

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPER LA SUBJECTIVITÉ EN LECTURE EN MOBILISANT LES
COMPÉTENCES DU JUGEMENT AXIOLOGIQUE CHEZ LES ADOLESCENTS
À L'AIDE D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE BASÉ SUR LES ÉCRITS DE LA
RÉCEPTION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
JANIE OUMET

NOVEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Faire des études supérieures tout en travaillant à temps complet est un défi que j'ai pu relever grâce à la collaboration, au soutien et à l'amour de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

D'abord, je tiens à remercier du plus profond de mon cœur mes parents. Sans votre soutien et vos encouragements, tout cela n'aurait pas été possible. Merci de toujours croire en moi. Je vous aime.

Depuis trois ans, j'ai la chance d'être dirigée par Marie-Christine Beaudry sans qui ce projet n'aurait pas été le même ! Merci, Marie-Christine, pour nos discussions, ton accompagnement, ton soutien, tes commentaires qui ont toujours su m'éclairer, ta disponibilité (avec mon horaire qui n'était pas toujours facile), mais surtout de ton amitié et ta confiance !

La rédaction de ce mémoire en pleine pandémie a eu quelque chose d'irréaliste. C'est pourquoi je remercie mes collègues et mes partenaires d'écriture en Zoom : Catherine, Gabrielle, Julie, Kara et Mélissa. Vous avez su répondre à mes questions, à mes incertitudes et m'aider à garder ma motivation à écrire malgré le confinement et la solitude !

Certaines personnes dans ma vie professionnelle au cours des années ont été marquantes et ont eu un impact décisif sur l'enseignante et la conseillère pédagogique que je suis. Merci à Christian Grenier de m'avoir conseillée, mais surtout de m'avoir écoutée sans jugement et dans la bienveillance quand je mettais ma carrière en doute. J'ai été privilégiée de croiser ton chemin au début de mon parcours, mais aussi dix ans

plus tard. Nos conversations sur l'enseignement ont su me nourrir et me faire grandir. Tu as contribué à faire de moi une meilleure enseignante, une meilleure personne. Je tiens aussi à remercier trois directrices qui ont aussi croisé mon chemin à des moments décisifs de ma carrière. Elles ont eu un impact dans ma vie, car elles ont cru en moi et elles m'ont permis d'être moi-même, de m'épanouir comme enseignante en étant des leadeurs pédagogiques hors pair. Merci, mesdames Caroline Brousseau, Isabelle Laflamme et Nathalie McDuff, vous êtes des femmes inspirantes.

Merci à vous, chers élèves, qui avez croisé mon chemin. Merci de votre confiance quand mes idées et mes projets sortaient de la boîte traditionnelle à laquelle vous aviez été habitués. Merci d'avoir plongé avec moi, merci de m'avoir offert votre rétroaction sans filtre, mais toujours juste ! Il y a un peu de vous dans ce dispositif didactique, car chacun de vous a contribué à l'enseignante et la chercheuse en devenir que je suis maintenant.

Un merci particulier à madame Hélène McGee qui a facilité mon incursion dans le monde gouvernemental et sans qui l'écriture de ce mémoire aurait été encore plus difficile. Merci de ta compréhension, de ton écoute, de ton soutien, de tes conseils et de ton amitié ! Tu m'as permis d'atteindre mes objectifs.

Finalement, dans une sphère plus personnelle, dans les dernières années, je n'ai pas toujours été une amie aussi présente que j'aurais voulu. Merci, Alexandra, Annie, Claudia, François, Karen, Laurence et Tania, de votre patience, de vos conseils et de votre écoute.

DÉDICACE

Que faites-vous après avoir lu un roman ?
Prenez quelques secondes pour penser à votre comportement le plus fréquent. Il y a de fortes chances pour que votre réponse se rapproche des réactions suivantes : y réfléchir, en parler, le prêter, le relire, le recommander à un ami, lire un autre livre du même auteur ou d'autres livres du même genre. Les réponses peuvent varier, mais aucune n'est : « Répondre à 10 questions de compréhension. » Pourtant, n'avons-nous pas tendance à poser des questions aux élèves pour vérifier s'ils ont vraiment lu le livre ? Quand un enfant nous dit qu'il a vu un film, la première question que nous lui posons est : « As-tu aimé le film ? » Pourquoi ne pas faire la même chose dans le cas d'un livre ?

Jocelyne Giasson (2011) *La lecture. Apprentissage et difficultés*, p.282

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	4
1.1 Approche culturelle	4
1.2 Lecture et subjectivité.....	6
1.3 Objectif de l'étude	9
1.4 Pertinence scientifique et sociale.....	10
CHAPITRE II Cadre théorique.....	11
2.1 Réseaux littéraires.....	11
2.2 Lecture littéraire.....	13
2.2.1 Sujet-lecteur	16
2.2.2 Lecture axiologique.....	18
2.3 Écrits de la réception	20
CHAPITRE III Méthodologie.....	23
3.1 Type de recherche.....	23
3.2 Démarche utilisée	24
3.2.1 Origine de la recherche	24
3.2.2 Principes didactiques.....	25
3.2.3 Création du prototype.....	25
3.2.4 Validation du prototype.....	28
3.2.5 Résultats et version définitive du dispositif didactique.....	31

CHAPITRE IV Résultats	32
4.1 Adéquation du dispositif avec les fondements de la recherche	32
4.1.1 Fondements de l'approche culturelle en enseignement	33
4.1.2 Fondement de la lecture littéraire et de la lecture	34
4.1.3 Fondements de la subjectivité en lecture	35
4.1.4 Fondements des écrits intermédiaires	37
4.1.5 Fondements des réseaux littéraires.....	37
4.1.6 Fondements des approches pédagogiques.....	38
4.1.7 Concepts manquants.....	38
4.2 Adéquation du dispositif avec le niveau des élèves et les notions à l'étude en cinquième secondaire	39
4.3 Faisabilité du dispositif.....	40
4.4 Cout du dispositif.....	41
4.5 Soutien et consignes	42
4.5.1 Pour le personnel enseignant.....	42
4.5.2 Pour les élèves.....	44
4.6 Utilité et intérêt.....	48
4.6.1 Pour le personnel enseignant.....	48
4.6.2 Pour les élèves.....	50
4.7 Engagement cognitif des élèves et contrôle durant les activités.....	51
4.8 Commentaires généraux des experts	53
CHAPITRE V Discussion.....	54
5.1 Changements du dispositif didactique	54
5.1.1 Présentation générale du dispositif.....	55
5.1.2 Adéquation du dispositif avec les fondements théoriques	56
5.1.3 Soutien et consignes pour le personnel enseignant et les élèves.....	57
5.2 Transposition didactique.....	60
5.3 Limites de la recherche.....	66
CONCLUSION	69
ANNEXE A Dossier d'accompagnement pour les experts.....	71
ANNEXE B Prototype du dispositif didactique.....	98

ANNEXE C	Version définitive du dispositif didactique	133
ANNEXE D	Guide d'accompagnement pour les situations de prise de parole	182
APPENDICE A	Courriel envoyé lors de la première prise de contact aux six membres du personnel enseignant et conseillers pédagogiques	184
APPENDICE B	Courriel envoyé lors de la première prise de contact aux deux didacticiens.....	185
APPENDICE C	Certificat d'approbation éthique.....	186
RÉFÉRENCES.....		187

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif principal l'élaboration d'un dispositif didactique visant à accompagner les membres du personnel enseignant dans l'utilisation de la lecture littéraire en classe de français pour favoriser l'investissement subjectif des adolescents en mobilisant les ressources axiologiques de ces derniers. Notre dispositif didactique a été conçu dans le cadre d'une recherche développement comportant cinq étapes : 1) l'analyse des besoins, 2) la recension des écrits abordant les différents concepts, 3) la création d'un prototype, 4) l'analyse et l'évaluation du prototype par cinq experts (didacticiens, enseignants et conseiller pédagogique), 5) l'analyse des résultats et la création de la version définitive. Notre dispositif didactique est bâti autour d'un réseau littéraire ayant pour thème le féminisme québécois d'hier à aujourd'hui et met en relation des textes courants (*Le féminisme raconté à Camille* de Micheline Dumont, *Nos héroïnes* par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars et des extraits du journal *Le Devoir*) et littéraires (*Burquette* de Francis Desharnais et *La femme qui fuit* d'Anaïs Barbeau-Lavalette). Nous proposons aux membres du personnel enseignant des activités individuelles et collaboratives en intégrant divers écrits de la réception et des discussions pour ainsi favoriser une posture de lecture littéraire chez les apprenants.

Mots clés : approche culturelle, lecture littéraire, investissement subjectif, lecture axiologique, sujet-lecteur, écriture de la réception, dispositif didactique

ABSTRACT

The main objective of this research is the development of a learning and teaching framework aiming to support the members of the teaching staff in the use of literature in French class to promote the subjective investment of adolescents by mobilizing the axiological resources of the latter. Our didactic device was conceived within the framework of a development research consisting of five stages: 1) the analysis of the needs, 2) the review of the writings addressing the different concepts, 3) the creation of a prototype, 4) the analysis and evaluation of the prototype by five experts (didacticians, teachers and educational advisor), 5) analysis of the results and creation of the final version. Our didactic system is built around a literary network on the theme of Quebec feminism from yesterday to today and connects current texts (*Le féminisme raconté à Camille* by Micheline Dumont, *Nos héroïnes* by Anaïs Barbeau-Lavalette and Mathilde Cinq-Mars and extracts from the newspaper *Le Devoir*) and literary (*Burquette* by Francis Desharnais and *La femme qui fuit* by Anaïs Barbeau-Lavalette). We offer members of the teaching staff individual and collaborative activities by integrating various writings from the reception and discussions to thus promote a literary reading posture in the learners.

Keywords : aesthetic education, literature, subjective investment, axiological reading, reader, reader-response theory, learning and teaching framework

INTRODUCTION

« Enseigner et faire partager les beautés du français tel qu'il vit chaque jour dans la parole des Francophones de par le monde est une tâche exaltante [...] » (Detey, Durand, Laks et Lyche, 2010)

Un des défis auxquels nous avons été confrontée comme enseignante de français au secondaire, mais aussi comme conseillère pédagogique, était de sortir du questionnaire classique — généralement construit avec des questions fermées portant majoritairement sur des connaissances (Tardif, 1994) — lorsque nous travaillons un texte avec les élèves. Comme le disait Dumortier (1994, p.113), « un questionnaire qui n'apprend pas à mieux lire et qui n'incite pas à la lecture me paraît affecté d'un vice rédhibitoire ». Nous voulions mettre en place un moyen de consigner les traces des lectures des élèves pour les accompagner dans le développement de leur expertise en lecture littéraire. Nous voulions également exploiter des textes et mettre en place des pratiques qui permettent aux élèves de tisser une relation entre les textes et eux, entre leur bagage de lecteur et leurs lectures faites à l'école. Enfin, par nos choix didactiques, nous souhaitons réduire le certain écart que nous remarquons entre les pratiques privées de lecture des élèves et leurs pratiques scolaires de lecture. Nous constatons, comme enseignante et comme conseillère pédagogique, un écart entre la façon dont les élèves parlaient notamment de leurs lectures privées et la façon, beaucoup plus détachée et moins investie, dont ils parlaient de leurs lectures scolaires. C'est pourquoi, au fil des années, nous avons commencé à nous intéresser aux différentes pratiques didactiques autour de la lecture et à interrelier les compétences disciplinaires. Cet intérêt de plus en plus marqué nous a amenée à nous intéresser aux recherches sur la lecture littéraire et nous avons dirigé notre propre recherche vers l'investissement subjectif des élèves en lecture littéraire pour venir appuyer scientifiquement nos

intuitions en tant que pédagogue. Comme enseignante, nous désirons former des lecteurs compétents et investis subjectivement, tout en permettant aux adolescents de développer leurs repères culturels. Et ce, en leur soumettant des activités intéressantes tant au point de vue didactique que motivationnel. Sauvaire (2011) soulève plusieurs questions intéressantes concernant la gestion des différentes interprétations en classe de français qui nous ont interpellées dans la création de notre dispositif didactique :

Pourquoi est-il important de susciter la production de diverses interprétations par les élèves ? Comment l'enseignant.e peut-il ou peut-elle faire émerger ces diversités interprétatives ? Sur quels critères peut-il ou peut-elle s'appuyer pour évaluer leur pertinence ? Quel rapport existe-t-il entre les diversités interprétatives, les sources et les processus de l'activité du lecteur ? (Sauvaire, 2011, p.138)

Dans le cadre de cette recherche développement, nous avons voulu élaborer un dispositif didactique qui favorisait la subjectivité en lecture chez les adolescents en mobilisant les ressources axiologiques de ces derniers. Nous avons utilisé un réseau littéraire bâti autour du thème du féminisme québécois et nous l'avons fait valider par cinq experts.

D'abord, dans le premier chapitre, nous aborderons l'approche culturelle en éducation ainsi que le contexte historique de l'enseignement de la lecture et de la prise en compte de la subjectivité pour présenter la problématique qui nous a menée à notre question de recherche. Par la suite, au chapitre deux, nous aborderons les différents concepts de notre cadre théorique soit la lecture littéraire, l'écriture de la réception et les réseaux littéraires. Au chapitre trois, nous présenterons les différents éléments de la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre recherche. Par la suite, au chapitre quatre, nous communiquerons les résultats que nous avons obtenus à la suite de la validation de notre dispositif didactique par les experts. Nous avons regroupé les résultats de notre analyse selon les différents thèmes qui sont ressortis. Nous terminerons notre recherche par le chapitre cinq, dans lequel nous ferons une discussion

des résultats que nous avons obtenus et des modifications que nous avons apportées à notre prototype dans le but de l'améliorer. Nous aborderons aussi les difficultés que nous avons rencontrées pour la transposition didactique des différents concepts, pour finalement terminer avec les limites de notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquerons d'abord brièvement l'approche culturelle (1.1) qui fonde le programme de formation de l'école québécoise et dans laquelle se fait l'enseignement de la lecture (1.1). Par la suite, nous situerons brièvement le contexte historique de l'enseignement de la lecture et de la prise en compte de la subjectivité au Québec (1.2). Nous élaborerons l'objectif de notre étude (1.3) pour terminer avec sa pertinence scientifique et sociale (1.4).

1.1 Approche culturelle

L'éducation, qui est la mission principale de l'école, est une voie essentielle pour la transmission et l'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu (Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin, 2007). Pour Côté et Simard (2007),

le rôle de l'éducation demeure le même, celui de former le citoyen héritier, interprète, créateur et critique dont la collectivité a besoin, alors l'approche culturelle apparaît être une contribution fondamentale à cette mission. (Côté et Simard, 2007, p.135)

L'approche culturelle constitue la toile de fond des apprentissages des élèves en classe de français langue première au secondaire (MELS, 2009) : l'enseignant.e est invité.e à multiplier et à diversifier les expériences culturelles pour permettre aux élèves de développer leurs propres repères culturels (MELS, 2009) et ainsi élargir leur vision du

monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action (MELS, 2003) tout en acquérant des connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent en tant que citoyens critiques, créatifs et responsables (MELS, 2001 ; MÉQ, 2020). De plus, dans le cadre du cours de français, l'élève est invité à découvrir la richesse de la langue et de la culture (MELS et MCC, 2003). Selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009),

[I]a langue française, la culture québécoise et la culture francophone constituent la toile de fond de la classe de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des assises pour la communication, des sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale. (MELS, 2009, p.1)

En tant que professionnel cultivé, interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions (MÉQ, 2020, p.47), le personnel enseignant doit

[...] mettre en œuvre des conditions qui permettent aux élèves de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et réalités complexes de son temps, dans son identité humaine et dans l'histoire. (Simard, 2000, p.77)

De cette façon, l'enseignant établira des liens entre la culture seconde — définie par Dumont (1968) comme un ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde — suggérée notamment par le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003 ; MELS, 2009) et la culture première de ses élèves (MELS, 2003) — définie comme sa culture immédiate, familiale, sa culture « déjà là » (Dumont, 1968 ; MELS, 2003). Cependant, comme le mentionnent Côté et Simard (2007), transmettre la culture à travers l'enseignement de la langue première est problématique, car la langue est l'objet culturel tout en étant le moyen de la véhiculer.

Qu'en est-il de l'enseignement de la lecture dans une approche culturelle ? Dans le cadre de cette recherche, nous considérons, tout comme Côté et Simard (2007), que la compréhension d'une œuvre ne repose pas seulement sur les connaissances du lecteur, mais qu'elle est influencée par les sentiments suscités pendant la lecture, par l'identification aux personnages et aux thèmes abordés (Côté et Simard, 2007) et par le fait que cette œuvre soit aussi le produit de la culture (Dumont, 1968). Nous nous situons donc dans la foulée de la philosophie esthétique, c'est-à-dire que nous nous intéressons à la connaissance, à la compréhension et au ressenti à partir des perceptions, des sensations et de l'imagination (Greene, 2001) des apprenants. Nous désirons permettre aux élèves d'exprimer les sentiments, les sensations et les émotions qu'ils auront ressentis aux contacts des différentes œuvres ainsi que des éléments constitutifs de la langue dans un espace de liberté qu'est la classe de français pour imaginer, créer et réfléchir (Côté et Simard, 2007) tout en cultivant chez les apprenants « le goût de lire et d'apprécier des textes courants et littéraires en proposant des défis stimulants » (MELS, 2009, p.26).

1.2 Lecture et subjectivité

Jusqu'aux années 1970, l'enseignement de la littérature était aux premières loges dans l'enseignement du français (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016). Son enseignement était centré sur une approche historique : l'étude des grands courants, des grands auteurs et des grands textes (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016). Les objectifs étaient clairs : les élèves devaient connaître les auteurs et l'histoire de la littérature (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016). Durant son enseignement, le professeur de lettres laissait de côté les capacités de jugement personnel des élèves en mettant de l'avant qu'un texte n'avait qu'une interprétation et qu'elle se faisait seulement à partir de la vie de l'auteur (Rouxel, 2004 ; Lebrun, 1996). Le maître allait même plus loin : son interprétation était la seule valable (Dufays, 2007) et l'élève apprenait à se conformer aux interprétations qui lui étaient enseignées pour les

reproduire ensuite et les imiter (Dufays, 2007). Cette approche distante et formelle de l'enseignement des œuvres littéraires, dans laquelle le lecteur se doit de faire une lecture méthodique et de garder une distance critique, ignore les réactions affectives du lecteur (Langlade, 2014). Vers la fin des années 1970 et durant les années 1980, les premiers travaux sur l'esthétique de la réception émergent ; nous pouvons penser notamment à l'école de Constance chez Jauss (1978) et Iser (1985) ou encore à Picard (1986). À cette époque, plusieurs théories autour des types de lecteurs apparaissent, que ce soit le lecteur fictif, virtuel, empirique, idéal, compétent, optimal ou pragmatique (Picard, 1986). Tous ces lecteurs ont un point en commun : ils sont abstraits et cumulent des caractéristiques généralement en lien avec différentes préoccupations issues de différentes disciplines (par exemple, de la philosophie, de la sociologie, de la linguistique) (Picard, 1986). Historiquement, l'enseignement de la lecture à l'école ne prenait donc pas en considération le lecteur (Dufays, 2007), mais avec l'émergence de ces types de lecteurs, plusieurs chercheurs (autant les théoriciens que les didacticiens) commencent à s'intéresser à l'effet littéraire à partir de l'activité du lecteur et non plus à partir de l'œuvre (Dufays, 2011).

La prise en compte du lecteur amène une remise en question de l'enseignement de la lecture et une redéfinition des méthodes et des corpus (Dufays, 2011 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Lebrun, 1996). Vers le milieu des années 1990, le terme lecture littéraire apparaît notamment chez Dufays, Gemenne et Ledur, dans les travaux de Rouxel, de Tauveron : depuis, l'expression lecture littéraire fait partie du champ de la didactique (Louichon, 2011). Ce déplacement de l'intérêt des chercheurs — et des enseignant.e.s — vers l'activité du lecteur a également entraîné l'émergence d'un nouveau concept : le sujet-lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007 ; Rouxel, 2004). Cependant, Dufays (2002) fait remarquer que la lecture littéraire tout comme la place du sujet-lecteur dans l'expérience littéraire ne font nullement l'objet d'une représentation commune chez les didacticiens et les chercheurs, et ce, même si la

question du sujet-lecteur apparaît dans de nombreuses recherches en didactique de la lecture littéraire notamment en France (Langlade et Fourtanier, 2007).

Pour plusieurs chercheurs, la lecture littéraire est une activité largement déterminée par le culturel (Tauveron, 2000 ; Picard, 1986). Rouxel (2007) soulève que l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. Macé (2011) souligne que dans l'expérience de la lecture chez les lecteurs experts, chaque individu peut se réapproprier son rapport à soi, à son langage, à ses possibles, à sa façon d'être. Pour Gabathuler (2018), chez les lecteurs en formation « c'est la dimension sensible, psychoaffective, de la lecture qui est mise en avant, celle qui découlerait d'une lecture du "premier degré" ou d'une lecture qualifiée par certains d'"ordinaire" » (Gabathuler, 2018, p.101). Cette posture de lecture littéraire amène les élèves à poursuivre leur exploration des textes littéraires, ce qui leur permet de continuer à construire leur vision du monde et leur représentation de la littérature, de sa diversité et de sa richesse (MELS, 2009).

À l'aide de différents dispositifs didactiques, l'enseignant.e doit accompagner ses apprentis lecteurs dans leur investissement subjectif de l'œuvre (Gabathuler, 2018). Cependant, pour l'élève, ce n'est pas toujours facile de passer d'une lecture privée et intime dans laquelle il s'investit subjectivement à une expérience collective durant laquelle il devra partager ses réflexions, ses émotions (Gabathuler, 2018), et ce, en contexte de classe. Pour l'enseignant.e, ce n'est pas non plus facile de favoriser l'investissement subjectif de ses élèves et de les accompagner, car il y a peu de recherches au Québec qui ont créé des dispositifs didactiques pour accompagner apprenants. Par exemple, Sauvaire (2013) a élaboré un dispositif pour amener les élèves à produire et à confronter plusieurs interprétations d'un texte et Ouellet (2012), quant à lui, a créé un dispositif pour sortir des pratiques classiques d'analyse en littérature et laisser la place à la subjectivité des lecteurs. Bien que des éléments pertinents puissent

être adaptés de ces propositions, ces dispositifs didactiques ont été élaborés pour une clientèle postsecondaire. Le Programme de formation de l'école québécoise a pour visées d'aider l'élève à se construire une vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action (MELS, 2009). Dans cette optique, l'école québécoise a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle (MELS, 2009). Former un sujet-lecteur qui est en mesure d'investir un texte pourrait aussi contribuer à former un citoyen : un être cultivé, éclairé et ouvert sur le monde (Richard, 2006). Favoriser l'investissement subjectif des élèves signifie aussi développer leur compétence esthétique, c'est-à-dire développer leur aptitude à réagir face à une œuvre et en apprécier les effets (Langlade, 2007), et ce, dès le secondaire. C'est pourquoi il est important de proposer des dispositifs d'enseignement qui permettent aussi la médiation entre les textes et leur investissement subjectif (Gabathuler, 2018).

Bref, la recherche de dispositifs didactiques explicitant « les différentes modalités de réceptions possibles d'une œuvre » (Gabathuler, 2018, p.110) amène l'enseignant.e à proposer à ses élèves des activités qui sortent du formalisme et dans lesquelles les élèves peuvent s'engager et s'investir de façon subjective (Rouxel, 2007).

1.3 Objectif de l'étude

À notre connaissance, peu de recherches s'intéressent au développement de l'investissement subjectif des élèves en classe de français langue première au secondaire au Québec lors de la lecture littéraire dans un contexte d'approche culturelle et peu d'entre elles proposent des dispositifs didactiques validés pour le faire. Bien que l'investissement subjectif des élèves en lecture soit nécessaire, autant pour inscrire l'enseignement-apprentissage dans une approche culturelle que pour tenir

compte de la réception des élèves, certains enseignants se sentent démunis pour le faire. C'est pourquoi nous désirons élaborer un dispositif didactique validé par les experts pour développer et favoriser l'investissement subjectif de l'élève, c'est-à-dire développer un processus interactionnel entre l'apprenant et l'œuvre dans lequel il réagit, répond, réplique aux sollicitations que la lecture entraîne chez lui en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture et son imaginaire (Langlade, 2007 ; Langlade et Fourtanier, 2007), le tout inscrit dans une approche culturelle.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

Cette étude aidera à l'avancement des connaissances en didactique de la lecture en offrant des activités concrètes et validées pour favoriser le développement de l'investissement subjectif des adolescents dans le cadre du cours de français langue première dans les écoles québécoises. Dans une perspective d'approche culturelle, cette recherche permettra également d'outiller les membres du personnel enseignant qui veulent

initier les élèves à une variété de repères culturels issus du patrimoine de l'humanité, à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'à développer la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture (MÉQ, 2020, p.5)

en tant que professionnels cultivés à la fois interprètes, médiateurs et critiques d'éléments de culture dans l'exercice de leur fonction.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord le concept des réseaux littéraires (2.1) à partir de la revue de la littérature scientifique que nous avons faite. Nous aborderons par la suite la lecture littéraire (2.2), le sujet-lecteur (2.2.1) et la lecture axiologique (2.2.2). Pour terminer, nous aborderons l'écriture de la réception (2.3).

2.1 Réseaux littéraires

Si des réseaux littéraires déjà faits sont souvent proposés aux enseignants, notamment au primaire, nous retrouvons très peu d'écrits scientifiques sur ce dispositif didactique et sur son apport dans l'enseignement de la lecture littéraire en classe de français langue première au secondaire ou au primaire. Néanmoins, il est possible de dégager des quelques écrits recensés (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015 ; Morin et Roger, 2014 ; Tauveron, 1999 ; Tauveron, 2000 ; Tauveron, 2002) ainsi que quelques éléments et principes concernant les réseaux. Un réseau littéraire se définit comme étant « un regroupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects » (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015, p.23).

Giasson (2011) mentionne qu'il est essentiel que les apprenants réalisent que ce qui donne un sens à la littérature, c'est fondamentalement le réseau de relations qui unit les écrits. C'est pourquoi la création d'un réseau de textes est un moyen privilégié de

construire une culture littéraire en classe, une culture commune pour ainsi pouvoir échanger à partir d'une mémoire culturelle commune (Couet-Butlen, 2004 ; Tauveron, 2002) tout en permettant aux élèves de développer leurs propres repères culturels. Un réseau peut comprendre des extraits d'œuvres littéraires aussi bien que des œuvres complètes (Tauveron, 2002). Tauveron (2002) propose une typologie des réseaux littéraires autour de deux grands thèmes. D'abord, nous retrouvons « des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels » (Tauveron, 2002, p.207), ils sont bâtis autour des genres, des symboles de notre imaginaire collectif, des mythes et légendes ou encore autour des personnages-types (Tauveron, 2002). Ensuite, elle présente « des réseaux pour faire identifier des singularités » (Tauveron, 2002, p.208) organisés autour de la singularité d'un auteur, d'une reformulation qui nous aide, en tant que lecture, à comprendre les référents à d'autres textes ou encore autour d'un procédé d'écriture particulier (Tauveron, 2002). Dans une mise en réseau, les textes sont donc agencés de manière à pouvoir se relancer, se compléter et permettre aux élèves d'approfondir leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation (Morin et Roger, 2014).

La mise en réseau d'œuvres répond à trois objectifs d'apprentissage en interaction dynamiques : il permet d'apprendre aux élèves à mettre en relation les textes dans leur mémoire culturelle de lecteur, de construire et de structurer leur culture et enfin, il permet de multiplier les voies d'accès aux textes (Giasson, 2011 ; Tauveron, 2000 ; Tauveron, 2002). Les élèves pourront ainsi comparer les œuvres et réagir. Ils développeront leurs capacités à apprécier des textes variés et cela contribuera à enrichir leur capacité à les comprendre, de les interpréter et d'y réagir (MELS, 2009). Par ailleurs, l'utilisation des réseaux peut également être rassurante pour les membres du personnel enseignant, car ils peuvent faire un choix éclairé d'œuvres en relation avec leurs intentions pédagogiques (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015). Cependant, il est important de ne pas perdre de vue qu'un réseau littéraire efficace doit répondre à un problème de lecture attesté ou anticiper par l'enseignant.e

(Tauveron, 2002). Pour que l'utilisation de ce dispositif didactique soit efficiente, l'enseignant.e doit réunir deux conditions : une bonne sélection des textes doit être faite et l'ordre de présentation doit être réfléchi selon l'intention pédagogique et la problématique de lecture soulevée (présentation des textes du plus difficile au plus facile pour résoudre un problème, présentation des textes du plus facile au plus difficile pour observer un procédé d'écriture ou encore toutes les œuvres en même temps pour permettre des allers-retours entre elles pour construire des savoirs) (Tauveron, 2002).

2.2 Lecture littéraire

Dès le milieu des années 1980, Picard (1986) s'intéresse au lecteur réel et empirique et il distingue trois niveaux d'activités dans l'acte de lire. En effet, Picard (1986) explique que le *liseur* est l'humain qui fait l'acte de lire, il maintient le contact avec le monde extérieur. Le *lectant* désigne pour sa part la partie intellectuelle de l'acte qui prend du recul pour réussir à interpréter le texte (Picard, 1986). Finalement, le *lu*, toujours selon Picard (1986), renvoie à l'inconscient du lecteur qui lui permet de réagir et de s'abandonner aux émotions qu'il vit au travers du texte. C'est lorsque le lecteur évalue les textes en combinant les dimensions psychoaffectives, le *lu*, et les dimensions intellectuelles, le *lectant*, que ce dernier pratique une lecture riche, ludique et littéraire (Picard, 1986). Cette lecture aurait comme caractéristiques spécifiques de faire appel simultanément à ces postures de lecture pour comprendre, interpréter et apprécier le texte, mais aussi pour lire pour le plaisir de s'évader, pour vivre une expérience imaginaire (Hébert, 2006).

Pour Langlade et Fourtanier (2007), il s'agit d'un dialogue interfictionnel entre la fiction de l'œuvre et les apports fictionnels du lecteur qui fait en sorte que chaque lecteur ne se raconte pas tout à fait la même histoire. Ainsi, le lecteur, grâce à son imaginaire, établit des liens entre sa représentation du réel (sa personnalité profonde, sa culture personnelle, son système de valeurs), les comportements des personnages et

les divers éléments de l'œuvre (Langlade, 2008). Toujours selon Langlade (2008), toute activité de lecture littéraire suppose l'utilisation d'un dispositif de lecture (un espace de représentation, un lieu figurable où se soudent les éléments stables et structurés d'une œuvre et les inférences conjonctuelles) plus ou moins conscient par le lecteur. L'analyse d'une expérience de lecture littéraire vise à mettre en évidence la façon dont le lecteur reconfigure ce que l'œuvre met à sa disposition (Langlade, 2008).

Dans le contexte scolaire, les programmes d'études québécois et français des années 1980-1990 étaient conçus par objectifs et faisaient la promotion du développement d'habiletés et d'attitudes en mettant en évidence l'importance des savoir-faire et des savoir-être (MELS, 2009). La refonte des programmes au tournant des années 2000, notamment au Québec et en France, a permis de repenser l'enseignement-apprentissage de la lecture et de tenir compte des avancées de la recherche tout en voulant mettre l'élève au centre de ses apprentissages. Ainsi, la lecture littéraire est abordée par les didacticiens et dans les programmes comme une activité qui s'élabore au départ à partir des compétences et des motivations propres à chaque individu (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016) et qui est à la fois cognitive, subjective et personnelle, mais également partagée par une communauté de lecteurs (Dufays, 2013, 2011 ; Falardeau, 2003 ; Fish, 1970 ; Tauveron, 2002). Elle est considérée comme cognitive, car l'élève développe une connaissance de lui-même qui lui permet d'évaluer l'objet littéraire et qui l'aide à s'informer sur cette introspection (Lebrun, 1996) tout en investissant le texte de ses connaissances (Dufays, 2011 ; Falardeau, 2003). Pour dépasser la simple lecture littérale du texte — qui n'existe pas selon Tauveron (2002) — et rendre la lecture littéraire cognitive et culturelle, il faut apprendre à l'élève à extraire le contenu symbolique durant l'activité (Tauveron, 2002). Bref, la lecture littéraire est un mode de lecture particulier impliquant un va-et-vient entre une lecture participative (privilégiant la construction référentielle et l'implication psychoaffective et émotionnelle du lecteur) et une posture distanciée par rapport au texte (ouvrant au symbolisme, aux liens intertextuels, à la compréhension des éléments

implicites et à la pluralité des lectures) (Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin, 2007). C'est pourquoi, comme le mentionne Tauveron (2002), il s'agit d'un acte singulier d'appropriation d'un texte.

Le concept de lecture littéraire ne fait pas l'unanimité chez les didacticiens et les chercheurs (Dufays, 2002) et les types de savoirs d'expertise à maîtriser pour les transposer dans l'enseignement ne sont pas clairement identifiés et systématisés (Hébert, 2010). Même si la notion de la lecture littéraire est utilisée dans plusieurs discours scientifiques et théories savantes, sa modélisation didactique reste floue et mal définie (Dufays, 2010). Pour Dufays, Gemenne et Ledur (2005), il serait important de clarifier la définition de la lecture littéraire en prenant en considération l'idée de Picard (1986) selon laquelle toute lecture est plurielle. Pour les chercheurs, il faudrait admettre que toutes les lectures sont plus ou moins « ordinaires » et plus ou moins « littéraires » selon l'intensité avec laquelle elles mettent en tension des postures axiologiques opposées, car elles se situeraient sur un continuum et non en rupture (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Gabthuler (2013) explique que

la lecture n'est plus tant « une tâche active de déchiffrement », un travail de « comblement des blancs et des lacunes du texte », mais plutôt une expérience sensible et singulière au cours de laquelle un sujet (lecteur) éprouve des « manières d'être » qui vont l'affecter, le construire, le « déphaser ». La lecture d'une œuvre littéraire lui permet subrepticement d'infléchir le cours de sa vie, de repenser son rapport à l'autre et au monde, de déployer « une palette de possibles », de construire un espace à soi. (Gabthuler, 2013, p.147)

Encore aujourd'hui, pour certains membres du personnel enseignant, l'imaginaire du lecteur apparaît soit comme un obstacle à une lecture réussie, soit comme une nécessité fonctionnelle de celle-ci (Langlade, 2008).

Dans le cadre de notre recherche, nous définissons la lecture littéraire comme étant une activité cognitive, subjective et culturelle (Dufays, 2013 ; Tauveron, 2002). L'élève

développe une connaissance de lui-même qui lui permet d'évaluer l'objet littéraire tout en étant capable de porter un regard affectif sur cette introspection (Lebrun, 1996). Il s'agit d'un mode de lecture particulier qui facilite les allers-retours dialectiques entre la lecture participative qui favorise la construction de référents et l'implication psychoaffective et émotionnelle du lecteur et une posture plus distanciée par rapport au texte pour permettre à l'apprenant de s'ouvrir au symbolisme, aux liens intertextuels, à la compréhension implicite et à la pluralité des lectures (Sorin, Pouliot, Dubois Marcoin, 2007). Cette définition favorise, selon nous, le développement de la subjectivité en lecture chez l'élève en classe de français au secondaire tant sur le plan cognitif qu'esthétique et aidera les membres du personnel enseignant à créer les outils à utiliser dans le cadre de l'exploitation de la lecture littéraire. Il est à noter que nous rejoignons la définition de Sorin (2009) quant à la conception de la lecture des œuvres. En effet, ce n'est pas le texte en soi qui est littéraire, mais le processus même de la lecture. C'est pourquoi la subjectivité peut survenir tant dans les textes courants que littéraires.

2.2.1 Sujet-lecteur

Le concept de sujet-lecteur est né en réaction à la prédominance de la lecture analytique présente dans les classes de français lorsqu'il est question de littérature (Dufays, 2013). Pour Émery-Bruneau (2010, p.57), le sujet-lecteur se définit comme : « une personne engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle s'exprime ». L'élève est amené dans une lecture subjective, dans un processus interactionnel, une relation dynamique dans laquelle il réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture et son imaginaire (Langlade, 2007). Il est ainsi placé comme responsable de son épanouissement, de sa liberté, de son pouvoir (Dufays, 2011). L'objet privilégié de l'étude littéraire est donc moins le texte comme écrit par son auteur, mais le texte

transformé par l'activité du lecteur, il devient un dispositif de l'imaginaire (Langlade, 2008). Lorsque nous commençons la lecture d'une œuvre littéraire, un jeu de rôle est préétabli avec des règles implicites, cependant être un sujet-lecteur, c'est être un lecteur actif qui transgresse volontiers ce jeu de rôle (Langlade, 2007). Le lecteur nourrit l'œuvre des éléments de son univers personnel. Ainsi, le monde du texte en devient un différent puisqu'il vit avec les souvenirs réels ou de lectures antérieures, les images mentales, les représentations intimes du lecteur, des autres, du monde (Langlade, 2004). C'est pourquoi la formation d'un sujet-lecteur en classe de français vise avant tout à développer les compétences de l'élève qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de lecture (Langlade, 2008). Le lecteur complète l'œuvre à partir de ses connaissances, de sa culture, de son expérience du monde, il fait des liens avec ses lectures antérieures et confronte ses valeurs avec le contenu de l'œuvre, il établit des liens de causalité entre les divers événements et les actions des personnages avec ses représentations du réel, car l'activation de son imaginaire est intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée (Langlade, 2008). Par contre, Dufays (2011) fait remarquer que cette définition de l'élève sujet-lecteur semble être un lecteur d'exception, capable de déployer une grande variété de connaissances, de valeurs et de stratégies que nous ne retrouvons pas chez tous les jeunes dans un contexte scolaire.

En salle de classe, pour développer les compétences du sujet-lecteur, l'enseignant.e doit combiner plusieurs savoirs qui appartiennent principalement à quatre grandes catégories : des savoirs formels sur la littérature, des savoirs historiques et socio-institutionnels, des savoirs sur la lecture et sur l'écriture et des savoirs sur le fonctionnement de la langue et des textes (Canvat, 2000 ; Richard, 2006). En outre, il s'agit de placer le lecteur au centre de l'intervention didactique lorsque l'imaginaire du lecteur rencontre celui du texte (Langlade, 2008). Pour qu'une lecture subjective puisse survenir, un espace de dialogue entre les pairs, l'enseignant.e et le texte doit exister pour permettre des apprentissages (Sauvaire, 2010).

Durant sa lecture, le lecteur investit et transforme le contenu fictionnel d'une œuvre, car il ouvre un dialogue entre son imaginaire et cette dernière (Langlade, 2008). En intégrant ses réactions personnelles, ses repères culturels et en confrontant son système de valeurs avec le contenu de l'œuvre à sa lecture, le lecteur lui donne sa forme finale en imaginant (consciemment ou non) une multitude de données fictionnelles (Langlade, 2008). Pour aider le développement du sujet-lecteur en classe, Langlade (2008) suggère un accompagnement didactique qui favorise l'implication subjective de l'apprenant d'abord par un questionnement direct de l'analyse extérieure de l'œuvre et des imaginaires individuels mobilisés à un questionnement axiologique et métaphysique qui favorisera l'implication dans l'œuvre.

2.2.2 Lecture axiologique

Pour Dufays, Gemenne et Ledur (2005), nous retrouvons trois composantes essentielles lorsqu'il est question de la lecture : « la composante *sémiotique* (c'est-à-dire la construction du sens), la composante *psychoaffective* (c'est-à-dire la modalisation du sens) et la composante *axiologique* (c'est-à-dire l'évaluation du texte) » (p.109). La composante *axiologique* ou l'évaluation chez Dufays, Gemenne et Ledur (2005) consiste à situer le texte par rapport aux stéréotypes en objectivant ceux que nous rejetons et ceux que nous valorisons de ceux qui nous sont familiers. Pour eux, « c'est apprécier dans quelle mesure [le texte] reproduit de "bons clichés" (moraux, esthétique ou autres) et s'écarte des "mauvais" » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p.121). Bien que la lecture littéraire ne se limite pas qu'à sa part axiologique, cette partie est essentielle et peut s'enseigner (Rouvière, 2018). Selon Rouvière (2018), les compétences axiologiques mobilisées se déclinent en six composantes :

1. une composante d'engagement empathique et éthique (capacité à expliciter l'émotion que le texte suscite en soi, capacité à se mettre à la place du personnage et à porter un jugement sur ce dernier selon nos valeurs qui peut susciter une prise de position contradictoire) ;

2. une composante sémiotique (les effets programmés par le texte, les valeurs qu'il manifeste) ;
3. une composante appréciative (jugement de valeur et jugement de gout) ;
4. une composante génétique (se questionner sur l'origine de la valeur du texte, l'influence des mécanismes sociohistoriques, politiques, morales ou philosophiques identifiés) ;
5. une composante (pré)philosophique (débat sur les normes et les valeurs autour de la conceptualisation, de la problématisation et l'argumentation) ;
6. une composante (pré)civique (communauté de lecture pour provoquer la discussion et un recul réflexif pour permettre aux élèves d'étoffer, de nuancer et de diversifier leurs interprétations et de réfléchir sur l'apport d'autrui dans sa réflexion).

Pour Rouvière (2018, p.31), « tout engagement dans la lecture du texte littéraire est un engagement de nature éthique ». Dans le cadre de notre recherche, l'investissement subjectif des élèves demande de mobiliser les ressources axiologiques des élèves pour permettre à la communauté de lecteurs formée par la classe une diversité interprétative, car

[p]rojecter ses désirs, ses rêves ou ses fantasmes sur le texte, c'est en même temps l'investir de valeurs existentielles et se poser des questions « morales » : le texte m'offre-t-il des modèles d'action et de vie ? Me confirme-t-il dans mes options de vie ? M'aide-t-il à revoir mes convictions, à problématiser ma conception de la vérité ? D'autres lecteurs avec qui je confronte ma lecture en retirent-ils les mêmes leçons ? (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p.134)

Bref, pour Rouvière (2018), le lecteur, en raison de son investissement subjectif, peut ne pas être en accord avec le rôle que le texte lui confère et ainsi se questionner sur son rôle et ses valeurs personnelles.

2.3 Écrits de la réception

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous intéresser aux écrits de la réception, c'est-à-dire aux traces de lecture rédigées par les lecteurs (différentes en qualité et en quantité) *qui visent à diversifier les modes d'entrée dans la lecture littéraire et à permettre l'expression d'une subjectivité dans la fréquentation des œuvres* comme définie par Le Goff (2018). En d'autres mots, il s'agit de « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff, 2017, p.8). Les traces de la lecture de l'élève sont un état provisoire d'une lecture individuelle et subjective qui sera en mouvement dans les situations collectives au sein de la communauté de lecteurs créée par la classe (Le Goff, 2018). Pour Sauvaire (2017, p.24), « les [écrits] de la réception permettent d'intégrer les variations imaginatives de soi-même comme lecteur et les variations stylistiques de soi-même comme sujet écrivain ». Cette vision amène à penser que « l'écriture, tout autant que la lecture, peut constituer une médiation réflexive de la subjectivation » (Sauvaire, 2017, p.25).

Plusieurs types d'écrits de la réception existent (journal de lecteur, carnet de lecture, notes, écrits réflexifs, écrits d'invention, écrits de travail, etc.). Ces écrits de la réception permettent au lecteur

d'ancrer leur parcours interprétatif dans trois continuums : un continuum dans le temps de la lecture et celui de l'écriture, un continuum entre investissement subjectif et mise à distance réflexive, un continuum entre soi-même et autrui comme lecteurs (Sauvaire, 2017, p.39).

Nous avons opté pour l'utilisation du journal de lecteur pour consigner les différents écrits des élèves et ainsi mettre en place des moyens d'enregistrer et de conserver des données valides au sujet de l'évolution de l'élève dans le développement de son

expertise en lecture (Tardif, 1994). Cela permet de laisser à l'élève une place pour exprimer son questionnement et développer un rapport unique avec la lecture (Hébert, 2010). Ces écrits, qui se situent entre la forme provisoire et la forme définitive (qui est généralement évaluée), ne sont pas des étapes vaines, mais une vraie appropriation des savoirs scolaires tout en étant des pratiques langagières réflexives qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire comme lecteur (Chabanne et Bucheton, 2000). L'enseignant.e peut découvrir les événements et les obstacles de compréhension et d'interprétation provoqués par les lectures chez l'apprenant et ainsi leur apprendre à les surmonter (Bourgoin et Moëlo, 2004 ; Hébert, 2010 ; Tauveron, 2002). Le journal de lecteur permet de multiplier les points d'intersection entre le soi de l'élève et le texte afin de l'aider à se construire comme sujet-lecteur et lui permettre de partager ses écrits (premier état d'une relation esthétique avec l'œuvre) avec ses pairs durant des échanges planifiés en groupe ou en équipe (Le Goff, 2018). Il permet aussi d'ouvrir des débats sur les lectures et les interprétations de chacun, ce qui est indispensable pour que les élèves s'impliquent dans leurs écrits et en comprennent le sens (Larrivé, 2018).

L'utilisation du journal de lecteur est consacrée aux rapports personnels et originaux que l'élève entretient avec les œuvres (Larrivé, 2018), il peut le personnaliser : il peut en faire sa propre œuvre d'art, lui conférer une valeur particulière qui rejaillira sur sa lecture (Larrivé, 2018). C'est pourquoi nous avons pris la décision de fournir un document d'accompagnement aux membres du personnel enseignant sans imposer de document à l'élève. Nous croyons, à l'instar de Ahr et Joole (2010), que le journal de lecteur ne doit pas être assimilé au matériel régulier du cours de français dans lequel les élèves consignent les savoirs construits (notes de cours, etc.). Ainsi, il peut personnaliser son journal de lecteur (Larrivé, 2018) et exprimer son rapport personnel aux textes (Ahr et Joole, 2010). Comme il s'agit d'un outil au service de la lecture, nous devrions retrouver des écrits dans lesquels nous pouvons voir des traces de l'évolution de la réflexion de l'élève (marques d'autocorrection, rature, ajout, etc.) (Larrivé, 2018). Lors de l'utilisation d'un journal de lecteur, le questionnement de

l'enseignant.e sert à activer les différents domaines qui participent à la singularisation de l'œuvre par le lecteur (réactions à la forme et aux codes artistiques ou des activités imageantes, mimétiques, fantasmatiques et axiologiques) et à susciter une distance réflexive (Lacelle et Langlade, 2008).

Nous avons aussi utilisé un autre type d'écrits de la réception soit l'écriture d'invention. Ce type d'écriture vise l'acquisition de savoirs, par les élèves, à partir des textes lus, à se les approprier (Mas, 2019 ; Petitjean, 2005) tout en y réfléchissant pour ensuite les utiliser dans une situation d'écriture (Petitjean, 2005). Pour Quet (2008, p.105),

l'écriture d'invention se définit « essentiellement » en relation avec la réécriture de textes sources : transposition, imitations, travestissements et variations de toutes sortes feront porter l'attention du scripteur-lecteur sur l'intention communicationnelle, le registre, le genre, le thème et les valeurs, la langue, les modalités énonciatives.

Dans le cadre de notre recherche, l'écriture d'invention sera mobilisée par les élèves dans « une perspective de réinvestissement des procédures d'écriture observées dans les lectures » (Le Goff, 2005, p.62) ainsi que dans « l'apprentissage rédactionnel des textes à visée argumentative » (Le Goff, 2005, p.62). Les élèves pourront partager leurs écrits avec leurs pairs et ainsi réfléchir sur leur pratique rédactionnelle. Tout comme Mas (2019), nous considérons que ces moments de partages au sein de la communauté interprétative formée par la classe permettront aux élèves d'explicitier leurs processus d'écriture, de les clarifier aux besoins et d'obtenir de la rétroaction par leurs pairs pour se réorienter si cela est nécessaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous définirons le type de recherche retenu (3.1) et nous expliquerons la démarche que nous avons utilisée (3.2), inspirée par Harvey et Loiselle (2009). Nous commencerons par la définition de notre objectif de recherche (3.2.1), la recension des écrits (3.2.2), la création du prototype (3.2.3), la validation du prototype (3.2.4) et finalement, l'analyse des résultats et l'amélioration du prototype pour arriver à la version définitive du dispositif didactique (3.2.5).

3.1 Type de recherche

Avant toute chose, rappelons que l'objectif de notre recherche est de développer, à l'intention des membres du personnel enseignant, un dispositif didactique pour favoriser l'investissement subjectif en lecture chez les apprenants à l'aide des écrits de la réception, validé par les experts, tout en exploitant la culture première des élèves pour qu'ils puissent acquérir des connaissances issues de la culture seconde, celle notamment transmise à l'école (Dumont, 2005). C'est pourquoi nous avons privilégié l'utilisation de la recherche développement pour atteindre cet objectif. En effet, selon Loiselle et Harvey (2007), la recherche développement consiste en l'analyse du processus de développement d'un dispositif didactique incluant toutes les étapes dans une perspective évolutive où des versions successives sont créées en considérant les commentaires et les réflexions recueillies en cours de réalisation. Pour Van der Maren,

ce type de recherche « consiste, après une analyse des besoins, à concevoir, à produire, un outil, matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (2014, p.37). De cette démarche résulte « un produit, un objet conférant à ce type de recherche une visée pragmatique, fonctionnelle » (Gascon et Germain, 2017, p.122).

3.2 Démarche utilisée

La démarche que nous avons utilisée pour la création de notre dispositif didactique s'inspire des étapes proposées par Harvey et Loisel (2009) : 1) l'origine de la recherche, 2) la recension des écrits, 3) la création du prototype, 4) la validation du prototype (le choix des outils pour la collecte et l'analyse des données, l'analyse du prototype par les experts ou la mise à l'essai du prototype) et finalement, 5) l'analyse des résultats et l'amélioration du prototype pour arriver à la version définitive du dispositif didactique. Il est à noter que, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas mis à l'essai notre dispositif didactique avec des élèves.

3.2.1 Origine de la recherche

En tant qu'enseignante, de conseillère pédagogique et de chercheuse, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de dispositif didactique validé par les experts pour travailler la lecture littéraire et développer l'investissement subjectif chez les élèves du secondaire. La création de ce genre de dispositif, qui fait partie de la tâche enseignante, se fait donc de façon intuitive. C'est pourquoi nous avons décidé de créer un dispositif didactique validé par les experts et appuyé par une recension des écrits. La recherche est donc partie d'un besoin professionnel lié à notre travail.

3.2.2 Principes didactiques

Pour établir notre cadre théorique, nous avons fait la recension des écrits abordant les différents concepts, d'abord la lecture littéraire et le sujet-lecteur. Également, cette recension des écrits nous a permis de cibler les éléments fondamentaux constituant notre dispositif didactique pour favoriser le développement du sujet-lecteur en classe de français langue première lors de l'utilisation de la lecture littéraire par l'enseignant.e : l'investissement subjectif et la lecture axiologique. Parmi les écrits scientifiques lus, les écrits de la réception nous ont interpellée par la liberté qu'ils offrent aux élèves et aux enseignant.e.s pour consigner différents éléments en lien avec leurs réceptions personnelles de la lecture. Nous avons également fait le choix de parler des réseaux littéraires puisque professionnellement, c'est une pratique que nous avons beaucoup utilisée. Nous souhaitons cependant approfondir la compréhension de cette pratique et baser nos réseaux une recension d'écrits.

3.2.3 Création du prototype

Le prototype, ou la première version du dispositif didactique, a été élaboré sur la base de la recension des écrits faite dans le cadre théorique. Comme le soulignent Gascon et Germain, « une fois le problème à résoudre déterminé et l'idée d'une mesure de soutien [...] envisagée, la représentation du produit fini pren[d] progressivement forme » (2017, p.127). Nous nous sommes également reposée sur notre expérience en tant qu'enseignante et conseillère pédagogique en français au secondaire. Pour planifier la création du prototype et faire nos choix didactiques, nous avons fait une carte conceptuelle dans laquelle nous avons fait ressortir les liens logiques entre les concepts et le développement des activités nécessaires pour favoriser l'investissement subjectif chez les apprenants. Nous avons utilisé des papillons adhésifs mobiles pour faciliter les changements que nous désirions faire durant notre réflexion. Durant la création du prototype, nous pouvions nous référer à notre carte conceptuelle pour nous assurer que nous respections notre cadre théorique et nous assurer de la cohérence de nos choix et

de la transparence de notre démarche. Tout au long de la démarche de création, nous avons également présenté nos choix d'activités à notre direction de recherche, qui questionnait, relançait, soulevait certains enjeux. Nous nous sommes ainsi assurée d'une première validité interne de notre prototype par ces nombreux allers-retours avec la direction de recherche.

3.2.3.1 Création du réseau littéraire

Pour nous, il était important de créer un réseau littéraire novateur autour d'une thématique actuelle tout en touchant des genres littéraires peu exploités en classe de français langue première. Nous avons réfléchi à plusieurs thématiques pour arrêter notre choix sur le féminisme québécois. Ce sujet peut sembler difficile ou inintéressant pour certains, mais nous jugeons, au contraire, qu'il permettra aux élèves de discuter, d'argumenter et de réfléchir. Une fois notre thème choisi, nous avons fait des recherches pour trouver les œuvres que nous voulions utiliser. Nous voulions que ce soit des œuvres québécoises faciles à trouver chez les différents libraires et qu'elles soient abordables. Nous voulions aussi toucher à des genres différents et peu exploités en classe de français. Nous avons fait une présélection d'albums jeunesse, de bandes dessinées, d'essais, de romans et de recueils de poésie. Par la suite, nous avons lu les différents ouvrages pour finalement faire notre sélection finale. Nous avons choisi *Le féminisme québécois raconté à Camille* de Micheline Dumont, *Burquette* de Francis Desharnais et *La femme qui fuit* d'Anaïs Barbeau-Lavalette. De plus, nous avons sélectionné certaines archives du journal *Le Devoir* dont il est question dans l'essai de Dumont : *Le suffrage des femmes* série de trois articles d'Henri Bourassa dans *Le Devoir* les 28, 30 mars et 1er avril 1918 et *Le Québec rend hommage à la femme canadienne-française dossier spécial* dans *Le Devoir* du 24 juin 1961.

3.2.3.2 Contenu du prototype¹

Dans le but d'aider les élèves à s'investir dans leur lecture, à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration tout en tirant profit du quotidien en classe de français pour instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale (MELS, 2009), comme mentionné à la section 3.2.3, nous avons développé le prototype d'un dispositif didactique à utiliser dans le cadre du cours de français langue première de cinquième secondaire. Conçu autour du journal de lecteur, ce dispositif didactique a pour objectif de permettre à l'élève de se constituer des repères culturels en mettant des textes d'hier et d'aujourd'hui en relation pour mieux comprendre une époque et une réalité ainsi que de lui permettre de développer son investissement subjectif et son rôle en tant que sujet-lecteur à l'aide de différentes activités et questions. Nous désirons qu'ils cultivent leur goût de lire et d'apprécier des textes courants et littéraires en leur proposant des défis stimulants (MELS, 2009) et en les plaçant régulièrement en situation d'interactions entre pairs pour qu'ils puissent constater que la capacité à apprécier les textes contribue à mieux les comprendre, les interpréter et y réagir (MELS, 2009).

Durant la création du prototype, nous avons comme objectif de le garder souple pour permettre aux membres du personnel enseignant de l'intégrer à leur planification pédagogique normale s'ils le désiraient. Le dispositif didactique est présenté en quatre parties distinctes et autonomes. L'organisation de chacune des parties est la même : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Dans chacune des sections, nous retrouvons des activités à faire seul, des discussions en équipe ainsi que des plénières. Ces moments d'échanges permettent aux élèves de confronter leur compréhension et d'établir une progression dans la découverte des interprétations possibles afin de les

¹ Le prototype présenté aux experts est disponible à l'annexe B.

diversifier et pour les aider à les approfondir (Sauvaire, 2015). En ce qui a trait à la lecture des œuvres, plusieurs modalités peuvent être utilisées que ce soit une quinzaine de minutes de lecture par cours, des périodes complètes ou encore de la lecture à la maison. L'important est de permettre aux élèves d'avoir une lecture de qualité et du temps pour réfléchir.

Le dispositif didactique que nous avons créé dans le cadre de notre recherche s'échelonne sur 41 périodes de 75 minutes (deux périodes pour la préparation du journal de lecteur, vingt-cinq périodes pour travailler l'essai *Le féminisme québécois raconté à Camille* de Micheline Dumont et les œuvres complémentaires dont *Nos héroïnes* d'Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars, sept périodes pour *Burquette* de Francis Desharnais et finalement trois périodes pour *La femme qui fuit* par Anaïs Barbeau-Lavalette). Tout au long du dispositif, les moments prévus pour l'écriture pourront aussi servir à l'enseignement ou à l'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés* tout comme les moments de discussions pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MELS, 2009). Bref, les trois compétences disciplinaires peuvent être travaillées tout au long du projet et des traces évaluatives peuvent être gardées.

3.2.4 Validation du prototype

Le prototype élaboré doit ensuite passer par une phase de validation (Harvey et Loiseau, 2009), qui peut être une validation par des experts ou encore une mise à l'essai. Dans notre cas, cette validation a été faite par des experts, qui ont eu à analyser le prototype à l'aide d'un questionnaire. Nous détaillons ci-dessous les outils de collecte employés, les analyses faites sur les données collectées ainsi que les experts qui ont participé à la validation.

3.2.4.1 Choix des outils pour la collecte et l'analyse des données

Deux outils ont été déployés pour valider le prototype. D'abord, une carte conceptuelle a permis de consigner nos observations et la motivation derrière nos choix tout au long de la création du dispositif didactique. Ensuite, un questionnaire (échelle de Likert et questions à court développement) a été distribué aux experts (Beaudry, 2009 ; Beaudry, 2016). Ce questionnaire visait à évaluer la validité de contenu du dispositif élaboré. Nous avons questionné les experts sur deux grands thèmes : les fondements conceptuels du dispositif ainsi que sur le contenu de ce dernier. Nous désirions savoir si le dispositif didactique que nous avons créé respectait d'abord les objectifs de notre recherche ainsi que les fondements de la culture en éducation, de la subjectivité en lecture, de la lecture littéraire, des écrits de la réception, des réseaux littéraires, de la didactique de la lecture dans son ensemble ainsi que les approches de l'enseignement et de l'apprentissage en français langue première. Nous avons aussi demandé aux experts si des concepts étaient manquants selon leurs expériences et connaissances. Par la suite, nous leur avons demandé si le dispositif didactique était réaliste en fonction du degré de difficulté des tâches, des notions à l'étude, du temps alloué pour faire les activités dans le cadre du calendrier scolaire ainsi que du coût. Nous désirions aussi savoir si les activités prévues leur semblaient complètes et précises tant pour les membres du personnel enseignant que pour les élèves et si elles demandaient un engagement cognitif chez les apprenants tout en leur permettant d'avoir du contrôle dans leurs apprentissages. Finalement, nous avons demandé aux experts si le dispositif didactique leur semblait lourd pour les enseignant.e.s, utile pour ces derniers ainsi que pour les élèves, et s'il semblait intéressant tant pour les membres du personnel enseignant que pour les adolescents.

Les données recueillies pour le questionnaire ont fait l'objet d'une analyse qualitative à l'aide d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Il est à noter que certains experts ont commenté directement dans le prototype en plus de répondre au

questionnaire, c'est donc l'ensemble des commentaires qui a fait l'objet d'une analyse. Dans un premier temps, nous avons classé tous les commentaires des experts selon les grandes catégories du questionnaire (les fondements conceptuels et les contenus du dispositif didactique). Ensuite, nous avons affiné ce classement en indiquant si le commentaire concernait une force du prototype, un élément à améliorer ou une question plus large devant faire l'objet d'une discussion. Afin d'assurer la validité des analyses effectuées, les résultats de chacune de ces deux étapes ont été confrontés entre la chercheuse et la directrice de la recherche pour « aboutir ainsi à une certaine représentation du réel par la mise en évidence des écarts ou convergences de représentations » (Krief et Zardet, 2013, p. 215). Quant aux réponses aux échelles de Likert, nous avons simplement fait un dénombrement.

Les données de la carte conceptuelle ont servi à mieux comprendre la motivation derrière certains des choix faits (par exemple, sur la question des écrits de la réception, nous avons pu confirmer nos choix pédagogiques) et ont permis d'explicitier le processus de création.

3.2.4.2 Experts

Six experts (didacticiens, conseillers pédagogiques, enseignants) choisis pour leur expertise en didactique de la lecture littéraire et leur maîtrise des contenus à l'étude en troisième année du deuxième cycle du secondaire ont été invités à analyser notre prototype à l'aide du questionnaire conçu pour détecter des lacunes, des forces et des améliorations possibles pour la version définitive de notre dispositif didactique. Plus spécifiquement, deux experts sont didacticiens en français langue première au secondaire, trois sont enseignants de français au secondaire dans le système public et ils enseignent dans des centres de services scolaire différents (Rive-Sud de Montréal, Rive-Nord de Montréal et Montréal) et un expert est conseiller pédagogique en français au secondaire sur la Rive-Sud de Montréal. Pour les aider dans cette tâche, ils ont reçu, par courriel, un sommaire du cadre théorique (qui leur a permis d'appuyer leur analyse)

(annexe A), le prototype (annexe B) ainsi que le lien vers le questionnaire électronique (LimeSurvey). Nous avons aussi inclus le questionnaire dans le sommaire du cadre théorique (annexe A) pour permettre aux experts de se préparer avant de remplir la version électronique finale. Ils ont eu quatre semaines pour compléter l'analyse. Les documents remis aux experts sont présentés aux annexes A et B. Il est à noter qu'un enseignant n'a pas répondu au questionnaire et n'a pas donné suite à nos courriels. Nous avons donc procédé à l'analyse des données de cinq experts.

3.2.5 Résultats et version définitive du dispositif didactique

Les résultats à l'analyse des données ont permis d'améliorer le prototype (Harvey et Loiseau, 2009) et d'arriver à sa version définitive en annexe C. Nous détaillons ces résultats au chapitre 4 et nous explicitons les changements faits au chapitre 5.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous explicitons les résultats des analyses du prototype (annexe B) faites par les cinq experts selon les catégories que nous avons établies. D'abord, il sera question de l'adéquation du dispositif (4.1) avec les fondements de l'approche culturelle en enseignement (4.1.1), de la lecture littéraire et de la lecture (4.1.2), de la subjectivité en lecture (4.1.3), des écrits intermédiaires (4.1.4), des réseaux littéraires (4.1.5), des approches pédagogiques (4.1.6) et des concepts manquants (4.1.7). Par la suite, nous aborderons l'adéquation du dispositif avec le niveau des élèves et les notions à l'étude en cinquième secondaire (4.2), la faisabilité du dispositif (4.3), le cout de ce dernier (4.4), le soutien et les consignes (4.5) pour les enseignants (4.5.1) et pour les élèves (4.5.2) ainsi que l'utilité et l'intérêt (4.6) pour les enseignants (4.6.1) et pour les élèves (4.6.2). Pour terminer, nous aborderons l'engagement cognitif des élèves et le contrôle de ces derniers durant les activités (4.7) pour conclure avec les commentaires généraux (4.8). Chaque fois, nous présentons d'abord les résultats aux échelles de Likert puis nous présentons les commentaires des experts, lorsqu'il y en a.

4.1 Adéquation du dispositif avec les fondements de la recherche

Les experts ont été invités à se prononcer de façon générale sur les objectifs de la recherche et par la suite de manière spécifique sur chacun des fondements.

Deux des experts sondés croient qu'il y a peu d'imprécisions entre les objectifs de la recherche, c'est-à-dire développer la subjectivité en lecture chez les adolescents à l'aide des écrits de la réception et d'un réseau littéraire, et le dispositif didactique présenté tandis que deux autres croient qu'il n'y a aucune imprécision et un expert croit qu'il y a plusieurs imprécisions. Quant aux commentaires faits, le troisième expert mentionne que le dispositif vise très bien les objectifs ciblés qu'il est très bien pensé et réalisé. Pour l'expert cinq, « le dispositif didactique proposé s'appuie sur un cadre théorique costaud et bien ficelé, les références sont nombreuses et tiennent compte de recherches récentes, tant européennes que nord-américaines ». Pour l'expert six, le dispositif semble bien répondre aux objectifs de la recherche tandis que l'expert numéro un n'a pas émis de commentaires. Enfin, l'expert quatre croit plutôt que le dispositif est certes pertinent sur le plan pédagogique, mais les moyens pour y arriver le sont moins.

4.1.1 Fondements de l'approche culturelle en enseignement

En ce qui a trait à l'adéquation entre le dispositif et les fondements de l'approche culturelle en classe de français, trois experts s'entendent pour dire qu'il n'y a aucune imprécision, un expert croit qu'il y a peu d'imprécisions et un expert croit qu'il y a plusieurs imprécisions. Pour l'expert numéro un, il s'agit d'un point fort du dispositif didactique : il affirme que nous retrouvons plusieurs repères culturels (historiques, idéologiques, relatifs aux genres des textes proposés) dans le dispositif. Pour le troisième expert, le dispositif est aussi riche et exploite bien les repères. L'expert quatre note que « sur le plan culturel, c'est très intéressant pour l'ensemble des jeunes, qu'ils se trouvent dans les grands centres ou en régions » et « la mise en relation de textes littéraires et courants est un moyen très efficace pour amener les élèves à développer leurs repères culturels » surtout pour un sujet complexe comme le féminisme et son côté historique. Selon le cinquième expert, des repères culturels variés, à la fois actuels et historiques, sont exploités, et ce, dans le respect des assises théoriques de la culture. Finalement, le sixième expert pose les questions suivantes : « Quelle [*sic*] approche

et/ou conception de la culture sont-ils [*sic*] retenues ? De quelle façon la culture est-elle pensée ici ? Quel est le rôle prévu de l'enseignant à l'égard de la culture ? ».

4.1.2 Fondement de la lecture littéraire et de la lecture

Pour deux experts, il y a plusieurs imprécisions dans l'utilisation des fondements de la lecture littéraire tandis que pour deux, il y en a peu et pour un, aucune.

L'expert cinq indique que le dispositif « mobilise les aspects cognitifs, subjectifs et culturels de la lecture littéraire et que chacun des aspects est équilibré ». Le premier expert souligne que la structure de la séquence d'enseignement proposée est très novatrice, très pertinente et très complexe, car elle intègre la lecture subjective, la lecture axiologique et des compétences argumentatives.

Cependant, le sixième expert se questionne sur la conception de la lecture littéraire retenue en adéquation avec celle de Sorin et il se questionne sur l'utilité de fournir la définition de la lecture littéraire retenue aux enseignant.e.s. Pour le quatrième expert, l'expérience proposée aux élèves repose davantage sur ce que ces derniers tirent de leur lecture des textes que sur la valeur des textes eux-mêmes. Pour ce dernier, le dispositif fait appel à la lecture littéraire, car les apprenants « doivent compléter le sens des œuvres à travers la rédaction de leur journal de lecture ».

En ce qui a trait aux activités et aux consignes pour développer la lecture littéraire chez les élèves, l'expert un suggère de les retravailler lorsqu'il est question de lecture autonome et collective pour faire explicitement place à la lecture littéraire en travaillant les composantes de cette dernière (comprendre, interpréter, réagir). Cet expert souligne aussi qu'il ne faut pas sacrifier la rigueur conceptuelle dans la transposition didactique en simplifiant le vocabulaire utilisé par exemple en utilisant le terme réflexion lorsqu'il est question d'interprétation et de réaction axiologique. Pour lui la question : « Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ? » est un exemple significatif

de question argumentative (controverse sociale) et non littéraire. Finalement, l'expert quatre suggère de faire comparer les habitudes littéraires privées des adolescents avec leurs habitudes littéraires scolaires pour qu'ils puissent identifier leur représentation de la lecture : est-elle multiple ou unidimensionnelle ? L'expert trois n'a pas commenté.

Quant aux fondements en général avec la didactique de la lecture, quatre experts croient qu'il y a peu d'imprécisions dans l'utilisation des fondements et un expert croit qu'il n'y en a aucune. Pour les experts trois et cinq, le dispositif est cohérent avec les principes valorisés en didactique de la lecture et propose des stratégies variées. Pour le troisième expert, les liens entre le développement de la subjectivité du lecteur et le développement plus général de la compétence à lire pourraient être explicités davantage dans la documentation fournie pour accompagner les membres du personnel enseignant. Finalement, le premier expert suggère de varier la progression établie entre la lecture autonome, les discussions entre pairs, les discussions en plénière et finalement les écrits produits individuellement. Pour ce dernier, la boucle se répète sans assez de variation ni de progression. Les experts quatre et six n'ont pas émis de commentaires.

4.1.3 Fondements de la subjectivité en lecture

Deux experts croient qu'il y a plusieurs imprécisions entre le dispositif didactique présenté et les fondements théoriques de la subjectivité en lecture, pour deux experts, il y en a peu et pour un expert, il n'y en a aucune.

Plus spécifiquement, selon le premier expert, « la primauté aux questions idéologiques et aux écrits argumentatifs donne l'impression que la lecture subjective est un prétexte au développement d'une pensée articulée, argumentée et contextualisée sur le féminisme ». Toujours selon le même expert, il serait intéressant de demander aux élèves de faire une écriture d'invention pour faire ressortir la lecture subjective en écrivant, par exemple, une lettre à un des personnages des œuvres. Le premier expert

suggère aussi de modifier les consignes données aux élèves pour la prise de notes durant leur lecture pour aller rechercher des ressources subjectives en précisant d'indiquer les émotions, les valeurs, les croyances et les représentations suscitées chez eux par les textes.

Pour le troisième expert, notre dispositif didactique semble assez bien solliciter la lecture subjective, mais les activités pourraient davantage inviter les élèves à se référer à leur personnalité profonde, leur culture intime ou leur imaginaire (l'expert trois cite ici Lacelle et Langlade, 2008) et les inviter à user d'imagination. En effet, pour cet expert, les activités pourraient susciter davantage le développement d'un regard affectif et créatif sur les œuvres lues et discutées. Il suggère finalement de développer l'activité de personnalisation du journal du lecteur pour permettre aux élèves un ancrage dans leur intimité.

Le quatrième expert, quant à lui, met de l'avant que les élèves éprouvant des difficultés en lecture, ne sachant pas s'organiser ni organiser leurs pensées, risquent d'être perdus durant la lecture tandis que les élèves très forts pourraient préférer des questions plus dirigées de la part de l'enseignant.e. Le quatrième expert soulève le fait que le dispositif présenté tient pour acquis que les élèves ont déjà des compétences comme lecteurs subjectifs et qu'ils ont déjà vécu ce type d'expérience durant leur formation en français au secondaire. Les experts cinq et six n'ont pas émis de commentaires.

4.1.4 Fondements des écrits intermédiaires²

Quatre experts disent qu'il y a peu d'imprécisions concernant les fondements des écrits intermédiaires et leur transposition didactique dans le dispositif et un expert indique qu'il n'y en a aucune.

Les experts trois, cinq et six croient que le dispositif exploite bien les fondements des écrits intermédiaires. Toutefois, les experts un et trois s'entendent sur le fait que la distinction théorique entre les écrits intermédiaires, réflexifs et de la réception doit être faite et qu'un seul terme devra être utilisé dans le dispositif didactique pour éviter la confusion. Finalement, le quatrième expert suggère de proposer des modèles pour le journal de lecteur pour bien accompagner les élèves et l'expert numéro un suggère d'intégrer l'écriture d'intervention.

4.1.5 Fondements des réseaux littéraires

Pour trois experts, il n'y a aucune imprécision dans l'utilisation des fondements théoriques des réseaux littéraires. Un expert dit qu'il y en a peu et un croit qu'il y a plusieurs imprécisions dans le dispositif didactique.

Le premier expert croit que c'est « excellent, rien à dire sur ce point ! » L'expert cinq croit que le dispositif présenté respecte les fondements théoriques actuels sur les réseaux littéraires au secondaire et que la diversité des genres présentée lui confère une grande richesse. Pour le sixième expert, « la force de la mise en relation des textes/œuvres est mise en lumière ». Le quatrième expert se questionne :

² Il s'agit du terme d'abord utilisé dans la première version du dispositif (annexe B) et du sommaire du cadre théorique (annexe A) que nous avons faits parvenir aux experts. Nous reviendrons sur le choix des écrits de la réception dans la discussion au chapitre cinq.

Comment s'assurer que les élèves travaillent dans l'objectif de produire des liens entre les textes, si l'on exclut les tâches qui stimulent la mise en réseau ? On ne peut affirmer hors de tout doute que les élèves arriveront à générer les liens entre les éléments pris en note dans leur journal pendant leur lecture. Comment alors les amener à générer le réseau ? Ce dernier doit-il être explicitement représenté sur papier en prenant la forme d'un schéma ? Le réseau doit-il être réalisé pendant la lecture ? Après ? Ou doit-on plutôt vérifier comment l'élève réussit à produire les liens à travers ses tâches et comment il réussit à le faire mieux tout au long de l'application du dispositif ? Faut-il donner des défis aux élèves pour s'assurer qu'ils produisent des liens et, par le fait même, arrivent à mettre les textes en réseau ? Par exemple, l'élève doit-il insérer un repère culturel dans sa tâche, deux ? Le nombre de repères doit-il augmenter au fur et à mesure de la réalisation des tâches ?

Enfin, l'expert trois n'a pas commenté.

4.1.6 Fondements des approches pédagogiques

Pour deux experts, il n'y a aucune imprécision et pour les trois autres il y en a peu.

Seulement l'expert cinq a commenté. Selon lui, le dispositif présenté exploite adéquatement les fondements théoriques de l'enseignement apprentissage et favorise la différenciation pédagogique. Ce dernier suggère, dans le guide pour les membres du personnel enseignant, de proposer des pistes pour favoriser la différenciation pédagogique dans l'utilisation du dispositif didactique pour mieux tenir compte de la diversité des apprenants en classe et ainsi fournir des exemples à l'enseignant.e et mieux l'accompagner.

4.1.7 Concepts manquants

Quatre des cinq experts ne croient pas qu'il manque de concepts dans le dispositif didactique présenté et un croit que oui.

Selon le premier expert, tous les concepts essentiels sont abordés. Cependant, ce dernier suggère d'ajouter les écritures d'intervention. De plus, il invite à travailler : « [la] contextualisation/actualisation (très présent dans les consignes) chez Citton et chez Massol » et nous invite « à lire sur la lecture axiologique (Rouvière, 2019-2020) et le tournant éthique (Louichon et Sauvaire 2020), mais ce n'est pas indispensable. » Le troisième expert suggère de travailler plus en profondeur la composante « réagir » de la compétence à lire puisque souvent les élèves éprouvent des difficultés à bien formuler leurs réactions et cela aidera à l'objectif du dispositif, qui est le développement de la compétence à lire des adolescents. Les experts quatre, cinq et six n'ont pas commenté.

4.2 Adéquation du dispositif avec le niveau des élèves et les notions à l'étude en cinquième secondaire

Pour trois experts, le niveau de difficulté des tâches demandées aux élèves est toujours adapté, pour un il l'est souvent et pour le dernier, il l'est parfois. De plus, les notions abordées sont toujours adaptées de l'avis de 3 des experts et souvent adaptées pour les deux autres.

Le cinquième expert mentionne : « Les activités proposées sont plus que pertinentes et répondent parfaitement aux spécificités de la cinquième secondaire. » L'expert numéro six croit aussi que le dispositif didactique est réaliste selon les stratégies d'apprentissage visées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009).

Le troisième expert souligne que les intentions pédagogiques sont claires et qu'elles sont maintenues dans toutes les activités du dispositif et que le dispositif didactique est tout à fait adapté aux élèves de 5^e secondaire. Il se questionne par contre sur les notions touchées et croit qu'il faudrait des références claires à la progression des apprentissages

(MELS, 2011) et au programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009) pour situer les membres du personnel enseignant dès la présentation du dispositif. Le quatrième expert soulève que les élèves doivent être autonomes tant dans la lecture des œuvres que dans la tenue du journal de lecture et que plusieurs élèves n'ont pas appris à lire de façon stratégique durant leur parcours scolaire. Ils doivent être capables d'avancer leur lecture, de construire et de modifier leurs représentations du féminisme tout en agissant sur leur processus de lecture. C'est pourquoi, selon lui, il sera important de déterminer et d'explicitier les stratégies que les élèves doivent mobiliser pour s'engager dans la tâche. Le premier expert n'a pas commenté.

4.3 Faisabilité du dispositif

Selon les experts, le dispositif peut être exploité de façon réaliste selon le calendrier scolaire : un expert dit qu'il l'est toujours ; deux experts disent qu'il l'est souvent tandis que deux autres disent qu'il est parfois réaliste. Le temps alloué pour chacune des activités est toujours réaliste et adéquat pour deux experts et il l'est souvent pour les trois autres.

Tous les experts ont mentionné que le dispositif didactique présenté est long et que le temps alloué aux activités est réaliste et adéquat. En effet, comme le souligne le premier expert, le journal nécessitera de l'étayage au début de la séquence d'enseignement et il faudra prévoir du temps en classe. Le troisième expert remarque aussi que les moments prévus pour les échanges et les réflexions entre pairs prendront du temps pour être vécus pleinement et qu'il y aura plus de temps investi. Le quatrième expert croit que le temps alloué au dispositif en classe pourrait être une source de démotivation chez les élèves même si les activités sont variées et touchent autant l'écriture, la lecture que l'oral. Ce dernier suggère de scinder le dispositif en deux. Une partie pourrait être utilisée comme modelage avec des attentes moins élevées de la part de l'enseignant.e et une partie utilisée à un autre moment de l'année avec des attentes plus élevées. Pour

l'expert numéro cinq, le temps investi dans cette séquence par l'enseignant.e est gagnant et justifié. Cependant, il fait remarquer tout comme le premier expert que certains enseignant.e.s ne voudront pas investir autant de temps pour un dispositif didactique qui ne comprend pas d'évaluation sommative. Le troisième expert soulève le même point et suggère d'ajouter une ou plusieurs situations d'évaluation au dispositif. En effet, il suggère l'ajout d'évaluations tant en écriture qu'à oral et l'ajout de différentes évaluations formatives tout au long de la séquence pour évaluer les différentes composantes de la compétence à lire, mais aussi des autres compétences disciplinaires. Ce dernier soulève que l'attrait pour les enseignant.e.s sera plus grand puisque le temps investi aura servi au développement des trois compétences disciplinaires et des traces auront été amassées à des fins d'évaluation ou de suivis ce qui sera plus économique. Finalement, les experts un et quatre suggèrent que les apprenants avancent la lecture à la maison pour gagner du temps en classe. L'expert six mentionne : « un calendrier n'est pas vraiment fourni. La question suivante me semble plus pertinente ».

4.4 Cout du dispositif

Selon deux experts, le cout du dispositif est toujours réaliste, pour deux, il l'est souvent et enfin, pour un expert, il l'est parfois.

L'expert un rappelle que l'accès aux livres dans les écoles secondaires au Québec est inégal et que cela pourrait rendre l'achat des œuvres du dispositif plus complexe. Les experts quatre et cinq s'entendent pour dire que des budgets sont alloués aux enseignant.e.s dans les écoles pour l'achat d'œuvres littéraires. Cependant, l'expert cinq explique que le cout de départ pourrait être un obstacle : il propose l'achat des livres par tous les enseignant.e.s du niveau pour justifier la dépense. Les experts un et cinq rappellent l'importance des éditions numériques pour les élèves avec des besoins particuliers. L'expert cinq propose l'utilisation des ressources comme la plateforme

Biblius pour réduire les couts au besoin. Finalement, l'expert six n'est pas en mesure de se représenter le cout possible : « Quelle quantité est-il nécessaire ? L'enseignant doit-il prévoir les 4 œuvres pour chacun de ses élèves ? La gestion de l'organisation n'est pas précisée. » Il est à noter que l'expert numéro trois n'a pas commenté.

4.5 Soutien et consignes

4.5.1 Pour le personnel enseignant

Pour trois des cinq experts interrogés, les consignes et le soutien aux enseignant.e.s comportent peu d'imprécisions tandis que deux experts jugent qu'il y en a plusieurs. Les experts s'entendent tous pour dire que certains éléments sont manquants pour soutenir adéquatement l'enseignant.e.

Le sixième expert pose les questions suivantes : « Pour quelles raisons ce corpus a-t-il été retenu ? Quelle est la posture de l'enseignant et son rôle ? Comment doit-il agir et intervenir ? Comment intervient-il auprès des élèves ? Quelle forme de rétroaction est-elle privilégiée ? L'enseignant doit-il prévoir les 4 œuvres pour chacun de ses élèves ? » Le premier expert, lui, souligne que l'organisation du document fait en sorte qu'il n'est pas toujours facile de savoir quelles consignes portent sur quelles œuvres ni ce qui devrait se retrouver dans le journal de lecture. Dans le même ordre d'idée, le quatrième expert mentionne que certaines stratégies comme faire des prédictions se retrouvent dans la colonne *intentions* du déroulement et qu'il faudrait différencier les intentions pédagogiques, les intentions de lectures ainsi que les stratégies de lecture.

Toujours en ce qui a trait à l'organisation du document d'accompagnement, le troisième expert suggère d'ajouter à la section *Informations générales* des informations complémentaires comme le nombre de périodes pour la séquence, les notions visées en lien avec la Progression des apprentissages et le Programme de formations de l'école québécoise, quelles œuvres sont lues partiellement ou complètement, les modalités

d'évaluation, etc. pour permettre à l'enseignant.e de se situer et avoir une vue d'ensemble avant de débiter le dispositif. Il suggère aussi d'expliquer, dans cette section, en quoi l'atteinte des objectifs du dispositif didactique participera au développement de la compétence en lecture de ses élèves étant donné que l'enseignant.e investira beaucoup de temps dans la réalisation dudit dispositif et voudra retrouver un lien direct et observable avec la compétence développée. Dans le même ordre d'idée, le troisième expert suggère qu'une production finale soit réalisée pour permettre à l'enseignant.e d'observer l'atteinte des objectifs de la séquence par les élèves. La place de l'évaluation est aussi un point soulevé par le quatrième expert. Ce dernier questionne l'accompagnement offert aux élèves et les critères sur lesquels l'enseignant.e pourra fonder son évaluation du travail effectué en lecture par ces derniers. Par exemple, comme le soulève le troisième expert, les enseignant.e.s connaissent-ils les éléments à considérer lors d'une interprétation ou d'une réaction axiologique ? Le troisième expert croit aussi que la personnalisation du journal de lecteur devrait être intégrée à la séquence et non laissée à la discrétion des enseignant.e.s. De cette façon, la personnalisation du journal de lecteur serait encadrée et les objectifs seraient clairs. Ce qui, comme le mentionne le quatrième expert, permettra à l'enseignant.e d'avoir une idée de la forme que peut prendre le journal et ainsi guider adéquatement ses élèves. Il suggère aussi de baliser les observations à faire dans le journal de lecture pour mieux aider l'enseignant.e à voir de quelle façon les élèves progressent au fur et à mesure qu'ils utilisent l'outil.

Dans un autre ordre d'idées, le quatrième expert mentionne que les écarts dans les pratiques des enseignant.e.s laissent croire que les expériences vécues par les élèves sont très variées et peu cohérentes. C'est pourquoi l'enseignant.e doit avoir à sa disposition des ressources supplémentaires pour l'aider à guider les élèves à risque. De plus, l'expert numéro cinq suggère de proposer aux membres du personnel enseignant une liste non exhaustive de questions qui pourraient être utilisées durant les plénières puisque cette pratique pédagogique est souvent crainte et ils ont souvent de la difficulté

à bien questionner les élèves en cours d'apprentissage. Ils ne sont plus les uniques responsables du contenu discuté et ils anticipent le type de réponses des élèves ou le peu de participation de ces derniers. L'expert numéro quatre abonde dans le même sens en suggérant de structurer les discussions en équipe : « par exemple, des équipes de niveau de compétence équivalent d'un élève à l'autre devraient être créées pour que l'enseignant intervienne de façon plus intensive auprès des élèves qui s'engagent moins facilement dans la lecture, l'élaboration du journal, la réalisation des tâches ».

4.5.2 Pour les élèves

Selon quatre experts, il y a peu d'imprécisions dans le soutien et les consignes pour les élèves et pour un expert, il n'y en a aucune.

L'expert numéro six n'a pas commenté. Pour l'expert numéro un, les informations fournies dans le dispositif concernant le soutien à offrir aux élèves sont très suffisantes et c'est pourquoi il laisserait volontiers l'autonomie aux enseignant.e.s. L'expert numéro quatre émet une réserve : « Ma réserve s'explique par le manque de mise en contexte. Comment amener les élèves à se définir comme lecteurs subjectifs avant même de leur demander d'agir comme tels ? ». Pour lui,

si l'on met l'accent sur ce qui appartient à la classe de français, les notions à travailler sont la subjectivité, la mise en réseau, les stratégies à mobiliser, etc. Il sera sans doute important de modéliser les attentes. L'enseignant a des attentes, mais il doit aussi savoir faire ce qu'il demande à ses élèves. Leur niveau de réussite dépend bien souvent de ce que l'enseignant veut voir comme réponses quand ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont lu. Cela n'a rien à voir avec ce que l'élève peut réaliser lui-même à travers ses lectures.

Il considère que les élèves de cinquième secondaire doivent mettre à profit l'ensemble des stratégies et des habiletés qu'ils ont acquises pour apprendre, développer leurs représentations et intégrer des apprentissages durant leur lecture et qu'il est normal que

l'enseignant.e soit moins directif. Cependant, il rappelle que les élèves en difficulté ou peu motivés risquent d'avoir besoin de plus de soutien puisqu'ils n'auront pas tous les moyens pour avancer au même rythme que leurs pairs et un élève pourrait se perdre sans encadrement.

Pour l'expert quatre, le journal de lecture pourrait devenir un lieu d'exploration vide ou, au contraire, chaotique. De plus, si les élèves n'ont pas vécu ou peu vécu d'expériences de lecture subjective pendant lesquelles ils avaient une place équivalente, voire plus grande que celle accordée aux textes, ils risquent de se perdre au travers des tâches demandées. C'est pourquoi, selon lui, il faudrait préciser aux élèves les stratégies de lecture à mobiliser pour chacune des intentions pédagogiques et de lecture. Finalement, pour l'expert numéro quatre il sera important de rappeler aux élèves que la classe de français n'a pas pour but d'en faire des experts du féminisme, mais bien de développer leur subjectivité et leur capacité à mettre les textes en réseau.

En ce qui a trait aux consignes données aux élèves, l'expert numéro un trouve qu'elles sont assez vagues et qu'il faudrait les retravailler pour établir une progression et différencier les œuvres. Pour l'expert trois, les consignes sont généralement très claires et l'expert cinq les trouve complètes et précises pour les élèves. De façon générale, pour les discussions, le quatrième expert demande :

Les élèves ont-ils un rôle à jouer dans l'équipe (animateur, etc.)? Le dispositif indique que les moments d'échanges sont planifiés. Qu'est-ce que cela veut dire? Les tâches proposées tout au long de la lecture de l'ouvrage de Micheline Dumont pourraient être utiles aux élèves en difficulté ou peu motivés. Les autres élèves pourraient eux-mêmes identifier les passages qui les font réagir (sauf si ses tâches orientent les discussions), étant donné les consignes qu'ils doivent suivre pour lire chacune des œuvres.

L'expert trois croit que ce ne sont pas tous les élèves qui connaîtront le concept de double standard.

Les experts un, trois et cinq ont commenté des questions précises du dispositif :

Expert 1 :

- Dans les consignes pour la prise de notes l'utilisation du terme vos réflexions est vague. Précisez en fonctions des œuvres et/ou des moments : réaction, compréhension, interprétation, appréciation, arguments...
- Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; les élèves doivent-ils écrire dans le journal avant ? quel guidage aura-t-il ?
- Être capable de cerner la « personnalité » de la femme pour répondre à Bourassa : pour remplacer personnalité L'idéologie qu'elle défendait et le contexte dans lequel elle évoluait.
- La prédiction à partir de la couverture, ils font cela depuis le 1er cycle du primaire... et sur La femme qui fuit... quel intérêt ?

Expert 3 :

- Est-ce que les élèves doivent répondre à toutes ces questions dans leur journal ? Le travail est-il vérifié ?
- Choisissez une femme marquante de cette époque et écrivez une lettre ouverte à faire paraître dans le journal *Le Devoir* en réponse à la série d'articles d'Henri Bourassa parue entre le 28 mars et le 1^{er} avril 1918. : Je trouve cette activité vraiment pertinente et intéressante, mais je trouve qu'il manque de consignes pour le déroulement sur quatre périodes. Combien de temps pour la partie individuelle ? Et en équipe ? Etc.
- Pour vous aider à mieux comprendre ces femmes, voici une liste de celles que vous retrouverez dans *Nos héroïnes* : Idola St-Jean/Marie Gérin-Lajoie/Thérèse Casgrain/Cercle des fermières/Eva Circé-Côté Les élèves doivent-ils lire tous ces portraits et choisir l'un d'entre eux pour leur travail ?

- En équipe (4), choisir les pages à lire : Je comprends mal cette consigne. L'équipe est constituée de quatre membres et chacun de ces membres choisit un groupe de pages (a, b, c ou d) ? Ou tous les membres de l'équipe lisent les mêmes pages ?
- ...fait des liens entre *Burquette* et *Le féminisme québécois raconté à Camille*. : Cette consigne me semble floue. Peut-être la remplacer par une question plus précise qui permettrait à l'élève de faire ces liens ?
- Tout au long de votre lecture, vous devrez agir comme si vous étiez le gestionnaire de ses réseaux : choisissez celui que vous désirez et alimentez-le comme Alberte l'aurait fait. : Activité qui gagnerait à être mieux expliquée. Comment, concrètement, cette tâche se réalisera-t-elle ? L'élève doit-il écrire des « post » fictifs dans son journal ?
- ... fait des liens entre *La femme qui fuit*, *Burquette*, *Le féminisme québécois raconté à Camille* et ses repères culturels. : Encore une fois, je crois que cette intention devrait être mieux encadrée.
- À la suite de la lecture des différentes œuvres et des textes complémentaires, les élèves sont invités à répondre aux questions suivantes : je crois qu'il serait intéressant que cette activité se transforme en situation d'évaluation (formative ou certificative) en écriture.

Expert 5 :

- Il serait par contre intéressant d'ajouter, par exemple dans la tâche « En 1961, hommage à la femme canadienne-française... » une sous-question au numéro 3 afin d'inviter les élèves à réfléchir aux stratégies de lecture pertinentes pour l'annotation des textes. Ceci pourrait soutenir, entre autres, les élèves en difficulté qui pourraient « ne plus savoir quoi faire » à ce moment.

4.6 Utilité et intérêt

4.6.1 Pour le personnel enseignant

Quatre experts croient que le dispositif didactique est toujours utile pour les enseignant.e.s et un expert croit qu'il l'est souvent. En ce qui a trait à son intérêt, deux experts croient qu'il l'est souvent et trois croient qu'il l'est toujours.

Le premier expert trouve le dispositif cohérent, mais peu adapté à la singularité des œuvres ni assez articulé en ce qui concerne la progression des apprentissages. Les experts un et trois soulignent que pour l'acceptabilité des milieux, il faut proposer des évaluations ou selon l'expert numéro trois viser « une production finale quelconque ou un arrimage avec le texte argumentatif (ou autre type de texte) ou encore des activités de grammaire contextualisée ».

Pour l'expert numéro trois, le dispositif est bien fait et complet. Le cinquième expert ajoute que

le dispositif didactique permet d'adresser des sphères trop souvent délaissées en lecture au détriment de la pure compréhension, en plus de mettre de l'avant des genres de textes variés souvent boudés (par exemple la bande dessinée) ou tout simplement ignorés (par exemple l'essai) par les enseignants.

Le troisième expert mentionne aussi aimer beaucoup la variété des types de textes présentés (roman, bande dessinée, articles de journaux, etc.) pour réaliser des activités qui traitent du thème du féminisme. Pour l'expert quatre, le dispositif proposé permet de travailler la lecture différemment et les changements de pratique, au profit des élèves, sont toujours utiles sur le plan professionnel. L'expert cinq fait remarquer que le dispositif didactique propose une démarche claire pour les enseignant.e.s qui seraient prêts à aller de l'avant. De plus, l'expert quatre souligne que :

l'enseignant est aux prises avec ses propres processus de lecture à travers la mise en place de ce dispositif. Il comprend que la mise en relation des textes par l'intermédiaire des repères culturels fait partie de sa propre façon de lire, que c'est ce qui en fait un lecteur expert et efficace. Le dispositif permet à l'enseignant de développer d'autres réseaux littéraires relatifs à d'autres sujets.

Le sixième expert note que le dispositif est très bien pour l'enseignant.e et qu'il fournit les questions pertinentes pour diriger les réflexions des élèves.

Finalement, les experts un et trois notent que le dispositif présenté a pour intérêt le réinvestissement des compétences et des connaissances argumentatives que nous pouvons développer pour l'examen du ministère de l'Éducation dans une séquence littéraire. Le cinquième expert explique que cette séquence didactique est unique et originale et que :

le dispositif didactique tient compte de réalités sociales, culturelles et historiques riches et variées, trop souvent seulement effleurées, et encore, dans le matériel des maisons d'édition couramment utilisé dans les classes.

Bref, toujours selon le cinquième expert : « le dispositif didactique développé adresse spécifiquement ces “zones oubliées” dans la planification des enseignants de cinquième secondaire ». Par ailleurs, pour un expert, le dispositif est souvent lourd pour les enseignant.e.s et pour les quatre autres, il l'est parfois. Le premier expert note que le dispositif est lourd et devra être accompagné par la chercheuse la première fois qu'il sera utilisé. Pour l'expert numéro cinq :

le dispositif didactique proposé pourrait sembler lourd pour certains enseignants dont les pratiques sont très traditionnelles (cours magistraux, évaluations de type questionnaire axé sur la compréhension et les connaissances) et offrant peu de choix à leurs élèves. Plusieurs éléments seraient à apprivoiser, mais, chose certaine, le dispositif didactique proposé leur permettrait de bonifier leurs pratiques !

L'expert numéro six ne trouve pas le dispositif lourd, mais la formule un peu répétitive pour chacune des œuvres. Pour le quatrième expert, il faudra s'assurer que le cadre reste souple ainsi que l'ordre pour lire les œuvres, car « commencer par une œuvre littéraire pourrait permettre aux élèves de se situer par rapport à son contenu, ses thèmes. Ils pourraient leur donner un sens à partir de leurs propres repères culturels. Ces derniers seraient certes à ajuster ; c'est à ce moment-là que pourraient intervenir les textes intermédiaires. » L'expert numéro trois n'a pas commenté.

4.6.2 Pour les élèves

Pour trois des cinq experts, le dispositif didactique présenté dans le cadre de notre recherche est toujours utile et intéressant pour les élèves tandis qu'il l'est souvent pour les deux autres experts.

Pour l'expert numéro un, le dispositif présenté est très utile. Il mentionne qu'il faudra penser à varier les boucles d'apprentissages et les activités d'entrée dans les œuvres pour maintenir la motivation des jeunes. Pour l'expert numéro trois, le dispositif est très intéressant. Pour l'expert numéro quatre, l'intérêt du dispositif dépendra du milieu dans lequel il sera réalisé, car

le féminisme comme sujet central des œuvres inscrites au corpus du dispositif est très intéressant, mais pourrait être un obstacle dans certains milieux, non seulement à cause des valeurs qu'il véhicule, mais aussi à cause de son aspect historique. Il faut voir avec quels élèves il est possible de rendre le dispositif optimal pour motiver l'élève à s'engager dans le travail.

Pour ce dernier, le sujet peut paraître rebutant, car la première œuvre utilisée est une œuvre chargée sur le plan historique. Cependant, il indique que « c'est moins le sujet qui compte que les moyens que le dispositif permet aux élèves de développer, [mais] le sujet est souvent la porte d'entrée à travers laquelle certains vont passer et à laquelle d'autres vont se buter ».

Le dispositif permet aussi de faire réfléchir les élèves sur un sujet plus complexe et d'aller plus loin dans leurs réflexions, mais la lecture est un défi pour un bon nombre d'élèves. Toujours selon le quatrième expert : « le dispositif est un moyen de replacer l'élève au centre des textes sans que ces derniers aient plus d'importance que lui ». Selon cet expert, cela peut être vu comme une difficulté au départ si les élèves n'ont jamais travaillé la lecture subjective en classe de français et cela les confrontera à leurs propres processus de lecture. Bref, pour le quatrième expert « la préparation, l'accompagnement et le suivi de la progression des élèves demandent un engagement soutenu de la part de l'enseignant. » Le cinquième expert indique que le dispositif didactique donne une voix aux adolescents, trop souvent étouffés par les évaluations de compréhension en lecture. Il indique : « le thème diffère grandement de ce que l'on voit habituellement dans les classes (censure, fausses nouvelles, réseaux sociaux, problématiques environnementales...) et l'originalité du sujet suscitera l'intérêt, de même que la diversité des genres de texte proposés ».

L'expert numéro cinq mentionne que le dispositif didactique propose des activités engageantes qui sauront susciter l'intérêt des élèves, car « le développement de la subjectivité est effectivement trop souvent délaissé par les enseignants du secondaire ; malheureusement, ce sont les élèves qui en paient le prix, puisqu'ils sont privés de ces opportunités d'apprentissages. ». Il ajoute : « nos futurs citoyens et adultes de demain ont besoin de plus de séquences d'enseignement-apprentissage de ce genre pour développer les compétences requises au 21^e siècle. » L'expert numéro six n'a pas commenté.

4.7 Engagement cognitif des élèves et contrôle durant les activités

Les experts s'entendent tous pour dire que les élèves sont toujours engagés cognitivement durant les activités qui leur sont proposées; trois d'entre eux croient que les élèves ont toujours le contrôle et deux experts pensent qu'ils ont souvent le contrôle.

L'expert un croit que l'engagement cognitif est très bien et « je pense sincèrement que le corpus et le sujet vont grandement les intéresser et les motiver. » Pour l'expert trois, les activités proposées (plénières, discussions en équipe, lecture individuelle, etc.) rendent les élèves actifs et cela favorise les apprentissages, mais il se questionne sur la motivation à moyen ou long terme des apprenants : « les activités (plénière, travail d'équipe, lecture individuelle) peuvent-elles devenir routinières ? ». Pour l'expert quatre, les activités permettent aux élèves de s'engager cognitivement et les œuvres et les tâches sont assez complexes pour qu'ils soient stimulés sur le plan intellectuel. Il ajoute : « les élèves autonomes qui n'ont pas habituellement de difficulté en lecture trouveront rapidement leur compte à travers le dispositif proposé ». Cependant, toujours selon le quatrième expert, « comme sa durée dans le temps est longue, il serait dommage que des élèves moins motivés ou plus faibles, peu engagés, ne profitent pas du dispositif pour développer leur subjectivité et leurs repères culturels pour mieux mettre les textes en réseau ». Le quatrième expert souligne qu'en raison de la liberté que les apprenants auront, ils seront amenés à développer leur autonomie, à mieux relever les défis que leurs lectures postsecondaires leur imposeront et ils devront faire face à des exigences élevées. L'expert cinq souligne que les activités proposées suscitent différents niveaux d'engagement cognitif aux élèves et ils sont ainsi actifs dans leurs apprentissages.

Pour l'expert quatre : « les élèves contrôlent l'ensemble des activités, incluant la teneur ce qu'ils produisent dans leur journal de lecture. Ce sentiment de contrôle est important, car les élèves peuvent faire des choix pour les mettre en valeur. Ils peuvent aussi enrichir leurs représentations grâce aux autres lors des discussions ». Il souligne aussi que les élèves doivent se sentir compétents même lorsqu'ils se heurtent à des difficultés au départ du dispositif. Il soulève que « l'objet textuel est souvent perçu comme extérieur à eux. S'ils ont du mal à l'intégrer et à prendre part, ils auront du mal à le mettre en perspective et à l'apprécier », mais que « les discussions et les retours en plénière à l'intérieur du dispositif sauront sans doute en rassurer plusieurs. ». Pour

l'expert cinq, plusieurs activités proposent des choix aux élèves ce qui leur permet d'exercer un contrôle tout comme pour la constitution de leur propre cahier de rédaction comme le mentionne le sixième expert.

4.8 Commentaires généraux des experts

L'expert numéro un a fait remarquer qu'aucune femme de couleur n'était présente dans l'image de la couverture du dispositif. L'expert trois indique : « de manière générale, un très beau dispositif que j'aurais aimé exploiter quand j'enseignais en 5e secondaire ! Bravo ! » Finalement, le quatrième expert indique que la structure du dispositif a un grand potentiel. De plus, il ajoute :

si j'ai bien compris, les écrits intermédiaires sont représentés par les articles de journaux et l'ensemble des textes courants inscrits dans le corpus. Ces derniers doivent permettre aux élèves de développer des repères culturels pour mieux comprendre, interpréter et apprécier, par exemple, les œuvres plus littéraires. Maintenant, je me questionne sur l'ordre dans lequel les documents doivent être présentés aux élèves. Le texte intermédiaire est-il un préalable à la lecture d'un texte littéraire ? Les représentations, les réflexions, voire l'appréciation des élèves portant sur un texte littéraire pourraient-elles être modifiées ou ajustées par la lecture d'un texte intermédiaire ? Par exemple, les élèves pourraient-ils lire d'abord Burquette avant de lire l'œuvre de Micheline Dumont ? Ou pourraient-ils lire les deux textes en parallèle ? Je pense qu'il serait intéressant de mieux comprendre la place qu'occupent les textes intermédiaires par rapport à celles des œuvres littéraires dans la construction des repères dont les élèves ont besoin.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons les changements que nous avons apportés au dispositif didactique (5.1) dans la présentation générale de ce dernier (5.1.1), dans l'adéquation du dispositif avec les fondements théoriques (5.1.2) et en ce qui a trait au soutien et aux consignes pour le personnel enseignant et les élèves (5.1.3). Nous discuterons des difficultés rencontrées pour la transposition didactique (5.2) et nous terminerons avec les limites de notre recherche (5.3).

5.1 Changements du dispositif didactique

À la suite des résultats de l'analyse faite des commentaires des experts, nous avons effectué des changements à notre dispositif didactique (annexe C). Nous avons classé le tout en trois catégories : les changements qui sont liés à la présentation générale du dispositif, ceux qui touchent les fondements théoriques que nous exploitons et finalement, ceux qui sont en lien directement avec le soutien offert aux élèves et aux membres du personnel enseignant. Finalement, plusieurs commentaires des experts ne touchaient pas une amélioration concrète, mais étaient plutôt des suggestions, des

questions plus larges soulevant des éléments à clarifier dans notre cadre théorique ou encore soulevant la discussion. Nous les aborderons à la fin de ce présent chapitre.

5.1.1 Présentation générale du dispositif

Certains commentaires des experts concernaient des éléments généraux de notre dispositif didactique. C'est pourquoi nous les avons regroupés dans la discussion. D'abord, l'expert un faisait remarquer qu'il n'y avait aucune femme issue de la diversité sur l'image de la page couverture du document d'accompagnement pour les membres du personnel enseignant. Après plusieurs recherches, nous n'avons pas trouvé d'image à la fois libre de droits et inclusive. C'est pourquoi nous avons décidé de prendre le symbole du féminisme.

Pour la présentation du dispositif didactique, nous avons ajouté plusieurs éléments contextuels dans la partie *Avant-propos*. À la suite de commentaires des experts, nous avons spécifié des éléments d'informations concernant nos choix didactiques. D'abord, en ce qui a trait au choix des œuvres, nous avons indiqué les raisons pour lesquelles nous avons décidé de travailler la lecture en réseau autour du thème du féminisme et les choix que nous avons faits pour favoriser l'investissement subjectif des élèves à partir des éléments de la lecture axiologique que nous avons aussi définis. Ensuite, nous avons ajouté des informations concernant le fonctionnement du dispositif, le nombre d'œuvres nécessaires et le temps alloué en classe ou à la maison aux différentes étapes.

En outre, nous avons ajouté des informations pour l'organisation de la séquence dans la planification de l'enseignant.e qui désire l'utiliser. Nous croyons important, tout comme l'expert quatre, de garder de la flexibilité dans l'organisation de la séquence. C'est pourquoi l'enseignant.e peut intégrer cette dernière dans sa planification d'étape et ne pas tout faire en un bloc. Il est important de laisser des moments de lecture de qualité aux élèves, tant en classe qu'à la maison, pour qu'ils puissent s'investir adéquatement dans leur lecture. De plus, comme suggéré par le troisième expert, nous

avons ajouté des références claires à la Progression des apprentissages (2011) et au Programme de formation de l'école québécoise (2009). Finalement, nous avons retravaillé la mise en page pour faciliter l'utilisation par le personnel enseignant.

5.1.2 Adéquation du dispositif avec les fondements théoriques

Pour modifier notre dispositif didactique, nous avons pris en considération les commentaires liés aux différents fondements théoriques qui le sous-tendent.

D'abord, l'expert six se questionnait sur la pertinence de fournir la définition de la lecture littéraire aux membres du personnel enseignant qui désirent faire la séquence didactique. Nous n'avons apporté aucune modification à ceci, puisque la définition de la lecture littéraire était fournie seulement aux experts pour les aider à analyser le dispositif, mais elle ne fait pas partie du document pour les membres du personnel enseignant.

Dans le même ordre d'idées, les experts un et trois mentionnaient qu'il était important de faire la distinction théorique entre les écrits intermédiaires, réflexifs et de la réception et d'utiliser un seul terme pour éviter la confusion chez les membres du personnel enseignant. Tout au long du dispositif didactique, il est question du journal de lecteur, les définitions des différents types d'écrits étaient fournies aux experts pour les aider à analyser le dispositif. Cependant, nous avons tenu compte de ce commentaire dans la révision de notre cadre théorique. Pour nous, l'écriture a un rôle complémentaire à la lecture : la diversité des tâches que nous proposons aux apprenants favorise la motivation et l'investissement des élèves dans l'acquisition des nouvelles compétences et les amène à utiliser l'écriture pour construire leurs savoirs littéraires et leurs compétences langagières (Le Goff, 2018). Nous avons décidé de retenir la définition des écrits de la réception de Le Goff (2018, p.111), c'est-à-dire : « [une] pratique d'écriture qui vise à diversifier les modes d'entrées dans la lecture littéraire et à permettre l'expression d'une subjectivité dans la fréquentation des œuvres », car cela

nous permet de faire plusieurs choix d'activités : nous avons choisi l'écriture d'invention (Le Goff, 2018) et le journal de lecteur (Larrivé, 2018 ; Ahr et Joole, 2010 ; Joole, 2010) pour permettre aux adolescents de laisser des traces de lecture diversifiées tant en quantité qu'en qualité (Le Goff, 2018).

Enfin, l'expert numéro quatre suggérait d'inclure des modèles pour le journal de lecteur pour inspirer les élèves. Nous avons pris la décision de ne pas inclure de modèles, car nous désirons que les élèves s'investissent dans le processus créatif et dans l'activité de personnalisation de leur journal pour que ce dernier s'ancre dans leur intimité comme le suggérait le troisième expert. Cette liberté est un signe d'autonomie apprécié par les adolescents (Larrivé, 2018). Nous désirons que chaque journal de lecteur soit unique et personnalisé pour rendre compte de la singularité de chaque lecteur (Larrivé, 2018), car il est le témoignage de la lecture de l'élève pour l'aider à comprendre son cheminement personnel et cet outil devrait rester privé (Ahrs et Joole, 2010). Cependant, l'enseignant.e peut montrer des journaux de lecteur numériques accessible sur Internet pour aider les élèves à visualiser ce dont il est question et les formes possibles (Larrivé, 2018).

5.1.3 Soutien et consignes pour le personnel enseignant et les élèves

Nous avons fait plusieurs modifications aux consignes à la suite des commentaires que nous avons reçus de la part des experts.

Notre dispositif est centré sur la compétence « lire et apprécier des textes variés » bien que nous utilisons l'écriture d'invention pour permettre et favoriser chez les élèves des moments de questionnement sur leurs pratiques littéraires et leur investissement (Le Goff, 2018) et le journal de lecteur. Les experts un et trois soulèvent que notre dispositif didactique permet le réinvestissement, dans une séquence littéraire, des compétences et des connaissances argumentatives, permettant notamment de préparer les élèves à l'évaluation prescriptive de la cinquième secondaire du ministère de l'Éducation du

Québec (MÉQ). C'est pourquoi nous avons ajouté des suggestions ainsi que des pistes de prolongements possibles pour des évaluations sommatives permettant aux élèves de réexploiter leurs connaissances et compétences argumentatives. Par exemple, à la toute fin du dispositif didactique, nous suggérons aux membres du personnel enseignant la production d'une lettre d'opinion. Cette dernière pourrait être utilisée comme évaluation sommative d'étape pour la compétence « écrire des textes variés » en préparation pour l'épreuve unique de cinquième secondaire en français langue première. Nous avons aussi modifié les consignes de l'activité *Dans la peau de...* pour favoriser un passage de la lecture vers l'écriture. Les étapes préparatoires à l'écriture (lecture des portraits des femmes marquantes de l'époque, du dossier de Bourassa, etc.) amènent l'apprenant à se construire des outils de lecture et à accéder, par le fait même, à une maîtrise accrue des fonctionnements textuels du genre argumentatif tout en s'inspirant des pratiques d'un auteur reconnu (Le Goff, 2018). Cette pratique d'écriture d'invention se situe dans un espace fictionnel déterminé et original et elle se nourrit des savoirs acquis au cours des lectures des œuvres intégrales sélectionnées par l'enseignant.e (Le Goff, 2018). Nous espérons ainsi répondre aux différents besoins des membres du personnel enseignant pour les situations d'évaluation.

Bien que la compétence « communiquer oralement selon des modalités variées » ne soit pas spécifiquement travaillée par la séquence, elle est mobilisée régulièrement par la discussion qui est un genre à dominante justificative (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et al., 2015). Les discussions prévues tout au long de la séquence demandent aux élèves d'échanger des idées, d'exprimer une appréciation, une interprétation ou une critique et de les faire évoluer au contact des autres (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et al., 2015). Pour Sénéchal (2016), « il s'agit d'un genre polygéré, plus spontané, qui fait référence à une pratique langagière sociale acquise, mais non enseignée ». À la lecture des commentaires des experts, nous avons réalisé l'importance de soutenir les élèves — et l'enseignant.e — dans le développement de la compétence orale, car les enseignant.e.s disposent souvent de peu d'outils didactiques

pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence (Lafontaine et Messier, 2009, Sénéchal, 2012 ; 2016). Plusieurs croient qu'un enseignement de l'oral est fait lorsque cette compétence est utilisée pour travailler d'autres volets en classe (Lafontaine et Messier, 2009) et, souvent, les activités orales sont systématiquement évaluées (Lafontaine et Messier, 2009, Sénéchal, 2012 ; 2016). C'est pourquoi nous avons ajouté un document d'accompagnement en situation de discussion pour soutenir les élèves (annexe D). Dans ce document, nous retrouvons des stratégies favorisant l'écoute active et une bonne prise de parole. Nous croyons ainsi que l'enseignant.e pourra donner de petits défis aux élèves tout au long des discussions pour les aider à développer leur compétence à communiquer oralement selon des modalités variées. Pour garder des traces et favoriser la rétroaction, à l'aide d'un appareil numérique, les élèves pourraient enregistrer les discussions et les écouter par la suite. De cette façon, ils pourront s'autoévaluer et offrir de la rétroaction à leurs pairs durant la séquence et, finalement, l'enseignant.e pourra faire son évaluation lors de la dernière discussion (Dumais, 2011).

Finalement, trois experts ont commenté des questions précises du dispositif et nous avons fait certaines modifications en lien avec leurs commentaires. Deux experts ont commenté la question *Dans la peu de...* qui invite l'élève à écrire une lettre ouverte à Henri Bourassa pour répondre à la série d'articles parue dans le journal *Le Devoir* en 1918. L'expert numéro trois trouvait qu'il manquait de précision dans les consignes pour l'élève et pour le déroulement de l'activité et l'expert un trouvait que les attentes n'étaient pas toutes claires. Nous avons donc fait les modifications suivantes :

- Nous avons ajouté : *Lisez les courtes biographies de ces femmes et choisissez celle qui répondra à Henri Bourassa.*
- Dans la consigne originale, l'élève devait être capable de *cerner la « personnalité » de la femme pour répondre à Henri Bourassa.* Nous avons modifié cette consigne en disant que l'élève doit être capable de *cerner les*

caractéristiques psychologiques de la femme, l'idéologie qu'elle défendait, le milieu dans lequel elle évoluait pour répondre à Bourassa.

- Nous avons ajouté à l'intention de l'enseignant.e que cette tâche pouvait être évaluée.
- Nous avons soumis une planification détaillée de la tâche pour l'enseignant.e :
 - Planification de la tâche par l'enseignant.e :
 - Deux périodes : Lecture et annotation du dossier préparatoire et appropriation de l'idéologie et du milieu dans lequel évoluait la femme retenue pour répondre à Bourassa.
 - Une période : Discussion en équipe de 4 et plénière ;
 - Trois périodes : Planification, écriture, révision et correction de la lettre ouverte
 - Une période : Échange entre pairs pour offrir de la rétroaction
 - Deux périodes : Révision, correction et mise au propre pour la version définitive

5.2 Transposition didactique

L'analyse des commentaires des experts nous a menée à réfléchir sur la façon dont nous pouvons faire la transposition didactique des fondements théoriques (approche culturelle en éducation, lecture et lecture littéraire, subjectivité en lecture, écrits de la réception et réseaux littéraires) dans notre pratique enseignante en enseignement du français au secondaire. Comment développer une pratique enseignante en lecture littéraire favorisant l'investissement subjectif des élèves tout en étant

axée sur différentes activités complémentaires, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, développement de compétences interprétatives), d'autres encore (axées sur le liseur de Picard) privilégiant les appropriations sensorielles (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005, p.97) ?

Peut-on modéliser la posture de lecture littéraire, le rapport au texte qu'elle implique (Rouxel, 2004) ? Dufays, Gemenne et Ledur affirment que

lorsqu'on étudie la lecture sous l'angle didactique, on ne passe pas simplement de la théorie à la pratique, mais on change d'objet d'analyse, car la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école n'est pas l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte (2005, p. 10).

Il est difficile de faire une transposition didactique de la lecture littéraire dans un dispositif didactique qui vise à répondre au développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » (MELS, 2003 ; MELS, 2009) puisque rien n'est dit dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003 ; MELS, 2009) sur la subjectivité, sur le rôle des œuvres intégrales dans l'apprentissage de la lecture ni sur les différentes interprétations possibles (Falardeau et Sauvaire, 2015). Quet (2015, p.63) soulève que l'utilisation du terme *compétence* en littérature pose au moins trois problèmes en didactique :

1. Si la littérature est bien ce qui aide à vivre, à se comprendre, à savoir qui nous sommes, etc., alors quelles tâches donner à des élèves pour évaluer leurs compétences ? Est-il seulement possible d'imaginer un apprentissage à cette fin ?
2. Si la lecture littéraire et la pratique interprétative sont bien l'affaire de communautés (connaissances, mais aussi connivences, attitudes ritualisées, licences partagées), alors quelles tâches donner aux élèves pour les aider à accéder ? Comment faire la part des savoirs nécessaires et celle des postures suffisantes (par exemple l'attention aux textes, par exemple « l'interprétativité décomplexé ») ?
3. Si les compétences littéraires peuvent se circonscrire autour de quelques axes forts (le bon goût de l'amateur éclairé, l'efficacité interprétative), ne faudrait-il pas aussi que les didacticiens se préoccupent des outils, des instruments et des méthodes susceptibles de forger ces lumières ? Autrement dit quels sont les savoirs utiles à la production d'un jugement de goût et d'une interprétation acceptable ?

Un lecteur compétent mobilisera des connaissances littéraires, mais aussi métacognitives (Falardeau et Sauvaire, 2015). En faisant preuve de métacognition, l'élève démontre qu'il sait réfléchir à sa pratique et sait se donner des moyens pour comprendre ce qu'il lit en mobilisant les stratégies et les ressources appropriées (Falardeau et Sauvaire, 2015). Pour Jouve (2004, p.111), « la confrontation du lecteur avec lui-même est donc une des dimensions majeures de la lecture. Toute la question est de savoir comment l'introduire dans l'enseignement ». Comme le mentionne Falardeau et Sauvaire (2015), les stratégies métacognitives mobilisées ne peuvent être utilisées pour évaluer, car ce ne sont pas des observables clairs de l'activité de l'élève. Bref, peu de chercheurs se sont intéressés à définir les savoirs et les savoir-faire nécessaires au développement du sujet-lecteur adolescent (Quet, 2015) qui, pour se développer complètement comme un lecteur compétent, doit disposer d'outils multiples, se sentir concerné et impliqué, mais aussi sentir qu'il est autorisé à réagir, à reformuler, à contredire (Quet, 2015) dans la communauté de lecteurs à laquelle il appartient. C'est pourquoi nous sommes d'avis que, comme membre du personnel enseignant, lorsque nous accompagnons l'élève dans ses apprentissages pour qu'il devienne un lecteur scolaire compétent, nous nous adressons au sujet-lecteur, car il se construit comme lecteur et s'engage dans sa pratique

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de travailler l'investissement subjectif des apprenants à l'aide des ressources axiologiques. Le thème que nous avons choisi, le féminisme, est susceptible de faciliter l'identification du lecteur aux situations présentées, aux idées défendues, etc., et lui permet de prendre position. Notre dispositif répond à l'hypothèse de Rouvière (2018 ; 2020) selon laquelle l'engagement des élèves est favorisé dans la lecture littéraire lorsque les dispositifs didactiques font varier les différentes composantes de la lecture axiologique à mobiliser. Nous croyons qu'un investissement subjectif peut se faire autour d'un thème (comme une controverse sociale) tout autant qu'autour d'un élément littéraire, car il est indispensable que « les élèves développent leur regard critique vis-à-vis des normes culturelles et apprennent

à analyse le caractère socialement et historiquement construit des diverses interprétations qu'ils produisent » (Sauvaire, 2013, p.78). Tout comme le mentionne Mercier (2010, p.186),

développer la compétence à comprendre et à interpréter, apprendre à confronter une interprétation avec d'autres, la justifier en l'appuyant sur les éléments du texte, inférer, relier ce qu'on lit à notre subjectivité, à nos connaissances du monde, éprouver de l'empathie par rapport à la situation que vit le personnage d'un récit, piller les idées d'un texte, s'en faire une opinion, adopter une posture critique, poser un jugement de gout, etc. Ne s'agit-il pas des compétences nécessaires pour lire tous les textes, qu'ils soient littéraires ou courants, dans la sphère privée comme à l'école ?

Pour l'expert numéro un, la question : « Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ? » est un exemple significatif de question argumentative autour d'une controverse sociale et non littéraire. Pour répondre à cette question, l'élève devra avoir recours à plusieurs ressources subjectives. Il devra faire appel à ses connaissances générales concernant le contexte de production des textes qu'il devra mettre en réseau, ses connaissances pour la production d'un texte argumentatif, ses connaissances procédurales en lien avec la classe de français, ses ressources psychoaffectives pour l'aider à construire du sens, ses ressources socioculturelles et finalement ses ressources axiologiques en faisant référence entre autres aux discours idéologiques et aux valeurs dans les œuvres lues (Sauvaire et Falardeau, 2016). C'est pourquoi, selon nous, il s'agit d'une question qui demande un investissement subjectif de la part de l'apprenant tout en étant une question autour des effets de la lecture sur soi. Par exemple, dans notre dispositif, nous demandons aux élèves de noter les événements qui leur font vivre des émotions (les choquent, les surprennent, etc.) durant la lecture de *Burquette* et d'expliquer pourquoi. Nous avons décliné cette consigne en trois questions : quel moment vous a le plus touché, quel moment vous a le plus choqué et que pensez-vous de l'attitude du père ? Les élèves devront réfléchir aux effets du texte sur eux et

mobiliser leurs ressources axiologiques : ils devront porter des jugements de valeur sur différents événements qui se déroulent dans le texte.

Selon Dufays, Gemenne et Leduc (2005), « prendre en compte [l]es lectures et [l]es représentations [des élèves], c'est reconnaître le caractère largement émotionnel, passionnel, affectif, intime de la lecture, alors que l'école développe plutôt les apports intellectuels, rationnels, interprétatifs » (Dufays, Gemenne et Leduc, 2005, p.173). Durant notre analyse des commentaires des experts, nous avons aussi été confrontée à une pluralité définitionnelle et conceptuelle entre les experts et notre cadre théorique. Le quatrième expert mentionnait que pour lui, l'expérience qui était proposée aux élèves reposait davantage sur ce que ces derniers tirent de leur lecture des textes que sur la valeur des textes eux-mêmes ce qui n'est pas une lecture littéraire en soi. Pour ce dernier, le dispositif fait appel à la lecture littéraire quand les apprenants « doivent compléter le sens des œuvres à travers la rédaction de leur journal de lecture ». Nous pouvons comprendre par ce commentaire que le quatrième expert ne fait pas nécessairement la différence entre la lecture littéraire et le texte littéraire. Il préconise une approche dans laquelle le texte (ou la littérature) est privilégié par rapport à la manière de le lire : il ne reconnaît pas un travail propre au lecteur (Dufays, Gemenne et Leduc, 2005). Cela nous amène aux différentes conceptions de la lecture littéraire rapportées par Dufays, Gemenne et Leduc (2005) : la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires (comme défini par le quatrième expert), la lecture littéraire comme distanciation, la lecture littéraire comme participation et la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique (comme nous la définissons dans notre recherche). Bref, comme le mentionne Daunay (Daunay et Dufays, 2016, p.18) « la question, en fait, est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant ».

De plus, pour aider les membres du personnel enseignant à mesurer l'investissement subjectif des élèves dans leurs lectures, nous avons utilisé le journal de lecteur pour

garder des traces des apprentissages et du cheminement des élèves. Comme mentionné au chapitre trois, pour aider les experts dans leur analyse dudit dispositif, nous leur avons fourni un sommaire de notre cadre théorique dans lequel nous avons défini les écrits intermédiaires pour situer le journal de lecteur. À ce propos, durant notre analyse des commentaires, nous avons été confrontée au fait que la transposition didactique des écrits intermédiaires à l'aide du journal de lecteur n'a pas été comprise (rappelons que les écrits intermédiaires étaient d'abord le type d'écrits et le terme retenu). En effet, le quatrième expert a fait le commentaire suivant :

si j'ai bien compris, les écrits intermédiaires sont représentés par les articles de journaux et l'ensemble des textes courants inscrits dans le corpus. Ces derniers doivent permettre aux élèves de développer des repères culturels pour mieux comprendre, interpréter et apprécier, par exemple, les œuvres plus littéraires. Maintenant, je me questionne sur l'ordre dans lequel les documents doivent être présentés aux élèves. Le texte intermédiaire est-il un préalable à la lecture d'un texte littéraire ? Les représentations, les réflexions, voire l'appréciation des élèves portant sur un texte littéraire pourraient-elles être modifiées ou ajustées par la lecture d'un texte intermédiaire ?

La réflexion de cet expert nous a amenée à nous questionner sur notre cadre théorique. Nous avons établi que nous utilisons les écrits intermédiaires, car ils permettent aux apprenants de manifester une intimité avec le texte, à extérioriser une voix intérieure nourrie de celle d'un auteur et de ses personnages (Joole, 2010). Ainsi, l'élève, à l'aide de son journal de lecteur, pouvait fixer dans le cours de sa lecture ce qui naît de la rencontre entre les propositions fictionnelles de l'œuvre et son implication subjective (Langlade, 2007). Cependant, pour cet expert, le terme *intermédiaire* renvoyait à *quelque chose qui fait un lien ou une jonction* comme défini par le dictionnaire USITO. De plus, nous avons réalisé que nous n'utilisons pas seulement le journal de lecteur dans le cadre de notre dispositif pour permettre à l'élève de consigner ses réflexions durant ses lectures, mais aussi les écrits d'invention comme pour l'activité *Dans la peau de...* Comme mentionné au point 5.1.2, les experts un et trois avaient aussi fait mention

de l'importance d'utiliser un seul terme dans le cadre de notre dispositif didactique. C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser les écrits de la réception, car ils désignent les traces de lecture rédigées par l'apprenant qui varient tant par la quantité que la qualité et les consignes d'écriture sont souples (Le Goff, 2018). Par contre, nous tenons à spécifier que dans le dispositif présenté aux membres du personnel enseignant, il n'est jamais question de lecture littéraire ni d'écrits intermédiaires. Nous faisons référence au journal de lecteur et à la lecture dans son ensemble.

5.3 Limites de la recherche

Notre recherche rencontre quelques limites. D'abord, nous n'avons pas testé notre dispositif didactique en classe, ce qui nous aurait permis de valider le réel investissement subjectif des élèves. Nous espérons avoir la chance de le faire ultérieurement. Ensuite, comme le mentionne l'expert quatre, le thème autour duquel nous avons bâti notre réseau littéraire pourrait être un obstacle dans certains milieux pour diverses raisons comme les valeurs qu'il véhicule, mais aussi à cause de l'aspect historique des œuvres choisies. Tandis que pour l'expert cinq, le choix des genres textuels variés que nous avons fait (bande dessinée, essai et roman) et l'originalité du thème rendent notre dispositif attrayant. Nous sommes consciente que nos choix pourraient polariser au sein d'une équipe-école et rendre l'achat des œuvres plus difficile. Nous avons aussi dû faire des choix en ce qui a trait aux pratiques didactiques. Nous avons décidé d'utiliser celles qui, nous croyons, pouvait être facilement transposées en classe et ne demandaient peu ou pas d'adaptation matérielle tout en étant facilement accessibles pour les membres du personnel enseignant. Cependant, nous aurions pu choisir, par exemple, le débat interprétatif (Ahr et Joole, 2010 ; Sauvaire, 2013 ; Sauvaire, 2015 ; Sauvaire, Falardeau, Gagné, et Émery-Bruneau, 2020 ; Sorin, 2007 ; Tauveron, 1999 ; Tauveron, 2004) qui aurait permis aux élèves de confronter l'ensemble des interprétations qu'ils auraient produites à différents moments de leurs

lectures avec leurs pairs, mais aussi voir l'évolution de leurs propres interprétations (Sauvaire, 2015).

Étant donné que l'intérêt pour l'investissement subjectif des élèves en lecture est plutôt récent, dans le cadre de notre recherche, à l'instar de Dufays et Sauvaire, nous avons décidé de prendre la lecture littéraire comme une posture de lecture qui favorise l'investissement subjectif, peu importe les œuvres lues. Nous avons constaté que plusieurs travaux s'intéressaient à la lecture littéraire à travers la lecture de textes littéraires ou encore dans le domaine de l'univers social ou en interdisciplinarité, mais peu s'intéressaient à la lecture littéraire comme posture utilisée à la fois avec les textes courants et les textes littéraires en français au secondaire. Puisque cela ne fait pas si longtemps que la communauté scientifique s'intéresse à l'investissement subjectif des élèves lorsqu'ils lisent au lieu de la posture analytique favorisée depuis plusieurs décennies (Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc, 2016 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Louichon, 2011), durant nos lectures pour l'amélioration de notre dispositif, nous nous sommes intéressée au concept de l'empathie fictionnelle et à l'écriture en « je » fictif. À notre connaissance, peu de recherches s'intéressent à ce sujet, mais nous croyons qu'il s'agit d'un concept prometteur en lecture littéraire puisqu'il tente de démontrer qu'il s'agit d'une compétence de lecteur : grâce aux neurones miroirs qui s'activent de la même façon lorsque nous faisons une action ou que nous regardons quelqu'un la faire, il a été prouvé que nous ressentons les mêmes émotions (Larrivé, 2015). Durant sa lecture, l'apprenant se fait une image mentale de l'univers fictionnel : il imagine les actions, les sentiments, les pensées des personnages, les neurones miroirs seraient donc activés et lui permettraient de vivre de l'empathie fictionnelle (Larrivé, 2015).

Finalement, dans un souci d'acceptabilité par le milieu, nous avons décidé de faire des liens concrets et explicites avec le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003 ; MELS, 2009) et la Progression des apprentissages (MELS, 2011). De

cette façon, les membres du personnel enseignant ainsi que les apprenants peuvent facilement se situer par rapport aux apprentissages qui doivent être faits et les objectifs scolaires à atteindre. Cependant, d'autres liens que ceux que nous avons faits auraient pu être faits avec d'autres compétences.

CONCLUSION

Durant notre pratique enseignante et notre pratique comme conseillère pédagogique, nous avons fait des choix pédagogiques et didactiques basés sur notre instinct et les observations (augmentation de la motivation, intérêt, augmentation des notes, etc.) que nous pouvions faire auprès de nos élèves sans une prise de données officielles et scientifiques. Malheureusement, aucun dispositif didactique validé n'était disponible pour nous soutenir et nous appuyer dans nos démarches. C'est ce constat qui a guidé notre projet. Nous avons voulu aider au développement de la subjectivité en lecture des élèves en mobilisant leurs ressources axiologiques à l'aide d'un dispositif didactique basé sur les écrits de la réception et validé par les experts.

Pour créer notre dispositif didactique, en adéquation avec les fondements théoriques actuels, nous avons fait une recension des écrits abordant les concepts principaux de notre cadre conceptuel : l'approche culturelle en éducation et les réseaux littéraires, la lecture littéraire, la lecture axiologique et le sujet-lecteur, pour terminer avec les écrits de la réception. Nous avons transposé ces fondements théoriques dans un dispositif didactique que nous avons fait valider par des experts que nous avons choisis pour leurs connaissances du milieu et leurs compétences didactiques. Par la suite, nous avons fait une analyse exhaustive de leurs commentaires pour produire une version définitive de notre dispositif qui, malheureusement, dans les limites de notre recherche n'a pas été testé par les élèves. Dans le futur, nous aimerions tester notre dispositif dans les classes de français en cinquième secondaire pour valider l'investissement subjectif des élèves lorsqu'ils le vivent.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mis de l'avant que la lecture littéraire est une posture de lecture vécue par l'apprenant lorsqu'il fait un va-et-vient dialectique avec le texte à l'étude. Nous croyons que cette posture de lecture est possible durant la lecture des textes littéraires, mais aussi des textes courants puisqu'elle se mesure avant tout par l'investissement subjectif de l'élève. Le caractère largement émotionnel, passionnel, affectif, intime de la lecture mériterait d'être plus considéré en cours de français pour amener les élèves à développer le plaisir de lire et leur compétence à lire des textes variés. Peu de recherches s'intéressent à la lecture littéraire sous cet angle et il s'agit, selon nous, d'un apport important et intéressant à la didactique de la lecture littéraire; ceci mériterait d'être creusé dans le futur. Enfin, il nous semble nécessaire de poursuivre les recherches sur la transposition didactique des fondements théoriques de la lecture littéraire, mais aussi de l'approche culturelle : plus de dispositifs didactiques validés sont requis pour soutenir les pratiques enseignantes et ce faisant, contribuer à améliorer les pratiques enseignantes.

ANNEXE A

DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES EXPERTS

*Le féminisme québécois, d'hier à
aujourd'hui*



Séquence didactique pour développer la subjectivité en lecture chez les
adolescents de 5^e secondaire

Dossier d'accompagnement pour les experts

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	3
<i>Contexte</i>	4
<i>Lecture et subjectivité</i>	5
Lecture littéraire	6
Sujet-lecteur	9
Écrits intermédiaires.....	10
Réseaux littéraires	13
<i>Œuvres utilisées</i>	15
<i>Questionnaire</i>	16
Questions sur les fondements conceptuels du dispositif proposé :	16
Questions sur le contenu du dispositif didactique	18
Commentaires généraux.....	21
<i>RÉFÉRENCES</i>	<i>J</i>

« Enseigner et faire partager les beautés du français tel qu'il vit chaque jour dans la parole des Francophones de par le monde est une tâche exaltante [...] » (Detey, Durand, Laks et Lyche, 2010)

Selon Sorin et ses collaborateurs (2007), l'éducation est une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu, et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation. C'est pourquoi la langue et la culture sont indissociables de la classe de français. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003), la littérature offre aux élèves de multiples occasions de découvrir d'autres réalités (culturelles, sociales, historiques, etc.) et de réfléchir sur les rapports entre les humains. De plus, la lecture d'œuvres littéraires est vue comme une source d'apprentissage et de défis personnels (MELS, 2003). Comme enseignante, nous désirons former un sujet-lecteur compétent en permettant aux adolescents de développer leurs repères culturels tout en leur soumettant des activités intéressantes tant au point de vue didactique que motivationnel. En tant qu'enseignante, de conseillère pédagogique et de chercheuse, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de dispositif didactique validé par les experts pour travailler la lecture littéraire et développer la subjectivité en lecture chez les élèves du secondaire. La création de ce genre de dispositif, qui fait partie de la tâche enseignante, se fait donc de façon intuitive. C'est pourquoi nous avons décidé de créer un dispositif didactique validé par les experts et appuyé par une recension des écrits pour développer la subjectivité en lecture chez les adolescents basé sur les écrits intermédiaires à l'aide d'un réseau littéraire.

Avant-propos

Dans le cadre de cette recherche développement, en tant qu'experts, votre collaboration a été sollicitée pour lire, commenter et analyser (à l'aide d'un questionnaire électronique³ conçu pour détecter des lacunes, des forces et des améliorations possibles) notre prototype du dispositif didactique *Le féminisme québécois, d'hier à aujourd'hui*. Ce dernier a pour objectif de développer la subjectivité en lecture chez les adolescents de la troisième année du deuxième cycle du secondaire à l'aide des écrits intermédiaires et d'un réseau littéraire. Pour ce faire, vous pourrez vous appuyer sur le sommaire du cadre théorique utilisé comme assise à la création de la séquence didactique présent dans ce dossier ainsi que sur les résumés des œuvres utilisées.

Contexte

La lecture en soi est un acte pluridimensionnel qui comporte des dimensions cognitive, culturelle, sociale, institutionnelle et psychoaffective (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016). Depuis près d'une vingtaine d'années, la notion de lecture littéraire se développe comme un champ de la théorie de réception et elle s'impose comme modèle didactique et comme pratique de références (Dufays, 2011). Dans les années 1970-1980, l'Esthétique de la réception s'épanouit et désormais, nous nous intéressons à l'effet littéraire à partir de l'activité du lecteur et non plus de l'œuvre (Dufays, 2011). Ce déplacement de l'intérêt des chercheurs — et des enseignant.e.s — vers l'activité du lecteur a entraîné l'émergence du concept de sujet-lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007). À la même époque, la didactique commence à se développer dans les pays

³ Vous avez reçu une invitation par courriel pour remplir le sondage et il est disponible à la fin de ce dossier pour vous aider durant votre analyse.

francophones et place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016). Les retombées positives de la didactique de la lecture littéraire sont connues : il est avantageux pour l'enseignant.e de proposer aux élèves des activités qui favorisent le rapport affectif et imaginaire aux textes et l'appropriation subjective de la littérature tout en permettant à l'élève de se familiariser avec les déterminations socioculturelles et les institutions de la littérature, de susciter une réflexion globale sur le fait littéraire et sur les différentes approches qu'il permet, tout en transmettant des références culturelles nécessaires à son intelligence historique (Dufays, 2011). Cependant, Dufays (2002) fait remarquer que la lecture littéraire tout comme la place du sujet-lecteur dans l'expérience littéraire ne font nullement l'objet d'une représentation commune chez les didacticiens et les chercheurs. La prise en compte du lecteur amène une remise en question de l'enseignement de la lecture et une redéfinition des méthodes et des corpus (Dufays, 2011 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Lebrun, 1996).

Lecture et subjectivité

S'intéresser au sujet-lecteur, pour Langlade et Fourtanier (2007), c'est prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre. Comme le soulève Rouxel (2007), l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. Cela fait aussi partie des compétences que l'apprenant doit développer durant son parcours scolaire au Québec : les élèves poursuivent leur exploration des textes littéraires, ce qui leur permet de continuer à construire leur vision du monde et leur représentation de la littérature, de sa diversité et de sa richesse (MELS, 2009). Malheureusement, encore beaucoup de membres du personnel enseignant résistent à l'accueil des lectures subjectives des élèves en classe de français même si la question du sujet-lecteur apparaît dans de nombreuses recherches en didactique de la lecture

littéraire notamment en France (Langlade et Fourtanier, 2007). Sachant que l'école québécoise a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle (MELS, 2009) et que le Programme de formation de l'école québécoise a pour visées d'aider l'élève à se construire une vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action (MELS, 2009), former un sujet-lecteur contribue à former un citoyen : un être cultivé, éclairé et ouvert sur le monde (Richard, 2006). Bref, développer la compétence esthétique des élèves : leur aptitude à réagir face à une œuvre et en apprécier les effets (Langlade, 2007).

Lacelle et Langlade (2008) définissent la lecture subjective comme étant la façon dont une œuvre littéraire affecte un lecteur empirique à travers ses émotions, ses sentiments, ses jugements. Elle concerne le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en se référant à sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire (Lacelle et Langlade, 2008). Comme le mentionne Langlade et Fourtanier (2007), chaque lecteur ne se raconte pas tout à fait la même histoire, car il se nourrit de ses références culturelles au sens large modelées par sa propre subjectivité. De plus, le lecteur procède à une reconfiguration axiologique de l'œuvre durant sa lecture (Langlade et Fourtanier, 2007). En effet, le lecteur mobilise des ressources axiologiques en portant un jugement moral quant à l'attitude, aux comportements, au discours d'un personnage et en confrontant son propre système de valeurs à celui mis de l'avant dans l'œuvre : il approuve ou rejette les normes sociales, civiques et il se demande ce qu'il aurait fait à la place du personnage (Falardeau et Sauvaire, 2015 ; Langlade et Fourtanier, 2007). L'ancrage axiologique dans l'activité interprétative est primordial et contribue au

développement de la subjectivité en lecture chez le lecteur qu'il soit débutant ou expert (Langlade et Fourtanier, 2007).

Lecture littéraire

Les programmes d'études québécois et français des années 1980-1990 étaient conçus par objectifs et faisaient la promotion du développement d'habiletés et d'attitudes en mettant en évidence l'importance des savoir-faire et des savoir-être (MELS, 2009). Avec l'arrivée des nouveaux programmes au tournant des années 2000, l'élève est mis au centre de ses apprentissages. Les membres du personnel enseignant sont invités à amener les élèves à comprendre le monde en exploitant des repères culturels pour leur faire découvrir chaque discipline comme étant porteuse de sens, tant par les questionnements particuliers qu'elle suscite que par son histoire (MELS, 2009). Historiquement, l'enseignement de la lecture à l'école ne prenait pas en considération le lecteur (Dufays, 2007). En effet, avant ce renouveau curriculaire, durant son enseignement, le professeur de lettres laissait de côté les capacités de jugement personnel des élèves en mettant de l'avant qu'un texte n'avait qu'une interprétation et qu'elle se faisait seulement à partir de la vie de l'auteur (Lebrun, 1996). Encore aujourd'hui, pour certains, l'imaginaire du lecteur apparaît soit comme un obstacle à une lecture réussie, soit comme une nécessité fonctionnelle de celle-ci (Langlade, 2008). La refonte des programmes de français, tant au Québec qu'en France, a permis de renouveler l'enseignement-apprentissage de la lecture et de tenir compte des avancées de la recherche. Ainsi, la lecture littéraire est présentée dans les programmes et par les didacticiens comme une activité à la fois cognitive et subjective, comme une activité partagée par une communauté de lecteurs et également personnelle (Dufays, 2013, Dufays, 2011 ; Falardeau, 2003 ; Tauveron, 2002). La lecture littéraire est un acte subjectif et personnel qui s'élabore au départ à partir des compétences et des motivations propres à chaque individu (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2016)

tout en étant affective puisqu'elle est de l'ordre du ressentir (Lebrun, 1996). C'est pourquoi, comme le mentionne Tauveron (2002), il s'agit d'un acte singulier d'appropriation d'un texte. De plus, pour dépasser la simple lecture littérale de ce dernier, il faut apprendre à l'élève à extraire le contenu symbolique durant la lecture littéraire pour que cela devienne une activité à la fois cognitive et culturelle (Tauveron, 2002). Elle est cognitive, car l'élève développe une connaissance de lui-même qui lui permet d'évaluer l'objet littéraire et qui l'aide à s'informer sur cette introspection (Lebrun, 1996) tout en investissant le texte de ses connaissances (Dufays, 2011 ; Falardeau, 2003).

La lecture littéraire, pour Dufays (2011), réside dans la tension dialectique entre la posture du *lisant* et du *lectant*, entre la posture de la *participation* et de la *distanciation*. Elle aurait comme caractéristiques spécifiques de faire appel simultanément à ces postures de lecture pour comprendre, interpréter et apprécier le texte, mais aussi lire pour le plaisir de s'évader, de vivre une expérience imaginaire (Hébert, 2006). Selon Langlade (2008), nous pouvons parler de lecture littéraire seulement lorsque l'activité créatrice (imageante et imaginante) du lecteur permet d'ancrer les interprétations de l'œuvre dans sa personnalité profonde, sa culture intime.

Toujours selon Langlade (2008), toute activité de lecture littéraire suppose l'utilisation d'un dispositif de lecture (un espace de représentation, un lieu figurable où se soudent les éléments stables et structurés d'une œuvre et les inférences conjonctuelles) plus ou moins conscient par le lecteur. L'analyse d'une expérience de lecture littéraire vise à mettre en évidence la façon dont le lecteur reconfigure ce que l'œuvre met à sa disposition (Langlade, 2008). Nous pourrions dire qu'il s'agit d'un dialogue interfictionnel entre la fiction de l'œuvre et les apports fictionnels du lecteur qui fait en sorte que chaque lecteur ne se raconte pas tout à fait la même histoire (Langlade et Fournatier, 2007). Le concept de lecture littéraire ne fait pas l'unanimité chez les

didacticiens et les chercheurs (Dufays, 2002) et les types de savoirs savants et d'expertise à maîtriser pour les transposer dans notre enseignement ne sont pas clairement identifiés et systématisés (Hébert, 2010). Même si la notion de la lecture littéraire est utilisée dans plusieurs discours scientifiques et théories savantes, sa modélisation didactique reste floue et mal définie (Dufays, 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous définissons la lecture littéraire comme étant une activité cognitive, subjective et culturelle (Dufays, 2013 ; Tauveron, 2002). L'élève développe une connaissance de lui-même qui lui permet d'évaluer l'objet littéraire tout en étant capable de porter un regard affectif sur cette introspection (Lebrun, 1996). Cette définition favorise, selon nous, le développement de la subjectivité en lecture chez l'élève en classe de français au secondaire tant sur le plan cognitif qu'esthétique et aidera l'enseignant.e à créer les outils à utiliser dans le cadre de l'exploitation de la lecture littéraire. Il est à noter que nous rejoignons la définition de Sorin (2009) quant à la conception de la lecture des œuvres. En effet, ce n'est pas le texte en soi qui est littéraire, mais le processus même de la lecture. C'est pourquoi la subjectivité peut survenir tant dans les textes courants que littéraires.

Sujet-lecteur

Le concept de sujet-lecteur est né à la suite de la prédominance de la lecture analytique présente dans les classes de français lorsqu'il est question de littérature (Dufays, 2013) et cela s'inscrit dans la foulée des travaux sur la lecture littéraire. Selon Richard (2006), le sujet-lecteur se définit comme un amateur de littérature qui peut participer au monde littéraire en le critiquant, en l'interprétant tout en étant capable d'objectiver son appréciation des œuvres littéraires. L'élève est amené dans une lecture subjective, dans un processus interactionnel, une relation dynamique dans laquelle il réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa

culture et son imaginaire (Langlade, 2007). Il est ainsi placé comme responsable de son épanouissement, de sa liberté, de son pouvoir (Dufays, 2011). Dans cette perspective, l'objet privilégié de l'étude littéraire est moins le texte de l'œuvre comme écrit par son auteur, mais le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur (Langlade, 2008). Lorsque nous commençons la lecture d'une œuvre littéraire, un jeu de rôle est préétabli avec des règles implicites, cependant être un sujet-lecteur, c'est être un lecteur actif qui transgresse volontiers ce jeu de rôle (Langlade, 2007). Le lecteur nourrit l'œuvre des éléments de son univers personnel. Ainsi, le monde du texte en devient un différent puisqu'il vit avec les souvenirs réels ou de lectures antérieures, les images mentales, les représentations intimes du lecteur, des autres, du monde (Langlade, 2004). C'est pourquoi la formation d'un sujet-lecteur en classe de français vise avant tout à développer les compétences de l'élève qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de lecture (Langlade, 2008). Le lecteur complète l'œuvre à partir de ses connaissances, de sa culture, de son expérience du monde, il fait des liens avec ses lectures antérieures et confronte ses valeurs avec le contenu de l'œuvre, il établit des liens de causalité entre les divers événements et les actions des personnages avec ses représentations du réel, car l'activation de son imaginaire est intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée (Langlade, 2008). Par contre, Dufays (2011) fait remarquer que cette définition de l'élève sujet-lecteur semble être un lecteur d'exception, capable de déployer une grande variété de connaissances, de valeurs et de stratégies que nous ne retrouvons pas chez tous les jeunes dans un contexte scolaire.

En salle de classe, pour développer le sujet-lecteur, l'enseignant.e doit combiner plusieurs savoirs qui appartiennent principalement à quatre grandes catégories : des savoirs formels sur la littérature, des savoirs historiques et socio-institutionnels, des savoirs sur la lecture et sur l'écriture et des savoirs sur le fonctionnement de la langue et des textes (Richard, 2006). En outre, il s'agit de placer le lecteur au centre de

l'intervention didactique lorsque l'imaginaire du lecteur rencontre celui du texte (Langlade, 2008). Pour qu'une lecture subjective puisse survenir, un espace de dialogue entre les pairs, l'enseignant.e et le texte doit exister pour permettre des apprentissages (Sauvaire, 2010).

Écrits intermédiaires

Les écrits intermédiaires ou réflexifs permettent aux apprenants de manifester une intimité avec le texte, à extérioriser une voix intérieure nourrie de celle d'un auteur et de ses personnages (Joole, 2010). Cependant, pour plusieurs enseignant.e.s, l'évaluation de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* se limite à la dimension de la compréhension. Hébert (2010) avance qu'un manque de connaissances et de prise sur les paramètres qui pourraient être évalués dans les écrits réflexifs amène les membres du personnel enseignant à éviter ce genre de tâche ou encore de ne pas l'évaluer. Pourtant, les écrits réflexifs permettent de fixer dans le cours de la lecture ce qui naît de la rencontre entre les propositions fictionnelles de l'œuvre et l'implication subjective d'un lecteur empirique (Langlade, 2007).

En effet, lorsqu'un lecteur réagit à un texte littéraire, il peut s'identifier au héros, exprimer ses sentiments, établir des liens avec ses expériences : il vit une expérience subjective (Giasson, 2011). La posture interprétative dans laquelle l'élève se trouve fait en sorte qu'il développe un dialogue intime et solitaire avec le texte (Ahr et Joole, 2010). C'est pourquoi l'utilisation des écrits intermédiaires se révèle de véritables outils d'apprentissage pour l'élève et pour l'enseignant.e. Ces écrits, qui se situent entre la forme provisoire et la forme définitive (qui est généralement évaluée), ne sont pas des étapes vaines, mais une vraie appropriation des savoirs scolaires tout en étant des pratiques langagières réflexives qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire comme lecteur (Chabanne et Bucheton, 2000). Cela permet de laisser à

l'élève une place pour exprimer son questionnement et développer un rapport unique avec la lecture et par le fait même, l'enseignant.e peut découvrir les évènements et les obstacles provoqués par les lectures chez l'apprenant (Hébert, 2010). En identifiant rapidement les problèmes de compréhension et d'interprétation vécus par les élèves lors de la lecture d'un récit littéraire, cela permet de leur apprendre à les surmonter (Tauveron, 2002). Langlade (2008) suggère de mettre en place un accompagnement didactique pour l'implication du sujet-lecteur dans l'œuvre, par exemple, par un questionnement direct des imaginaires individuels mobilisés par la lecture. Malheureusement, dans le contexte scolaire québécois, nous nous contentons souvent de faire lire un texte littéraire et de mesurer si ce dernier a été compris à l'aide d'un questionnaire du même type que nous utilisons pour tous les types et les genres de textes pour une compréhension littérale de l'œuvre (Tauveron, 2002). De cette façon, nous laissons peu de place à la dimension symbolique et esthétique de l'œuvre puisque nous nous concentrons surtout sur ce que ça raconte (Tauveron, 2002).

Les écrits réflexifs mettent en relation les effets textuels (modalités d'expression) et les affects du lecteur (retentissements subjectifs du texte) (Langlade et Fourtanier, 2007). Pour plusieurs enseignant.e.s la difficulté première des écrits réflexifs est de trouver comment utiliser la subjectivité des lecteurs sans être confronté aux débordements subjectifs, comment accepter des lectures qui peuvent paraître comme des transgressions de l'œuvre (Langlade et Fourtanier, 2007)? Pour Tauveron (2002), la lecture littéraire implique des contraintes imposées par le texte, mais aussi des libertés et cela permet la mobilisation d'une culture partagée ou à partager dans la classe qui forme une communauté de lecteurs. La classe et les activités proposées par l'enseignant.e deviennent un lieu de négociation de sens, d'écoute de soi et de l'autre tout en faisant preuve de tolérance et d'esprit critique, car l'élève se questionne aussi bien sur les effets de l'œuvre lue sur lui, mais aussi sur ses pairs et ainsi partager et être actifs dans les échanges autour des diverses interprétations (Tauveron, 2002). Étant

donné que pour plusieurs élèves la lecture scolaire est associée à l'ennui et à l'obligation à cause des questions et des tâches demandées tandis que la lecture privée au plaisir (Rouxel, 2004), les écrits intermédiaires permettent de sortir du questionnaire classique et permettent à l'élève de s'investir comme sujet-lecteur (Rouxel, 2004). De cette façon, à l'instar de Joole (2010), nous croyons que l'utilisation des écrits réflexifs est un bon moyen de réconcilier lecture personnelle et lecture scolaire en désacralisant l'acte de lecture.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'utilisation du journal de lecteur pour consigner les écrits intermédiaires des élèves et ainsi de mettre en place des moyens d'enregistrer et de conserver des données valides au sujet de l'évolution de l'élève dans le développement de son expertise en lecture (Tardif, 1994). Nous avons choisi de nous intéresser à *l'écriture de la réception*, c'est-à-dire les traces de lecture rédigées par les lecteurs (différentes en qualité et en quantité) *qui visent à diversifier les modes d'entrée dans la lecture littéraire et à permettre l'expression d'une subjectivité dans la fréquentation des œuvres* comme définie par Le Goff (2018). Les traces de la lecture de l'élève sont un état provisoire d'une lecture individuelle et subjective qui sera en mouvement dans les situations collectives au sein de la communauté de lecteurs créée par la classe (Le Goff, 2018). Nous désirons, grâce à l'utilisation du journal de lecteur, multiplier les points d'intersection entre le soi de l'élève et le texte afin de l'aider à se construire comme sujet-lecteur et lui permettre de partager ses écrits (premier état d'une relation esthétique avec l'œuvre) avec ses pairs durant des échanges planifiés en groupe ou en équipe (Le Goff, 2018). Cela permettra d'ouvrir des débats sur les lectures et les interprétations de chacun, ce qui est indispensable pour que les élèves s'impliquent dans leurs écrits et en comprennent le sens (Larrivé, 2018). De plus, comme le journal de lecteur est consacré aux rapports personnels et originaux que l'élève entretient avec les œuvres (Larrivé, 2018), nous désirons que l'élève puisse le personnaliser : en faire sa propre œuvre d'art, lui conférer

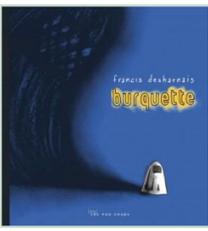
une valeur particulière qui rejaillira sur sa lecture (Larrivé, 2018). C'est pourquoi nous n'imposerons pas un document à l'élève, mais que nous fournirons un guide d'accompagnement aux membres du personnel enseignant. De plus, puisqu'il s'agit d'un outil au service de la lecture, nous devrions retrouver des écrits de travail dans lesquels nous pouvons voir des traces de l'évolution de la réflexion de l'élève (marques d'autocorrection, rature, ajout, etc.) (Larrivé, 2018). Nous utiliserons le questionnement pour activer les différents domaines qui participent à la singularisation de l'œuvre par le lecteur (réactions à la forme et aux codes artistiques ou des activités imageantes, mimétiques, fantasmatiques et axiologiques) et pour susciter une distance réflexive grâce aux écrits intermédiaires et aux échanges (Lacelle et Langlade, 2008).

Réseaux littéraires

Comme le mentionne Giasson (2011), il est essentiel que les apprenants réalisent que ce qui donne un sens à la littérature, c'est fondamentalement le réseau de relations qui unit les écrits. C'est pourquoi la création d'un réseau de textes est un moyen privilégié de construire une culture littéraire en classe, une culture commune pour ainsi pouvoir échanger à partir de cette mémoire culturelle commune (Couet-Butlen, 2004). Un réseau peut comprendre des extraits d'œuvres littéraires aussi bien que des œuvres complètes (Tauveron, 2002). Plusieurs types de réseaux sont possibles pour faire découvrir des lieux communs culturels autour des genres, des symboles ou encore autour des singularités d'un auteur, d'un procédé d'écriture, etc. (Tauveron, 2002). Bref, les textes sont agencés de manière à pouvoir se relancer, se compléter et permettre aux élèves d'approfondir leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation (Morin et Roger, 2014). La mise en réseau d'œuvres répond à trois objectifs d'apprentissage en interaction dynamiques : permet d'apprendre à mettre en relation les textes dans la mémoire culturelle du lecteur, de construire et structurer la culture et permet de multiplier les voies d'accès aux textes (Tauveron, 2000).

L'utilisation des réseaux littéraires en classe de français langue première au secondaire permet aux élèves de prendre l'habitude de faire des liens entre les œuvres (Giasson, 2011). L'utilisation des réseaux peut également être rassurante pour les membres du personnel enseignant, car ils peuvent faire un choix éclairé d'œuvres en relation avec leurs intentions pédagogiques (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015). Les élèves pourront ainsi comparer les œuvres et réagir. Ils développeront leurs capacités à apprécier des textes variés et cela contribuera à enrichir leur capacité à les comprendre, de les interpréter et d'y réagir (MELS, 2009). Cependant, il est important de noter que nous retrouvons très peu d'écrits scientifiques sur les réseaux littéraires et leur apport dans l'enseignement de la lecture littéraire en classe de français langue première au secondaire.

Œuvres utilisées

Œuvres				
Informations importantes	<p><i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> par Micheline Dumont, essai Site de l'éditeur</p>	<p><i>Nos héroïnes</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars, album Site de l'éditeur</p>	<p><i>Burquette tome 1</i> par Francis Desharnais, bande dessinée Site de l'éditeur</p>	<p><i>La femme qui fuit</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette, roman Site de l'éditeur</p>
Résumé ⁴	<p>Le féminisme au Québec a une longue histoire dont les origines remontent jusqu'en 1890. Dans un récit adressé à Camille, sa petite-fille âgée de 15 ans, Micheline Dumont relate les différents épisodes d'une passionnante trajectoire [...]. Profondément convaincue qu'une meilleure connaissance de notre histoire nous aidera à comprendre que le féminisme n'est ni dépassé ni inutile, mais au contraire toujours nécessaire, Micheline Dumont a mis à profit sa vaste expérience d'historienne pour réunir entre ces pages plus d'un siècle de lutte et d'action.</p>	<p>Si on les a souvent oubliées dans le récit de notre Histoire, on vous les présente aujourd'hui. Nos Héroïnes est un album essentiel pour toutes les petites filles et tous les petits garçons. C'est un livre qui nous fait traverser l'histoire du point de vue des filles, des femmes, des mamans, des rebelles et des militantes.</p>	<p>Un ardent militant gauchiste élève seul Alberte, sa jeune adolescente. À son grand désespoir, celle-ci est un chef-d'œuvre de superficialité, absorbée par le culte de la consommation et du monde télévisuel. Pour remédier à la situation, le père impose à sa fille le port permanent de la burqa. Il croit court-circuiter ainsi les mécanismes despotiques que provoque le culte des apparences. Mal lui en prend puisque divers plateaux de télé s'emparent de l'affaire...</p>	<p><i>La femme qui fuit</i> est l'aventure d'une femme explosive, une femme volcan, une femme funambule, restée en marge de l'histoire, qui traversa librement le siècle et ses tempêtes.</p>

⁴ Les résumés sont tirés des sites des éditeurs.

Questionnaire⁵

Questions sur les fondements conceptuels du dispositif proposé :

1. Est-ce que le dispositif proposé répond aux objectifs de la recherche qui sont de développer la subjectivité en lecture chez les lecteurs adolescents à l'aide des écrits intermédiaires et d'un réseau littéraire ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2. À votre avis, le dispositif didactique exploite-t-il adéquatement et suffisamment les fondements théoriques sur :

2.1. La culture ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2.2. La subjectivité en lecture

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

⁵ Adapté de Beaudry, M. C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner.

--

2.3. La lecture littéraire ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2.4. Les écrits intermédiaires ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2.5. Les réseaux littéraires ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2.6. La didactique de la lecture ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

2.7. L'enseignement et l'apprentissage ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

3. Manque-t-il des concepts selon vous essentiels au dispositif afin qu'il réponde aux objectifs visés ? Lesquels ?

Commentaires

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1. Du degré de difficulté des tâches pour les élèves ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

4.2. Des notions à l'étude ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

4.3. Du calendrier ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

4.4. Du temps alloué pour faire les activités ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

4.5. Du cout ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1. Complètes et précises pour l'enseignant.e ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

5.2. Complètes et précises pour les élèves ?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
Commentaires			

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

7. Les activités demandent-elles un contrôle par les élèves ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

8. Le dispositif didactique :

8.1. Est-il lourd pour l'enseignant.e ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

8.2. Est-il utile pour l'enseignant.e ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

8.3. Est-il utile pour les élèves ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

8.4. Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant.e ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

8.5. Vous semble-t-il intéressant pour les élèves ?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Commentaires			

Commentaires généraux :

RÉFÉRENCES

- Ahr, S., et Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, (1), 69-82.
- Beaudry, M-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman *Nikolski* de Nicolas Dickner.
- Chabanne, J-C. et Bucheton, D. Les écrits « intermédiaires ». *La Lettres de la DFLM*, 2000, 2000-1 (26), pp.23-27. hal-00921924
- Couet-Butlen, M. (2004). Lecture et mises en réseaux de livres.
- Detey, S., Durand, J., Lakes, B. et Lyche, C. (2016). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Éditions Ophrys, 295 p.
- Dufays, J. L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 227-248.
- Dufays, J-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?, *Recherches et Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 8 septembre 2020. Récupéré de <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), 22–31. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 673–694. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Fourtanier, M. J., et Langlade, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101-123.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, (143), 74-76.
- Hébert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 83-103.
- Joole, P. (2010). Quoi écrire dans un carnet de lecture. *Les 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*.

- Langlade, G. (2004). La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours. *É. Falardeau, C. Fishier, C. Simard et al. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale.*
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), p.71–73.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l’imaginaire. *M. Roy, M. Brault et S. Brehm (2008), Formation des lecteurs. Formation de l’imaginaire*, p.45-65.
- Lacelle, N., et Langlade, G. (2008). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour qui faire*, 55-65.
- Larrivé, V. (2018) Le journal de lecteur. *Le temps de l’écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1958>. UGA Éditions. p.109-122
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13 (1), p. 69-84.
- Le Goff, F. (2018) L’écriture de la réception : ses principes. *Le temps de l’écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1958>. UGA Éditions. p.109-122
- MELS (2003). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire. 1er cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de

l'Éducation, chapitres 1 à 5 incl. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>.

MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement). Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>.

Morin, M-F., et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires : clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97.

Richard, S. (2006). Former un sujet-lecteur au secondaire. *Québec français*, (143), 76–77.

Rouxel, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, (4), p.57-66.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. *Le français aujourd'hui*, 157 (2), p.65-73. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>

Sauvaire, M. (2011). Les autres du lecteur : Diversités culturelles et diversités interprétatives en classe de français. *Revue pour la recherche en éducation*, 131-148.

Simard, C., Dufays, J., L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2016) *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur

- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 277–286.
Récupéré de <https://doi.org/10.7202/017876ar>
- Sorin, N. (2009). Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier des œuvres littéraires au Québec. *Institut français de l'éducation*.
Récupéré de <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/noelle-sorin-prise-en-compte-du-jugement-esthetique-dans-la-competence-a-apprecier-des-153uvres-litteraires-au-quebec/view>
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. *Évaluer le savoir-lire*, 69-101.
- Tauveron, C. (2000) Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école. *Inter-Actions*, p.42-52
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec : Éditions ERPI.

ANNEXE B

PROTOTYPE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

*Le féminisme québécois, d'hier à
aujourd'hui*

Séquence didactique pour développer la subjectivité en lecture chez les
adolescents de 5^e secondaire



Guide de l'enseignant

Nom de l'enseignant.e : _____

Établissement scolaire : _____

Avant-Propos

Que faites-vous après avoir lu un roman ? Prenez quelques secondes pour penser à votre comportement le plus fréquent. Il y a de fortes chances pour que votre réponse se rapproche des réactions suivantes : y réfléchir, en parler, le prêter, le relire, le recommander à un ami, lire un autre livre du même auteur ou d'autres livres du même genre. Les réponses peuvent varier, mais aucune n'est : « Répondre à 10 questions de compréhension. » Pourtant, n'avons-nous pas tendance à poser des questions aux élèves pour vérifier s'ils ont vraiment lu le livre ? Quand un enfant nous dit qu'il a vu un film, la première question que nous lui posons est : « As-tu aimé le film ? » Pourquoi ne pas faire la même chose dans le cas d'un livre ? (Giasson, 2011, p.283⁶)

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009⁷) donne un rôle important à la littérature à l'école :

La littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. Son apport à la connaissance du monde, à la découverte de soi et à la structuration identitaire sera d'autant plus porteur pour les élèves qu'ils seront conviés à découvrir des œuvres diversifiées et de qualité. (MELS, 2009, p.2)

Dans le but d'aider les élèves à s'investir dans leur lecture, à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration tout en tirant profit du quotidien en classe de français pour instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale (MELS, 2009), nous avons créé un dispositif didactique pour développer la subjectivité en lecture des élèves de cinquième secondaire. Tout au long de la séquence d'enseignement-apprentissage, les tâches demandées aux élèves demandent un investissement de la part des élèves, car elles favorisent la création de repères culturels tout en établissant des liens entre plusieurs textes (MELS, 2009). En tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objet de savoirs ou de culture, ce dispositif didactique aidera l'enseignant.e à transformer sa classe en un espace de vie commun, un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives ayant une culture et des points de références communs

⁶ Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur / Chenelière éducation.

⁷ MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement).

(MÉQ, 2001⁸). Bref, l'élève pourra ajouter de nouvelles œuvres complètes à son répertoire de lecture personnalisé tout en développant ses repères culturels québécois.

Présentation du dispositif didactique

Intentions pédagogiques

- Permettre à l'élève de se constituer des repères culturels en mettant des textes d'hier et d'aujourd'hui en relation pour mieux comprendre une époque et une réalité ;
- À l'aide de différentes activités et questions, permettre à l'élève de développer sa subjectivité et son rôle en tant que sujet-lecteur.

Œuvres utilisées

- *Le féminisme québécois raconté à Camille* par Micheline Dumont
- *Nos héroïnes, 40 portraits de femmes québécoises* par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars
- *Le suffrage des femmes* série de trois articles d'Henri Bourassa dans *Le Devoir*, 28, 30 mars et 1^{er} avril 1918
- *Le Québec rend hommage à la femme canadienne-française* dossier spécial *Le Devoir*, 24 juin 1961
- *Burquette* par Francis Desharnais
- *La femme qui fuit* par Anaïs Barbeau-Lavalette

⁸ MELS (2001). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles* : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation

Informations générales

Le dispositif didactique a été conçu autour du journal de lecteur. Nous avons décidé de permettre aux élèves de créer leur propre journal de lecteur. Nous croyons que cela augmentera leur investissement dans leur lecture (Larrivé, 2018). Nous vous suggérons de laisser du temps en classe avant le début officiel de la séquence pour la création et la personnalisation du journal pour démontrer aux élèves son importance (Larrivé, 2018). Le journal de lecteur doit laisser place à la subjectivité de l'élève et aux traces de ses réflexions (ratures, ajouts, dessins, réflexions, etc.). C'est pourquoi nous avons pris la décision de ne pas l'évaluer, mais de l'utiliser pour favoriser l'investissement subjectif et les discussions entre pairs.

En ce qui a trait à la lecture des œuvres, plusieurs modalités peuvent être utilisées que ce soit une quinzaine de minutes de lecture par cours ou encore des périodes complètes. L'important est de permettre aux élèves d'avoir une lecture de qualité et du temps pour réfléchir.

Consignes pour la lecture de toutes les œuvres

Tout au long de votre lecture, notez dans votre journal :

- Les événements marquants pour vous ;
- Les événements surprenants ;
- Les questions sans réponse ;
- Les éléments que vous jugez importants ;
- Vos réflexions.

Déroulement général durant la lecture — <i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> par Micheline Dumont						
	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
AVANT LA LECTURE						
1.	Activation des connaissances	Amorcer la découverte de l'œuvre avec les élèves ; Réactiver les connaissances des élèves en lien avec le thème	Individuel	Dans votre journal de lecteur, répondez aux questions suivantes : Selon vous, qu'est-ce que le double standard ? Pouvez-vous nommer des luttes féminines passées et actuelles ? Expliquez ce qu'est le féminisme pour vous. Définissez-le.	1 période	
			Équipe de 4	Discussion en sous-groupe de pairs pour échanger sur les questions précédentes.		
		Amener les élèves à réaliser que leurs réflexions ont pu évoluer/changer durant la discussion avec leurs pairs.	Plénière	Discussion en groupe animée par l'enseignant.e. pour partager les réflexions des élèves. Questionner les élèves sur l'évolution de leurs réflexions personnelles.		
2.	Appropriation de l'objet livre	Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses.	Plénière	S'interroger sur le titre ; Observer l'image de la couverture et s'interroger sur le sujet du livre ; Faire des liens avec le titre ; Faire des prédictions sur le contenu et le genre de l'ouvrage ; Lire la quatrième de couverture.		<i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> par Micheline Dumont
3.	Lecture à voix haute de l' <i>Avant-Propos</i> et du <i>Prologue</i> par l'enseignant.e	Réagir à sa lecture ; S'appuyer sur ses connaissances ; Ouvrir le débat sur la lecture et les interprétations de chacun ;	Individuel	À la suite de la lecture du prologue, répondez à la question de l'autrice au dernier paragraphe : <i>La majorité des jeunes filles se retrouvent donc dans un univers très étroit, très protégé, très surveillé. Comme leurs mères, elles ne questionnent pas le destin qui les attend. Sauf quelques femmes plus audacieuses, sauf les féministes. Mais qui sont les féministes ? Et qu'est-ce que le féminisme au juste ?</i> (p.15)	1 période	p.9 à 15.

		Rappel des éléments à considérer lors d'une interprétation/réaction axiologique.	Équipe de 4	Moment d'échanges et de réflexions planifié à la suite de la lecture.		
		Rappel des éléments à considérer lors d'une interprétation/réaction axiologique.	Plénière	Partage en groupe des réflexions des élèves. Discussion animée par l'enseignant.e		
PENDANT LA LECTURE						
LES FEMMES S'ORGANISENT (1893-1913)						
4.	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.	Individuel	L'origine du terme féminisme vous surprend-elle ? Pouvez-vous faire des liens avec d'autres termes que vous connaissez ? Expliquez votre réponse. Trouvez-vous surprenant que les femmes revendiquent le droit à l'instruction dès les années 1890 ? Qu'elles demandent de poursuivent leurs études au-delà du niveau primaire ou secondaire et même de fréquenter l'université ? En 1911, Marie-Justine Gérin-Lajoie termine son cours classique et elle est la première bachelière québécoise. Elle a même fini première aux examens. Cependant, les autorités de l'époque ont caché ses résultats et ont offert le premier prix à un garçon, car on disait haut et fort que le cerveau des femmes n'était pas fait pour les études (p.42). Croyez-vous que les femmes auraient été reconnues et auraient eu accès aux études supérieures plus rapidement si le prix lui avait été décerné ? Selon vous, est-ce une situation qui existe encore aujourd'hui ? À la lecture de la première partie, vous avez pu remarquer que certaines demandes des féministes canadiennes ont été plus faciles à obtenir au Canada	Durant la lecture	

				anglais qu'au Québec. Comment pouvez-vous expliquer cela ? Est-ce surprenant selon vous ?		
5.	Discussion	Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ;	Équipe de 4	Moment d'échanges et de réflexions planifié à la suite de la lecture.	1 période	
		Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels		Plénière		
LES FÉMINISTES EXIGENT DE VOTER (1913-1940)						
6.	<i>Dans la peau de...</i>	Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance	Individuel Équipe de 4 Plénière	« De toute évidence, les opposants au féminisme ne connaissent pas les idées des militantes : ils pensent que les femmes veulent prendre la place des hommes, alors que les féministes souhaitent de meilleurs droits pour mieux jouer leur rôle de mère et de femme. » (p.58) Henri Bourassa s'oppose farouchement au suffrage des femmes au Québec malgré qu'elles aient déjà le droit aux élections fédérales. Au Canada anglais, les femmes ont déjà acquis ce droit dans la majorité des provinces. Choisissez une femme marquante de cette époque et écrivez une lettre ouverte à faire paraître dans le journal <i>Le Devoir</i> en réponse à la série d'articles d'Henri Bourassa parue entre le 28 mars et le 1 ^{er} avril 1918. Pour vous aider à mieux comprendre ces femmes, voici une liste de celles que vous retrouverez dans <i>Nos héroïnes</i> : Idola St-Jean Marie Gérin-Lajoie Thérèse Casgrain Cercle des fermières Eva Circé-Côté	4 périodes	<i>Nos héroïnes, 40 portraits de femmes québécoises</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars et <i>Le suffrage des femmes</i> série de trois articles d'Henri Bourassa dans <i>Le Devoir</i> , 28, 30 mars et 1 ^{er} avril 1918

		à un environnement social, culturel et linguistique.				
<p>Pour réussir cette tâche, l'élève doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être sensibilisé aux marques de modalité pour la prise de position • Être capable d'identifier les arguments de Bourassa • Être capable de cerner la « personnalité » de la femme pour répondre à Bourassa • Comprendre les enjeux de l'époque <p>Il est à noter que cette tâche peut être l'amorce pour travailler l'argumentatif comme une tâche de réinvestissement.</p>						
DEVENUES CITOYENNES, LES FEMMES TENTENT DE PRENDRE LEUR PLACE (1940 - 1969)						
7.	Lecture autonome	Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent.	Individuel	Selon vous, l'arrivée de la télévision en 1952 dans les foyers québécois et à la même époque de Jeanette Bertrand dans la vie des Québécois relance-t-elle le mouvement féministe ? (p.112)	Durant la lecture	
8.	En 1961, hommage à la femme canadienne-française : le féminisme est-il en train de disparaître ?	Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ;	Individuel Équipe de 4 Plénière	Comme en 1931, le défilé de la Saint-Jean-Baptiste de 1961 rend hommage aux femmes (p.116-117). Le journal <i>Le Devoir</i> a publié un supplément le 24 juin 1961 pour donner la parole aux femmes canadiennes-françaises. Michel Roy, journaliste de l'époque, écrivait : <i>Ce supplément sur la Canadienne française de 1961 offre donc aux hommes une abondante matière à réflexion. Au risque de simplifier, il faudrait conclure que le vrai problème de la femme d'aujourd'hui, c'est l'homme. Celui-ci doit reviser (bis) ses attitudes, au foyer, à la ville, au bureau, au gouvernement. Il devra s'affranchir des symboles qui tendent à figer la femme dans un cadre rigide, qui limitent ses possibilités, qui l'assèchent. Qui l'asservissent aussi. Il faut redécouvrir la femme.</i> (Le Devoir, 24 juin 1961, p.17)	6 périodes	<i>Le Québec rend hommage à la femme canadienne-française dossier spécial Le Devoir, 24 juin 1961</i>

		<p>Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ;</p> <p>Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique.</p>		<p>À la fin du chapitre 16, l'autrice, Micheline Dumont, pose la question suivante : le féminisme est-il en train de disparaître ? Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?</p> <p>Pour vous aider à répondre à cette question, vous devez :</p> <p>Lire les pages 17,30 et 31 ;</p> <p>En équipe (4), choisir les pages à lire :</p> <p>19 et 20 22 et 23 24 et 25 26, 27 et 29</p> <p>Lire et annoter les textes du dossier.</p> <p>Partager avec vos collègues qui ont lu les mêmes pages (équipe d'experts), améliorer/modifier votre prise de notes ;</p> <p>Partager avec vos collègues de votre équipe de base ;</p> <p>À la suite de vos discussions, répondez à la question : Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?</p> <p>Partager vos réponses avec vos collègues.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

La grande ébullition féministe (1969-1980)						
9.	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ;	Individuel	L'image des féministes radicales qui ont brûlé leur soutien-gorge a été créée de toute pièce par les médias dans les années 1970. Comment réagissez-vous à cette fausse nouvelle ? Êtes-vous surpris ? Dans les années 1970, Nicole Brossard a proclamé : « écrire <i>je suis une femme</i> est plein de conséquences. » (p.179). Selon vous, que voulait-elle dire ? Est-ce toujours d'actualité aujourd'hui ? Selon vous, le mouvement des <i>Yvette</i> en 1980 était un mouvement antiféministe ou féministe ? Expliquez votre réponse.	Durant la lecture	
		Se représenter des façons de penser. Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone. Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ;	Équipe de 4	Moment d'échanges et de réflexions planifié à la suite de la lecture.	1 période	
			Plénière	Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc.		
APRÈS LA LECTURE						
10.	Réfléchir au féminisme aujourd'hui	Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Cerner les paramètres de la situation et la portée	Individuel	Encore aujourd'hui, plusieurs femmes disent ne pas être féministes et, au contraire, certains hommes disent l'être. Comment pouvez-vous expliquer ce phénomène ? À la suite de votre lecture, votre perception du féminisme a-t-elle changé ? Vous considérez-vous comme féministe ? Expliquez votre réponse.	2 périodes	

		des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique. Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels	Équipe de 4	Moment d'échanges et de réflexions planifié à la suite de la lecture de la première partie.		
			Plénière	Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc.		
Déroulement général durant la lecture — <i>Burquette</i> par Francis Desharnais						
AVANT LA LECTURE						
11.	S'appropriier l'objet livre	Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses.	Plénière	S'interroger sur le titre ; Observer l'image de la couverture et s'interroger sur le sujet du livre ; Faire des liens avec le titre ; Faire des prédictions sur le contenu et le genre de l'ouvrage ; Lire la quatrième de couverture.	½ période	
PENDANT LA LECTURE						
12.	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ;	Individuel	L'élève note : Les événements et les éléments qu'il juge marquants Les événements surprenants Les questions sans réponse Ses réflexions Fait des liens entre <i>Burquette</i> et <i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> .	Durant la lecture	

13.	Alberte sur les réseaux sociaux	Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.	Individuel	La bande dessinée <i>Burquette</i> est parue en 2008. Alberte n'est donc pas active sur les réseaux sociaux. Qu'aurait-elle partagé, selon vous, sur sa page <i>Facebook</i> ou <i>Instagram</i> ? Tout au long de votre lecture, vous devrez agir comme si vous étiez le gestionnaire de ses réseaux : choisissez celui que vous désirez et alimentez-le comme Alberte l'aurait fait.	Durant la lecture	
APRÈS LA LECTURE						
14.	Discussion	Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels.	Équipe de 4	Moment d'échanges et de réflexions planifié à la suite de la lecture de la bande dessinée.	1 période	
			Plénière	Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc. L'enseignant.e. amène les élèves à faire des liens entre les œuvres lues. L'enseignant.e. questionne les élèves pour qu'ils réfléchissent à la place du féminisme dans <i>Burquette</i> .		
Déroulement général durant la lecture – <i>La femme qui fuit</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette						
AVANT LA LECTURE						
15.	S'appropriier l'objet livre	Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses.	Plénière	S'interroger sur le titre ; Observer l'image de la couverture et s'interroger sur le sujet du livre ; Faire des liens avec le titre ; Faire des prédictions sur le contenu et le genre de l'ouvrage ; Lire la quatrième de couverture.	½ période	

PENDANT LA LECTURE					
16.	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.	Individuel	L'élève note : Les évènements et les éléments qu'il juge marquants Les évènements surprenants Les questions sans réponse Ses réflexions Fait des liens entre <i>La femme qui fuit</i> , <i>Burquette</i> , <i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> et ses repères culturels.	
17.	Discussions	Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels.	Équipe de 4 Plénière	Des moments d'échanges et de réflexions (en équipe suivis d'une plénière) sont planifiés tout au long de la lecture du roman pour permettre aux élèves de confronter leurs idées, faire avancer leur réflexion, etc. Durant la plénière, l'enseignant.e peut en profiter pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc., amener les élèves à faire des liens entre les œuvres lues et les questionner sur la place du féminisme. Nous suggérons des moments de discussions aux pages 93, 189, 228, 266, 315 ainsi qu'à la fin de l'œuvre.	1 période
APRÈS LA LECTURE					
18.	Activité synthèse	Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ;		À la suite de la lecture des différentes œuvres et des textes complémentaires, les élèves sont invités à répondre aux questions suivantes : Au choix A :	

		<p>Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique Se constituer des repères culturels Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.</p>		<p>Selon vous, le père de Alberte est-il féministe ou au contraire, antiféministe ? Expliquez votre réponse. Selon vous, Suzanne Meloche est-elle féministe ou au contraire, antiféministe ? Expliquez votre réponse.</p> <p>Au choix B : Micheline Dumont a raconté le féminisme québécois à Camille pour lui permettre de comprendre cette réalité. À votre tour, écrivez une lettre à quelqu'un qui sera important pour vous et qui vous lira dans 15 ans (vous-même, votre enfant, votre neveu, votre nièce) pour lui expliquer l'adulte que vous souhaitez être à 30 ans. Comment serez-vous impliqué, engagé ? Expliquez-lui pourquoi c'est important pour vous. Mettez-vous à la place d'Alberte et écrivez une lettre à Camille pour lui expliquer ce que vous avez vécu et ce que vous en tirez. Expliquez-lui ce que vous avez compris et comment cela vous a transformé (ou pas).</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Nom : _____
Groupe : _____

Dans la peau de...

«De toute évidence, les opposants au féminisme ne connaissent pas les idées des militantes : ils pensent que les femmes veulent prendre la place des hommes, alors que les féministes souhaitent de meilleurs droits pour mieux jouer leur rôle de mère et de femme.» (p.58)

Henri Bourassa s'oppose farouchement au suffrage des femmes au Québec malgré qu'elles aient déjà le droit aux élections fédérales. Au Canada anglais, les femmes ont déjà acquis ce droit dans la majorité des provinces. Choisissez une femme marquante de cette époque et écrivez une lettre ouverte à faire paraître dans le journal *Le Devoir* en réponse à la série d'articles d'Henri Bourassa parue entre le 28 mars et le 1^{er} avril 1918.

Pour vous aider à mieux comprendre ces femmes, voici une liste de celles que vous retrouverez dans *Nos héroïnes* :

- Idola St-Jean
- Marie Gérin-Lajoie
- Thérèse Casgrain
- Cercle des fermières
- Eva Circé-Côté

Abonnements par la poste :

Table with 2 columns: Publication name and price. Includes 'Édition quotidienne' at \$5.00 and 'Édition hebdomadaire' at \$2.00.

Directeur: HENRI BOURASSA.

Rédaction et administration: 43, RUE SAINT-VINCENT MONTRÉAL

TELEPHONES: ADMINISTRATION: Mts 7461 REDACTION: Mts 7460

FAIS CE QUE DOIS!

LE SUFRAGE DES FEMMES

Désarroi des cerveaux -- Triomphe de la Démocratie

À l'heure de l'émotion créée par la reprise du massacre, en Europe, le Congrès des Femmes a unanimement adopté, en dernière lecture, le bill de suffrage féminin.

Le gouvernement, d'ailleurs, avait à choisir entre deux alternatives: laisser les choses en leur état actuel, accorder le droit de suffrage féminin...

Cette courte introduction est éminemment suggestive. Tout d'abord elle démontre l'importance de la question...

Le moment où l'on voit dans le régime électoral et démocratique l'idéal idéal des sociétés, dans l'histoire même le pivot et le fin de l'ordre social...

Il serait excessif de combattre le projet de loi présenté par le ministre avec des arguments philosophiques. Les théories pures, celles surtout qui s'appuient sur le bon sens et sur l'équilibre, sont absolument inapplicables...

Mais en dehors des motifs d'ordre philosophique, nous les examinons sous des aspects à opposer au suffrage féminin. Nous les examinons sous ces aspects:

NOTRE LETTRE DOTTAWA

Nous remercions la troupe canadienne qui est en marche vers l'Europe...

LES SEVIGNY

Politiquement, on le voit, nous ne sommes pas un état qui se gouverne par ses propres lois...

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Tribunaux reformés tendent à son détriment. Les Européens ont inventé un système "supérieur" d'administration...

M. DANSREAU

M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique que le Canada a vue...

POUR LES SOEURS GRISES

LISTE DE SOUSCRIPTIONS: Total de la première section 8600.35, de la deuxième 194.65, de la troisième 194.65...

BLOC-NOTES

L'appel de Lloyd George: Le message du premier ministre britannique...

PRIÈRES PUBLIQUES POUR LA PAIX

Mgr l'Archevêque de Montréal demande aux fidèles d'adresser des supplications au ciel pour obtenir la cessation des hostilités.

GEORGE-EDWARD CLERK

FONDATEUR DU "TRUE WITNESS" par M. le sénateur DAVID

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Le scandale de l'Occident: M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique...

NOTRE LETTRE DOTTAWA

Nous remercions la troupe canadienne qui est en marche vers l'Europe...

PRIÈRES PUBLIQUES POUR LA PAIX

Mgr l'Archevêque de Montréal demande aux fidèles d'adresser des supplications au ciel pour obtenir la cessation des hostilités.

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Le scandale de l'Occident: M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique...

M. DANSREAU

M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique que le Canada a vue...

POUR LES SOEURS GRISES

LISTE DE SOUSCRIPTIONS: Total de la première section 8600.35, de la deuxième 194.65, de la troisième 194.65...

NOTRE LETTRE DOTTAWA

Nous remercions la troupe canadienne qui est en marche vers l'Europe...

BLOC-NOTES

L'appel de Lloyd George: Le message du premier ministre britannique...

PRIÈRES PUBLIQUES POUR LA PAIX

Mgr l'Archevêque de Montréal demande aux fidèles d'adresser des supplications au ciel pour obtenir la cessation des hostilités.

GEORGE-EDWARD CLERK

FONDATEUR DU "TRUE WITNESS" par M. le sénateur DAVID

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Le scandale de l'Occident: M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique...

M. DANSREAU

M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique que le Canada a vue...

POUR LES SOEURS GRISES

LISTE DE SOUSCRIPTIONS: Total de la première section 8600.35, de la deuxième 194.65, de la troisième 194.65...

PRIÈRES PUBLIQUES POUR LA PAIX

Mgr l'Archevêque de Montréal demande aux fidèles d'adresser des supplications au ciel pour obtenir la cessation des hostilités.

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Le scandale de l'Occident: M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique...

M. DANSREAU

M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique que le Canada a vue...

POUR LES SOEURS GRISES

LISTE DE SOUSCRIPTIONS: Total de la première section 8600.35, de la deuxième 194.65, de la troisième 194.65...

NOTRE LETTRE DOTTAWA

Nous remercions la troupe canadienne qui est en marche vers l'Europe...

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

Le scandale de l'Occident: M. Dansreau dit l'un des derniers numéros de l'opinion publique...

Nom : _____
 Groupe : _____

En 1961, hommage à la femme canadienne-française : le féminisme est-il en train de disparaître ?

Comme en 1931, le défilé de la Saint-Jean-Baptiste de 1961 rend hommage aux femmes (p.116-117). Le journal *Le Devoir* a publié un supplément le 24 juin 1961 pour donner la parole aux femmes canadiennes-françaises. Michel Roy, journaliste de l'époque, écrivait :

Ce supplément sur la Canadienne française de 1961 offre donc aux hommes une abondante matière à réflexion. Au risque de simplifier, il faudrait conclure que le vrai problème de la femme d'aujourd'hui, c'est l'homme. Celui-ci doit reviser (bis) ses attitudes, au foyer, à la ville, au bureau, au gouvernement. Il devra s'affranchir des symboles qui tendent à figer la femme dans un cadre rigide, qui limitent ses possibilités, qui l'assèchent. Qui l'asservissent aussi. Il faut redécouvrir la femme. (Le Devoir, 24 juin 1961, p.17)

À la fin du chapitre 16, l'auteur, Micheline Dumont, pose la question suivante : le féminisme est-il en train de disparaître? **Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître?**

Pour vous aider à répondre à cette question, vous devez :

1. Lire les pages 17,30 et 31;
2. En équipe (4), choisir les pages à lire :

Pages	Lecteur/Lectrice
19 et 20	
22 et 23	
24 et 25	
26, 27 et 29	

3. Lire et annoter les textes du dossier.
4. Partager avec vos collègues qui ont lu les mêmes pages (équipe d'experts), améliorer/modifier votre prise de notes;
5. Partager avec vos collègues de votre équipe de base;
6. À la suite de vos discussions, répondez à la question : **Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître?**
7. Partager vos réponses avec vos collègues.

LE DEVOIR, MONTRÉAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

LE QUÉBEC REND HOMMAGE

à la femme canadienne-française

ses problèmes dans la société

Les femmes créent l'aujourd'hui

Par Guy Viau

sa place dans l'histoire

ses aspirations

Redécouvrir la femme...

par Michel ROY
Qu'est-ce que la femme... à ce qu'il paraît... des idées, conceptions...



TABLE RONDE

• l'éducation des femmes
• le statut de la femme
• travail et maternité

Hommes et femmes étant... à ce qu'il paraît... des idées, conceptions... la première qualité des femmes est qu'elles s'ambitionnent...

Autour d'une table, dans la bibliothèque du 'Devoir', cinq femmes discutent.

Leurs fonctions respectives les désignent pour s'interroger sur la place, le rôle et l'action de la femme dans la société canadienne-française. Ce sont madame Fernand Saint-Martin, rédactrice en chef de 'Châtelaine - La Revue Moderne'; madame Paul Martel, fondatrice de la section montréalaise des femmes universitaires, première bachelière ès-arts au Canada français; madame Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision; sœur Marie-Laurent-de-Rome, professeure de philosophie au Collège Basile-Moreau, membre de la commission royale d'enquêteur sur l'enseignement et Mlle Denise Gauthier, présidente de la Jeunesse ouvrière catholique féminine. Vont-elles se mettre d'accord? Feront-elles l'unanimité? C'est improbable. Lisez plutôt le compte rendu sténographique de la discussion.

MME MARTEL. Certainement, tout d'abord, que les femmes ont une place à tenir dans la société. Cette place est définie par les rôles que jouent les femmes dans la société. Mais, ce rôle n'est pas défini par la nature, mais par la culture. C'est la culture qui définit le rôle de la femme. Et c'est la culture qui change au fil du temps. Donc, le rôle de la femme n'est pas figé, il évolue. Et c'est à nous, femmes, de nous en rendre compte et de nous en rendre compte pour nous en rendre compte.

MME SAUVÉ. Il n'y a pas de rôle de la femme en soi-même. Le rôle de la femme est défini par la culture. Et c'est la culture qui change au fil du temps. Donc, le rôle de la femme n'est pas figé, il évolue. Et c'est à nous, femmes, de nous en rendre compte et de nous en rendre compte pour nous en rendre compte.

MME SAINT-MARTIN. Je ne suis pas d'accord avec vous. Je pense que le rôle de la femme est défini par la culture. Et c'est la culture qui change au fil du temps. Donc, le rôle de la femme n'est pas figé, il évolue. Et c'est à nous, femmes, de nous en rendre compte et de nous en rendre compte pour nous en rendre compte.

Mlle Denise Gauthier. Je pense que le rôle de la femme est défini par la culture. Et c'est la culture qui change au fil du temps. Donc, le rôle de la femme n'est pas figé, il évolue. Et c'est à nous, femmes, de nous en rendre compte et de nous en rendre compte pour nous en rendre compte.

Madame Jeanne Sauvé

Madame Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision, première bachelière ès-arts au Canada français.

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Fernand Saint-Martin, rédactrice en chef de 'Châtelaine - La Revue Moderne'.

Mme Paul Martel

Mme Paul Martel, fondatrice de la section montréalaise des femmes universitaires.

Sœur Marie-Laurent-de-Rome

Sœur Marie-Laurent-de-Rome, professeure de philosophie au Collège Basile-Moreau.

Mme Jeanne Sauvé

Mme Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision.

Ca suppléait sur la Canadienne française de 1961

offre donc aux hommes une abondante matière à réflexion. Au risque de simplifier, il faudrait conclure que le vrai problème de la femme d'aujourd'hui, c'est l'homme. C'est l'homme qui définit le rôle de la femme. Et c'est l'homme qui change au fil du temps. Donc, le rôle de la femme n'est pas figé, il évolue. Et c'est à nous, femmes, de nous en rendre compte et de nous en rendre compte pour nous en rendre compte.

Mme Paul Martel

Mme Paul Martel, fondatrice de la section montréalaise des femmes universitaires.

Mme Jeanne Sauvé

Mme Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision.

Mme Paul Martel

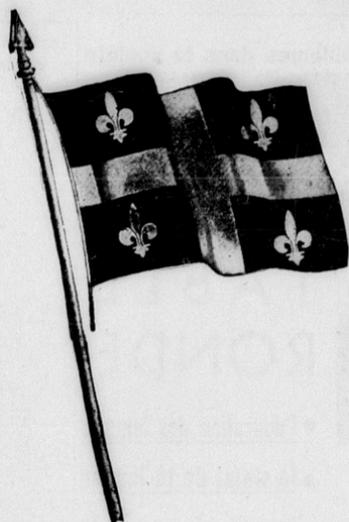
Mme Paul Martel, fondatrice de la section montréalaise des femmes universitaires.

Mme Jeanne Sauvé

Mme Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision.

DIX-HUIT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961



Fédérée

PAR LA FIN QU'ELLE POURSUIT ET PAR
LES MOYENS D'ACTION QU'ELLE MET EN
OEUVRE, LA COOPÉRATION S'AVÈRE
UN DES SYSTÈMES EFFICACES QUI
PERMETTRA AUX CANADIENS FRANÇAIS,
NON SEULEMENT DE DEMEURER CE QU'ILS
SONT, MAIS AUSSI DE DEVENIR CE QU'ILS
DOIVENT ÊTRE DANS NOTRE PAYS

hommages à tous



LES CANADIENS



DE LANGUE FRANÇAISE



COOPÉRATIVE FÉDÉRÉE

de



QUÉBEC



Mariée, mère de deux enfants, accomplissant à plein temps et sans aide non travail domestique, vivant en banlieue JE SUIS UNE FEMME COMME LES AUTRES mais avec toute la couleur, toute la chaleur et tout le dynamisme possible...

Mariée, mère de deux enfants, accomplissant à plein temps un travail domestique vivant en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Une année dans la marie est journalisée la faisait dire un jour, avec admiration et envie, par une autre femme "Vous êtes chanceuse, votre mari est gentil". Pour moi, je ne suis pas qu'une épouse d'un homme que sa profession rend parfait, en vivant dans une maison où l'on peut se sentir à l'aise et où l'on aime aller. Les faits me surfont, mais je ne suis pas qu'une épouse d'un homme qui se respecte. Tel est le cas en par-

ticulier, de celles qui ont connu, au cours de leur vie, un travail domestique vivant en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

On devient Madame X, la voisine, la mère de Paul ou de Monique, c'est tout. Ce geste a une importance relative de même un temps d'adaptation pour ne pas être, à l'heure de la vie, un être qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

La St-Jean-Baptiste
Hommages aux nôtres
BOYER LTEE
MANUFACTURIER DE MATÉLAS
3761, RUSKIN — RA. 2-4625

HONNEUR AUX CANADIENS FRANÇAIS
Pour Service de Livraison Rapide et Courtois
Livraison METROPOLE Delivery Inc.
Mme Laurette P. Gravel, présidente
1971 est, rue Dorchester — LA. 2-1184

Nous sommes fiers de célébrer la
ST-JEAN-BAPTISTE
A.Poupart & Cie
Lait - Crème - Beurre - Oeufs - Biscuits
1715, rue Wolfe LA. 3-2194

Nous sommes heureux de présenter nos meilleurs vœux à nos compatriotes en ce jour de Fête Nationale
24 JUIN
300 est, rue Rachel Victor 9-4107 Montreal

La triple vocation de la femme: l'épouse, la mère, la personne

C'est une fois de plus un thème qui revient à l'esprit de nos contemporains. La femme est-elle une épouse, une mère, une personne? Ou est-elle tout cela à la fois? C'est ce que nous allons tenter de définir.

La femme est-elle une épouse? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une épouse si elle aime son mari, si elle se consacre à son bien-être, si elle est fidèle. Mais elle est aussi une mère, une personne.

La femme est-elle une mère? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une mère si elle aime ses enfants, si elle s'occupe d'eux, si elle leur donne l'exemple. Mais elle est aussi une épouse, une personne.

La femme est-elle une personne? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une personne si elle a sa propre personnalité, si elle agit de son plein gré, si elle se respecte. Mais elle est aussi une épouse, une mère.

C'est une fois de plus un thème qui revient à l'esprit de nos contemporains. La femme est-elle une épouse, une mère, une personne? Ou est-elle tout cela à la fois? C'est ce que nous allons tenter de définir.

La femme est-elle une épouse? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une épouse si elle aime son mari, si elle se consacre à son bien-être, si elle est fidèle. Mais elle est aussi une mère, une personne.

La femme est-elle une mère? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une mère si elle aime ses enfants, si elle s'occupe d'eux, si elle leur donne l'exemple. Mais elle est aussi une épouse, une personne.

La femme est-elle une personne? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une personne si elle a sa propre personnalité, si elle agit de son plein gré, si elle se respecte. Mais elle est aussi une épouse, une mère.

La femme est-elle une épouse, une mère, une personne? C'est la question que se posent les hommes et les femmes. Elle est une épouse, une mère, une personne si elle aime son mari, ses enfants, si elle agit de son plein gré, si elle se respecte.

Par Madeline Ryan

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Par Michèle Asselin-Mailhot

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

Il n'est pas question de la femme qui se sent en banlieue, dans une grande banlieue de Montréal, je me sens la "femme" d'un grand nombre de canadaises actives de ma génération. Cela ne me donne évidemment aucun droit de parler en leur nom. Nos expériences se retrouvent sur certains plans, c'est tout. Je ne prétends pas représenter les autres chose qu'un témoignage personnel.

24 JUIN 24 JUIN
Hommage à tous nos compatriotes de langue française
PHARMACIE MONTREAL
La plus grande Pharmacie de Détail au Monde

A tous nos compatriotes, clients et amis, nous offrons nos vœux les meilleurs en ce jour de fête nationale
Avec les hommages de
VOLCANO Limitée
"LES PLUS GRANDS MANUFACTURIERS CANADIENS D'APPAREILS DE CHAUFFAGE AUTOMATIQUE"
USINES St-Jacques BUREAU 815 Boul. St-Jacques
Montréal Québec Saguenay Terrebonne

PHARMACIE MONTREAL
24 JUIN 24 JUIN
A tous nos compatriotes, clients et amis, nous offrons nos vœux les meilleurs en ce jour de fête nationale
Avec les hommages de
VOLCANO Limitée
"LES PLUS GRANDS MANUFACTURIERS CANADIENS D'APPAREILS DE CHAUFFAGE AUTOMATIQUE"
USINES St-Jacques BUREAU 815 Boul. St-Jacques
Montréal Québec Saguenay Terrebonne

VINGT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

Les deux monstrueux de l'illusion féminine Feu... la femme... empruntent un visage: liberté et égalité...

Au moins une fois dans sa vie, la femme se livre à un examen de conscience consciencieuse. Elle se demande si elle découvre les deux monstrueux de ses illusions: la liberté et l'égalité. Elle dilabre l'un après l'autre, elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut.

Mais, dans la défense de ses prérogatives, la femme se livre à une réaction défensive. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut.

Ordinairement, au Canada comme ailleurs, on ne présente pas la jeune fille à son double rôle d'épouse et de mère, c'est en lui à insinuer l'idée de mariage.

Si Sophie pensait que "la femme est une femme de la civilisation" en 1961, elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut. Elle se demande si elle a obtenu ce qu'elle veut.

Par Andranna Lafond

de père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait obéir et dont il fait accepter les aspects conjugués sans en approfondir autrement l'éducation sexuelle. L'éducation sexuelle est une recherche d'équilibre, elle est physique, elle est psychologique, elle est sociale et économique.

Le mariage est un contrat social, il est un contrat social, il est un contrat social. Le mariage est un contrat social, il est un contrat social, il est un contrat social.

La cellule, votre mère, votre père, votre frère, votre sœur, votre mari, votre enfant, votre famille, votre société, votre pays, votre monde, votre univers.

Les deux... Le mariage est un contrat social, il est un contrat social, il est un contrat social. Le mariage est un contrat social, il est un contrat social, il est un contrat social.

Deux solutions sont possibles. Ou démissionner ou accepter la lutte. Cette bataille est notre moyen d'expression pour nous de la faire, pour être l'engagement pour nos filles qui, elles, auront à vivre dans un monde encore plus industrialisé et plus inhumain que le nôtre.

Notre patrie... Qu'on ne nous reproche surtout pas notre patriotisme. Il faudrait commencer par croire que nous pourrions apporter une participation active à l'évolution de nos structures.

On nous ignore simplement... Combien de femmes qui ont été délaissées par leurs hommes, combien de femmes qui ont été délaissées par leurs hommes, combien de femmes qui ont été délaissées par leurs hommes.

Hommages aux Canadiens français

Victory Tool & Machine Co. Ltd.

1000 RUE DE LA SAISON

Dufford Mathieu, Président

Raymond Mathieu, Vice-président

MACHINERIE GENERALE

Manufacturers of conveyors and monte-charges

Machinerie pour la mise en conserve

236 - 250, ROSE-DE-LIMA — WE. 3-1138

MONTREAL

Etre une femme...

(Suite de la page 21)

elles sont en contact avec les hommes qui sont "contre" le mariage. Elles sont en contact avec les hommes qui sont "contre" le mariage. Elles sont en contact avec les hommes qui sont "contre" le mariage.

HOMMAGES ET MEILLEURS VOEUX à tous les CANADIENS FRANÇAIS

JE ME SOUVIENS

LE CANADA FRANCAIS

Cherir une cloche, c'est choisir un instrument. Ce choix ne doit pas se faire au hasard.

Les Etablissements Cogné-Eng.

Maison canadienne-française établie depuis 50 ans

5909 Marquette, Montréal, P.Q. — CR. 1-7839

LUCIEN VIAU & ASSOCIÉS

Comptables agréés

CHAS. DESROCHES, C.A. P. RHEAULT, C.A.

2101 OUEST, RUE CREMAZIE — LU. 8-9251

Hommage fraternel à tous nos compatriotes

VIVE LE CANADA FRANCAIS

Nous souhaitons que les sentiments qui animent les Canadiens français le 24 juin persistent en tout temps

PLOMBERIE — CHAUFFAGE

MATERIAUX DE PLOMBERIE ET DE CHAUFFAGE

Deschênes & Fils Ltd.

NEGOCIANTS EN GROS & IMPORTATEURS

5685 IBERVILLE — LU. 6-6655

Hommage fraternel à nos compatriotes

24 JUIN

"Le patriotisme sain est à la fois sentiment et raison liés dans un harmonieux équilibre."

(Esdras MINVILLE)

PHOTOGRAVURE

Ideal

PHOTO ENGRAVING INC.

1206 Craig est — Montréal — LA. 6-0961

L'envoi débouchant sur la dépression nerveuse

Le problème le plus délicat est probablement celui des femmes divorcées, jeunes ou âgées, qui ne peuvent travailler, qui ne peuvent travailler, qui ne peuvent travailler.

Je ne crois pas qu'il est bon que la femme travaille de son plein gré, qu'il est mauvais que la femme travaille de son plein gré, qu'il est mauvais que la femme travaille de son plein gré.

Célébrons dignement notre fête nationale!

HOMMAGES DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL DU GRAND MAGASIN à RAYONS du PLATEAU MT-ROYAL

MESSIER

1490 est - rue Mont-Royal

Nous sommes heureux de présenter nos hommages à nos compatriotes en ce jour de Fête nationale.

Longue vie à la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, et que, sous son égide, la population canadienne-française continue de grandir et de prospérer!

LEFEBVRE FRERES



Pour la reconnaissance du français comme seule langue officielle et obligatoire dans le Québec



Pour une représentation de l'Etat du Québec aux Nations Unies, au Vatican et dans les grandes capitales du Monde



Pour une participation de l'Etat du Québec à la Communauté Française, au Marché Commun, à l'Organisation des Etats Américains et à l'UNESCO



Pour la maîtrise complète des destinées économiques et des ressources naturelles du Québec en fonction de ses intérêts supérieurs



Pour la sauvegarde véritable et effective des groupes minoritaires en voie d'assimilation



Pour la jouissance de tous les droits et de toutes les prérogatives des Nations libres



Pour une Politique de Grandeur française à l'échelle de l'Amérique du Nord et du Monde

Une seule solution

L'INDÉPENDANCE

Le Rassemblement pour l'Indépendance Nationale (R.I.N.) accepte dans ses rangs tous ceux qui, librement désirent répondre à l'idéal de Grandeur française, de Dignité, de Courage qu'il propose pour atteindre à la réalisation désormais inéluctable de l'Indépendance.

R. I. N.

Rassemblement pour l'Indépendance Nationale

C. P. 96 - Station B - Montréal; C. P. 283 - Hull

ETRE UNE FEMME N'EST PAS UNE PROFESSION NI UN STATUT SOCIAL

Sur le plan des faits concrets, la femme canadienne-française a deux positions: elle est citoyenne et elle est mère. La route civile et la route sociale sont les deux chemins de la vie. Elle ne peut pas vivre sans l'un ni sans l'autre. Elle ne peut pas vivre sans être mère et elle ne peut pas vivre sans être citoyenne. Elle ne peut pas vivre sans être femme et elle ne peut pas vivre sans être Canadienne-française.

La Canadienne-française est une femme avant tout. Elle est une femme qui a des idées, des convictions, des aspirations. Elle est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays. Elle est une femme qui a le droit de s'exprimer et de se faire entendre. Elle est une femme qui a le droit de choisir son chemin de vie et de le suivre avec conviction.

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de travailler et de s'épanouir dans son travail. Elle est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de s'exprimer et de se faire entendre. Elle est une femme qui a le droit de choisir son chemin de vie et de le suivre avec conviction. Elle est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement.

24 JUN

NOS HOMMAGES ET MEILLEURS VOEUX

à tous les
Canadiens de langue française

Verdun Armature Works
3419, BOUL. LASALLE — VERDUN — PO. 7-5342

24 JUN **24 JUN**

Nos hommages à tous les **CANADIENS FRANÇAIS**

Les Ateliers d'Art Liturgique Ltée
Georges SCHAFFER, Président
216 OUEST, CREMAZIE — DU. 1-2460

La St-Jean-Baptiste

Nos meilleurs vœux à tous les **Canadiens Français** à l'occasion de la fête nationale

Les Laiteries MONT-ROYAL & Cie Ltée

La plus grande et la plus importante entreprise canadienne-française dans le commerce du lait et de la crème glacée au Canada

1200, RUE PAPINEAU — LA. 1-1151

24 JUN

HOMMAGE DE LA CORPORATION

DOMREMY - MONTREAL

Centre de réhabilitation pour les alcooliques

ADMINISTRATION 685, boul. Decarie RI. 4-5841
VILLE ST-LAURENT

Par Adèle Lauson

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

La Canadienne française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux

Par Judith Jasmin

Dans une société comme la nôtre, dont les lois ont été faites depuis longtemps par les hommes et qui elle-même se manifeste par le fait que son rôle est de servir le monde plus que tout le monde à l'heure de la révolution sociale, la femme canadienne-française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux.

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

Par Adèle Lauson

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

La Canadienne française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux

Par Judith Jasmin

Dans une société comme la nôtre, dont les lois ont été faites depuis longtemps par les hommes et qui elle-même se manifeste par le fait que son rôle est de servir le monde plus que tout le monde à l'heure de la révolution sociale, la femme canadienne-française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux.

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

Par Adèle Lauson

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

La Canadienne française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux

Par Judith Jasmin

Dans une société comme la nôtre, dont les lois ont été faites depuis longtemps par les hommes et qui elle-même se manifeste par le fait que son rôle est de servir le monde plus que tout le monde à l'heure de la révolution sociale, la femme canadienne-française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux.

La femme canadienne-française est une femme qui a le droit de participer à la vie sociale de son pays et de contribuer à son développement. Elle est une femme qui a le droit de choisir son statut social et de le vivre avec dignité.

HOMMAGE A TOUS NOS CLIENTS ET MIS

QUE NOTRE PATRIOTISME NOUS INCITE À ÉDIFIER UN AVENIR SOCIAL ET CULTUREL VRAIMENT À L'AVANTAGE DES CANADIENS FRANÇAIS

LORD & CIE Limitée

J. LORD, Ing. P. président
CHARPENTES METALLIQUES

4700 IBERVILLE, MONTREAL LA. 4-3048

A tous nos compatriotes nous offrons nos vœux les meilleurs à l'occasion de la fête nationale

I. NANTEL Inc.

Bois de construction

Angle Demontigny et Papineau - LA. 2-1300
MONTREAL

24 JUN

Hommages et meilleurs vœux à tous nos compatriotes

DOMPOMNETTE INC.

256 EST. RUE SAINTE-CATHERINE MONTREAL
UN. 1-9291

La St-Jean-Baptiste

A L'OCCASION DE NOTRE FÊTE NATIONALE nous sommes heureux d'offrir nos hommages à tous nos clients et amis canadiens-français

BOULANGERS

JOS ROBY & FILS

PAIS DE TOUTES SORTES
SPECIALITES: PAIN DE BLE ENTIER
RA. 7-1234

La St-Jean-Baptiste

Fidèles aux traditions ancestrales, célébrons avec fierté notre fête nationale

J. BRUNET LIMITEE

1877 — 84e anniversaire — 1961

MONUMENTS

AUCUN AGENT — ÉCONOMISEZ LA COMMISSION AVANT D'ACHETER
CONSULTEZ LA PLUS VIEILLE MAISON DU QUÉBEC
LETTREAGE AUX CIMETIÈRES

5119 AVE DE CELLES RE. 8-8686

Combien de temps la Canadienne française attendra-t-elle encore

• pour jouer pleinement son rôle dans l'édification de la vie nationale!
 • pour réclamer et occuper les postes de commande qui lui reviennent!

La réponse est inscrite dans l'avenir: LA FEMME DE DEMAIN



La St-Jean-Baptiste développe cette année un thème consacré à la femme canadienne française. Cette occasion nous offre la possibilité d'examiner dans quelle mesure la femme de chez nous est arrivée dans notre vie nationale. Joseph Proudhon a dit: «Le monde est en fait de la femme comme en fait de la terre. Il faudra qu'il se décide à faire à la femme sa part et se jeter en avant comme de son corps de son aspect, de son cœur. La féminité est un don. La femme attend sa promotion. Cette promotion est-elle vraiment accordée à la Canadienne française d'aujourd'hui? Il est bien entendu que l'homme n'est plus et elle le fut jamais à une certaine conception de la «femme de demain». Conscience des problèmes, des «tâches», bravaux dans d'innombrables domaines, la Canadienne française a vu surgir devant elle des possibilités nouvelles. Elle fréquente les universités, étudie sa vie dans les professions, les arts, la littérature, le commerce et l'industrie, joint de ses droits politiques, et avec elle le rôle de la femme moderne, de la femme de son temps. Elle est plus grande, elle se jure pas son rôle de première plan dans l'édification de la vie nationale.

On assiste les sujets litigieux

Depuis quelques années les femmes de Québec tendent à se grouper en associations de leur genre. Très souvent, beaucoup de ces groupements se réunissent à l'occasion de problèmes vraiment sérieux pour elles, qu'il s'agisse de problèmes de santé, de logement, de bien-être matériel, de problèmes sociaux. Les sujets litigieux sont en général impopulaires. Les femmes d'aujourd'hui ont en général une certaine crainte de l'opinion publique. Elles ont peur de se faire remarquer. Elles ont peur de se faire remarquer. Elles ont peur de se faire remarquer.

Par Thérèse Casgrain

On ne voulait pas aller, celle qui lui avait permis d'aller à son travail. Elle ne cherchait pas, elle ne cherchait pas, elle ne cherchait pas. Elle ne cherchait pas, elle ne cherchait pas, elle ne cherchait pas.

24 JUIN 24 JUIN

Nos hommages à tous les CANADIENS FRANÇAIS

N. & R. DESNOYERS
 Artistes de Bureau
 21 ESt, NOTRE-DAME — UN. 1-9879

24 JUIN

Hommages et meilleurs vœux à tous nos compatriotes

BOUDRIAS FRERES Liée
 MOUTARDE "CONDOR"
 THE — CAFE — EPICES
 «LA CUISINE CANADIENNE CONDIMENTES CANADIENS»
 MONTREAL

24 JUIN

Hommage du

CREDIT FONCIER FRANCO-CANADIEN
 PRETS EN PREMIERE HYPOTHEQUE
 5 EST, SAINT-JACQUES — MONTREAL — UN. 1-6721
 E. BROSSARD, Directeur de la division de Montreal

La femme rurale de 1961 ne vit plus en vase clos, mais ses préoccupations ne dépassent pas le Québec

Par Jeanne Larose
 Secrétaire générale de l'Union catholique des femmes rurales

Les jeunes mariages, aux villes et aux campagnes, ne sont pas les mêmes. Ils ne sont pas les mêmes. Ils ne sont pas les mêmes.

Canada Dactylographe Inc.

R.T. AFAMAND, prop.

44 QUÉST. RUE ST-JACQUES — VI. 4-8491

Honneur aux nôtres!

DOUCET & DOUCET
 LIMITEE
 PLOMBERIE — CHAUFFAGE
 1640, ave. NORTH, OUTREMONT — CR. 4-5426

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

LES LIMITES DE NOTRE

GEORGES-EMILE CHAMPEAU
 LIMITEE
 TUILLES * LINOLEUMS * PRELARTS
 5790, rue Christophe Colomb, angle Du Fleuve
 MONTREAL Tel.: CR. 4-9333

Café Martin
 1327 MOUNTAIN
 LE MEILLEUR RESTAURANT FRANÇAIS AU CANADA
 LÉO DANDURAND PROPRIÉTAIRE
 FACILITES DE STATIONNEMENT
 AIR CLIMATISÉ

A tous nos compatriotes A tous nos amis

Nos vœux les meilleurs à l'occasion de la

Saint-Jean-Baptiste

Léo Dandurand, président

VINGT-QUATRE

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

La jeune Canadienne française face à la carrière et au mariage: ses problèmes (nombreux) et ses préoccupations (troublantes)

Dans notre histoire de la femme canadienne française, nous voyons l'image de la mère sur laquelle s'appuie le jeune homme. De la mère, on attendait tout, l'éducation, le soutien moral, le conseil, le réconfort, le soutien financier, le soutien physique. Elle était le centre de la vie familiale, le pivot autour duquel se tournait le monde des enfants. Elle était la gardienne des traditions, la gardienne des valeurs, la gardienne de la moralité. Elle était la femme de la maison, la femme de la famille, la femme de la communauté.

Par Louise Laurin
Ex-présidente générale de I.A.J.C.

En ce temps à l'école, on ne se souciait pas de la carrière et du mariage. On se souciait de l'école, de la famille, de la communauté. On se souciait de faire une bonne épouse, une bonne mère, une bonne citoyenne. On se souciait de servir Dieu et son prochain. On se souciait de vivre une vie vertueuse, une vie honorable, une vie utile.

La jeune fille d'aujourd'hui est différente. Elle a des aspirations, des ambitions, des rêves. Elle veut faire une carrière, elle veut se marier, elle veut vivre une vie indépendante. Elle veut être une femme moderne, une femme libre, une femme responsable.

Elle se sent tiraillée entre deux mondes. Elle veut rester fidèle à ses racines, à ses traditions, à ses valeurs. Elle veut aussi être moderne, être libre, être responsable. Elle veut trouver un équilibre, un équilibre difficile à trouver.

Elle se sent seule, elle se sent isolée. Elle se sent différente de ses parents, de ses amis, de sa communauté. Elle se sent en recherche, en recherche de soi-même, de son identité, de son sens de la vie.



Les jeunes filles ont un besoin de langage spirituel. Elles ont besoin de se sentir enracinées, de se sentir appartenir à quelque chose de plus grand qu'elles-mêmes. Elles ont besoin de se sentir aimées, de se sentir comprises, de se sentir soutenues.

HOMMAGE A LA SOCIÉTÉ SAINT-JEAN-BAPTISTE A L'OCCASION DE NOTRE FÊTE NATIONALE

Villemaire Freres Limitée

Livre de comptabilité "VIM"

Système de factures mobiles et accessoires

EN VENTE CHEZ TOUTS LES LIBRAIRES

Secrétaires dans la reliure mécanique WIRE-O et MULT-O

840 WILLIAM MONTREAL UNIVERSITY 6-4771

Les femmes journalistes

Problème de l'expression et problème religieux

En général, la femme journaliste est une femme qui a une formation intellectuelle et qui a une sensibilité particulière. Elle est une femme qui aime travailler, qui aime apprendre, qui aime servir.

NOS MEILLEURS VOEUX A TOUS NOS COMPATRIOTES ET À NOTRE NOMBREUSE CLIENTÈLE

IMPRIMERIE ATWATER

Lucie KALTENBACK, propriétaire

3009, rue Notre-Dame ouest — WE. 2-5440

LEGault & MASSE

Épiciers en gros

8455, St-Dominique — DU. 9-8411

Montreal

24 JUIN

HOMMAGE A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS

A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et services sans égal

LAMARRE & FRÈRES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMÉLIEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

HOMMAGE au Canada français à l'occasion de la SAINT-JEAN-BAPTISTE

PRODUITS FAMILIX LIMITEE

Le service d'achat à domicile, préféré des Canadiens

DUN OCEAN, LA L'OUTRE

1600, avenue De Lorimier — LA. 6-9191

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS

A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et services sans égal

LAMARRE & FRÈRES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMÉLIEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

24 JUIN

HOMMAGE A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS

A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et services sans égal

LAMARRE & FRÈRES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMÉLIEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

NOS MEILLEURS VOEUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS

A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et services sans égal

LAMARRE & FRÈRES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMÉLIEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

Honneur aux nôtres LAURIAULT & VILLENEUVE

Agenteur-géomètre et ingénieur professionnel

Wilfrid Laurault, I.O.A. — Pierre Laurault, I.A.B.

Table de filtration et usure d'opération

Deuxième industrie

Claude Villeneuve, I.A. — Lucien Landry, A.P.

Jacques Beaudry, A.B.

4377 ouest, rue Notre-Dame — WE. 2-4187

NOS MEILLEURS VOEUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS

A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et services sans égal

LAMARRE & FRÈRES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMÉLIEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

Service de Pneus Stadium

LTEE

Eugène TURCOTTE, président

Fernand TURCOTTE, vice-président

André TRUDEAU, sec. trés. et gérant général

1871, Ave Deslorimier — LA. 4-1177

NOS HOMMAGES à tous nos compatriotes canadiens-français

IMPRIMERIE JACQUES CARTIER INC.

Pierre BEGIN, prés.

232 rue Duke, Montréal — UN. 6-4624

VINGT-SIX

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

Le rôle exceptionnel de la Canadienne française au 19e siècle

Il peut sembler paradoxal de parler de mariages à propos d'une société où l'on sait que l'infatigable pas encore le droit à l'émancipation pour la femme. Et c'est la raison pour laquelle on a écrit dans les pages de ce journal, par un homme de lettres, un article sur le rôle de la femme au 19e siècle. Mais cette femme, qui n'est pas encore émancipée, n'est pas non plus une femme de lettres. Elle est une femme de ménage, une femme de chambre, une femme de cuisine, une femme de boutique, une femme de magasin, une femme de bureau, une femme de maison, une femme de famille. Elle est une femme de tous les jours, une femme de tous les lieux, une femme de tous les moments. Elle est une femme de tous les siècles, une femme de tous les siècles.

Un legs du passé
Tous les hommes qui ont vécu au Canada au 19e siècle ont été sensibles à l'importance du rôle que jouait la femme. Et c'est pourquoi, dans les pages de ce journal, par un homme de lettres, un article sur le rôle de la femme au 19e siècle. Mais cette femme, qui n'est pas encore émancipée, n'est pas non plus une femme de lettres. Elle est une femme de ménage, une femme de chambre, une femme de cuisine, une femme de boutique, une femme de magasin, une femme de bureau, une femme de maison, une femme de famille. Elle est une femme de tous les jours, une femme de tous les lieux, une femme de tous les moments. Elle est une femme de tous les siècles, une femme de tous les siècles.

par Fernand OUELLET
assistant-archiviste de la Province

Le rôle des femmes
L'émancipation de la femme est un processus qui a duré des siècles. Au 19e siècle, la femme jouait un rôle essentiel dans la vie de la famille et de la société. Elle était responsable de l'éducation des enfants, de la gestion du foyer, et de la transmission des valeurs familiales. Son rôle était souvent méconnu, mais son impact était profond. Elle était la colonne vertébrale de la famille, celle qui maintenait tout ensemble.

Un climat de pessimisme
On comprend qu'un climat de pessimisme et d'incertitude ait régné au sein d'une population qui se voyait dévaler sur elle les conséquences de la révolution industrielle. Les femmes, en particulier, étaient confrontées à de nouvelles exigences et à de nouvelles responsabilités. Elles devaient trouver un moyen de subsister dans un monde qui changeait rapidement. Leur rôle devenait de plus en plus complexe et exigeant.

l'acte d'émancipation des femmes, conservateurs et libéraux de sorte qu'une place plus grande soit faite aux opinions créatrices. Pourquoi aurait-on moins eu à penser qu'un homme d'un siècle et de penser.

Hommages
et meilleurs vœux
à tous les
Canadiens-français
à l'occasion de la
St-Jean-Baptiste

Le mariage, un sacrifice
Le mariage, un sacrifice. C'est un acte qui engage toute la vie. Au 19e siècle, le mariage était souvent une affaire de survie, une nécessité économique. Les familles cherchaient à marier leurs enfants pour assurer leur avenir. Mais le mariage était aussi un acte d'amour, un acte de confiance. C'était un engagement pour la vie, un engagement pour le bien-être de tous.

Une femme d'affaires :
Agathe de Repentigny

Agathe de Repentigny, une femme d'affaires, a marqué son époque. Elle a été une pionnière dans le monde des affaires, une femme qui a su trouver sa place dans un monde masculin. Elle a été une femme d'action, une femme de conviction. Elle a été une femme qui a su faire entendre sa voix, une femme qui a su faire valoir ses idées.

La première mère canadienne :
Guillemette Hébert

Guillemette Hébert, la première mère canadienne, a été une femme d'exception. Elle a été une femme qui a su élever ses enfants dans un monde difficile, une femme qui a su leur transmettre ses valeurs, une femme qui a su leur donner un avenir. Elle a été une femme qui a su faire de sa maison un foyer, une femme qui a su faire de sa vie un exemple.

A TOUS NOS COMPATRIOTES nous vœux les meilleurs A L'OCCASION du 24 juin

Wolfe Street Foot Clinic

1110, rue WOLFE, angle St-Catherine — LA. 1-880

MEILLEURS VŒUX A TOUS NOS COMPATRIOTES

STUDIO DE CHAUSSURES Lanoue LIMITEE

1444 ouest, Sherbrooke (Pres Bishop) VI. 9-5623

HOMMAGE À LA FEMME

Canadienne-Française

BANQUE CANADIENNE NATIONALE

105 bureaux dans la région de Montréal

Hommage aux Canadiens français à l'occasion de la Saint-Jean-Baptiste

LA BANQUE ROYALE DU CANADA

à l'occasion de notre fête nationale, souhaite à chacun de ses compatriotes toute l'expansion possible dans le domaine où s'exerce son activité.

COMPAGNIE D'ASSURANCE SUR LA VIE

La Sauvegarde

Siège social — Montréal

La Sauvegarde

Assurances en vigueur \$250.000.000
Actif 50.000.000
Nombre d'assurés 112.000

COMPAGNIE D'ASSURANCE SUR LA VIE

La Sauvegarde

Siège social — Montréal

Deux problèmes essentiels se posent à la Canadienne française d'aujourd'hui: celui de la compétence, celui de l'engagement

"Un bon sens naturel contre toutes les extrêmes" (sont les femmes) ont un temps obéi à une "mode à l'ouest" (Erich Stern) — "LA FEMME ET SA DISTINCTION"

Deux problèmes essentiels confrontent la femme canadienne française d'aujourd'hui: le problème de la compétence et celui de l'engagement. Ce ne sont ni d'autres que deux aspects d'une même réalité: la compétence est de la compétence d'engagement et l'engagement est de la compétence.

Le premier de ces problèmes reste sans doute le plus aigu et le plus difficile à résoudre. Pourquoi? Parce que la femme elle-même n'y est pas encore entièrement et parce que les milieux ne l'aide guère dans ses faibles tentatives de perfectionnement. L'histoire 1959 le démontre de façon péremptoire: la supérieure de l'Université bilingue que l'on croyait une très grande dame universitaire, une déesse de son métier et de sa profession, fut démasquée par un rapport (et sans bien d'autres), ses filles ont tellement de soucis.

Le bulletin de la Fédération des collèges classiques (V. VI, no 3, avril 1961) donne l'index de fréquentation dans les collèges classiques (pour l'année scolaire 1959-60) par rapport au nombre de filles âgées de 17 ans ou plus. On voit que le nombre de filles qui ne vont pas à l'école est de 11 p. 100. Mais encore, dans les collèges classiques, on ne trouve pas de filles qui ne vont pas à l'école.

Un manque d'appétit intellectuel

Ces filles sont tragiques parce qu'elles étouffent de niveau intellectuel par rapport à la femme canadienne française. On ne leur a pas permis de développer leur intelligence. Elles ont été élevées dans un milieu où l'on ne leur a pas permis de développer leur intelligence.

Renoncer au désir de sécurité

La recherche de la compétence (ou quelque chose de semblable) est un premier pas pour sortir de cette situation. Mais, pour cela, il faut que la Canadienne française renonce à un très vieux préjugé: celui de la sécurité. Elle ne peut pas avoir peur de perdre ce qu'elle a.

La malaise habite la femme

La malaise habite la femme. Elle se sent mal à l'aise dans son milieu. Elle se sent mal à l'aise dans son milieu. Elle se sent mal à l'aise dans son milieu.

Par Thérèse Guin-Décarie

troubles et de désordre. Il n'est arrivé, il y a plusieurs années, d'empêcher la psychologie dans un de nos nombreux instituts familiaux. Cela manifestait une certaine maladresse intellectuelle. Mais, maintenant, on fait ce que l'on peut pour améliorer la situation.

Le problème de l'engagement est intimement lié à celui de la compétence. Elle ne peut pas être compétente si elle n'est pas engagée. Elle ne peut pas être engagée si elle n'est pas compétente.

La tentation de la sécurité, la tentation d'un engagement facile, voilà ce contre quoi nous devons nous battre. Elle ne peut pas être compétente si elle n'est pas engagée.



Sortir des cadres familiaux

C'est un problème de compétence que la Canadienne française pose aujourd'hui. Elle ne peut pas être compétente si elle n'est pas engagée. Elle ne peut pas être engagée si elle n'est pas compétente.

Feu... la femme d'hier

HOMMAGE AU CANADA FRANÇAIS

Me F.-Eugène Therrien

PRESIDENT DE LA CAISSE NATIONALE D'ECONOMIE

GREENLANE

24 JUN 24 JUN

L'histoire, ce n'est pas une fatalité, un enchaînement de fatalités... L'histoire, c'est un enchaînement d'actes volontaires, c'est un peuple qui, quand il est conscient, bâtit sa vie à peu près comme il veut.

Par Renée Geoffroy

La femme d'aujourd'hui se cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche.

Par Michèle Lussier

La femme d'aujourd'hui se cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche.

Celui des deux qui est injustement traité par l'autre, ce n'est pas la femme, mais l'homme plutôt...

NOUS SOMMES HEUREUX D'OFFRIR NOS HOMMAGES FRATERNELS A TOUS NOS COMPATRIOTES

J. M. RAVARY INC.

QUINCAILLERIE

4039 est. Sainte-Catherine — LA. 6-9128

Par Renée Geoffroy

La femme d'aujourd'hui se cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche.

Par Michèle Lussier

La femme d'aujourd'hui se cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche. Elle ne trouve pas ce qu'elle cherche.

VIVE LA SAINT-JEAN-BAPTISTE!

Hommages à la Société Saint-Jean-Baptiste, gardienne de notre langue, de nos institutions et de nos droits.

Lavolette & Brosseau Inc.

EPICIER EN GROS

5405, AVENUE ROYALMOUNT — RE. 1-7841

VILLE MONTREAL

HOMMAGE AU CANADA FRANÇAIS

BIJOUTERIE D'ORSAYLÉE

Roger Journeault, propriétaire

TAILLEUR DE DIAMANTS

402 est. St-Zotique — CR. 9-5236

VINGT-HUIT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961








La St-Jean-Baptiste

AVEC NOS
HOMMAGES

*En ce jour de fête nationale,
pensons à tous nos droits et à nos
chères traditions et faisons de notre
mieux pour les conserver. Nous
profitons de l'occasion pour offrir
nos meilleurs vœux de succès à
tous nos compatriotes qui ont à
cœur de bâtir un pays prospère*

HOMMAGE À LA POPULATION FRANÇAISE DE MONTREAL

La publication de cette page est due à la courtoisie des conseillers suivants:

 LUCIEN SAULNIER Président du Comité exécutif de Montréal CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE B	 FERNAND ALIE Directeur de l'Institut ALIE 306 est. Sherbrooke — VI. 2-5094 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 JEAN-PAUL MARCHAND Directeur de funérailles #228, Papineau - LA. 1-2562 - 1-1685 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 7 CLASSE A	 JEAN LABELLE Propriétaire de Labelle Fleurs CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE A
 LUCIEN ASSELIN Constructeur Président de Assé Wood Agencies 5670 Drake — PO. 6-1335 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1	 JEAN-PAUL BONIN Notaire CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE B	 ADRIEN ANGERS & FILS Maire suppléant Assurances 4009, Hochelaga — CL. 5-7795 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 ARTHUR GAGNON Propriétaire de Gagnon Sports 7125 Saint-Hubert — CR. 3-1578 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE B
 HORACE MONTPETIT Président de Montpetit Finance Inc. 2745 Masson — RA. 7-4294 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 9 CLASSE A	 JACQUES BRISEBOIS Prop. de la Cie de tabac TransCanada Manufacturier de la cigarette Minut 2359, de Montigny — LA. 1-3934 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 GERARD NIDING Marchand 1126 est. Mont-Royal — LA. 6-2801 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 7 CLASSE B	 PAUL-EMILE ROBERT Assureur-Vie CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE A
 ROMEO DESJARDINS Manufacturier de pierres artificielles 1392 est. Beaudry — CR. 1-1432 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE B	 CLAUDE MELANCON Avocat 266 ouest. Saint-Jacques - VI. 5-1122 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE B	 PAUL-E. SAUVAGEAU Officier de Relations extérieures 8665 est. Notre-Dame — CL. 5-4788 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 JEAN LeROCHE Chiropraticienpsychologue 6756 Saint-Denis — CR. 2-5011 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE A
 CAMILLE MARTELLANI Contracteur en planchers de béton 3020 Allard — PO. 6-8571 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1	 MAURICE LANDES Notaire 3677, Adzom — LA. 6-5517 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 FERNAND DRAPEAU Fabricant de meubles 933 est. Rachel — LA. 3-3607 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 ROMEO-A. SABOURIN Supply Ltd. Président de Sabourin Electrical 2719 ouest. Notre-Dame. WE. 2-4181 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1

Du féminisme dépassé à la promotion humaine en marche

par Germaine Bernier

On ne peut pas dire que la Canadienne n'a pas su sauter dans la danse féministe, celle de la promotion de la femme avec ou sans bannière féministe. D'ailleurs, il y a assez longtemps que le vent du large, c'est-à-dire le souffle de la promotion humaine, — dit l'émancipation féminine n'est qu'un aspect et un dérivé — a dirigé le vaisseau de cette bannière des suffragettes d'hier et le bateau n'en vogue pas moins bien d'aujourd'hui en étape tout au long du monde. L'évolution a été de remplacer pour de bon, mais elle est tout de même venue à son heure. Ou si l'on aime mieux, un féminisme rationnel a remplacé un féminisme revendicateur, épris, non sans raisons, mais tout de même insuffisant dans ses vues et objectifs.

D'ailleurs, des les débuts de la société féminine en Amérique, les femmes n'ont pas attendu que le pays soit pacifié, cultivé, prospère pour y venir. Tout de suite elles ont eu le droit de vote et comment! Elles étaient à la tête bien avant les courants collectifs et même avant le droit de vote. Mais travail souvent trop rude pour elles. C'est ainsi que les premières mairies de Ville-Marie, — les rigueurs du climat aidant — vécurent pas viables. Tout comme en certaines colonies européennes dans les pays tropicaux. Donc, ces femmes de France sont venues, elles sont restées, vivant d'angoissement comme les hommes, faites

de vote, c'est le choix du travail et le salaire approprié qui ont été le plus dur à faire reconnaître. La lutte n'est pas finie d'ailleurs, il reste à obtenir partout, dans tous les pays, leurs nos provinciaux. Et assure leur travail égal. C'est facile sur le plan économique, la femme au Canada, c'est facile sur le plan économique si le gouvernement central décide très vite de publier ses statistiques sur la femme au travail, qu'elle soit cultivatrice, rurale ou mère de famille. Dans bien des cas et des endroits, naturellement, comme il n'y a

pas de sentiment de l'échec ou avec des préoccupations, du goût d'abdiquer. Un enseignement ou une éducation qui n'a pas suffisamment de salaire pour continuer à se cultiver, pour s'élever des livres, avoir le bibliophile personnel, et prendre le temps de lire, ne donnera jamais un enseignement limité, et d'ailleurs qu'un répertoire et une force de persuasion forte, restreinte, il faut d'un vivre. Et quand on parle de culture chez les enseignants, on n'entend pas une culture canadienne et provinciale, mais aussi culture générale, savoir religieux compris. Guider les autres, c'est être à même de pouvoir leur établir une bonne échelle des valeurs, une bonne distribution des plans et des idées.

Pour tout le monde aujourd'hui, la confusion des plans, des valeurs et des idées crée un problème. Le Canada évolue, progresse, indépendants personnels à se débarrasser de cette confusion et à prendre position comme l'adulte qu'elle doit être? Ou n'est-elle pas trop souvent parente celle qui craint le plus fort pour les droits de la femme, et qui, une fois pourvus d'une bonne place, bien payante, n'est plus de voir pour réclamer quoi que ce soit, pour les autres?



pas de lui imposant le salaire égal pour travail égal, le même travail fait par des hommes et plus économiquement pour l'employeur et le patron que qui était fait par des hommes. Et c'est au dérivé de la situation. Un problème qui se résout et qui se résout sans solution; nos sévères et nos femmes députées devant y voir.

Quelques autres petites questions. Dans toute cette masse de double salaires et de deux automobiles pour la même maison, les familles et les livres sont-ils plus heureux? Le salaire plus unis et d'un meilleur terrain pour le logement? Le salaire plus unis et de l'indulgence? La famille abaisse cette popularité sociale indispensable qui doit fleurir à la société des caractères sans caractère sans frustration psychologique, sans infirmités morales, avec un surplus, léger cependant, mais un surplus tout de même de qualité sur les défauts?

Une chose certaine, c'est que le monde attend, le monde a une immense besogne de l'ouvrage des femmes sur tous les plans, davantage dans certains secteurs que dans



Donc, la Canadienne, comme sa voisine américaine, jouit, dans l'ensemble, d'une liberté d'action et d'une situation économique qu'on ne rencontre pas partout.

Et c'est sans doute l'heure de s'interroger si les privilèges de cette liberté et de cette situation économique sont employés à bon escient, si elle apporte aux proches à la société et à la femme elle-même, les fruits de civilisation, de culture et de personnalité accomplie que l'on est en droit d'attendre d'une situation aussi favorisée, aussi prospère.

La participation des femmes à la vie collective par la profession et le travail extérieur est un champ immense, aux perspectives diverses et surtout assez troubles, au Québec. Il n'est pas toujours facile à assurer entre les bénéfices et les malheurs particuliers, principalement chez les mères de famille, et même chez les femmes mariées sans enfants.

Et quand la femme, quel que soit son état civil, et le nombre ou l'absence de ses charges familiales, a réussi à assurer son indépendance économique, n'est-elle pas portée trop souvent à se replier sur ses lauriers, à ne vivre que pour elle-même sans se préoccuper suffisamment du reste de monde? La femme qui a réussi personnellement et de façon professionnelle, à toutes celles qui n'ont pas réussi? Quel intérêt accordé-elles, dans l'ensemble à nos très lourds problèmes sociaux? Particulièrement, un si terrible problème de l'émancipation et de l'indulgence au travail ou en chômage forcé? Particulièrement, le temps de lire et de penser, de regarder, de réfléchir, de discuter comme ceux de la classe qui nous demandent de toute une population (non abandonnée à elle-même) de résoudre un problème non résolu, ou de tout simplement vers la conjugaison ou la prostitution? Je n'invente rien, les reports sont là.

Et le problème des écoles rurales? Combien y en a-t-il encore prévues de milliers inoccupés? Et les institutrices à la retraite, qui sont souvent à la mendicance? Pourquoi les enseignants, de toutes catégories, pour le primaire comme aux autres degrés, devraient être payés les mêmes salaires des professionnels, mais en retour, être d'une compétence académique, salariale, confidentielle, pour répondre à des exigences qu'il serait très difficile de leur donner en forme par l'apprêt des autres, surtout des enfants avec l'émancipation, mais surtout dans la fabrication des caractères humains, des valeurs humaines. Le choix est devant aujourd'hui des parents, être qui habite la planète terre est libre, librement libre de choisir. Les parents, libres qui choisissent, les vices serviteurs, les solides servantes. Le choix de chacun, de chacune, vers d'être meilleur et servable aux causes humaines, et à la dignité de la femme, qui ne sera pas qu'une réponse personnelle et provinciale de l'épave du luxe, de la licence, de la popularité mondaine et éphémère, et qui le plus de l'écriture, une réponse évangélique de l'honneur, de l'harmonie, le respect de la vérité, des consciences et du bien d'autrui, et le goût de l'idéal était

prisonniers, comme les hommes, tirant du mouvement à l'occasion pour se défendre mais aussi mouvant maintenant leurs pères, leurs frères, mais aussi, sous les coups de leur territoire. Mais elles ont tenu le coup, ont fait leur peur ou, si elles ont eu peur, ce qui est bien possible et naturel; elles ont eu avec beaucoup de courage, d'audace, de peur. Et nous sommes là! Pourquoi toujours nous réclamer de la descendante française, reconnue et entendue quand nous traversons en France après des siècles de séparation et d'oubli sur les bords du Saint-Laurent ou dans les plaines de l'Ouest.

Et le développement social, économique, industriel, a marché à pas de géant depuis deux ans, apportant toujours plus de liberté individuelle à la femme, quel que soit son état civil. Aujourd'hui, elle est partout, dans les affaires, dans le commerce, les métiers, les facultés, les professions, à même de se faire la part de son choix. La femme est partout avec succès, non seulement à cause de ses droits reconnus mais à cause aussi de sa compétence. Des laborieuses, des salles d'opération, des conseils d'administration, elle est partout, même dans les affaires et les administrations où on la retrouve comme le visage de la publicité, au rôle d'apôtre, tous les pouvoirs et les actions essentielles. Dans ce dernier secteur, elle pourrait protester contre le rôle qu'on lui fait jouer trop souvent et surtout le faire jouer en la présente.

Le droit au travail salarié pour la femme est incontestable et il a d'ailleurs précédé aussi de beaucoup de droit

encore à la mode aujourd'hui, le droit que c'est aux femmes à cultiver cette mode et à l'imposer aux hommes, comme ce mode même.

Dans un de ses ouvrages incomparables, Virginia Woolf écrit "L'œuvre de la femme" vers 1928. Nous dirions: "Tourner nous vers les Elites de tous les âges, de toutes les classes, de toutes les cultures, et nous efforçons de venir au secours de la civilisation occidentale en partant de la civilisation occidentale elle-même."

Entre tout ça, ces dites existences, avec toutes de plus de qualité que de défauts, de plus d'élites de foi que de doutes, qu'elles soient grâces à eux et cachent le faire.

Si les femmes qui sont ou se disent dans les activités politiques continuent et se contentent de priver des revenus de modes, des parties de cartes et des ventes de charité, des salaires de vertige, en période électorales (leurs choix bonnes en soi mais insuffisantes) au lieu de diriger des séances d'étude, des forums et débats entre femmes, un point demeure encore essentielle sur le "grand rôle" qu'on indique aux femmes d'action comme objectif dans la politique du parti. Et au cours des congrès futurs, les femmes n'ont pas fini d'être reliées aux séances intellectuelles et aux revues de modes.

Une chose reste certaine, et c'est pour cela que le grand pape Pie XII s'est tant préoccupé des classes féminines et a tant parlé aux femmes de tous pays à même de l'entendre, c'est que le monde attend, le monde appelle au secours et l'ouvrage des femmes, dans bien des cas est le seul qui puisse lui apporter réponse et secours. Tout dépend du choix, au sens son âme et conscience, la femme décide de faire, de poursuivre et d'achever.

L'Église enseigne qu'il a fallu le commencement d'une femme pour sauver le monde spirituel; probablement que bien d'autres commencement des femmes, aujourd'hui, comme hier, sont indispensables pour préserver ce qui reste de la civilisation actuelle et ses valeurs qui ne sont pas interchangeables. Valeurs certainement capables, si elles sont bien connues, bien reconnues, bien enseignées et bien appliquées, d'assurer l'évolution des sociétés dans la fraternité humaine et l'harmonie des classes, qui autrement en disparaissant, ne laisserait subsister que la profondeur de la jungle. Neus y gâchons déjà d'ailleurs.

"JE ME SOUVIENS"

Nos meilleurs vœux à tous nos compatriotes
à l'occasion de notre Fête nationale
la ST-JEAN-BAPTISTE

Joseph Elie *fiée*

Caston ELIE, Président
HUILE — BRULEURS A L'HUILE

1544 ouest, rue Dorchester — Montréal — W.E. 3-9403

24

JUIN

A tous nos compatriotes

clients et amis

NOUS OFFRONS

nos vœux les meilleurs

à l'occasion de la

SAINT-JEAN-BAPTISTE

24

JUIN

HOMMAGES DE LA MAISON

"L'étiquette Desjardins identifie toutes les Fourrures de Qualité"

TABLE RONDE...

(Suite de la 1ère page)

pour que la Candidate à la mairie... Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert...

LE DEVOIR. MONTREAL. SAMEDI. 24 JUIN 1961

est social et professionnel... Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

Table Ronde (suite)

Mlle Gauthier... Mlle Martel... Mlle Laubert... Mlle Sauve...

1658 EST. MONT-ROYAL — LA. 7-2951

Ce n'est pas grave, dit l'homme

Il n'y a pas de problème de la femme, il y a un problème de l'homme. Il ne faut pas avoir que le problème de la femme. Au contraire, il ne faut pas avoir que le problème de l'homme. Il faut avoir les deux. Mais, il faut avoir les deux dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun.

face, faite récemment en France, auprès de la femme, par un mari qui est devenu un homme. Il faut avoir les deux dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun.

son secours. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme.

Par André Lussier
Psychanalyste

Henry, Le Cantique jouait au sein de la femme, dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun. Il faut avoir les deux dans un cadre commun.

faute attend, car elle est une femme. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme.

24 JUIN

“La carrière de l'enseignement devrait être au-dessus de toutes les professions libérales après le sacerdoce; il n'est pas d'occupation qui mérite d'être entourée de plus de considération”.

Gérin-Lajoie

L'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal

Aimé SAULT, président

FETE NATIONALE... 24 JUIN

Canadiens, si vous vous souvenez, réalisez la portée de vos activités sociales, culturelles, économiques.

Notre élite sait-elle que “ACIR” canadien c'est d'abord “PENSER” canadien, c'est aussi “ACHETER” canadien.

Vocux choisis à tous nos compatriotes

REID FOURRURES INC.

“An corridor de la fourrure”

1473. RUE AMHERST

24 JUIN NADEAU 24 JUIN

Pour un pays et pour une nation, plus de liberté politique exige plus de maturité politique, même la maturité tout court. (...) Le souverainisme n'est rien pour un Etat sans les moyens d'être souverain.

Lisnel Groulx, père

LABORATOIRE NADEAU Liée

Spécialités pharmaceutiques

MONTREAL

HOMMAGE AU QUÉBEC



BERCEAU DE LA NATION CANADIENNE

À l'occasion de la Saint-Jean-Baptiste, nous sommes heureux d'exprimer à tous les Canadiens d'expression française nos profonds sentiments de cordialité, de bonne entente et nos respectueux hommages.

BANQUE DE MONTREAL

La Banque Royale en Canada

FOURÉE LE COEUR BÉNÉ DE MONTREAL, IL Y A CANT QUARANTE-QUATRE ANS

La patrie doit compter sur tous pour assurer sa prospérité. Comme citoyen, c'est en garantissant sa propre sécurité financière et celle de sa famille qu'individuellement chacun de nous peut contribuer le plus efficacement à la stabilité économique du pays.

L'assurance-vie demeure le meilleur moyen à la disposition de celui qui veut ainsi faire preuve d'un patriotisme éclairé

Alliance

COMAGNE AUTUELLE d'assurance-vie

Table ronde...

Une femme... MME STAMARTIN: Je ne suis pas une femme qui se contente de vivre, mais une femme qui vit. Une femme qui vit. Une femme qui vit.

une certaine classe sociale, les syndicats ont vu leur rôle se réduire de jour en jour. A augmenter les salaires, réduire les heures de travail, à augmenter les salaires, réduire les heures de travail, à augmenter les salaires, réduire les heures de travail.

Table ronde...

Une femme... MME STAMARTIN: Je ne suis pas une femme qui se contente de vivre, mais une femme qui vit. Une femme qui vit. Une femme qui vit.

LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE

REND HOMMAGE à la FEMME CANADIENNE, EN PARTICULIER

À la Vénérable Marie de l'Incarnation Patronne des femmes journalistes

À la Bienheureuse Marguerite Bourgeoys Patronne des éducatrices

À la Bienheureuse Marguerite d'Youville Patronne des femmes d'affaires

À Mère Catherine de Saint-Augustin et à Jeanne Mance Patronnes des infirmières

Félicitations aux SOCIÉTÉS SAINT-JEAN-BAPTISTE DE MONTREAL ET DE SAINT-JEAN pour leur collaboration à l'inauguration du nouveau sanctuaire de la Bienheureuse Marguerite d'Youville à Verdun

LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE

25 rue St-Jacques, Montréal

LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE

REND HOMMAGE à la FEMME CANADIENNE, EN PARTICULIER

À la Vénérable Marie de l'Incarnation Patronne des femmes journalistes

À la Bienheureuse Marguerite Bourgeoys Patronne des éducatrices

À la Bienheureuse Marguerite d'Youville Patronne des femmes d'affaires

À Mère Catherine de Saint-Augustin et à Jeanne Mance Patronnes des infirmières

Félicitations aux SOCIÉTÉS SAINT-JEAN-BAPTISTE DE MONTREAL ET DE SAINT-JEAN pour leur collaboration à l'inauguration du nouveau sanctuaire de la Bienheureuse Marguerite d'Youville à Verdun

LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE

25 rue St-Jacques, Montréal

ANNEXE C

VERSION DÉFINITIVE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

*Le féminisme québécois, d'hier à
aujourd'hui*

Séquence didactique pour développer la lecture subjective en mobilisant les
compétences du jugement axiologique chez les adolescents de 5^e secondaire



Guide de l'enseignant

Nom de l'enseignant.e : _____

Établissement scolaire : _____

Table des matières

AVANT-PROPOS	3
PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE	5
INTENTIONS PÉDAGOGIQUES.....	5
INFORMATIONS GÉNÉRALES.....	5
ŒUVRES UTILISÉES	7
TEXTES COMPLÉMENTAIRES	8
CONSIGNES POUR LES ÉLÈVES POUR LA LECTURE DE TOUTES LES ŒUVRES	8
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	9
AVANT DE COMMENCER LA SÉQUENCE – PERSONNIFICATION DU JOURNAL DE LECTEUR.....	9
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DURANT LA LECTURE - <i>LE FÉMINISME QUÉBÉCOIS RACONTÉ À CAMILLE</i> PAR MICHELINE DUMONT	10
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DURANT LA LECTURE — <i>BURQUETTE</i> PAR FRANCIS DESHARNAIS.....	19
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DURANT LA LECTURE — <i>LA FEMME QUI FLUIT</i> PAR ANAÏS BARBEAU- LAVLETTE	22
SYNTHÈSE	24

Avant-Propos

Que faites-vous après avoir lu un roman ? Prenez quelques secondes pour penser à votre comportement le plus fréquent. Il y a de fortes chances pour que votre réponse se rapproche des réactions suivantes : y réfléchir, en parler, le prêter, le relire, le recommander à un ami, lire un autre livre du même auteur ou d'autres livres du même genre. Les réponses peuvent varier, mais aucune n'est : « Répondre à 10 questions de compréhension. » Pourtant, n'avons-nous pas tendance à poser des questions aux élèves pour vérifier s'ils ont vraiment lu le livre ? Quand un enfant nous dit qu'il a vu un film, la première question que nous lui posons est : « As-tu aimé le film ? » Pourquoi ne pas faire la même chose dans le cas d'un livre ? (Giasson, 2011, p.283⁹)

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009¹⁰) donne un rôle important à la littérature à l'école :

La littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. Son apport à la connaissance du monde, à la découverte de soi et à la structuration identitaire sera d'autant plus porteur pour les élèves qu'ils seront conviés à découvrir des œuvres diversifiées et de qualité. (MELS, 2009, p.2)

Dans le but d'aider les élèves à s'investir dans leur lecture, à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration tout en tirant profit du quotidien en classe de français pour instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale (MELS, 2009), nous avons créé un dispositif didactique en mettant de l'avant la lecture subjective — ensemble des connaissances, des procédures, des valeurs, des représentations et des expériences dont ils disposent pour interpréter le texte

⁹ Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur / Chenelière éducation.

¹⁰ MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement).

(Sauvaire, 2013)¹¹ — et qui mobilise les compétences du jugement axiologique chez les adolescents. Lorsqu’il est question des ressources axiologiques mobilisées par les élèves, nous faisons référence aux jugements de valeur qu’ils portent sur les motivations et sur les actions des personnages, mais aussi aux croyances, aux valeurs et aux discours idéologiques et à la recherche de comportements exemplaires (Sauvaire et Falardeau, 2016)¹². Ce réseau littéraire, bâti autour du thème du féminisme, amènera les élèves à lire et travailler des textes courants et des textes littéraires. Tout au long de la séquence d’enseignement-apprentissage, les tâches demandées aux élèves de cinquième secondaire demandent un investissement cognitif de leur part, car elles favorisent la création de repères culturels tout en établissant des liens entre plusieurs textes (MELS, 2009). Nous désirons qu’ils cultivent leur goût de lire et d’apprécier des textes courants et littéraires en leur proposant des défis stimulants (MELS, 2009) et en les plaçant régulièrement en situation d’interactions entre pairs pour qu’ils puissent constater que la capacité à apprécier les textes contribue à mieux les comprendre, les interpréter et y réagir (MELS, 2009). En tant que professionnel héritier, critique et interprète d’objet de savoirs ou de culture, l’enseignant.e pourra transformer sa classe en un espace de vie commun, un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives ayant une culture et des points de références communs (MÉQ, 2001¹³) à l’aide de ce dispositif didactique. Bref, l’élève pourra ajouter de nouvelles œuvres complètes à son répertoire de lecture personnalisé tout en développant ses repères culturels québécois.

Cette séquence didactique a pour objectif d’aider l’élève à atteindre les attentes de fin de cycle pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés* (MELS, 2009, p.29) :

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l’élève lit et apprécie des textes consistants, les met en relation avec d’autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine profondeur d’analyse. Il s’informe à partir d’une variété de textes

¹¹ Sauvaire, M. (2013). Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers? Thèse

de doctorat. Québec et Toulouse : Université Laval et Université Toulouse-le-Mirail.

¹² Sauvaire, M. et Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique. De l’investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, (6), 121–147. <https://doi.org/10.7202/1037507ar>

¹³ MELS (2001). *La formation à l’enseignement : orientations et compétences professionnelles* : Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation

courants et de médias, découvre des univers littéraires et pose un regard critique sur les textes qu'il lit.

- Quand l'élève s'informe sur un sujet, il lit des textes courants provenant de sources variées et crédibles. Il trie, analyse et synthétise des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes dont il cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève découvre des univers littéraires, il lit des textes de genres différents provenant du Québec, de la francophonie et d'ailleurs. Il les situe dans leur contexte, en cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève pose un regard critique sur des textes courants et littéraires, il se réfère à des critères pertinents pour appuyer son jugement.

L'élève démontre une bonne compréhension de textes consistants et fonde son interprétation, sa réaction et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments pertinents des textes, sur ses connaissances textuelles et linguistiques de même que sur ses repères culturels. Il porte un jugement critique sur les textes lus, tant sur le plan du contenu, de l'organisation, du point de vue que de la langue utilisée. Il adopte une démarche appropriée et utilise des stratégies efficaces sur la situation. (MELS, 2009, p.29)

Présentation du dispositif didactique

Genres argumentatifs (MELS, 2011, p.22)¹⁴

5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Caricature■ Lettre ouverte¹■ Texte d'analyse et texte d'opinion argumentée complémentaires ou contradictoires sur un même sujet	5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Lettre ouverte	5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Écoute et production d'un débat■ Écoute d'un reportage (voir <i>Description</i> et <i>Explication</i>)
--	--	---

Genres narratifs (MELS, 2011, p.28)¹⁵

5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Œuvres littéraires engagées : roman, bande dessinée, chanson, fable, monologue, pièce de théâtre, poésie■ Roman psychologique ou sociologique	5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Récit avec contrainte⁶	5^e secondaire <ul style="list-style-type: none">■ Écoute d'une œuvre littéraire adaptée à l'écran
--	---	---

¹⁴ MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement). Téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>>.

¹⁵ MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement). Téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>>.

Intentions pédagogiques

- Permettre à l'élève de se constituer des repères culturels en mettant des textes d'hier et d'aujourd'hui en relation pour mieux comprendre une époque et une réalité ;
- À l'aide de différentes activités et questions, permettre à l'élève de développer son investissement subjectif et son rôle en tant que sujet-lecteur en utilisant ses ressources axiologiques.

Informations générales

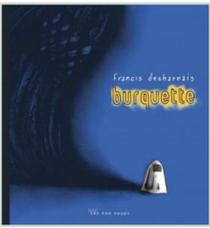
Le dispositif didactique a été conçu autour du journal de lecteur. Nous avons décidé de permettre aux élèves de créer leur propre journal de lecteur. Nous croyons que cela augmentera leur investissement dans leur lecture (Larrivé, 2018). Nous avons prévu de laisser une période en classe avant le début officiel de la séquence pour la création et la personnalisation du journal pour démontrer aux élèves son importance (Larrivé, 2018). Le journal de lecteur doit laisser place à la subjectivité de l'élève et aux traces de ses réflexions (ratures, ajouts, dessins, réflexions, etc.). C'est pourquoi nous avons pris la décision de ne pas l'évaluer, mais de l'utiliser pour favoriser l'investissement subjectif et les discussions entre pairs. Le journal de lecteur servira à l'élève tout au long de ses lectures pour sa prise de notes, mais aussi il l'utilisera comme soutien lors des différentes tâches (cercle de lecture, écriture, etc.).

En ce qui a trait à la lecture des œuvres, plusieurs modalités peuvent être utilisées que ce soit une quinzaine de minutes de lecture par cours, des périodes complètes ou encore de la lecture à la maison. L'important est de permettre aux élèves d'avoir une lecture de qualité et du temps pour réfléchir. De plus, la séquence didactique que nous vous présentons peut sembler longue. Il est à noter que vous pouvez l'intégrer dans votre planification normale de votre étape et donner des objectifs de lecture à atteindre et des échéanciers aux élèves. Après chacune des étapes, nous suggérons de prendre une période pour permettre aux élèves d'échanger entre eux sur leurs réflexions et aussi de faire un partage en plénière. De cette façon, l'investissement subjectif des élèves est réel. Vous pouvez distribuer aux élèves les défis pour les cercles de lecture et ainsi ils feront partie de votre enseignement en lien avec la compétence *communiquer oralement selon des modalités variées*. Vous pouvez demander aux élèves d'enregistrer leurs discussions. Ils pourront les écouter pour s'offrir de la rétroaction entre pairs et vous pourrez garder des traces de leurs travaux. De plus, ces moments d'échanges permettent aux élèves de confronter leur compréhension et d'établir une progression dans la découverte des interprétations possibles afin de les diversifier et pour les aider à les approfondir (Sauvaire,

2015)¹⁶. Les moments prévus pour l'écriture pourront aussi servir dans votre enseignement ou votre évaluation de la compétence *Écrire des textes* variés. Bref, vous pouvez travailler les trois compétences disciplinaires tout au long du projet et garder des traces évaluatives.

¹⁶ Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20(2).

Œuvres utilisées (Il faut prévoir un exemplaire par élève pour chacune des œuvres.)

Œuvres				
Informations importantes	<p><i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> par Micheline Dumont, essai Site de l'éditeur</p>	<p><i>Nos héroïnes</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars, album Site de l'éditeur</p>	<p><i>Burquette tome 1</i> par Francis Desharnais, bande dessinée Site de l'éditeur</p>	<p><i>La femme qui fuit</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette, roman Site de l'éditeur</p>
Résumé ¹⁷	<p>Le féminisme au Québec a une longue histoire dont les origines remontent jusqu'en 1890. Dans un récit adressé à Camille, sa petite-fille âgée de 15 ans, Micheline Dumont relate les différents épisodes d'une passionnante trajectoire [...]. Profondément convaincue qu'une meilleure connaissance de notre histoire nous aidera à comprendre que le féminisme n'est ni dépassé ni inutile, mais au contraire toujours nécessaire, Micheline Dumont a mis à profit sa vaste expérience d'historienne pour réunir entre ces pages plus d'un siècle de lutte et d'action.</p>	<p>Si on les a souvent oubliées dans le récit de notre Histoire, on vous les présente aujourd'hui. Nos Héroïnes est un album essentiel pour toutes les petites filles et tous les petits garçons. C'est un livre qui nous fait traverser l'histoire du point de vue des filles, des femmes, des mamans, des rebelles et des militantes.</p>	<p>Un ardent militant gauchiste élève seul Alberte, sa jeune adolescente. À son grand désespoir, celle-ci est un chef-d'œuvre de superficialité, absorbée par le culte de la consommation et du monde télévisuel. Pour remédier à la situation, le père impose à sa fille le port permanent de la burqa. Il croit court-circuiter ainsi les mécanismes despotiques que provoque le culte des apparences. Mal lui en prend puisque divers plateaux de télé s'emparent de l'affaire...</p>	<p>La femme qui fuit est l'aventure d'une femme explosive, une femme volcan, une femme funambule, restée en marge de l'histoire, qui traversa librement le siècle et ses tempêtes.</p>

¹⁷ Les résumés sont tirés des sites des éditeurs.

Textes complémentaires

- *Le suffrage des femmes* série de trois articles d'Henri Bourassa dans *Le Devoir*, 28, 30 mars et 1^{er} avril 1918
- *Le Québec rend hommage à la femme canadienne-française* dossier spécial *Le Devoir*, 24 juin 1961

Consignes pour les élèves pour la lecture de toutes les œuvres

Tout au long de votre lecture, notez dans votre journal :

- Les événements marquants pour vous ;
- Les événements surprenants ;
- Les questions sans réponse ;
- Les éléments que vous jugez importants ;
- Les éléments qui vous font vivre des émotions, qui viennent confronter vos croyances et vos valeurs :
 - Qui vous émeuvent ;
 - Qui vous choquent ;
 - Qui vous agacent ;
 - Avec lesquels vous n'êtes pas d'accord.
- Vos réflexions.

Déroulement de la séquence d'enseignement

Avant de commencer la séquence — Personnification du journal de lecteur

	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
1.	Préparation du journal de lecteur	Permettre aux élèves d'ancrer le journal dans leur intimité.	Individuel	Personnalisation du journal de lecteur par les élèves. L'enseignant peut faire une recherche Internet pour montrer aux élèves des modèles comme des « Bujo littéraire » ou des « Bullet journal ».	2 périodes	
2.	Création d'un mème ou d'un GIF	Faire réfléchir les élèves sur leurs connaissances et leurs croyances en lien avec le thème ; Utiliser sa pensée créatrice	Individuel	Vous devez créer un mème ou d'un GIF qui représente le féminisme selon vous.		

Déroulement de la séquence durant la lecture — *Le féminisme québécois raconté à Camille* par Micheline Dumont

	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
AVANT LA LECTURE						
3.	Activation des connaissances	Amorcer la découverte de l'œuvre avec les élèves ; Réactiver les connaissances des élèves en lien avec le thème	Individuel	Dans votre journal de lecteur, répondez aux questions suivantes : Selon vous, qu'est-ce qu'un double standard ? Pouvez-vous nommer des luttes féminines passées et actuelles ? Expliquez ce qu'est le féminisme pour vous. Définissez-le. Vous considérez-vous comme étant féministe ? Expliquez pourquoi.	2 périodes	
			Équipe de 4	Discussion en sous-groupe de pairs pour échanger sur les questions précédentes et présentation des mêmes et des GIF.		
		Plénière	Discussion en groupe animée par l'enseignant.e. pour partager les réflexions des élèves. Questionner les élèves sur l'évolution de leurs réflexions personnelles.			
4.	Appropriation de l'objet livre	Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses.	Plénière	S'interroger sur le titre ; Observer l'image de la couverture et s'interroger sur le sujet du livre ; Faire des liens avec le titre ; Faire des prédictions sur le contenu et le genre de l'ouvrage ;		<i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> par Micheline Dumont

				Lire la quatrième de couverture.		
5.	Lecture à voix haute de l' <i>Avant-Propos</i> et du <i>Prologue</i> par l'enseignant.e (p.9 à 15)	Réagir à sa lecture ; S'appuyer sur ses connaissances ; Ouvrir le débat sur la lecture et les interprétations de chacun ; Rappel des éléments à considérer lors d'une interprétation/réaction axiologique.	Individuel	À la suite de la lecture du prologue, répondez à la question de l'auteur au dernier paragraphe : <i>La majorité des jeunes filles se retrouvent donc dans un univers très étroit, très protégé, très surveillé. Comme leurs mères, elles ne questionnent pas le destin qui les attend. Sauf quelques femmes plus audacieuses, sauf les féministes. Mais qui sont les féministes ? Et qu'est-ce que le féminisme au juste ?</i> (p.15)	1 période	
			Équipe de 4	Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures.		
		Rappel des éléments à considérer lors d'une interprétation/réaction axiologique.	Plénière	Partage en groupe des réflexions des élèves. Discussion animée par l'enseignant.e		
PENDANT LA LECTURE						
LES FEMMES S'ORGANISENT (1893-1913)						
6.	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ;	Individuel	L'origine du terme féminisme vous surprend-elle ? Pouvez-vous faire des liens avec d'autres termes que vous connaissez ? Expliquez votre réponse Trouvez-vous surprenant que les femmes revendiquent le droit à l'instruction dès les années 1890 ? Qu'elles demandent de	Durant la lecture	

		<p>Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.</p>		<p>poursuivent leurs études au-delà du niveau primaire ou secondaire et même de fréquenter l'université ? En 1911, Marie-Justine Gérin-Lajoie termine son cours classique et elle est la première bachelière québécoise. Elle a même fini première aux examens. Cependant, les autorités de l'époque ont caché ses résultats et ont offert le premier prix à un garçon, car on disait haut et fort que le cerveau des femmes n'était pas fait pour les études (p.42). Croyez-vous que les femmes auraient été reconnues et auraient eu accès aux études supérieures plus rapidement si le prix lui avait été décerné ? Selon, vous est-ce une situation qui existe encore aujourd'hui ? À la lecture de la première partie, vous avez pu remarquer que certaines demandes des féministes canadiennes ont été plus faciles à obtenir au Canada anglais qu'au Québec. Comment pouvez-vous expliquer cela ? Est-ce surprenant selon vous ?</p>		
7.	Discussion	<p>Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels</p>	Équipe de 4	<p>Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures.</p>	1 période	

			Plénière	Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc.		
LES FÉMINISTES EXIGENT DE VOTER (1913-1940)						
8.	<i>Dans la peau de...</i>	<p>Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique.</p>	<p>Individuel</p> <hr/> <p>Équipe de 4</p> <hr/> <p>Plénière</p>	<p>« De toute évidence, les opposants au féminisme ne connaissent pas les idées des militantes : ils pensent que les femmes veulent prendre la place des hommes, alors que les féministes souhaitent de meilleurs droits pour mieux jouer leur rôle de mère et de femme. » (p.58)</p> <p>Henri Bourassa s'oppose farouchement au suffrage des femmes au Québec malgré qu'elles aient déjà le droit aux élections fédérales. Au Canada anglais, les femmes ont déjà acquis ce droit dans la majorité des provinces. Choisissez une femme marquante de cette époque et écrivez une lettre ouverte à faire paraître dans le journal <i>Le Devoir</i> en réponse à la série d'articles d'Henri Bourassa parue entre le 28 mars et le 1^{er} avril 1918.</p> <p>Pour vous aider à mieux comprendre ces femmes, voici une liste de celles que vous retrouverez dans <i>Nos héroïnes</i>. Lisez les courtes biographies de ces femmes et choisissez celle qui répondra à Henri Bourassa :</p> <p>Idola St-Jean Marie Gérin-Lajoie Thérèse Casgrain Cercle des fermières Eva Circé-Côté</p>	9 périodes	<p><i>Nos héroïnes, 40 portraits de femmes québécoises</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars</p> <p><i>Le suffrage des femmes</i> série de trois articles d'Henri Bourassa dans <i>Le Devoir</i>, 28, 30 mars et 1^{er} avril 1918</p>

Pour réussir cette tâche, l'élève doit :						
Être sensibilisé aux marques de modalité pour la prise de position						
Être capable d'identifier les arguments de Bourassa						
Être capable de cerner les caractéristiques psychologiques de la femme, l'idéologie qu'elle défendait, le milieu dans lequel elle évoluait pour répondre à Bourassa						
Comprendre les enjeux de l'époque						
Il est à noter que cette tâche peut être l'amorce pour travailler l'argumentatif comme une tâche de réinvestissement. Cette tâche peut aussi être évaluée.						
Planification de la tâche par l'enseignant.e :						
2 périodes : Lecture et annotation du dossier préparatoire et appropriation de l'idéologie et du milieu dans lequel évoluait la femme retenue pour répondre à Bourassa.						
1 période : Discussion en équipe de 4 et plénière ;						
3 périodes : Planification, écriture, révision et correction de la lettre ouverte						
1 période : Échange entre pairs pour offrir de la rétroaction						
2 périodes : Révision, correction et mise au propre pour la version définitive						
DEVENUES CITOYENNES, LES FEMMES TENTENT DE PRENDRE LEUR PLACE (1940 - 1969)						
9.	Lecture autonome	Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent.	Individuel	Selon vous, l'arrivée de la télévision en 1952 dans les foyers québécois et à la même époque de Jeanette Bertrand dans la vie des Québécois relance-t-elle le mouvement féministe ? (p.112)	Durant la lecture	
10.	En 1961, hommage à la femme canadienne-française : le féminisme est-il en train de disparaître ?	Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée	Individuel Équipe de 4 Plénière	Comme en 1931, le défilé de la Saint-Jean-Baptiste de 1961 rend hommage aux femmes (p.116-117). Le journal <i>Le Devoir</i> a publié un supplément le 24 juin 1961 pour donner la parole aux femmes canadiennes-françaises. Michel Roy, journaliste de l'époque, écrivait : <i>Ce supplément sur la Canadienne française de 1961 offre donc aux hommes une abondante matière à réflexion. Au risque de simplifier, il faudrait conclure que le vrai problème de la femme d'aujourd'hui, c'est l'homme. Celui-ci doit reviser (bis) ses attitudes, au foyer, à la ville, au bureau, au gouvernement. Il devra</i>	9 périodes	<i>Le Québec rend hommage à la femme canadienne-française</i> dossier spécial <i>Le Devoir</i> , 24 juin 1961

		<p>des enjeux qui s’y rattachent ; Reconnaitre des enjeux d’ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d’appartenance à un environnement social, culturel et linguistique.</p>		<p><i>s’affranchir des symboles qui tendent à figer la femme dans un cadre rigide, qui limitent ses possibilités, qui l’assèchent. Qui l’asservissent aussi. Il faut redécouvrir la femme.</i> (Le Devoir, 24 juin 1961, p.17)</p> <p>À la fin du chapitre 16, l’auteurice, Micheline Dumont, pose la question suivante : le féminisme est-il en train de disparaître ? Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?</p> <p>Pour vous aider à répondre à cette question, vous devrez vous mettre en équipe de quatre (4) et chaque membre de l’équipe devra :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire les pages 17,30 et 31 du dossier préparatoire ; 2. Choisir une série de pages à lire (une série différente par personne) : <ol style="list-style-type: none"> a) 19 et 20 b) 22 et 23 c) 24 et 25 d) 26, 27 et 29 <p>Pour répondre à la question :</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Lire et annoter les textes du dossier préparatoire. <ol style="list-style-type: none"> a. Identifier les éléments qui aideront à répondre à la question : <ol style="list-style-type: none"> i. Attitudes des femmes ; ii. Attitudes des hommes ; iii. Droits des femmes ; 		
--	--	---	--	---	--	--

				<p>iv. Changements dans la société</p> <p>4. En équipe d'experts, partagez les éléments de votre prise de notes avec vos collègues. Profitez-en pour l'améliorer et la modifier au besoin ;</p> <p>5. En équipe de base, partagez avec vos collègues vos connaissances, les éléments importants, etc.</p> <p>6. À la suite de vos discussions, répondez à la question : Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?</p> <p>7. Partager vos réponses avec vos collègues.</p> <p>8. Réflexion sur sa pratique de lecteur :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Quelles stratégies ai-je utilisées : <ol style="list-style-type: none"> i. pour planifier ma lecture ? ii. pour comprendre et interpréter ce que je lisais ? b. Comment l'utilisation de ces stratégies m'a aidé.e à mieux comprendre les textes ? 		
<p>Pour réussir cette tâche, l'élève doit :</p> <p>Être sensibilisé aux marques de modalité pour la prise de position</p> <p>Être capable d'identifier les informations importantes pour étayer sa prise de position•</p> <p>Être capable de cerner et de comprendre les enjeux de l'époque</p> <p>Être capable d'organiser sa pensée et partager les informations importantes avec ses pairs.</p> <p>Il est à noter que cette tâche peut être l'amorce pour travailler l'argumentatif comme une tâche de réinvestissement. Cette tâche peut aussi être évaluée.</p>						
<p>Planification de la tâche par l'enseignant.e :</p> <p>2 périodes : lecture et annotation du dossier préparatoire</p> <p>1 période : partage en équipe d'expert et en équipe de base</p>						

3 périodes : planification, écriture, révision et correction du texte						
1 période : rétroaction par les pairs						
2 périodes : révision, correction mise au propre pour la version définitive						
LA GRANDE ÉBULLITION FÉMINISTE (1969-1980)						
11.	Lecture autonome	<p>Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser. Reconnaitre des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone. Confronter son appréciation avec celle de ses pairs.</p>	Individuel	<p>L'image des féministes radicales qui ont brûlé leur soutien-gorge a été créée de toute pièce par les médias dans les années 1970. Comment réagissez-vous à cette fausse nouvelle ? Êtes-vous surpris ? Dans les années 1970, Nicole Brossard a proclamé : « écrire <i>je suis une femme</i> est plein de conséquences. » (p.179). Selon vous, que voulait-elle dire ? Est-ce toujours d'actualité aujourd'hui ? Avec le recul, selon vous, le mouvement des <i>Yvette</i> en 1980 était-il un mouvement antiféministe ou féministe ? Expliquez votre réponse à l'aide d'éléments tirés de l'œuvre lue.</p>	Durant la lecture	
			Équipe de 4	<p>Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures.</p>	1 période	
			Plénière	<p>Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc.</p>		

APRÈS LA LECTURE						
12.	Réfléchir au féminisme aujourd'hui	<p>Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaitre des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique. Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels</p>	Individuel	<p>Encore aujourd'hui, plusieurs femmes disent ne pas être féministes et, au contraire, certains hommes disent l'être. Comment pouvez-vous expliquer ce phénomène ? À la suite de votre lecture, votre perception du féminisme a-t-elle changé ? Vous considérez-vous comme féministe ? Expliquez votre réponse.</p>	2 périodes	
			Équipe de 4	<p>Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures.</p>		
			Plénière	<p>Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc.</p>		

Déroulement de la séquence durant la lecture — *Burquette* par Francis Desharnais

	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
<p>Avant la lecture de la bande dessinée, l'élève doit connaître le vocabulaire de base utilisé dans ce type d'écriture (case, planche, bulles/phylactères, bande). Il doit aussi connaître les codes pour les bulles/phylactères (pensée, parole, etc.) et les types de cases pour représenter différents moments. Finalement, la lecture d'une bande dessinée est une lecture multimodale : l'élève doit lire les images et les paroles.</p>						
AVANT LA LECTURE						
	S'approprier l'objet livre	<ul style="list-style-type: none"> Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses. 	Plénière	<ul style="list-style-type: none"> S'interroger sur le titre ; Observer l'image de la couverture et s'interroger sur le sujet du livre ; Faire des liens avec le titre ; Faire des prédictions sur le contenu et le genre de l'ouvrage ; En groupe (à l'aide d'une caméra document ou chaque élève avec sa copie), lisez les pages 8 à 11. <ul style="list-style-type: none"> Amenez les élèves à réagir à l'attitude du père d'Alberre. : qu'en pensent-ils ? Sont-ils d'accord avec ses propos ? Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre de superficialité selon eux ? Utilisez les indices présents dans les cases. Faites des prévisions sur la surprise annoncée à la page 11. 	1 période	
PENDANT LA LECTURE						

	Lecture autonome	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire des repères culturels ; • Planifier sa lecture ; • Se situer par rapport aux valeurs ; • Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; • Réfléchir à sa pratique de lecteur ; • Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; • Se représenter des façons de penser. 	Individuel	<p>L'élève note :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les événements et les éléments qu'il juge marquants pour les personnages et il explique sa réflexion • Les événements qui lui font vivre des émotions (le choquant, le surprennent, etc.) et explique pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> ○ Quel moment vous a le plus touché ? ○ Quel moment vous a le plus choqué ? ○ Que pensez-vous de l'attitude du père ? • Les questions sans réponse • Ses réflexions personnelles <p>Durant votre lecture, faites le portrait psychologique d'Alberte et celui de son père.</p>	2 périodes	
APRÈS LA LECTURE						
	Réflexion individuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Se situer par rapport aux valeurs ; • Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; 	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Aux pages 72 et 73, Alberte explique qu'elle a peur de décevoir son père même si lui la déçoit souvent. Que pourriez-vous conseiller à Alberte pour l'aider ? Avez-vous déjà ressenti cela envers quelqu'un qui comptait beaucoup pour vous ? Comment avez-vous géré cette situation familiale ? • Selon vous, quelle est la leçon de vie que le père d'Alberte voulait qu'elle comprenne ? Expliquez votre réponse à l'aide d'éléments tirés de la bande dessinée. 	1 à 2 périodes	

				<ul style="list-style-type: none"> • Dans <i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i>, l'auteur explique que durant les années 80, les magazines féminins, comme <i>Châtelaine</i>, ne veulent plus imposer un point de vue absolu à leurs lectrices, mais insistent sur le travail, la carrière, les finances, etc. Pour la rédactrice en chef interrogée, le féminisme, ça se parle moins, mais ça se fait plus. Par contre, on retrouve beaucoup de publicités pour imposer les critères superficiels des publicitaires (chirurgie plastique, sous-vêtements en dentelles, etc.). L'auteur écrit : « Le culte de la beauté à tout prix constitue sans doute la figure la plus sournoise de l'antiféminisme » (p.231). Le père d'Alberte dit d'elle qu'elle est un chef-d'œuvre de superficialité et nous comprenons qu'elle consomme plusieurs magazines pour adolescentes. Croyez-vous que cela fait d'Alberte une antiféministe ou, au contraire, elle a plusieurs comportements féministes ? Expliquez votre réponse à l'aide d'éléments des œuvres que vous avez lues et de vos connaissances. 		
	Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; • Utiliser le métalangage de manière approprié ; 	Équipe de 4	Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes	1 période	

		<ul style="list-style-type: none"> Se constituer des repères culturels. 		<p>qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures de certains passages de <i>Burquette</i>. Ils échangent aussi autour questions auxquelles ils ont répondu après leur lecture de la bande dessinée</p>		
			Plénière	<ul style="list-style-type: none"> Échange dirigé par l'enseignant.e pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc. L'enseignant.e. amène les élèves à faire des liens entre les œuvres lues et à prendre position sur la place du féminisme dans <i>Burquette</i>. 	1 période	

Déroulement de la séquence durant la lecture – *La femme qui fuit* par Anaïs Barbeau-Lavalette

	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
AVANT LA LECTURE						
	S'approprier l'objet livre	Faire des prédictions ; Émettre des hypothèses.	Plénière	<p>Lire la quatrième de couverture ; L'enseignant.e fait un rappel historique de l'époque du Refus Global. L'enseignant.e fait un lien avec l'album <i>Nos héroïnes</i> et lit la page 84 avec la classe (<i>Les femmes du Refus Global</i>) ; L'enseignant.e peut partager le dossier de La fabrique culturelle abordant les 70 ans du Refus Global. Faire remarquer aux élèves la place étonnante des femmes dans ce mouvement. Écoute de l'extrait de l'émission Femmes d'aujourd'hui (femmes du Refus Global)</p>	1 période	<p><i>Nos héroïnes, 40 portraits de femmes québécoises</i> par Anaïs Barbeau-Lavalette et Mathilde Cinq-Mars</p> <p>Extrait de l'émission Femmes d'aujourd'hui (femmes du Refus Global)</p>
PENDANT LA LECTURE						
	Lecture autonome	Se construire des repères culturels ; Planifier sa lecture ; Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ;	Individuel	<p>L'élève note :</p> <p>Les événements et les éléments qu'il juge marquants pour les personnages et il explique sa réflexion Les événements qui lui font vivre des émotions (le choquant, le surprennent, etc.) et explique pourquoi :</p>		

		Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.		<ul style="list-style-type: none"> ○ Quel moment vous a le plus touché ? ○ Quel moment vous a le plus choqué ? ○ Que pensez-vous de l'attitude du père ? <p>Les questions sans réponse Ses réflexions personnelles Fait ressortir des caractéristiques psychologiques de Suzanne Meloche pour établir son portrait psychologique.</p>		
Discussion		Confronter son appréciation avec celle de ses pairs ; Utiliser le métalangage de manière approprié ; Se constituer des repères culturels.	Équipe de 4	<p>Pour mieux comprendre ce qu'ils ont lu, les élèves se regroupent pour échanger et réfléchir sur leur lecture, mais aussi sur les problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés. Ils émettent des hypothèses de lecture et ils créent des questions ouvertes qu'ils partageront en plénière. Ce moment de discussions et d'échanges peut amener à des relectures.</p> <p>Nous suggérons des moments de discussions aux pages suivantes : 93, 189, 228, 266, 315 ainsi qu'à la fin de l'œuvre.</p>	1 période par moment de discussions (6 périodes)	
			Plénière	<p>Durant la plénière, l'enseignant.e peut en profiter pour valider la compréhension, répondre aux questions, etc., amener les élèves à faire des liens entre les œuvres lues et les questionner sur la place du féminisme dans le roman. Comme il s'agit d'une autofiction, certains éléments sont vrais. Les élèves pourront faire des liens entre <i>La femme qui fuit</i> et <i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i>.</p>	1 période par moment de discussions (6 périodes)	<i>Le féminisme québécois raconté à Camille</i> de Micheline Dumont
APRÈS LA LECTURE						

	Réflexion personnelle	<p>Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.</p>	Individuel	<p>À la suite de la lecture du roman d'Anaïs Barbeau-Lavalette, faire l'écoute de la capsule de La fabrique culturelle : La femme qui fuit : quand la littérature gracie (5 min 39) L'autrice raconte son parcours émotionnel dans l'écriture de son roman et comment elle est arrivée à pardonner à sa grand-mère. Elle finit son roman avec cet extrait :</p> <p>« Parce que je suis en partie constituée de ton départ, ton absence fait partie de moi, elle m'a aussi fabriquée. Tu es celle à qui je dois cette eau trouble qui abreuve mes racines, multiples et profondes. Ainsi, tu continues d'exister. Dans ma soif inaltérable d'aimer. Et dans ce besoin d'être libre, comme une nécessité extrême. Mais libre avec eux. Je suis libre ensemble, moi. »</p> <p>Que veut dire l'autrice, selon vous, lorsqu'elle dit : « <i>Je suis libre ensemble, moi.</i> » À quoi fait-elle référence ? Pour répondre à cette question, aidez-vous du portrait psychologique de Suzanne Meloche que vous avez bâti tout au long de votre lecture.</p>		
--	-----------------------	---	------------	--	--	--

Synthèse

	Activités	Intentions	Modalité	Questions/Tâches	Durée	Matériel requis *autre que le journal de lecteur
	Activité synthèse	<p>Se situer par rapport aux valeurs ; Étayer et nuancer l'expression de son jugement ; Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui ; Cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent ; Reconnaître des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone ; Reconnaître des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique</p>	Individuel	<p>À la suite de la lecture des différentes œuvres et des textes complémentaires, les élèves sont invités à répondre aux questions suivantes :</p> <p>Obligatoire pour tous : Au début du projet, vous avez défini le féminisme et vous avez expliqué si vous étiez féministe ou non. Aujourd'hui, selon vos connaissances acquises durant le projet, votre perception de ce qu'est le féminisme a-t-elle changé ? Comment le définissez-vous maintenant ? Vous identifiez-vous comme étant féministe ? Votre réponse a-t-elle changé ? Expliquez pourquoi.</p> <p>Au choix : Micheline Dumont a raconté le féminisme québécois à Camille pour lui permettre de comprendre cette réalité. À votre tour, écrivez une lettre à quelqu'un qui sera important pour vous et qui vous lira dans 15 ans (vous-même, votre enfant, votre neveu, votre nièce) pour lui expliquer l'adulte que vous souhaitez être à 30 ans. Comment serez-vous impliqué, engagé ? Expliquez-lui pourquoi c'est important</p>	4 périodes	

		<p>Se constituer des repères culturels Réfléchir à sa pratique de lecteur ; Comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité ; Se représenter des façons de penser.</p>		<p>pour vous. Appuyez vos propos à l'aide d'éléments tirés des œuvres que vous avez travaillées durant la séquence. Mettez-vous à la place d'Alberte et écrivez une lettre à Camille pour lui expliquer ce que vous avez vécu et ce que vous en tirez. Expliquez-lui ce que vous avez compris et comment cela vous a transformé (ou pas). Appuyez vos propos à l'aide d'éléments tirés des œuvres que vous avez travaillées durant la séquence.</p> <p>Obligatoire pour tous (évaluation en écriture) *Nous suggérons une lettre ouverte préparatoire à l'épreuve unique de 5e secondaire.</p>		
--	--	---	--	--	--	--

Nom : _____
Groupe : _____

Dans la peau de...

«De toute évidence, les opposants au féminisme ne connaissent pas les idées des militantes : ils pensent que les femmes veulent prendre la place des hommes, alors que les féministes souhaitent de meilleurs droits pour mieux jouer leur rôle de mère et de femme.» (p.58)

Henri Bourassa s'oppose farouchement au suffrage des femmes au Québec malgré qu'elles aient déjà le droit aux élections fédérales. Au Canada anglais, les femmes ont déjà acquis ce droit dans la majorité des provinces. Choisissez une femme marquante de cette époque et écrivez une lettre ouverte à faire paraître dans le journal *Le Devoir* en réponse à la série d'articles d'Henri Bourassa parue entre le 28 mars et le 1^{er} avril 1918.

Pour vous aider à mieux comprendre ces femmes, voici une liste de celles que vous retrouverez dans *Nos héroïnes* :

- Idola St-Jean
- Marie Gérin-Lajoie
- Thérèse Casgrain
- Cercle des fermières
- Eva Circé-Côté

Abonnements par la poste :

Table with 2 columns: Publication name and price. Includes 'Édition quotidienne' at \$5.00 and 'Édition hebdomadaire' at \$2.00.

Directeur: HENRI BOURASSA.

Rédaction et administration : 43, RUE SAINT-VINCENT MONTRÉAL

TELEPHONES: ADMINISTRATION: Mts 7461 REDACTION: Mts 7460

FAIS CE QUE DOIS!

LE SUFRAGE DES FEMMES

Désarroi des cerveaux -- Triomphe de la Démocratie

À l'heure de l'émotion créée par le projet de la mesure, en France, le Comité des Femmes a unanimement adopté, en dernière lecture, le bill de suffrage féminin...

Le gouvernement, d'ailleurs, avait à choisir entre deux alternatives: laisser les choses en leur état actuel, accorder le droit de suffrage...

Cette courte introduction est éminemment suggestive. Tout d'abord elle démontre l'importance de la question...

Le moment où l'on voit dans le régime électoral et démocratique l'idéal idéal des sociétés, dans l'histoire humaine le pivot et le fin de l'ère sociale...

Il serait difficile de combattre le projet de loi présenté par le ministre avec des arguments philosophiques. Les théories pures, celles surtout qui s'appuient sur le bon sens et sur l'équité, sont absolument insonnables...

Mais en dehors des motifs d'ordre philosophique, nous les examinons sans cesse à l'appui de la mesure. Nous les examinons sans cesse à l'appui de la mesure...

NOTRE LETTRE DOTTAWA

LES SEVIGNY

Politiquement, on le voit, nous ne sommes pas en état de nous défendre, nous ne sommes pas en état de nous défendre...

Le mandat d'obédience vis-à-vis de la France, d'indiscipline. On se rappelle que les troupes ont été envoyées en Chine, à la fin de la dernière guerre...

« Époque de longues années, les braves violations d'engagement ont été commises par les soldats de la France pendant la dernière guerre... »

« L'heure est venue où il faut que nous nous rendions compte de la situation de notre pays... »

« Nous pourrions dire d'autres choses, mais nous ne le faisons pas... »

« On se demande avec curiosité si ce homme qui avait vu tant de choses, et qui avait tant d'expérience... »

« POUR LES SOEURS GRISES LISTE DE SOUSCRIPTIONS »

BLOC - NOTES

L'appel de Lloyd George

Le message du premier ministre britannique au Sénat américain, en parlant de la situation en France...

« Puisse-t-il être le premier à se rendre compte de la situation de notre pays... »

« On se demande avec curiosité si ce homme qui avait vu tant de choses... »

« On se demande avec curiosité si ce homme qui avait vu tant de choses... »

« On se demande avec curiosité si ce homme qui avait vu tant de choses... »

« On se demande avec curiosité si ce homme qui avait vu tant de choses... »

PRIÈRES PUBLIQUES POUR LA PAIX

Mgr l'Archevêque de Montréal demande aux fidèles d'adresser des supplications au ciel pour obtenir la cessation des hostilités.

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

« Je prie Dieu pour que la paix soit faite, et que la France soit libre... »

GEORGE-EDWARD CLERK

FONDATEUR DU "TRUE WITNESS"

par M. le sénateur DAVID

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

« Le cinquième de la classe de Clerk représente un chiffre assez important... »

LE SCANDALE DE L'OCCIDENT

M. DANSEUR

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

« Le scandale de l'Occident est un fait qui ne peut être nié... »

Nom : _____
 Groupe : _____

Date : _____

Comme en 1931, le défilé de la Saint-Jean-Baptiste de 1961 rend hommage aux femmes (p.116-117). Le journal *Le Devoir* a publié un supplément le 24 juin 1961 pour donner la parole aux femmes canadiennes-françaises. Michel Roy, journaliste de l'époque, écrivait :

Ce supplément sur la Canadienne française de 1961 offre donc aux hommes une abondante matière à réflexion. Au risque de simplifier, il faudrait conclure que le vrai problème de la femme d'aujourd'hui, c'est l'homme. Celui-ci doit reviser (bis) ses attitudes, au foyer, à la ville, au bureau, au gouvernement. Il devra s'affranchir des symboles qui tendent à figer la femme dans un cadre rigide, qui limitent ses possibilités, qui l'assèchent. Qui l'asservissent aussi. Il faut redécouvrir la femme. (Le Devoir, 24 juin 1961, p.17)

À la fin du chapitre 16, l'autrice, Micheline Dumont, pose la question suivante : le féminisme est-il en train de disparaître ? **Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?**

Pour vous aider à répondre à cette question, vous devrez vous mettre en équipe de quatre (4) et chaque membre de l'équipe devra :

1. Lire les pages 17,30 et 31 du dossier préparatoire ;
2. Choisir une série de pages à lire (une série différente par personne) :

Pages	Lectrice ou Lecteur
19 et 20	
22 et 23	
24 et 25	
26, 27 et 29	

Pour répondre à la question :

3. Lire et annoter les textes du dossier préparatoire.
 - a. Identifier les éléments qui aideront à répondre à la question :
 - i. Attitudes des femmes ;
 - ii. Attitudes des hommes ;
 - iii. Droits des femmes ;
 - iv. Changements dans la société
4. En équipe d'experts, partagez les éléments de votre prise de notes avec vos collègues. Profitez-en pour l'améliorer et la modifier au besoin ;
5. En équipe de base, partagez avec vos collègues vos connaissances, les éléments importants, etc.
6. À la suite de vos discussions, répondez à la question : **Selon vous, en 1961, le féminisme était-il en train de disparaître ?**
7. Partager vos réponses avec vos collègues.
8. Réflexion sur sa pratique de lecteur :
 - a. Quelles stratégies ai-je utilisées :
 - i. pour planifier ma lecture ?
 - ii. pour comprendre et interpréter ce que je lisais ?
 - b. Comment l'utilisation de ces stratégies m'a aidé à mieux comprendre les textes ?

LE DEVOIR

LE DEVOIR, MONTRÉAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

LE QUÉBEC REND HOMMAGE à la femme canadienne-française



• ses problèmes dans la société • sa place dans l'histoire • ses aspirations

Redécouvrir la femme...

par Michel ROY

Quel ne serait pas notre étonnement à la fin de l'année 1962, de rendre hommage aux hommes à tous les hommes, sans distinction par le thème de la société Jean-Baptiste, c'est le contraire, nous nous enorgueillons de faire cette année. Mais un seul lien de ce qui a de l'acte, d'un peu hyperbolique dans cette adresse de respect. Car, depuis fort longtemps, nous avons commandement redonné la femme à quelques symboles faciles à identifier: la femme-maman, la femme au foyer, la femme au travail, la femme-comptable de l'homme. C'est rassurant. Mais c'est également incomplet. C'est faux. Qualitativement de nos collaboratrices l'ont servi sans cesse la dira tout à fait.

Or, voici que, cherchant à revivre ces symboles multiples, nous nous apercevons qu'il suffisait d'inviter la femme à nous exposer ses problèmes, de la même manière qu'un autre peuple les héros de son destin. Nous nous apercevons que cette femme est une personne à part, que son rôle est différent de celui que nous lui attribuons. Nous nous apercevons que cette femme est une personne à part, que son rôle est différent de celui que nous lui attribuons.

Autour d'une table, dans la bibliothèque du "Devoir", cinq femmes discutent. Leurs fonctions respectives les désignent pour s'interroger sur la place, le rôle et l'action de la femme dans la société canadienne-française. Ce sont madame Fernand Saint-Martin, rédactrice en chef de "Châtelaine - La Revue Moderne", madame Paul Martel, fondatrice de la section montréalaise des femmes universitaires, première bachelière en arts au Canada français; madame Jeanne Sauvé, journaliste et animatrice de télévision; sœur Marie-Laurent de Rome, professeur de philosophie au Collège Basile-Moreau, membre de la commission royale d'enquête sur l'enseignement et Mlle Denise Gauthier, présidente de la Jeunesse ouvrière catholique féminine. Vont-elles se mettre d'accord? Feront-elles l'unanimité? C'est improbable. Lisez plutôt le compte rendu sténographique de la discussion.

Les femmes créent l'aujourd'hui

Par Guy Viau

Hommes et femmes étant à ce qu'il paraît — des êtres complémentaires, la première qualité des femmes est d'être complémentaires. Elles ne se contentent pas de compléter, elles complètent. Elles ne se contentent pas de compléter, elles complètent. Elles ne se contentent pas de compléter, elles complètent.

TABLE RONDE

- l'éducation des femmes
- le statut de la femme
- travail et maternité



Sœur Laurent de Rome

Revenant Sœur Marie-Laurent de Rome, elle a un aspect très intéressant. Elle nous dit que son rôle est différent de celui que nous lui attribuons. Elle nous dit que son rôle est différent de celui que nous lui attribuons.

MME LAURENT. Certainement non. Mais il faut reconnaître que si, à un moment donné, il y a un aspect qui est commun, c'est celui de la femme. C'est la femme qui est au centre de la vie.

MME SAUVÉ. Il y a un aspect commun à tous les rôles de la femme. C'est la femme qui est au centre de la vie. Elle est la femme qui est au centre de la vie.

MME SAINT-MARTIN. Nous lui attribuons encore ce rôle, mais dans un sens plus large. Elle est la femme qui est au centre de la vie.

MME SAUVÉ. Comment expliquer que quelque chose de tel soit préparé à ce rôle précis? Comment expliquer que quelque chose de tel soit préparé à ce rôle précis?

MME SAINT-MARTIN. Je pense qu'il y a un aspect commun à tous les rôles de la femme. C'est la femme qui est au centre de la vie.

MME SAUVÉ. A quel attribut nous fait que la femme est au centre de la vie? Comment expliquer que quelque chose de tel soit préparé à ce rôle précis?

MME SAINT-MARTIN. Je pense qu'il y a un aspect commun à tous les rôles de la femme. C'est la femme qui est au centre de la vie.

MME SAUVÉ. Comment expliquer que quelque chose de tel soit préparé à ce rôle précis? Comment expliquer que quelque chose de tel soit préparé à ce rôle précis?

MME SAINT-MARTIN. Je pense qu'il y a un aspect commun à tous les rôles de la femme. C'est la femme qui est au centre de la vie.

Mme Paul Martel

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Paul Martel

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Paul Martel

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

Mme Jeanne Sauvé

Mme Fernand Saint-Martin

Mme Denise Gauthier

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

Mme Denise Gauthier

Mme Jeanne Sauvé

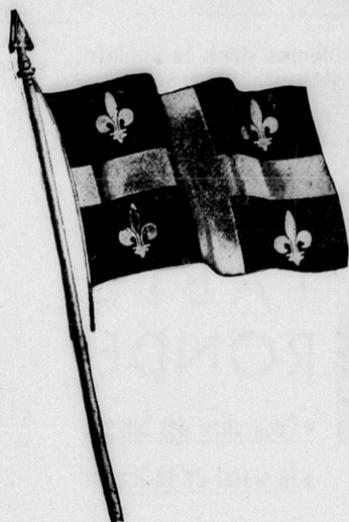
Mme Fernand Saint-Martin

Mme Marie-Laurent de Rome

Mme Paul Martel

DIX-HUIT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961



Fédérée

PAR LA FIN QU'ELLE POURSUIT ET PAR
LES MOYENS D'ACTION QU'ELLE MET EN
OEUVRE, LA COOPÉRATION S'AVÈRE
UN DES SYSTÈMES EFFICACES QUI
PERMETTRA AUX CANADIENS FRANÇAIS,
NON SEULEMENT DE DEMEURER CE QU'ILS
SONT, MAIS AUSSI DE DEVENIR CE QU'ILS
DOIVENT ÊTRE DANS NOTRE PAYS

hommages à tous



LES CANADIENS



DE LANGUE FRANÇAISE



COOPÉRATIVE FÉDÉRÉE

de



QUÉBEC



VINGT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

Les dieux monstrueux de l'illusion féminine empruntent un visage: liberté et égalité...

Au moins une fois dans sa vie, la femme se livre à un examen de conscience consciencieux. Elle se rend compte de ce qu'elle a accompli, de ce qu'elle a manqué. Elle se rend compte de sa liberté et de son égalité. Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité.

Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité.

Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de femme et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de mère et de sa responsabilité. Elle se rend compte de son rôle de citoyenne et de sa responsabilité.

Par Adrienne Lafond

du père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père.

Le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père.

Le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père. Peut-être que le visage de l'homme auquel il fait écho et dont il fait écho, est celui de son père.

Deux solutions sont possibles. Ou démissionner ou accepter la lutte. Cette bataille est sans cesse gagnée ou sans cesse perdue. Elle est sans cesse gagnée ou sans cesse perdue. Elle est sans cesse gagnée ou sans cesse perdue.

Notre position. Qu'on ne nous reproche surtout pas notre position. Il faudrait concevoir, être ignoré, notre position.

On ne nous reproche surtout pas notre position. Il faudrait concevoir, être ignoré, notre position. On ne nous reproche surtout pas notre position. Il faudrait concevoir, être ignoré, notre position.

Hommages aux Canadiens français

Victory Tool & Machine Co. Ltd.

FOUNDER: 1914

Delford Mathieu, Président

Director général de la Société Saint-Jean-Baptiste

Raymond Mathieu, Vice-président

Robert Mathieu, Trésorier

MACHINERIE GENERALE

Manufacturers of conveyors and monte-charges

Machinerie pour la mise en conserve

236 - 250, ROSE-DE-LIMA — WE. 3-1138

MONTREAL

Etre une femme...

(Suite de la page 21)

Elle est une femme normale. Elle est une femme normale. Elle est une femme normale. Elle est une femme normale. Elle est une femme normale.

HOMMAGES ET MEILLEURS VOEUX à tous les CANADIENS FRANCAIS

JE ME SOUVIENS

HOMMAGES ET MEILLEURS VOEUX à tous les CANADIENS FRANCAIS

Cher, c'est une cloche, c'est abstrait, un instrument musical. C'est une cloche, c'est abstrait, un instrument musical. C'est une cloche, c'est abstrait, un instrument musical.

Les Etablissements Cogné Engr.

Maison canadienne-française établie depuis 50 ans

5909 Marquette, Montréal, P.Q. — CR. 1-7839

Hommage fraternel à tous nos compatriotes

VIVE LE CANADA FRANCAIS

Nous souhaitons que les sentiments qui animent les Canadiens français le 24 juin persistent en tout temps

PLOMBERIE — CHAUFFAGE

MATERIAUX DE PLOMBERIE ET DE CHAUFFAGE

Deschênes & Fils Ltd.

NEGOCIANTS EN GROS & IMPORTATEURS

5685 IBERVILLE — TEL: LA. 6-6655

Hommage fraternel à nos compatriotes

24 JUIN

"Le patriotisme sain est la fois sentiment et raison liés dans un harmonieux équilibre."

(Eidras MINVILLE)

PHOTOGRAVURE

Ideal

PHOTO ENGRAVING INC.

1206, Craig est — Montréal — LA. 6-0861

L'œuf débouchant sur la dépression nerveuse

Le problème le plus délicat est probablement celui des femmes enceintes qui ont fini d'élever leurs familles et qui ne peuvent travailler que ce qu'elles en ont pu et qui sont déprimées. C'est cela, l'œuf qui débouche sur la dépression nerveuse.

Célébrons dignement notre fête nationale!

HOMMAGES DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL DU GRAND MAGASIN à RAYONS du PLATEAU MT-ROYAL

MESSIER

1490 est - rue Mont-Royal

Nous sommes heureux de présenter nos hommages à nos compatriotes en ce jour de Fête nationale.

Longue vie à la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, et que, sous son égide, la population canadienne-française continue de grandir et de prospérer!

LEFEBVRE FRERES

-  Pour la reconnaissance du français comme seule langue officielle et obligatoire dans le Québec
-  Pour une représentation de l'Etat du Québec aux Nations Unies, au Vatican et dans les grandes capitales du Monde
-  Pour une participation de l'Etat du Québec à la Communauté Française, au Marché Commun, à l'Organisation des Etats Américains et à l'UNESCO
-  Pour la maîtrise complète des destinées économiques et des ressources naturelles du Québec en fonction de ses intérêts supérieurs
-  Pour la sauvegarde véritable et effective des groupes minoritaires en voie d'assimilation
-  Pour la jouissance de tous les droits et de toutes les prérogatives des Nations libres
-  Pour une Politique de Grandeur française à l'échelle de l'Amérique du Nord et du Monde

Une seule solution

L'INDÉPENDANCE

Le Rassemblement pour l'Indépendance Nationale (R.I.N.) accepte dans ses rangs tous ceux qui, librement désirent répondre à l'idéal de Grandeur française, de Dignité, de Courage qu'il propose pour atteindre à la réalisation désormais inéluctable de l'Indépendance.

R. I. N.

Rassemblement pour l'Indépendance Nationale

C. P. 96 - Station B - Montréal; C. P. 283 - Hull

ETRE UNE FEMME N'EST PAS UNE PROFESSION NI UN STATUT SOCIAL

Sur le plan des faits concrets, la femme canadienne-française a deux problèmes à résoudre. Le rôle civil et le rôle social. Le rôle civil est de faire partie d'une famille et de contribuer à son bien-être. Le rôle social est de participer à la vie de la communauté.

La canadienne française est une femme qui a des idées et des opinions. Elle ne se contente pas de suivre le courant. Elle veut participer à la vie de la société.

grand chose à voir avec l'homme. Elle veut être reconnue pour ce qu'elle est, une femme.

l'homme, à certains moments, elle est l'impression de vivre excentré du droit chemin.

24 JUN

NOS HOMMAGES ET MEILLEURS VOEUX

à tous les Canadiens de langue française

Verdun Armature Works

3419, BOUL. LASALLE VERDUN — PO. 7-5342

Par Adèle Lauson

même dans un pays comme l'États-Unis où la femme a obtenu le droit de vote et de participer à la vie politique.

Le rôle de la femme est de participer à la vie de la société. Elle ne se contente pas de suivre le courant.

24 JUN

I. NANTEL Inc.

Bois de construction

Angle Demontigny et Papineau - LA. 2-1300

MONTREAL

24 JUN 24 JUN

Nos hommages à tous les CANADIENS FRANÇAIS

Les Ateliers d'Art Liturgique Ltée

Georges SCHAFFER, Président

216 OUEST, CREMAZIE — DU. 1-2460

La Canadienne française se manifeste quand elle en a le tempérament malgré le code civil et les tabous sociaux

Par Judith Jasmin

Dans une société comme la nôtre, dont les lois ont été faites depuis longtemps par les hommes, il est difficile pour la femme de faire entendre sa voix.

24 JUN

Hommages et meilleurs vœux à tous nos compatriotes

DOMPOMNETTE INC.

256 EST. RUE SAINTE-CATHERINE MONTREAL

La St-Jean-Baptiste

Nos meilleurs vœux à tous les Canadiens Français à l'occasion de la fête nationale

Les Laiteries MONT-ROYAL & Cie Ltée

La plus grande et la plus importante entreprise canadienne-française dans le commerce du lait et de la crème glacée au Canada

1200, RUE PAPINEAU — LA. 1-1151

La femme canadienne-française a des idées et des opinions. Elle ne se contente pas de suivre le courant. Elle veut participer à la vie de la société.

La St-Jean-Baptiste

À L'OCCASION DE NOTRE FÊTE NATIONALE

nos hommes heureux d'offrir nos hommages à tous nos clients et amis canadiens-français

BOULANGERS

JOS ROBY & FILS

PAIS DE TOUTES SORTES

SPECIALITES: PAIN DE BLE ENTIER

RA. 7-1234

24 JUN

HOMMAGE DE LA CORPORATION

DOMREMY - MONTREAL

Centre de réhabilitation pour les alcooliques

ADMINISTRATION 685, boul. Decarie RI. 4-5841

VILLE ST-LAURENT

C'est sur le plan des relations conjugales que la femme a le plus de difficultés à se faire entendre.

La St-Jean-Baptiste

Fidèles aux traditions ancestrales, célébrons avec fierté notre fête nationale

J. BRUNET LIMITEE

1877 — 84e anniversaire — 1961

MONUMENTS

AUCUN AGENT — ÉCONOMISEZ LA COMMISSION AVANT D'ACHETER

CONSULTEZ LA PLUS VIEILLE MAISON DU QUÉBEC

LETTREAGE AUX CIMETIÈRES

5119 AVE DE CELLES RE. 8-8686

La St-Jean-Baptiste

HOMMAGE À TOUS NOS CLIENTS ET MIS

QUE NOTRE PATRIOTISME NOUS INCITE À ÉDIFIER UN AVENIR SOCIAL ET CULTUREL VRAIMENT À L'AVANTAGE DES CANADIENS FRANÇAIS

LORD & CIE Limitée

J. LORD, Ing. P. président

CHARPENTES METALLIQUES

4700 IBERVILLE, MONTREAL LA. 4-3048

24 JUN

VINGT-QUATRE

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

La jeune Canadienne française face à la carrière et au mariage: ses problèmes (nombreux) et ses préoccupations (troublantes)

Dans notre histoire de la femme canadienne française, nous voyons l'image de la mère sur laquelle s'appuie le jeune homme. De la mère, on dit qu'elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition. Elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition. Elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition.

Par Louise Laurin
Ex-présidente générale de I.A. J.C.

Un jeune homme qui se révolte, qui se révolte contre la tradition, qui se révolte contre la tradition. Il se révolte, il se révolte contre la tradition, il se révolte contre la tradition. Il se révolte, il se révolte contre la tradition, il se révolte contre la tradition.



Les jeunes filles ont un besoin de savoir, de savoir ce qu'elles veulent. Elles ont un besoin de savoir, de savoir ce qu'elles veulent. Elles ont un besoin de savoir, de savoir ce qu'elles veulent.

Le rôle de la femme
Tous d'accord, quelle que soit la situation, elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition.

Le rôle de la femme
Tous d'accord, quelle que soit la situation, elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition.

Le rôle de la femme
Tous d'accord, quelle que soit la situation, elle est la première à se révolter, à se révolter contre la tradition, à se révolter contre la tradition.

HOMMAGE A LA SOCIÉTÉ SAINT-JEAN-BAPTISTE A L'OCCASION DE NOTRE FÊTE NATIONALE

Villemaire Freres Limitée

Livre de comptabilité "VIM"

Système de factures mobiles et accessoires

EN VENTE CHEZ TOUTS LES LIBRAIRES

Secrétariat dans la reliure mécanique WIRE-O et MULT-O

840 William MONTREAL Université 6-4071

Les femmes journalistes

Imprimerie Atwater

Lucie KALTENBACK, propriétaire

3009, rue Notre-Dame ouest — WE. 2-5440

HOMMAGE au Canada français à l'occasion de la SAINT-JEAN-BAPTISTE

PRODUITS FAMILIX LIMITEE

Le service d'achat à domicile, préféré des Canadiens

DUN OCEAN, LA L'OUTRE

1600, avenue De Lorimier — LA. 6-9191

LEGault & MASSE

Épicerie au gros

8455, St-Dominique — DU. 9-8411

Montreal

24 JUIN

G-AIME BERRY

ÉPICIER LICENCIÉ — BOUCHER

2059, avenue Papineau — LA. 3-0043

NOS MEILLEURS VŒUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et service sans égal

LAMARRE & FRERES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMEUBLEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

Honneur aux nôtres LAURIAULT & VILLENEUVE

Apprenti-geômetre et ingénieur professionnel

Wilfrid E. Lauriault, I.O.A. — Pierre Lauriault, I.A.B.

Table de Élévation et table d'opération

Deuxième industrie

Claude Villeneuve, I.A. — Lucien Landry, A.P.

Jacques Beaudry, A.P.

4377 ouest, rue Notre-Dame — WE. 2-4187

NOS MEILLEURS VŒUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et service sans égal

LAMARRE & FRERES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMEUBLEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

Honneur aux nôtres LAURIAULT & VILLENEUVE

Apprenti-geômetre et ingénieur professionnel

Wilfrid E. Lauriault, I.O.A. — Pierre Lauriault, I.A.B.

Table de Élévation et table d'opération

Deuxième industrie

Claude Villeneuve, I.A. — Lucien Landry, A.P.

Jacques Beaudry, A.P.

4377 ouest, rue Notre-Dame — WE. 2-4187

NOS MEILLEURS VŒUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

HOMMAGES A TOUS LES CANADIENS FRANÇAIS A L'OCCASION DE LA FÊTE NATIONALE

Deux maisons de confiance établies depuis plus de 50 ans dans l'aménagement, la quincaillerie et les accessoires électriques

Prix et service sans égal

LAMARRE & FRERES

Leopold LAMARRE, Prop.

QUINCAILLERIE ET AMEUBLEMENT

3723-21 OUEST, NOTRE DAME — WE. 5-4681

Honneur aux nôtres LAURIAULT & VILLENEUVE

Apprenti-geômetre et ingénieur professionnel

Wilfrid E. Lauriault, I.O.A. — Pierre Lauriault, I.A.B.

Table de Élévation et table d'opération

Deuxième industrie

Claude Villeneuve, I.A. — Lucien Landry, A.P.

Jacques Beaudry, A.P.

4377 ouest, rue Notre-Dame — WE. 2-4187

NOS MEILLEURS VŒUX à tous nos compatriotes et à notre nombreuse clientèle

LA FERME ST-LAURENT LTEE

6720, GARNIER — CR. 7-2188

La femme n'a pas à résoudre d'équations strictement féminines mais elle doit tendre à s'intégrer davantage à la société

Depuis trois jours le métrage a redonné des réponses à l'impulsion du Devoir concernant la condition de la Canadienne française. Depuis trois jours également, je décline mes penes, et je suis susceptible de rendre au lecteur un peu de ce que j'ai écrit. Je suis conscient de la responsabilité que j'ai assumée en publiant ces articles, et je suis conscient de la responsabilité que j'ai assumée en publiant ces articles, et je suis conscient de la responsabilité que j'ai assumée en publiant ces articles.

Par Solange Chapat-Rolland directrice adjointe de "Point de vue"

Chilienne est, mes enfants de mon, relievous nos infirmités. Elles vident du monde et de leur impuissance. Elles vident du monde et de leur impuissance. Elles vident du monde et de leur impuissance.

avant à leur épanouissement. La femme de ménage est, mes enfants de mon, relievous nos infirmités. Elles vident du monde et de leur impuissance. Elles vident du monde et de leur impuissance.

La femme n'est pas une équation strictement féminine. Elle est une personne à part entière, avec ses propres aspirations et ses propres responsabilités. Elle doit tendre à s'intégrer davantage à la société.

Sur la plus politique, comme au niveau du code civil, par exemple, elle n'est pas représentée. Elle n'est pas représentée. Elle n'est pas représentée.

Le Canada français est une révolution. Il est une révolution. Il est une révolution. Il est une révolution.

Si les Canadiennes françaises n'ont pas à résoudre d'équations strictement féminines, elles ont à résoudre d'équations strictement humaines. Elles ont à résoudre d'équations strictement humaines.

On parle d'éducation et de responsabilité. On parle d'éducation et de responsabilité. On parle d'éducation et de responsabilité.

Un être et un esprit. Un être et un esprit. Un être et un esprit. Un être et un esprit.

St. Jean-Baptiste
Hommages aux nôtres
JOSEPH PONTON ENR'G
DANS L'ARTHEUR, ses COSTUMES DE THEATRE
35 est. rue NOTRE-DAME - Montréal - UN. 1-6733

J.B. Baillargeon
Cognac
123 est. rue Ontario - Montréal - VI. 5-6271

CÉLÉBRONS FIÈREMENT
notre
FÊTE NATIONALE
A tous nos compatriotes, clients et amis, nous offrons nos vœux les meilleurs, à l'occasion de la Saint-Jean-Baptiste

OMER DESERRES
1106 SAINT-DENIS - Montréal - AV. 8-0251

par **Francine MONTPETT-POIRIER**
Rédactrice en chef de "La Revue Populaire"

derrière n'est pas orientée. Elle n'est pas orientée. Elle n'est pas orientée.

La femme et la création artistique

Cette attitude est radicalement différente. Elle est radicalement différente. Elle est radicalement différente.

La femme et la création artistique

Cette attitude est radicalement différente. Elle est radicalement différente. Elle est radicalement différente.

UP TO DATE FURNITURE Co. Ltd
C. DUMAS, président • CAMILLE FAGUIN, directeur, vice-président.
1290 JEAN-TALON EST. - MONTREAL
Meubles exclusifs
"L'équipe de nos exécutifs fait ressortir le charme de votre personnalité"

24 JUIN

Nos hommages à tous nos compatriotes canadiens français en ce jour de fête nationale

Bock & Tétreau Limitée
MARCHANDS DE BOIS EN GROS
BUREAUX ET ENTREPOS:
6061, Côte-de-Liesse (Crimazée Ouest) - MONTREAL, 9
Ri. 8-6311 - Casier Postal 556 Station O



venir à une plus large mesure. Elle n'est pas orientée. Elle n'est pas orientée. Elle n'est pas orientée.

HOMMAGE à la Canadienne Française
Avec de nos vœux et perdurera de nos traditions!

24 JUIN

Nos hommages à tous nos compatriotes canadiens français en ce jour de fête nationale

Bock & Tétreau Limitée
MARCHANDS DE BOIS EN GROS
BUREAUX ET ENTREPOS:
6061, Côte-de-Liesse (Crimazée Ouest) - MONTREAL, 9
Ri. 8-6311 - Casier Postal 556 Station O

VINGT-SIX

LE DEVOIR. MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

Le rôle exceptionnel de la Canadienne française au 19e siècle

Il peut sembler paradoxal de parler de mariages à propos d'une époque où l'on croit le droit à l'émancipation pour la femme. En fait, la recherche d'un être aimé depuis trois siècles dans un état d'aliénation. Cette vision des choses sera par trop simpliste. Il est bien vrai que les Français mariés et les Canadiens français ont été patriotes et ont éprouvé les premières et les dernières lois françaises. Mais ce n'est pas tout. Ils ont été les premiers à faire à l'émancipation théorique des mariages. Pourtant, en fait, les mariages ont été les premiers à arriver. Ils ont été les premiers à donner une structure familiale à la nation. Ils ont été les premiers à donner une structure familiale à la nation. Ils ont été les premiers à donner une structure familiale à la nation.

Un legs du passé
 Tous les mariages qui ont été célébrés au 19e siècle ont été célébrés à l'instar de ceux qui ont été célébrés au 18e siècle. Ils ont été célébrés à l'instar de ceux qui ont été célébrés au 18e siècle. Ils ont été célébrés à l'instar de ceux qui ont été célébrés au 18e siècle. Ils ont été célébrés à l'instar de ceux qui ont été célébrés au 18e siècle.

Le rôle des femmes
 La femme a été la première à faire à l'émancipation théorique des mariages. Elle a été la première à faire à l'émancipation théorique des mariages. Elle a été la première à faire à l'émancipation théorique des mariages. Elle a été la première à faire à l'émancipation théorique des mariages.

La cristallisation au 19e siècle
 La cristallisation au 19e siècle a été la cristallisation au 19e siècle. Elle a été la cristallisation au 19e siècle. Elle a été la cristallisation au 19e siècle. Elle a été la cristallisation au 19e siècle.

Un climat de pessimisme
 Un climat de pessimisme a régné au 19e siècle. Il a été un climat de pessimisme. Il a été un climat de pessimisme. Il a été un climat de pessimisme. Il a été un climat de pessimisme.

La métastase du père
 La métastase du père a été la métastase du père. Elle a été la métastase du père. Elle a été la métastase du père. Elle a été la métastase du père.

Une femme d'affaires: Agathe de Repentigny
 Agathe de Repentigny a été une femme d'affaires. Elle a été une femme d'affaires. Elle a été une femme d'affaires. Elle a été une femme d'affaires.

De nouvelles structures
 De nouvelles structures ont été créées au 19e siècle. Elles ont été de nouvelles structures. Elles ont été de nouvelles structures. Elles ont été de nouvelles structures.



Hommages
et meilleurs voeux
à tous les
Canadiens-français
à l'occasion de la
St-Jean-Baptiste



MILLEURS
VOEUX
A
TOUS NOS
COMPATRIOTES



STUDIO DE CHAUSSURES
Lanoue
LIMITÉE
1444 ouest, Sherbrooke (Pres Bishop) VI, 9-5623



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française



Hommage
aux
Canadiens français
à l'occasion de
la Saint-Jean-Baptiste



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française

BANQUE CANADIENNE NATIONALE
105 bureaux dans la région de Montréal

**LA BANQUE ROYALE
DU CANADA**

COMPAGNIE D'ASSURANCE SUR LA VIE



Siege social — Montréal

A TOUS
NOS COMPATRIOTES
nos voeux les meilleurs
A L'OCCASION
du 24 juin



Wolfe Street Foot Clinic
ESTABLISHED SINCE 1915
1410, rue WOLFE, angle St-Catherine — LA. 1-8380



A L'OCCASION DE LA ST-JEAN-BAPTISTE
NOS HOMMAGES
à tous nos compatriotes canadiens-français
à nos employés ainsi qu'à leurs familles



LA COMPAGNIE

DOMINION TEXTILE Liée
Fabricants des produits TEX MADE



à l'occasion de notre fête nationale, souhaite
à chacun de ses compatriotes toute l'expansion
possible dans le domaine où s'exerce son activité.

Ce sera un titre de gloire pour La Sauvegarde que d'avoir été la première compagnie canadienne-française à s'aventurer sur un terrain qui semblait jusqu'alors réservé à d'autres. Durant longtemps, elle fut seule, mais ses succès encouragèrent les initiatives et facilitèrent la naissance des compagnies canadiennes-françaises fondées au cours des dernières années.

Assurances en vigueur	\$250.000.000
Actif	50.000.000
Nombre d'assurés	112.000

COMPAGNIE D'ASSURANCE SUR LA VIE



Siege social — Montréal



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française



HOMMAGE
À LA
FEMME
Canadienne-Française

VINGT-HUIT

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961








La St-Jean-Baptiste

**AVEC NOS
HOMMAGES**

*En ce jour de fête nationale,
pensons à tous nos droits et à nos
chères traditions et faisons de notre
mieux pour les conserver. Nous
profitons de l'occasion pour offrir
nos meilleurs vœux de succès à
tous nos compatriotes qui ont à
cœur de bâtir un pays prospère*

HOMMAGE À LA POPULATION FRANÇAISE DE MONTREAL

La publication de cette page est due à la courtoisie des conseillers suivants:

 LUCIEN SAULNIER Président du Comité exécutif de Montréal CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE B	 FERNAND ALIE Directeur de l'Institut ALIE 306 est. Sherbrooke — VI. 2-5094 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 JEAN-PAUL MARCHAND Directeur de funérailles #228, Papineau - LA. 1-2562 - 1-1685 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 7 CLASSE A	 JEAN LABELLE Propriétaire de Labelle Fleurs CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE A
 LUCIEN ASSELIN Constructeur Président de Assé Wood Agencies 5670 Drake — PO. 6-1335 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1	 JEAN-PAUL BONIN Notaire CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE B	 ADRIEN ANGERS & FILS Maire suppléant Assurances 4009, Hochelaga — CL. 5-7795 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 ARTHUR GAGNON Propriétaire de Gagnon Sports 7125 Saint-Hubert — CR. 3-1578 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE B
 HORACE MONTPETIT Président de Montpetit Finance Inc. 2745 Masson — RA. 7-4294 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 9 CLASSE A	 JACQUES BRISEBOIS Prop. de la Cie de tabac TransCanada Manufacturier de la cigarette Minut 2359, de Montigny — LA. 1-3934 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 GERARD NIDING Marchand 1126 est. Mont-Royal — LA. 6-2801 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 7 CLASSE B	 PAUL-EMILE ROBERT Assureur-Vie CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 11 CLASSE A
 ROMEO DESJARDINS Manufacturier de pierres artificielles 1392 est. Beaudry — CR. 1-1432 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE B	 CLAUDE MELANCON Avocat 266 ouest. Saint-Jacques - VI. 5-1122 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE B	 PAUL-E. SAUVAGEAU Officier de Relations extérieures 8665 est. Notre-Dame — CL. 5-4788 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 JEAN LeROCHE Chiropraticienpsychologue 6756 Saint-Denis — CR. 2-5011 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 6 CLASSE A
 CAMILLE MARTELLANI Contracteur en planchers de béton 3020 Allard — PO. 6-8571 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1	 MAURICE LANDES Notaire 3677, Adzom — LA. 6-5517 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 10 CLASSE A	 FERNAND DRAPEAU Fabricant de meubles 933 est. Rachel — LA. 3-3607 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 8 CLASSE A	 ROMEO-A. SABOURIN Supply Ltd. Président de Sabourin Electrical 2719 ouest. Notre-Dame. WE. 2-4181 CONSEILLER MUNICIPAL DISTRICT NO 1

Du féminisme dépassé à la promotion humaine en marche

par Germaine Bernier

On ne peut pas dire que la Canadienne n'a pas su sauter dans la danse. Elle a été la première de la femme avec ou sans bandeau féministe. D'ailleurs, il y a assez longtemps que le vent du large, c'est-à-dire le souffle de la promotion humaine, a soufflé sur l'émancipation féminine. C'est un aspect et un aspect — a dit le célèbre — de cette bandelette des suffragettes d'acier et de la barre n'en vogue pas moins bien d'acier en ce temps d'acier de monde.

L'évolution a été de remarquer que le bien, mais elle est tout de même venue à son heure. Ou si l'on aime mieux, un féminisme rationnel a remplacé un féminisme revendicateur, épris, non sans motifs, mais tout de même insuffisant dans ses vues et objectifs.

D'ailleurs, des les débuts de la société française en Amérique, les femmes n'ont pas attendu que le pays soit pacifique, cultivé, prospère pour y venir. Tout de suite elles ont eu le droit au travail et comment! Elles étaient à la tâche bien avant les contrats collectifs et même avant le droit de vote. Mais travail souvent trop rude pour elles. C'est ainsi que les premières mairies de Ville-Marie, — les rigueurs du climat aidant — n'étaient pas viables. Tout comme en certains colons surgées dans les pays tropicaux. Donc, ces femmes de France sont venues, elles ont restés, et vivotent d'agréablement comme les hommes, faites



pas de lui imposant le salaire égal pour travail égal, le même travail fait par des femmes et plus économiquement pour l'employeur et le patron que par des hommes. Et c'est un problème qui se résout par lui-même, non seulement en nos sociétés mais dans les sociétés des autres pays.

Donc, la Canadienne, comme sa voisine américaine, jouit dans l'ensemble, d'une liberté d'action et d'une situation économique qui ne laisse rien à désirer.

Et c'est sans doute l'heure de s'interroger si les privilèges de cette liberté et de cette situation économique sont employés à bon escient, si elle apporte aux proches à la société et à la femme elle-même, les fruits de civilisation, de culture et de personnalité accomplie que l'on est en droit d'attendre d'une situation aussi favorisée, aussi prospère.

La participation des femmes à la vie collective par la profession et le travail extérieur est un champ immense, aux perspectives diverses et parfois assez troubles, auquel il n'est pas toujours facile d'assurer entre les bénéfices et les coûts particuliers, principalement chez les mères de famille, et même chez les femmes mariées sans enfants.

Et quand la femme, quel que soit son état civil, et le nombre ou l'absence de ses charges familiales, a réussi à assurer son indépendance économique, n'est-elle pas portée trop souvent à se replier sur ses loisirs, à ne vivre que pour elle-même sans se préoccuper suffisamment du reste de monde? La femme qui a réussi personnellement et de façon professionnelle, à toutes celles qui n'ont pas réussi? Quel intérêt accordent-elles, dans l'ensemble à nos très laudables problèmes sociaux? Particulièrement, à ce terrible problème de l'émancipation et de l'indépendance au travail ou en chômage forcé? Particulièrement, le temps de lire et de penser, de regarder, de réfléchir, d'écouter comme ceux de la place qui nous demandent de toute une population (non abandonnée à elle-même) de résoudre un problème non résolu, ou de tout simplement vers la participation ou la prestation? Je résume tout cela en deux mots: non.

Et le problème des écoles rurales? Combien y en a-t-il encore prévues de milliers inoccupés? Et les institutrices à la retraite qui sont pressées à la mendicité? Pourquoi les enseignantes, de toutes catégories, pour la première comme aux autres degrés, devraient être parmi les mieux rétribués des professionnels, mais en retour, être d'une compétence acquise, solide, confirmée, pour répondre à des exigences qu'il serait temps d'interroger de la forme par rapport des autres, surtout des enseignants avec l'expérience, mais surtout de l'échec ou avec des préoccupations, des goûts d'adultes frustrés. Un enseignement ou un enseignement qui n'a pas suffisamment de salaire pour continuer à se cultiver, pour s'élever des livres, avoir la bibliothèque personnelle, et prendre le temps de lire, ne donnera jamais un enseignement bon, et d'autant qu'un répétiteur et une force de persuasion forte, en ce qui concerne l'école, et qui est le plus fait pour les élèves de la femme, et qui, une fois pourvus d'une bonne place, bien payante, n'est plus de venir pour réclamer quel que ce soit, pour les autres?

Quelques autres petites questions. Dans toute cette masse de double salaire et de deux salaires pour le même salaire, les familles et les frères sont-ils plus heureux? La société est-elle plus saine et d'un meilleur terrain pour la sécurité? Les mères de famille et les éducateurs? La femme apporte cette expérience sociale indispensable qui doit fleurir à la société des caractères sans taches, sans fautes, sans imperfections, sans infirmités morales, avec un surplus, léger cependant, mais un surplus tout de même de qualité sur les défauts?

Une chose certaine, c'est que le monde attend, le monde a un immense besoin de l'ouvrage des femmes sur tous les plans, davantage dans certains secteurs que dans d'autres, mais surtout dans la fabrication des caractères humains, des valeurs humaines. Le choix est devant nous, et nous sommes libres de choisir. Les problèmes, certes, sont nombreux, les vides servent, les solides servent. Le choix de chacun, de chacune, vers d'être meilleur et servable aux causes humaines, et à la dignité de la femme, qui ne sera pas qu'une réponse personnelle, une réponse en regard de l'état de la licence, de la popularité mondaine et électorale, et par le plus de l'écriture, une réponse égoïste de l'honneur, de l'harmonie, le respect de la vérité, des consciences et du bien d'autrui, et le goût de l'idéal était



Encre à la mode aujourd'hui, le droit que c'est aux femmes à cultiver cette mode et à l'imposer aux hommes, comme une mode quelconque.

Dans un de ses ouvrages remarquables, Vierge écrit: "L'année de l'Étoile de tous les âges, de toutes les classes, de toutes les nations, et surtout de venir de secours de la civilisation occidentale en particulier."

Entre faut-il que ces dites existant soient faites de plus de qualité que de défauts, de plus d'être de foi que de doutes, qu'elles soient grâces à agir et cachent le faire.

Si les femmes qui sont ou se disent dans les activités politiques continuent et se contentent de prêter des revenus de modes, des parties de cartes et des ventes de charité, des salons de visites, en période électorale (lourde chose bonne en soi mais insuffisante) au lieu de diriger des séances d'étude, des forums et débats entre femmes, un peut demeurer encore sceptique sur le "grand rôle" qu'on indique aux femmes d'action comme objectif dans la politique du parti. Et au cours des congrès futurs, les femmes n'ont pas fini d'être reléguées aux séances nocturnes et aux revues de modes.

Une chose certaine, et c'est pour cela que le grand pape Pie XII s'est préoccupé des classes féminines et a tant parlé aux femmes de tous pays à même de l'entendre, c'est que le monde attend, le monde appelle au secours et l'ouvrage des femmes, dans bien des cas est le seul qui puisse lui apporter secours et secours. Tout dépend du choix, qu'on son âme et conscience, la femme décide de faire, de poursuivre et d'achever.

L'Église enseigne qu'il y a dans la communication d'une femme pour lever le monde spirituel, probablement que bien d'autres enseignements des femmes, aujourd'hui, comme hier, sont indispensables pour préserver ce qui reste de la civilisation actuelle et ses valeurs qui ne sont pas interchangeables. Valeurs certainement capables, et elles sont bien connues, bien reconnues, bien enseignées et bien appliquées, d'assurer l'évolution des sociétés dans la fraternité humaine et l'harmonie des classes, qui autrement en disparaissant, ne laisseraient derrière la profondeur de la jungle. Neus y gâcher dans d'ailleurs.

"JE ME SOUVIENS"

Nos meilleurs vœux à tous nos compatriotes
à l'occasion de notre Fête nationale
la ST-JEAN-BAPTISTE

Joseph Elie & cie
Caston ELIE, Président
HUILE — BRULEURS A L'HUILE

1544 ouest, rue Dorchester — Montréal — WE. 3-8403

"JE ME SOUVIENS"

24 JUIN

A tous nos compatriotes
clients et amis
NOUS OFFRONS
nos vœux les meilleurs
à l'occasion de la
SAINT-JEAN-BAPTISTE

24 JUIN

HOMMAGES DE LA MAISON

"L'étiquette Desjardins identifie toutes les Fourrures de Qualité"

LE DEVOIR, MONTREAL, SAMEDI, 24 JUIN 1961

TRINTE ET UN

Ce n'est pas grave, dit l'homme

Il n'y a pas de problème de la femme. Il n'y a pas de problème de l'homme. Il se peut y avoir que le problème de l'homme, mais l'instabilité, nous ne pouvons pas nous en occuper. Et si c'est ça, c'est la femme. La femme est un être qui se pose plus de questions que l'homme. Elle se pose plus de questions de vie, de richesse, d'amour, de sexe. Elle se pose plus de questions de vie, de richesse, d'amour, de sexe. Elle se pose plus de questions de vie, de richesse, d'amour, de sexe.

face, faite récemment en France, auprès de la femme, par un homme qui se demande la femme d'aujourd'hui, c'est d'avoir un bon mari et de la sécurité. Une enquête faite récemment en France, auprès de la femme, par un homme qui se demande la femme d'aujourd'hui, c'est d'avoir un bon mari et de la sécurité.

son secours. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme qui attend. Elle attend. Il lui faut attendre, car elle est une femme qui attend.

Par André Lussier Psychanalyste

Henry, Le Cantique jadis, en fait attendre, car elle est une femme qui attend.

Le Cantique jadis, en fait attendre, car elle est une femme qui attend.

LES PROMESSES DECUES
L'homme et la femme se sont promis de se respecter, de se respecter, de se respecter.

LES HOMMES D'ICI
L'homme d'ici ne sait pas attendre, car elle est une femme qui attend.

LA FEMME ATTEND
Elle attend, car elle est une femme qui attend.

24 JUIN
"La carrière de l'enseignement devrait être au-dessus de toutes les professions libérales après le sacerdoce; il n'est pas d'occupation qui mérite d'être entourée de plus de considération".

Table ronde...
Les sociologues féministes se mettent à la tâche, que les sociologues féministes se mettent à la tâche.

Une femme...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

FETE NATIONALE... 24 JUIN
Notre élite sait-elle que "ACIR" canadien c'est d'abord "PENSER" canadien, c'est aussi "ACHETER" canadien.

DOMINER LA FEMME
Le développement de la femme, vieille comme l'homme, est le développement de la femme.

Table ronde...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

REID FOURRURES INC.
"An corridor of the furstore"
1473, RUE AMHERST

Table ronde...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

Table ronde...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

24 JUIN NABEAU 24 JUIN
Pour en 1961 et pour une nation, plus de liberté politique exige plus de maturité politique, même la maturité tout court. (...) Le souverainisme n'est rien pour un Etat sans les moyens d'être souverain.

Table ronde...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

Table ronde...
Mme St-Martin, le neveu pas qu'il y ait de problèmes.

HOMMAGE AU QUÉBEC



BERCEAU DE LA NATION CANADIENNE
A l'occasion de la Saint-Jean-Baptiste, nous sommes heureux d'exprimer à tous les Canadiens d'expression française nos profonds sentiments de cordialité, de bonne entente et nos respectueux hommages.

BANQUE DE MONTREAL

La Banque de Montréal en Canada
FONDEE LE 20 MARS 1828 A MONTREAL, IL Y A ACTUELLEMENT QUATRE ANS

La patrie doit compter sur tous pour assurer sa prospérité. Comme citoyen, c'est en garantissant sa propre sécurité financière et celle de sa famille qu'individuellement chacun de nous peut contribuer le plus efficacement à la stabilité économique du pays. L'assurance-vie demeure le meilleur moyen à la disposition de celui qui veut ainsi faire preuve d'un patriotisme éclairé.



LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE

REND HOMMAGE à la FEMME CANADIENNE, EN PARTICULIER

- A la Vénéralbe Marie de l'Incarnation Patronne des femmes journalistes
- A la Bienheureuse Marguerite Bourgeoys Patronne des éducatrices
- A la Bienheureuse Marguerite d'Youville Patronne des femmes d'affaires
- A Mère Catherine de Saint-Augustin et à Jeanne Mance Patronnes des infirmières

Félicitations aux SOCIÉTÉS SAINT-JEAN-BAPTISTE DE MONTREAL ET DE SAINT-JEAN

pour leur collaboration à l'inauguration du nouveau sanctuaire de la Bienheureuse Marguerite d'Youville à Verdun

LE COMITE DES FONDATEURS DE L'EGLISE CANADIENNE
25 rue St-Jacques, Montréal



Marguerite Bourgeoys



Marie de l'Incarnation



Marguerite d'Youville



Jeanne Mance



Catherine de Saint-Augustin

LABORATOIRE NADEAU Liée
Spécialités pharmaceutiques
MONTREAL

ANNEXE D

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES SITUATIONS DE PRISE DE
PAROLE

*Le féminisme québécois, d'hier à
aujourd'hui*

Guide d'accompagnement pour les situations de prise de parole



Nom de l'élève : _____

Groupe : _____

Discussion

Lorsque nous discutons entre ami.e.s, nous n'utilisons pas les mêmes stratégies quand nous écoutons ou quand nous prenons la parole. C'est pourquoi lors de chacune des discussions auxquelles vous participerez durant vos lectures, vous aurez des défis différents selon votre rôle. À la toute fin, vous participerez à une dernière discussion dans laquelle vous démontrerez votre maîtrise de tous les défis et vous serez évalué.e.s pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

¹⁸ Stratégies d'écoute :	Stratégies de prise de parole
<p>Démontrer du respect... C'est adopter une attitude positive, suivre les règles de politesse et accorder une attention soutenue à mes collègues (mes locuteurs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Je respecte les idées des autres ; Je n'interromps pas ; Je reste calme en tout temps Je soigne mes propos <p>Vérifier sa compréhension... C'est prendre les moyens pour s'assurer de bien comprendre le message : J'écoute le message et je me demande : « Qu'est-ce que le locuteur ou la locutrice veut dire ? » et je choisis :</p> <ul style="list-style-type: none"> De reformuler une partie du message en utilisant des phrases telles que : <ul style="list-style-type: none"> ○ J'ai compris que..., D'après ce que tu dis..., Ça veut dire que... De questionner : <ul style="list-style-type: none"> ○ Je pense à une question pertinente. ○ Je m'assure que la question n'a pas été posée. <p>Au moment opportun, je reformule ma question avec clarté et respect. J'écoute attentivement la réponse qu'on me donne.</p>	<p>Établir et soutenir le contact... C'est attirer l'attention des auditeurs sur le message pour susciter l'intérêt, retenir l'attention pendant toute la situation de communication orale et faire comprendre mon message :</p> <ul style="list-style-type: none"> Je capte l'intérêt de mes auditeurs, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ○ Je rapporte un fait intéressant ; ○ Je lance une question ; ○ Je raconte une blague ou une histoire humoristique. Je soutiens le contact avec mes auditeurs, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ○ J'exploite ma voix (articulation, volume, débit, intonation) ○ J'utilise le langage non verbal (expressions faciales, gestuelles, regard et position) ○ J'encourage la participation ○ Je pose une question au moment opportun. <p>Je demande de l'aide aux membres de mon équipe pour clarifier un ou plusieurs mots ou passages que je trouve difficiles. Je reformule mes propos pour synthétiser ou conclure.</p>

¹⁸ Les informations concernant les stratégies d'écoute et de prise de paroles sont tirées du site <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm> (consulté le 3 juillet 2019)

APPENDICE A

COURRIEL ENVOYÉ LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE CONTACT AUX SIX MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Bonjour Madame, Monsieur X,

Je suis étudiante à la maîtrise sous la direction de Marie-Christine Beaudry à l'UQAM et je me permets de vous écrire, car nous aimerions que vous fassiez partie des experts qui analyseront la SAÉ que je prépare.

Ma SAÉ se veut un outil didactique pour développer la subjectivité du lecteur en 5^e secondaire. Je bâtis un réseau littéraire sous le thème du féminisme québécois (femmes marquantes, évolution des droits, etc.) et l'œuvre centrale est *Le féminisme québécois raconté à Camille* de Micheline Dumont.

Il est important pour moi de vous mentionner que le temps alloué à l'analyse de ma séquence est plutôt court, car je dois déposer mon mémoire début juin pour mon admission au doctorat. Je vous ferai parvenir tous les documents le 23 février 2021 et l'analyse devra être complétée au plus tard le 26 mars 2021. Vous disposerez donc de 4 semaines. Cela implique la lecture des bases théoriques de mon mémoire (quelques pages), la lecture et l'analyse de la SAÉ complète et de remplir un questionnaire LimeSurvey. Un résumé et une analyse des œuvres vous seront fournis pour faciliter votre travail d'analyse.

Bref, faisant partie du milieu, je sais très bien que cette année scolaire est très mouvementée et inhabituelle et je suis consciente que le délai est très court. C'est pourquoi je comprendrai très bien un refus de votre part!

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions.

Au plaisir,

Janie Ouimet
Étudiante à la maîtrise en didactique des langues

APPENDICE B

COURRIEL ENVOYÉ LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE CONTACT AUX DEUX DIDACTICIENS

Bonjour Madame, Monsieur X

Je suis étudiante à la maîtrise sous la direction de Marie-Christine Beaudry à l'UQAM et je me permets de vous écrire, car nous avons pensé à vous pour faire partie des experts qui analyseront le dispositif didactique que je développe dans le cadre de ma recherche développement. Nous croyons que votre participation à l'analyse de ce dispositif sera pertinente et permettra de pousser plus loin notre réflexion.

Mon mémoire a pour titre *Développer la subjectivité du lecteur au secondaire à l'aide d'un dispositif didactique*. Je bâtis un réseau littéraire sous le thème du féminisme québécois (femmes marquantes, évolution des droits, etc.) pour aider au développement de la subjectivité du lecteur tout en gardant une vision intégrée des compétences en français.

Il est important pour moi de vous mentionner que le temps alloué à l'analyse de ma séquence est plutôt court, car je dois déposer mon mémoire début juin pour mon admission au doctorat à l'automne. Je vous ferai parvenir tous les documents le 23 février 2021 et l'analyse devra être complétée au plus tard le 26 mars 2021. Vous disposerez donc de 4 semaines. Cela implique la lecture des bases théoriques de mon mémoire (quelques pages), la lecture et l'analyse du dispositif didactique complet et de remplir un questionnaire LimeSurvey. Un résumé et une analyse des œuvres vous seront fournis pour faciliter votre travail d'analyse.

Je suis consciente que le temps alloué pour mon projet est très court et que cela peut être très difficile à entrer dans votre horaire. C'est pourquoi je comprendrai très bien si vous devez refuser.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions.

Au plaisir,

Janie Ouimet
Étudiante à la maîtrise en didactique des langues

APPENDICE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4830
Certificat émis le: 05-03-2021

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Développer la subjectivité du lecteur au secondaire à l'aide d'un dispositif didactique
Nom de l'étudiant:	Janie OUMET
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Marie-Christine BEAUDRY

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Ahr, S., et Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, (1), 69-82.
- Beaudry, M-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner.
- Beaudry, M-C. (2016). Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, 97-127.
- Bourgoin, J-L. et Moëlo, H. (2004). Les cahiers de lecteur. Des lectures enfantines à l'épreuve du réel. *Actes de lecture*, 88, 30-43.
- Chabanne, J-C. et Bucheton, D. Les écrits « intermédiaires ». *La Lettres de la DFLM*, 2000, 2000-1 (26), pp.23-27. hal-00921924
- Chartrand, S-G., Émery-Bruenau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f. ; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Côté, H., et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Presses Université Laval.

- Couet-Butlen, M. (2004). Lecture et mises en réseaux de livres.
- Daunay, B. et Dufays, J-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir ?.
- Detey, S., Durand, J., Lakes, B. et Lyche, C. (2016). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Éditions Ophrys, 295 p.
- Dufays, J-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives—Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46(1), 71-90.
- Dufays, J. L. (2008). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?: Sens, utilité, évaluation*. Presses univ. de Louvain.
- Dufays, J-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 227-248.
- Dufays, J-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
<https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.dufay.2005.01>
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 58-59.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire* (Vol. 14). Hurtubise HMH.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.

- Dumortier, J-L. (1994) La question des questionnaires. *Enjeux. Revue de didactique du français* N° 31. Mars 1994. Coord. : Karl Canvat "L'évaluation de la lecture", (113-131)
- Dumortier, J-L. (2006) Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 34, 2006. L'écriture de soi et l'école. pp. 185-214 doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2736>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), 22–31. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 71 -84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Fish, S. (1970). Literature in the Reader: Affective Stylistics. *New Literary History*, 2(1), 123. <https://doi.org/10.2307/468593>
- Gabathuler, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire?. Analyses comparatives dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II. *Recherches & Travaux*, (83), 147-160.
- Gabathuler, C. (2018). Usages esthétiques de la littérature à l'école. *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées*, 99-115.

- Gascon, H., et Germain, M. P. (2017). La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit, in : P. Beaupré, R. Laroui & M.— H. Hébert (Eds.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers* (pp. 121-134). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Émery-Bruneau, J. (2010). Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques.
- Hébert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 83-103.
- Joole, P. (2010). Quoi écrire dans un carnet de lecture. *Les 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 105-114). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 2(95), 211–237.
<https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Lacelle, N., et Langlade, G. (2008). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire*, 55-65.
- Lafontaine, L., et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), p.71–73.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *M. Roy, M. Brault et S. Brehm (2008), Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, p.45-65.
- Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ?, *Études de lettres [En ligne]*, 1 | 2014, mis en ligne le 15 mars 2017, DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.608>
- Langlade, G. et Fourtanier, M. J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101-123.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (51), 157-176.

- Larrivé, V. (2018) Le journal de lecteur. *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1958>. UGA Éditions. p.109-122
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13 (1), 69-84.
- Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives. *F. Le Goff et M.— J. Fourtanier, Les formes plurielles des écritures de la réception*, 2, 05-16.
- Le Goff, F. (2018) L'écriture de la réception : ses principes. *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1958>. UGA Éditions. p.109-122
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 195-216.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard.
- Mas, M. (2019). L'écriture littéraire : quelles modélisations ? Quelles conceptualisations?. *Approches didactiques de la littérature*, 11, 49-66.
- MELS (2001). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles* : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Téléaccessible à l'adresse

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>

MELS et MCC (2003). L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : ministère de l'Éducation. Téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureeducation/medias/99-6487-02.pdf>.

MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement). Téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>>.

MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, chapitre 5 (français, langue d'enseignement). Téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>>.

MÉQ (2020). *Référentiel de compétences professionnelles Profession enseignante* : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Téléaccessible à l'adresse <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignant_e.pdf?1606848024>

- Mercier, J. P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
- Morin, M-F., et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires : clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97.
- Ouellet, S. (2011). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Récupérée de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00695950/document>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Petitjean, A. (2005). Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir faire. *Pratiques*, 127(1), 75-96.
- Picard, M. (1986). La lecture comme jeu. *Paris : Minuit*.
- Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches & Travaux*, (73), 105-121.
- Quet, F. (2015). Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ?. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 57-70. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/lfa.191.0057>
- Richard, S. (2006). Former un sujet-lecteur au secondaire. *Québec français*, (143), 76-77.

- Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (58), 31-47.
- Rouvière, N. (2020). Lecture littéraire et « enroulement spiralaire » : le défi de la bifurcation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (187-188).
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 19-30.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?. *Le français aujourd'hui*, (2), 65-73.
- Sauvaire, M. (2011). Les autres du lecteur : Diversités culturelles et diversités interprétatives en classe de français. *Revue pour la recherche en éducation*, 131-148.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets-lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse le Mirail – Toulouse II et Université Laval. Récupérée de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/document>
- Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20(2).
- Sauvaire, M. (2017). Le parcours de la subjectivité du lecteur tel qu'il se révèle dans ses écrits. *Les formes plurielles des écritures de la réception*, 19-39.

- Sauvaire, M., et Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences : revue d'études françaises*, (6), 121-147.
- Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A., et Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (62), 215-243.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., et Aeby Daghe, S. (2010). La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (48), 22-36.
- Sénéchal, K. (2012). L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois.
- Sénéchal, K. (2016) « De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 36 | 2016, mis en ligne le 15 juillet 2017, consulté le 03 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1424> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1424>
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63–82. <https://doi.org/10.7202/007149ar>
- Simard, C., Dufays, J., L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2016) *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur

- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277–286.
<https://doi.org/10.7202/017876ar>
- Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte. *Recherches en éducation*, (3).
- Sorin, N. (2009). Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier des œuvres littéraires au Québec. *Institut français de l'éducation*.
Récupéré de <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/noelle-sorin-prise-en-compte-du-jugement-esthetique-dans-la-competence-a-apprecier-des-153uvres-litteraires-au-quebec/view>
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. *Évaluer le savoir-lire*, 69-101.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.
- Tauveron, C. (2000). Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école. *Langage et pratique*, 25, 42-52.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Université de Sherbrooke (S.D). *Dictionnaire USITO*. Récupéré de <https://usito.usherbrooke.ca>

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels – Éducation, (para)médical, travail social*, Bruxelles, de Boeck.

