Catherine Théberge

Kevin Flamand

Enseigner l’interprétation d’une œuvre littéraire à portée sociocritique à travers *Niska*

Travail présenté à

Marion Sauvaire

dans le cadre du cours

DID 3021

Didactique du français V : lecture et écriture de textes littéraires

Faculté des sciences de l’éducation

Université Laval

Automne 2020

*Niska* est une œuvre littéraire contemporaine qui relate l’histoire de Pirecic, un grand-père qui raconte son enfance dans un pensionnat autochtone à sa petite-fille Niska. D’une part, puisque cette œuvre sensibilise le lecteur à ce que l’auteur désigne comme le « pire crime contre l’humanité commis en territoire canadien » (Poirier, 2016, p. 13), il s’agit d’un roman engagé. D’autre part, comme le sens général de ce roman gravite autour des nombreuses significations que revêt le prénom de Niska, il s’agit d’une œuvre proliférante, c’est-à-dire une œuvre riche en interprétations. C’est pourquoi cette séquence didactique visera à amener les élèves à interpréter *Niska* par le biais de la compétence orale en tenant compte de la portée sociocritique l’œuvre. Par ailleurs, puisque le roman historique est enseigné en 3e secondaire, les activités de la séquence cibleront des savoirs enseignés à ce niveau susceptibles de contribuer au développement de la compétence interprétative des élèves. Notamment, au travers des activités, les élèves apprendront à se baser sur le contexte de production du roman ainsi que sur différents aspects de la description des personnages pour mettre de l’avant des thèmes et des valeurs en lien avec le sens général de *Niska*.

**Progression de la séquence**

Au cours des cinq premières séances, les élèves étudieront des savoirs en lien avec l’interprétation d’une œuvre littéraire à partir de son contexte sociohistorique, de la description de ses personnages, de ses thèmes, de ses valeurs et des caractéristiques de sa lecture à voix haute. Lors des trois séances suivantes, les élèves approfondiront ces savoirs avec l’aide de l’enseignant lors du forum-théâtre et des cercles de lecture. Enfin, lors des trois dernières séances, ces savoirs seront réinvestis dans une activité d’écriture créative collaborative puis évalués lors d’une activité de déclamation sommative. Ainsi, la séquence didactique suit une progression spiralaire, c’est-à-dire une progression « par approfondissements successifs » (Chartrand, 2008, p. 452). En effet, l’enseignant reviendra sur les savoirs enseignés au début de la séquence en les intégrant à des tâches de lecture, d’écriture ou de communication orale de plus en plus complexes. Cet itinéraire d’apprentissage permettra d’amener les élèves à « remettre en cause [leur] conception initiale » des savoirs, à « la complexifier » et à « construire un concept rigoureux et opérationnel des savoirs » en « appréhend [ant] leurs valeurs discursives » (Chartrand, Cogis et Elalouf, 2016, p. 87).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| SÉANCE 1 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Intervenir sur la perception des élèves quant à la valeur de la tâche de lecture d’une œuvre littéraire. * Informer les élèves à propos de l’histoire colonialiste du Canada et du contexte de production du roman. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Écoute de l’avant-propos de *Niska* lu par Étienne Poirier  (10 minutes) | Prendre en considération le contexte de production et de réception de l’œuvre (MELS, 2011, 29). | 1. Faire écouter aux élèves l’[avant-propos](https://ici.radio-canada.ca/premiere/livres-audio/arts/105823/niska-etienne-poirier-samian-pensionnat-autochtone) (0 : 00 – 3 : 10) de *Niska*, lu à voix haute par l’auteur.  2. En plénière, questionner les élèves à propos des raisons pour lesquelles Étienne Poirier décide d’écrire son roman. |
| Inventaire des préconceptions  (10 minutes) | Planifier sa lecture de l’œuvre en activant ses connaissances antérieures (MELS, 2011, p. 83). | En plénière, demander aux élèves de verbaliser ce qu’ils savent ou aimeraient savoir à propos des Autochtones. Écrire des mots-clés au tableau. |
| Lecture de textes explicatifs sur les réalités autochtones  (30 minutes) | Tenir compte du contexte historique et socioculturel de la production de l’œuvre (MELS, 2011, p. 29). | Demander aux élèves de répondre au questionnaire de l’annexe 1, puis de vérifier leurs hypothèses en récoltant des informations dans un livret virtuel d’Amnistie Internationale. |
| Discussion sur la visée sociocritique de *Niska*  (10 minutes) | Relier les thèmes de l’œuvre à son sens général (MELS, 2011, p. 30). | 1. En plénière, mettre en commun les informations récoltées par les élèves.  2. Revenir sur les mots-clés au tableau et questionner les élèves sur l’utilité de *Niska*. |
| Écoute de la première partie du [livre audio de *Niska*](https://ici.radio-canada.ca/premiere/livres-audio/arts/105823/niska-etienne-poirier-samian-pensionnat-autochtone) hors de la classe. | | |
| SÉANCE 2 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Enseigner aux élèves à interpréter les caractéristiques des personnages et les thèmes d’un roman. * Mettre en évidence le rapport entre les cultures dominante et marginale dans le roman. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Écoute de la chanson *Les Nomades*  (10 minutes) | Interpréter une œuvre en comparant ses thèmes avec ceux d’une autre œuvre (MELS, 2011, p. 20). | 1. Faire écouter aux élèves le vidéoclip de la chanson [*Les Nomades*](https://www.youtube.com/watch?v=BYEszMWKfwI) de Samian.  2. En plénière, demander aux élèves de relever les similitudes entre *Les Nomades* et *Niska.* Écrire des mots-clés au tableau. |
| Observations sur les personnages  (20 minutes) | Cerner et décrire les personnages (MELS, 2011, p. 30).  Dégager les thèmes de l’œuvre à partir du sens des caractéristiques des personnages (MELS, 2011, p. 30). | 1. Demander aux élèves de consigner leurs observations à propos de Niska et de Pirecic dans le tableau de l’annexe 3 en dyades.  2. En plénière, mettre en commun les observations des élèves. |
| Cercle de lecture sur les personnages  (30 minutes) | Établir un lien entre une interprétation de l’œuvre et les caractéristiques des personnages (MELS, 2011, p. 20).  Relier les thèmes de l’œuvre à son sens général (MELS, 2011, p. 30). | 1. Demander aux élèves d’interpréter la dualité entre Pirecic et Niska en groupes de quatre.  2. En plénière, mettre en commun les interprétations des élèves et revenir sur *Les Nomades* et sur les mots-clés au tableau. |
| Écoute de la deuxième partie du [livre audio de *Niska*](https://ici.radio-canada.ca/premiere/livres-audio/arts/105823/niska-etienne-poirier-samian-pensionnat-autochtone) hors de la classe. | | |
| SÉANCE 3 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Enseigner aux élèves à interpréter les émotions des personnages d’un roman. * Faire ressortir la violence psychologique infligée aux personnages autochtones du roman et ses effets. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Résumé des évènements de la deuxième partie  (10 minutes) | Cerner et décrire les personnages (MELS, 2011, p. 30)  Dégager les thèmes de l’œuvre par une création de sens autour des actions et des motivations des personnages (MELS, 2011, p. 30) | 1. En plénière, demander aux élèves de relever les actes injustes subis par Pirecic dans la deuxième partie du roman.  2. En plénière, demander aux élèves de formuler des hypothèses quant aux émotions et aux pensées des personnages impliqués dans ces situations. |
| Observations sur les émotions  (25 minutes) | Amener les élèves à dégager le vocabulaire exprimant les émotions et les sentiments des personnages (MELS, 2011, p. 30). | Demander aux élèves de réaliser individuellement une carte conceptuelle dans laquelle consigner les indices du texte qui permettent de deviner les émotions de Pirecic dans les situations où il subit des injustices. |
| Cercle de lecture sur les émotions  (25 minutes) | Établir un lien entre une interprétation de l’œuvre et les émotions des personnages (MELS, 2011, p. 20). | 1. Demander aux élèves d’interpréter les émotions de Pirecic à partir du roman en groupes de quatre.  2. En plénière, mettre en commun les interprétations des élèves. |
| SÉANCE 4 | | |
| Activité | Déroulement | |
| Lecture individuelle | Demander aux élèves de lire individuellement les pages 77 à 105. | |
| Lecture des pages 106 à 145 du roman *Niska* hors de la classe à terminer avant le cours 7. | | |
| SÉANCE 5 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Développer la compétence des élèves à interpréter les émotions et les motivations des personnages. * Développer les aspects locutoires de la compétence orale des élèves. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Écoute d’un extrait lu par Samian du livre audio de *Niska*  (10 minutes) | Reconnaitre le sens donné par les éléments prosodiques (MELS, 2011, p. 65) | 1. Faire écouter aux élèves un court extrait du livre audio (7 : 35 – 8 : 35, troisième partie).  2. Demander aux élèves de commenter le débit et l’intonation de la voix de Samian et questionner les élèves à propos des émotions que suscite cette voix. Écrire des mots-clés au tableau. |
| Exercice de déclamation  (30 minutes) | Recourir à la prosodie pour modaliser ses propos (MELS, 2011, p. 67).  Chercher à produire des effets par sa manière de raconter (MELS, 2011, p. 32).  Ajuster sa prise de parole et solliciter des rétroactions (MELS, 2011, p. 87). | 1. Demander à chaque élève de choisir une citation tirée de *Niska* et de s’enregistrer en train de la lire à voix haute avec différentes émotions (colère, tristesse, joie, etc.).  2. Demander aux élèves d’évaluer en dyades leurs enregistrements à l’aide du document de l’annexe 6 et d’améliorer leurs enregistrements.  3. Demander à chaque élève de téléverser son meilleur enregistrement sur une plateforme numérique collective. |
| Rédaction d’un court dialogue  (20 minutes) | Cerner et décrire les personnages à partir de leurs propos par l’insertion de dialogues (MELS, 2011, p. 30) | 1. Expliquer aux élèves le fonctionnement du théâtre-forum (voir annexe 7).  2. Demander aux élèves de rédiger en binômes un court dialogue de quatre à six répliques entre Pirecic et un adulte. Ce dialogue doit pouvoir s’insérer après un passage du roman où Pirecic subit une violence ou une injustice. |
| Évaluation formative des enregistrements des élèves par l’enseignant (annexe 6). | | |
| SÉANCE 6 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Enseigner aux élèves à interpréter les émotions et les motivations des personnages d’un roman. * Former les élèves à intervenir en tant que témoins proactifs en faveur des victimes face aux injustices. * Faire valoir l’importance de la littérature engagée pour lutter contre les injustices. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Théâtre-forum  (50 minutes) | Cerner et décrire les personnages (MELS, 2011, p. 30) | Mettre en voix les courts dialogues des élèves dans un forum-théâtre (voir annexe 7). |
| Discussion sur le rôle de la littérature engagée  (10 minutes) | Relier les actions et les motivations des personnages au sens général de du roman (MELS, 2011, p. 30) | 1. En plénière, discuter à propos des émotions des Canadiens et des Autochtones par rapport à *Niska*.  2. En plénière, discuter du rôle joué par Étienne Poirier dans la lutte contre le racisme. |
| SÉANCE 7 | | |
| Activité | Déroulement | |
| Lecture individuelle | Demander aux élèves de lire individuellement les pages 145 à 175. | |
| SÉANCE 8 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Développer la compétence des élèves à interpréter une œuvre littéraire. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Cercle de lecture sur le corbeau et sur la bernache  (40 minutes) | Interpréter l’œuvre en s’appuyant sur les éléments du texte (MELS, 2011, p. 20).  Comparer son interprétation avec celle d’autrui (MELS, 2011, p. 84). | 1. Demander aux élèves d’interpréter la signification du corbeau et de la bernache en groupes de quatre.  2. En plénière, mettre en commun les interprétations des élèves. |
| Lecture d’un exemple d’apologue  (10 minutes) | Dégager des caractéristiques d’un genre (MELS, 2011, p. 32). | 1. Lire *La malédiction du carcajou* d’Étienne Poirier à voix haute aux élèves.  2. En plénière, demander aux élèves de relever les principales caractéristiques de cet apologue. |
| Présentation de la consigne d’écriture  (10 minutes) | Planifier son écriture en anticipant le genre de son texte (MELS, 2011, 86). | Présenter la consigne d’écriture de l’annexe 8 aux élèves et leur expliquer les critères de la grille d’évaluation de l’annexe 11. |
| SÉANCE 9 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Développer la compétence des élèves à interpréter une œuvre littéraire. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Planification d’un apologue  (15 minutes) | Interpréter l’œuvre en s’appuyant sur le texte (MELS, 2011, p. 20).  Planifier le contenu de son texte (MELS, 2011, p. 86). | Demander aux élèves de planifier en dyade l’écriture d’un apologue à l’aide du document de l’annexe 9. |
| Rédaction de l’apologue  (45 minutes) | Rédiger une version provisoire de son texte (MELS, 2011, p. 86). | Demander aux dyades de rédiger un premier jet de leur apologue. |
| SÉANCE 10 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Développer la compétence des élèves à interpréter une œuvre littéraire. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Révision par les pairs  (30 minutes) | Comparer son interprétation avec celle d’autrui (MELS, 2011, p. 84).  Améliorer son texte en le soumettant à la critique (MELS, 2011, p. 84). | Demander aux dyades de réviser le texte d’une autre dyade à l’aide du document de l’annexe 10. |
| Réécriture de l’apologue  (30 minutes) | Améliorer son texte en reconsidérant son contenu (MELS, 2011, p. 87). | Demander aux dyades de réécrire leur production initiale à partir des rétroactions de leurs pairs. |
| SÉANCE 11 | | |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   * Évaluer la compétence des élèves à interpréter une œuvre littéraire. * Évaluer les aspects locutoires de la compétence orale des élèves. | | |
| Activité | Compétences | Déroulement |
| Révision de l’apologue  (30 minutes) | Rédiger une version définitive de son texte qui intègre les éléments révisés (MELS, 2011, p. 87). | 1. Demander aux dyades de finaliser l’écriture de leur apologue en évaluant l’efficacité de leurs dernières révisions. |
| Lecture à voix haute de l’apologue  (30 minutes) | Ajuster sa prise de parole et solliciter des rétroactions (MELS, 2011, p. 87). | 1. Demander aux dyades de créer plusieurs versions audios de leur apologue.  2. Demander aux dyades de déposer la version de leur enregistrement qui répond le mieux aux critères de l’annexe 6 sur une plateforme numérique collective et de remettre le document de planification de l’annexe 9 à l’enseignant. |
| Évaluation sommative de l’enregistrement des élèves par l’enseignant (annexe 11) | | |

**Séance 1 : Amorce de la séquence didactique**

Les activités choisies pour la première séance visent entre autres à intervenir sur la perception des élèves quant à la valeur des tâches à réaliser. D’emblée, il est probable que les élèves ne voient pas l’intérêt de la littérature et perçoivent la lecture du roman comme une obligation scolaire démotivante. Pourtant, la lecture de roman tels que *Niska* constitue une expérience significative et utile personnellement et socialement. Notamment, la pertinence de lire *Niska* se justifie par la nécessité d’aborder l’histoire colonialiste du Canada. Bien que les conséquences des pensionnats affectent encore la qualité de vie de plusieurs communautés, les Canadiens non autochtones tendent à ignorer l’existence de cette tranche du passé et à entretenir des représentations erronées à propos des Autochtones (Environics Institute, 2010). L’avant-propos du roman constitue alors un bon moyen de mettre de l’avant l’utilité de *Niska* : l’auteur y mentionne les savoirs historiques méconnus à propos des Autochtones autour desquels gravite le roman et en souligne l’importance. La recherche d’informations dans le livret d’Amnistie Internationale permettra à son tour de faire valoir l’intérêt de *Niska* en amenant les élèves à revoir leurs préconceptions à propos des Autochtones. Par ailleurs, les savoirs sociohistoriques accumulés lors de cette recherche nourriront les ressources épistémiques que les élèves mobiliseront ultérieurement pour interpréter le roman.

**Séances 1 et 2 : Écoute du livre audio**

Pour les jeunes lecteurs, la lecture orale facilite « l’accès aux plaisirs de la littérature » par le biais de « l’immersion dans la fiction », contrairement à la « découverte silencieuse [d’œuvres littéraires] au sein d’un décodage souvent vécu comme difficile » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Leblanc, 2010, p. 254). En d’autres mots, l’écoute d’un livre audio favorise le gout de lire des élèves et permet de soutenir l’apprentissage de ceux qui présentent des difficultés en lecture, d’où la pertinence de l’écoute de *Niska* hors de la classe après les deux premières séances.

**Séances 2 et 3 : Démarches actives de découverte**

Lors de la deuxième et de la troisième séance, les élèves devront observer des phénomènes, les manipuler, formuler des hypothèses explicatives et tirer des conclusions. Ensuite, lors des séances suivantes, les élèves réinvestiront leurs nouveaux savoirs dans des activités orales et écrites. Il s’agit de démarches actives de découverte, des démarches qui amènent les élèves à « être actifs tout au long de [leur] apprentissage », qui « développe un esprit de rigueur », qui « favorise le doute » et qui « favorise l’écoute des autres points de vue » (Chartrand, 1995, p.14). Lors de ces démarches actives de découverte, les observations des élèves porteront sur les caractéristiques et les émotions des personnages de *Niska*. À l’aide de tableaux comparatifs et de cartes conceptuelles, les élèves mettront de l’avant les thèmes du roman et feront émerger des interprétations en lien avec son sens général. Ensuite, les élèves tireront des conclusions quant à l’utilité de la description des personnages par rapport au sens général d’une œuvre littéraire et réinvestiront leurs apprentissages lors du théâtre-forum, du comité de lecture et de la création de l’apologue.

**Séance 2 : Réseau thématique avec *Les Nomades***

*Niska* et *Les Nomades* forment un réseau thématique : ces œuvres abordent toutes deux les thèmes du colonialisme, de l’identité, de la nature et de la langue. Ce réseau thématique donne lieu à plusieurs interprétations liées autant au sens général de *Niska* qu’à celui de la chanson de Samian. Il s’agit donc d’un réseau problématique, c’est-à-dire un réseau qui « pose en soi un problème d’interprétation » par « ses symboliques fortes et multiples » (Tauveron, 1999, p. 30). De tels réseaux permettent notamment « d’enrichir la culture propre des élèves » de manière à les aider à anticiper et à résoudre des problèmes de lecture (Tauveron, 1999, p. 26). Mettre en parallèle le roman avec la chanson *Les Nomades* vise donc à faciliter le travail d’interprétation des élèves.

**Séances 4 et 7 : Lecture individuelle**

Puisque « les élèves en difficulté lisent nettement moins que les autres élèves, non seulement en dehors de l’école, mais aussi à l’intérieur même de la classe » (Giasson, 1997, p. 81), il est préférable d’augmenter le temps consacré à la lecture dans la classe pour favoriser la réussite des élèves en difficulté. Il s’agit d’une mesure d’accommodation qui permet par la même occasion d’encourager l’ensemble des élèves à lire la troisième partie du roman plutôt que de l’écouter.

**Séances 2, 3, 5, 6 et 8 : Activités orales articulées à la lecture**

Les cercles de lecture, le théâtre-forum et la révision de l’apologue par les pairs sont des activités d’interprétation dialogiques et intersubjectives. D’une part, de telles activités favorisent « le développement de la compétence à interpréter un texte littéraire » (Sauvaire, 2015, p. 3), puisque les élèves sont amenés à recourir à des opérations telles que la suppression, l’emprunt ou la reconfiguration pour produire leurs interprétations. Par ailleurs, ces activités donnent l’occasion à l’enseignant d’étayer ces opérations et d’offrir des rétroactions aux élèves pour les guider. D’autre part, de telles activités permettent aux élèves de faire des « retours sur soi par l’entremise de l’altérité » (Sauvaire, 2015, p. 4) et de réfléchir à leur propre réception de l’œuvre, de sa portée sociocritique et des émotions de ses personnages. En d’autres mots, les élèves seront amenés à « porter un regard sur [les] ressources » qui interviennent lors de leur interprétation, voire à les « utiliser consciemment » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p. 80). Or, pour interpréter *Niska*, il faut mobiliser des ressources épistémiques, axiologiques et psychoaffectives en lien avec les visées éthique et sociocritique de l’œuvre. Ainsi, cette articulation où les élèves communiquent oralement pour lire rejoint l’objectif de développer la compétence des élèves à interpréter une œuvre littéraire.

**Séances 9, 10 et 11 : Activités écrites articulées à la lecture**

L’écriture du dialogue ainsi que celle de l’apologue requièrent d’interpréter *Niska* en mobilisant l’ensemble des savoirs enseignés au cours de la séquence didactique. Il s’agit alors d’une articulation où les élèves écrivent pour lire, laquelle favorise le « repérage et le prélèvement d’indices textuels » et la production d’une « trace écrite qui fait les bilans des acquis de la lecture » (Le Goff, 2018, p. 110), mais également « l’expression libre de la parole de l’élève » et de sa « subjectivité » (Le Goff, 2018, p. 120). En d’autres mots, de tels écrits permettent de placer les élèves dans une démarche interprétative enrichie à la fois par leur analyse du texte et par leurs ressources subjectives. La révision de l’apologue par les pairs suivie d’une réécriture permettra également d’éviter que l’interprétation et la pratique scripturale ne soient vécues que comme une « pratique solitaire » (Le Goff, 2018, 122) et de mettre de l’avant le rôle des pairs dans de telles pratiques. Dès lors, ces activités d’écriture créative soutiennent le travail d’interprétation des élèves par le questionnement collectif des interprétations et par l’expression subjective.

**Séance 11 : Évaluation sommative de l’apologue**

L’évaluation sommative finale porte principalement sur les interprétations des élèves. Comme « les seuls faits observables [des interprétations] résident dans le recours au texte » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p. 80), les élèves devront remettre la planification de leur apologue à l’enseignant. Ce dernier pourra ainsi s’assurer que les élèves se réfèrent au roman pour interpréter le corbeau, la bernache et le sens général de *Niska* et évaluer plus facilement l’apologue.

**Conclusion**

En somme, *Niska* offre une merveilleuse occasion d’enseigner aux élèves à mobiliser leurs ressources épistémiques, axiologiques et psychoaffectives, à recourir à des modes opératoires et à collaborer pour interpréter une œuvre littéraire. C’est pourquoi cette séquence exploite cette possibilité pour développer les savoirs des élèves au travers d’activités de lecture, d’écriture et de communication orale. Cela dit, cette séquence vise également à socialiser les jeunes Québécois en leur transmettant des valeurs telles que le respect et l’ouverture à la différence et en leur enseignant à être des témoins proactifs en faveur des victimes d’injustices. Pour ce faire, il importe de combler le manque qui existe dans le système éducatif québécois au sujet des peuples autochtones du Canada. Certes, « entre ne pas accuser les individus et les excuser, la ligne est fine et le risque est grand. Mais c’est sur ce fil que [nous avons] décidé de marcher » (Poirier, 2016, p. 15).

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32–34. <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>

Chartrand, S.-G. (2008). La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition didactique. *Collection des Congrès Mondiaux de Linguistique Française*, 1, 451-457. <https://doi.org/10.1051/cmlf08301>

Chartrand, S. — G., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2016). Progression dans l’enseignement de la grammaire. Dans Chartrand, S.G. (dir.). *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (82-98). Pearson.

Environics Institute. (2010). *Urban Aboriginal Peoples Study : Main Report.*<https://uaps.ca/>

Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd’hui, 191*, (4), 71-84.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* De Boeck Supérieur.

Larivière, W. et Lumsden, M. (2018). *« Tu n’as pas l’air Autochtone ! » et autres préjugés.* Amnistie Internationale. <https://amnistie.ca/sinformer/2020/livret-tu-nas-pas-lair-autochtone-et-autres-prejuges>

Le Goff, F. (2018). L’écriture de la réception : ses principes. Dans Le Goff, F. et Larrivé, V. (dir). *Le temps de l’écriture : écritures de la variation, écritures de la réception.* UGA Éditions. 109-122.

Poirier, É. (2016). *Niska*. Les éditions du soleil de minuit.

Tremblay, S. [Samian]. (2008, 3 aout). *Samian feat. Shauit//Les Nomades//Vidéoclip* [vidéo]. <https://youtu.be/BYEszMWKfwI>

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l’école. *Repères*, 19, 9-38.