

# LA LITTÉRATURE JEUNESSE POUR CONTRER L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES QUÉBÉCOISES\*

.....  
MARIE JUTRAS

La littérature jeunesse gagne de plus en plus de terrain dans les classes québécoises du primaire. Cette dernière tend à remplacer ou à compléter certains apprentissages traditionnellement faits dans les manuels scolaires. Plusieurs recherches novatrices en éducation portent sur cette littérature et l'intérêt nouveau qu'elle revêt dans un contexte éducatif. C'est dans la continuité de telles avancées que le présent article vise à réfléchir à l'utilité potentielle de cette littérature dans l'enseignement des notions linguistiques de base en début de parcours scolaire. Ainsi, je souhaite mettre en exergue une façon innovante d'intégrer la variation linguistique dans l'enseignement du français langue maternelle au primaire au Québec. Pour ce faire, j'entends entrecroiser différents travaux portant sur la littérature, la didactique et la sociolinguistique en abordant, dans un premier temps, l'école dans son rôle social, linguistique et identitaire puis, dans un deuxième temps, la littérature jeunesse et ses fonctions pédagogiques comme vecteur d'apprentissages sociolinguistiques. Finalement, je démontrerai que peuvent s'arrimer sociolinguistique et littérature dans le contexte scolaire pour vaincre l'insécurité linguistique dans les écoles québécoises. Dans cette dernière partie, je proposerai brièvement quelques exemples d'œuvres littéraires qu'il serait possible d'exploiter dans un contexte de classe.

## 1. *École québécoise: rôle social, linguistique et identitaire*

L'enseignement de la langue est au cœur des préoccupations des linguistes pour la prospérité et la vitalité du français en Amérique du Nord. L'école est sans contredit un lieu d'apprentissage, de transmission et de valorisation de la langue et de la culture. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je m'intéresse à l'école, car l'institution scolaire et ses intervenants et intervenantes jouent un rôle de premier plan dans la lutte à l'insécurité linguistique au Québec. Il m'ap-

---

\* *Children's literature to counter linguistic insecurity in Quebec primary schools*  
Cet article applique les rectifications orthographiques de 1990.

paraît donc primordial de s'attaquer d'abord aux raisons qui font de l'école un lieu d'apprentissage linguistique de prime abord, mais aussi un élément essentiel et central de la construction identitaire des jeunes Québécoises et Québécois.

La langue française est ce qui représente le mieux le patrimoine culturel du peuple québécois; 71,4 % de celui-ci mentionne la langue comme l'élément principal de sa culture<sup>1</sup>. La toute première ligne du préambule de la *Charte de la langue française* témoigne de même l'importance de la langue chez les Québécois et les Québécoises: "Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité."<sup>2</sup> En effet, la langue représente une pièce de la plus haute importance quand il est question de se définir individuellement, mais aussi collectivement: "Facteur d'identité nationale, la langue joue le rôle de support et de catalyseur à l'expression de la culture et des valeurs d'une collectivité. [...] En somme la langue a une existence communautaire et constitue un bien collectif qu'il faut protéger et développer."<sup>3</sup> Comme la langue incarne intrinsèquement l'identité collective des Québécois et Québécoises et que le passage par l'institution scolaire (et ses classes de français) est obligatoire dans la société québécoise d'aujourd'hui, cela m'amène à me questionner au sujet du rôle de l'école dans l'établissement de la légitimité du français québécois et de sa culture, mais aussi de l'apport de la scolarisation dans la transmission de valeurs identitaires liées à la langue, surtout au tout début du parcours scolaire.

Bien évidemment, l'intérêt des linguistes pour le milieu scolaire n'est pas nouveau, plusieurs spécialistes se sont interrogés sur le rôle des enseignantes et des enseignants dans la perception du français québécois. On se questionne notamment sur la formation de la relève enseignante, sur la norme à enseigner et sur la prise en compte de la variation linguistique. Louis MERCIER soulève plusieurs inquiétudes face à ce que l'école transmet aux enfants:

Un professeur peut-il se contenter de dire à ses élèves que *char*, *achaler* et *présentement* sont des mots québécois alors que les autres sont des

- 
- 1 Monique LEBRUN, Priscilla BOYER, "L'école, le programme et le manuel de français québécois du XX<sup>e</sup> siècle et son discours sur la langue d'ici: contribution à l'analyse d'un patrimoine linguistique sous surveillance", in Anik MEUNIER (dir.), *Patrimoine scolaire - Sa sauvegarde et sa valorisation*, Montréal, MultiMondes, 2011, pp. 63-101.
  - 2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Charte de la langue française* [en ligne], Québec, Éditeur officiel du Québec, 1<sup>er</sup> février 2020 (consulté le 14 avril 2020).
  - 3 Gilles GAGNÉ, "Norme et enseignement de la langue maternelle" in Édith BÉDARD, Jacques MAURIS (dir.), *La norme linguistique*, Québec / Paris, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Le Robert ("L'Ordre des mots"), 1983, pp. 463-510.

mots français? Ou, en d'autres termes, que les premiers relèvent du français québécois alors que les seconds relèvent du français standard ou international?<sup>4</sup>

Ce genre d'affirmations est selon lui une transposition d'une méconnaissance des mécanismes réels des langues et de la variation linguistique: "elles rendent compte d'une vision trop étroite de ce qu'est le français comme langue et le français québécois comme variété de cette langue."<sup>5</sup> Ces assertions peuvent certainement renforcer l'impression d'illégitimité du français québécois, si ses formes propres sont considérées comme familières, voire fautives.

Gilles GAGNÉ s'est, pour sa part, interrogé longuement sur la question de la norme et de la responsabilité ou du rôle de l'école vis-à-vis cette norme, étant donné que l'enseignement du français est, de par sa nature même étroitement lié au concept de normes: "Quel(s) français doit-on enseigner? Peut-on accepter n'importe quel niveau de langue en classe? Comment corriger la langue des enfants? Est-ce possible? Peut-on faire quelque chose pour changer la langue du milieu?"<sup>6</sup>

Ces questionnements sur la place de la variation et de la norme dans l'enseignement du français langue maternelle ne préoccupent pas seulement les linguistes du Québec. Des spécialistes de toute la francophonie s'interrogent aussi sur la place de la variation linguistique à l'école. C'est le cas d'Emmanuelle GUÉRIN, de l'Université d'Orléans, qui pose la question: "Considérant que cette dimension [stylistique] de la variation est le signe de la 'vivacité' d'une langue, comment est-elle abordée lorsqu'il s'agit d'enseigner des savoirs relatifs à la propre langue des locuteurs concernés?"<sup>7</sup>

Bref, l'intérêt notable chez les linguistes de la question de l'intégration de notions de sociolinguistique dans le parcours scolaire, ici comme ailleurs, témoigne de l'importance de l'introduction de ce type de connaissances dans les classes. Il me semble également essentiel de se concentrer sur le contexte linguistique québécois, historiquement marqué par l'insécurité linguistique, phénomène se définissant par:

[...] un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières, no-

4 Louis MERCIER, "Le français, la langue qui varie selon les contextes", in Claude VERRAULT, Louis MERCIER, Thomas LAVOIE (dir.), *Le français, une langue à apprivoiser: textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation* (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition "Une grande langue: le français dans tous ses états", Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-60: p. 43.

5 *Ibid.*

6 Gilles GAGNÉ, art. cit., p. 453.

7 Emmanuelle GUÉRIN, "Le français, 'langue maternelle' est-il une 'langue vivante'? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire", *Lidil*, n. 50, 2014, pp. 147-167: p. 147.

tamment parce que celles-ci sont considérées comme en porte-à-faux avec la norme. Il s'agit, en d'autres mots, d'un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes.<sup>8</sup>

On parle donc d'un sentiment d'insécurité linguistique lorsqu'un individu porte un jugement négatif sur sa propre langue. Ce concept est nommé pour la première fois en 1966 dans les travaux du sociolinguiste William LABOV portant sur la stratification sociale des variables linguistiques<sup>9</sup>. LABOV définit l'insécurité linguistique comme un décalage entre la production des sujets parlants et ce qu'ils affirment produire<sup>10</sup>. Évidemment, ce décalage est perçu négativement par rapport à une norme jugée meilleure ou supérieure. C'est un phénomène bien connu dans les communautés linguistiques périphériques, surtout dans celles qui sont minoritaires. Considérés tantôt majoritaires dans la province, tantôt minoritaires dans une vaste Amérique du Nord anglophone, les francophones du Québec se trouvent grandement marqués par l'insécurité linguistique. Le milieu scolaire se trouve d'ailleurs particulièrement touché par ce phénomène, puisqu'il constitue le noyau d'apprentissages linguistiques formels des élèves<sup>11</sup>. Bon nombre d'articles et de recherches s'intéressant à l'insécurité linguistique chez les élèves témoignent de l'importance du domaine scolaire dans la légitimation d'une variété donnée, preuve que l'école joue bel et bien un rôle clé dans le sentiment de sécurité linguistique et identitaire des enfants d'âge scolaire. L'ouvrage collectif *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* révèle un intérêt plus ou moins nouveau pour l'introduction de la linguistique à l'école, notamment pour vaincre l'insécurité. Les travaux de Kakou Marcel VAHOU, qui aborde la question chez les élèves ivoiriens, ceux d'Emmanuelle GUÉRIN en France ainsi que ceux de plusieurs autres chercheurs et chercheuses de l'aire francophone, confirment que ce phénomène n'est évidemment pas présent qu'au Québec. Bien

8 Wim REMYSEN, "L'insécurité linguistique à l'école: un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes", in Nadine VINCENT, Sophie PRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec: mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, pp. 25-59; p. 27.

9 William LABOV, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

10 Cf. Michel FRANCARD, "Insécurité linguistique", in Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 1997, pp. 170-176.

11 J'entends par apprentissage formel, celui qui est fait dans un contexte organisé et structuré, et qui est explicitement désigné comme apprentissage, contrairement à l'apprentissage informel, qui lui, découle des activités de la vie quotidienne. (Cf. Sylvie Ann HART, "Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?", *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n. 2, 2013, <https://oce.uqam.ca/juin-2013-vol-4-num-2/>).

entendu, chaque milieu connaît des spécificités propres, que ce soit en milieu minoritaire, majoritaire ou encore plurilingue. Cependant, il demeure pertinent de s'interroger sur la manière dont l'insécurité linguistique touche spécifiquement les écoliers et les écolières, tous milieux confondus, étant donné que les pistes de solution peuvent être similaires ou se recouper. BLAIN *et al.* mettent en lumière un élément crucial quand on aborde cette question. "En somme, l'insécurité linguistique en écriture chez les élèves en milieu minoritaire est l'une des sources du manque de motivation à écrire puisqu'elle est directement liée à leur sentiment de compétence"<sup>12</sup>. Dans le cadre scolaire, l'insécurité linguistique se présente sous une forme particulière, notamment parce qu'elle n'affecte pas seulement l'identité, mais également la perception des compétences de la discipline du français, discipline trop souvent associée à la langue elle-même. Des difficultés dans le cours de français, en écriture ou en grammaire par exemple, sont donc directement associées à la maîtrise de la langue, ce qui nourrit et cristallise le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves. L'utilisation même de l'expression "maîtrise de la langue" laisse sous-entendre que la maîtrise de la langue dépend de l'école, et que par conséquent, il est possible pour un locuteur ou une locutrice de ne pas maîtriser sa propre langue. GUÉRIN va plus loin quant à ses questionnements à savoir ce que sous-tend cette expression:

Que signifie *maîtriser une langue*? Plutôt devrait-on se demander s'il est possible de maîtriser une langue quand on sait le caractère insaisissable de l'objet: sa variation, son hétérogénéité, son évolution, rendent toutes les tentatives d'observation, de représentation et de description nécessairement anecdotiques.<sup>13</sup>

On peut aussi se questionner sur le rôle de l'école vis-à-vis la langue et la norme. Malgré la prémisse que l'école doit enseigner la langue maternelle, qui peut sembler évidente, son rôle est beaucoup plus complexe, car l'objet même de l'enseignement, c'est-à-dire la langue, n'est pas fixe<sup>14</sup>. BOUDREAU abonde dans le même sens: "L'école doit montrer qu'il existe différents registres de langue, mais ne doit jamais, il me semble, condamner la langue que parlent les enfants, mais la respecter, la faire valoir et construire à partir de cette langue-là."<sup>15</sup>

12 Sylvie BLAIN, Martine CAVANAGH, Laurent CAMMARATA, "Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique?", *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 41, n. 4, 2018, pp. 1105-1131.

13 Emmanuelle GUÉRIN, "La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège", *Le français aujourd'hui*, vol. 2, n. 173, 2011, pp. 57-70: p. 57.

14 Gilles GAGNÉ, art. cit.

15 Annette BOUDREAU, "Le chiac", propos recueillis par Jacques BEAUCHAMP [entrevue radiophonique], dans *Aujourd'hui l'Histoire*, 25 novembre 2019,

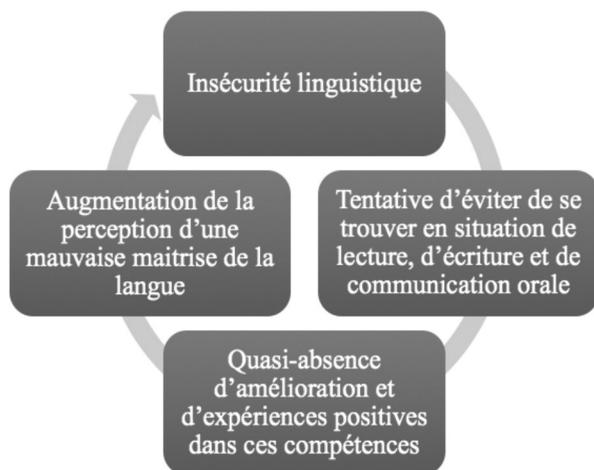


Figure 1: Schéma de l'insécurité linguistique et de l'évitement

Une des conséquences de cette insécurité linguistique propre à l'école, en plus d'une démotivation scolaire importante, est que les élèves ayant des préoccupations par rapport à leur langue procéderont à de l'évitement. En effet, plusieurs élèves chercheront à atteindre le strict minimum en matière de lecture, d'écriture et de productions orales, ce qui se traduit souvent par lire et écrire des textes le plus courts possible. Les élèves éviteront également toute situation de partage de leurs travaux en français et chercheront à tout simplement lire et écrire le moins possible<sup>16</sup>. Cet évitement, par conséquent, limite les possibles améliorations dans ces compétences ainsi que les expériences positives que pourraient vivre les élèves (figure 1). Ces réflexes d'évitement sont fortement susceptibles de se poursuivre à l'âge adulte où les situations de lecture et d'écriture peuvent se raréfier, maintenant solidement l'insécurité linguistique en place. Ainsi, il me paraît pertinent que l'école opte pour une vision sociolinguistique de la langue, considérant la langue de façon plus réaliste et authentique. GUÉRIN affirme pareillement que la sociolinguistique et la didactique devraient être indissociables:

Radio-Canada (31 min. 4 s.), [https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd'hui-l-histoire/segments/entrevue/143269/chiac-fierte-doute-acadiens-annette-boudreau?fbclid=IwAR0lEUu2\\_hPT3aqEXg7d5FX-PLgXX-c\\_nvs7Mhyxf-s\\_yfsl2sueGgGLfnsU](https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd'hui-l-histoire/segments/entrevue/143269/chiac-fierte-doute-acadiens-annette-boudreau?fbclid=IwAR0lEUu2_hPT3aqEXg7d5FX-PLgXX-c_nvs7Mhyxf-s_yfsl2sueGgGLfnsU)

16 BLAIN *et al.*, art. cit.

Prétendre enseigner le français signifie donc tendre à la transmission de savoirs relatifs à un objet dynamique, évolutif, nécessairement hétérogène. La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble.<sup>17</sup>

L'application de cette vision est d'autant plus importante au Québec, comme la langue et l'identité sont indissociablement liées et que la sécurité linguistique favorise une certaine émancipation culturelle et sociale. Il est donc fondamental quand on parle d'insécurité linguistique au Québec, de considérer les conséquences identitaires qu'elle peut comporter.

REMYSEN explore donc à juste titre les façons dont l'école peut bénéficier de l'apport de la sociolinguistique, particulièrement pour la lutte contre l'insécurité linguistique<sup>18</sup>. Cet article s'inscrit dans la deuxième des huit pistes d'intervention pour l'enseignement que dénombre REMYSEN pour lutter contre l'insécurité linguistique à l'école: intégrer la notion de variation linguistique. L'idée est d'en venir à une déstigmatisation du phénomène de variation en trouvant, dans le contexte scolaire, un juste milieu entre norme et usage: "Ce [que l'école] doit proposer, c'est un savoir commun, standardisé, valorisé, assurant une cohésion sociale"<sup>19</sup>. La littérature destinée à la jeunesse semble constituer un point de départ idéal pour juxtaposer de nouveaux apprentissages linguistiques tout en mettant de l'avant la diversité de la francophonie, plus particulièrement en contexte québécois. Je propose l'utilisation de cette stratégie pour aborder les thèmes complexes et potentiellement sensibles que sont la variation linguistique et l'insécurité susceptible d'en découler dans les communautés francophones.

## 2. La littérature jeunesse et ses fonctions pédagogiques

La littérature jeunesse présente plusieurs atouts dans l'apprentissage scolaire des élèves. Je suis d'avis qu'elle est une avenue pertinente à explorer dans l'enseignement de la langue au Québec et qu'elle constitue par le fait même un dispositif à propos et innovant pour la transmission de savoirs sociolinguistiques au primaire.

---

17 Emmanuelle GUÉRIN, "Sociolinguistique et didactique du français: une interaction nécessaire", *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n. 174, 2011, pp. 139-144: p. 139.

18 Wim REMYSEN, art. cit.

19 Françoise GADET, Emmanuelle GUÉRIN, "Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique", *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n. 162, 2008, pp. 21-27: p. 23.

Cette deuxième section porte sur l'apport que peut représenter cette littérature en enseignement du français langue maternelle en termes d'intégration de notions sociolinguistiques en classe. Avant d'aborder les avantages didactiques que la littérature jeunesse présente, il est important de la situer et d'en extraire ses caractéristiques propres. D'abord, la littérature jeunesse est un secteur d'édition, souvent associé à la paralittérature, qui elle-même comprend plusieurs genres littéraires, notamment les romans, la bande dessinée (BD), le livre illustré, le conte, la fable et l'album. L'ensemble des genres touchés par la littérature jeunesse est somme toute aussi vaste que celui de la Littérature<sup>20</sup> pour adultes, ce qui en fait un type protéiforme, donc difficile à appréhender.

La littérature jeunesse<sup>21</sup> est d'abord apparue comme littérature qu'on pourrait qualifier de *régulière*, mais qui était lue par les enfants. Au départ, il était surtout question de mythes et de légendes. La littérature jeunesse s'est ensuite démarquée par les fables, notamment celles d'ÉSOPE (325 av. J.-C.) puis de LA FONTAINE (1668). Cependant, ce n'est que beaucoup plus tard que les auteurs et les autrices ont commencé à s'adresser de façon réfléchie et directe aux enfants et à s'adapter au petit lectorat. On voit cette adresse commencer à émerger notamment dans *Pinocchio* (1881) où son auteur Carlo COLLODI explicite clairement son public cible "Miei piccoli lettori [...]"<sup>22</sup>. Depuis, la littérature jeunesse s'est développée et popularisée si bien qu'aujourd'hui, une importante part du marché des livres lui est réservée. De surcroît, il s'agit de l'un des secteurs d'éditions les plus prolifiques au Québec. Effectivement, en 2016, la littérature jeunesse occupait 21,7 % des parts du marché, surpassant la littérature elle-même, et un livre vendu sur trois était un titre de littérature jeunesse<sup>23</sup>. Ce bouillonnement entraîne donc forcément une augmentation de la production, mais aussi une exploration renouvelée dans les œuvres littéraires destinées au jeune public.

La littérature jeunesse compte plusieurs caractéristiques la distinguant de la littérature pour adultes. Évidemment, tous les ouvrages ne présentent pas forcément chacune des caractéristiques énoncées,

20 Les concepts de *genre* et de *littérature* (avec ou sans L majuscule), sont débattus dans cette discipline. Je ne m'attarderai pas à cette question ici. J'oppose littérature jeunesse à littérature pour adulte.

21 Dans le présent article, j'ai choisi la terminologie *littérature jeunesse*, qui agit comme synonyme de *littérature pour la jeunesse* ou *littérature pour enfants*.

22 "Mes petits lecteurs [...]". Carlo COLLODI, *Les aventures de Pinocchio: histoire d'une marionnette*, traduit de l'italien par Claude SARTIRANO, La Bibliothèque électronique du Québec ("À tous les vents", vol. 886), s.d., <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Collodi-Pinocchio.pdf>, p. 3.

23 RADIO-CANADA, "Un livre sur trois vendu au Québec est un titre jeunesse", <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1023798/augmentation-ventes-livre-jeunesse-quebec>, 23 mars 2017.

ce sont plutôt des schèmes récurrents de ce type d'œuvres. De manière générale, on observe une simplicité sur le plan de la structure, de la langue et de la rhétorique. De plus, les œuvres comprennent couramment plusieurs niveaux de lecture. On observe également la présence d'illustrations, même dans des genres n'en contenant traditionnellement pas, comme dans le roman par exemple. Ces illustrations aident à la compréhension du récit et au maintien de l'attention du jeune lectorat. Il est aussi récurrent que les auteurs et autrices jeunesse utilisent le déplacement du sens ou les métaphores filées dans leurs œuvres, présentées de manière plus ou moins sous-entendue. Il est donc courant que des animaux soient utilisés pour personnifier les personnages. La littérature jeunesse est également relativement courte, étant obligatoirement adaptée au niveau de littératie du public cible (d'ailleurs l'âge cible constitue souvent un critère permettant le classement des œuvres par catégorie). Cependant, un aspect fondamental de la littérature jeunesse, et qui est particulièrement important ici, est l'aspect pédagogique, qu'il soit explicatif ou moral: l'objectif est souvent d'inculquer des valeurs<sup>24</sup>. Or, contrairement à ce qu'on pourrait croire, le véritable public cible de la littérature jeunesse n'est pas le petit lectorat, mais bien l'adulte (ou l'école) qui achète le livre et donc, approuve la morale ou l'enseignement qu'il promet.

Que leur forme et leur contenu soient maintenant très variables et diversifiés, l'intérêt que revêtent ici les œuvres de littérature jeunesse est leur portée éducative renouvelée et la place privilégiée qu'elles occupent de plus en plus dans les classes du primaire au Québec.

### 2.1. Fonctions en pédagogie

À présent que sont définies les principales caractéristiques de la littérature jeunesse, il est de circonstance de se questionner sur l'intérêt qu'elle présente en enseignement du français. À leur arrivée en classe, au début de leur parcours scolaire, les élèves ne connaissent généralement que la langue orale. La littérature jeunesse, jouant notamment avec l'oralité des dialogues des personnages, s'en trouve marquée, ce qui crée un pont intéressant entre les connaissances implicites des élèves et les éléments nouveaux: "En effet, l'utilisation de la littérature pour la jeunesse en début d'apprentissage suscite de nombreuses relations oral-écrit, d'une part, parce que le texte est souvent oralisé et, d'autre part, parce qu'il encourage les interactions verbales."<sup>25</sup> La lit-

24 Bien qu'un livre de littérature jeunesse puisse très bien être lu pour ce qu'il est comme œuvre littéraire, sans nécessairement être accompagné pédagogiquement.

25 Marie-France MORIN, Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Jennifer PARENT, Nathalie PRÉVOST, Annie CHARRON, Geneviève LING, Véronique VALIQUETTE, "La litté-

térature jeunesse attire donc de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions de pédagogues. La présence d'un important marché d'albums et d'ouvrages littéraires destinés à la jeunesse témoigne de cette effervescence pour la littérature à l'école et permet un décloisonnement des disciplines en traitant de divers sujets et en étant potentiellement multidisciplinaire. L'ère numérique permet également un partage et une collaboration entre spécialistes de l'enseignement. La présence de nombreux groupes sur le réseau social Facebook tels qu'« Accros à la littérature de jeunesse », « Découvertes d'œuvres littéraires pour la jeunesse » ou encore « J'enseigne avec la littérature jeunesse » témoigne de l'intérêt pour ce mouvement. Ce dernier groupe, constitué de plus de 34 000 membres, semble être un outil intéressant pour les enseignants et enseignantes qui tentent d'élargir leurs méthodes d'apprentissage par la littérature jeunesse, d'autant plus qu'il est complémentaire à un livre et à un blogue du même nom. Ce site web enregistre plus de 82 000 visites par mois et promeut le partage d'œuvres littéraires et d'activités pédagogiques. Un de ses partenaires, la revue numérique sur la littérature de jeunesse *Le Pollen*, laisse également paraître l'effervescence pour cet outil pédagogique renouvelé. Déployée par le Centre de diffusion et de formation en didactique du français, la revue est essentiellement destinée à la diffusion de littérature pour la jeunesse, et ce, principalement pour les enseignants et les enseignantes du primaire et du préscolaire. La défunte revue *Québec Français* a aussi consacré deux numéros complets en 2008 à la littérature jeunesse et à la bande dessinée à l'école. Toutes ces ressources sont les preuves d'un enthousiasme notable pour la littérature jeunesse de la part, entre autres, du personnel enseignant :

De manière générale, la littérature de jeunesse vit une effervescence marquée depuis une quinzaine d'années, tant en ce qui a trait à la quantité de productions qu'à la diversité et à l'originalité de ses formes. Cette effervescence coïncide avec la mise en place progressive dans les différents pays de la francophonie de programmes scolaires qui (ré)affirment l'importance de la lecture/appréciation des œuvres littéraires dès le cours primaire et le développement de plus en plus soutenu de la recherche universitaire consacrée à la littérature de jeunesse et à son enseignement.<sup>26</sup>

rature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9, n. 2, 2006, pp. 135-145.

26 Martin LÉPINE, Manon HÉBERT, "Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire", in Isabelle MONTÉSINOS-GELET (dir.), *Pleins feux sur l'album*, s.l., Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 2018, pp. 73-92: p. 74.

Bien qu'elle ne soit pas encore étudiée à grande échelle dans les classes du Québec, la littérature jeunesse est au cœur de plusieurs recherches innovantes démontrant les effets profitables de son implantation dans les méthodes d'enseignement<sup>27</sup>. Initialement confinée au domaine du divertissement ou du passetemps une fois le 'véritable' travail terminé, la littérature jeunesse a intéressé plusieurs spécialistes se penchant sur ses effets positifs chez les élèves dans les différentes compétences en français langue d'enseignement. L'utilisation accrue de cette forme littéraire à des fins pédagogiques présente trois fonctions principales: la fonction sociale, la fonction affective et la fonction cognitive<sup>28</sup>.

### 2.1.1. Fonction sociale

La fonction sociale de la littérature jeunesse occupe une place essentielle en classe, et spécialement dans le cadre de cet article. En effet, comme le livre fait fréquemment place à la discussion et au débat, il est aussi au cœur d'échanges sur des sujets délicats ou polarisants. TURGEON parle alors d'une double parole: celle du texte et celles des élèves entre eux, à propos du texte.

La littérature est devenue, par conséquent, un véritable tremplin pour aborder des thèmes qui ne sont généralement pas présents dans les manuels scolaires, en raison de leur complexité ou de leur friabilité. En effet, surtout au primaire, il n'est pas évident d'aborder des sujets tabous ou sensibles, notamment parce que les enfants ne sont pas toujours en mesure de comprendre toutes les facettes d'une problématique. Une classe du primaire est imprévisible et les enseignantes et les enseignants n'ont malheureusement pas les outils pour faire face à toutes les situations possibles. Ainsi, la littérature jeunesse s'est trouvée particulièrement utile pour répondre à un besoin de communication sur des thèmes qui peuvent être considérés comme difficiles, spécialement avec de jeunes enfants, en fonction de ce qui se passe dans leur vie. On peut penser à des sujets comme le deuil d'un parent, la maladie d'Alzheimer, la santé mentale, l'intimidation ou encore tout ce qui a trait à la sexualité ou à l'identité de genre. D'ores et déjà, la littérature jeunesse, au-delà de ses bénéfiques didactiques, semble être particulièrement attrayante pour le personnel enseignant qui souhaite traiter en douceur de sujets délicats, que ce soit par rapport aux thèmes abordés, aux émotions qu'ils génèrent ou encore parce qu'ils

27 *Ibid.*

28 Éline TURGEON, *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*, thèse de doctorat (Ph.D.), Montréal, Université de Montréal, 2013.

pourraient provoquer une certaine confrontation des enfants sur le plan identitaire, comme cela pourrait être le cas avec les enjeux de la variation linguistique au Québec, par exemple.

Un article rédigé par l'historien Amzat BOUKARI-YABARA, "La littérature de jeunesse: images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs", illustre justement cette possibilité de traiter avec les enfants de sujets hors du commun par l'entremise de la littérature. Il affirme que ces ouvrages ont un grand potentiel pédagogique. Selon lui, la présence d'images serait un atout pour les élèves dont la maîtrise de la lecture est limitée: "Le recours aux images a pour intérêt d'offrir à chacun un point de vue concret sur lequel viendront se greffer des mots ou des silences qui traduiront une première impression."<sup>29</sup> Il mentionne également que l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins pédagogiques, surtout auprès d'enfants en bas âge, peut être intéressante puisque la conscience critique et la logique des enfants ne sont pas encore marquées de préjugés. Ainsi, il est pertinent d'aborder la question de la langue chez les jeunes enfants, puisque ceux-ci n'ont pas encore une conception ferme de ce qu'est la langue et dans quelle mesure elle est définitoire sur le plan identitaire. Dans cette optique, la littérature jeunesse se montre également pertinente pour développer et favoriser l'ouverture à la différence et à la diversité<sup>30</sup>.

### 2.1.2. *Fonction affective*

La fonction affective touche le plaisir de lire, la motivation et l'engagement en lecture des élèves. Il s'agit d'éléments essentiels qu'ont notamment relevés MYRE-BISAILLON, RODRIGUE et BEAUDOIN<sup>31</sup>. En effet, les élèves recensés se sentent généralement interpellés davantage par les travaux contextualisés dans des ouvrages littéraires<sup>32</sup>. L'équipe de recherche énumère plusieurs aspects favorables au développement des compétences des élèves et de leur investissement dans le travail demandé. D'abord, l'appréciation des œuvres littéraires est considérable. Les élèves ont su exprimer leur avis et émettre des commen-

29 Amzat BOUKARI-YABARA, "La Littérature de jeunesse: images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs", *Conserveries Mémoires*, n. 3, 2007: p. 30, <http://journals.openedition.org/cm/137>

30 Pierre LAURENDEAU, Louise LAVOIE, Diane RICHER, "Littérature jeunesse pour faire réfléchir sur les différences", table ronde du CQRLJ, Montréal, Bibliothèque et Archive nationales du Québec, 2013.

31 Julie MYRE-BISAILLON, Anne RODRIGUE et Carl BEAUDOIN, "Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse: une pratique littéraire contextualisée", *Éducation et francophonie*, no 2, vol. 45, 2017, pp. 151-171.

32 *Ibid.*

taires sur l'approche ainsi que sur les œuvres étudiées. Ensuite, un élément non négligeable en pédagogie est celui du plaisir d'apprendre. Bien qu'il ne soit pas central dans l'enseignement traditionnel, le plaisir représente un instrument précieux à l'apprentissage, à l'investissement et au réinvestissement des connaissances acquises. En milieu francophone minoritaire, cet aspect est encore plus important afin de pousser les élèves à écrire davantage et à améliorer leurs compétences, ce qui est en lien direct avec l'insécurité linguistique, aspect préalablement abordé<sup>33</sup>. Les apprentissages proposés par la littérature deviennent donc significatifs et engendrent une plus grande motivation.

Lorsqu'elle remplit plusieurs conditions, dont les plus importantes sont la signifiante, l'authenticité et la diversité des actions, l'activité favorise chez l'élève sa perception de la valeur de la tâche, de sa compétence et de son contrôle, ce qui stimule en retour la motivation à s'engager cognitivement, à persévérer et à mener à bien les tâches demandées.<sup>34</sup>

La fonction affective permet aussi une identification aux protagonistes du récit: "la littérature jeunesse peut favoriser l'identification personnelle du lecteur aux personnages et une identification sociale à certaines réalités"<sup>35</sup>. Les élèves peuvent apprendre, à travers les œuvres, à identifier les émotions ressenties, mais aussi les manières de réagir à certaines situations. La littérature peut donc fournir des outils aux enfants et changer leur perception d'eux-mêmes, de leurs valeurs et de leur réalité<sup>36</sup>. Il m'apparaît envisageable que la fonction affective de la littérature jeunesse puisse également favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.

### 2.1.3. Fonction cognitive

La fonction cognitive de la littérature jeunesse est essentielle pour l'élève. En effet, elle participe au développement de différentes compétences et connaissances, soit les connaissances culturelles, les compétences langagières et les compétences en lecture littéraire<sup>37</sup>. À travers ses diverses expériences en lecture, l'élève acquiert des connaissances sur la structure des textes, sur la littérature et sur les récits, en plus d'être régulièrement en présence de modèles grammaticaux, syntaxiques et lexicaux. À ce sujet, plusieurs recherches établissent la corrélation entre les habitudes de lecture et les compétences en lecture et en écriture des élèves, mais aussi dans la réussite scolaire

33 Sylvie BLAIN *et al.*, art. cit.

34 Julie MYRE-BISAILLON *et al.*, art. cit.: p. 163.

35 Éline TURGEON, *op. cit.*: p. 10

36 LAURENDEAU *et al.*, *op. cit.*

37 Éline TURGEON, *op. cit.*

au sens plus large, puisque la lecture représente un pilier central de l'apprentissage, toutes disciplines confondues<sup>38</sup>.

La fonction cognitive de la littérature jeunesse permet également de contextualiser les savoirs dans des situations authentiques. En effet, chaque œuvre se déroule dans un environnement socioculturel relativement spécifique. Ainsi, la littérature devient porteuse de valeurs et de symboles propres à une communauté donnée, qui peut être celle à laquelle appartient l'élève ou encore appartenir à une communauté extérieure à celle de l'élève. Ces symboles permettent par le fait même une prise de conscience des repères culturels propres et impropres à ceux de l'élève. Le contexte d'apprentissage est un élément que soulignent aussi LEFRANÇOIS, MONTÉSINOS-GELET et ANCTIL<sup>39</sup>. En marge des éléments de culture concrets que présente la littérature jeunesse, les œuvres dépeignent la langue dans toute sa complexité, offrant des formes syntaxiques plus complexes, des effets stylistiques et des changements de registres, ce qui n'est pas habituel dans les manuels scolaires. Il est courant que les auteurs et les autrices transgressent certaines règles normatives pour créer du sens et des effets stylistiques dans leur œuvre. L'exposition à ces contextes variés est profitable pour l'élève en plaçant la langue dans différentes postures, et ce, surtout, de manière authentique<sup>40</sup>. Cette contextualisation qu'offre la littérature jeunesse se combine à la fonction affective et à la fonction sociale.

Ce sont ces avantages qui font en sorte que la littérature jeunesse semble vouloir compléter, à sa manière, plusieurs apprentissages traditionnellement faits dans les manuels. En effet, la littérature jeunesse semble vouloir remplacer, à sa manière, plusieurs apprentissages traditionnellement faits dans les manuels. Et comme l'enseignement par la littérature apparaît bénéfique pour le développement des compétences des élèves et serait davantage significatif pour les élèves sujets à rencontrer des difficultés d'apprentissage<sup>41</sup>, je crois qu'il s'agit

---

38 Irwin KIRSCH, John DE JONG, Dominique LAFONTAINE, Joy MCQUEEN, Juliette MENDELOVITS, Christian MONSEUR, *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 2002; Michele LONSDALE, *The impact of school libraries on student achievement: A review of the research*, rapport pour the Australian School Library Association, Camberwell, Council for Education Research, 2003; Monique LEBRUN, *Devenir compétent en lecture au secondaire, rapport final*, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2003; Stephen D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research* (2<sup>e</sup> éd.), Portsmouth, Heineman, 2004, et plusieurs autres.

39 Pascale LEFRANÇOIS, Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Dominique ANCTIL, *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse: fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2018.

40 *Ibid.*

41 Marie-France MORIN *et al.*, art. cit.

d'un levier intéressant pour la transmission de nouveaux savoirs linguistiques. Effectivement, puisque la variation linguistique apporte plusieurs questionnements sur le plan de l'identité et de la légitimation de la langue, la littérature jeunesse me semble tout à fait adéquate pour aborder ce sujet, d'autant plus qu'elle semble plaire autant aux élèves qu'à leurs maîtres. Cette approche littéraire pourrait donc permettre une vulgarisation scientifique de notions de linguistique tout en proposant des réflexions sur la perception des différentes variétés de français, de manière authentique, ludique et non stigmatisée.

### 3. Sociolinguistique et littérature en classe

Nous avons vu que l'école représente un élément clé dans la construction identitaire des enfants, comme toutes les conceptions que les adultes ont de leur langue y prennent forcément racine. CHARLOT et ROCHEX affirment justement que: "les jeunes vont à l'école plus tôt qu'autrefois, plus longtemps, et les conséquences de leur histoire scolaire pèsent plus lourd dans leurs vies d'adultes"<sup>42</sup>. Conséquemment, si dès l'entrée à l'école on enseignait dans les livres que la variété québécoise est légitime et qu'elle a de la valeur, le sentiment collectif d'insécurité linguistique en serait fort probablement diminué. BERTUCCI et CORBLIN mettent justement en lumière la portée pédagogique de l'intégration de notions de sociolinguistique en classe:

Il convient donc d'amener les élèves à réfléchir aux différentes variétés du français avec lesquelles ils sont en contact, en leur donnant des outils qu'ils puissent manipuler, pour les amener à repérer les différentes contraintes situationnelles ou sociales qui déterminent leur emploi, en évitant de sanctionner leur usage de la variété et en remplaçant celui-ci dans son contexte, sans le disqualifier.<sup>43</sup>

C'est dans cette visée que je propose d'emprunter les codes de la littérature jeunesse, afin de faire un premier pas dans l'enseignement et la prise en compte de la variation linguistique dans les écoles primaires québécoises. Effectivement, comme la question de l'identité et de l'insécurité linguistique peuvent s'avérer des thèmes complexes et délicats, la littérature jeunesse semble bien répondre à cette problématique, tout en stimulant le plaisir de lire, qui ne peut qu'être bénéfique dans le cadre scolaire. Je présenterai ici quelques œuvres à

42 Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX, "L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire", *Lien social et Politiques*, n. 35, 1996, pp. 137-151: p. 137.

43 Marie-Madelaine BERTUCCI, Colette CORBLIN (dir.), *Quel français à l'école? les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2005: p. 32.

explorer et des exemples de pistes d'activités pédagogiques pour les intégrer à l'enseignement du français.

### 3.1. Œuvres

D'abord, il existe déjà sur le marché quelques œuvres permettant dans une certaine mesure d'aborder les enjeux de la variation linguistique en classe. En effet, on voit émerger dans la littérature jeunesse, notamment dans la bande dessinée, une exploration significative de la langue par les auteurs et les autrices. Il n'est pas rare qu'on retrouve, par exemple, l'emploi de la langue familière ou encore des usages vieilliss :

[...] on retrouve en BD l'ensemble des registres de langue. Ouverte sur l'espace francophone, la BD est désormais tout aussi attentive à la variation sociale du lexique. Nombreuses sont les œuvres qui, aujourd'hui, explorent avec densité les multiples possibilités qu'offrent les différents registres.<sup>44</sup>

Si la seule présence à l'écrit de telles formes agit comme légitimation, voire comme témoin de l'existence de celles-ci, il est aussi essentiel d'être en mesure de mettre en lumière ces distinctions, mais aussi de justifier convenablement le choix éditorial et les raisons pour lesquelles de tels usages ne sont (généralement) pas recevables dans les travaux scolaires des élèves.

On peut retrouver, par exemple, dans la bande dessinée *La petite Russie* de Francis DESHARNAIS, tantôt des usages familiers, tantôt vieilliss, le livre racontant l'histoire du village coopératif de Guyenne, en Abitibi-Témiscamingue, qui a pris racine dans les années 1940<sup>45</sup>. On peut aussi prendre l'exemple du livre *Le petit tabarnak* du célèbre bédéiste Jacques GOLDSTYN<sup>46</sup>. Si son titre à lui seul peut faire réagir, il s'agit d'une œuvre gorgée d'humour et très appréciée des enfants qui ont maintenant *le droit* de prononcer ce gros mot dans le cadre de la lecture. Les enseignants et enseignantes qui l'abordent en classe, bien que le livre soit à saveur éducative et humoristique, se doivent par contre de connaître un minimum les concepts entourant la variation afin de traiter avec finesse de l'emploi de mots extrêmement connotés.

Pour les plus jeunes, chez les éditions Fonfon, il y a le titre *André a un accent*, écrit par André MAROIS, un auteur de littérature jeunesse

44 Jean-François BOUTIN, "L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée: des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle)", Québec, *Québec français*, n. 149, 2008, pp. 50-51: p. 50.

45 Francis DESHARNAIS, *La petite Russie*, Saint-Laurent, Pow Pow, 2019.

46 Jacques GOLDSTYN, *Le petit tabarnak*, Montréal, La Pastèque, 2014.

d'origine française<sup>47</sup>. Sans expliquer de notions concrètement, il témoigne de son expérience comme Français au Québec et des mots qu'il utilise qui sont parfois différents. Ce livre me semble être une bonne mise en contexte, car jamais il n'est mentionné qu'une variété prévaut sur l'autre: elles sont présentées de façon égale.

Ceci dit, même s'il y a une exploration considérable dans les styles, rares sont les œuvres littéraires attaquant de front la question de la variation. Il y a un passage intéressant dans l'introduction de l'album *Le boss des bécosses: les expressions du Québec en BD* illustré par Pascale CONSTANTIN et écrit par Anne-Marie BEAUDOIN-BÉGIN, mieux connue sous son pseudonyme de *l'Insolente linguiste*. L'autrice mentionne clairement l'existence de la variation linguistique, du moins, de la variation diaphasique ou situationnelle:

As-tu déjà remarqué que tu t'habillais différemment selon les situations? Quand tu dois faire un spectacle ou aller à une fête, tu mets des vêtements chics, alors que quand tu restes à la maison tu portes des vêtements confortables. [...] C'est la même chose avec la langue: il y a des situations où on doit utiliser une 'langue chic' (c'est la langue que tu apprends à l'école), et d'autres où on peut prendre une 'langue confortable'.<sup>48</sup>

Pour sa part, dans un contexte didactique, le projet ÉLODiL, chapeauté par la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, propose une série d'œuvres ou de maisons d'édition spécialisées en littérature jeunesse qui promeuvent la diversité linguistique<sup>49</sup>. Les Éditions du soleil de minuit en sont un exemple, mettant de l'avant la diversité linguistique en présentant des œuvres dans un cadre plurilingue et ouvert sur les cultures:

Les albums illustrés sont traduits simultanément dans une deuxième langue pertinente au texte. Plusieurs langues sont représentées, dont plusieurs langues autochtones (inuktitut, innu, ilnu, algonquin, atikamekw et gitxsanimax) ainsi que l'italien, l'anglais, le grec, le chinois, l'arabe, l'espagnol, le créole, le polonais et le vietnamien.<sup>50</sup>

Comme le projet ÉLODiL lui-même, les œuvres proposées s'inscrivent dans un contexte multiethnique et plurilingue. Or, de tels outils pourraient être utilisés dans un réseau littéraire sur différents

47 André MAROIS et Iris, *André a un accent*, Montréal, Fonfon, 2019.

48 Anne-Marie BEAUDOIN-BÉGIN, Pascale CONSTANTIN, *Le boss des bécosses: Les expressions du Québec en BD*, Montréal, Auzou, 2020: p. 4.

49 UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, ÉLODiL, site internet, Faculté des sciences de l'éducation, <https://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>, s.d.

50 "mandat", page d'accueil du site Les éditions soleil de minuit, <https://www.editions-soleildeminuit.com>, 2017.

enjeux linguistiques. D'ailleurs, si on considère que l'éveil aux langues peut contribuer à l'apprentissage des élèves, pourquoi ne pas susciter l'éveil à la variation linguistique?

### 3.2. Activités pédagogiques

Sur le plan de l'intégration de la littérature jeunesse dans l'enseignement, ces œuvres abordant des enjeux linguistiques peuvent s'inscrire dans différentes stratégies didactiques concrètes, mettant de l'avant le plaisir de lire et l'apprentissage de la littératie. Il serait possible d'intégrer les œuvres, par exemple, sous forme de cercle de lecture, de journal dialogué, de réseaux de lecture ou encore de lecture guidée<sup>51</sup>. Ce dernier dispositif me semble particulièrement important afin que les ouvrages traitant explicitement ou non de sociolinguistique, discipline comprenant des sujets assez complexes et abstraits pour des jeunes enfants, ne soient pas lus individuellement. En effet, la lecture interactive fait en sorte que l'adulte joue un rôle accompagnateur non négligeable pour l'enfant. Elle permet également à l'œuvre d'être abordée dans un apprentissage contextualisé et comporte différentes phases avant, pendant et après la lecture pour en multiplier les interactions et les échanges<sup>52</sup>. Cependant, l'atout principal de la lecture guidée réside dans le contrôle qu'exerce l'adulte sur la compréhension de l'enfant. L'adulte peut ainsi reformuler, questionner, discuter ou mettre en évidence certains aspects avec l'enfant, tout en rectifiant une incompréhension potentielle ou une idée fautive<sup>53</sup>.

Les stratégies utilisées sur le terrain par le personnel enseignant peuvent varier et il n'est pas de mes objectifs de prescrire une façon de faire. L'important ici est de permettre une ouverture — quelle qu'elle soit — dans les classes du primaire pour des thèmes touchant à des enjeux linguistiques. Certes, plusieurs notions auraient avantage à être enseignées de manière juste et consciencieuse, mais la simple présence de ces dernières dans une bibliothèque de classe, même sans enseignement spécifique, serait tout de même significative.

En définitive, il existe plusieurs autres ouvrages pertinents à exploiter en classe dans une visée sociolinguistique variationniste et autant

51 Monique NOËL-GAUDREAU, Claire LE BRUN, "La littérature de jeunesse: le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39, n. 1, 2013, pp. 25-32.

52 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Continuum en lecture: interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement*, Québec, 2012.

53 Irene C. FOUNTAS, Gay Su PINNELL, *The Fountas & Pinnell literacy continuum: a tool for assessment, planning, and teaching* (expanded edition), Londres, Heinemann, 2016.

de façons de les intégrer aux pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignantes du Québec. Néanmoins, il demeure qu'il s'agit d'une pratique peu répandue dans les écoles primaires. De même, l'idée derrière l'utilisation de la littérature à des fins éducatives et de lutte à l'insécurité linguistique ne s'inscrit pas seulement dans l'utilisation des œuvres existantes, mais aussi dans l'élaboration de nouvelles œuvres créées expressément dans cet objectif. En effet, en établissant d'une part cette littérature comme moyen utilitaire pour l'apprentissage sociolinguistique des jeunes élèves et, d'autre part, ces apprentissages en bas âge comme significatifs dans le processus de sécurité et d'émancipation linguistiques du peuple québécois, il serait envisageable de voir fuser un intérêt nouveau des linguistes pour ce lectorat. Ainsi, le personnel enseignant pourrait un jour avoir accès à davantage d'outils et d'œuvres de vulgarisation linguistique permettant de transmettre des savoirs sociolinguistiques souvent délaissés dans sa pratique pédagogique quotidienne. Je suis d'avis que l'intégration de telles notions véhicule une conception plus réaliste de la langue, en opposition avec son enseignement traditionnel et normatif, et contribuerait de façon manifeste à la sécurité linguistique des Québécois et Québécoises.

### *Conclusion*

En somme, il m'est toujours apparu impossible d'aborder la question de la langue et de la construction identitaire sans m'intéresser à l'école. GÉRIN-LAJOIE affirme qu'au-delà de transmettre des connaissances et d'offrir un milieu de socialisation aux enfants, l'école assume une autre fonction de la plus haute importance: "elle contribue de façon significative à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises"<sup>54</sup>. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) énonce aussi clairement l'importance de l'école dans le développement identitaire collectif et individuel: "[...] l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité"<sup>55</sup> et "[elle] a donc un rôle actif à jouer au regard de la

---

54 Diane GÉRIN-LAJOIE, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 2003: p. 25.

Les travaux de GÉRIN-LAJOIE s'inscrivent dans un contexte minoritaire franco-ontarien. Bien que le Québec ne soit pas dans la même position, notamment en termes de vitalité de la langue et de la culture francophone, je crois néanmoins que l'école québécoise assume aussi cette fonction.

55 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001: p. 3.

culture [...]”<sup>56</sup>. Bien qu’il ne soit pas indiqué dans quelle mesure l’école se doit d’intervenir, le rôle de l’institution scolaire dans la valorisation de la culture et de la langue est clairement établi. Alors, comment enseigner le français au Québec?

Il s’agit d’une question vaste à laquelle je ne prétends pas avoir de réponse finale. Par contre, je crois que la lutte contre l’insécurité linguistique des Québécois et Québécoises passe nécessairement par l’institution scolaire, car c’est un lieu d’apprentissage bien sûr, mais c’est également un lieu où l’on se construit comme individu et comme société. Indubitablement, l’école permet des apprentissages formels, mais aussi informels, en côtoyant différentes personnes, en confrontant nos idées, en interagissant avec les autres, en remettant en question la norme, en vivant des échecs et des réussites, en développant notre esprit critique. Il va sans dire que l’école est un terrain d’expérimentation riche pour les sociolinguistiques du Québec et d’ailleurs. À cette constatation, j’ai arrimé des études didactiques innovantes faisant appel au génie des auteurs et autrices d’ici pour faire œuvre utile liant apprentissage, plaisir, art et culture. J’ai proposé la littérature jeunesse comme piste de solution, comme un tremplin permettant d’aborder la question de la variation linguistique et de l’identité dans les écoles primaires, l’utilisant comme outil pédagogique de transmission de savoirs linguistiques. Il s’agit d’une piste que je juge prometteuse puisqu’elle fait office d’outil complémentaire pour l’acquisition de savoirs divers et que sa place en classe est évidente. Des expérimentations pratiques futures pourront déterminer les méthodes et les stratégies didactiques optimales pour la mise en application de cet alliage disciplinaire inhabituel, mais dont la pertinence est patente. Cela dit, la littérature jeunesse n’est qu’une façon parmi d’autres pour la sociolinguistique et la didactique de faire front commun afin d’inculquer et de promouvoir une vision réaliste et authentique du français, mais surtout afin de permettre aux Québécois et Québécoises de se l’approprier complètement.

#### *Références bibliographiques:*

Marie-Madeline BERTUCCI, Colette CORBLIN, *Quel français à l’école? les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L’Harmattan, 2005.

Sylvie BLAIN, Martine CAVANAGH, Laurent CAMMARATA, “Enseigner l’écriture en milieu francophone minoritaire: comment motiver les élèves et surmonter les défis de l’insécurité linguistique?”, *Revue canadienne de l’éducation*, vol. 41, n. 4, 2018, pp. 1105-1131.

Annette BOUDREAU, “Le chiac”, propos recueillis par Jacques BEAUCHAMP

---

56 *Ibid.*: p. 4.

- [entrevue radiophonique], *Aujourd'hui l'Histoire*, Radio-Canada, 25 novembre 2019, [https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/143269/chiac-fierte-doute-acadiens-annette-boudreau?fbclid=IwAR0IEUu2\\_hPT3aqEXg7d5FX-PLgXX-c\\_nvs7Mhyxf-s\\_yfsl2sueGgGLfnsU](https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/143269/chiac-fierte-doute-acadiens-annette-boudreau?fbclid=IwAR0IEUu2_hPT3aqEXg7d5FX-PLgXX-c_nvs7Mhyxf-s_yfsl2sueGgGLfnsU)
- Amzat BOUKARI-YABARA, “La Littérature de jeunesse: images et supports d’un enseignement historique de la traite et de l’esclavage des noirs”, *Conserveries Mémoires*, n. 3, 2007, <http://journals.openedition.org/cm/137> (consulté le 10 mai 2021).
- Anne-Marie BEAUDOIN-BÉGIN, Pascale CONSTANTIN, *Le boss des bécosses: Les expressions du Québec en BD*, Montréal, Éditions Auzou, 2020.
- Jean-François BOUTIN, “L’enseignement et l’apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée: des exemples d’application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle)”, *Québec français*, n. 149, 2008, pp. 50-51.
- Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX, “L’enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire”, *Lien social et Politiques*, n. 35, 2002, pp. 137-151.
- Carlo COLLODI, *Les aventures de Pinocchio: histoire d’une marionnette*, traduit de l’italien par Claude SARTIRANO, La Bibliothèque électronique du Québec (“À tous les vents”, vol. 886), s.d., <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Collodi-Pinocchio.pdf> (consulté le 10 mai 2021).
- Francis DESHARNAIS, *La petite Russie*, Saint-Laurent, Pow Pow, 2019.
- Irene C. FOUNTAS, Gay Su PINNELL, *The Fountas & Pinnell literacy continuum: A tool for assessment, planning, and teaching* (expanded edition), Londres, Heinemann, 2016.
- Michel FRANCARD, “Insécurité linguistique”, in Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 1997, pp. 170-176.
- Françoise GADET, Emmanuelle GUÉRIN, “Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique”, *Le français aujourd’hui*, vol. 3, n. 162, 2008, pp. 21-27.
- Gilles GAGNÉ, “Norme et enseignement de la langue maternelle”, in Édith BÉDARD, Jacques MAURAS (dir.), *La norme linguistique*, Québec / Paris, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Le Robert (“L’Ordre des mots”), 1983, pp. 463-510.
- Diane GÉRIN-LAJOIE, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 2003.
- Jacques GOLDSTYN, *Le petit tabarnak*, Montréal, La Pastèque, 2014.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l’Éducation, *Programme de formation de l’école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l’Éducation, *Continuum en lecture: interventions et dispositions à privilégier à chacune des phrases du développement*, Québec, 2012.
- Gouvernement du Québec, *Charte de la langue française* [en ligne], Québec, Éditeur officiel du Québec, 1<sup>er</sup> février 2020 (consulté le 14 avril 2020).

- Emmanuelle GUÉRIN, “Sociolinguistique et didactique du français: une interaction nécessaire”, *Le français aujourd’hui*, vol. 3, n. 174, 2011, pp. 139-144.
- Emmanuelle GUÉRIN, “La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège”, *Le français aujourd’hui*, vol. 2, n. 173, 2011, pp. 57-70.
- Emmanuelle GUÉRIN, “Le français, ‘langue maternelle’ est-il une ‘langue vivante’? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire”, *Lidil*, n. 50, 2014, pp. 147-167.
- Sylvie Ann HART, “Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?”, *Bulletin de l’Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n. 2, 2013, <https://oce.uqam.ca/juin-2013-vol-4-num-2/> (consulté le 10 mai 2021).
- Irwin KIRSCH, John DE JONG, Dominique LAFONTAINE, Joy MCQUEEN, Juliette MENDELOVITS, Christian MONSEUR, *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 2002.
- Stephen D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research* (2<sup>e</sup> éd.), Portsmouth, Heineman, 2004.
- Pierre LAURENDEAU, Louise LAVOIE, Diane RICHER, “Littérature jeunesse pour faire réfléchir sur les différences”, table ronde du CQRLJ, Montréal, Bibliothèque et Archive nationales du Québec, 2013.
- William LABOV, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- Monique LEBRUN, *Devenir compétent en lecture au secondaire, rapport final*, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2003.
- Monique LEBRUN, Priscilla BOYER, “L’école, le programme et le manuel de français québécois du XX<sup>e</sup> siècle et son discours sur la langue d’ici: contribution à l’analyse d’un patrimoine linguistique sous surveillance”, in Anik MEUNIER (dir.), *Patrimoine scolaire – Sa sauvegarde et sa valorisation*, Montréal, MultiMondes, 2011, pp. 63-101.
- Pascale LEFRANÇOIS, Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Dominique ANCTIL, *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse: fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2018.
- Martin LÉPINE, Manon HÉBERT, “Enquête sur les choix d’albums dans les pratiques déclarées d’enseignants québécois aux trois cycles du primaire”, in Isabelle MONTÉSINOS-GELET (dir.), *Pleins feux sur l’album*, s.l., Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 2018, pp. 73-92.
- Michele LONSDALE, *The impact of school libraries on student achievement: A review of the research*, rapport pour the Australian School Library Association, Camberwell, Council for Education Research, 2003.
- “mandat”, page d’accueil du site Les éditions soleil de minuit, [en ligne], <https://www.editions-soleildeminuit.com>, 2017 (consulté le 10 mai 2021).
- André MAROIS et Iris, *André a un accent*, Montréal, Fonfon, 2019.

- Louis MERCIER, “Le français, la langue qui varie selon les contextes”, in Claude VERREULT, Louis MERCIER, Thomas LAVOIE, *Le français, une langue à apprivoiser: textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition “Une grande langue: le français dans tous ses états”*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002, pp. 41-60.
- Marie-France MORIN, Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Jennifer PARENT, Nathalie PRÉVOST, Annie CHARRON, Geneviève LING, Véronique VALIQUETTE, “La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire”, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9, n. 2, 2006, pp. 135-145.
- Julie MYRE-BISAILLON, Anne RODRIGUE, Carl BEAUDOIN, “Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse: une pratique littératiée contextualisée”, *Éducation et francophonie*, vol. 45, n. 2, 2017, pp. 151-171.
- Monique NOËL-GAUDREAU, Claire LE BRUN, “La littérature de jeunesse: le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage”, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39, n. 1, 2013, pp. 25-32.
- RADIO-CANADA, “Un livre sur trois vendu au Québec est un titre jeunesse”, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1023798/augmentation-ventes-livre-jeunesse-quebec>, 23 mars 2017 (consulté le 22 avril 2021).
- Wim REMYSEN, “L'insécurité linguistique à l'école: un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes”, in Nadine VINCENT, Sophie PIRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec: mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, 2018, pp. 25-59.
- Élaine TURGEON, *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*, thèse de doctorat (Ph.D.), Montréal, Université de Montréal, 2013.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, “ÉLODiL”, site internet, Faculté des sciences de l'éducation, <https://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>, s.d. (consulté le 10 mai 2021).
- Kakou Marcel VAHOU, *L'insécurité linguistique chez des élèves en Côte d'Ivoire*, Paris, L'Harmattan, 2018.

### Abstract

*Linguistic insecurity is ever-present in Quebec and the school environment is particularly impacted by this phenomenon since it constitutes the core of formal language learning, but also because it represents a fundamental element in the identity-building of Quebecers. In elementary schools, children's literature tends to replace or supplement certain learning traditionally done in textbooks and is emerging as a new didactic method for tackling various and sometimes delicate subjects. As the issues of linguistic variation and insecurity are closely linked to the identity construct, these matters can also be a challenge in terms of their*

*integration in teaching practices. As language is considered the most important element when it comes to defining oneself as a culture and as a society, literature represents a key tool for introducing new linguistics lessons to children by inculcating both new knowledge and the notion of pleasure, an overriding aspect in the learning process. This article therefore aims to reflect on the potential usefulness of children's literature in teaching basic linguistic notions at the start of schooling as well as to show how this relatively new teaching method can be part of the fight against linguistic insecurity in Quebec.*

*Mots-clés*

Sociolinguistique, variation linguistique, enseignement, littérature jeunesse, insécurité linguistique, identité, culture, Québec.