les objectifs poursuivis, les activités d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation (alignement pédagogique).</p> <p>Il permet également au responsable de programme de s'informer des choix effectués et de veiller à la qualité du cours (progression, délimitation, etc.).</p> <p>Il permet à l'enseignant(e) de planifier son enseignement avec réalisme, de renseigner (déroulement du cours), de gérer sa planification et de motiver ses étudiants.</p>	<p>Un plan de leçon bien construit rend le cours clair et fixe le point de départ et le point d'arrivée de l'enseignement.</p> <p>Il permet d'arrimer le cours actuel avec le cours précédent et le cours à venir, évitant par-là l'improvisation.</p> <p>En outre, l'enseignant(e) se sent plus en sécurité, structuré(e) et s'approprié le contenu à communiquer.</p>
Rubriques	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identification du cours et de l'enseignant(e) ✓ Descripteur du cours ✓ Introduction ✓ Objectifs généraux, spécifiques/compétences, acquis d'apprentissage ✓ Modalités d'évaluation des apprentissages ✓ Approche(s) pédagogique(s) ✓ Calendrier du déroulement ✓ Modalités de fonctionnement (intégrité et plagiat, etc.) ✓ Références bibliographiques 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexte de l'activité pédagogique ✓ Compétences/objectifs d'apprentissage et méthodes pédagogiques ✓ Amorçage de l'activité pédagogique ✓ Déroulement de l'activité pédagogique ✓ Clôture de l'activité pédagogique ✓ Tâches à faire par l'enseignant(e) et par l'apprenant(e) ✓ Commentaires sur l'activité pédagogique

Tableau 1 : Fonction, utilité et rubriques d'un plan de cours et d'un plan de leçon

⁶ Martin LaSalle, Forum, semaine du 5 août 2014, Le Plan de Cours absolument fondamental, atelier donné par Cynthia EID à la semaine d'accueil des enseignants à l'Université de Montréal, [<http://www.nouvelles.umontreal.ca/campus/soutien-a-l-enseignement-et-a-la-recherche/20140825-semaine-daccueil-des-enseignants.html>]

Le caractère de macro-planification (plan de cours) et de micro-planification (plan des activités pédagogiques, en l'occurrence la planification détaillée de chacune des leçons) n'est pas à sous-estimer pour la réussite des prestations d'enseignement. Il convient ainsi de souligner l'importance de l'évaluation dans toute planification (confère figure ci-dessous) afin de maintenir la cohérence dans les activités pédagogiques choisies.

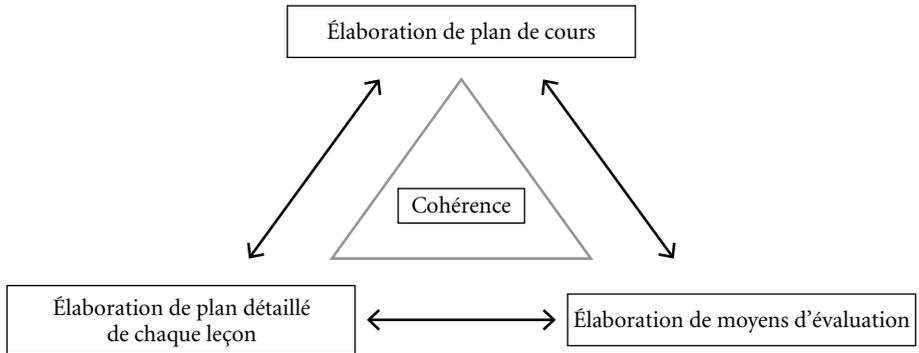


Figure 2 : Trois phases de planification pédagogique

Quelles sont les informations que l'on devrait retrouver d'une part dans le plan de cours et d'autre part dans la planification détaillée d'une leçon?

II. Les balises d'un plan de cours de qualité (macro-planification)

Un plan de cours ne sert pas uniquement à transmettre de l'information sur le cours, mais contribue aussi à établir un climat propice à l'apprentissage. Une planification proactive et soignée du plan de cours influence le bon déroulement des séances de cours, d'où l'importance de rendre le plan de cours précis pour les étudiants.

Sans vouloir être exhaustifs et aller en détail dans chacune de ces rubriques, nous essaierons de décrire les éléments de base constituant chacune des rubriques susmentionnées d'un plan de cours.

2.1 Dans la rubrique *Identification du cours et de l'enseignant(e)*, des renseignements de base relatifs d'abord au cours et à l'enseignant(e) sont à mentionner :

- *Identification du cours* : mentionner par exemple l'identification de l'unité et du programme d'étude (le site web du programme éventuellement), l'identification du cours (titre du cours, numéro du cours, son sigle, le nombre de crédits qu'il porte), l'identification du trimestre, de l'année, de l'horaire du cours, de la salle de cours (pavillon, local), la plateforme d'apprentissage, etc.
- *Identification de l'enseignant(e)* : nom de l'enseignant(e), ses coordonnées (courriel) et ses disponibilités.

2.2 *Descripteur du cours* : il est conseillé de prendre soin d'inclure le descripteur du cours tel qu'il apparaît dans le guide de l'unité⁷ et sur le site Web du programme. Il donne une vision globale aux apprenant(e)s de leur profil de sortie à la fin de ce cours, des transformations, des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir (compétences) et des stratégies que ce cours vise auprès des étudiants.

Exemple d'un descripteur officiel du cours Français langue des affaires⁸ : *Ce cours permet à l'étudiant(e) de s'approprier la terminologie et les structures linguistiques spécifiques au monde des affaires et de développer le langage particulier du milieu professionnel. Il permet également à l'étudiant(e) de comprendre la réalité québécoise de ce milieu.*

2.3 *Introduction* : l'introduction (facultative) permet de fournir certaines informations au sujet du cours afin de le mettre en contexte et de susciter l'intérêt des étudiants⁹. Cette rubrique présente d'une façon plus détaillée le descripteur et place éventuellement le cours dans le programme (obligatoire, facultatif, donné en quelle année, quel trimestre, etc.).

Exemple d'introduction du cours Français langue des affaires : *Ce cours, optionnel, de type français sur objectifs spécifiques (FOS) vise le développement des compétences linguistiques et pragmatiques nécessaires pour une insertion professionnelle réussie dans le monde des affaires québécois d'aujourd'hui. Il s'inscrit dans une perspective actionnelle qui conduit l'étudiant à s'investir dans des situations authentiques et dans des tâches créatrices de sens, se rapportant à l'entreprise privée et au service public.*

Ainsi, le cours Français langue des affaires est conçu sous forme de simulation globale ou de mini simulations pour rendre les apprenant(e)s aptes à communiquer dans la vie courante et dans la vie professionnelle à tous les niveaux : des relations dans l'entreprise et à l'extérieur de celle-ci, des relations avec la clientèle ou la hiérarchie, de la compréhension du monde du travail, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-agir. Le volet interculturel sera mis en exergue à travers des supports différents et variés répondant aux exigences du développement et du progrès dans le domaine professionnel.

2.4 *Objectifs généraux et objectifs spécifiques*¹⁰ appelés aussi les *apprentissages visés* : dans le cadre d'une approche par objectifs (ou par cours), selon Laszlo DeRoth, « les objectifs généraux ou les buts délimitent les savoirs à acquérir dans le cadre d'un programme de formation. Par conséquent, ce dernier est composé de matières ou sujets d'étude bien définis et les contenus de ces derniers seront déterminés par les

⁷ Département, faculté, institut, centre, etc.

⁸ J'ai eu la chance de réformer le contenu du cours de Français langue des affaires et de l'enseigner en 2013-2014 à l'université de Montréal.

⁹ Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CÉFES) – Université de Montréal, 2008-2010.

¹⁰ Dans une approche par compétences, les compétences seraient l'équivalent des objectifs généraux et les composantes (appelées aussi des indicateurs d'apprentissage, des éléments de compétences, des capacités, etc.) seraient l'équivalent des objectifs spécifiques.

*objectifs d'apprentissage spécifiques*¹¹ » (DeRoth, L. 2005 : 32). Autrement dit, les objectifs généraux focalisent sur « le cours vise à... », alors que les objectifs spécifiques mettent en exergue ce que « l'apprenant est capable de faire ».

Le tableau ci-dessous montre la distinction entre les deux.

Approche par objectifs	
Objectifs généraux ¹²	Objectifs spécifiques
sont énoncés du point de vue de l'enseignant(e)	sont énoncés du point de vue des apprenant(e)s
donnent une vue d'ensemble du cours	précisent l'objectif général, en lien avec les thèmes abordés à l'intérieur d'un cours
ne sont pas formulés en termes de comportements observables	sont formulés en termes de comportements observables
ne sont pas évalués	sont évalués et comportent un critère de mesure de la performance

Tableau 2 : Différence entre objectifs généraux et objectifs spécifiques.
Tableau inspiré de Dessaint, 1995, cité par DeRoth, L, 2005 : 32

Rappelons que les objectifs d'apprentissage comprennent trois éléments : un sujet (l'apprenant), un verbe d'action (décrire le comportement attendu chez l'apprenant) et enfin l'objet de l'apprentissage (un complément). Les objectifs précisent et explicitent les apprentissages visés à l'intérieur d'un cours. Ils ont un impact sur les autres composantes d'un cours puisqu'ils orientent la sélection du contenu, le choix des méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation des apprentissages et le choix du matériel d'enseignement¹³.

Illustrons les objectifs généraux et les objectifs spécifiques par des exemples, lesquels exemples sont puisés dans notre cours Français langue des affaires.

Objectifs généraux – De façon générale, le cours vise à :

- Initier les apprenant(e)s au monde de l'entreprise en posant un regard critique sur le processus d'apprentissage;
- Présenter les notions fondamentales de la création d'une entreprise.

¹¹ DeRoth, L. 2005. *Enseigner en couleurs, 33 réflexions pour des exposés magistraux dynamiques*, les dossiers du CÉFÈS, Université de Montréal, p. 32.

¹² Les buts

¹³ Document de référence, plan de cours, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, p. 2.

Objectifs spécifiques – À la fin du cours, l'étudiant sera en mesure de/d' :

- Trouver un projet d'entreprise, choisir le secteur d'activité et faire l'étude du marché;
- Implanter l'entreprise dans une région et définir les critères de choix;
- Expliciter les normes déontologiques propres à l'entreprise;
- Établir les ressources humaines de l'entreprise;
- Donner vie à l'entreprise, analyser les incidents qui risquent de survenir et organiser les activités commerciales;
- Développer un esprit critique en examinant la pratique professionnelle au moyen d'une grille d'analyse composée de variables éthiques;
- Rédiger le plan d'affaires;
- Rédiger votre carnet de bord dès la première séance de cours.

De plus en plus, des transformations importantes se présentent dans le cadre du système éducatif, parmi lesquelles figurent l'approche programme ou l'approche par compétences. Certains programmes de formation sont structurés par compétences. Ainsi, il convient de penser le plan de cours en conséquence. Bien qu'il n'y ait pas une seule acception du terme compétence, le tableau ci-dessous définit les compétences (savoir-agir), les composantes et les manifestations selon Lasnier (2000 : 47).

Approche programme/Approche par compétences		
Compétence	Composantes (capacités)	Manifestations (observables)
est composée d'un verbe d'action à l'infinitif suivi d'un ou de plusieurs compléments	sont la façon d'activer les composantes dans l'exécution d'une tâche sollicitant la compétence	Leur premier rôle est de faciliter et d'approfondir la compréhension du sens de la composante : représenter des habiletés favorisant le développement de la manifestation. On saisit la dynamique de la compétence par le biais de ses composantes.
présente une cible globale d'apprentissage	sont des éléments prescriptifs du programme	permettent d'élaborer des critères pour un des aspects de l'évaluation formative
l'énoncé de la compétence est un point de repère pour l'enseignant(e) et pour l'apprenant(e).	ne sont pas développées et évaluées isolément, mais bien au contraire, seront développées par des tâches intégratrices et par des activités d'apprentissage se rapportant à la tâche.	les manifestations ne sont pas des éléments isolés qui conduiront à des activités d'apprentissage morcelées. Ce sont des habiletés acquises graduellement, mais toujours de façon à les intégrer dans la compétence.

Tableau 3 : Inspiré de François Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, Guérin, 2000, p. 47

Le schéma ci-dessous donne une vue d'ensemble de la compétence énoncée. Les composantes lui sont rattachées et en découlent. Chacune des composantes (capacités) détermine les habiletés ou les connaissances par le biais de manifestations observables.

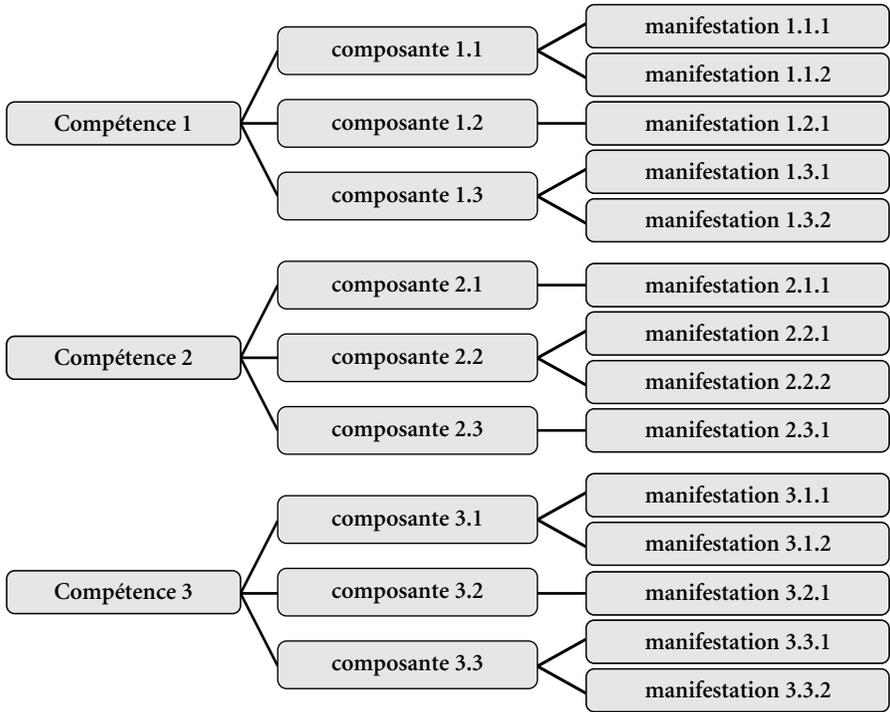


Figure 3 : Vue d'ensemble du lien entre les compétences, les composantes et les manifestations

Nous ne nous attarderons pas sur l'approche par compétence dans le cadre de cet article, mais donnerons quelques exemples de compétences et de leurs composantes puisés dans le Référentiel du ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (2004). Les exemples de manifestations observables sont tirés du portfolio de l'étudiant en Sciences de l'éducation à l'université de Montréal (Pascal Lefrançois et la Maison de la Technologie [MATI], 2013).

Exemples de compétences	Exemples de composantes (capacités)	Exemples de manifestations observables
Axe : Fondements		
n.1 Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ¹⁴	1.3. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.	1.3.1. Faire des liens, lors des activités proposées, avec la culture des élèves (habitudes de vie, traditions, utilisation des savoirs dans la vie quotidienne, etc.) de façon à favoriser leurs apprentissages.
	1.5. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.	1.5.1. Faire des liens, lors des activités proposées, avec la culture des élèves (habitudes de vie, traditions, utilisation des savoirs dans la vie quotidienne, etc.) de façon à favoriser leurs apprentissages.
Axe : Acte d'enseigner		
n.3 Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	3.1. Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.	3.1.1. Établit les modalités de sa participation à la vie de la classe (assistantat, animation, prise en charge graduelle) et de sa prise en charge de trois jours dont une journée complète.
		3.1.2. Construit son propre cahier de planification et apporte les ajustements nécessaires en tenant compte des recommandations, des conseils et des commentaires, le présente, lors des visites à son superviseur.
		3.1.3. S'informe quant aux outils lui permettant de justifier le choix et le contenu de ses interventions en tenant compte des liens avec le programme de formation et le document de progression des apprentissages.

¹⁴ La compétence 1 a plusieurs autres composantes qui n'ont pas été déclinées en manifestations observables dans cet exemple :

- 1.1. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- 1.2. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- 1.4. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

	3.2. Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences, ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.	3.2.1. S'approprie les compétences à développer et les contenus du programme dans le contexte du stage.
	3.3. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.	3.3.1. Participe à la planification d'activités pédagogiques variées en tenant compte des éléments de sa formation.

Tableau 4 : Exemples de compétences, composantes et manifestations observables

2.5 *Modalités d'évaluation des apprentissages* : Comment faire en sorte que l'évaluation soit la plus cohérente et la plus juste possible? C'est dans cette rubrique qu'il faut communiquer les méthodes d'évaluation, la pondération, le lien entre les objectifs et le cours, les dates et les moments d'évaluation.

À cette question, plusieurs éléments de réponse se présentent :

- la proposition par l'enseignant(e) de tâches qui mettent en œuvre l'alignement pédagogique (cohérence) entre les objectifs énoncés clairement, les méthodes pédagogiques et l'évaluation. Pour John Biggs, (1999) dans *Teaching for quality learning at university: what the student does*, les facteurs inhérents à la qualité du cours résident dans la cohérence et l'alignement pédagogique entre les trois pôles du triangle ci-dessous.

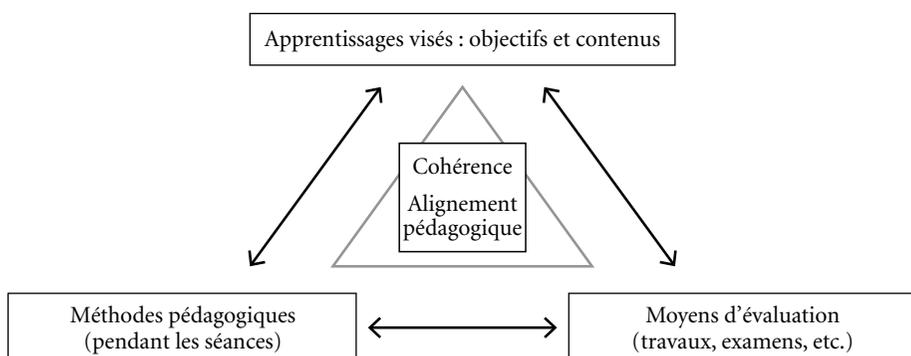


Figure 4 : Alignement pédagogique, source : John Biggs, 1999

- la proposition par l'enseignant(e) de tâches pertinentes fixant une cible claire, des tâches basées sur le processus cognitif¹⁵ pour développer la métacognition des étudiants.

À titre d'exemple, l'objectif spécifique *Enrichir ses connaissances dans le domaine du français langue des affaires* n'est pas le meilleur objectif à fixer puisqu'il n'est pas basé sur un verbe d'action, mesurable sur l'un des six niveaux de la taxonomie. Il convient de le formuler ainsi *l'étudiant(e) est capable de rédiger un plan d'affaires complet de la création de son entreprise dans un contexte d'affaires québécois*.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les trois premiers niveaux du triangle vers le bas relèvent d'habiletés passives des apprenant(e)s alors que les 3 niveaux en haut du triangle sont des habiletés plus complexes qui permettent davantage le transfert dans d'autres cours et sur le marché du travail. Elles mobilisent des compétences et des savoir-agir. Nous parcourrons brièvement les six niveaux du processus cognitif¹⁶.

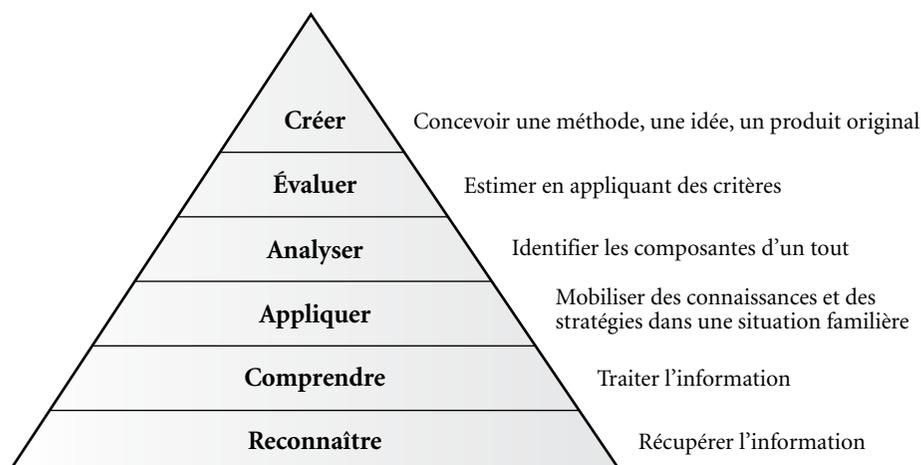


Figure 5 : Taxonomie de Bloom (1956) révisée

- Le premier niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *se rappeler, mémoriser ou retenir des connaissances* à l'instar de définitions, terminologie, formules mathématiques, conventions, règles grammaticales ; bref, des faits isolés. Donc, l'apprenant observe et se souvient de l'information¹⁷.

¹⁵ Taxonomie de Bloom (1956) révisée, contenant six niveaux : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

¹⁶ En parcourant les six niveaux de la taxonomie de Bloom révisée, nous nous sommes inspirés du travail de Judith Cantin, HEC (atelier donné à HEC Montréal, en janvier 2013 et du site web de l'INSA de Toulouse

[http://enseignants.insa-toulouse.fr/fr/ameliorer_mon_cours/les_concepts_de_base/la_taxonomie_de_bloom.html] consulté en date du 24 novembre 2014.

¹⁷ Confère annexe 1, niveau 1 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

- Le deuxième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *comprendre*, autrement dit, l'apprenant saisit le sens littéral de l'information, donne des exemples, classifie et explique. Il rattache donc son apprentissage à des éléments qu'il connaît. À titre d'exemple, il relie son apprentissage à une expérience vécue, compare avec un film visionné, fait des interférences avec une discussion qui a eu lieu avec ses parents ou amis. Il peut illustrer sa compréhension en mettant, par exemple, les éléments dans un ordre différent, en interprétant ou en traduisant¹⁸.
- Le troisième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *appliquer* un principe, une procédure ou une méthode, par exemple, appliquer des exercices grammaticaux ou calculer un exercice mathématique¹⁹.
- Le quatrième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *analyser* une habileté active et complexe en voyant un modèle, en déconstruisant les concepts pour les reconstruire, en comparant les éléments. Par exemple, l'apprenant peut utiliser des graphies, diagrammes, images ou tableaux dans son analyse²⁰.
- Le cinquième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *évaluer* sa création ou celle d'autrui en portant un jugement critique, en synthétisant. L'apprenant confirme ou infirme le concept, apporte des preuves, des recommandations et des critiques²¹.
- Le sixième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : *créer*, trouver une solution originale où plusieurs cadres conceptuels seront combinés. Ce sont des situations neuves où l'apprenant compare et discrimine les idées. Il démontre qu'il est autonome en créant une cohérence dans son travail. Il planifie, expérimente et procède à un essai ou à une création²².

D'autres éléments de réponse ressortent de la question : *comment faire en sorte que l'évaluation soit la plus cohérente et la plus juste possible?* à savoir :

- l'intégration d'activités d'évaluation formative d'une façon régulière contribue à la qualité des apprentissages des étudiants;
- l'organisation d'au moins deux évaluations (dont une individuelle²³) en privilégiant des moyens différents à l'intérieur d'un cours (travail pratique, quiz, examen, etc.);

¹⁸ Confère annexe 1, niveau 2 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

¹⁹ Confère annexe 1, niveau 3 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

²⁰ Confère annexe 1, niveau 4 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

²¹ Confère annexe 1, niveau 5 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

²² Confère annexe 1, niveau 6 pour mieux comprendre le processus de pensée, se référer aux verbes utilisés et consulter des exemples d'activités.

²³ Conformément au Règlement des études de 1^{er} cycle de l'Université de Montréal.

- le niveau des objectifs qu'on souhaite mesurer est déterminant quant au type d'examen choisi²⁴. Les examens à développement permettent d'évaluer des objectifs de niveau supérieur de la taxonomie de Bloom révisée (analyse, évaluation et création), alors que ceux à correction objective sont limités aux premiers niveaux de la taxonomie (connaissance, compréhension, application);
- préciser les tâches à évaluer, la pondération, la date de remise, le format du travail et le lien entre l'évaluation et le cours. (Confère le tableau ci-dessous tiré de notre cours de Français langue des affaires, donné à la Faculté de l'Éducation permanente). Le cours est basé sur l'apprentissage par projet où le résultat final est la création d'une entreprise en détaillant le plan d'affaires.

Tâche	Pondération	Échéance	Format du travail ²⁵	Lien avec le cours
Test 1 - Résumé de la conception de votre entreprise	10 % (10 pts)	18 février 2015	Une seule page à déposer sur la plateforme StudiUM ²⁶ et à remettre à votre enseignant(e) en version papier	Phase 1. Introductive Phase 2. Choix du lieu-thème
Brochure publicitaire (dépliant) de votre entreprise	5 % (5 pts)	8 mars 2015	Sur StudiUM et en version papier	Phase 4. Donner vie à l'entreprise
Examen intra	30 % (30 pts)	11 et 18 mars 2015	- CV et lettre de motivation (15 pts) - Préparer un guide d'entretien d'embauche (en réponse à une offre d'emploi) (15 pts) Sur StudiUM et en version papier	Phase 3. Établir des identités fictives
Carnet de bord	10 % (10 pts)	2 avril 2015	<u>1^{ère} partie</u> : résumé réflexif de chaque séance (pas plus de 5 lignes) <u>2^e partie</u> : lexique nouveau ou expressions nouvelles appris(es) en classe (3 au minimum - 10 au maximum) <u>3^e partie</u> : lexique nouveau ou expressions nouvelles appris(es) en dehors de la classe (3 au minimum - 10 au maximum) sur StudiUM et en version papier	Les 6 phases de l'entreprise

²⁴ Document de référence, Faculté de l'éducation permanente, p. 3.

²⁵ Présentation des exigences en termes de modalités de remise, taille des caractères, pénalités en cas de retard (tout retard dans la remise d'un travail entraîne la perte d'un point par jour), interligne (texte à 1.5), support (papier ou électronique), format (8 ½ x 11), police (12 pts, Times New Roman ou autre), marges (2.5 cm), type d'impression (recto ou recto-verso).

²⁶ StudiUM est la plateforme Moodle adaptée à l'Université de Montréal.

Glossaire de l'entreprise	5 % (5 pts)	8 avril 2015	Sur StudiUM	Phase 5. Événements et incidents dans l'entreprise
Participation en classe (prise de parole, devoirs remis à temps, travail en groupes ou en binôme, etc.)	10 % (10 pts)	Tout le long du cours	Évaluation par les pairs (fiche distribuée)	Les 6 phases de l'entreprise
Examen final (exposé oral de votre entreprise) et remise de document écrit : processus de simulation de votre entreprise	30 % : 15 % oral et 15 % écrit	29 avril 2015	- Présentation PowerPoint en classe - Document écrit détaillé à remettre sur StudiUM et en version papier	Les 6 phases de l'entreprise

Tableau 5 : Variétés d'évaluation

- Quand il s'agit d'un travail d'équipe, il convient de mentionner les modalités d'évaluation et de présenter par écrit les consignes pour chaque travail dans un document distinct du plan du cours.
- Les critères d'évaluation sont explicites (confère les critères d'évaluation d'un exposé oral du cours Français langue des affaires dont la note est sur 15 points).

FLS 1150 Grille d'évaluation de présentation orale				
Nom de l'apprenant(e):				
Sujet présenté :				
	<i>Faible</i>	<i>Passable</i>	<i>Bien</i>	<i>Très bien</i>
Structure/Organisation				
• Introduction (avec plan) : attention, intérêt	0	0.5	0.75	1
• Développement des idées et originalité : simplicité, stratégie (ordre des arguments)	0	0.5	1	2
• Contenu satisfaisant, instruments variés (rationnels, basés sur la crédibilité, références)	0	0.5	0.75	1
• Conclusion (récapitulation et prolongement)	0	0.5	0.75	1
• Enchaînement des idées (mots liens)	0	0.5	0.75	1
Langue				
• Vocabulaire (richesse, variété, jargon des affaires)	0	0.5	0.75	1
• Grammaire (temps verbaux et structure de la phrase)	0	0.5	0.75	1
• Prononciation et débit (articulé, compréhensible)	0	0.5	0.75	1
Communication				
• Longueur (respect du temps alloué)	0	0.5	0.75	1
• Lecture ou non de ses diapos	0	0.5	0.75	1
• PowerPoint (écrit clair)	0	0.5	0.75	1
• Confiance en soi	0	0.5	0.75	1
Aspects interactifs				
• Questions ou non posées par la classe (intérêt suscité par le sujet présenté)	0	0.5	0.75	1
• Enchaînement entre les membres de l'équipe	0	0.5	0.75	1

Tableau 6 : Grille d'évaluation de l'exposé oral

- L'évaluation peut se faire quelquefois par les pairs (comme le montre le tableau ci-dessous), appuyée par une grille d'évaluation. Les apprenant(e)s peuvent se familiariser avec les critères d'évaluation, avec le processus d'analyser et peuvent scruter les failles des collègues dans un esprit socioconstructiviste.

Titre du projet : _____

Nom de l'apprenant(e) : _____

Légende : 5 = Excellent 4 = Très bien 3 = Satisfaisant 2 = Insatisfaisant 1 = À améliorer		Informations/ participation		Utilisation du français		Collaboration		Gestion du temps et des consignes		Note globale	
		Donne des informations pertinentes (qualité et quantité)	Participe aux activités et travaille avec les autres membres de l'équipe	Parle en français en tout temps dans l'équipe	Réutilise les notions vues en classe (grammaire, vocabulaire...)	Discute et partage ses idées	Respecte les opinions des autres	Utilise son temps efficacement	Respecte les délais et les consignes		
Coéquipiers	Nom :										
	Nom :										
	Nom :										
Auto-évaluation :											
Évaluation du professeur:											

Tableau 7 : Évaluation par les pairs, École de langue, Université de Montréal

- Le barème de notation : expliciter aux apprenant(e)s l'échelle de conversion entre lettres (A, A+, A-, B, B+, B-, C, C+, C-, etc.) et notes en chiffres (points, pourcentages).

Points (note en %)	Lettre	Points	Qualificatif
89,5-100	A+	4,3	excellent
84,5-89,4	A	4,0	
79,5-84,4	A-	3,7	
76,5-79,4	B+	3,3	très bon
72,5-76,4	B	3,0	
69,5-72,4	B-	2,7	
64,5-69,4	C+	2,3	bon
59,5-64,4	C	2,0*	
56,5-59,4	C-	1,7	
53,5-56,4	D+	1,3	passable
49,5-53,4	D	1,0**	
34,5-49,4	E	0,5	faible – échec
0-34,4	F	0,0	nul – échec
	(S)	sans valeur numérique	succès
	(E)	sans valeur numérique	échec
* note de passage dans un programme ** note de passage dans un cours			

Tableau 8 : Échelle de conversion de l'université de Montréal

- Il importe de communiquer les résultats aux apprenant(e)s : préciser quand et comment les leur communiquer. Les évaluations seront corrigées et surtout commentées d'une façon constructive.

Nota bene : que ce soit dans la rubrique évaluation ou dans la rubrique fonctionnement de la communauté classe, une note sur *l'intégrité, le plagiat, le copiage, la fraude et toute tentative de commettre ces actes* est indispensable. Plagier, c'est tricher (article 1 du Règlement disciplinaire sur le plagiat ou la fraude, université de Montréal). L'intégrité intellectuelle à l'université de Montréal est une valeur à partager, une compétence à développer et une responsabilité individuelle et collective à assumer²⁷.

2.6 Approches pédagogiques ou activités d'enseignement-apprentissage

Dans un plan de cours détaillé, force est de constater la présence des méthodes utilisées pour favoriser les apprentissages des apprenants et pour atteindre le plus efficacement possible les objectifs visés. L'enseignant(e) est soucieux(euse) de savoir si

²⁷ <http://www.integrite.umontreal.ca> (date de consultation 23 novembre 2013)

les méthodes choisies sont pertinentes ou pas au regard des apprentissages visés et si elles sont appropriées au nombre d'apprenant(e)s qu'il(elle) a.

La figure ci-dessous de la pyramide de l'apprentissage représente le taux de mémorisation en fonction de la méthode d'enseignement choisie.

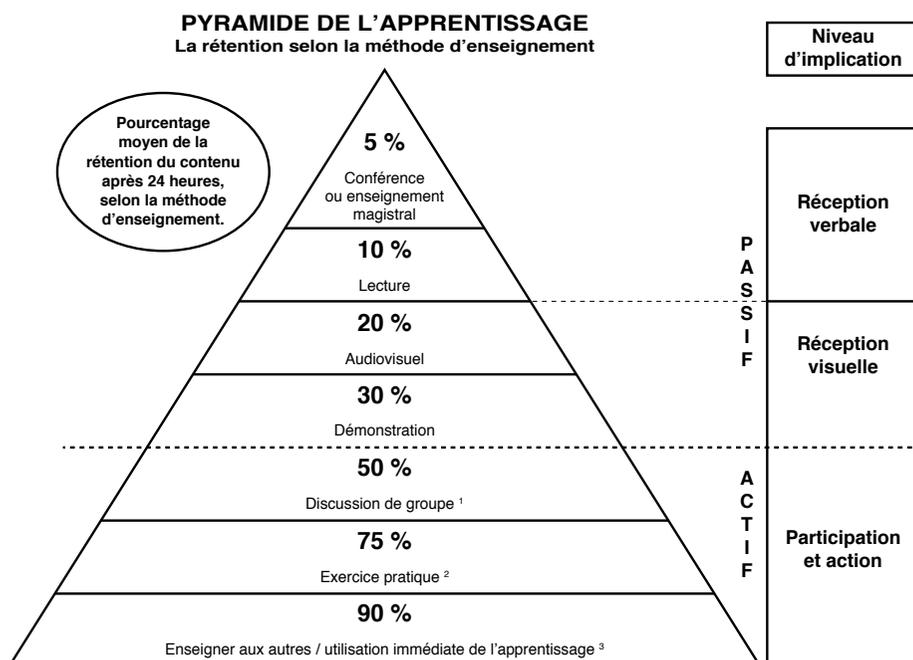


Figure 6 : Pyramide de l'apprentissage (Source : National Training Laboratories of Bethel (Maine, USA) à partir de résultats de recherches sur la mémorisation menées dans les années 1960)

Cette figure montre clairement deux types d'approches pédagogiques qu'il convient de différencier dans un plan de cours :

- *les activités d'enseignement* (qui concernent la méthode utilisée par l'enseignant[e] pour véhiculer des savoirs) afin de favoriser les apprentissages des étudiants, par exemple un cours magistral, une conférence, une démonstration, une personne ressource invitée, la présentation d'un document audiovisuel, etc.
- *les activités d'apprentissage* qui suscitent une participation active de la part des apprenant(e)s (discussion de groupe, travail d'équipe, étude de cas, mise en situation, présentation en classe, simulation, etc.).

2.7 Calendrier du déroulement

Comme le montre le tableau ci-dessous, pour chaque séance de cours, il convient de préciser clairement le plan de cours et son déroulement : la date de chaque séance de cours, le(s) objectif(s) spécifique(s) (regroupés en thèmes ou sous-thèmes) pour chacune des séances, les éléments de contenu (préciser les connaissances, notions, concepts et théories à acquérir dans le cours en lien avec les objectifs²⁸), les activités pédagogiques d'apprentissage et/ou d'enseignement, les lectures (obligatoires ou facultatives à faire tout en accompagnant les apprenant[e]s à travers des questions préalables) et exercices préparatoires et enfin l'évaluation.

Dates	Objectifs spécifiques	Éléments de contenu (en lien avec les objectifs spécifiques)	Activités pédagogiques	Lectures et exercices préparatoires	Évaluation(s)

Figure 7 : Exemple de grille de calendrier

Dans la rédaction du calendrier de déroulement, force est d'éviter deux failles principales : éviter que le déroulement s'apparente à la table de matières d'un livre et éviter la liste d'épicerie.

2.8 Modalité de fonctionnement appelée aussi *fonctionnement de la communauté d'apprenants ou environnement d'apprentissage*

Cette rubrique est optionnelle. Il convient de s'assurer que les apprenant(e)s aient une idée claire des attentes, à savoir par exemple la participation (questions à poser, prise de parole, respect mutuel), l'usage du courriel (quand répondre aux courriels des apprenants : chaque 24 heures, chaque jour, etc.) et leurs responsabilités tout au long du cours.

Que peut-on mentionner dans la rubrique *modalité de fonctionnement*?

Les exemples ci-dessous sont tirés du plan de cours de Français langue des affaires, donné à l'École de langue de la FÉP en 2013-2014.

- 1) la présence aux cours, par exemple : *Étant donné le caractère interactif des cours, votre présence est fortement recommandée. Vous êtes tenu(e)s d'arriver à l'heure. Vous êtes responsables des apprentissages manqués pour cause de retard ou d'absence aux cours. Pour se rattraper, prière de se rendre sur le site StudiUM ou de communiquer avec vos pairs avant de prendre contact votre enseignant(e).*
- 2) la participation (questions et prise de parole) : *Vous êtes encouragé(e)s à participer activement en classe, durant les activités de questionnement, de discussion ou de collaboration. Vous êtes sollicité(e)s à répondre aux questions que pose l'enseignant(e). Toutes les réponses sont appréciées et valorisées. Vous êtes également incité(e)s à poser des questions pour clarifier les points que vous*

²⁸ Les éléments de contenu pourraient être regroupés par thèmes et sous-thèmes, par étapes, par séquences dans le temps, etc.

n'avez pas compris. Toutes les questions sont valides et importantes. Vous êtes responsables de votre rôle et de vos tâches lors des travaux de groupe, vous devez fournir un effort équitable.

- 3) le respect des échéances : *Vous êtes tenu(e)s de soumettre vos travaux dans les délais prévus. Tout travail rendu après le délai est sanctionné. Seules les raisons médicales, majeures, accompagnées d'un certificat médical seront considérées. Vous êtes encouragé(e)s à travailler régulièrement et à gérer votre temps efficacement pour pouvoir honorer vos responsabilités.*
- 4) les services de soutien à l'apprentissage auxquels les apprenant(e)s peuvent recourir durant la session sont bénéfiques. Par exemple, à l'université de Montréal, les services peuvent être les suivants :
 - CSEDC /CESAR : www.csedc.umontreal.ca/apprentissage/
 - Centre de communication écrite : www.cce.umontreal.ca
 - Direction des bibliothèques : http://www.bib.umontreal.ca/db/ap_services_offerts.htm
- 5) l'importance dans votre cours de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui concerne l'inclusion des apprenant(e)s en situation de handicap et leur intégration à la norme²⁹.
- 6) l'usage de la technologie : *l'usage de tout moyen de communication ou d'outil technologique est strictement réservé à des fins pédagogiques. L'usage de ces outils à des fins non pédagogiques représente une distraction à l'apprenant(e) en question et aux autres membres de la communauté-classe. En tant qu'obstacle à la mise en place d'un environnement d'apprentissage, il ne sera toléré à aucun moment. Dans le cas où vous voudriez enregistrer un cours ou un support audio ou vidéo, vous devrez faire au préalable une demande de consentement auprès de votre enseignant(e).*
- 7) le respect du statut d'apprenant(e) : *Vous êtes des apprenant(e)s dans un cursus universitaire et êtes responsables de votre apprentissage et de votre parcours. Consulter le plan de cours de façon régulière vous permet de concevoir le contexte du cours et son environnement à tout moment. Développer des habitudes de travail saines et productives est primordial; faire les travaux de lecture avant d'arriver en classe, participer activement, poser des questions, réviser régulièrement sont toutes des habitudes essentielles à votre réussite en tant qu'apprenant(e). Faites bon usage de votre présence en classe, participez, collaborez, discutez. Faites en sorte que ce temps passé en classe soit un moment d'apprentissage authentique. Apprenez à consulter les grilles de correction fournies pour les divers travaux. Sachez que tous les travaux (en classe ou à l'extérieur de la classe) sont importants. Qu'ils soient sujets à une évaluation notée ou pas, ils constituent des opportunités répétées pour acquérir des connaissances et développer des compétences. Faites des réflexions régulières sur votre apprentissage, votre parcours, les objectifs réalisés et ceux qui restent à atteindre. Vous êtes encouragé(e)s à communiquer avec votre enseignant(e) en cas de difficultés ou de doutes.*

²⁹ Vidéo de 3 minutes et 41 secondes expliquant ce qu'est la conception universelle de l'apprentissage (CUA)
[https://www.youtube.com/watch?v=Aq_Rq3DzxlU].

2.9 Références bibliographiques

Faire état dans le plan de cours des ouvrages obligatoires et des principaux textes (articles, études, outils de référence, documents électroniques) qui devraient être lus ou consultés par les apprenant(e)s est une étape incontournable. La bibliographie doit être un modèle de présentation de documents de référence pour les travaux des étudiants.

Il convient de s'assurer de l'actualité et de la mise à jour des références bibliographiques, de limiter le nombre de références (choix judicieux), mise en valeur dans le plan de cours des liens entre objectifs, contenu et lectures (dans le calendrier) et d'indiquer les documents obligatoires et ceux qui sont recommandés.

2.10 Plateforme StudiUM

Un site internet du cours sera mis à disposition des apprenants à partir du réseau interne de l'Université, StudiUM. *Vous aurez accès illimité au site durant toute la session, et ce depuis le réseau interne de l'université comme depuis vos propres connections internet*³⁰.

En guise de conclusion à cette partie, et afin d'avoir une vue systémique et de garder au cœur du design pédagogique l'alignement pédagogique³¹ entre objectifs, méthodes pédagogiques et moyens d'évaluation (Biggs : 1999), il nous semble qu'il y a trois phases incontournables de planification pédagogique à prendre en considération :

- 1) la phase 1 est celle d'élaboration de plan de cours en respectant la vue globale de l'ensemble des cours (qui a été détaillée dans la partie II de cet article (planification pédagogique macro);
- 2) la phase 2 est celle de l'élaboration de plan détaillé de chacune des activités pédagogiques mentionnées (planification détaillée de chacune des leçons) qui sera détaillée dans la partie III de cet article (planification pédagogique micro);
- 3) et la phase 3 est celle d'élaboration des moyens d'évaluation (les tâches évaluatives à donner, le niveau de complexité choisi, les types d'examens (à réponses courtes, développement, questions à choix multiple (QCM), vrai ou faux, une seule bonne réponse, résolution de problèmes, étude de cas, problème réel, tâche réellement issue du champ professionnel, etc.). Cette partie a été détaillée tout le long de cet article.

Force est de rappeler que ces trois phases ne sont pas chronologiques, mais récursives.

³⁰ Squelette de plan de cours conçu par la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

³¹ Alignement pédagogique suppose la cohérence entre le choix des objectifs, les méthodes pédagogiques et le système d'évaluation.

3. Phases incontournables de planification pédagogique (micro-planification)

La planification détaillée d'une activité pédagogique est très utile pour l'enseignant(e). Elle lui permet d'avoir une vue globale et chronologique des segments du cours, de choisir le contenu envisagé pour les différentes heures du cours, de structurer la matière, de réfléchir aux objectifs à reformuler et d'énoncer dans des termes indiquant ce que l'apprenant devrait apprendre, les stratégies et activités d'enseignement et d'apprentissage à utiliser pour faire passer le contenu. Ainsi, l'improvisation n'est pas gage de qualité.

Dans un niveau de micro-planification, Lauzon, Bonin & Maltais, Collège de Maisonneuve proposent trois volets de planification détaillée d'une activité pédagogique (leçon) : spécifier le contexte de l'activité pédagogique, déterminer chacun des éléments de planification et enfin organiser sa leçon en précisant la cohérence entre les compétences/objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les moyens d'évaluation.

Un canevas récapitulatif de toutes les étapes d'une planification détaillée figurera à la fin de cette partie.

3.1 Spécifier le contexte de la leçon

Dans cette partie, il convient de mentionner, pour chacune des activités pédagogiques (leçons) à donner tout le long de la session, ce qui suit :

- le titre du cours, la session, la semaine, le nombre d'heures du cours (horaire) et le local où aura lieu l'activité,
- le(s) thème(s)/sujet(s) du cours,
- la place de la leçon dans le cours et dans le programme,
- les prérequis/acquis antérieurs,
- le niveau de difficulté (abstraction, complexité, erreurs typiques) et les équipements didactiques nécessaires à prévoir (soutien visuel : tableau, diapo, feuille de papier, etc.) sont-ils prévus pour rappeler les consignes de la discussion? outils TICE/matériel en classe et moyens : (pointeur laser, vidéo projecteur, piles, micro, craie, éponge, stylo, etc.), les soutiens visuels sont-ils planifiés pour agir comme des accents plutôt que comme le cœur de la présentation? Les soutiens visuels choisis conviennent-ils bien à la taille du groupe et au format de la salle de cours? Sont-ils intégrés dans le matériel écrit ou électronique?
- les documents à distribuer : photocopies, télévotants, outils, etc.
- la durée des parties de la leçon (alterner exposés et activités implicatives).

3.2 Sélectionner les compétences/objectifs d'apprentissage et les méthodes/stratégies pédagogiques

Dans cette partie, il convient de sélectionner :

- trois à quatre compétences ou objectifs d'apprentissage énoncés du point de vue de l'apprenant (confère Taxonomie des processus cognitifs, annexe 1), formulés en termes de comportements observables : ce que l'apprenant[e] devrait apprendre, ce qu'il/elle est capable de faire, etc.);

- les contenus à faire apprendre : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir énoncés dans des termes indiquant ce que l'apprenant(e) est capable de faire pour démontrer qu'il/elle a appris;
- les méthodes et stratégies pédagogiques d'enseignement : ce qui sera enseigné et comment (cours magistral, lecture, etc.)/activités d'apprentissage en classe et hors classe qui engagent les apprenants dans les activités prévues) (mise en situation, discussion en binôme, présentation des étudiants, etc.). Réfléchir aux questions suivantes : quelle activité pédagogique aidera les apprenant(e)s à apprendre? Questions socratiques, discussions en petits groupes, étude de cas, démonstration pratique, simulation, etc. Si une discussion en petits groupes est proposée, y a-t-il une ou des question(s) de prévue(s) pour déclencher la discussion?
- les types et moyens d'évaluation (diagnostique, formative ou sommative) : quel moyen est prévu pour vérifier si les objectifs de l'activité ont été atteints? (durant l'apprentissage, en faisant l'activité, lors d'une évaluation sommative au cours du trimestre, lors d'une évaluation formative à la fin du trimestre).

3.3 Déterminer chacun des éléments de la planification détaillée : organiser sa leçon et gérer le temps

Une leçon comprend 3 étapes : ouverture, déroulement et clôture (Deshaies, Hermann & Poirier, 2003).

3.3.1 Amorce/Introduction/Ouverture vers la matière qui sera enseignée (sensibilisation, mise en contexte), rappeler ce qui a été fait au cours précédent, activer les prérequis, utiliser un déclencheur, une mise en situation.

Réfléchir aux questions suivantes : Y aurait-il une introduction à ce que les apprenant(e)s vont apprendre? Quelles techniques utiliser (illustration, anecdote, analogie, expérience, démonstration pratique, citation, opinion, observation, question, etc.)?

Le temps accordé à cette activité peut être de cinq minutes.

3.3.2 Déroulement de l'activité : mise en œuvre active de l'activité

Il s'agit ici de préciser le contenu des activités d'enseignement à faire apprendre (savoir, savoir-faire et savoir-être), de dévoiler des instructions claires avant l'activité et de séquencer les activités en quatre étapes :

- *Exposition* de l'activité pédagogique (les fondements)
- *Appropriation* et *approfondissement* de la tâche par les apprenants
- *Production*, cette phase sera axée sur le volet pratique (synthèse, tâches intégratrices)
- *Évaluation*, préciser les modalités d'évaluation (formative ou sommative) en fixant un critère de mesure de la performance

Force est de souligner, dans cette partie, l'importance de l'alternance entre exposés (enseignements, nouvelle matière) et activités implicatives axées sur les apprenant(e)s (confère annexe 2 pour une multitude d'activités implicatives). Ainsi, l'ajustement de la planification se fait dans l'action.

Qu'en est-il de la longueur idéale d'une séance de cours?

L'exposé devrait être comme une minijupe « suffisamment long pour couvrir le sujet, suffisamment court pour attirer l'attention ». Cette comparaison est empruntée au Cardinal Alexandre Renard, archevêque de Lyon, en s'adressant aux jeunes prêtres de la longueur idéale d'une homélie. Il en va de même pour l'exposé magistral. Autrement dit, en tant qu'enseignant(e), il convient de faire un deuil sur les détails du contenu afin d'amener plus de profondeur dans l'appropriation des connaissances et davantage d'interactivité en salle de classe.

Comme les deux schémas ci-dessous le montrent, dans la planification détaillée de l'activité pédagogique, il convient d'activer les connaissances antérieures (amorce de 5 minutes), d'élaborer de nouvelles connaissances (exposés répartis sur 3 temps différents, chacun est de 20 minutes) appuyées par un exemple tiré de la pratique et reliées à chaque sujet, d'établir des liens entre les différentes parties du cours à travers des applications et des mises en pratique (activités implicatives), de planifier des moments de transition entre les activités, de respecter le temps accordé à l'activité, d'ajuster le cas échéant, et enfin il convient de bien conclure la séance (5 à 10 minutes).

Le temps accordé à cette activité peut être d'une heure, quinze minutes par exemple.

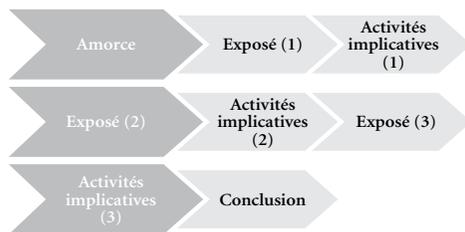


Figure 8 : Premier scénario possible pour structurer une séance de cours, de séquençage des activités et de gestion de temps

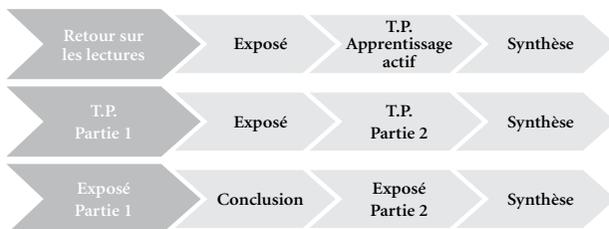


Figure 9 : Trois différentes structures d'une séance de cours : plusieurs scénarios possibles

3.3.3 Clôture de l'activité pédagogique : dans cette partie, il est nécessaire de boucler la boucle de l'activité, de valider la compréhension des étudiants, de faire résumer la matière afin de clore la leçon, de faire ou faire faire une synthèse réflexive du chemin parcouru en référence aux objectifs énoncés au début de la séance, de donner une rétroaction sur la leçon, d'annoncer la prochaine leçon et la préparation de l'étude à faire hors classe.

Le temps accordé à cette activité peut être de 5 à 10 minutes.

3.4 Tâches à faire (avant, pendant - ouverture, déroulement, clôture - et après le cours)

- par l'enseignant(e)³²
- par l'apprenant(e)³³

3.5 Commentaires

Cette partie se base sur une révision postactive du cours : prendre notes sur le vécu du cours, sur l'évaluation des apprentissages et sur les ajustements à apporter à la planification.

En résumé, le canevas du plan de chaque heure de cours ci-dessous est un bon récapitulatif d'une planification détaillée d'une activité pédagogique.

Canevas de planification détaillée d'activités pédagogiques				
1- Contexte de la leçon				
Titre du cours :			Session :	
Semaine :		Nombre d'heures du cours :		
Local :				
Thème(s)/(sujet) du cours :				
Place de la leçon dans le cours et dans le programme :				
Liens du cours avec le marché du travail, avec les cours donnés dans le programme				
Prérequis/acquis antérieurs :				
Équipement(s) à prévoir en classe/outils TICE :				
Documents à distribuer :				
2- Objectifs et méthode(s) pédagogique(s) :				
Compétences/objectifs d'apprentissage (partir des objectifs du cours puis de la leçon) :				
1-				
2-				
3-				
P.S. : (recourir à la taxonomie au besoin pour choisir les verbes d'action)				
Méthode(s) pédagogique(s) :				
3- Synopsis de la planification détaillée :				
Bloc 1 – Ouverture (Amorce)				
Durée :	Contenu et activités d'enseignement (à faire apprendre : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir)	Matériel didactique nécessaire : outils/moyens	Stratégies d'apprentissage des étudiants	Modalités d'évaluation (diagnostique, formative ou sommative)

³² Par exemple, préparer une question d'examen sur la matière d'aujourd'hui, revoir les cas pratiques une fois expérimentés, revoir les ambiguïtés sur quelques éléments de contenus vécus par les apprenants.

³³ Par exemple, lectures à faire, tâches à entamer, compléter, achever, seul ou en groupe, en présentiel ou à distance, etc.

..... minutes				
..... minutes				
Bloc 2 - Déroulement des séquençages des activités				
Durée :	Contenu et activités d'enseignement (à faire apprendre : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir)	Matériel didactique nécessaire : outils/moyens	Stratégies d'apprentissage des étudiants	Modalités d'évaluation (diagnostique, formative ou sommative)
..... minutes				
..... minutes				
..... minutes				
Pause				
..... minutes				
..... minutes				
Bloc 3 – Synthèse et clôture				
Durée :	Contenu et activités d'enseignement (à faire apprendre : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir)	Matériel didactique nécessaire : outils/moyens	Stratégies d'apprentissage des étudiants	Modalités d'évaluation (diagnostique, formative ou sommative)
..... minutes				
..... minutes				
4- Tâches à faire				
Par l'enseignant(e) : Avant, pendant et d'ici le prochain cours :				
Par l'étudiant(e) : Avant, pendant et d'ici le prochain cours :				
5- Commentaires :				

Tableau 9 : Canevas inspiré du (Dossier pédagogique, Soins infirmiers – Fondements généraux, 3^e édition, 2010, p. 6), de Lafond, P.-C. Planification détaillée d'activités pédagogiques (atelier donné à l'Université de Montréal en février 2014), et de Labrèche, D. et coll., (plan d'activités, Clinique canadienne d'enseignement du droit, 1990, pp. 31-57).

Conclusion

Notre objectif quotidien en tant qu'enseignant(e)s n'est pas d'enseigner, mais de savoir ce que nos apprenant(e)s apprennent au sens large... *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (1993), cet ouvrage de Saint-Onge ne met-il pas en lumière davantage le rôle actif des apprenants que le rôle transmissif de savoirs des enseignants? En tant qu'auteurs de cet article, nous sommes convaincus que nous ne pouvons pas apprendre à quelqu'un, mais nous pouvons faire apprendre, nous pouvons démontrer ou montrer à l'apprenant comment apprendre.

Pour se faire, il convient de renforcer le constat que les activités pédagogiques ne s'improvisent pas, mais bien au contraire se préparent d'une façon détaillée afin de favoriser la réussite des apprenant(e)s à travers les prestations d'enseignement de qualité. L'enseignant(e) a un style d'enseignement particulier, il ne convient guère de le changer, mais de garder une porte ouverte à de nouvelles méthodes qui s'arriment avec sa personnalité. Ce(tte) dernier(ère), lors de la planification détaillée, mise sur son sens de créativité pour innover dans les activités à intégrer.

En revanche, pour proposer des activités planifiées sans être extrêmement figées et rigides, il convient de garder une place pour les imprévus et de penser aux différents styles d'apprentissage des apprenant(e)s (visuels, auditifs, kinesthésiques) dans la salle de classe.

Planifier prend du temps, mais économise beaucoup de temps. Il convient pour cela de prendre en considération les principes suivants³⁴ :

- Commencer systématiquement les activités pédagogiques en sollicitant les prérequis des apprenants,
- Si l'on veut développer la pensée critique chez les apprenants, il faudrait modéliser devant eux et en faire un lien avec le cours : non seulement parler d'une façon critique en tant qu'enseignant(e), mais également mettre les apprenant(e)s dans des situations de réflexion critique,
- Et enfin, répéter le cours à haute voix chez soi puisqu'une prestation de cours ne s'improvise pas, mais se prépare minutieusement.

Références

- Brunet, Y. 2010. *Dossiers pédagogiques*, Soins infirmiers, Fondements généraux, 3^e édition, Chenelière Éducation inc.
- Brauer, M. 2011. *Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Armand Colin, Paris.
- DeRoth, L. 2005. *Enseigner en couleurs, 33 réflexions pour des exposés magistraux dynamiques*, les dossiers du CÉFÈS, Université de Montréal, p. 43.
- Prégent, R. Bernard, H et Kozantis, A. 2009. *Enseigner à l'Université dans une approche programme*, Montréal, Presses internationales Polytechnique.
- Prégent, R. 1990. *La planification détaillée du cours*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Lafond, P.-C. Atelier Planification détaillée des activités pédagogiques, 19 février 2014.

³⁴ Principes inspirés de l'atelier donné par P.-C., Lafond, Faculté de droit, Université de Montréal (février, 2014).

St-Pierre, L. 2000. *Outil pour la planification sommaire d'une leçon*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Lauzon, Bonin & Maltais, *Planification des leçons*, Collège de Maisonneuve.

Lusignan, M.-J. 2012. *Grille d'une planification d'un cours*.

Anderson, L.W. et Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

McGrath, H. et Noble, T. (Traduction Gervais Sirois) (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer* : Montréal : Chenelière Éducation.

Lazear, D. (2008). (Traduction Gervais Sirois) *Du Simple au complexe : Appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée*, Montréal : Chenelière, 106 p.

Site voué à l'application de la taxonomie dans les TIC (source de références intéressantes) [<http://recit.org/bloom/Accueil>]

Cantin, J., conseillère pédagogique en intégration des TIC à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI) explique brièvement la taxonomie des processus cognitifs d'Anderson et Krathwohl ainsi que quelques possibilités d'application dans la pratique pédagogique [<http://www.youtube.com/watch?v=RBPJBxBvPh0>].

En 1991, Lorin Anderson (ancien étudiant de Bloom) a sensiblement modifié les étages de la pyramide du maître et propose l'organisation suivante (mini formation en ligne) : [http://www.supportsfoad.com/bloom/la_taxonomie_rvise_1991.html]

Listes de PDF portant sur la taxonomie de Bloom [<http://www.newactu.com/la-taxonomie-de-blom-pdf.html#a1>]

Document résumant la taxonomie de Bloom [http://ien25.ia94.ac-creteil.fr/cms/IMG/pdf/Taxonomie_BLOOM.pdf]

Annexe 1 : Taxonomie de Bloom révisée, les Éditions de la Chenelière

Le premier niveau de la taxonomie de Bloom révisée : mémoriser (se rappeler)

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<ul style="list-style-type: none"> • La tâche ou la question requiert que l'élève démontre qu'il peut rappeler de sa mémoire à long terme ce qu'il a déjà appris (principalement des faits) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faites le rappel de vos connaissances • Nommez • Choisissez (bonne réponse) • Associez • Annotez • Désignez • Définissez • Dessinez • Tracez ce que vous savez • Épelez • Énumérez (de mémoire) • Décrivez • Récitez • Dites • Faites comme si • Écrivez ce que vous savez • Chantez • Est-ce vrai ou faux • Remplissez un questionnaire • Donnez un exemple 	<ul style="list-style-type: none"> • Associez un animal à un habitat • Nommez les os sur un diagramme • Décrivez le processus de convection • Chantez l'hymne national • Entourez l'image de... (ex. : mammifère, marsupial) • Énumérez les caractéristiques, les attributs de... • Décrivez le climat de... • Fournissez cinq données sous forme de nombres au sujet de... • Donnez un exemple de peintre cubiste • Dessinez un cône • Nommez un explorateur et dites ce qu'il a fait • Imitz la façon dont un kangourou se déplace • Récitez un poème • Récitez les tables de multiplication • Écrivez la formule de..., les symboles chimiques pour... • Décrivez les principales blessures sportives • Est-ce que ce règlement de basket-ball est vrai ou faux? • Remplissez ce questionnaire sur... • Dites à quelle période telle personne a dirigé le pays • Précisez le sujet de cette histoire • Racontez votre première journée d'école • Décrivez l'expérience que vous avez eue avec...

Le deuxième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : comprendre

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<p>La tâche ou la question requiert que l'élève démontre ce qu'il comprend d'une des façons suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En établissant des liens entre ce qu'il sait déjà et le nouvel apprentissage • En donnant des exemples • En convertissant ses connaissances d'une forme à une autre • En classifiant en catégories prédéterminées • En faisant des prédictions simples • En trouvant des structures simples dans les données • En faisant des comparaisons simples de faits ou en se basant sur des critères prédéterminés • En expliquant les causes et les effets • En comparant, de façon simple et concrète, des caractéristiques positives et négatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparez (trouvez des ressemblances et des différences factuelles) • Expliquez le principe • Classez en catégories (prédéterminées) • Expliquez les causes et les effets (simples) • Illustrez • Paraphrasez • Traduisez • Résumez • Trouvez un exemple • Faites un modèle • Reportez les données sur un graphique • Discutez • Trouvez une tendance • Classifiez • Prédisez • Démontrez • Esquissez • Interprétez • Énumérez les aspects positifs et négatifs • Élaborez un questionnaire simple sur des données factuelles • Remplissez ce questionnaire à choix multiples • Remplissez ce questionnaire (vrai ou faux) • Trouvez le thème 	<ul style="list-style-type: none"> • Résumez les principaux points en vos propres mots • Redites l'histoire en vos propres mots • Donnez un exemple réel du processus du transfert de la chaleur par conduction • Expliquez les caractéristiques de la peinture impressionniste • Trouvez un autre livre sur le thème de l'amitié • Démontrez une solution à ce problème • Jouez une scène de ce roman, histoire ou pièce • Déterminez les instruments de cette pièce de musique • Écrivez une phrase pour décrire des données sur un graphique • Expliquez en quoi ce film est semblable à un autre que vous avez vu • Utilisez correctement ce mot dans une phrase • Interprétez ce graphique • Dessinez un schéma du système digestif • Classez les animaux en « vertébrés » ou « invertébrés » • Trouvez un triangle équilatéral dans la pièce • Bâissez un modèle de pyramide égyptienne • Trouvez le principe de la séquence et dites le nombre suivant • Expliquez la transformation de l'eau en vapeur • Traduisez ce paragraphe en français • Discutez avec un partenaire de... • Illustrez ce poème ou cette histoire • Comparez les personnages de ces deux histoires • Comparez les protéines aux hydrates de carbone • Tracez un diagramme de Venn pour... • Énumérez les avantages et les désavantages de... • Comparez ces deux écrivains • Trouvez le thème de ce film • Préparez un questionnaire pour la classe

Le troisième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : **appliquer**

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<p>La tâche ou la question requiert que l'élève exécute une procédure apprise pour s'acquitter d'une tâche (familière ou non). Cette aptitude englobe des habiletés spécifiques, mais aussi des procédures comme la recherche à l'aide d'un équipement et d'instructions écrites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquez • Exécutez • Implantez • Suivez la procédure • Suivez les instructions • Utilisez correctement • Écrivez un poème en respectant la convention, le style, le caractère d'imprimerie • Résolvez un problème ou un rapport en appliquant la formule ou la procédure • Faites un dessin à l'échelle • Écrivez un poème ou une histoire d'un style spécifique • Faites un manuel ou une brochure • Élaborez un questionnaire à choix multiples • Inventez un jeu • Trouvez de l'information (factuelle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faites une recherche sur ce sujet • Suivez les instructions pour mener une expérience • Insérez correctement une comparaison dans une phrase • Pratiquez l'habileté de négociation dans votre groupe • Écrivez une lettre à une autorité municipale relativement à... • Dessinez une carte à l'échelle de... • Appliquez une formule pour calculer... dans ce problème • Réalisez cette recette de... (nourriture) • Servez-vous d'un guide routier pour retrouver rapidement votre chemin • Démontrez au moyen d'une ligne du temps... • Prenez une photographie en vous servant de cette lentille • Réalisez une présentation PowerPoint sur les méfaits du tabagisme • Apprenez les règles d'un jeu et jouez-y • Faites l'arbre généalogique de votre famille • Apprenez cette danse, ce poème ou ce chant et pratiquez-le • Suivez les instructions pour préparer une carte en relief (<i>pop-up</i>) sur... • Préparez un curriculum vitæ ou une offre de service • Utilisez un microscope pour observer... et décrivez ce que vous avez découvert • Rédigez un livre d'instructions sur les soins à apporter aux lapins • Recherchez de l'information sur un inventeur, un artiste, un auteur, un sportif • Trouvez les outils permettant de prévoir la température et décrivez leur fonctionnement • Reproduisez cette expérience ou procédure • Utilisez les « six chapeaux de la réflexion » pour explorer l'idée de...

Le quatrième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : analyser

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<p>La tâche ou la question requiert que l'élève fractionne ses connaissances en parties et démontre les liens qui unissent ces parties entre elles et au tout :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En discernant l'information la plus importante et la plus significative • En distinguant les faits des opinions • En démontrant les liens entre les idées • En déterminant la façon dont les parties séparées deviennent un système ou une structure • En dégagant un point de vue, des préjugés et des intentions sous-jacentes • En organisant l'information en tableaux, en matrices, en diagrammes hiérarchiques, en réseaux de concepts, en grilles de critères • En trouvant une certaine quantité de renseignements et en les organisant pour résoudre certaines questions ou problèmes spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Faites un remue-ménages • Préparez ou remplissez une grille de critères ou un tableau pour comparer • Faites une recherche, en consultant diverses ressources, pour examiner un problème, une situation, une question complexe • Définissez vos propres catégories • Décomposez... en ses parties • Dégagez les préjugés, les points de vue, la signification • Résolvez des problèmes (complexes) en relevant les éléments ou les indices les plus importants • Déterminez les thèmes (multiples et complexes) principaux • Énumérez tous les problèmes susceptibles d'apparaître • Prévoyez les conséquences de ces situations hypothétiques • Faites un tableau ou une carte d'organisation d'idées pour démontrer les liens • Énumérez les principaux arguments favorables et défavorables à cette idée, à cette proposition • Analysez un rapport ou un article d'un certain point de vue • Ordonnez les étapes principales • Planifiez un sondage, une liste de vérification, un ensemble de critères, une grille de critères pour évaluer • Basez-vous sur des données ou des indices • Déterminez les principaux points ou caractéristiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparez deux expériences sous les angles suivants : structure, statistiques, présomptions et conclusions • Comparez les théories, modèles, genres, concepts, processus au moyen de votre propre tableau • Menez une enquête ou une expérience et analysez vos résultats • Démontez un distributeur à savon et décrivez son fonctionnement • Déterminez les quatre principaux thèmes de ce livre, de ce roman • Séparez les faits des opinions ou inférences dans ces énoncés • Expliquez les sous-entendus présents dans ce texte et précisez leurs effets • Trouvez autant de liens que vous le pouvez entre ces événements • Notez l'intention de l'auteur • Nommez les problèmes éthiques soulevés par cette expérience, cette argumentation • Trouvez le lien entre le décor du roman et ses personnages • Écrivez un rapport d'expérience comportant ces sections : introduction, méthodes, résultats, discussion, conclusion • Dites ce qui se passerait si... • Nommez les composantes : œuvre d'art, pièce d'architecture, étiquette d'aliment, programme informatique • Nommez les émotions que les images de ce livre ont suscitées en vous • Faites une recherche puis écrivez la biographie d'un inventeur, écrivain ou chercheur et analysez les influences de son travail • Rédigez des conseils pour régler les problèmes informatiques les plus fréquents • Trouvez des stratégies pour enseigner des habiletés, essayez-les et analysez les causes de leur réussite ou de leur échec • Énumérez les préjugés favorables et défavorables au gouvernement que cet article véhicule • Décrivez les résultats que cette publicité vise

Le cinquième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : évaluer

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<p>La tâche ou la question requiert que l'élève porte des jugements sur la valeur ou l'aspect éthique des choses en s'inspirant de critères ou de standards pour démontrer sa pensée critique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En détectant les incohérences et les faussetés • En déterminant les problèmes qui doivent être pris en charge • En jugeant de la justesse, de l'efficacité ou de la qualité des produits, procédures, arguments, modèles, théories, conclusions • En établissant une comparaison soutenue par un raisonnement • En appliquant des critères établis ou des standards 	<ul style="list-style-type: none"> • Basez-vous sur des critères pour prendre une décision • Formulez votre conclusion et justifiez-la • Décelez les incohérences, les faussetés, les manques de logique • Jugez de l'efficacité • Prenez une décision et justifiez-la • Tirez une conclusion fondée sur des arguments • Établissez une priorité et donnez vos raisons • Déterminez les meilleures pratiques en vous appuyant sur des arguments • Faites un compte rendu critique • Énumérez les meilleurs arguments favorables et défavorables à une idée et expliquez-les • Attribuez un score, une note • Évaluez vos propres progrès • Menez une enquête ou une expérience, interprétez les résultats et tirez des conclusions • Nommez les aspects de cette tâche que vous avez le mieux réussis et dites pourquoi • Recommandez des améliorations • Déterminez les problèmes les plus significatifs en regard d'une question 	<ul style="list-style-type: none"> • Énumérez les plus forts arguments contre le clonage • Déterminez si le basket-ball est un meilleur spectacle que le baseball • Comparez les forfaits de location de deux compagnies de téléphone cellulaire, jugez de la meilleure offre pour quelqu'un de votre âge et expliquez pourquoi • Déterminez la meilleure façon de se faire ami avec un nouvel élève et dites pourquoi • Regardez deux versions du film <i>Roméo et Juliette</i>, indiquez laquelle est la meilleure et justifiez votre choix • Classez ces œuvres d'art de la plus... à la moins... • Nommez l'animal qui a les plus beaux petits en donnant trois bonnes raisons • Évaluez la probabilité d'un tremblement de terre dans votre municipalité d'ici 10 ans en vous fondant sur des arguments et des preuves • Critiquez l'objectivité de l'argumentation du journaliste, c'est-à-dire son aptitude à considérer le sujet sous les deux points de vue • Dites si vous êtes d'accord avec les conclusions tirées à partir de ces données • Déterminez laquelle de ces deux inventions a eu le plus d'impact sur votre vie et dites pourquoi • Faites des recommandations pour améliorer ce jeu, ce processus ou ce produit et expliquez-en la nécessité • Écrivez une critique de livre, de film, de produit, d'œuvre d'art, de musique • Écrivez un essai présentant les grandes lignes des arguments favorables et défavorables à la conscription, énumérez les arguments plus convaincants et expliquez-les • Regardez une vidéo de sport et choisissez les trois meilleurs joueurs en justifiant votre sélection • Évaluez ce site Web et recommandez des améliorations • Déterminez si nous devrions avoir des zoos ou des cirques et écrivez deux bonnes raisons soutenant votre réponse

Le sixième niveau de la taxonomie de Bloom révisée : créer

Processus de pensée	Verbes utilisés	Exemples d'activités
<p>La tâche ou la question requiert que l'élève produise une des deux choses suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une idée nouvelle ou originale de produit, de processus ou de solution basée sur une approche unique ou sur un regroupement inédit des éléments (le résultat doit répondre à des critères spécifiés à l'avance et aux exigences de la tâche) • Un plan détaillé en vue de la conception d'un produit, d'un projet, d'une solution à un problème, d'une proposition de recherche ou d'un essai. Ce plan doit faire la synthèse des éléments les plus significatifs et des options possibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevez une nouvelle façon • Concevez une nouvelle procédure • Trouvez de nouvelles solutions • Composez une musique, une chanson • Restructurez • Réécrivez l'histoire avec une intrigue et une fin différentes • Faites un plan détaillé, étape par étape, pour... (et faites le travail en question): <ul style="list-style-type: none"> – un projet et réalisez-le – une présentation multimédia sur un thème et produisez-la – une peinture sur un thème – une exposition – une recherche – un site Web • Mettez en pratique un processus créatif de résolution de problème • Regroupez ces éléments pour créer quelque chose de nouveau 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevez cinq nouvelles solutions au manque de places de stationnement en ville • Restructurez un site Web pour le rendre plus attrayant et accessible pour des adolescents • Écrivez une nouvelle fin à... • Combinez les meilleurs éléments de deux jeux et en créer un nouveau • Écrivez une histoire originale basée sur l'information présentée dans ce graphique • Créez la couverture d'un magazine s'adressant à des jeunes de 11 à 13 ans • Dessinez des marionnettes représentant les personnages de cette histoire • Inventez un personnage de dessin animé soucieux de protéger l'eau • Faites le plan détaillé d'une campagne visant à réduire l'utilisation des sacs de plastique • Composez un rap traitant des problèmes causés par la pression des pairs • Planifiez et réalisez une expérience pour découvrir ce qui fait rire les gens de divers âges • Planifiez et réalisez trois sketches dramatiques sur le thème « Méfiez-vous des vendeurs » • Imaginez une installation artistique représentant votre vie de famille • Planifiez et réalisez un jardin « santé » et compilez des données • Planifiez et réalisez une présentation multimédia sur des machines simples

Annexe 2 : Quelques activités implicatives visant à rendre les apprenant(e)s plus actif(ive)s

Activités courtes (entre 1 et 5 minutes)	
1.	Le point le plus nébuleux ³⁵
2.	Le questionnaire minute ³⁶
3.	Les ConcepTests ou QCM ³⁷
4.	Le rappel libre périodique ³⁸
5.	La minute de réflexion écrite ou (Think – Write – Pair & Share) ³⁹
6.	L'apprentissage coopératif ⁴⁰
7.	La fiche de concrétisation (exemples et contre-exemples, analogie) ⁴¹
8.	La comparaison des notes personnelles ⁴²
9.	Pause pendant l'exposé ⁴³

³⁵ **Le point le plus nébuleux** (vague, obscur, confus) (1 - 2 minutes) : À la fin de la séance du cours, l'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de nommer sur un petit papier le point le moins clair du cours et sur lequel ils souhaiteraient revenir au début de la séance prochaine.

³⁶ **Le questionnaire minute** (1 minute) : À la fin de la séance du cours, l'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de répondre à deux questions :

- a. Qu'est-ce que vous avez appris de plus important dans le cours aujourd'hui?
- b. Quelle est la question à laquelle vous n'avez pas obtenu de réponse? L'enseignant(e) lit les réponses afin de donner une rétroaction et de répondre aux questions pendant le cours suivant.

³⁷ **Les ConcepTests ou Questions à Choix multiples (QCM)** (5 minutes) : Les QCM nécessitent la compréhension des concepts enseignés. Les apprenant(e)s écrivent leurs réponses, puis travaillent en dyades pour en discuter. Les ConcepTests sont utiles pour évaluer la compréhension des apprenant(e)s, déterminée par le nombre de bonnes réponses. Ils permettent aussi à l'enseignant(e) de mieux structurer son cours.

³⁸ **Le rappel libre périodique** (3 minutes) : L'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de compléter les trois phrases suivantes :

1. Le point le plus important est...
2. Un bon exemple de l'application de ce point est...
3. Ce que je ne saisis pas très bien est...

L'enseignant(e) alloue deux ou trois minutes, puis demande aux apprenant(e)s de faire part de leurs points.

³⁹ **La minute de réflexion écrite (Think – Write – Pair & Share)** (5 minutes) : L'enseignant(e) pose une question à laquelle les apprenant(e)s répondent individuellement par écrit. Ils partagent ensuite les réponses en dyades, et enfin, ils partagent leurs réflexions avec la classe.

⁴⁰ **L'apprentissage coopératif** (5 minutes) : après 15 à 20 minutes d'exposé, les apprenant(e)s sont groupé(e)s en dyades. L'apprenant(e) résume le contenu de l'exposé et l'autre vérifie la précision et les détails du résumé. Ensuite, la dyade travaille pour trouver des stratégies qui aident à se souvenir du contenu, comme donner des exemples ou faire des associations d'idées.

⁴¹ **La fiche de concrétisation** (3 minutes) : L'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de donner des exemples d'application d'un concept abordé pendant le cours ou au contraire des cas où un exemple ne s'applique pas (donner des exemples et des contre-exemples).

⁴² **La comparaison des notes personnelles** (2-3 minutes) : Après une courte période de 15 à 20 minutes d'exposé magistral, l'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de comparer leurs notes en équipe de 2. Chacun complète ses notes avec l'aide des notes de son coéquipier. Le but est d'augmenter la quantité et la qualité des notes prises durant le cours. Les avantages sont de : - permettre la coopération entre les apprenant(e)s et assurer une meilleure qualité de prise de notes; - donner de meilleurs résultats au quiz en fin de classe et à l'examen 12 jours plus tard (Rugh, Hughes & Schloss, 1987).

⁴³ **Pause pendant l'exposé** (1-3 minutes) : Une pause durant l'exposé magistral permet aux apprenant(e)s de réfléchir sur la matière présentée en classe. Arrêt de parole de l'enseignant(e). Réfléchir et faire des liens significatifs entre ce qui a été dit et les structures cognitives des étudiants. Pendant cette pause, les apprenant(e)s profitent pour compléter une partie de leurs notes de cours, formuler une question d'éclaircissement ou se reposer.

10.	Les télévotants / Zapettes ⁴⁴
11.	Le résumé ⁴⁵
12.	La récapitulation ⁴⁶

Activités relativement longue (entre 5 et 20 minutes)	
1.	Un-deux-quatre ou un-deux-Tous ⁴⁷
2.	Puzzle ⁴⁸
3.	Résolution de problème en équipe ⁴⁹
4.	L'Aquarium ⁵⁰
5.	Les cartes conceptuelles ⁵¹

⁴⁴ **Les télévotants / Zapettes** (1 minute) : Il s'agit d'appareils électroniques qui permettent aux apprenant(e)s de répondre aux questions à choix multiple d'une façon anonyme et d'avoir les réponses d'une façon immédiate. Grâce à ce système, l'apprenant(e) garde le contact avec un grand groupe d'apprenant(e)s et réagit mieux à leurs réponses.

⁴⁵ **Le résumé** (5 minutes) : demander aux apprenant(e)s de résumer ce qui a été exposé. Un(e) apprenant(e) commence, un deuxième poursuit le résumé et un troisième conclut. L'enseignant(e) fait les ajouts et les corrections qui s'imposent.

⁴⁶ **Récapitulation** (2-3 minutes) : faire (ou faire faire) une récapitulation de la matière en faisant un retour sur le plan de départ.

⁴⁷ **Un-deux-quatre ou un-deux-Tous** (10-15 minutes) : L'enseignant(e) présente un problème en classe. Les apprenant(e)s réfléchissent au problème, puis se regroupent en équipe de 4. Ils travaillent en pair (discutent du problème et cherchent des solutions). Ils se retrouvent tous les 4 pour comparer les solutions proposées et les méthodes utilisées. Une période plénière peut suivre. L'enseignant(e) entend les propositions de solution de l'ensemble des équipes et fait un retour.

⁴⁸ **Puzzle** (20 minutes) : Les apprenant(e)s sont regroupés en équipe de 4. Une lettre est attribuée à chaque membre de l'équipe. L'équipe 1 comprend les membres 1A, 1B, 1C, 1D. L'équipe 2 comprend les membres 2A, 2B, 2C, 2D, ainsi de suite pour les autres équipes. Les apprenant(e)s correspondant à la lettre A reçoivent la même partie du contenu (problème) et se regroupent ensemble pour y travailler. Les apprenant(e)s qui correspondent à la lettre B reçoivent une autre partie du contenu ou du problème et se regroupent pour y travailler, il en va de même pour les apprenant(e)s C et D. Une fois cette tâche terminée, les équipes originales se retrouvent (équipes 1, 2, 3 et 4) et les apprenant(e)s expliquent aux autres membres la partie qu'ils ont eu à travailler précédemment. Les avantages sont : 1) encourager l'interdépendance positive. 2) responsabiliser les apprenant(e)s dans l'apprentissage de leurs pairs.

⁴⁹ **Résolution de problème en équipe** (5-10 minutes) : L'enseignant(e) précède la résolution de problème par un court exposé magistral. Il/elle présente un problème à résoudre à des équipes d'apprenant(e)s. Il/elle attribue un numéro (1 à 4) à chaque étudiant de l'équipe. Il/elle demande aux équipes de résoudre un problème. Les contraintes de l'activité : chaque membre de l'équipe doit pouvoir expliquer la réponse et la stratégie utilisée pour résoudre le problème. Le temps échu, il va falloir choisir un numéro au hasard correspondant à un étudiant, qui présente la solution de l'équipe aux autres. Une variante : les apprenant(e)s présentent la solution à une seule autre équipe. Ceci permet à un plus grand nombre d'apprenant(e)s de présenter la solution. Les avantages : échange collaboratif, découverte de stratégies de résolution de problème, amélioration des habiletés de communication, renforcement de l'interdépendance positive, travailler immédiatement sur les concepts présentés lors d'un exposé magistral.

⁵⁰ **L'Aquarium** (10-15 minutes) : L'enseignant(e) demande à six apprenant(e)s de se placer en cercle et de discuter d'un sujet en particulier. Les autres apprenant(e)s de la classe forment un cercle autour du premier pour pouvoir observer et écouter la discussion. À la fin, écrire un bref résumé de la discussion et identifier des questions qui n'ont pas été abordées par le groupe des 6 apprenant(e)s. Ils peuvent aussi répondre à la question : *qu'est-ce que j'aurais dit qui n'a pas été dit?* Si le groupe est nombreux, c'est possible de former plusieurs aquariums qui travaillent sur le même sujet ou sur des sujets différents. Les avantages : approfondir un thème, possibilité de séances de discussion lorsque les groupes sont nombreux, garder des traces écrites d'une discussion.

⁵¹ **La carte conceptuelle – modèles mentaux** (10-20 minutes) : Faire schématiser par les apprenant(e)s les connaissances acquises pendant le cours. Structurer globalement les concepts importants de l'exposé : réduire la complexité du contenu à assimiler en organisant les idées-clés et en dégageant les liens entre elles.

6.	La vignette ou courte étude de cas ⁵²
7.	La séance brouhaha ⁵³

⁵² La vignette ou courte étude de cas (5-10 minutes) : L'enseignant(e) soumet un problème aux apprenant(e)s pour qu'ils en discutent en groupe. Les apprenant(e)s sont appelé(e)s à poser un diagnostic et à proposer des solutions.

⁵³ La séance brouhaha (buzz group) (5-10 minutes) : L'enseignant(e) donne le temps à une discussion en groupes de quatre à six apprenant(e)s pendant un court laps de temps. Les résultats des discussions sont ensuite présentés au groupe-classe par un rapporteur pour alimenter une discussion générale.

Enseignant(e) non-locuteur(trice) natif(ve) de la langue qu'on enseigne : avantages, inconvéniens et conséquences qui en découlent

Kiczka Tomasz en collaboration avec Professeure Shehnaz Bhanji-Pitman

Résumé

En cheminant au cours de ces dernières années dans le milieu pluriculturel de l'enseignement en tant que professeur, j'ai fini par remarquer que le groupe d'enseignants de langue seconde qui ne sont pas *locuteurs natifs* de la langue qu'ils (ou elles) enseignent constitue un **groupe** bien spécifique et bien à part.

En tant que linguiste et anthropologue de formation, je me suis penché de façon particulière sur le phénomène en question, phénomène souvent inaperçu, méconnu ou, encore, banalisé dans le tourbillon de la vie professionnelle de tous les jours. Mon but est moins une recherche statistique et/ou quantitative et, beaucoup plus, un aperçu spontané et réel du terrain de recherche. Dans mon travail, je me sers donc de mes propres observations ainsi que des observations de mes collègues et des résultats de quelques enquêtes.

Introduction

L'objet de notre recherche est le groupe d'enseignants de langue seconde qui ne sont pas *locuteurs natifs* de la langue qu'ils (ou elles) enseignent.

Je voudrais faire part ici de trois situations qui m'ont, quelque part, servi d'inspiration pour le présent travail.

Au moment où j'ai commencé à prendre en considération le travail sur le présent projet, j'ai parlé à une de mes collègues de mes préoccupations au sujet d'éventuels *avantages et/ou inconvéniens* d'enseigner la langue qui n'est pas notre langue d'origine. La collègue en question m'a rapidement répondu qu'elle s'était aussi posé la même question, mais qu'elle n'avait jamais eu la possibilité de se pencher de plus près sur ce sujet ou, encore, la possibilité d'en échanger avec quelqu'un.

Une autre collègue m'a dit aussi que, d'après elle, les enseignants non *locuteurs natifs* qui ont dû apprendre la langue qu'ils (ou elles) enseignaient, avaient des façons d'expliquer les choses qui leur étaient propres et souvent mal comprises ou mal interprétées par les autres enseignants.

Un jour, j'ai fait aussi part à une autre collègue qui travaille avec moi dans le même département, d'un drôle d'incident qui m'était arrivé quelques semaines auparavant. J'avais alors un entretien au travail avec une collègue francophone. Lors de la conversation avec cette dernière, il était soudainement question d'un problème grammatical. Ma collègue francophone était dans l'erreur, je le savais et je pouvais en donner les preuves. Or, quelque part à ma grande surprise et stupéfaction intérieure, je n'ai pas osé dire à cette collègue francophone qu'elle avait tort et que je pouvais le prouver. Je pensais d'abord qu'il s'agissait juste d'un problème personnel. Or, ma collègue *non-locutrice native* m'a dit alors qu'elle avait eu des expériences similaires et qu'elle n'aurait jamais osé dire à un/une collègue francophone qu'il (ou elle) était dans l'erreur. Par la suite, ma collègue non francophone s'était souvent posé la question au sujet de ses propres réactions et de l'éventuelle source de son propre comportement.

La problématique en question n'est pas nouvelle. Certains chercheurs dans le passé se sont déjà penchés sur ses aspects choisis : Einar Haugen, William Labov, Pierre Bourdieu, Michel Francard, Louis-Jean Calvet, Jean-Pierre Cuq, Marielle Causa. Maria Roussi revient aussi sur la problématique en question dans son entretien sur *l'insécurité linguistique* paru dans LecaFedufle.

Or, dans mon projet, j'ai voulu aborder ce phénomène avec, comme but, non une recherche *statistique* et/ou *quantitative* et, beaucoup plus, un aperçu *spontané* et *réel* du terrain de recherche. Je veux me servir ici de mes propres observations, des *observations* de mes collègues ainsi que des résultats des enquêtes établies au préalable et effectuées sur le terrain.

Le présent projet se veut donc *linguistique* et *ethnologique* à la fois. *Linguistique*, puisqu'il traite de façon particulière de la réalité du travail dans le contexte de l'enseignement d'une langue seconde. *Ethnologique*, puisque les enseignants dits *non locuteurs natifs* constituent un groupe à part, lié par certaines caractéristiques qui lui sont propres et dont les membres, souvent à leur insu, vivent les mêmes hauts et bas de la vie tant à l'échelle professionnelle que personnelle.

C'est ce mélange d'approches *linguistique* et *ethnologique*, tout en tenant compte des paroles, des impressions et du vécu des apprenants potentiels et des enseignants eux-mêmes, qui constitue aussi la dimension centrale de mon approche.

Le texte du présent article constitue la première étape de la recherche à venir, étape que nous avons voulu présenter et dont nous avons voulu discuter avec les participants de notre panel du 34^e congrès de l'AQEFLS.

1. Nos outils de travail

D'abord, nous avons effectué des enquêtes auprès du public général pour avoir une idée de l'image – même stéréotypée – que ce dernier pouvait avoir des enseignants *locuteurs natifs* et des enseignants dits *non locuteurs natifs*.

Enquête auprès du public général (nous avons à notre disposition la version en français et en anglais)

Répondez aux questions suivantes :

1. Avez-vous déjà pris des cours avec un(e) professeur(e) qui enseignait la langue qui n'était pas sa langue maternelle?
Oui/Non
2. D'après vous, y a-t-il des **avantages** d'étudier avec un(e) enseignant(e) qui enseigne la langue qui est sa langue maternelle?
Oui/Non Si oui, quels sont-ils?
3. D'après vous, y a-t-il des **inconconvénients** d'étudier avec un(e) enseignant(e) qui enseigne la langue qui est sa langue maternelle?
Oui/Non Si oui, quels sont-ils?
4. D'après vous, y a-t-il des **avantages** d'étudier avec un(e) professeur(e) qui enseigne la langue qui n'est pas sa langue maternelle?
Oui/Non Si oui, quels sont-ils?
5. D'après vous, y a-t-il des **inconconvénients** d'étudier avec un(e) professeur(e) qui enseigne la langue qui n'est pas sa langue maternelle?
Oui/Non Si oui, quels sont-ils?
6. Si vous deviez apprendre une langue et choisir juste **une** parmi les trois options suivantes, laquelle choisiriez-vous?
 - a) Étudier avec un(e) enseignant(e) **compétent(e)** qui est locuteur (locutrice) natif (native) de la langue qu'il (ou elle) enseigne?
 - b) Étudier avec un(e) enseignant(e) **compétent(e)** qui n'est pas locuteur (locutrice) natif (native) de la langue qu'il (ou elle) enseigne?
 - c) Aucune différence pour moi

Ensuite, nous avons effectué des interviews auprès de quelques enseignants *non locuteurs natifs*. Nous avons regroupé les questions autour des thèmes qui nous paraissent pertinents et qui sont liés à la problématique qui nous préoccupe.

Enquête auprès des enseignants non locuteurs natifs

1. D'après vous, y a-t-il des **avantages** d'enseigner la langue qui n'est pas votre langue maternelle?
Oui/Non Si oui, lesquels?
2. D'après vous, y a-t-il des **inconconvénients** d'enseigner une langue qui n'est pas votre langue maternelle?
Oui/Non Si oui, lesquels?

Lors des interviews, le bassin se limite à un seul lieu de travail et qui sera développé lors de la suite de la recherche future. Parmi mes interlocuteurs, il n'y avait pas non plus d'hommes. C'est aussi symptomatique du ratio *hommes-femmes* dans le milieu de travail en enseignement. À part une personne interviewée, la majorité n'a pas demandé l'anonymat.

Au total, j'ai travaillé avec six enseignantes d'origines : colombienne, brésilienne, uruguayenne, libanaise, roumaine et polonaise. Toutes les participantes de mon enquête ont déjà travaillé en enseignement pendant de nombreuses années au niveau secondaire, collégial et universitaire aussi bien dans leur pays d'origine qu'ici, à Montréal.

2. Les résultats préliminaires de l'enquête auprès du public général

Jusqu'à maintenant, nous avons effectué 85 sondages auprès du public général. Les pays de provenance de nos répondants étaient les suivants : le Canada, la Chine, les États-Unis, le Venezuela, la République Dominicaine, l'Égypte, le Bangladesh, la Biélorussie, le Mexique, la Jordanie, l'Arabie Saoudite, le Brésil, la Pologne, le Japon, le Taiwan, la Colombie, l'Espagne, l'Iran, la Russie, la Moldavie, l'Inde, l'Argentine, l'Ukraine, la Corée du Sud, le Liban, le Hong Kong, le Costa Rica, le Kazakhstan, les Pays-Bas, le Vietnam et la Thaïlande.

Les pays les plus représentés étaient : le Canada, les États-Unis, la Chine, le Brésil et le Mexique.

À la question s'il y a des **avantages** d'un cours de langue donné par un enseignant qui est *locuteur natif*, 69 de nos participants au sondage ont répondu positivement (une de ces réponses était peu claire, mais son sens général penchait pourtant du côté de la réponse positive).

À la question s'il y a des **inconvenients** d'un cours de langue donné par un enseignant qui est *locuteur natif*, 31 des répondants ont répondu positivement.

À la question s'il y a des **avantages** d'un cours de langue donné par un enseignant qui n'est **pas locuteur natif**, 44 des répondants ont répondu positivement (deux réponses peu claires dont le sens général penchait pourtant du côté de la réponse négative).

À la question s'il y a des **inconvenients** d'un cours de langue donné par un enseignant qui n'est **pas locuteur natif**, 38 des participants au sondage ont répondu positivement.

À la dernière question (6), 41 participants de l'enquête ont répondu qu'ils auraient préféré étudier une langue seconde avec un enseignant *locuteur natif* compétent (par rapport à l'enseignant *non-locuteur natif* compétent; une de ces réponses spécifiait par ailleurs que l'enseignant *locuteur natif* serait meilleur pour les niveaux avancés), 7 participants de la même enquête ont répondu qu'ils auraient préféré étudier une langue seconde avec un enseignant *non-locuteur natif* compétent (une de ces réponses spécifiait aussi qu'un *locuteur* compétent *non natif* serait meilleur pour les niveaux débutants) et 38 participants de l'enquête ont répondu qu'ils n'auraient pas de préférence dans ce domaine (une de ces réponses précisait : autant que l'enseignant *non-locuteur natif* soit compétent).

1. Les **avantages** évoqués par les répondants (pour un cours avec un enseignant *locuteur natif*) étaient les suivants :
- Une meilleure connaissance des **mots** et du **slang**;
 - Une meilleure connaissance des **détails** de la langue et de la **culture** du pays donné;
 - Un meilleur **accent** et une connaissance **profonde** de la langue;
 - Un meilleur **choix de mots**, une meilleure connaissance des **nuances**;
 - Une compréhension plus **globale** de la langue;
 - Une meilleure **connaissance** de la **langue** tout court;
 - Une meilleure connaissance des **expressions locales**, des **proverbes**;
 - Avec un *locuteur natif*, on a la garantie que l'**accent** et la **prononciation** seront **standards**;
 - Une meilleure connaissance des **phrases idiomatiques**;
 - Une meilleure **maîtrise** de la **matière**;
 - Avec un *locuteur natif*, je peux apprendre la langue de la **bonne façon**, c'est-à-dire comment bien prononcer les sons; je peux aussi mieux comprendre la **culture**;
 - Si, par exemple, c'est un enseignant(e) québécois(e) ici à Montréal, il (elle) est plus familier(ère) avec la langue : sa **prononciation**, ses **gestes**, sa **culture** reflètent la langue qu'il (elle) parle;
 - Une meilleure connaissance de la **signification derrière les mots**, une meilleure connaissance de petites, intangibles **différences entre les mots**;
 - Une meilleure connaissance de la **grammaire**;
 - Une meilleure capacité d'expliquer comment la **culture influence la langue**;
 - Une meilleure **compréhension** de la langue;
 - Un *locuteur natif* peut expliquer certains **phénomènes culturels** et certains **mots de vocabulaire** moins souvent utilisés dont un *locuteur non natif* ne sera même pas au courant;
 - Une meilleure capacité d'exprimer la **signification précise** des mots;
 - Un *locuteur natif* parle la langue **couramment** et, du coup, est capable de donner des **exemples** qu'on ne peut pas trouver dans un livre;
 - Une meilleure connaissance de la **langue quotidienne** et une capacité d'expliquer les mots de **différentes façons**;
 - Une connaissance de presque **tous les mots** et de **toutes les expressions**;
 - Une meilleure capacité d'enseigner la **bonne chose**, un *locuteur natif* connaît plus d'expressions dont un *locuteur non natif* n'est même pas au courant;
 - Une **prononciation** plus **naturelle**;
 - Un *locuteur natif* enseigne le **vocabulaire** plus **précis**;
 - Une meilleure connaissance du **contexte**;
 - Les **aspects culturels** qui viennent avec la langue;
 - Le professeur *locuteur natif* de sa langue n'a pas besoin de traduction pendant le cours et peut enseigner des **phrases originales**;
 - Une meilleure compréhension des **particularités** et des **nuances** de la langue;
 - **Richesse** du **vocabulaire**, **réaction naturelle** aux problèmes grammaticaux, milieu d'étude de français à 100 %;

- Une plus grande **facilité** à répondre à tous types de questions;
- J'ai déjà eu des difficultés pour comprendre un professeur qui ne parlait pas bien la langue du cours;
- Une façon de parler plus **naturelle**;
- Une compréhension **innée** de la langue qui peut s'avérer très bénéfique;
- Offre une meilleure possibilité de développer la **compréhension**;
- Un *locuteur natif* est plus **familier** avec de différents dialectes (ainsi que de mots spécifiques) au Québec dont on a besoin pour la vie ici;
- Un *locuteur natif* possède la langue comme personne d'autre;
- Moins de malentendus, moins d'erreurs;
- Si vous ne comprenez pas quelque chose, c'est plus facile pour un *locuteur natif* d'enseigner d'une autre façon.

2. Ceux qui ont répondu positivement à la question sur les **inconvenients** d'étudier avec un enseignant *locuteur natif* ont donné les justifications suivantes :

- Pas de connaissance de certains mots plus spécifiques;
- Pas de compréhension envers le **défi** qui représente l'apprentissage d'une langue seconde pour un étudiant étranger;
- Il (elle) peut ne pas savoir **comment** bien expliquer les choses;
- Quelques fois il (elle) n'expliquera pas les choses **clairement**;
- Les étudiants qui **ne le (la) comprennent pas** apprendront plus lentement;
- Il (elle) peut être moins **compréhensif(ve)** envers les différences culturelles qui existent entre les deux langues, l'idéal donc serait d'avoir un(e) enseignant(e) qui parle **couramment** le français et, par exemple, l'anglais;
- Quelques fois, il (elle) enseigne selon son **intuition sans vraiment savoir pourquoi** les choses fonctionnent de telle ou telle façon;
- L'enseignant(e) locuteur(trice) natif(ive) peut ne pas connaître les idées qu'on trouve dans **d'autres langues**;
- Il (elle) a des difficultés d'enseigner la grammaire s'il (elle) ne possède pas de **qualifications** requises;
- Il faut avoir un **minimum** de **connaissances** pour pouvoir suivre ce type de cours (avec un locuteur[trice] natif[ive]);
- Parfois, on ne peut pas bien **comprendre** l'enseignant(e), surtout au **niveau débutant**;
- Ils sont **moins familiers** avec la **précision grammaticale**;
- Puisqu'il (elle) sait parler sa langue de façon naturelle, il (elle) ne sait pas expliquer la **logique** de la langue ou les **règles**;
- Ils peuvent ne pas se rendre compte que c'est **difficile** d'apprendre une langue étrangère puisqu'ils sont tellement habitués à leur propre langue;
- Ils peuvent avoir des difficultés au niveau de l'explication des **règles grammaticales** parce que leur connaissance de la langue est **naturelle**;
- Parfois, ils ne sont pas aussi bons en **grammaire** que les enseignants *non locuteurs natifs*;
- Parfois, ils ne sont pas familiers avec les erreurs dans une **autre langue**;
- Parfois, tout simplement, je ne **comprends pas** ce qu'il (elle) dit!;

- Parfois, ils ne **maîtrisent** tout simplement pas bien leur langue maternelle;
- Il (elle) ne connaît pas le **processus d'apprentissage** comme c'est le cas de l'enseignant *non locuteur(trice) natif(ive)*;
- Ils peuvent avoir des **problèmes** avec la **communication**;
- Ils peuvent être très **sévères** envers leurs étudiants, ils peuvent **forcer** leur langue sur les étudiants et cela peut créer de la **pression**;
- Il (elle) pense que la langue est **facile** et il (elle) ne nous donnera les détails de la langue.

3. Les **avantages** évoqués par les répondants pour un cours avec un enseignant *locuteur non natif* étaient les suivants :

- Il (elle) comprend mieux combien est **difficile** l'apprentissage d'une langue;
- Ils ont appris cette langue aussi, du coup, ils savent comment **aider** leurs étudiants concernant les **difficultés** rencontrées;
- Ils ont eu la même **expérience** que leurs étudiants;
- Ils vont parler plus **lentement**, ils vont expliquer plus;
- Ils savent combien c'est **difficile** et ils vont faire de leur mieux pour mieux enseigner;
- Les étudiants vont apprendre **plus vite** avec eux;
- Ils connaissent mieux les **méthodes** pour bien apprendre une langue;
- Ils sentent mieux comment **fonctionne** une langue seconde;
- Ils analysent la langue de façon plus **logique**, spécialement s'ils partagent la même **langue maternelle** avec leurs étudiants;
- Ils nous (les étudiants) **comprennent mieux**, ils sont passés par là aussi;
- Les étudiants auront plus d'**espoir** de parler la langue qu'ils sont en train d'apprendre (à l'instar de leurs enseignants);
- Ils connaissent mieux les **différences** entre les **deux cultures**;
- **Meilleure explication** de problèmes grammaticaux pour les étudiants du **niveau débutant**;
- Ils ont d'habitude une **meilleure grammaire**;
- Ils connaissent mieux les **règles**;
- Ils auront plus de **patience** et de **compassion** envers ce que doivent traverser leurs étudiants;
- Ils sauront mieux comment la **grammaire** est perçue par les apprenants;
- Ils connaissent mieux la langue, parlent la **langue correcte** et non le slang;
- Ils peuvent donner de petits **tuyaux** pour mieux apprendre;
- Bonne pratique de la langue seconde;
- Capables de mieux **expliquer** le concept de la langue;
- Ils peuvent enseigner la langue en utilisant la **langue maternelle**, ce qui est excellent pour les **débutants**;
- Par exemple, dans mon cas, mon enseignant vietnamien pouvait **enseigner** la langue **différemment** d'un enseignant français (ou francophone), mais il (elle) le faisait dans ma langue et en utilisant les similarités avec ma propre langue, du coup, le français était plus... agréable.

4. Ceux qui ont répondu positivement à la question sur les inconvénients d'étudier avec un enseignant *locuteur non natif* ont donné les justifications suivantes :
- Ils (les enseignants) peuvent ne pas connaître les **dialectes** ou les mots **locaux typiques**, par exemple *chum* ou *blonde* pour le Québec;
 - Un **mauvais accent** peut avoir de mauvaises conséquences sur le progrès de l'apprenant;
 - Quelques fois la **mauvaise prononciation**;
 - Je ne sais pas s'ils ont ou non un **mauvais accent**;
 - En tant qu'apprenant d'une langue seconde, ce n'est pas le **côté linguistique** dont j'aurai le plus besoin;
 - Ils peuvent ne pas **tout connaître**;
 - Ils pourraient ne pas pouvoir s'exprimer **correctement** s'ils ne connaissent pas bien la langue;
 - Ils peuvent être **moins solides** au niveau de la langue que les *locuteurs natifs*;
 - Les étudiants ne seront pas suffisamment **motivés**;
 - C'est toujours un peu plus facile de comprendre un tel enseignant puisque ses constructions sont toujours un peu plus **étrangères** (comme celles de leurs étudiants);
 - Peut-être, s'ils ne parlent pas **bien**, c'est plus difficile pour les étudiants;
 - Quelques fois, l'**incompétence** en général;
 - Quelques fois, ils ne sont pas **100 % sûrs** de ce qu'ils disent;
 - Une **moindre connaissance** au niveau des exceptions;
 - Leur connaissance de la langue n'est pas enracinée dans le **contexte**;
 - Peuvent manquer de **connotation** et de **connaissance de slang**;
 - Ils ne connaissent pas la langue, je cite : *inside out*;
 - Les **concepts** et le **vocabulaire** qui correspondent aux connaissances des étudiants dans leur langue maternelle sont souvent ignorés, du coup les cours deviennent trop longs sans raison;
 - Parfois, ils ne peuvent pas expliquer certaines choses;
 - Manque de connaissances de **racines** de la langue;
 - Certains **slangs** ne peuvent pas être enseignés par les *locuteurs non natifs*;
 - Surtout à l'écrit, ils enseignent suivant la **façon de raisonner** dans leur **langue maternelle**;
 - Le processus d'apprentissage de l'étudiant peut être arrêté puisque l'enseignant ne connaît pas les mots plus **populaires**;
 - Il y a toujours quelque chose qu'il (elle) ne sait pas;
 - Si l'enseignant(e) n'est pas bon (bonne), il (elle) pourra expliquer la langue seulement suivant les méthodes qui lui ont été enseignées.

3. Enquête auprès des enseignants non locuteurs natifs

Aux fins de notre congrès, j'ai présenté juste quelques extraits de mes interviews. L'intégralité des interviews se trouvera dans la version finale du présent projet. J'ai aussi choisi les extraits qui me paraissent révélateurs de certaines observations et répondent de façon spontanée aux questions posées ci-dessus. Les éléments en gras me semblent les plus pertinents et liés directement à notre problématique.

3.1 Présentation de cas

A : Une enseignante d'origine colombienne, formation en Colombie et, plus tard, à Montréal en enseignement et didactique de langues. Expérience de travail en Colombie au niveau secondaire et universitaire, et à Montréal, au niveau universitaire et collégial. Au total, 28 ans d'expérience en enseignement de langues (français, anglais, espagnol). Admet qu'elle a appris le français par obligation dans le contexte des accords signés entre les institutions colombiennes et françaises à l'époque.

Enseigner la langue maternelle est très plaisant, mais c'est différent.

Avantages :

*En tant qu'enseignante de langue qui n'est pas ma langue maternelle, je peux mieux aider les immigrants au niveau de leur **intégration**. Il y a le vécu. J'ai vécu, comme eux, cette partie de l'**immigration**, de se rendre compte que, parfois, on ne comprend pas ou on comprend peu et qu'on a ce besoin d'apprendre pour mieux communiquer.*

Inconvénients :

*Je dirais que les inconvénients pourraient se placer selon le **niveau** auquel tu enseignes. Je dois aussi reconnaître mes **faiblesses** par rapport à la personne native, il y a d'éléments qui ne sont pas à **moi** parce que ce n'est pas ma langue maternelle et que je ne connais pas... par exemple les expressions propres à la **région**, les **nuances**...*

B : Une enseignante d'origine brésilienne, formation au Brésil en portugais, en enseignement du français langue seconde et en études francophones. Expérience de travail en France au niveau universitaire, au Brésil au niveau universitaire, et à Montréal, également au niveau universitaire. Au total, 18 ans d'expérience en enseignement de langues (français : langue et/ou littérature, portugais) dans plusieurs facultés. A appris le français, d'abord grâce à l'encouragement de son père qui parlait plusieurs langues, ainsi que grâce au climat général au Brésil où, jusqu'aux années 60, le français était dans presque toutes les écoles. Plus maintenant. Aujourd'hui, le français y est la langue des élites.

Avantages :

*Quand j'enseignais ma langue maternelle et quand les étudiants me posaient des **questions** auxquelles je ne m'attendais pas, je ne savais pas quoi répondre parce qu'on ne se pose pas de questions. Et comme j'ai appris le français en tant que langue étrangère, je me suis déjà posé des questions aussi, j'ai trouvé plus facile de répondre à ce type de questions, à comprendre ce que l'étudiant n'a pas compris... J'ai aussi trouvé que mon matériel d'enseignement du français langue seconde a toujours été plus intéressant, plus **ludique** que mon matériel en langue maternelle...*

Inconvénients :

*Il y a toujours un **souci**... on ne sait jamais une langue à **100 %** quand ce n'est pas ta langue maternelle, surtout au niveau du **vocabulaire**... mais parfois, ce que je trouve*

drôle c'est que les collègues francophones viennent me poser des questions; j'ai déjà eu une collègue française qui m'a dit que je pouvais lui expliquer mieux une petite règle...

C : Une enseignante d'origine uruguayenne, formation en Uruguay et, plus tard, en France et à Montréal. En enseignement et didactique de langues depuis une quarantaine d'années, expérience de travail à Montevideo, en Uruguay (à l'Alliance française et à l'école secondaire) et à Montréal au niveau universitaire. Elle a commencé à apprendre le français quand elle était encore à l'école primaire.

Je crois que j'ai senti très, très jeune ce que c'était vraiment une langue... Pour moi, c'est comme une fenêtre ouverte sur le monde.

Avantages :

C'est que tu peux plus facilement te mettre à la place de l'apprenant et tu peux comprendre un peu comment il fonctionne dans sa tête. Ce que je vois par rapport à mes collègues, très souvent mes amies françaises m'appellent et me posent des questions de grammaire et c'est moi qui trouve la réponse. Quand les étudiants me posent une question, je ne suis jamais déstabilisée parce que j'ai développé un mécanisme pour trouver la réponse assez vite parce que ce n'est justement pas ma langue. Très probablement, c'est une question que je me suis déjà posée. Alors, dans ce cas-là, j'ai déjà la réponse. Sinon, j'ai développé dans ma tête un mécanisme ou des stratégies qui vont faire en sorte que je trouve la réponse plus vite. Si je dois faire la même chose en espagnol... je ne suis pas capable parce que tout est beaucoup plus intuitif. Même si certaines choses sont déjà intuitives en français, mais je continue à me poser des questions.

Du côté des étudiants, je trouve que c'est un avantage pour eux dans le sens où ils se disent que si celle-là est capable de parler et d'écrire le français comme ça, moi aussi. Je pense que ça les encourage. C'est quelqu'un qui est là qui les comprend, ce n'est pas ma langue maternelle non plus, j'ai dû travailler fort.

Inconvénients :

Par rapport aux autres, je me pose toujours des questions. C'est à cause de l'insécurité. Dans le fond, j'ai peur de faire des fautes, je me mets beaucoup de pression... dans le département, par exemple, je sens que j'ai dû faire mes preuves. On le vit tout le temps. Il y a un Français qui arrive, il enseigne un cours avancé... il y a des gens qui n'ont même pas fini leur maîtrise et qui enseignent les cours avancés... on prend pour acquis qu'ils sont bons... Je sens qu'en étant hispanophone, j'ai dû prouver que j'étais bonne et je ne prends rien pour acquis.

C'est le côté insécurité, la légitimité... Les gens ne me l'ont jamais fait sentir, au contraire, mais ça vient de moi...

D : Une enseignante d'origine libanaise, formation au Liban en sciences de l'éducation profil primaire et une maîtrise en didactique de langues - français langue

seconde - profil adultes à Montréal. Expérience de travail au Liban au niveau primaire, et à Montréal, au niveau universitaire. A appris le français à l'école au Liban.

Avantages :

On continue toujours à apprendre la langue qui n'est pas la nôtre. Même si on se voit beaucoup dans cette langue, même si on l'a vue toute notre vie, ça reste que c'est une langue seconde... Le fait qu'on l'enseigne, qu'on utilise encore et encore cette langue-là, on se l'approprie encore et encore, et on l'apprend encore et encore, c'est un apprentissage continu, j'apprends avec mes étudiants...

Inconvénients :

Je sens parfois que... j'ai pas le droit d'enseigner une langue qui n'est pas la mienne... Forcément, il y a l'influence de l'entourage parce que, quand je suis avec quelqu'un qui a le français comme langue maternelle et quand je vois avec quelle spontanéité il trouve ses mots... je me dis toujours qu'il trouve probablement ça beaucoup plus simple d'enseigner une langue... parce que finalement il est en train de parler sa langue... j'imagine que les Québécois qui enseignent ou les Français qui enseignent vont beaucoup plus parler culture, vont parler de leur passé, s'ils vont par exemple exploiter le thème des saveurs, ils vont parler du goût qu'ils ont senti à un certain moment dans une certaine région, moi je ne peux pas aborder tout ça avec eux, je suis plus dans le cadre académique, ce qui est dans les livres...

E : Une enseignante d'origine roumaine, formation en Roumanie et en France (en lettres : roumain/français, en enseignement du français langue seconde et en sémiologie), plus tard, la suite de parcours de la formation à Montréal, au niveau universitaire. A commencé à apprendre le français encore à l'école primaire après avoir fait une partie de sa formation en musique. Pour elle, l'enseignement d'une langue c'est comme faire de la musique... De nombreuses années d'expérience en enseignement au niveau scolaire et universitaire dans son pays d'origine et, plus tard, à Montréal.

Avantages :

Il y a des avantages... tu peux expliquer différemment des éléments ou des notions abstraites ou des choses spécifiques de cette langue ou de cette culture parce que, toi aussi, tu as essayé de te les expliquer à toi-même avant... Moi, je suis du genre très musicale et imaginative, donc je joue beaucoup avec les images, les images des sons et les images en général... par exemple, je me suis donné des explications pour essayer de comprendre certains phénomènes linguistiques... et c'est comme ça que j'explique des choses parfois... tu dois leur expliquer des choses pas de façon plus infantile, mais plus proche de leur réalité... or, l'image aide beaucoup parce que l'image est un moyen universel de communication...

Inconvénients :

Il y a aussi des inconvénients... si tu ne parviens pas à pouvoir penser dans cette langue... tu ne pourras jamais l'assimiler comme ta langue maternelle, mais... parfois, tu as comme des blocages, tu n'arrives pas à t'expliquer certaines expressions, certains

mots, tu ne peux rien visualiser, tu es complètement bloqué et le contexte ne peut pas t'aider... dans ta langue maternelle, tu as d'autres moyens qui t'aident à comprendre parce que tu as assez vécu... même si tu ne connais pas, tu n'es peut-être pas spécialiste dans la langue, dans la grammaire de ta langue, tu la comprends parce que tu as d'autres moyens de travail à l'intérieur de toi, tandis que si la langue te reste étrangère non. C'est un handicap parce que tu dois énormément lire, vivre dans une société comme ici où tu parles beaucoup et, à force de l'utiliser, tu commences à la sentir, à l'assimiler autrement. Mais, je pense, que tu ne pourras jamais l'assimiler, c'est-à-dire il y a des gens qui se disent parfaitement bilingues, parfaitement trilingues, moi j'y crois pas, à moins qu'il y ait, par exemple, un Québécois qui est né d'un Français et d'un Anglais avec les deux langues qui sont à la maison... mais nous qui venons de l'extérieur et qui avons appris cette langue comme une langue étrangère à un moment donné, je pense qu'on ne pourra jamais être parfaitement bilingue. Et je dis ça après avoir tellement étudié la linguistique, même après avoir tellement étudié la langue française et après avoir créé même du matériel et donc avoir réfléchi là-dessus, je parle le français, je le sens, mais je sais que je ne vais jamais sentir cette langue comme la langue roumaine, et encore c'est toujours une langue latine...

F : Une enseignante d'origine polonaise, polonophone, formation en Pologne en philologie romane et en France, en enseignement du français langue première et français langue seconde depuis quarante ans (trente ans à Montréal) et, avant, pendant quelques années à Cracovie, également au niveau universitaire. A appris le français encore en tant que petite fille grâce à sa famille et à l'immersion en français lors de son parcours scolaire. Se considère complètement bilingue même si sa première langue reste toujours le polonais, pense qu'elle sent le français presque comme si c'était sa langue maternelle.

Avantages :

Je suis absolument persuadée qu'il y a des avantages pour la simple raison que la personne dont ce n'est pas la langue maternelle est consciente de plusieurs problèmes que les élèves, les étudiants peuvent avoir en apprenant une langue seconde et ce dont les locuteurs natifs ne se rendent pas compte. Ça, c'est la première chose. La deuxième chose, je pense que ça nous aide également, nous les locuteurs non natifs, ça nous aide à passer, peut-être, par des chemins différents pour expliquer certains phénomènes linguistiques, encore une fois quelque chose que les locuteurs natifs tiennent pour acquis. Par exemple, pourquoi elle ne comprend pas le passé composé, pourquoi elle ne comprend pas l'imparfait... Et bien souvent, surtout quand je parle avec mon mari qui est également linguiste, lui, il passe toujours par des explications venant du latin ou du grec, évidemment il y a énormément de choses qu'on peut expliquer, mais il m'a montré plusieurs fois que si je passe par le polonais, ça va être la même chose, même si c'est une langue qui est complètement à l'opposé...

Inconvénients :

Ça dépend du niveau des connaissances, tu te souviens sûrement qu'en Pologne, nos professeurs au lycée qui enseignaient le français langue seconde étaient absolument loin de connaître bien la langue, alors c'est sûr qu'il y a des lacunes, peut-être les personnes qui ne sont pas très sûres du niveau de langue qu'ils enseignent, ils n'ont pas de réactions

spontanées, qu'est-ce que ça peut signifier, comment on dit ça dans telle ou telle situation, c'est sûr que ça peut nuire...

Conclusion

Suivant les enquêtes auprès du public général, les **avantages** les plus marquants des *enseignants locuteurs natifs* sont donc : une *meilleure prononciation*, une *meilleure connaissance du vocabulaire*, des *nuances* de la langue et de la *culture*, le *parler plus naturel*. Beaucoup moins souvent a été évoquée une meilleure connaissance de la *grammaire*. Les **inconvéniens** les plus souvent évoqués dans cette catégorie étaient : un *manque de compréhension du défi* que représente l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'étudiant, moins solide au niveau de la connaissance grammaticale de la langue, meilleurs pour les *niveaux plus avancés*.

Les **avantages** les plus marquants des *enseignants non-locuteurs natifs* sont, toujours suivant les réponses des participants de l'enquête : une *meilleure compréhension du défi* que représente l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'étudiant, une *meilleure connaissance de la grammaire* et, en général, l'*enseignant non locuteur natif* est meilleur(e) pour les *niveaux débutants*. Parmi les **inconvéniens** les plus souvent évoqués, on doit souligner : une *moins bonne prononciation*, un *moins bon accent*, une *moins bonne connaissance du vocabulaire* et des *nuances* de la langue.

Les réponses des participants aux enquêtes sur l'image des *enseignants non-locuteurs natifs* auprès du public général, confirment quelque part l'image stéréotypée des *enseignants non locuteurs natifs*.

Le stéréotype semble persister aussi face aux possibilités de travail en tant qu'enseignant. En gros, un *locuteur natif* peut automatiquement être enseignant de sa propre langue et cela souvent à des niveaux avancés. Par contre, un *locuteur non natif* peut – même compétent – ne pas avoir une bonne prononciation ou ne pas bien connaître les nuances de la langue. La question dans notre enquête qui souligne qu'il s'agit d'un *enseignant locuteur non natif compétent* ne semble aucunement influencer le regard des répondants. *Locuteur non natif* prévaut donc sur *enseignant compétent*. C'est comme si, dans ce domaine particulier de l'activité professionnelle, la bonne prononciation, la connaissance de la langue spontanée, le parler plus naturel ne faisaient pas partie des compétences professionnelles des enseignants et étaient plutôt réservés aux *enseignants locuteurs natifs* ou, encore, aux *locuteurs natifs* tout court.

Suivant ce regard toujours stéréotypé, les répondants semblent oublier aussi que les variantes locales de la langue enseignée peuvent ne pas être connues des *enseignants locuteurs natifs*. Nous pouvons le constater dans le contexte de l'enseignement du français au Québec où les enseignants belges, suisses, français ou congolais ne sont pas nécessairement au courant de toutes les nuances du parler naturel au Québec ou du vocabulaire et des expressions typiquement québécois.

Par contre, tous les répondants sont d'accord pour dire que le *locuteur natif* sera plus compréhensif face au défi que représente l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'étudiant. En insistant ici sur cette caractéristique plutôt sociopsychologique des *enseignants locuteurs natifs*, nous rejoignons la problématique des *locuteurs natifs* comparés aux *locuteurs non natifs* en tant que norme sociale et non purement en tant que norme linguistique. Cette dernière a déjà été au cœur de nombreuses recherches dans le passé, notamment celles de N. Chomsky, Alan Davis et T. M. Paikeday. Martine Derivry-Plard revient aussi là-dessus dans son texte paru en 2006 avec la question si la distinction entre les *enseignants natifs* et *non natifs* de langue(s) est une catégorisation linguistique ou sociale.

Du côté des réponses des enseignants eux-mêmes, nous pouvons remarquer ce que d'autres chercheurs ont déjà désigné dans le passé comme *insécurité linguistique*. En effet, dans nos entretiens, les enseignants eux-mêmes ont souvent employé des termes comme *blocage*, *faiblesse*, *souci*, *peur des fautes*, *insécurité*, *pression*. Dans notre entretien C, le terme *insécurité* a été utilisé par la répondante, parallèlement avec *légitimité*. Le problème de *légitimité* dans le contexte de l'enseignement a déjà été largement discuté dans les travaux de Michel Francard.

Les réponses aux enquêtes nous ont donc indiqué l'objectif de la recherche à venir. Nos buts à long terme seront :

1. La promotion de la diversité en milieu de l'enseignement des langues secondes.
2. La mise en valeur du travail de l'enseignant en tant que tel.

À l'époque de la multiplication de formations et de méthodes technologiques de plus en plus sophistiquées, on oublie aussi de plus en plus souvent que l'enseignement en tant que tel ne peut pas toujours être appris sur un banc d'école ou lors d'une formation en didactique aussi sophistiquée et poussée soit-elle. L'enseignement est tout d'abord un art. La mise en valeur de ce dernier aspect de l'enseignement sera l'un des objectifs majeurs de la deuxième partie de notre projet à venir.

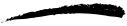
Références

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire – L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Derivry-Plard, M. (2006). *Les enseignants natifs et non natifs de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale?* Travaux de didactique du FLE, n° 55, pp.101-108.

- Francard, M. en collaboration avec Joëlle Lambert et Françoise Masuy (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Service de la langue française.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America; a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Paikeday, T.M. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Paikeday Publishing.
- Roussi, M. (2013). Insécurité linguistique : Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif ? Entretien avec Maria Roussi récupéré du site <http://www.lecafedufle.fr/2013/05/> le 28 mai, 2013.

Utiliser des documents vidéos authentiques à tous les niveaux : possible et facile!

Hélène Knoerr
Université d'Ottawa
Nandini Sarma
Carleton University



Résumé

À travers cet article, nous voulions démontrer que le document authentique n'est ni facile ni difficile en soi, mais que c'est l'exploitation qu'on en fait qui est facile ou difficile. Il s'agissait de montrer comment exploiter un document authentique avec des étudiants de niveaux débutant et intermédiaire en utilisant la plateforme VidéoTech, qui réunit des vidéos authentiques, un générateur d'exercices, un outil de gestion de classe et une communauté de pratique.

Mots-clés

Document authentique, vidéo, débutant, intermédiaire, tâche

Introduction

Même si le document authentique a fait son entrée dans les classes de langue seconde il y a plus de quarante ans, les enseignants hésitent encore souvent à utiliser des documents vidéos authentiques avant les niveaux relativement avancés. Pourtant, les recherches montrent qu'il est souhaitable et utile d'exposer les apprenants dès le début de leur parcours d'apprentissage à la langue non seulement telle qu'elle est parlée, mais aussi et surtout telle qu'elle est parlée ici, au Canada.

Cadre théorique

L'expression « document authentique » a fait son apparition en France en 1970 pour désigner, dans le cadre de l'enseignement du français à des non-francophones, « un discours qui ne lui [l'apprenant de langue] était pas d'abord destiné, mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes authentiques » (Coste, 1970, p. 88). Le document authentique se démarque donc du document pédagogique « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant. » (Robert, 2002, p.14). Il « expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner » (Coste, cité par Bérard, 1991, p.51). Son utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est ensuite développée et généralisée avec l'approche communicative.

Pourquoi utiliser le document authentique en classe de langue

Les raisons justifiant l'utilisation de documents authentiques en classe de langue sont nombreuses si l'on admet avec Holec que « l'acquisition des savoirs langagiers implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue étrangère » (Holec, 1990, p.21). Les plus fréquemment invoquées sont reliées aux lacunes des manuels, qui ne correspondent pas aux particularités linguistiques du contexte d'apprentissage, utilisent un niveau de langue inadéquat, traitent de sujets inaptes à intéresser les apprenants, sont ethnocentrés, présentent des contenus ou un langage désuet, etc. (Lemeunier-Quéré, 2006). Au-delà des manuels, la principale raison demeure le désir d'offrir une langue vraie : toutes les langues possèdent des règles que les manuels présentent de façon conforme à la variante standard, la norme dominante. Or, la langue est aussi utilisée de façon spontanée, non officielle, mais tout aussi légitime; les locuteurs natifs hésitent, font des pauses, des répétitions, et utilisent différents registres langagiers. Seuls les documents authentiques – en particulier de type oral et/ou visuel, témoignent de cette variation, montrent à l'apprenant de langue que le natif lui aussi peut « se tromper », hésiter, s'interrompre, et lui donnent accès au langage non formel utilisé par le natif.

Le document authentique élargit aussi les horizons linguistiques de la salle de classe en évitant de « limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur [enseignant] » (Delhaye, 2003) et en offrant une image authentique et riche du monde extérieur qui permet de développer une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture cibles : « ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage » (Compte, 1993, p.7). On passe ainsi, selon les termes de Bérard, d'une « consommation scolaire » du document à une « consommation sociale » (Bérard, 1991, p.50). Enfin et surtout, le document authentique contribue à « l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage, en l'habituant à se livrer avec la moindre assistance possible à des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard, hors encadrement scolaire » (idem), donc en l'entraînant à « apprendre à apprendre », selon l'expression de Portine (1998).

Pourquoi utiliser le document authentique au niveau débutant

Mais l'utilisation des documents authentiques est encore souvent doublement limitée : d'une part, elle est restreinte aux documents écrits qui sont introduits en salle de classe; d'autre part, ils ne sont introduits qu'à des niveaux intermédiaires forts ou avancés. Rappelons qu'à l'origine « l'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 70 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV » (Cuq, 2003, p. 29) (c'est nous qui soulignons), réservant de fait leur utilisation aux apprenants plus compétents. Or, « sur le plan de l'apprentissage, le document vidéo est pour les élèves l'un des plus sûrs moyens d'approcher une langue actuelle, variée et en situation » (Lancien, 1986, p. 11). Il en résulte que si l'on veut exposer dès le début les apprenants

à la langue telle qu'ils la rencontreront dès qu'ils se retrouveront à l'extérieur de la salle de classe, il ne faut pas hésiter à introduire les documents vidéos authentiques, même au niveau débutant. Comme l'observe Debaisieux, (2009, p. 40-41) en citant la thèse de Ciekanski (2005), les apprenants de tous les niveaux peuvent tirer profit des documents audio/vidéos authentiques ; même les débutants y découvrent les principes du fonctionnement de la langue en observant les comportements langagiers. Ainsi, certains traits caractéristiques de la grammaire orale se retrouvent dans différentes langues parlées : « features characteristic of spoken grammar tend to be found in the spoken variety of different languages » (Leech, 2000, p. 714). Ces rapprochements contribuent à une démythification du locuteur natif et permettent aux apprenants d'observer, repérer, comparer et adopter des stratégies qui ressemblent à celles de leur langue maternelle (Leech, 2000). Enfin, toujours selon Leech, la grammaire de l'oral est plus simple que la grammaire de l'écrit, ce qui plaide pour l'utilisation de documents vidéos dès le niveau débutant : « grammatical complexity is less evident in speech than in writing » (idem, p.715). Les activités d'écoute basées sur le document oral authentique présentent aussi un avantage psychologique important, puisqu'elles permettent aux apprenants débutants de développer à la fois des stratégies de compréhension sans la pression d'une production immédiate et également plus de confiance vis-à-vis des interactions futures avec des locuteurs natifs (Vandergrift, 2002, 2003, 2007).

Nous posons que le document authentique n'est ni facile ni difficile en soi ; c'est la tâche que l'on demande à l'apprenant d'accomplir — l'exploitation qu'on en fait - qui est facile ou difficile. Notre atelier se proposait donc d'en faire la démonstration en proposant plusieurs exploitations de documents vidéos authentiques à partir de la plateforme VidéoTech.

L'atelier

L'atelier s'est déroulé en quatre phases, de manière à amener les participants à réfléchir sur leurs perceptions et préconceptions au sujet de l'utilisation des documents vidéos authentiques, de la norme linguistique, et des tâches langagières.

Phase 1 : un clip, trois niveaux d'exploitation

Niveau avancé

Nous avons d'abord présenté la banque de vidéos numériques de la plateforme VidéoTech (www.video-tech.ca) qui contient plus de 220 clips vidéos en langue authentique. Ces documents, entièrement gratuits et libres de droits, présentent des locuteurs francophones natifs de diverses régions du Canada qui s'expriment en langue non scriptée sur une variété de sujets. Les enregistrements vidéos n'ont subi aucun traitement autre que le découpage en segments variant en longueur entre 20 secondes et 4 minutes environ. Nous avons visionné avec les participants un clip de 90 secondes dans lequel Robert, un Franco-Ontarien, raconte ses études universitaires et ses débuts en tant que chargé de cours. Nous avons ensuite demandé aux participants à quel niveau ils utiliseraient ce clip. L'écrasante majorité a répondu « au niveau avancé », et certains ont dit qu'ils n'utiliseraient pas du tout ce clip en salle de classe. Pour justifier leur réponse, les participants ont indiqué les raisons suivantes : l'accent

franco-ontarien est trop prononcé, trop différent du parler standard; le débit est trop rapide; certains mots sont incompréhensibles.

Nous avons alors donné aux participants une dizaine de minutes pour réfléchir à l'exploitation qu'ils pourraient faire de ce clip avec des apprenants de niveau avancé, avant de la partager avec le groupe. Les principales propositions portaient sur le vocabulaire universitaire et sur la compréhension du contenu. Nous avons ensuite montré l'exploitation que nous en avons faite⁴ :

Vous êtes biographe de Robert. À partir de ce qu'il raconte dans le vidéo, écrivez sa vie :

- faites tous les changements de personnes (de la première à la troisième)
- transformez le style direct en style indirect
- remplacez le style oral par le style écrit
- supprimez toutes les expressions « bouche-trous »

Les participants ont d'abord été étonnés que notre exploitation se fasse à l'écrit et inclue non seulement de la grammaire, mais aussi un travail de médiation sur la différence entre la langue parlée et la langue écrite. Or, comme le rappelle Lancien « le travail à partir de la vidéo n'a de sens, en effet, que si s'instaure en permanence un va-et-vient entre compréhension orale [...] et production orale et écrite » (Lancien, 1986, p.11). Ils ont alors proposé des exploitations portant sur les temps du passé ou sur la formulation de questions amenant les informations données par Robert (et un travail sur l'interrogation en français).

Niveau intermédiaire

Dans un second temps, toujours à partir du même clip, nous avons proposé des exploitations à des niveaux moins avancés : intermédiaire et débutant.

L'exploitation au niveau intermédiaire se faisait en utilisant le générateur d'exercices multimédias intégré à Vidéo-Tech et proposait divers formats adaptés aux diverses tâches : un exercice de reconstruction chronologique avec un format glisser-déposer, un travail sur les expressions imagées avec des questions à choix multiples, et un exercice sur l'identification des niveaux de langue avec un tableau à cocher. Cet outil permet d'assigner un travail de défrichage à la maison de manière à optimiser le temps de classe en revenant sur les notions de niveau de langue et de vocabulaire imagé.



Question 1: Glisser-déposer

Restituez la chronologie de la carrière universitaire de Robert

enseigne un cours d'introduction à la linguistique	1
prend un cours en philosophie	2
obtient des bourses	3
enseigne un cours de langue	4
fait un bac en linguistique appliquée	5
fait une maîtrise	6

Question 2: Choix multiple

Expressions imagées: Écoutez Robert et inférez le sens de l'expression "je suivais mon nez"

- j'écoutais mon intuition
- je me sentais bien
- je respirais facilement

Question 3: Choix multiple

Expressions imagées: Écoutez Robert et inférez le sens de l'expression "j'ai un peu attrapé la maladie"?

- je suis tombé malade
- je suis devenu passionné
- j'ai détesté

Question 4: Choix multiple

Expressions imagées: Écoutez Robert et inférez le sens de l'expression "j'ai fait un paquet de cours"

- j'ai suivi un programme
- j'ai enseigné plusieurs cours
- j'ai pris beaucoup de cours

Question 5: Tableau à cocher

Registres de langue: indiquez à quel registre (familier, standard) chaque mot appartient.

Double-cliquer pour modifier...	Double-cliquer pour modifier...	
	familier	standard
un paquet (de cours)		
un bonhomme		
mon bac		
un nouveau		
une madame		
(courageux) pas mal		
à l'époque		

Figure 1 : Exploitation du clip de Robert au niveau intermédiaire

Niveau débutant

Au niveau débutant, l'exploitation se basait toujours sur un travail préparatoire que l'apprenant fait chez lui avant la classe. Il s'agissait d'une tâche d'appariement à l'écrit de vocabulaire entendu dans le clip avec un format de mots à cliquer, de questions de compréhension sous forme de choix multiples, d'appariement entre les personnes et leurs qualités mentionnées dans le vidéo sous un format glisser-déposer, de discrimination auditive avec un menu déroulant, et de reconnaissance des indices grammaticaux du genre à l'oral par le biais d'un tableau à cocher.

Question 1: Mots à cliquer
 Cliquez sur les disciplines universitaires mentionnées par Robert

philosophie politique sociologie phonétique anthropologie biologie
 psychologie philologie linguistique

Question 2: Choix multiple
 Christian Adjemain est professeur de

psychologie
 doctorat
 linguistique
 français

Question 3: Glisser-déposer
 Écoutez le clip et associez l'adjectif de traits de personnalité à la personne appropriée. Attention, une personne peut avoir plus d'un trait de personnalité!

excité Robert, la personne qui parle
 dynamique Le professeur Christian Adjéman
 courageux

Question 4: Menus déroulants Sur: 1

Écoutez le clip et choisissez le mot qui complète la phrase.

M. Adjéman la linguistique.

aimait
 adorait
 détestait

Enregistrer la réponse

Question 5: Choix multiple
 Robert, la personne qui parle, a commencé à enseigner en quelle année? (Clip 00:40- 0043 secondes)

en première année.
 en deuxième année
 en troisième année
 en quatrième année

Question 6: Tableau à cocher
 Double-cliquer ici pour écrire/modifier la question...

Double-cliquer pour modifier...	Double-cliquer pour modifier...	
	Masculin (un, le, mon, ce, ...)	Féminin (une, la, ma, cette, ...)
paquet		
sociologie		
maladie		
bacc		
maîtrise		
carrière		
cours		
méthode		

Figure 2 : Exploitation du clip de Robert au niveau débutant

Les participants ont convenu que de telles exploitations étaient tout à fait envisageables pour les niveaux concernés.

Phase 2 : trois clips, un niveau d'exploitation

Dans la partie suivante de l'atelier, nous nous sommes livrées à l'exercice inverse : une exploitation commune à partir de plusieurs clips vidéos, avec comme objectif « Se présenter » (l'étiquetage des clips dans VidéoTech permet une recherche par mots-clés et par objectif — thématique, grammatical, lexical, phonétique/ phonologique, pragmatique, sociolinguistique). Les apprenants devaient visionner trois clips dans lesquels des personnes se présentent, et retrouver les formules utilisées par chacune d'elles.



Poubelle
Enregistrer les réponses & rétroactions
Fin

Question 1: Glisser-déposer

Qui dit quoi?
regardez les clips et

Mon nom est...	Anik
Je suis...	Myriam
Je m'appelle...	Francis
Je me nomme...	Sylvie
Moi, c'est...	
Je me présente...	

Figure 3 : Exploitation au niveau débutant pour la tâche « se présenter »

Toujours avec l'objectif « Se présenter » nous avons montré une activité développée par une enseignante avec un autre clip (VidéoTech est également une communauté de pratique permettant aux utilisateurs de partager leurs exercices, de collaborer sur des exercices, et d'échanger dans un forum).

Phase 3 : un clip, une exploitation à tous les niveaux

La troisième partie de l'atelier s'est attachée à montrer qu'il est possible de faire une exploitation unique avec des apprenants de tous niveaux, toujours à partir du clip de Robert. Cette activité portait sur le genre grammatical à l'oral (indices morphophonologiques), dimension peu souvent abordée en classe de langue, quel que soit le niveau.

Question 1: Tableau à cocher

Écoutez le clip et indiquez si les mots sont masculins (un, le, mon, ce, ...) ou féminins (une, la, ma, cette, ...).

	Masculin (un, le, mon, ce, ...)	Féminin (une, la, ma, cette, ...)
paquet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sociologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maladie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bacc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maîtrise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
méthode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 4 : Exploitation tous niveaux sur la grammaire de l'oral

Bien entendu, avec des débutants, il faudra présenter en classe la notion de genre grammatical et ses expressions avant de faire l'exercice (en classe ou en devoir) et se limiter à l'échantillon langagier du clip, alors qu'avec des apprenants plus avancés, on pourra aller plus loin en proposant des indices morphologiques basés sur la terminaison du mot, insister sur le fait que certains déterminants (comme « l' », « les », « des », « ces ») ne présentent pas d'indices, et inviter les apprenants à étendre l'activité à d'autres mots ou d'autres clips.

Phase 4 : mise en pratique

Lors de la dernière partie de l'atelier, nous avons divisé le groupe en plusieurs sous-groupes, en fonction du niveau sur lequel ils souhaitaient travailler – débutant, intermédiaire, avancé – et nous avons visionné un nouveau clip, d'un peu moins de deux minutes, dans lequel Édith, une infirmière d'Ottawa, parle de sa spécialité, le diabète. Nous avons également fourni la transcription (tous les clips de Vidéo-Tech sont accompagnés d'une transcription concise, d'une transcription étroite, et d'une traduction anglaise, auxquelles l'enseignant est libre de permettre ou non à ses étudiants d'accéder).

Alors le type 2, c'est une maladie qui est progressive où le corps ne peut pas utiliser le sucre aussi efficacement comme source d'énergie tandis que le type 1, c'est une condition qui est plus aiguë. C'est que... pour une raison quelconque il y a une réaction qu'on appelle auto-immunitaire où le corps commence à... à se détruire. Le corps détruit soit à cause d'un virus, ou hum... d'une condition génétique. Le corps détruit les hormones, pas les hormones, mais les cellules qui sont capables de faire l'insuline au niveau du pancréas. Alors ça c'est quelque chose qui se produit plus rapidement, alors contrairement au diabète de type 2 où c'est progressif et c'est une, c'est une maladie qui est plus lente, hum... le diabète de type 1, les gens deviennent malades assez rapidement. Et c'est une situation de crise. Alors lorsque quelqu'un est diagnostiqué avec le diabète de type 1, ils doivent être vus dans les heures qui suivent parce que si le corps n'a pas d'insuline, on peut tomber dans un coma diabétique et c'est une condition qui est très sérieuse.

Exploitations des participants : tâches par niveaux

Après un temps de préparation, chaque sous-groupe a présenté son exploitation en fonction du niveau choisi. Pour le niveau débutant, les participants ont proposé de donner le script avec certains mots enlevés (format lacunaire), et de travailler le genre des mots (format tableau à cocher), puis de faire des exercices ouverts sur le vocabulaire de la santé. Aux niveaux intermédiaire et avancé, il s'agissait plutôt de retrouver des synonymes (exercices d'appariement), de faire des comparaisons ou bien des associations, puis d'explorer des thèmes reliés au domaine de la santé.

Nos exploitations : tâches par niveaux

Nous avons alors proposé nos exploitations avec le créateur d'exercices multimédias :

Question 4: Tableau à cocher

NIVEAU A1

Écoutez le vidéo en faisant attention aux articles, puis complétez le tableau pour indiquer le genre des noms.

Listen to the clip, paying special attention to the articles (UN, UNE, LE, LA), then complete the table to indicate whether the nouns are feminine or masculine.

Double-cliquer pour modifier...	Double-cliquer pour modifier...	
	féminin	masculin
maladie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
corps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sucre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
condition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
raison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
réaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
virus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diabète	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 5: Tableau à cocher

NIVEAU A1

Écoutez le vidéo en faisant attention aux articles, puis complétez le tableau pour indiquer le nombre des noms (singulier ou pluriel).

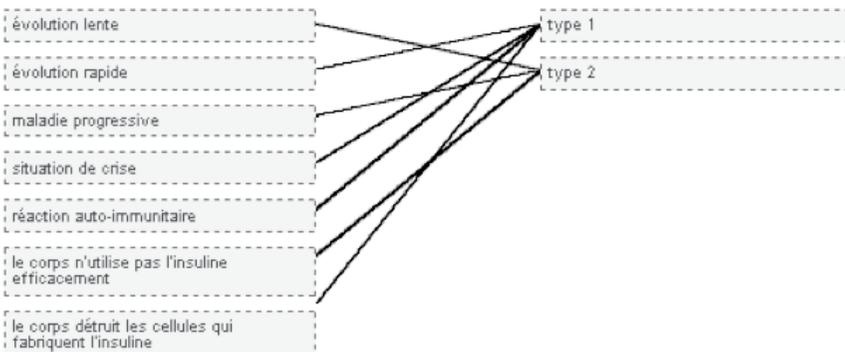
Listen to the clip, paying special attention to the articles (LE, LA, LES), then complete the table to indicate whether the nouns are singular or plural.

Double-cliquer pour modifier...	Double-cliquer pour modifier...	
	singulier	pluriel
maladie(s)		
corps		
virus		
cellule(s)		
hormone(s)		
insuline(s)		
pancréas		
gens		
coma(s)		
sucre(s)		

Question 1: Glisser-déposer

NIVEAU B1

Écoutez les explications d'Édith et associez les caractéristiques au type de diabète qu'elles décrivent



Question 2: Choix multiple

NIVEAU B2

Le corps attaque le pancréas à cause

- d'un virus
- d'une condition génétique
- les deux
- aucun des deux

Question 3: Choix multiple

Le corps détruit

les hormones

les cellules

les deux

aucun des deux

Figure 5 : Exploitation tous niveaux sur le clip vidéo Diabète

Conclusion

L'atelier a permis aux participants de se défaire de certaines croyances, et en particulier celles qui veulent que le document authentique, a fortiori vidéo, soit réservé aux niveaux avancés. Il leur a fourni l'occasion d'apprendre à définir des objectifs d'apprentissage et de les atteindre à divers niveaux de difficulté par le biais de tâches ciblées. Il leur a également montré qu'il est possible d'utiliser un même document vidéo avec des apprenants de divers niveaux, en variant le degré de complexité de la tâche demandée. Enfin, il leur a donné accès à une ressource en ligne qui propose plus de 220 clips vidéos en langue non scriptée et qui permet d'utiliser la technologie pour proposer des activités de pré-écoute qui préparent les apprenants, même débutants, à aborder ces documents vidéos authentiques.

Références

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette, p.7.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le français dans le monde*, 73, 88-94.
- Cuq, J-P. (2003). (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Debaisieux, J. M. (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE ». Dans : CRAPEL, *Mélanges pédagogiques*, 35-56. Nancy : Université de Nancy.
- Delhay, O. (2003). Le document authentique, disponible à <http://gallika.net/spip.php?article42>
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques pour quoi faire? Dans : CRAPEL, *Mélanges pédagogiques* 65-74. Nancy : Université de Nancy.

Lancien, Th. (1986). *Le document vidéo*. Paris : CLE International, collection Techniques de classe.

Lemeunier-Quéré, M. (2006). « Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat », disponible à <http://www.franccparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2403-creer-du-materiel-didactique-un-enjeu-et-un-contrat.pdf>

Leech, G. (2000). Grammars of Spoken English: New Outcomes of Corpus Oriented Research. *Language learning*, 50(4), 714-715.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *ALSIC*, 1(1), 73-78.

Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 58(4). 555-575.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.

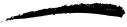
Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3). 191-210.

Vidéo-Tech : www.video-tech.ca

⁴ Toutes les activités multimédias présentées lors de l'atelier sont disponibles sur la plateforme Vidéo-Tech à l'adresse www.video-tech.ca.

Propositions didactiques pour quelques points grammaticaux problématiques en français L2

Claude Quevillon Lacasse
Université du Québec à Montréal



Résumé

L'enseignement de certains éléments grammaticaux en français L2 pose notoirement problème. Or, les explications grammaticales dont les enseignants disposent sont souvent des simplifications de descriptions provenant de grammaires écrites par et pour des locuteurs natifs du français, et ne conviennent pas toujours, entre autres pour cette raison. Le concept de transposition didactique appliqué à l'enseignement grammatical en français L2 nous invite à aller puiser plus haut dans la chaîne des savoirs à enseigner, soit dans les savoirs savants, provenant de la linguistique pour ce qui est de notre domaine. Ainsi, nous nous proposons de résumer des explications grammaticales alternatives issues de recherches en linguistique ainsi que des pistes d'enseignement proposées par des didacticiens pour certains points grammaticaux problématiques en français L2, soit le genre, l'emploi de l'imparfait et du passé composé, et le subjonctif.

Mots-clés

Enseignement grammatical, français L2, transposition didactique

Introduction

Plus d'un enseignant de français langue seconde (FL2) se sent pris au dépourvu lorsque vient le temps d'expliquer certaines notions notoirement problématiques pour leurs apprenants. Ils se tournent alors vers les ouvrages de référence et cahiers d'exercices mis à leur disposition, lesquels, malgré leur nombre assez important, ne varient que très peu dans les explications grammaticales qu'ils offrent pour présenter les phénomènes langagiers propres au français. Par ailleurs, ces explications grammaticales sont très souvent écrites par et pour des locuteurs natifs du français, et représentent donc, en fait, la verbalisation d'une grammaire interne et intuitive. Or, les apprenants de FL2 ne possèdent pas les mêmes intuitions grammaticales par rapport au français d'un locuteur natif. Ainsi, les explications grammaticales dont les enseignants de FL2 disposent sont souvent insuffisantes, défailtantes, voire confondantes, pour leurs apprenants. Il existe pourtant des explications grammaticales alternatives, proposées par des linguistes, et des pistes d'enseignement pour certaines notions plus complexes, mises de l'avant par des didacticiens, avec lesquelles nous désirons familiariser les enseignants de FL2. Nous proposerons donc trois exercices de transposition didactique dans cet article, chacun portant sur un de trois points de grammaire considérés problématiques par plusieurs enseignants, soit le genre, l'emploi de l'imparfait et du passé composé, et le subjonctif.

Dans un premier temps, cependant, nous présenterons brièvement le concept de transposition didactique, et son lien avec une des compétences professionnelles en enseignement exigées du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MÉLS).

1. Le concept de transposition didactique et son lien avec la compétence professionnelle en enseignement n° 1

Le concept de transposition didactique a été introduit par le sociologue Michel Verret pour la première fois en 1975, mais repris avec plus d'écho par Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, en 1985. Depuis, ce concept a été adopté par plusieurs autres domaines didactiques, notamment en histoire et en français langue maternelle. Cependant, son application à la didactique du FL2 est plutôt discrète, voire absente, alors qu'elle est au cœur de toute pratique enseignante, surtout dans ce domaine particulier. Il convient de présenter brièvement ce concept ici.

La transposition didactique est, essentiellement, un processus complexe par lequel des savoirs dits savants sont réélaborés, parfois simplifiés ou, au contraire, complexifiés, dans le but de les rendre accessibles à des apprenants. Il s'agit donc d'une chaîne de transformation des savoirs, partant des savoirs savants, vers les savoirs à enseigner, puis vers les savoirs enseignés, pour arriver aux savoirs appris (Paun, 2006; Perrenoud, 1998). Dans le domaine du FL2, ces divers maillons de la chaîne de transposition didactique correspondent environ aux descriptions du fonctionnement du français (établies généralement par des linguistes ou par la grammaire traditionnelle), qui sont transposées en contenus de programme à enseigner (que l'on retrouve dans les programmes ministériels, progressions des apprentissages, grammaires de référence et cahiers d'exercices utilisés), puis en contenus enseignés par l'enseignant (lequel opère forcément une forme de transposition, de réappropriation des savoirs consultés dans les divers documents à sa disposition), et finalement en savoirs réellement appris par l'apprenant.

Ce processus est donc au centre de toute pratique enseignante, plus encore en FL2, où les descriptions grammaticales disponibles, notamment, nécessitent souvent un effort de reformulation, de mise en parallèle, d'explicitation, etc. Ainsi, chaque fois qu'un enseignant présente une nouvelle notion grammaticale à ses apprenants, cette action sous-tend forcément de la transposition didactique en fonction, entre autres, de ces apprenants, et représente clairement une des compétences professionnelles en enseignement exigées par le MÉLS, soit la première : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001). En effet, l'enseignant doit être en mesure de puiser dans diverses sources de référence les explications grammaticales disponibles, prendre une distance critique par rapport à celles-ci et les réinterpréter adéquatement avant d'enseigner un point de grammaire à ses apprenants. Cependant, comme l'indique la hiérarchie habituelle des savoirs dans la chaîne de transposition didactique, un enseignant de FL2 devrait opérer à partir des savoirs à enseigner dans sa pratique. Or, il serait parfois plus avisé de remonter au maillon supérieur de la chaîne,

soit aux savoirs savants (linguistiques), pour proposer une transposition didactique plus adéquate à ses apprenants. En effet, « si la didactique avait à gagner d'une vision cohérente de la grammaire de la langue, elle pourrait aussi tirer des bénéfices de descriptions plus justes de la langue » (Damar, 2009 : 90). C'est justement ce que nous nous proposons de faire dans les prochaines sections de cet article, soit résumer des propositions alternatives de descriptions grammaticales, proposées par des linguistes, propositions assorties de pistes didactiques pour l'enseignement des notions retenues.

2. Propositions alternatives pour l'enseignement du genre des noms communs en FL2

Nous proposons ici un premier exercice de transposition didactique, où nous résumerons certaines propositions linguistiques et didactiques pour l'enseignement du genre des noms communs en FL2. Nous discuterons, en premier lieu, de l'encodage du genre des noms à une seule forme, puis, en second lieu, de l'encodage du genre des noms à deux formes (masculine et féminine).

Pour ce qui est des noms à une seule forme, dont le genre est soit masculin ou féminin, les descriptions grammaticales disponibles dans les grammaires pédagogiques, parfois des simplifications de descriptions grammaticales de français langue d'enseignement, sont souvent floues, laissant sous-entendre que le genre des noms communs en français est arbitraire, et donc ne relèvent pas d'une transposition didactique appropriée pour des apprenants (Goes, 2010). Ce manque s'explique par le fait que les locuteurs natifs encodent directement le genre des noms lors de leurs premiers apprentissages (il semblerait que chez de jeunes enfants, par exemple, le déterminant et le nom ne fassent qu'un). Or, le caractère aléatoire de l'assignation du genre, tel que présenté dans plusieurs ouvrages de référence, encourage l'apprenant de FL2 à deviner le genre des noms (en favorisant plus souvent le masculin comme l'ont démontré plusieurs études, dont Lyster (2006)) et le décourage dans son apprentissage.

Cependant, comme l'a prouvé une étude menée dans les années 1970 auprès de locuteurs natifs et d'apprenants de français langue étrangère de divers niveaux, les locuteurs natifs s'appuient sur la terminaison des noms pour déduire le genre de mots inconnus ou inventés (Tucker, Lambert et Rigault, 1977). Ces chercheurs avaient établi une classification des terminaisons des noms communs en français en fonction de leur genre, laquelle a été reprise dans une perspective de FL2 et à partir d'un corpus plus récent (le dictionnaire Robert Junior Illustré) par Lyster (2006). Celui-ci a établi le facteur de prédiction d'un nombre important de terminaisons de noms communs en français (239), ne conservant, au final, que les terminaisons suffisamment fiables, selon un critère de prédiction établi à plus de 90 %. Cette liste de terminaisons couvre environ 80 % de tous les noms communs du français, ce qui en justifie, selon Lyster, l'utilisation pédagogique en classe de FL2. Lyster suggère donc un enseignement explicite des règles d'assignation du genre en français à partir des listes qu'il a établies. Par exemple, Bell (2009) suggère de mener des activités de type inductif à partir de paires de terminaisons mises en opposition, soit un mot croisé avec des noms en *-eau* et en *-elle* dans l'expérimentation qu'elle a menée, à la suite de quoi les apprenants sont

amenés à expliciter le genre associé à chaque terminaison. Ce type d'activités pourra être suivi de pratiques où la règle découverte est appliquée à de nouveaux mots, à titre de stratégie d'assignation du genre.

Une autre proposition intéressante est tirée des constatations faites sur l'encodage du genre chez les enfants locuteurs natifs : il serait approprié de présenter de nouveaux mots de vocabulaire en les accompagnant d'un déterminant défini (*le/la*) et d'un groupe adjectival. La préférence du déterminant défini (ou possessif) par opposition au déterminant indéfini s'explique par la difficulté, sur le plan de la conscience phonologique, de distinguer les phonèmes /ü/ et /yn/ chez de nombreux apprenants de FL2. Cependant, en utilisant un déterminant défini, un problème de cohérence textuelle peut se présenter : on s'attend à ce que la réalité dont on parle soit définie, justement, dans le texte, d'où la présence d'un groupe adjectival, qui vient qualifier plus précisément le nom. Par la même occasion, on encouragerait ainsi l'apprenant, dès ses débuts dans l'apprentissage du français, à considérer le nom comme faisant partie d'un groupe syntaxique, dans lequel le déterminant et le noyau du groupe adjectival, entre autres, reçoivent l'accord du nom noyau. On prendra également soin, autant que faire se peut, de choisir des adjectifs noyaux non épicènes, c'est-à-dire qui changent de son selon qu'ils sont au féminin ou au masculin.

En ce qui concerne les noms communs qui ont deux formes, soit généralement les noms d'êtres animés, les descriptions grammaticales présentes dans les ouvrages de référence indiquent souvent que le féminin se forme à partir du masculin en y ajoutant un *-e*, règle « générale » à la suite de laquelle une longue série d'exceptions est présentée (pour les noms communs en premier, puis pour les adjectifs), chacune étant assortie de quelques exceptions, ce qui amènerait les apprenants, selon Goes (2010), à se construire de fausses hypothèses. Il serait alors intéressant de renverser la vapeur, c'est-à-dire de présenter les nouveaux mots de vocabulaire à leur forme féminine dans un premier temps, donc de favoriser les contextes linguistiques où les nouveaux mots sont au féminin, pour ensuite faire découvrir la règle générale inverse, où le masculin se formerait à partir du féminin, en retranchant la ou les dernières lettres du mot au féminin. Cette légère adaptation des pratiques d'enseignement du vocabulaire permettrait aux apprenants d'habituer leur oreille (de développer leur conscience phonologique) à la consonne finale des mots au masculin, souvent muette.

Bref, pour favoriser l'encodage du genre des noms communs en français, nous proposons, d'une part, des activités de découverte de régularités à partir des terminaisons de noms selon les listes établies par Lyster (2006) et, d'autre part, de modifier les pratiques de présentation de nouveaux mots de vocabulaire. Ces pratiques incluraient la présentation systématique des mots dans un groupe nominal comprenant un déterminant défini (ou possessif) et un groupe adjectival, et la présentation de la forme féminine avant la forme masculine des noms à deux formes.

3. Propositions alternatives pour l'enseignement de l'emploi de l'imparfait et du passé composé en FL2

L'enseignement de l'emploi de l'imparfait et du passé composé est la bête noire de plusieurs enseignants de FL2 s'il en est une. Encore une fois, il semblerait que la source majeure des difficultés rencontrées réside dans les défaillances de la transposition didactique à l'origine des descriptions grammaticales disponibles, lesquelles sont, pour ce point grammatical également, écrites par et pour des locuteurs natifs du français. Or, ces derniers n'ont aucune difficulté par rapport à l'harmonisation de ces deux temps verbaux dans leurs textes, oraux ou écrits, puisqu'elle est encodée dès leur naissance, dans la vision du monde véhiculée par le français pour décrire des événements dans le passé. Les apprenants de FL2, pour la plupart, ne partagent pas la même perspective du monde pour raconter dans le passé : ils doivent se fier aux explications disponibles. Cependant, comme le démontre Dansereau (1987) de façon plutôt éloquente, les descriptions de l'emploi de l'imparfait et du passé composé sont très peu fiables puisque contradictoires et facilement contredites (par exemple, une phrase peut très bien s'employer à un temps verbal ou à l'autre : *Il venait souvent me voir.* et *Il est souvent venu me voir.* sont deux phrases tout à fait grammaticales). C'est également de cette façon qu'un apprenant de FL2 reçoit ces informations, qu'il préfère souvent ignorer plutôt que chercher à les comprendre, ce qui résulte souvent en une habitude de choix arbitraire d'un temps verbal ou de l'autre, choix parfois basé sur un transfert interlinguistique tout à fait compréhensible.

Dans son article, Dansereau (1987) défait chacune des explications « classiques » que l'on retrouve dans plusieurs ouvrages de référence et autres cahiers d'exercices en FL2 (par exemple l'imparfait associé aux descriptions et le passé composé aux actions), en fournissant aisément des contre-exemples tout à fait fréquents. Elle conclut son article en suggérant une seule explication, aspectuelle, plutôt que la myriade d'explications sémantiques que l'on fournit habituellement aux apprenants de FL2. Ainsi, la différence entre l'imparfait et le passé composé dépendrait plutôt de l'intention de l'émetteur quand il parle d'un événement, de son point de vue, de la façon de raconter quelque chose dans le passé, plutôt que de distinctions sémantiques extérieures. Dansereau propose donc d'associer le passé composé à l'intrigue d'un récit, l'avant-plan, ce qui s'est passé (*What happened?*), et l'imparfait à la toile de fond, l'arrière-plan, les circonstances (*the background*). (Par exemple, on aurait, en arrière-plan : *Quand j'étais enfant, il venait souvent me voir, il m'apportait des fleurs, me chantait des chansons et me faisait rire.* Et en avant-plan : *Puis, un jour, tout a changé...*) Il est à noter que cette explication aspectuelle se retrouve dans certaines grammaires, par exemple celle de Chartrand (1999), mais souvent en dernier lieu, après plusieurs explications sémantiques confondantes pour tout apprenant de FL2.

Blyth (1997), quant à lui et à partir de la proposition de Dansereau, s'intéresse à la didactisation de cette explication aspectuelle, soit aux activités les plus adéquates pour soutenir l'apprentissage – et éventuellement l'acquisition – de l'harmonisation des temps verbaux du passé en FL2. Comme il s'agit d'une question de perspective, de point de vue, Blyth propose de toujours travailler à partir d'un support visuel, par

exemple une bande dessinée ou une courte vidéo, pour en raconter l'histoire; il ajoute que les genres textuels les plus appropriés pour travailler cette notion seraient les intrigues policières, les commerciaux télévisés et les anecdotes personnelles. Pour ces dernières, Blyth suggère d'utiliser la technique de visualisation, où les apprenants sont invités à revivre mentalement l'évènement pour en identifier les moments critiques (correspondant à l'avant-plan). Blyth insiste également sur l'importance de demander aux apprenants de justifier de façon systématique leurs choix aspectuels en utilisant, par exemple, un métalangage visuel emprunté à la cinématographie (les termes « avant-plan » et « arrière-plan », notamment); les traces à exiger en production écrite pourraient être une flèche au-dessus des verbes qui font avancer l'intrigue (donc au passé composé) et un cercle au-dessus des verbes qui ne font pas avancer l'intrigue (donc à l'imparfait).

Nous ajouterons à ces propositions le dictogloss (Wajnryb, 1990) comme exemple d'activité de réinvestissement. Cette variante de la dictée traditionnelle se conduit comme suit : l'enseignant lit le texte une première fois, à la vitesse d'un présentateur de bulletin de nouvelles, alors que les apprenants écoutent puis prennent des notes sur le sens général; l'enseignant lit le texte une seconde fois, à la même vitesse (c'est-à-dire trop vite pour noter tous les mots), alors que les apprenants prennent des notes; les apprenants se placent ensuite en petits groupes de quatre pour tenter de reconstruire le texte. Les apprenants sont ainsi forcés de se concentrer à la fois sur le sens (négociation de sens) et sur la forme (on leur demandera alors de porter une attention particulière au choix de temps verbal et à la justification de leur choix). On en profitera également pour faire un court exercice de conscience phonologique pour arriver à différencier les formes à l'imparfait et au passé composé du verbe « être » à la première personne du singulier (« j'étais » versus « j'ai été »), ce qui pose souvent problème chez les apprenants de FL2.

Par ailleurs, il serait intéressant d'intégrer, dans une séquence didactique plus large sur l'emploi de l'imparfait et du passé composé, un moment d'analyse contrastive entre la langue maternelle et le français pour ce qui est de l'utilisation des verbes pour raconter une histoire au passé. Par exemple, si les apprenants ont l'anglais comme langue maternelle, un court exercice de traduction de phrases en contexte permettra de faire réaliser que le *simple past* ne correspond pas toujours au passé composé et que le *past progressive* ne correspond pas exactement à l'imparfait (en effet, en anglais, le *past progressive* ne sert qu'à décrire des actions en arrière-plan, mais pas le reste du décor...).

Enfin, nous mentionnerons le conseil premier sur lequel Blyth (1997) insiste : éviter à tout prix les exercices à trous, lesquels sont malheureusement surreprésentés dans les cahiers d'exercices de FL2. Pour résumer, pour enseigner la différence d'emploi entre l'imparfait et le passé composé en FL2, on favorisera une seule explication aspectuelle plutôt qu'une série d'explications sémantiques, le travail en contexte à partir de supports visuels, l'utilisation de la visualisation et de métalangage cinématographique, et l'importance de la justification des choix aspectuels de la part des apprenants lorsqu'ils racontent un évènement au passé.

4. Propositions alternatives pour l'enseignement du subjonctif en FL2

Nous nous tournons maintenant vers un autre point de grammaire que les enseignants trouvent généralement difficile à expliquer (Lepetit, 2001) et que les apprenants peinent à maîtriser (Damar, 2009), soit le subjonctif.

Selon l'analyse des descriptions grammaticales disponibles dans divers manuels d'enseignement-apprentissage et grammaires pédagogiques utilisés en français langue étrangère, analyse conduite par Lepetit (2001) et par Damar (2009), les règles présentées exigent de l'apprenant qu'il stocke en mémoire une quantité phénoménale d'informations pour utiliser ce mode correctement, en plus des formes du verbe. Par exemple, on présente souvent une liste de verbes suivis du subjonctif classés selon leur catégorie sémantique, ce qui pose problème pour l'apprenant de FL2 pour qui, par exemple, la distinction entre un verbe de « jugement » versus un verbe d'« opinion » est très difficile à établir. Cette liste sera suivie des contextes linguistiques où le subjonctif est utilisé dans le cadre d'un énoncé négatif ou interrogatif, et encore, selon certaines conditions, liste suivie des verbes qui permettent le subjonctif ou l'indicatif dans la subordonnée qui suit, après quoi on mentionnera le cas des verbes impersonnels, des verbes qui changent de sens selon le contexte, et enfin, une liste des locutions conjonctives imposant le subjonctif. Cette panoplie d'informations, qui n'ont que très peu de sens pour un apprenant de FL2, submergent celui-ci littéralement et l'invitent, encore une fois, à deviner les cas d'emploi du subjonctif plutôt qu'à s'attarder à les comprendre.

De plus, comme le fait remarquer Damar (2009), les explications que l'on retrouve traditionnellement dans les manuels scolaires identifient le subjonctif comme étant le mode du doute, des sentiments, de l'irréel, attirant ainsi l'attention de l'apprenant sur le verbe au subjonctif pour exprimer ces catégories sémantiques, alors que c'est plutôt le verbe de la phrase principale (qui n'est jamais au mode subjonctif) qui sert à les exprimer.

Or, l'explication alternative de l'ancrage proposée par Damar (2009) offre une avenue tout à fait différente, que nous osons résumer ainsi :

- Le mode du subjonctif est essentiellement le mode de la phrase subordonnée;
- Les sujets des deux phrases, principale et subordonnée, ne peuvent être les mêmes lorsque le verbe de la phrase subordonnée est au subjonctif;
- Si l'information est ancrée dans la principale, soit que l'attention ou l'essentiel du message porte sur la principale, et que le contenu de la subordonnée est secondaire, le verbe de celle-ci sera au subjonctif (au contraire, si l'information est ancrée dans la subordonnée, que l'attention porte sur son contenu, le verbe de la subordonnée sera à l'indicatif);
- L'information contenue dans la subordonnée dont le verbe est au mode subjonctif ne peut pas être remise en cause ou contestée (puisque'il ne s'agit pas de l'essentiel du message que l'émetteur veut exprimer : l'émetteur ne porte pas de jugement sur le contenu de la subordonnée).

On amènera donc les apprenants, à des niveaux très avancés et à la suite de nombreuses activités de compréhension, à utiliser, encore une fois, la perspective, soit une description aspectuelle de l'emploi du subjonctif : on leur demandera d'identifier si l'information que l'émetteur (les apprenants potentiellement inclus) désire véhiculer se trouve dans la principale ou dans la subordonnée pour choisir le mode verbal approprié. On utilisera la possibilité ou non de remettre en cause le contenu de la subordonnée pour vérifier le choix de mode. (Par exemple, dans la phrase *Je ne veux pas que tu réussisses.*, on ne peut répondre *Non, je ne réussirai pas!* ou encore *Pourquoi je réussirai?* sans qu'il y ait un bris évident de cohérence textuelle. Cependant, on pourra y opposer *Pourquoi ne veux-tu pas que je réussisse?* de façon tout à fait légitime, puisque l'attention est portée sur le fait de ne pas vouloir quelque chose.)

Par ailleurs, comme le fait remarquer Damar (2009), les apprenants de FL2 peuvent difficilement apprendre l'emploi du subjonctif des locuteurs natifs du français, puisque ceux-ci acceptent systématiquement des variations du choix de mode dans certaines formulations (par exemple le choix du subjonctif après la conjonction de subordination *après que*, choix erroné selon la norme prescrite dans les grammaires pédagogiques), et ont une tendance assez marquée à opter pour la construction *préposition + verbe à l'infinitif* ou deux phrases simples plutôt que la subordination au subjonctif (par exemple, préférer scinder la phrase complexe *C'est bizarre qu'il ne soit pas encore là.* pour produire deux phrases indépendantes : *C'est bizarre : il n'est pas encore là.* ou bien *C'est bizarre de ne pas le voir.*), autant de stratégies linguistiques compensatoires que l'apprenant de FL2 s'efforcera d'imiter, à juste raison d'ailleurs.

De plus, Lepetit (2001) amène un éclairage intéressant sur le traitement du subjonctif en classe de FL2, soit que son importance devrait être mise en perspective. En effet, dans son article, Lepetit rapporte les résultats d'études de fréquence portant le subjonctif en français (ces études sont également mentionnées dans Damar [2009]). Premièrement, seulement 2 % des énoncés oraux et 3 % des énoncés écrits sont au subjonctif, ce qui est très peu. Deuxièmement, il en ressort que les deux tiers des emplois recensés du subjonctif viennent après l'expression *il faut que*, et que les locutions conjonctives amenant le subjonctif les plus fréquentes sont *pour que*, *sans que* et *quoique*, les deux dernières étant des termes réservés aux niveaux plutôt avancés de FL2. Des expressions de type *être + adjectif/adverbe/nom* ou le verbe *vouloir*, suivis du subjonctif, sont également assez fréquentes (toujours par rapport aux 2 % ou 3 % des énoncés en français). Troisièmement, 80 % des occurrences au subjonctif sont des formes des verbes *être*, *avoir*, *pouvoir*, *faire*, *venir* et *finir*, et ce, majoritairement à la troisième personne grammaticale (singulier ou pluriel); viennent ensuite les verbes en *-er*, dont la conjugaison est plus aisée à mémoriser.

Il serait donc intéressant de reconsidérer la place accordée au subjonctif dans les programmes de FL2 : on pourrait favoriser l'apprentissage des formes du subjonctif à certaines personnes grammaticales seulement, pour les verbes les plus fréquents seulement, dans le seul contexte linguistique du *il faut que* à des niveaux débutants, puis utiliser une explication aspectuelle pour les niveaux avancés, avec le test de la

remise en question (ou contestation) appliqué aux phrases subordonnées pour justifier le choix du mode subjonctif ou indicatif. Par ailleurs, nous croyons personnellement en la valeur de la correction de choix incorrect de mode verbal à tous les niveaux d'apprentissage, sans que cette correction conditionne nécessairement une forme d'évaluation ou d'enseignement explicite de tous les emplois possibles du subjonctif. Enfin, comme pour la différence d'emploi du passé composé et de l'imparfait, il est impératif de traiter le mode du subjonctif en contexte et à la suite de nombreuses activités de traitement de l'information à des niveaux plus avancés. Aux niveaux plus débutants, on pourra utiliser l'apprentissage de formulations du type *il faut que + verbe au subjonctif* en tant qu'unités lexicales ou phrases-mots (*chunks*).

Ainsi, pour ce qui est de l'enseignement du subjonctif en FL2, les descriptions grammaticales actuellement disponibles sont trop nombreuses et sont surtout ambiguës, peu fiables, voire confondantes pour un apprenant. Il existe pourtant des alternatives linguistiques intéressantes parce qu'économiques, par exemple l'utilisation d'une seule explication aspectuelle, l'ancrage, visant à identifier si l'attention porte sur le contenu de la principale ou de la subordonnée dans une phrase complexe, surtout compte tenu de la fréquence relativement peu significative des énoncés au subjonctif dans l'usage de la langue française.

Conclusion

En conclusion, comme le dit si justement cette citation de Rivarol, « la grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau ». Or, la difficulté éprouvée par de nombreux enseignants pour expliquer certaines notions grammaticales également problématiques pour les apprenants de FL2, par exemple le genre des noms en français, l'emploi de l'imparfait et du passé composé, et le subjonctif, semble relever, tel que l'indiquent les auteurs cités dans cet article, d'une lourdeur dans les explications grammaticales mises à la disposition des enseignants et des apprenants, et de leur manque d'adéquation au contexte d'apprentissage du FL2.

En effet, il ressort de cette brève présentation l'importance d'une transposition didactique appropriée aux contextes de FL2 plutôt que des simplifications abusives d'explications grammaticales utilisées en français langue d'enseignement et basées sur des intuitions linguistiques de locuteurs natifs plutôt que sur une description objective du fonctionnement du français comme langue véhiculant une vision du monde particulière, au même titre que toute autre langue. Il serait ainsi parfois plus indiqué de consulter les propositions avancées par les linguistes, c'est-à-dire de consulter directement les savoirs savants, lesquels peuvent fournir des alternatives intéressantes, opérationnalisables en contexte d'enseignement et mélangeant forcément les types d'explications. En effet, plutôt que de se cantonner à des explications grammaticales surtout sémantiques, comme le proposait la grammaire traditionnelle, dont le matériel didactique offert en FL2 présente souvent une version édulcorée, on pourrait concocter un heureux amalgame d'explications tantôt syntaxiques, provenant entre autres de la grammaire moderne, aspectuelles (dont il a été question pour discuter

de l'harmonisation des temps du passé et du subjonctif) ou énonciatives (telles que proposées, par exemple, dans l'ouvrage de de Salins [1996]).

Les quelques pistes didactiques proposées, quant à elles, relèvent davantage de conseils généraux sur la présentation et/ou la progression des contenus, et sur la nécessité de contextualiser les formes grammaticales pour maximiser le transfert en contexte de production chez les apprenants de FL2.

Enfin, nous désirons faire remarquer que le choix des trois points grammaticaux présentés ici était tout à fait aléatoire, et que de nombreux autres éléments, tout aussi problématiques en FL2, auraient pu être retenus, par exemple la présentation du système verbal du français, ou encore la progression des temps et modes verbaux habituellement suivie dans un programme de FL2, ou bien la place du complément indirect dans le groupe verbal, etc. Nous invitons d'ailleurs le lecteur évoluant dans le domaine de l'enseignement du FL2 à nous signifier tout élément grammatical problématique dont pourraient faire l'objet d'autres recherches de propositions linguistiques et didactiques.

Pour contacter l'auteur de cet article : quevillon_lacasse.claude@uqam.ca.

Références

- Bell, P. (2009). *Le cadeau or la cadeau? The Role of Aptitude in Learner Awareness of Gender Distinctions in French*. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(4), 615-643.
- Blyth, C. (1997). A Constructivist Approach to Grammar: Teaching Teachers to Teach Aspect. *The Modern Language Journal*, 81(i), 50-66.
- Chartrand, S.-G. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Damar, M.-È. (2009). *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles : Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, coll. GRAMM-R Études de linguistique française, 5.
- Dansereau, D. (1987). A Discussion of Techniques Used in the Teaching of the *Passé Composé/Imparfait* Distinction in French. *The French Review*, 61(1), p. 33-38.
- de Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Les Éditions Didier.
- Goes, J. (2010). Quelle grammaire en classe de FLE? In: Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., Damar, M.-È., Kemps, N. & Schoonheere, E. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 173-182). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, coll. GRAMM-R Études de linguistique française.

- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: A corpus analysis. *French Language Studies*, 16, 69-92.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 3-13.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Tucker, R. D., Lambert, W. E. & Rigault, A. A. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour*. The Hague: Mouton.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press, coll. Resource books for teachers.

Expérimentation du cercle et du journal de lecture en classe d'ILSS⁵⁴ au secondaire : description du dispositif et des perceptions des enseignantes participantes

Myriam Vega

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Sylvie Rouleau

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys



Résumé

À l'hiver 2014, nous avons expérimenté un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire de manière explicite et différenciée (Hébert, 2003, 2004, 2006a, 2006b, 2009) dans trois classes d'intégration linguistique scolaire et sociale (ILSS) au secondaire dans le cadre de notre travail de conseillères pédagogiques à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Ce modèle mise sur l'apprentissage de la lecture littéraire en classe de français au sein d'un modèle intégratif jumelant l'enseignement explicite, l'enseignement collaboratif et l'enseignement différencié. Il permet à l'élève de s'exprimer, à l'oral et à l'écrit, sur sa compréhension d'une œuvre littéraire. Nous souhaitons, dans cet article, décrire les différentes phases du modèle ainsi que les perceptions des enseignantes ayant mis à l'essai ce dispositif dans leur classe.

Mots-clés

Lecture littéraire, cercles de lecture, journaux de lecture, ILSS, français langue seconde

Introduction

À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), 61 % des 42 000 élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Le modèle de service retenu pour les accueillir et les préparer à poursuivre les apprentissages dans la classe ordinaire est celui de la classe fermée en ILSS⁵⁵. Sachant que l'un des objectifs de ce programme est de favoriser l'intégration des élèves en classe ordinaire, une préoccupation importante des intervenants concerne la transition de la classe d'ILSS à la classe de français, langue d'enseignement. Chaque année, un fossé se creuse entre l'élève qui poursuit ses apprentissages en ILSS et celui qui le fait dans la classe ordinaire à l'égard notamment de l'apprentissage de la lecture littéraire. En se penchant sur le programme de formation d'ILSS (MELS, 2004), on y constate l'absence de notions et de concepts propres à la littérature, alors qu'ils occupent une place plus importante au sein du programme de

⁵⁴ Intégration linguistique scolaire et sociale.

⁵⁵ En 2013-2014, la CSMB comptait 35 classes d'ILSS au secondaire.

formation de la classe de français langue d'enseignement (MÉLS, 2009). Nous pouvons supposer qu'un dispositif d'enseignement tel que les cercles et les journaux de lecture permettrait aux élèves de réduire cet écart tout en leur offrant la possibilité d'effectuer des apprentissages propres aux compétences d'ILSS comme « exprimer ses besoins, ses sentiments, ses opinions et faire part de ses expériences » et « réguler ses stratégies d'apprentissage » pour la compétence Communiquer oralement en français (MÉLS, 2004, p. 14); « comprendre une diversité de textes et y réagir » et « utiliser le vocabulaire correspondant aux notions et aux concepts déjà acquis dans sa langue d'origine » pour la compétence Lire et écrire des textes variés (MÉLS, 2004, p. 17). Évidemment, la gestion des interactions entre pairs visant le partage des stratégies de lecture au sein d'un cercle de lecture permet également aux élèves de « s'initier à diverses méthodes d'apprentissage et de travail en classe » tel qu'attendu dans la compétence S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise (MÉLS, 2004, p. 21). Considérant les prescriptions des programmes d'ILSS et de français langue d'enseignement, nous avons cherché à savoir si un dispositif d'enseignement qui articule cercles et journaux de lecture pour l'enseignement des stratégies de lecture et des notions littéraires serait viable en classe d'ILSS et s'il répondrait aux besoins des enseignants et des élèves.

1. Description du dispositif

Le dispositif que nous avons expérimenté s'inspire des recherches que Manon Hébert a effectuées ces dernières années sur l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire au primaire et au secondaire. Il se déploie en trois phases soit l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de notions littéraires, l'enseignement différencié avec le journal de lecture et l'enseignement collaboratif avec les cercles de lecture.

1.1 Enseignement explicite de stratégies de lecture littéraire et de notions littéraires

Dans le modèle de Hébert (2003, 2004, 2006a, 2006b, 2009), la phase d'enseignement explicite est primordiale et incontournable. Elle précède la mise en place des cercles de lecture et du journal de lecture en classe. Suivant les grandes étapes de l'enseignement explicite (Duffy, 1986), elle permet de faire l'enseignement-apprentissage d'une variété de notions littéraires (personnages, lieux, temps, narration, etc.) et de stratégies de lecture (prédire, se questionner/émettre des hypothèses, juger/évaluer) qui seront par la suite réinvesties par les élèves au moment d'échanger autour d'une œuvre littéraire. Hébert recommande de faire cet enseignement à partir d'extraits d'œuvres littéraires résistantes, qui représentent un défi pour les élèves, justifiant ainsi la nécessité de les aborder sous forme de mini-leçons devant le groupe-classe (Hébert, 2006a, 2006b). Les textes choisis doivent être au service des notions littéraires et des stratégies retenues par l'enseignant. Ce dernier modélise le comportement du lecteur en verbalisant la façon dont il mobilise ses stratégies et les notions littéraires qui lui servent à comprendre le texte qu'il est en train de lire. La phase d'enseignement explicite permet d'outiller les élèves en termes de connaissances et de stratégies de façon ponctuelle avant de leur proposer une tâche complexe, soit la discussion entre pairs dans notre expérimentation. Cette étape se répète aussi souvent que nécessaire au fil des lectures faites dans l'année.

1.2 Enseignement différencié : le journal de lecture

La phase suivante du dispositif permet aux élèves d'utiliser les notions littéraires et les stratégies de lecture apprises de façon explicite au sein d'une tâche réflexive, dans le cas présent, dans un journal de lecture dialogué. Les élèves sont invités à lire de façon individuelle une œuvre de leur choix à partir d'une liste de titres présélectionnés par l'enseignant. Dans leur journal, ils doivent rédiger des commentaires qui témoignent des stratégies de lecture utilisées et justifier leurs propos à l'aide de notions littéraires autant que possible. Il s'agit d'une phase d'enseignement différencié puisque l'enseignant annoté les journaux de ses élèves de façon personnalisée en réponse à leurs commentaires. Son rôle n'est plus de poser des questions, à ce stade, mais bien d'aider les élèves à élaborer leurs réactions et à clarifier leurs propos. L'enseignant agit également à titre de passeur culturel en partageant avec eux ses réactions et en leur suggérant d'autres œuvres susceptibles de les intéresser.

1.3 Enseignement collaboratif : les cercles de lecture

La dernière phase du dispositif est une phase d'enseignement collaboratif durant laquelle les élèves font la lecture d'une même œuvre jeunesse marquante sélectionnée par l'enseignant et qui présente un intérêt à la fois didactique et littéraire. La lecture se réalise en classe, de façon individuelle, mais encadrée par l'enseignant qui divise l'œuvre en trois grandes parties en s'assurant de ne pas couper de chapitres. Chaque partie de l'œuvre choisie est ensuite explorée au sein de cercles de lecture entre pairs où chaque élève a la possibilité de partager, d'explorer et de comparer le sens en utilisant les stratégies et notions présentées dans la phase d'enseignement explicite. De plus, l'écriture d'un commentaire individuel complète idéalement chacun des cercles de lecture. Dans la phase d'enseignement collaboratif, l'enseignant cède la place aux élèves pour ce qui est de poser des questions, d'émettre des hypothèses, de formuler des interprétations. Il se contente d'agir comme guide.

2. Méthodologie

Notre expérimentation a été effectuée dans le cadre de notre travail en tant que conseillères pédagogiques à la CSMB. Nous avons cherché, de façon exploratoire, à mettre à l'essai le dispositif de cercles de lecture de Hébert (2003) dans des classes d'ILSS au secondaire. Nous décrivons à présent le profil des participants à cette expérimentation, puis exposons les différentes méthodes qui ont servi à collecter les données et rapports, enfin, les grandes étapes du déroulement de l'expérimentation.

2.1 Description des participants

Notre expérimentation s'est déroulée en mars-avril 2014 dans trois classes d'ILSS provenant de trois écoles secondaires de la CSMB. Les enseignantes, Daphnée, Josée et Mélanie, ont toutes suivi une formation en enseignement du français langue seconde et enseignaient à des élèves de niveau intermédiaire ou avancé, c'est-à-dire des élèves qui atteignent les paliers trois, quatre ou cinq en communication orale selon les Paliers pour l'évaluation du français déterminés par le MÉLS (2011). Ces élèves étaient donc en mesure de participer aux discussions qui auraient cours dans les cercles de lecture qui exigeraient d'eux de formuler quelques phrases pour exprimer et expliquer des idées

liées à la lecture du roman. Bien que similaires, chaque classe avait ses particularités, ainsi que le présente le tableau 1. La classe de Daphnée était composée de 21 élèves de niveau intermédiaire, âgés de 12 à 14 ans et provenant principalement de l'Asie de l'Est, de l'Europe de l'Est et de l'Amérique du Sud. Plusieurs d'entre eux étaient en intégration partielle en classe ordinaire et la majorité des élèves étaient candidats pour une intégration complète l'année suivante en deuxième ou en troisième secondaire. Pour sa part, la classe de Julie était composée de 19 élèves avancés de 14 à 17 ans provenant de l'Europe de l'Est, de l'Amérique du Sud ou de l'Amérique centrale et de l'Asie de l'Est. Tout comme les élèves de Daphnée, certains d'entre eux étaient en intégration partielle et la majorité était formée de candidats pour une intégration complète en classe ordinaire l'année suivante. Enfin, la classe de Mélanie était composée de 19 élèves intermédiaires âgés de 12 à 15 ans qui provenaient des Caraïbes anglophones, de l'Asie de l'Ouest, de l'Amérique du Sud ou de l'Amérique centrale et de l'Europe de l'Est (nomade). Dans cette classe, peu d'élèves étaient candidats pour une intégration en classe ordinaire l'an prochain.

Daphnée	Julie	Mélanie
- Classe intermédiaire - 21 élèves de 12-14 ans	- Classe intermédiaire/Avancée - 19 élèves de 14-17 ans	- Classe intermédiaire - 19 élèves de 12-15 ans
Asie de l'est, Amérique du sud	Europe de l'est, Amérique du sud ou centrale, Asie de l'est	Caraïbes anglophones, Asie de l'Ouest, Amérique du sud ou centrale, Europe de l'est (nomade)
Plusieurs en intégration partielle (horaire hybride) = complications pour la formation des équipes	Certains en intégration partielle	Certains en intégration partielle
Majorité des élèves candidats pour la 2 ^e ou la 3 ^e secondaire en classe ordinaire l'an prochain	Majorité des élèves candidats pour la 3 ^e , 4 ^e ou 5 ^e secondaire en classe ordinaire l'an prochain	Peu de candidats pour la classe ordinaire l'an prochain

Tableau 1 : Portrait des participants

2.2 Collecte de données

Durant les quatre semaines qu'a duré l'expérimentation, nous avons demandé aux enseignantes de noter leurs observations et leurs commentaires dans un journal de bord afin de garder des traces de leurs perceptions et de leur analyse de la situation. De plus, nous avons fait des observations participantes en classe sous la forme d'accompagnement pédagogique à raison de deux à trois fois par semaine, ce qui nous a permis d'assister à des leçons sur les stratégies de lecture et d'observer les élèves pendant la lecture, pendant les cercles de lecture et pendant l'écriture dans les journaux de lecture. Vers la fin de l'expérimentation, nous avons mené une entrevue semi-dirigée d'une durée de deux heures trente avec deux des trois enseignantes pour approfondir certains des aspects qu'elles ont commentés dans leur journal de bord.

2.3 Déroulement de l'expérimentation

Nous avons formé les enseignantes participantes lors d'une ou deux rencontres totalisant quatre heures pour leur expliquer le dispositif. Nous leur avons remis de la documentation sur le dispositif ainsi que tout le matériel nécessaire à sa mise à l'essai. Elles étaient ensuite libres de faire l'enseignement des stratégies de lecture et des notions littéraires comme elles le désiraient. Elles nous ont dit avoir fait l'enseignement de quatre stratégies de lecture (prédire, ressentir, juger/évaluer, utiliser des savoirs littéraires) à partir de courts extraits d'œuvres littéraires, et avoir enseigné la structure et le contenu attendus du commentaire littéraire en en faisant une modélisation, puis en leur faisant faire une pratique guidée à partir d'un extrait déjà analysé en classe. Les élèves ont donc eu brièvement l'occasion de s'exercer à l'écriture de commentaires littéraires et de recevoir de la rétroaction sur leurs forces et faiblesses avant de le faire dans leur journal de lecture.

Parallèlement à cet enseignement, les enseignantes ont abordé des notions littéraires propres à l'œuvre unique choisie pour le cercle de lecture, *À la poursuite des humutes*, de Carina Rozenfeld, en particulier le genre de la science-fiction auquel appartient le roman. Ce roman a été retenu parce que sa longueur et son style conviennent à des élèves en apprentissage du français comme langue de scolarisation et parce qu'il présente les caractéristiques prototypiques d'un genre littéraire.

Cette première partie de l'expérimentation correspondait, dans une forme très succincte et concentrée, aux phases d'enseignement explicite et d'enseignement différencié présentées dans le cadre théorique. Le tableau 2 met en lumière la planification des deux premières semaines d'expérimentation.

Phases d'enseignement explicite et différencié			
Introduction à la science-fiction	Stratégie Ressentir	Stratégie Juger/évaluer + modélisation et pratique guidée de l'écriture d'un commentaire dans le journal de lecture	Stratégie Savoirs littéraires + pratique autonome du commentaire littéraire
Stratégie Prédire			

Tableau 2 : Planification des deux premières semaines d'expérimentation

Pour réaliser la phase d'enseignement collaboratif, les enseignantes ont placé les élèves en équipe de cinq, en les regroupant de façon hétérogène selon leur compétence en communication orale. Les cercles se sont déroulés sous la supervision des enseignantes qui ne sont toutefois pas intervenues dans les discussions. Ces discussions, d'une durée de 30-35 minutes, étaient enregistrées sur support vidéo. Avant chacun des cercles, les élèves devaient faire la lecture d'un tiers du roman et prendre au fur et à mesure en note leurs stratégies de lecture sous forme de mots-clés (sur des feuillets adhésifs), tel qu'il leur avait été enseigné. Après chacun des cercles, les élèves devaient procéder à une autoévaluation de leur compétence en communication orale et à une évaluation du travail de leur équipe en écoutant un passage de l'enregistrement de leur discussion,

écoute qui se réalisait individuellement ou en équipe, à l'aide d'écouteurs. Lors du cours suivant, ils devaient rédiger deux à trois commentaires littéraires dans leur journal de lecture à partir de leurs notes et des discussions tenues dans leur cercle. Le tableau 3 illustre l'horaire du dispositif de cercles de lecture.

Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4
Lecture d'1/3 du roman (environ 10 pages) Prise de note (sur feuillets adhésifs) des stratégies de lecture	Discussion en cercle littéraire autonome (35 min) Écoute du CL (individuelle ou en équipe) Évaluation la démarche (auto ou pair)	Rédaction de 2-3 commentaires dans le journal (80-100 mots)	Rédaction et lecture (suite et fin)

Tableau 3 : Horaire du dispositif des cercles de lecture en ILSS

3. Perceptions des enseignantes de l'expérimentation

Au cours de l'expérimentation et une fois celle-ci terminée, nous avons recueilli les commentaires des enseignantes concernant le dispositif, à l'aide d'un journal de bord et d'une entrevue semi-dirigée. Leurs commentaires ont porté sur leurs perceptions de l'enseignement des stratégies de lecture et des notions littéraires et sur leurs perceptions des cercles de lecture et des journaux de lecture.

3.1 Perceptions des enseignantes au sujet de l'enseignement des stratégies de lecture et des notions littéraires

Les enseignantes ont souligné la pertinence et la nécessité d'enseigner des stratégies de lecture à leurs élèves en apprentissage du français. Daphnée a dit en entrevue qu'elle faisait déjà l'enseignement de stratégies de lecture auparavant, mais « jamais de façon aussi claire ». Selon elle, enseigner des savoirs littéraires conjointement à des stratégies de lecture permet de consolider les notions apprises sur la structure d'un roman et les principaux éléments qu'on y retrouve. D'un point de vue discursif, plusieurs élèves ont ensuite utilisé dans les cercles de lecture le métalangage et les concepts propres à la littérature, en particulier ceux liés au genre de la science-fiction. Julie, quant à elle, a rappelé l'importance de « répartir l'enseignement des stratégies sur plusieurs mois, comme le propose Manon Hébert » dans la première phase de son modèle initial. Comme les deux autres enseignantes, elle a souligné que l'enseignement des quatre stratégies ciblées avait été beaucoup plus long que ce qu'elle avait planifié au départ en rencontrant les conseillères pédagogiques. Pour ce qui est du genre littéraire, deux des enseignantes qui n'avaient pas l'habitude d'exploiter la science-fiction avec leurs élèves ont dit l'avoir aimé et désirent à l'avenir intégrer des œuvres de science-fiction à leur enseignement ainsi qu'à la série de romans qu'elles proposent à leurs élèves.

3.2 Perceptions des enseignantes au sujet des cercles de lecture

Les enseignantes ont rapporté que leurs élèves se sont bien investis dans les cercles de lecture du point de vue du comportement. Leurs échanges étaient pertinents et en lien avec la tâche, il y avait peu de digressions, ce qui a amené une enseignante à dire qu'elle a découvert que ses élèves étaient capables de gérer eux-mêmes leurs comportements lorsqu'ils travaillent en collaboration. De plus, il n'y a pas eu de conflits entre les élèves, élément redouté au départ par les enseignantes à l'idée de les faire discuter entre pairs. Le fait d'avoir attribué un rôle à chacun avait aussi permis aux enseignantes de brièvement expliquer le comportement à adopter en modalité de collaboration.

Certaines enseignantes ont attribué le succès des cercles de lecture au fait d'avoir également effectué une modélisation de ce type de discussion avant de placer les élèves en action. Pour ce faire, elles ont visionné avec leurs élèves un cercle de lecture d'une équipe ayant expérimenté le dispositif auparavant et ont demandé à leurs élèves d'en relever les forces et les éléments à améliorer. Daphnée a également réalisé une pratique guidée du cercle de lecture en demandant à un petit groupe d'élèves d'en réaliser un devant l'ensemble de la classe. Cette pratique lui a permis de mener une activité d'autorégulation sur la gestion des cercles, plus précisément, sur l'importance de l'écoute et sur les responsabilités associées à chacun des rôles. Globalement, les enseignantes ont considéré que l'enregistrement vidéo des cercles de lecture constituait un avantage certain. Par exemple, le fait d'avoir filmé les cercles a permis aux élèves d'écouter ces enregistrements et de s'autoévaluer. Daphnée s'est également servie des vidéos pour réguler les apprentissages des élèves entre le premier et le deuxième cercle de lecture en faisant l'écoute et en commentant avec eux les points forts et les points à améliorer.

La plus grande difficulté des élèves observée par les enseignantes concerne la qualité des rétroactions dans les discussions. Les élèves ont souvent eu de la difficulté à aider un coéquipier à préciser ou à développer davantage ses commentaires en le questionnant ou en reformulant ses propos. Les enseignantes ont donc observé, dans certaines équipes, un manque de rétroactions par les pairs. Les élèves se limitaient, tour à tour, à exposer leur stratégie et ne relançaient pas la discussion par l'émission de commentaires, le questionnement, les demandes de clarification, etc. Les échanges de ce type étaient donc peu approfondis. Mais il faut rappeler que les élèves avaient bénéficié de peu de temps pour intégrer toutes les facettes du modèle compte tenu des contraintes de temps liées aux différents horaires des personnes impliquées dans l'expérimentation.

3.3 Perceptions des enseignantes au sujet des journaux de lecture

L'expérience du journal de lecture s'est révélée positive pour les enseignantes participantes au projet. Une des enseignantes nous a dit qu'il s'agissait pour ses élèves d'une première expérience d'écriture sur leur compréhension d'un roman en faisant l'usage délibéré de stratégies de lecture. Malgré ses réserves initiales, elle a constaté que ni la quantité de commentaires à rédiger ni la structure imposée n'ont été un frein à

l'engagement de ses élèves dans la tâche d'écriture du journal. Elle a eu du mal, par contre, à ne pas corriger la langue écrite en faisant des annotations dans les journaux de ses élèves, malgré notre recommandation de ne se concentrer ici que sur la compétence en lecture pour donner de la rétroaction.

Une autre enseignante a découvert que ses élèves aimaient rédiger leurs commentaires et faire la lecture du roman et qu'ils en voyaient la pertinence. L'idée de discuter à nouveau avec leurs pairs lors du cercle suivant était une motivation pour eux. Pour ce qui est de l'évaluation formative des journaux de lecture, elle a bien avisé ses élèves qu'elle lirait et annoterait les commentaires, mais qu'elle ne corrigerait pas les erreurs liées à la langue écrite. La réaction de ses élèves a été positive : « Ça les a comme rassurés un peu. Ils ont mis plus d'énergie dans l'écriture du commentaire je trouve. »

Les élèves de Mélanie ont eu besoin de plus de soutien pour l'écriture dans le journal. L'enseignante a donc eu recours aux entretiens individuels pour discuter avec eux des façons d'améliorer leurs textes pendant et après la rédaction, surtout pour leur demander de clarifier leur pensée et de bien approfondir leurs idées en ajoutant des détails. Elle aussi a décidé d'annoter les copies des élèves dans l'esprit du dispositif en se concentrant sur les idées exprimées par ses élèves malgré l'orthographe approximative de certains mots.

3.4 Commentaires généraux sur le dispositif

De façon générale, les enseignantes ont trouvé que le dispositif des cercles et des journaux de lecture était motivant tant pour les élèves que pour elles-mêmes. Elles ont dit que ce qui a le plus motivé les élèves était le fait de pouvoir discuter entre eux et d'être filmés durant leurs cercles de lecture. Julie a souligné que : « Le fait d'être filmé, ça aide. Ça donne une place à l'élève plus timide. On lui accorde un temps de parole plus informel. Et c'est une situation assez authentique. [Chaque élève] doit rester attentif et à l'écoute de l'autre. » Les élèves qui éprouvent davantage de difficultés en lecture en général ont montré un grand engagement dans les cercles de lecture. Les enseignantes croient donc que ce dispositif a sa place en classe d'ILSS et elles ont l'intention, non seulement de le refaire l'an prochain, mais également de le faire plus d'une fois durant l'année scolaire.

Conclusion

En conclusion, l'expérimentation du dispositif d'enseignement de la lecture littéraire de Hébert (2003) a été positive pour l'ensemble des enseignantes participantes. Elles ont toutes perçu que leurs élèves faisaient preuve d'engagement et de motivation tant à l'idée de lire le roman, qu'à l'idée de participer aux cercles de lecture et de rédiger des commentaires littéraires dans leur journal de lecture. Nous constatons avec les enseignantes que l'enseignement de la littérature à l'aide d'un modèle intégrant lecture, écriture et communication orale est important en classe d'ILSS parce qu'il s'agit, d'une part, d'un véhicule de culture et d'autre part, d'un environnement de « faux-réel » sur lequel il est possible de s'exprimer sans risque de se blesser ou de blesser autrui. Enfin, ce dispositif permet de travailler de façon intégrée les trois compétences du programme

d'ILSS qui sont à développer par les élèves. Les trois enseignantes ont manifesté de l'intérêt pour reprendre le dispositif l'an prochain et pour continuer d'approfondir leur formation au sujet de l'enseignement explicite des notions littéraires, de même qu'au sujet des stratégies d'enseignement de l'oral telles que la reformulation, la justification et l'écoute, lesquelles ont d'ailleurs fait l'objet d'une récente recherche sous la direction de Manon Hébert en collaboration avec Lizanne Lafontaine⁵⁶.

Les résultats rapportés dans cet article ne sont évidemment pas généralisables et n'ont pas été réalisés dans un cadre scientifique, mais bien dans un cadre professionnel. D'autre part, une des limites de notre expérimentation réside dans le court laps de temps que nous avons pu y investir cette année et qui a fait en sorte que nous n'avons pas eu l'occasion de former les enseignantes sur l'évaluation différenciée des journaux de lecture ni sur l'enseignement explicite des stratégies et des notions littéraires.

Dans le futur, nous souhaitons former une cohorte d'enseignants d'ILSS et de français dans le but de les accompagner dans la mise en place du dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de leur permettre de mieux soutenir leurs élèves dans leur transition de la classe d'ILSS vers la classe ordinaire.

Références

- Duffy, G. G. et al. (1986). The Relationship between Explicit Verbal Explanations during Reading Skill Instruction and Student Awareness and Achievement: A Study of Reading Teacher Effects. *Reading Research Quarterly*, 21(3), 237-252.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- Hébert, M. (2004). « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle. », *Québec Français*, 135, p.82-84.
- Hébert, M. (2006a). Une démarche intégrative pour enseigner à « apprécier des œuvres littéraires ». *Québec Français*, 143, p.74-76.
- Hébert, M. (2006b). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, p.89-92.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117 (ISSN 1918-7505).

⁵⁶ Hébert, M. et Lafontaine, L., *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Projet subventionné par le FQRSC (Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture), dans le cadre du concours « Actions concertées sur la persévérance scolaire », 2009-2014.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). 2011. *Intégration linguistique, scolaire et sociale : Paliers pour l'évaluation du français. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

La différenciation, c'est tenir compte de...

Camille Marchand
Travailleuse autonome



Résumé

La question de la différenciation peut être abordée de façon très technique, car il est possible de ne parler que des approches idéales qui sont celles que l'on peut lire dans des textes théoriques et pratiques sur la question. Elles sont séduisantes, les livres foisonnent et nous donnent le goût de nous engager pour le succès du plus grand nombre d'élèves, car c'est le défi de tous les éducateurs. Il y a des lectures emballantes telles que celles de Jacqueline Caron et Carol Ann Tomlinson qui ont inspiré des ouvrages riches d'idées. Toutefois, il ne s'agit pas ici de parler de techniques et de trucs, fort utiles, mais souvent insuffisants, car il n'y a malheureusement aucune recette dans ce domaine. Il est ici plutôt question des conditions qui nous permettent de mieux comprendre les dynamiques qui mènent à la différenciation.

Mots-clés

Différenciation, classe, élèves, motivation

Introduction

Mais pourquoi vouloir différencier, pourquoi se lancer dans cet exercice périlleux, pourquoi vivre cette aventure quotidienne et sortir de l'ornière de l'enseignement classique où l'enseignant s'adresse à la moyenne de la classe, à tous les élèves dans un groupe homogène et se réfugie derrière les attentes du programme. Il blâme souvent les lacunes des autres intervenants du milieu et il perd trop souvent, avec le temps, le plaisir d'enseigner...

Et pourtant, il y a des raisons pour se lancer dans cette aventure et prendre des risques quotidiens et sortir des sentiers battus. Quelles sont ces raisons?

Deux questions ont déclenché cette réflexion :

Pourquoi le même cours donne-t-il des résultats différents selon les groupes?

Quel enseignant n'a pas fait l'expérience de ce qui fonctionne avec un groupe et ce qui ne donne aucun résultat avec une autre classe du même niveau? En effet, cela dépend parfois de la composition de la classe, de l'heure et de la journée... et de facteurs sur lesquels l'enseignant n'a aucune prise.

Pourquoi ne pouvais-je pas préparer mes cours sans connaître mes élèves?

Cela a déclenché une réflexion sur le rapport enseigné-enseignant et je me suis rendu compte que ce n'était pas parce que j'avais enseigné que les élèves savaient.

Le bon prof fait plus qu'une performance.

Alors, pourquoi différencier?

Les élèves ont des rapports à la discipline différents, c'est-à-dire une confiance en leurs capacités très variée, selon ce que représente l'école pour eux et leurs parents... Ils ont une motivation intrinsèque ou extrinsèque différente, au départ.

Et c'est maintenant de plus en plus évident dans une société fragmentée où la technologie change nos rapports à la connaissance et au savoir.

Les élèves nous arrivent donc de plus en plus avec des rapports différents au savoir et à la connaissance.

Depuis toujours, les élèves présentent des styles d'apprentissages différents en fonction des différents types d'intelligence :

Les plus connues sont cognitive, émotionnelle et mimétique.

Ces nouveaux apprenants ont des expériences antérieures de plus en plus diversifiées.

Et surtout, des rythmes d'apprentissage différents...

En langue seconde, la question de la compétence et de l'homogénéité des groupes a toujours été une préoccupation pour les éducateurs, mais il existe d'autres types de différences qu'il n'est pas possible de contrôler et ce sont celles-ci qui sont les défis de l'éducateur.

C'est, en d'autres termes, l'épreuve du réel...

En effet, la différenciation idéale, celle qui est abordée dans tous les documents qui présentent des modèles, exige des conditions que l'on trouve dans certains milieux que l'on pourrait qualifier d'exceptionnels. Ce sont ces écoles où l'organisation scolaire, les regroupements particuliers, le travail d'équipe, les planifications cycliques, annuelles... sont des conditions facilitantes.

Mais il y a, il faut le dire, la solitude de l'enseignant... qui ploie sous la somme d'injonctions bureaucratiques et la pression de l'excellence.

Les attentes de plus en plus grandes sont, elles-mêmes, diversifiées.

Et l'enseignant qui débute se demande parfois à quoi lui sert tout ce qu'il a appris.

Je me rappelle mes premières années comme des années de doute, de questionnements et d'échanges fructueux pour mieux comprendre ce qui devenait mon quotidien : la situation de communication qu'est la classe dans son rapport enseignant-enseigné à travers un collectif qui prenait corps individuellement...

En effet, il me fallait tenir compte de tous les élèves, non seulement les meilleurs, mais aussi ceux qui présentaient des retards, des problèmes de motivation et de comportements.

Tout cela est compliqué, dites-vous. Non, complexe et c'est là le défi et le plaisir d'enseigner qui prend corps dans le plaisir d'apprendre.

Alors, pour survivre et garder sa propre motivation d'enseignante, il faut faire le choix de la classe.

Non pas une classe comme un lieu clos, replié sur lui-même et propice au développement des microbes que sont l'ennui et la perte de sens.

Il faut choisir la classe vivante, ouverte sur le monde où chacun trouve sa place, si petite soit-elle.

Et c'est là le véritable défi de la différenciation...

Regarder chaque élève et se donner des outils pour mieux comprendre, voir derrière les difficultés, le besoin réel sur le plan cognitif... mais aussi affectif, car vous savez que le cerveau humain ne fonctionne pas de façon cloisonnée et nous devons tenir compte de tous ces aspects.

Mais de quoi parlez-vous, dites-vous, dans un contexte scolaire de plus en plus difficile?

Quelles sont les conditions de la mise en place de nos dispositifs d'éducateurs qui croient en l'importance de la diversification dans la relation enseignant-enseigné :

- considérer l'individu dans un collectif;
- être conscient de son véritable pouvoir;
- adopter une posture d'enseignant-réflexif;
- cultiver le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner.

1. Considérer l'individu dans un collectif

Ce n'est pas une évidence.

La classe est trop souvent un groupe considéré comme homogène simplement par le niveau des élèves...

D'autre part, nous avons pris l'habitude d'individualiser l'enseignement pour des élèves en difficulté. Ceux-ci sont diagnostiqués et alors isolés, étiquetés...

Mais qu'en est-il de la classe peuplée de personnes qui vivent une dynamique unique?

Ici, on pense aux travaux de Jacob Moreno sur les sociogrammes...

La classe devient un lieu unique et riche d'interactions où se vivent les tensions entre l'individu et le groupe.

Cela signifie cultiver le plaisir de comprendre la classe comme un microcosme, riche de ses interactions.

2. Être conscient de son véritable pouvoir

Il faut que l'enseignant soit conscient de son pouvoir.

Permettez-moi ici de faire un détour du côté de Boris Cyrulnik qui dans le *Murmure des fantômes* nous convainc de la force de l'influence des adultes sur les jeunes.

D'après lui, il est très étonnant de « constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances ». Dans cet ouvrage, à l'aide d'exemples concrets, il fait l'illustration de l'influence des enseignants et de la portée de petites phrases qui peuvent sembler anodines... et de l'influence même des regards que l'enseignant pose sur l'élève.

3. Le pédagogue réflexif

Laissez-moi le temps de vous expliquer en quoi ce choix me permet de différencier et de rencontrer mes élèves...

D'aller à leur rencontre et de les rendre plus actifs dans leur apprentissage.

Mais qu'est-ce que cela veut dire?

J'aimerais ici réhabiliter le pédagogue, ce vulgarisateur au sens noble du terme qui sait rendre claires des notions complexes.

Cet équilibriste qui navigue entre les attentes du programme et les besoins de tous ses élèves.

Ce marionnettiste qui sait activer les bons fils pour stimuler intellectuellement ses élèves.

Ce chercheur qui, empiriquement, trouve la bonne stratégie pour rejoindre ses élèves.

Cet enseignant assume son identité de pédagogue, malgré le discours ambiant.

L'enseignant qui différencie est celui qui a cette posture du chercheur. Il remet en question la réalité et cherche à décoder la nature des interactions dans sa classe.

On peut parler de la classe longtemps et il est difficile, voire impossible, de transmettre cette connaissance pratique à l'enseignant qui s'engage sur le chemin de la différenciation. Toutefois, celui qui prend le risque rencontre les véritables joies devant l'élève qui s'éveille à la connaissance... mais aussi de doutes, car l'essentiel de la démarche réside dans l'instant présent, dans la qualité de présence pour lire et observer la classe. C'est un autre élément essentiel de la différenciation : l'analyse de pratiques et le retour réflexif sur des séquences d'apprentissage. Il faut parfois accepter de perdre du temps pour vérifier nos hypothèses et en gagner par la suite.

4. Plaisir d'enseigner, plaisir d'apprendre

L'enseignant qui différencie cultive son propre plaisir d'apprendre qu'il communique à ses élèves.

Philippe Meirieu résume ainsi cet aspect fondateur : « Ma conviction est faite : dans la course effrénée que vivent les enfants aujourd'hui, fascinés par la vie en trompe-l'œil en temps réel, la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation ».

Conclusion

Mais le plus grand défi reste celui d'assumer cette posture de pédagogue, science molle, si l'en est une, et tant de fois galvaudée, résumée à des statistiques et des variables contrôles, alors que nous travaillons avec des humains qui grandissent, se cherchent et souvent sont en déroute dans un monde de plus en plus complexe.

Mais, c'est là la beauté de la chose.

Références

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.

Moreno, J. (1999). *Fondements de la sociométrie*, Paris, Gallimard

Mots vieilliss du français : les ignorer ou les honorer et les enseigner?

Linda de Serres, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Si l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques, où s'enchevêtrent les compétences lexicale, linguistique, socioculturelle et pragmatique, retient dorénavant l'attention en didactique des langues secondes, il reste que le choix de celles à favoriser demeure difficile. À la lumière des résultats d'une enquête effectuée auprès de 50 Québécois, le présent article met en valeur une douzaine d'expressions avec un mot rare, chéries d'eux, au sein d'une liste de 70. Pour chacune seront offertes des explications sémantiques et étymologiques; des détails sur l'archaïsme présent et, éventuellement, des locutions connexes ainsi que des équivalences dans d'autres langues. Cette investigation constitue une nouveauté puisqu'à notre connaissance aucune recherche antérieure menée au Québec ne visait à épingler de telles suites préfabriquées avec un mot étiqueté rare, chouchoutes des Québécois. Des suggestions pédagogiques sont aussi fournies pour en favoriser l'enseignement à un public de non-francophones, et ce, dans le souci d'une intégration avec authenticité au milieu québécois actuel.

1. Problématique

Dans une langue, les séquences préfabriquées^v reflètent les modes de pensée et de vie du peuple (de Serres, 2011). Par exemple, la langue française regorge d'expressions avec des mots étiquetés rares. Pensons à *escampette*, mot dit vieilli, mais vivant grâce à *prendre la poudre d'escampette*, et il en va de même pour *chamade* dans *battre la chamade*. Régulièrement, les dictionnaires retranchent ces termes, ce qui suscite des réactions. Pour l'illustrer, signalons les parutions de journalistes français de l'Hexagone : *Les expressions préférées des Français* (Gaillard et al., 2014), *Expressions désuètes* (Foufelle, 2012), *Les 100 mots à sauver* et *Les 100 expressions à sauver* (Pivot, 2004, 2008). En plus d'offrir un quiz de 100 questions, le premier ouvrage fournit tout d'abord 101 expressions dont l'étymologie se fait jour sous six thématiques, à savoir la crème de la crème (*jeter l'argent par les fenêtres*), la mythologie (*dormir dans les bras de Morphée*), la religion (*être aux anges*), le corps humain (*avoir un chat dans la gorge*), les animaux (*des larmes de crocodile*), les lieux géographiques (*ce n'est pas le Pérou*) et l'histoire (*des mesures draconiennes*). Quant au deuxième document, il amoncelle indistinctement mots et locutions, plus de 500, selon cinq axes : le physique et l'apparence (*un cabot*); les sentiments et émotions (*tergiverser*); les relations humaines (*vieille branche*); la vie et ses activités (*filer à l'anglaise*); et figures de style (*mes aïeux!*). Les derniers, comme leur titre respectif l'indique, traitent d'une part distinctement soit les mots soit les expressions et, d'autre part, le font chacun en nombre limité de 100. Or, de tels

ouvrages, tous séduisants, peuvent entraîner des pratiques certes originales et variées, mais peu validées. À la suite de ces précisions, nous sommes portés à croire qu'il y aurait peut-être sous des dehors affables une pensée selon laquelle

de nos jours se côtoient deux réalités, un attachement à un usage normé et la reconnaissance de plusieurs français en référence qui restent à inventorier dans les pays de la francophonie [...] où le français participe à la communication langagière (Séguin et Desrochers, 2008, p. 130).

Manifestement, il y a lieu de se demander si ce que des Français avancent sied tant à leur contexte qu'à celui de tous les essais de locuteurs du français. D'entrée de jeu, une piste nous est offerte : « [...] ces expressions, culturellement très colorées, qui fleurissent la langue et sont très variables d'une langue à l'autre [...] » (Kasterberg Sjöblom, 2013, p. 212). Compte tenu d'une telle précaution, il est justifié d'ambitionner de « décrypter » les expressions avec un mot rare qui mériteraient d'être perpétuées au Québec. Cette voie reste néanmoins à baliser.

Nous souhaitons conséquemment consacrer le présent article en gardant à l'avant-plan l'authenticité québécoise, et ce, dans la droite ligne de la revue *Reflets de l'AQEFLS*^{vi}. Tout bien considéré, la contribution des travaux cumulés à ce jour se situe davantage dans les questions qu'elle soulève que dans les réponses qu'elle apporte. Dans la circonstance, il y a lieu de présumer que la présente contribution sera salutaire.

2. Cadre conceptuel

Posant comme prémisse majeure qu'« il n'y pas plus de pureté de la langue qu'il n'y a de pureté ethnique » (St-Pierre, 2011, p. 317), il est fondé de s'interroger à savoir si certains mots rares aussi appelés archaïsmes - termes virtuellement portés disparus - survivent encore en français. Est-ce, en ce XXI^e siècle, une survie qui se limite à une pure connaissance - un savoir - ou s'étend-elle à un réel emploi - une utilisation, un savoir-faire? Exemplifions ce propos : depuis le XVII^e siècle, le mot *noise*, composante essentielle à une expression de l'Hexagone, en l'occurrence *chercher noise* au sens de *chercher la querelle* (St-Pierre, 2011), vit par procuration, c'est-à-dire que la langue française ne lui connaît aucune autre entrée au dictionnaire que *chercher noise*. Seule la langue anglaise, forte de ce mot emprunté à l'ancien français, lui confère encore de nos jours ses lettres de noblesse, notamment avec *noise* pour signifier *tapage, bruit*.

En didactique du français langue seconde, tous reconnaîtront que l'enseignement de séquences préfabriquées constitue un incontournable avec son lot de défi d'appropriation pour l'apprenant. Pourquoi? Prenons l'exemple de l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques où s'enchevêtrent les compétences lexicale, linguistique, socioculturelle et pragmatique souscrivant à « une posture éthique » (Demougin, 2008, p. 107) et au demeurant, impossible d'ignorer selon le Cadre européen commun de référence. Il devient donc tout à propos de considérer les contours et les entours de ces savoirs culturels que sont les expressions idiomatiques. Ces suites puisent, rappelons-le, dans des registres linguistique, historique et sociétal

(Martin, 2011). Dans les prochaines pages, nous en traiterons plus avant. Tournons-nous à présent vers le point de mire de notre recherche.

3. Objectif, question d'enquête et originalité

À partir d'ouvrages d'auteurs intéressés à l'écologie des mots et des expressions, nous avons extrait une centaine d'unités pour en retenir au final 70, avec un mot catalogué rare en français du XXI^e siècle (voir Annexe 1), selon les barres de fréquence soit d'ATILF - conception française (fréquence absolue littéraire, entre 0 et 1000 +) ou selon ANTIDOTE - conception québécoise (fréquence d'usage, entre 0 et 100). Notre ambition consiste à dégager du lot les 10 unités les plus connues et utilisées de celles inconnues et donc, forcément non utilisées, chez des locuteurs de français du Québec. Notre visée spécifique se veut pédagogique : les identifier pour ultimement les enseigner et permettre aux apprenants non francophones de les apprécier, voire de les métamorphoser en savoir-faire (Lussier, 2014). Des deux paires incluses dans l'enquête, connu/utilisé et inconnu/non-utilisé, seules les données issues de la première trouveront leur place dans le cadre limité de cet article-ci. L'objectif poursuivi représente une nouveauté puisqu'à notre connaissance aucune recherche antérieure menée au Québec ne visait à épinglez de telles expressions, avec un mot étiqueté rare, chouchoutes des Québécois.

Dans ces conditions, nous présenterons donc dans les prochaines pages les résultats de statistique descriptive obtenus à partir de l'échelle connu/utilisé. Nous mettrons en exergue les 10 locutions qui occupent le haut de pavé pour une majorité des répondants québécois avec des explications sur leur sens, sur l'étymologie de leur mot rare respectif, et éventuellement sur des locutions connexes ainsi que sur de possibles équivalences dans d'autres langues. Au final, nous serons à même de mieux orienter notre enseignement de locutions avec un mot rare aux non francophones en faveur de celles réellement en usage dans le milieu québécois actuel.

4. Échantillon

Notre échantillon de 112 participants était composé de trois sous-échantillons : 45 % de Québécois, 36 % de Canadiens (Québec exclu) et 20 % d'internationaux. Pour les raisons déjà évoquées, nous nous limitons ici au sous-échantillon de 50 Québécois formé de 32 % d'hommes et de 68 % de femmes dont l'âge variait de 26 à 36 ans (16 %), de 37 à 47 ans (20 %), de 48 à 58 ans (42 %) et de plus de 59 ans (22 %). Si 52 % sont nés au Canada, 34 % ont vu le jour en France alors que le reste renvoie à du cas par cas : Suisse, Belgique, Égypte, USA, Tunisie, etc. Le français était pour 90 % de l'ensemble la première langue apprise dans l'enfance et encore comprise, contre 6 % l'anglais; les autres signalent respectivement des langues telles que l'allemand, l'alsacien, l'arabe, le hongrois, etc. Pour 66 % des participants, le français est l'unique langue utilisée à la maison alors que pour 14 % d'entre eux il s'agit de l'anglais; 8 % affirment quant à eux recourir tant au français qu'à l'anglais alors que le reste emploie une langue autre comme le tchèque, le roumain, etc. Tous révèlent unanimement parler assez bien le français pour soutenir une conversation. Autrement, 96 % confient parler assez bien l'anglais pour soutenir une conversation et, en contrepartie, 4 % répondent

par la négative. En ce qui touche le plus haut niveau de scolarité complété à ce jour, il se répartit ainsi : 8 % ont complété des études techniques ou collégiales, le lycée ou un autre certificat non universitaire; 12 % possèdent un certificat ou un diplôme universitaire de 1^{er} cycle; 80 % détiennent un diplôme d'études universitaires supérieures (2^e ou 3^e cycles). Venons-en maintenant à la méthodologie d'enquête adoptée.

5. Déroulement

Le contact s'est fait à l'identique pour tous, à savoir par courriel, individuellement. Tous ont rempli le même questionnaire à réponses fermées avec la présentation des 70 locutions dans le même ordre. Parcourir le tout nécessitait environ 5 minutes, sans limites de temps imparties. La confidentialité a été préservée grâce à un codage numérique. La consigne se lisait comme suit :

Vous trouverez ci-dessous 70 mots et expressions en français qui seraient, selon certains auteurs, en voie d'extinction. On peut en douter. Je veux vérifier s'ils « vivent » encore en des milieux donnés, et j'ai besoin de vous pour cela! Je veux savoir : 1. si vous les connaissez; 2. si vous les utilisez. Je vous demande de vous concentrer sur ce qui est en fonte rouge; le reste de la locution peut varier selon l'usage. Indiquez-moi si, comme parlant français, cela vous est familier d'une part et si vous y avez recours d'autre part. Très important : répondez spontanément. Indiquez-le-moi en plaçant un X dans les colonnes de droite pour vos deux réponses. [connu/inconnu; utilisé/non utilisé]

Était indiqué en fonte rouge le mot rare pour chacune des expressions. Pour exemplifier, citons *blague* dans *blague à part*; *claque* dans *j'en ai ma claque* et *linge* dans *avoir du beau linge*. Ces précisions faites, il devient opportun d'aborder les résultats.

6. Statistiques et résultats

Dans les prochaines lignes, nous présentons en pourcentage décroissant 10 locutions, avec un mot rare, prégnantes en milieu québécois. Pour rappel, dans chacune se trouvent, entre autres, mis en valeur le mot rare, son étymologie et son sens. Consacrons-nous sur-le-champ à la toute première d'entre elles comme en fait foi le tableau suivant.

Tableau 1 : Pourcentages décroissants des locutions avec un mot rare rapportées comme étant soit les plus connues, soit les plus utilisées parmi les 70 proposées pour des Québécois (n = 50)

CONNUE	%	UTILISÉE	%
1. BLAGUE à part	100	1. BLAGUE à part	94
2. J'en ai ma CLAQUE!	100	2. C'pas d'tes OIGNONS!	90
3. Avoir du beau LINGE	100	3. C'est une ATTRAPE	88
4. Et PATATI et PATATA	100	4. Se déplacer à la queue LEU LEU	88
5. C'est une ATTRAPE	98	5. Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?	82
6. Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?	98	6. BAYER aux corneilles	82
7. Être un HURLUBERLU	98	7. J'en ai ma CLAQUE!	82
8. C'est parti mon KIKI!	98	8. Sortir de ses GONDS	82
9. Se déplacer à la queue LEU LEU	98	9. Il y a belle LURETTE	82
10. C'pas d'tes OIGNONS!	98	10. C'est parti mon KIKI!	80

6.1 Blague à part

L'expression *blague à part* (n° 1 et 11 du tableau ci-dessus) au sens de *finies les sottises* occupe le 1^{er} rang; elle est connue de tous (100 %) et hautement utilisée (94 %). Le mot *blague*, emprunté au néerlandais moderne *balg*, par un effet de métathèse - puisque peu naturel pour un francophone - s'est métamorphosé en *blag* pour devenir *blague* (Druide, 2012). Quel grand-père n'a pas, jadis, un jour cherché sa *blague à tabac* : petit sac fait d'une vessie de porc destiné à ranger le précieux pétun. Étant donné qu'un sac contient de l'air, le mot *blague* en est venu au XIX^e siècle à exprimer des paroles vides ou sottises, sens qui perdure fortement, trois siècles plus tard, chez les Québécois consultés. Pourtant *blague à part* est listé dans les expressions à sauver de Pivot (2008). Que trouve-t-on ici en 2^e place?

6.2 J'en ai ma claque

Voilà que siège au 2^e rang la formule phraséologique *j'en ai ma claque* (n° 2 et 17 du tableau), à savoir *je suis exténué, excédé*. Elle est connue de tous (100 %) et courante en bouche en milieu québécois (82 %), mais au demeurant dite à sauver selon le Français Pivot (2008). Fait à noter : le verbe *claquer*, issu de l'onomatopée *klak* (bruit sec) est demeuré orthographiquement inchangé du XIV^e à ce jour. D'abord associée à la satiété, comme dans *avoir sa dose* (Campa, 2010), dans *j'en ai ma claque*, la *claque* revêt à présent le sens d'un *trop-plein*. Au Québec, le terme *claque* se manifeste dans d'autres suites, dont *face à claques* ou *tête à claques* (personne antipathique); *amancher une claque à quelqu'un* (gifler) ou pire, *manger* ou *recevoir une claque* (subir une raclée) et, plus positivement, *donner la claque* (fournir un effort marqué).

6.3 Avoir du beau linge

Au troisième rang se trouve une expression de la liste de celles à préserver de Pivot (2008), en l'occurrence *avoir du beau linge* (n° 3 du tableau) – être chic, connue à l'unanimité des Québécois interrogés (100 %), mais ne se hissant pas parmi les 10 premières utilisées. Le vocable *linge*, nom masculin, provient de l'adjectif *linge*, c'est-à-dire *fait de lin*, adjectif courant, du XII^e au XVI^e siècles (Rey, 2006), lui-même redevable au latin *linum* (lin). Si chez les Français ce terme est populaire surtout dans la locution *linge de corps* (sous-vêtements) et chez les Belges dans *panier à linge*, puis chez les Suisses dans *linge de bain* pour signifier *serviette de bain*, nous, Québécois, y recourons sans réserve dans tout ce qui a trait aux ouvrages textiles : du *linge de maison* (lié à la literie, à la table ou à la cuisine), une *armoie à linge* (placard pour draps, serviettes, etc.), un *bac à linge* (panier), une *corde à linge* (fil tendu à l'extérieur pour sécher les vêtements), une *épingle à linge* (pince pour maintenir les vêtements sur la corde), etc.

6.4 Et patati et patata

La quatrième place va à *et patati et patata* (n° 4 du tableau), connue de tous (100 %) et au-delà du 10^e rang de celles déclarées les plus utilisées. *Et patati et patata* renferme une succession de sons utile pour résumer des bavardages prévisibles qui s'étirent... en classe de langues, par exemple. Née au XVI^e siècle, l'onomatopée *patata* rappelle le bruit du galop du cheval. Comme nous en avons fait grand cas plus tôt, on se rend à l'évidence ici également que la sauvegarde de la locution *et patati et patata* initiée par Pivot (2008) semble circonstancielle puisque la séquence appert unanimement connue de nos répondants québécois.

6.5 C'est une attrape

En 5^e position s'affiche la locution *c'est une attrape* (n° 5 et 13 du tableau) - c'est une supercherie, rapportée connue par 98 % des participants et employée par 88 % d'entre eux. Le déverbal *attrape* en tant que nom féminin, attesté au figuré au XIX^e siècle, renvoyait à un procédé déloyal (Duchesne et Leguay, 2004). Un siècle plus tard, il revêtit le sens qu'on lui connaît désormais d'une duperie, d'où provient d'ailleurs la suite *farces et attrapes* où font alliance humour et tromperie.

Parvenu au mi-parcours du palmarès, un bilan s'impose. Rappelons, pour mémoire, que les suites fétiches des Québécois se lisent jusqu'ici : *blague à part, j'en ai ma claque, avoir du beau linge, et patati et patata, c'est une attrape*. Continuons avec la 6^e de la compilation.

6.6 Qu'est-ce qu'il baragouine?

Se hisse en 6^e position *qu'est-ce qu'il baragouine* (n° 6 et 15 du tableau), locution connue par 95 % des Québécois et à laquelle avouent faire appel 82 % d'entre eux. Pour exemplifier, mentionnons qu'elle s'immisce tout à propos en classe de langue quand on *tente de décoder des paroles dites indistinctement* par un apprenti ou par celui qui ânonne. Se pencher sur ce qui la particularise devient en ce lieu éclairant. Le mot *baragouine* tire son origine de formules souvent répétées des Bretons, entre le XIV^e et le XVI^e siècles, alors incomprises des étrangers : *bara, gwin*, utiles pour demander du *pain* et du *vin*. Il n'en fallait pas plus pour donner naissance à la séquence interrogative *qu'est-ce qu'il baragouine?* D'autres suites connexes telles que *parler comme une vache espagnole, parler dans sa barbe et parler entre ses dents*, servent pareillement, en français, à exprimer métaphoriquement la difficulté à parler nettement.

6.7 Être un hurluberlu

La 7^e place revient à *être un hurluberlu* (n° 7 du tableau), collocation familière à 98 % des personnes interrogées et qui ne se démarque cependant pas au sein des 10 premières utilisées. Le vocable *hurluberlu*, sans évolution graphique depuis le XVI^e siècle, tirerait son étymologie du moyen anglais influencé par le moyen français où *hurly-burly* se travestit en *hurelu* (ébouriffé) et en *berlue* de *belluer* au sens d'éblouir (Druide, 2012), pour engendrer *hurluberlu*. Ce vocable à trois *u*, phénomène inusité en français, incarne un substantif évocateur pour décrire un *être bizarre, extravagant, voire écervelé*. Rabelais avait quant à lui, dès le XVI^e siècle, prénommé un saint imaginaire Hurluburlu (ATILF, 2013). Voilà qui procure matière à réflexion sur la sainteté...

6.8 C'est parti mon kiki!

Au 8^e rang trône la phrase exclamative *c'est parti mon kiki* (n° 8 et 20 du tableau) au sens de *allez, en route!*, dite à sauver selon Pivot (2008), mais ce nonobstant, bien vivante en terre québécoise puisqu'on la retrouve connue de 98 % des répondants québécois et rapportée employée par 80 % d'entre eux. Il semble qu'au Québec cette expression n'ait pas pris une ride, contrairement au milieu français.

Dans les années 60 et 70, cette expression était une scie. Pour toute chose qui débutait, on lançait joyeusement : *c'est parti mon kiki!* On y va, c'est commencé, ça marche, le sort en est jeté... Il a beaucoup vieilli aussi le mot *kiki*, synonyme populaire de gorge. Serrer le *kiki*, c'est étrangler. S'en jeter un dans le *kiki*, c'est boire un coup. (Pivot, 2008, p. 89)

En français argotique *quiriquiqui* signifie gosier (Druide, 2012); en espagnol, il renvoie à l'onomatopée associée au chant du coq, en quelque sorte l'équivalent de *cocorico* du français. Dans un autre ordre d'idées, impossible de passer sous silence

« l'appellation passe-partout qu'utilisent les belles-de-nuit » (Cellard, 1982, p. 61) pour interpeller un possible client ou entamer un dialogue badin : *ça va mon kiki?* Le mot *kiki* possède en pareil cas de pseudovertus racoleuses, et rappelle possiblement le sens argotique du terme, c'est-à-dire *pénis*. Enfin, à un enfant, on peut *faire kiki* ou *faire des quiquis* au sens de *donner des caresses* ou *faire des chatouilles* (ATIFL, 2013).

6.9 Se déplacer à la queue leu leu

La 9^e position est accordée à *se déplacer à la queue leu leu* (n° 9 et 14 du tableau), fortement connue (98 %) et considérablement utilisée (88 %), pour signifier *marcher en file*, communément connue sous *à la file indienne*, et ce, à l'image du déplacement des meutes de loups (Buissière et Lebeuf, 2000). « *Leu* est un terme de l'ancien français issu du latin *lupus*, *loup* » (Guilleron, 2008, p. 164). Et il y a plus encore :

Après le XI^e siècle, en ancien français, la syntaxe était très différente de celle d'aujourd'hui. On pouvait s'y passer d'article, écrire un complément de nom sans préposition ou rejeter le verbe en fin de proposition. (expression.fr)

Faites un essai : répétez rapidement à trois reprises *queue le leu*. Qu'entendez-vous? *Queue leu leu*, le raccourci de *à la queue* (du) *leu* (le) *leu*. Le tout s'emploie indifféremment avec les verbes *défiler*, *marcher* ou *s'enfiler*. Quant au mot *loup*, il s'y rattache en français des expressions proverbiales dont *entre chien et loup* (au crépuscule) et *les loups ne se mangent pas* (les ennemis ne s'attaquent pas entre eux). Soulignons, tout compte fait, la popularité de l'expression *en file indienne*, synonyme de *à la queue leu leu*, pour imaginer la procession, et dont des équivalents se trouvent en anglais (*Indian file*), en espagnol (*en fila india*) ainsi qu'en italien (*in fila Indiana*). Nous voici parvenue à la 10^e séquence métaphorique connue, vraiment dodichée des Québécois.

6.10 C'est pas d'tes oignons!

Au 10^e rang se loge la locution *c'pas d'tes oignons!* (n° 9 et 12 du tableau), à 98 % connue et 90 % utilisée, donc vraisemblablement loin de disparaître au Québec, contrairement à ce que prétendent Pivot (2008) et Foufelle (2012), possiblement au nom de l'Hexagone. Son sens, *cela ne te regarde pas, mêle-toi de tes affaires*, aurait curieusement un lien direct avec les oignons mêmes. Au centre de la France, à une époque, cherchant à s'affranchir, les femmes possédaient une parcelle de jardin où elles cultivaient des oignons à des fins de vente, dans l'ambition de posséder quelques sous bien à elles. Or, il était, semble-t-il, courant d'entendre des hommes dire à des femmes tentées de s'immiscer imprudemment dans leurs affaires, de s'occuper de leurs oignons ou, encore, ils leur lançaient *ce n'est pas de tes oignons!* Telle est à tout le moins une possible explication étymologique assez récente (Cellard et Rey, 1980). Retenons par ailleurs que le vocable *oignon*, issu du latin impérial *unio* au sens de *genre d'oignon*, a subi une évolution graphique surprenante variant de une à six orthographes différentes, du XII^e siècle à ce jour (Druide, 2012) : *oignon* (XII^e s.); *oignon* et *oingnon* (XIII^e s.); *oignon*, *oingnon*, *ongnon* (XIV^e s.); *ongnon*, *oygnon*, *onghon*, *ognon*, *oignon*, *oingnon* (XV^e s.); *oignon* (XVI^e et XVIII^e s.); puis *oignon* et *ognon* (XVIII^e au XXI^e s.). Il n'en faut pas plus pour donner le tournis à tout apprenant de langue, n'est-ce pas!

Autrement, des langues possèdent une expression connexe à la nôtre, pour signifier *occupe-toi de tes affaires*, sans référence aucune toutefois au potager : en anglais, *mind your own business* et en néerlandais *bemoei je met je eigen zaken*. Précisons en terminant que la langue française détient des locutions avec le mot *oignon* dont *soigner* ou *traiter quelqu'un aux petits oignons* au sens de *veiller sur autrui avec tact et attention* ainsi que *ne pas se moucher avec des pelures d'oignon*, expression québécoise à connaître et à lancer à celui qui, hautain, se prend pour quelqu'un d'autre.

Sans se hisser parmi les 10 premières connues, trois autres expressions (voir la 2^e colonne du tableau, n° 16, 18, 19) méritent notre attention dans la mesure où elles font surface au sein des 10 premières utilisées par les Québécois. Pour cette raison, nous leur consacrons sans plus tarder chacune une section.

6.11 Bayer aux corneilles

Dans la suite *bayer aux corneilles*, utilisée par 82 % du groupe interrogé, il importe de ne pas confondre les verbes *bayer* - *avoir la bouche ouverte* - et *bailler* - archaïsme pour signifier *donner* - encore courant en Acadie. Quiconque *a la tête dans les nuages* (de Villers, 2009), *a la bouche ouverte* (Lafleur, 1979), *rêvasse* (Atilf, 2013) ou *niaise* (Buisson et Lebeuf, 2000), sera imputé de *bayer aux corneilles*, séquence du reste réputée désuète selon Fougelle (2012). Et pourquoi donc les corneilles? Au XVI^e siècle, fort abondantes, elles ne sont guère appréciées, tous les considèrent insignifiantes (www.expressio.fr) tout comme celui qui *baye aux corneilles* et qui forcément n'accorde aucune importance à ce qui survient dans son milieu. Les Français ont leur variante avec *bayer aux grues* et une suite parente, en *bayer aux chimères* ou *aux nuées*, en lieu de *désirer des choses impossibles* (ATILF, 2013). Quant aux Québécois, ils connaissent *compter les mouches*; les Anglais et les Américains retiennent *to have one's head in the clouds* pour *avoir la tête dans les nuages*, séquence également courante au Québec, mais où, il faut le préciser, la rêvasserie domine l'oisiveté prévalant dans *bayer aux corneilles*. Comme en témoigne le site [expressio.fr](http://www.expressio.fr), les équivalences pour cette expression abondent dans d'autres langues, sans toutefois faire mention du volatile noir. Cette règle affiche cependant une exception : en russe, on *compte les corneilles*^{vii}. Venons-en à l'avant-dernière collocation du classement.

6.12 Sortir de ses gonds

L'expression *sortir de ses gonds* (n° 18 du tableau) exploitée, tout comme la précédente par 82 % des Québécois, veut dire *s'emporter*. Elle s'affiche ici en dépit de son obsolescence reconnue par Fougelle (2012). On lui connaît aussi *mettre quelqu'un hors de ses gonds*, il s'agit alors non pas de soi, mais bien de l'effet produit sur autrui. Si le XVI^e siècle a connu la suite *se tenir sur ses gonds* au sens d'*être raisonnable* (Rey, 2006, p. 1607), le XXI^e siècle, à l'inverse, honore *péter* ou *sauter sa coche* au sens de *s'énerver* (Druide, 2012), sémantisme d'ailleurs proche de *sortir de ses gonds*. Au fait, qu'est-ce que le *gond*? Signalons d'abord que « depuis le XV^e siècle, les gonds symbolisent l'équilibre et le contrôle de soi [...] » (Fougelle, 2012, p. 63). Au sens littéral, ce sont des pièces de métal qui permettent à une porte ou à une fenêtre de pivoter. Quant à la *coche*, chercher les fondements logicosémantiques du choix de ce mot-clé dans une

suite représente un défi attrayant auquel il est pertinent de consacrer quelques lignes. La *coche* renvoie à une entaille de bois répétée de manière à former la roue du moulin à eau, par exemple. Les coches sont essentielles au bon fonctionnement du tout, sans quoi, si l'une casse ou par mégarde se voit sautée, toute l'instrumentation déraile, d'où le sens de l'emballage émotif à outrance de celui qui *saute sa coche*. Inutile de multiplier les illustrations dans d'autres langues, deux seules suffiront : l'anglais connaît *to lose it* pour *perdre son sang-froid* et l'espagnol colle à *sortir de ses gonds* avec *salir de sus casillas*.

6.13 Il y a belle lurette

Il y a belle lurette (no 19 du tableau), synonyme de *il y a longtemps*, obtient pour son utilisation la cote d'amour de 82 % des Québécois. En français, le mot *lurette* en soi ne signifie strictement rien. À vrai dire, il fait essentiellement couple dans la suite connue avec l'adjectif *belle*. Il est loisible de prétendre à la recrudescence de cet ensemble de mots grâce au conteur québécois Fred Pellerin (2001), avec une œuvre intitulée *Dans mon village, il y a belle Lurette* où une jeune fille, coqueluche du village de St-Élie-de-Caxton, la belle Lurette, voit le jour. Autrement, pour l'essentiel, le vocable *lurette* tirerait son origine d'une déformation inévitable du syntagme *belle heurette*, c'est-à-dire la demie de l'heure. *Il y a belle heurette* revêt en pareil cas le sens de *récemment*. Or, prêtez-vous à ceci : répétez plusieurs fois rapidement *belle heurette*. Qu'entendez-vous? Le tout se fond en *belle lurette*. Voilà qui a suffi à paver la voie à *belle lurette* qui, curieusement, affiche un sens diamétralement opposé à la toute première suite, *belle heurette* (Colignon, 2004). Quant à saisir la motivation derrière le passage du terme *Lurette* soit comme prénom féminin soit comme nom de famille, cela reste à explorer. Concentrons-nous pour l'heure sur une mine d'exemples frappants dans d'autres langues, avec un sens parent à *il y a belle lurette* : l'anglais avec *it's been ages* (ça fait un siècle) ou *for donkey's years* (depuis des années d'âne); le wallon avec *de timps de vi bon Diu* (du temps du vieux bon Dieu); l'espagnol avec *hace una eternidad* (cela fait une éternité).

Parvenu au terme des 13 locutions avec un mot rare qui figurent en tête de palmarès de celles soit connues, soit utilisées, il importe à présent d'incliner notre réflexion pour aborder la discussion.

7. Discussion et apports pédagogiques

Vidée de son contexte, écartée du milieu culturel, une suite préfabriquée avec un archaïsme peut se parer de toutes sortes de pseudovérités dont vouée à disparaître, bien vivante, méconnue, à sauver. Encore fallait-il, pour légitimer les avancées de Foufelle (2012) ainsi que de Pivot (2004, 2008), et mue par un souci de *rendre à César ce qui appartient à César*, vérifier ces intuitions à dessein de quitter l'anecdotique et ambitionner une véracité. Donc, des quelque 500 composantes désuètes inventoriées par Foufelle (2012), 7 se trouvent dans notre liste dont 3 font saillie : 1. *bayer aux corneilles*, 2. *sortir de ses gonds*, 3. *c'pas d'tes oignons*. Des 100 expressions dites à préserver de Pivot (2008) et au demeurant, nous apprend-il, toutes employées par des écrivains français d'hier et d'aujourd'hui, 16 composaient notre liste dont 7 trônent

au rang des 10 premières : 1. *blague à part*; 2. *en avoir sa claque*; 3. *sortir de ses gonds*; 4. *c'est parti, mon kiki!*; 5. *avoir du beau linge*; 6. *c'est pas d'tes oignons!*; 7. *et patate! et patate!* Manifestement, les écrivains de l'Hexagone constateraient qu'au Québec, contrairement à chez eux, en ce XXI^e siècle, une brochette de formules avec un mot rare ont invariablement du galon. Dans la circonstance, si cette primauté ressort telle en sol québécois, tous concéderaient dès lors qu'elle s'incarne différemment selon les régions, selon les pays. À toutes fins utiles, posons-le comme acquis :

[...] même si plusieurs pays utilisent la même langue de communication, la charge culturelle partagée des mots, des expressions de cette langue ne seront pas les mêmes, car chaque pays a ses particularités lexicales, qui traduisent, par excellence, les différences des représentations et surtout la manière de voir le monde (Ferreira Da Silva, 2014, p. 136).

Et cela s'explique, notamment pour le français d'Amérique, « [...] riche [...] parce qu'il a gardé quantité de mots qui ont disparu des dictionnaires [...] » (Mansion, 2008, p. 13). Ce dernier, auteur d'origine belge, déclare ouvertement sa fascination pour notre français qui marie adroitement « la fidélité à l'ancien et l'ouverture à la modernité » (Mansion, 2008, p. 13). Puis, il va beaucoup plus loin en déclarant que le français en tant que langue nationale a vu le jour au Canada et non en France où son imposition a nécessité plus de trois siècles (Mansion, 2008). Une Réunionnaise, dans une étude comparative des stéréotypes dans les expressions populaires tant en France qu'au Québec, statue sous ce rapport : « l'espace francophone [...] recouvre un territoire linguistique qui, bien que référant pour l'essentiel à la langue de Molière, actualise cependant des expressions propres à une culture spécifique » (Martin, 2011, p. 1). Prise sous cet angle, « la culture est vue [...] dans une perspective interculturelle, comme un facteur d'altérité, un ensemble de différences permettant de distinguer une communauté d'une autre » (Leroyer, P. et Bergenholtz, H., 2013, p. 153). Il va sans dire que « les métaphores structurent [...] nos propos quotidiens. [...] C'est un moyen extrêmement performant de donner de la cohérence au monde qui nous entoure [...] » (Legallois, 2013, p. 51). Corollairement, pour l'enseignant québécois qui œuvre en langue seconde, par exemple, il n'aurait plus – à la lumière de ce qui précède – à rivaliser d'imagination pour circonscrire les séquences courantes avec un archaïsme auxquelles l'apprenant sera tôt ou tard confronté au quotidien. Pour celui qui enseigne le français autre part, désireux d'inclure un volet québécois dans son enseignement, il dispose à présent de nouvelles balises. Il s'agit d'une valeur ajoutée en faveur de l'authenticité des échanges dans la langue apprise (Saberian et Fotovatnia, 2011; Ying et O'Neill, 2009). L'emploi avec aisance et acuité d'expressions de tous genres commandera toutefois un entraînement progressif et continu, pris en charge tôt puisqu'il s'agit d'une langue seconde (González Rey, 2007), et ce, en endossant que « l'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques n'a en soi pas de limite de niveaux de compétence linguistique » (de Serres, 2011, p. 138). Par conséquent, il faut dire exit l'exclusivité pour le niveau avancé (Cobb, 2010). De surcroît, aux plus récalcitrants s'il en est, soulignons que dévoiler l'étymologie aux apprenants atteste du fait que la structure de ces formules phraséologiques ne relève pas *per se* des caprices

du français, mais plutôt d'une combinaison imposée puisant à diverses sources : historique, géographique, linguistique, sociale, culturelle, etc. (Gross, 1996; Martin, 2011). Importe-t-il à ce point-ci d'insister sur le fait que « la langue contribue à la préservation du passé et des traditions, en même temps, elle s'adapte à l'histoire et aux changements sociaux » (Ferreira Da Silva, 2014, p. 129-130).

En toute hypothèse, le recours préconisé à des séquences préfabriquées courantes en milieu québécois, pourrait s'avérer une finesse bienfaisante à l'apprenant, possiblement dès lors mieux entendu, compris au quotidien, car faisant montre d'une stratégie sociolinguistique positive (de Serres, 2011), et ce, dans la mesure où l'on convient que les suites ici mises en évidence peuvent servir de soutien discursif stratégique plus que d'autres volontairement tues. Pour l'enseignant, poser au début de son enseignement des questions d'anticipation sur le sens d'un mot rare donné, avant de poursuivre avec une manipulation in crescendo pour favoriser la réflexion et l'apprentissage de la séquence préfabriquée ciblée, pourrait utilement mobiliser l'apprenant. Parallèlement à ces constats encourageants, il appert essentiel de formuler quelques limites et de tracer la voie pour des recherches ultérieures.

8. Limites

Il va sans dire que la généralisation des résultats obtenus à notre enquête ne saurait être souhaitable étant donné la petitesse de notre échantillon de Québécois d'une part, et la non-application, d'autre part, de la statistique inférentielle. Ces remarques incitent donc pour l'heure à la prudence et permettent de tirer des leçons en vue d'une enquête subséquente. Recueillir des données sociolinguistiques additionnelles sur les sujets pourrait possiblement fournir des renseignements pertinents, notamment pour l'interprétation des résultats. On peut se demander par ailleurs si le fait de cumuler 64 % de répondants âgés de plus de 48 ans et de constater que 80 % des 50 répondants possèdent un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle universitaire, a pu distinctement ou conjointement induire des tendances en ce qui touche la connaissance même d'une expression donnée et son recours comme tel. Pour le vérifier, dans une recherche ultérieure, il serait entre autres avisé de recourir à un nombre plus imposant de personnes pour chacune des catégories, âge et niveau de scolarité. Dans le prolongement de la variable âge, pouvons-nous présumer que plus on descend dans l'échelle des âges, plus les expressions avec un mot vieilli n'ont rien d'exotique (Mansion, 2008; Pivot, 2008). À l'opposé, pour les nouvelles générations, on peut penser que des expressions avec un archaïsme sont vraisemblablement *terra incognita* et c'est dommage. Pourquoi? Car il est des séquences métaphoriques qui renvoient à une image très précise qu'aucune autre suite ne comblera. Comment donc leur assurer un second souffle? Notamment en les enseignant et en y recourant à souhait.

Conclusion

Bien que l'on ne ressuscite pas plus un mot vieilli qu'on ne peut faire revivre un être cher en lui infusant du sang et insufflant des pulsations, tout permet par ailleurs d'affirmer qu'un archaïsme qui s'anémie en un lieu de la francophonie peut tenir bon en un autre. Le statut de ces savoirs et leur importance ou leur futilité mérite

notre attention en didactique des langues secondes. Au sein des tendances actuelles dans le domaine, les expressions idiomatiques en tant que forme de séquences de mots préfabriquées récoltent une considération certaine (Balconi, 2010; Barfield et Gyllstad, 2009; Saberian et Fotovatnia, 2011). La présente enquête s'avère une contribution au domaine de la didactique du français langue seconde en ce qu'elle a permis de mettre en exergue les 13 expressions avec un mot rare les plus chéries des Québécois. Sur le plan didactique, tout nous porte à supposer que l'enseignement de l'étymologie concourt à une aide mnémotique du fait qu'elle met au jour la nature non arbitraire d'un agencement de mots parfois autrement ardu à retenir et à utiliser (de Serres, 2011). L'écologie des mots se discute, s'observe. Il serait intéressant d'adresser le même genre de questionnaire à des locuteurs français de France pour se rendre compte de leur réelle utilisation puisqu'à la consultation informelle de certains, il semblerait qu'on entende encore en France *j'en ai ma claque*, *sortir de ses gonds*, *bayer aux corneilles* et bien d'autres... Pour l'heure, notre modeste contribution se résume donc à avoir mis des expressions avec un mot rare au centre d'une enquête, avec l'espoir d'extirper ceux qui donneront le plus de sel aux conversations de non-francophones, voire de francophones, appelés à interagir en sol québécois. Pour l'essentiel, les résultats cumulés grâce à notre enquête s'inscrivent en faveur d'ensembles métaphoriques qui, peut-on anticiper, sauront pimenter vos échanges ou, encore mieux, vous inspireront comme enseignant à improviser une rédaction débridée à l'image de celle-ci, intitulée *Le quotidien de Madame L.*

Blague à part, j'en ai ma claque de me faire dire que j'ai du beau linge, et patati et patata. Parfois, je pense que c'est une attrape, qu'on me prend pour une hurluberlue québécoise et que personne ne comprend ce que je baragouine! En fait, c'est pas d'eux oignons ma tenue vestimentaire que je me répète intérieurement depuis belle lurette, m'efforçant ni de sortir de mes gonds, ni de bayer aux corneilles. Et quand la fin du cours de langue sonne et que tous se déplacent à la queue leu leu vers la sortie, je commence déjà à penser au cours du lendemain ainsi, bien sûr, qu'à ma prochaine tenue... C'est parti mon kiki!, me dis-je.

^v Tout le long du texte se trouvent des termes que nous utilisons indifféremment pour signifier une enfilade de mots au sens préattesté et aux composantes en ordre prédéterminé, dont *collocation*, *expression*, *expression idiomatique*, *formule phraséologique*, *locution*, *phrase exclamative*, *phrase interrogative*, *séquence*, *séquence interrogative*, *séquence métaphorique*, *séquence préfabriquée*, *suite*, *suite métaphorique*.

^{vi} Le présent texte est une version actualisée et significativement enrichie de la communication du même titre prononcée en avril 2014 lors du Congrès de l'Association des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), à Montréal.

^{viii} Nous avons préféré nous abstenir de la traduction en russe étant donné l'instabilité de transfert des caractères d'une fonte à l'autre. Par ailleurs, tout intéressé trouvera aisément cette traduction dans www.expressio.fr.

Annexe 1

Liste des 70 expressions avec un mot rare présentée en ordre alphabétique desdits mots et avec, en italique, les 13 suites les plus connues ou les plus utilisées par les Québécois

1. De tout ACABIT
2. S'ACAGNARDER
3. Avoir des ACCOINTANCES
4. Être de bon ALOI / de mauvais ALOI
5. AMBITIONNER sur le pain bénit
6. *C'est une ATTRAPE*
7. L'avoir dans le BABA
8. *Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?*
9. Sans BARGUINER
10. C'est BATH!
11. Il lui manque un BARDEAU
12. Tailler une BAVETTE
13. *BAYER aux corneilles*
14. Tomber sur un BEC
15. Avoir le BÉGUIN
16. Dévisser son BILLARD
17. Semer la BISBILLE
18. *BLAGUE à part*
19. À la BONNE heure
20. Être une CAILLETTE
21. CALTEZ volaille!
22. Faire bonne CHÈRE
23. *J'en ai ma CLAQUE!*
24. Avoir une face de CARÊME
25. Battre la CHAMADE
26. Arrête ton CHAR, Ben-Hur
27. C'est pas les (gros) CHARS
28. Un CHAR et pis une barge
29. Ne pas avoir la COMPRENETTE facile
30. Ça m'est venu comme la COURANTE
31. Être gros Jean comme DEVANT
32. Ils aiment bien ÉCORNIFLER
33. Attendre une EMBELLIE
34. EMMITONNER quelqu'un/
S'EMMITONNER
35. Arrête de t'ESBROUFER
36. Prendre la poudre d'ESCAMPETTE
37. Faire FLORÈS
38. Tout de GO
39. *Sortir de ses GONDS*
40. Jeter sa GOURME
41. Crier HARO
42. *Être un HURLUBERLU*
43. Faire des JÉRÉMIADES
44. *C'est parti mon KIKI*
45. Envoyer faire LANLAIRE
46. Arrêter de LÉSINER
47. *Se déplacer à la queue LEU LEU*
48. Chanter son LIBÉRA
49. *Avoir du beau LINGE*
50. *Il y a belle LURETTE*
51. Laisse pisser le MÉRINOS
52. C'est du NANAN
53. Chercher NOISE / Chercher des noises
54. Faire la sainte NITOUCHE
55. *C'pas d'tes OIGNONS!*
56. Cesse ce PARLAGE!
57. *Et PATATI et PATATA!*
58. PAQUETER ses petits
59. Dorer la PILULE
60. Râler comme un POU
61. Chanter POUILLES
62. Cesser de QUÉMANDER
63. Être sur son RETOUR D'ÂGE
64. Faire des SALAMALECS
65. Avoir une TENDRETÉ préférée
66. Faire des TURLUTAINES
67. Ça n'a pas pris goût de TINETTE!
68. Se sentir en TRIME
69. Comme un chien qui va à VÊPRES
70. Être entre le ZIST et le ZEST.

Références

- Balconi, M. (Ed.). (2010). *Neuropsychology of communication*. New York: NY, Springer.
- Bartfield, A., et Gyllstad, H. (Eds.). (2009). *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Buissière, A. et Lebeuf, J. (2000). *Le pot aux roses*. Québec : MNH.
- Campa, C. (2010). *Expressions populaires françaises*. Levallois-Perret : Studyrama-Vocatis.
- Cellard, J. (1982). *Ça ne mange pas de pain*. Paris : Hachette.
- Cellard, J. et Rey, A. (1980). *Dictionnaire du français non conventionnel*. Paris : Masson-Hachette.
- Chollet, I. et Robert J.-M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE international.
- Cobb, T. (2010). Loft hanté: an exciting new collection. in L. de Serres (Ed.), *Loft hanté : guide de l'enseignant. Français niveau débutant, 20 séquences pédagogiques* (pp. 22-24). Québec : Montréal, Groupe ECP inc.
- Colignon, J.-P. (2004). *Étonnantes étymologies*. Paris : Albin Michel.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, n° 30, 101-111.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*. Numéro spécial : Tendances en didactique des langues secondes, 14(2), 129-155.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Duchesne, A. et Leguay, T. (2004). *Turlupinades & tricoteriers, Dictionnaire des mots obsolètes de la langue française*. Paris : Larousse.
- Ferreira DA SILVA, B. (2014). Langue-culture et représentations : quel rapport dans l'enseignement des langues étrangères?, dans de Serres, L., Ghillebaert, F., Mather, P.-A. et Bosch, A. (éd.), *Aspects culturels linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Québec : AIEQ, 129-138.
- Foufelle, D. (2012). *Expressions désuètes*. Paris : Éditions du Chêne.

- Gaillard, B., Maillet, J. et Planelles, G. (2014). Les expressions préférées des Français. *Le Point*. Numéro hors-série, avril-mai. Paris : Le Point-Sebdo.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont, Belgique : E.M.E.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris, France : Ophrys.
- Guilleron, G. (2008). *À la queue leu leu*. France : Éditions First.
- Kasterberg Sjöblom, M. (2013). Collocations et cooccurrences dans le dictionnaire bilingue : étude lexicométrique. *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 170, p. 207-225.
- Lafleur, B. (1979). *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Legallois, D. (2013). À quoi servent les métaphores? *Sciences humaines*, n° 246, 50-51.
- Leroyer, P. et Bergenholtz, H. (2013). Métalexicographie culturelle, fonctions lexicographiques et finalité pragmatique. *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 170, p. 153-178.
- Lussier, D. (2014). *Synthèse des composantes de la compétence communicative interculturelle*. Conférence. 3^e Colloque international sur l'enseignement du FLE, San Juan, Porto Rico, le 27 février 2014.
- Mansion, H. (2008). *101 mots à sauver du français d'Amérique*. Québec : Michel Brûlé.
- Martin, M. (2011). Petite étude comparative des stéréotypes dans les expressions populaires en usage en France et au Québec. *Revue interdisciplinaire « Textes et contextes »*, n° 5, 11 pages. [en ligne]
- Pellerin, F. (2001). *Dans mon village, il y a belle Lurette*. Québec : Éditions Planète Rebelle. [livre avec cédérom].
- Pivot, B. (2008). *100 expressions à sauver*. Paris : Albin Michel
- Pivot, B. (2004). *100 mots à sauver*. Paris : Albin Michel.
- Rey, A. (dir.). (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

Séguin, H. et Desrochers, A. 2008. L'évolution de l'orthographe au fil des dictionnaires de l'Académie française, dans Desrochers, A. Martineau, F. et Morin, Y. C. (réd.) *Orthographe française. Évolution et pratique*. Ottawa : Les Éditions David, 91-137.

Saberian, N., et Fotovatnia, Z. (2011). Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1231-1235.

St-Pierre, G. (2011). *Histoires de mots solites et insolites*. Québec : Septentrion.

Ying, Y., et O'neill, M. (2009). Collocation learning through an AWARE approach: Learner perspectives and learning process. In A. Barfield et H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (181-193). Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.

Sites Internet consultés :

Les expressions françaises décortiquées [En ligne] www.expressio.fr

Logiciels consultés :

Analyse et traitement informatique de la langue française, *ATILF* [Logiciel], 2013, NANCY.

Druide Informatique Inc., *Antidote (version HD)* [Logiciel], 2012, Québec : Montréal.

Activités connexes



Hommage à Rachida Azdouz

par Robert Frosi

Quand j'ai appris que mon amie Rachida allait remporter un prix, je me suis dit : « qu'est ce qu'elle a fait encore? » Ce qui m'a toujours fasciné chez elle, c'est sa force de conviction, ses engagements sociaux et même... passez-moi l'expression... ses coups de gueule... qui sont inversement proportionnels à sa taille... Je dirais même qu'ils sont géants... Un autre mystère de la nature!

Mais bon, en cette période où la xénophobie et le racisme refont surface dans le monde, où le terme « Immigré » n'a jamais autant été débattu, je suis ravi de voir que c'est à une femme originaire de l'Atlas qu'on remet ce prix. Encore là, une différence de taille! Derrière ce prix, ce n'est pas seulement une gardienne d'une langue que vous honorez aujourd'hui, c'est aussi un message envoyé à tous ces gens qui ont eu un jour le courage de quitter leur pays d'origine sans oublier dans leur bagage un morceau de Molière. Rachida, c'est aussi celle qui n'hésite pas à monter sur les tribunes pour faire avancer les réflexions, on pourrait même dire que, par moment, elle est à elle seule : un accommodement déraisonnable.

Rachida est aussi philosophe à ses heures : n'a-t-elle pas dit un jour : « à quoi sert une langue qui ne permet pas de délier les langues? »

Je me suis penché hier soir sur le sens profond de la phrase et je me suis dit que s'il existe une personne capable de délier sa langue, c'est bien... Rachida.

Si on devait la dépeindre, je dirais que derrière ses 1 mètre 40, c'est une géante, une femme de conviction, et des convictions elle en a... Je vous mets au défi de passer une soirée tranquille avec elle...

Puisque je vous ai révélé que Rachida est philosophe à ses heures, que dire alors de cette autre phrase lancée par cette Tom pouce en jupon :

« Si la complaisance est l'antichambre de la servilité, l'irrévérence est la poche de résistance des êtres libres. »

Et voilà comment résumer cette femme fantastique... Une libre penseuse doublée d'une résistante du 21^e siècle.

Pour terminer je dirais : « nani gigantum humeris insidentes », traduit librement du latin ça veut dire : « Des nains sur des épaules de géants, ». C'est une métaphore qu'on a utilisée au 12^e siècle pour montrer l'importance pour tout homme ayant une ambition intellectuelle de s'appuyer sur les travaux des grands penseurs du passé.

Quand on a eu l'honneur et la chance d'avoir rencontré un jour Rachida, l'on ne peut que se dire et je citerais le Maître Bernard de Chartres :

« Que nous sommes comme des nains assis sur des épaules de géants! Si nous voyons plus de choses et plus lointaines qu'eux, ce n'est pas à cause de la perspicacité de notre vue ni de notre grandeur, c'est parce que nous sommes élevés par eux. »

Merci Rachida.... tu es ma géante!

Prix Ghislaine Coutu-Vaillancourt

Rachida Azdouz
récipiendaire 2014



Merci Robert Frosi, merci l'AQEFLS, merci mes amis, merci au saint homme qui me tient lieu de compagnon, Daniel Trottier, un homme de peu de mots, mais un homme au verbe réparateur et apaisant.

Mon ami Robert a parlé de moi avec tendresse et générosité, j'aimerais pour ma part prendre quelques minutes pour vous parler de la langue française et du rapport que nous, ses enfants adoptifs, entretenons avec cette langue, puisque votre rôle en tant que professeurs de français langue seconde est d'élargir cette famille d'accueil qu'est la langue française au Québec.

Kateb Yacine la présentait comme un « butin de guerre ».

Paradoxalement, c'est en puisant dans le vocabulaire guerrier que Kateb Yacine a contribué à pacifier cette relation passionnelle entre la France et ses anciennes colonies, car s'il est permis de malmener un adversaire sur le champ de bataille, on se doit de traiter avec égard un butin de guerre.

Au-delà des considérations fonctionnelles et utilitaristes, la langue commune sert aussi à préserver le lien fragile, le cordon ombilical qui relie des hommes et des femmes, unis par un destin commun, l'impératif du vivre-ensemble, mais parfois divisés par le conflit perpétuel inhérent à cette même vie en société.

La langue et sa fonction médiatrice, au service de la discorde féconde, la langue et sa fonction unificatrice, qui protège de la tentation du repli et de l'entre soi, la langue et sa fonction créatrice, qui consiste à rêver le projet et à dire « demain ».

La langue et sa fonction émancipatrice, celle dont Léon Nadjo le Béninois disait « loin de tuer l'identité culturelle du nègre, le français permet de révéler l'âme nègre au monde, aidant ainsi au dialogue des cultures ».

La langue et sa fonction réparatrice, qui transforme les affres de l'exil en aventure humaine, ce qui a fait écrire à cet autre enfant adopté de la langue française, l'afghan Atiq Rahimi « pour moi le plus beau mot de la langue française est le mot *ailleurs* 4 voyelles, 4 consonnes et ce *r* si caractéristique de la langue française ».

Enfin, la langue et sa fonction mobilisatrice.

Car si le temps est révolu où nous récitions « nos ancêtres les Gaulois », sans craindre le ridicule, avec nos gueules de Métèques, nous pouvons toutefois sans gêne et sans complexe faire nôtre cette promesse ou cette prophétie d'Édouard Maunick le Mauricien, « la langue française ne mourra jamais, parce que nous sommes là ».

Retour sur le concert de Yor à Montréal

Catherine Duranleau et Yor

Quelques mois se sont écoulés depuis le congrès de l'AQEFLS, à l'occasion duquel vous vous êtes produit en concert. Quel est votre souvenir le plus marquant?www

Sans hésitation, la fin du concert! Quarante-deux élèves de français langue seconde m'ont rejoint sur la scène. Ils sont venus chanter avec moi les trois dernières chansons. Treize d'entre eux m'ont même accompagné au djembé sur la dernière. J'ai été tellement submergé par l'émotion que je suis sorti de scène, je me suis installé dans les gradins avec le public pour écouter et regarder mes musiciens et les enfants chanter en chœur DJOGUIDO-DJOGUETEDO. Ils chantaient de plus en plus fort ce refrain, qui est une phrase en Peul, qui signifie « soutenir celui qui te soutient ». C'était magnifique, magique et cette fin de concert restera dans ma mémoire comme l'un des plus intenses moments de scène.

C'était aussi tellement agréable de chanter pour un public composé pour beaucoup de professeurs de français, car j'ai senti leur goût prononcé pour les allusions, le second degré et les références.

Avez-vous travaillé longtemps avec les enfants ?

Non, juste une répétition la veille du concert et une mise en situation le jour même. L'essentiel du travail de répétition ayant été fait en amont par leur enseignant de français, Marc-Albert Paquette, et le professeur de gym. C'est probablement d'ailleurs ce qui a renforcé le côté magique pour moi.

La répétition, la veille du concert, était déjà un moment extrêmement fort. Les élèves de Marc-Albert connaissant mes trois chansons sur le bout des doigts. Le refrain de la chanson *Le clown* : « Je n'ai rien trouvé d'autre que de faire l'enfant, rien d'autre pour l'instant, je n'ai rien trouvé d'autre que jouer » a pris une signification encore plus forte, chanté par 42 enfants.

À mon retour en France, j'ai d'ailleurs demandé à Cyril Poirier, le réalisateur de mon album, d'enregistrer des chœurs d'enfants sur la chanson, tant cela m'avait plu.

Êtes-vous un ancien enseignant? Aviez-vous déjà fait un travail artistique avec des enfants?

Oui, j'ai enseigné le français et la philosophie et nous utilisions beaucoup le théâtre comme outil pédagogique, pour apprendre des choses aux enfants. Je me suis maintes fois retrouvé sur scène avec des enfants, mais c'était la première fois que je le faisais pour un concert, dans ma nouvelle vie de chanteur.

Votre nouvelle vie?

Oui, ma nouvelle vie! J'ai commencé ma carrière en tant que musicien jazz, tout en poursuivant mes études de lettres modernes et de philosophie. J'ai abandonné la musique au profit de l'enseignement et fait énormément d'art dramatique avec mes élèves. J'en ai même abandonné les amphes au profit des théâtres et touché un peu au cinéma.

Mais, il y a cinq ans, je me suis fait agresser par trois hommes et me suis retrouvé à l'hôpital pour m'entendre dire que je n'avais rien de cassé, mais que j'avais des traces étranges dans le cerveau. Je vais tout de suite à la fin de l'histoire, je n'ai rien, les radios avaient été mal prises, ce qui a conduit le corps médical à faire un mauvais diagnostic. Mais à ce moment-là, ils m'ont annoncé que les traces bizarres que j'avais dans le cerveau semblaient être des métastases et j'ai réellement cru que j'allais mourir. Je me suis posé la question : qu'est-ce que j'ai envie de faire avant de partir? La réponse fut évidente. J'avais envie de faire un dernier concert avant de faire mes valises. Voilà la nouvelle vie, qui est peut-être d'ailleurs une synthèse de toutes les autres puisque ce que je fais aujourd'hui est probablement un mélange de tout ce que je faisais auparavant.

Quand vous pensez à Montréal, qu'est-ce qui vous vient en tête?

Un match de hockey en mangeant de la smoke meat! Les Canadiens de Montréal avaient gagné leur 4^e match consécutif et se qualifiaient donc pour le tour suivant, et pour la première fois de ma vie, je regardais le match dans un restaurant avec une ambiance incroyable, qui m'a amené à prendre parti et à soutenir l'équipe, tout en me régaland!

La deuxième image, c'est l'accueil, la chaleur et le sens de l'accueil, que je n'avais connu que chez les Orientaux.

La troisième : la première soirée avec l'équipe de l'AQEFLS! Une énergie de groupe incroyable, une joie d'être ensemble qui m'ont marqué! Au repas, tout le monde s'est tour à tour présenté en quelques mots, ce qui a facilité les échanges, le partage et même si avec Clarisse Catarino, mon accordéoniste et Cyril Poirier, mon percussionniste, nous ne connaissions personne, et que tous les membres de ce groupe avaient visiblement une longue histoire commune, on s'est très vite sentis chez nous!

La quatrième : lors du congrès de l'AQEFLS, ont été organisés de nombreux ateliers et de nombreuses rencontres. C'était passionnant. J'ai eu la chance de pouvoir assister à quelques-uns de ces moments. Un des ateliers était animé par Gilles Vigneault; j'ai donc eu l'honneur et la chance de rencontrer cet homme que j'aime et connais depuis mon adolescence.

La dernière : la cabane à sucre! Convivial, bon enfant et délicieux! On a chanté, on a dansé et on a ri!

Autre chose qui vous a interpellé?

Oui, tout à fait! Les panneaux « Arrêt »! En France, c'est le mot « Stop » qui est utilisé. Cela interpelle... et on ne peut s'empêcher de se demander, pourquoi employer le mot anglais? La forme et la couleur du panneau suffisent à l'internationalité du message. Je me suis rendu compte que, dans bien des cas, le Québécois adapte alors que le Français adopte les expressions étrangères.

J'ai écrit une chanson dont le titre est *Mon pays c'est... le français!* pour signifier que je ne me sens pas appartenir à un pays, mais à une langue, que je chéris et que j'aime. Cette langue n'appartient pas à la France! Le Français n'est pas français! J'ai passé les quelques jours de mon séjour à Montréal à essayer d'apprendre des mots et des expressions locales qui sont une formidable source d'enrichissement. Toute forme de métissage est une richesse!

Un souhait?

Embrasser et remercier toute l'équipe et, bien sûr, revenir bientôt!

Conférence de clôture

Gilles Vigneault

Notre chanteur national, GILLES VIGNEAULT, a donné la conférence de clôture au 34^e congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS) le 25 avril 2014, à l'UQAM. Il a su nous inspirer de ses mots et nous pousser à faire avancer notre société malgré tous les obstacles en nous sollicitant à être exigeants et rigoureux!



Une partie du Conseil d'administration de l'AQRFLS en compagnie de Gilles Vigneault et du chanteur Yor lors de la conférence de clôture du 34^e congrès.

De gauche à droite, 1^{er} rang : Suzanne Ducharme, Cynthia Eid et Abby Yuen-Shang Chak

De gauche à droite, 2^e rang : Françoise Guénette (journaliste indépendante), Jeanne Registre-Antoniuzzi, Marc-Albert Paquette, Gilles Vigneault, Yor, Monserrat Riera-Tost et France Bourassa

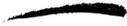


Concours « Des professionnels créatifs »



Activité « Projet Villes »

Manon Belleau
Collège LaSalle



Public cible : Cours 602-101-MQ, Langue française et communication

Temps requis : Toute la session

Apprentissage visé (compétence ou objectif spécifique) :

Communiquer en français courant avec une certaine aisance — 4SF1

- Rédiger et réviser un texte simple.
- Interpréter un texte écrit.
- Produire un texte oral planifié.
- Interpréter un texte oral simple.

Description des activités :

Particularités de l'établissement d'enseignement :

Le Collège LaSalle est le plus grand collège bilingue en Amérique du Nord. Il regroupe 5 écoles spécialisées avec plus de 60 programmes parmi lesquels choisir. Près de 20 % de la population étudiante que le campus accueille chaque année provient des quatre coins du globe.

Dans cette mesure, familiariser les étudiants sur les villes de la province de Québec me semblait d'une portée pédagogique stimulante. Pour ceux qui étaient natifs de la province de Québec, ils avaient le pouvoir de faire connaître un endroit qu'ils aiment beaucoup.

Présentation du projet (consignes données aux étudiants)

Le cours comprend quatre évaluations sommatives qui seront divisées comme suit :

- Activité de compréhension écrite et d'expression orale 20 %
- Activité de compréhension orale et d'expression écrite 20 %
- Activité d'expression écrite 20 %
- Examen final 40 %

Les évaluations auront toutes le même sujet soit la présentation d'une ville du Québec.

Mise en situation du projet

Vous devez présenter une ville de la province de Québec à des personnes qui possèdent peu d'informations sur ces villes. Par conséquent, vous devez connaître

votre sujet (la ville choisie) pour être en mesure de convaincre les gens de ses grandes possibilités. Votre évaluation finale portera sur la présentation de cette ville dans toutes ses particularités. Certaines parties du travail seront obligatoires et d'autres libres.

Votre présentation visuelle finale doit être réalisée sous la forme d'un magazine touristique dans le format imposé du site <http://issuu.com/>.

Activité de compréhension écrite et d'expression orale 20 %

À partir du site officiel de la ville et de documents fournis par l'enseignante, vous aurez à rédiger un résumé de l'histoire de cette ville. Ensuite, vous présenterez cette ville devant la classe dans le cadre d'un court exposé oral.

Activité de compréhension orale et d'expression écrite 20 %

Pour cette évaluation, vous rédigerez la description de trois événements importants qui ont eu lieu dans cette ville. Vous devez me fournir trois liens visuels en français, liens à partir desquels vous avez effectué votre rédaction.

Activité d'expression écrite 20 % — Examen sur table

Vous aurez à rédiger un éditorial qui reflète votre position sur un thème d'actualité au sujet de votre ville. Vous devez donc donner votre opinion à partir d'un thème que l'enseignante aura choisi.

Examen final qui prend en compte les quatre compétences langagières : expression orale et écrite, compréhension orale et écrite 40 % — Dernier cours et jour de l'examen

- Élément de la compétence 1 : Rédiger et réviser un texte
Partie du magazine sur *issuu* qui comprendra les trois évaluations précédentes, au moins deux publicités, une recette de la région, et trois autres dimensions au choix (humour, chanson, personnage important...)
- Élément de la compétence 2 : Interpréter un texte écrit
Partie où vous aurez à comprendre une recette de votre ville, la réaliser et l'expliquer.
- Élément de la compétence 3 : Produire un texte oral
Partie de l'exposé où vous nous présentez votre magazine.
- Élément de la compétence 4 : Interpréter un texte oral
Pour chaque exposé, il y aura un répondant qui devra amorcer la période de questions avec un minimum de trois questions. Cette partie sera notée dans l'évaluation finale.

Courte réflexion sur ce qui a fait un succès de cette activité

- Le fait de concentrer toutes les activités autour d'un même projet leur a permis de gérer leur temps selon leurs horaires et ils ne se sont pas sentis surchargés par une tâche de la formation générale.
- Cette façon de travailler leur a permis de réinvestir leurs cours de français et d'histoire du Québec.

- Ce projet a suscité l'esprit de collaboration entre les étudiants. En cherchant des éléments pour leur ville, il leur arrivait de croiser des éléments sur les autres villes et ils pouvaient partager des sources avec leurs collègues.

- L'aspect publication du support visuel (*Issuu*) les motivait dans l'apprentissage de la langue. Ils savaient que leur travail était public et, par conséquent, ils devaient maîtriser la langue pour offrir un travail de qualité.

- L'évaluation sommative finale a probablement été l'élément le plus agréable de ce projet. La dimension conviviale, présentation d'un projet qu'ils ont travaillé avec cœur ainsi que le buffet garni de leurs recettes, a créé un environnement ludique et les a libérés du poids issu de l'angoisse de l'évaluation. De plus, j'ai pu sentir la fierté lors de leur présentation de magazine et un réel plaisir de partager leur expérience autour de la dégustation des plats qu'ils avaient préparés (le nombre de découvertes autour de cette recette). Deux de mes étudiants d'origine italienne ont cuisiné un gâteau aux bleuets du Lac-Saint-Jean et une tourtière du Saguenay et ils projettent les intégrer à leurs repas familiaux.

Activité « Échanges linguistiques »

Julie Bergeron
Centre Saint-Louis



Public cible : Adulte en francisation

Temps requis : Peut varier, nous avons eu besoin de 6 heures par session de 160 heures.

Apprentissage visé (compétence ou objectif spécifique) : Pratiquer la conversation

Description des activités :

Il s'agit d'échanges linguistiques entre francophones et apprenants de français langue seconde. Chaque rencontre est d'une durée de deux heures. Une heure de conversation se fait en français et l'autre heure se passe dans la langue de l'apprenant. Ceci permet de développer des liens avec des francophones, de pratiquer le français dans un contexte réel et de faire connaître les centres de francisation. Pour l'enseignant, le plus gros de la tâche consiste à trouver une banque de bénévoles. Pour ma part, j'ai contacté plusieurs journalistes et Marie-Claude Lortie a aimablement parlé de notre programme dans un de ces articles, ce qui a aidé à faire la promotion de cette activité. Avec l'aide de la conseillère pédagogique, nous avons également créé une page Facebook pour promouvoir les rencontres. Je vous invite à la consulter pour avoir de plus amples renseignements sur cette activité fort appréciée.

Matériel requis :

Quelques questions pour favoriser la conversation. Et surtout, du temps pour organiser le jumelage!

Courte réflexion sur ce qui a fait un succès de cette activité

Ce qui ressort principalement de cette activité est de la confiance. En effet, nos élèves ont souvent l'impression qu'ils ne sont pas si bons et que personne ne les comprend à part leurs professeurs de francisation ! À l'issue de cette activité, ils sont très fiers d'avoir pu converser si longtemps en français. De plus, ils échangent sur la culture francophone et développent souvent des liens avec les bénévoles. Sans parler de l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire et expressions.

Voici les liens de l'article et de notre page Facebook :

<https://www.facebook.com/pages/%C3%89changes-linguistiques-du-Centre-Saint-Louis/481658951888738>

<http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/marie-claude-lortie/201303/09/01-4629373-perdre-son-latin.php>

Activité « Une vitrine sur le monde »

Cindy Brouillard
École La Poudrière

Public cible : Classe d'accueil — Immigrants

Temps requis : Projet étalé sur un mois

Apprentissage visé (compétence ou objectif spécifique) :

Amener l'élève immigrant à satisfaire aux trois compétences :

- **Communiquer oralement en français :**
 - o Présentation de leur « Trésor de famille »
 - o Présentation du kiosque de *Leur Pays d'origine*
- **Lire des textes variés en français :**
 - o Lecture de *L'oiseau des sables* de Dominique Demers
- **Écrire des textes variés en français :**
 - o Écrire l'histoire de leur « Trésor de famille »
 - o Présentation PowerPoint → informations sur leur pays d'origine

Intention pédagogique :

- o Encourager l'élève à discuter des personnes de son entourage (ex. : parents, grands-parents, cousins) avec des élèves québécois.
- o Faire valoir la richesse du patrimoine culturel et familial de chaque culture.
- o Reconnaître, s'il y a lieu, les composantes francophones et non francophones de la famille.
- o Concrétiser les réussites de l'élève.
- o Faire valoir la richesse d'apprendre en français.

Les élèves qui ont participé à ce projet ont été initiés à une Intention éducation du domaine général de formation :

Vivre-ensemble et citoyenneté :

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité

- o Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques
- o Engagement, coopération et solidarité
- o Appropriation de la culture de la paix

Composition du ou des groupes ou des sous-groupes participants : Élèves immigrants (classe de francisation) et élèves québécois. Les élèves étaient d'âges et de niveaux scolaires différents (secondaires 1 à 5).

Description des activités :

En classe, l'élève immigrant a réalisé différentes situations d'apprentissage et d'évaluation qui l'ont amené à partager certaines particularités de sa culture d'origine avec des élèves québécois. L'élève immigrant a eu, en effet, à présenter aux Québécois un « Trésor de famille » en leur racontant l'histoire derrière cet objet. Cela a servi de prétexte pour présenter aussi la culture qui se rapporte à cette histoire. Les élèves ont préparé une présentation PowerPoint incluant plusieurs informations concernant leur pays d'origine.

Un projet de partage, de présentation et d'exposition sous forme de kiosques qui a eu comme dénouement la création d'« Une Vitrine sur le monde ». Ainsi, en plus d'avoir eux-mêmes présenté leur « Trésor de famille », nous avons exposé ces trésors pour que les autres élèves de l'école puissent les admirer et entendre leur histoire.

Lors du *Vernissage* de notre *Vitrine sur le monde*, nous avons aussi invité des personnalités telles que des membres du Regroupement interculturel de Drummondville (RID). Encore plus impressionnant, Monsieur William Morales, conseiller municipal à Drummondville nous a fait l'honneur de s'adresser à nos jeunes pour leur parler de la persévérance scolaire ainsi que du *Trésor* que sont nos différences culturelles qui enrichissent notre culture québécoise. Les parents ont aussi été amenés à participer à ce projet puisqu'ils ont dû, dans la plupart des cas, raconter l'histoire de l'objet familial choisi. Nous avons beaucoup apprécié la participation de ces derniers qui ont préparé de petites bouchées de leur pays à partager aux Québécois.

Matériel requis :

- *L'oiseau des sables* de Dominique Demers.
- PowerPoint (présentation de leur *Trésor* et du pays d'où il provient)
- Trésor de famille
- Carton pour kiosque (photos et informations concernant leur pays)

Courte réflexion sur ce qui a fait un succès de cette activité

Drummondville fut autrefois une ville comptant une population très homogène. Aujourd'hui, elle change de visage et commence à vivre une adaptation à une diversité ethnoculturelle. Cette adaptation est ressentie dans le milieu scolaire autant que dans la population en général. À l'École Secondaire La Poudrière, les immigrants sont en minorité et, puisqu'ils viennent essentiellement de la Colombie, de la Syrie, de l'Iraq et du continent africain, il va sans dire qu'ils sont très visibles. Cela fait d'eux la cible parfaite donnant lieu à différentes situations, parfois positives, parfois négatives.

Dans le cadre de ce projet interculturel, nous espérons déconstruire certains préjugés en levant le voile sur certains questionnements, qu'ils proviennent des élèves québécois ou des élèves immigrants.

Retombées pédagogiques

- Donner une occasion aux élèves immigrants d'utiliser la langue française dans

un contexte signifiant et valorisant.

- Valoriser l'importance de s'appropriier un vocabulaire varié afin de relever les principales informations dans un texte.
- Élargir leurs repères culturels, ce qui devrait leur permettre de mieux comprendre les échanges avec des Québécois d'origine.

Retombées sociales

- Élargir le cercle de personnes francophones signifiantes pour l'élève allophone à l'intérieur de l'école.
- Favoriser l'intégration sociale des jeunes immigrants en leur faisant découvrir les valeurs des autres jeunes présents dans leur milieu.

But : Créer des prétextes permettant les échanges entre des élèves de milieux ethnoculturels différents, soit dans notre cas, entre élèves syriens, colombiens, congolais, irakiens, chinois, dominicains et québécois.

Aussi, un article a été écrit sur le site de l'école, lequel vous pouvez aller lire au <http://poudriere.csdq.qc.ca/component/content/article/73-actualites/883-salon-international-2014.html>



Association québécoise des enseignants de français langue seconde

5165, Chemin Queen-Mary, 3^e étage
Montréal (Québec) Canada H3W 1X7

Téléphone : 514 276-6470

revue@aqefls.org

www.aqefls.org

BON DE COMMANDE

Nom: _____

Adresse: _____

Date commande: ____-____-____

Date de réception : _____

Téléphone: _____

Adresse de livraison si différente : _____

Référence	Quantité	Description <i>ou</i> Désignation	Prix unitaire
Revue de l' AQEFLS		Volume , numéro , année :	\$ CAN
Revue de l' AQEFLS		Volume , numéro , année :	\$ CAN
Revue de l' AQEFLS		Volume , numéro , année :	\$ CAN
Revue de l' AQEFLS		Reflets congrès	\$ CAN
Revue de l' AQEFLS		Reflets congrès	\$ CAN
Prix total			\$ CAN

Mode de paiement _____

Chèque à l'ordre de l'AQEFLS.

Prière de joindre le paiement à votre commande.

Envoyer ce bon de commande imprimé à _____

AQEFLS

5165, Chemin Queen-Mary, 3^e étage
Montréal (Québec) H3W 1X7
Canada

Les numéros se vendent à l'unité au coût de:

22 \$ CAN au Canada (taxes, frais de port et manutention inclus)

35 \$ CAN à l'étranger (non taxable, frais de port et manutention inclus)



*Prix : 22 \$ CAN au Canada
35 \$ CAN à l'étranger*

ISSN 1193-798X-*Revue de l'AQEFLS*

AQEFLS