

Table des matières

Résumé.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des figures	xi
Liste des tableaux.....	xiii
Remerciements	xvii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 Élément déclencheur de la recherche : les difficultés en français écrit des élèves du secondaire au Québec.....	5
1.2 Quelques raisons avancées pour expliquer ces difficultés	6
1.3 Une configuration de la discipline en actes : des apprentissages segmentés	7
1.4 Configuration théorique de la discipline <i>français</i>	9
1.4.1 La configuration traditionnelle	9
1.4.2 La configuration structuraliste et fonctionnelle	11
1.4.3 La configuration par compétences.....	11
1.5 Les finalités de l'enseignement du français	14
1.5.1 Les finalités de l'enseignement grammatical	14
1.5.1.1 <i>Le point de vue utilitariste de l'enseignement grammatical</i>	15
1.5.1.2 <i>Le point de vue communicationnel de l'enseignement grammatical</i>	16
1.5.1.3 <i>Le point de vue disciplinaire de l'enseignement grammatical</i>	16
1.5.2 L'enseignement littéraire : quelques enjeux et finalités	17
1.6 L'articulation des composantes : une réponse à la segmentation des apprentissages et aux difficultés des élèves en français écrit	21
1.7 Les postulats de la recherche	21
1.8 Pourquoi et sur quelles bases analyser les manuels?.....	22
1.9 Finalités et questions de recherche	23
1.9.1 Les finalités de la recherche	23
1.9.2 Les questions de recherche.....	24

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel	27
2.1 La langue.....	27
2.1.1 L'enseignement de la langue	29
2.1.2 Les compétences langagières.....	31
2.1.3 Les pratiques langagières	32
2.2 La littérature.....	33
2.3 L'enseignement littéraire	35
2.4 L'articulation	36
2.5 Le manuel scolaire	42
Chapitre 3 : Cadre méthodologique.....	45
3.1 Le type de recherche.....	45
3.2 La constitution du corpus	45
3.2.1 Les ouvrages de référence	46
3.2.2 Les périodiques.....	48
3.2.3 Sources diverses.....	50
3.2.4 Les manuels.....	51
3.3 Les instruments d'analyse	52
3.3.1 La grille de lecture	52
3.3.2 La grille d'analyse des modèles théoriques	54
3.3.3 La grille d'analyse des manuels	57
3.3.4 La séquence : unité de base de nos analyses de manuels.....	58
Chapitre 4 : Analyse des manuels	61
4.1 Analyse du manuel <i>Conquêtes des Éditions Grand Duc</i> (Richard, Bourque, Brodeur, Diotte et Legault, 2001) : 5^e secondaire	63
4.1.1 Analyse de la séquence 1 : analyse des personnages dans le roman.....	64
4.1.1.1 <i>La lecture</i>	64
4.1.1.2 <i>Les connaissances langagières</i>	65
4.1.1.3 <i>L'activité d'écriture de cette séquence</i>	67
4.1.1.4 <i>Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?</i>	68
4.1.2 Analyse de la séquence 2 : la thèse explicite dans le théâtre	69
4.1.2.1 <i>La lecture</i>	69

4.1.2.2	Les connaissances langagières	70
4.1.2.3	Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	72
4.2	Analyse du manuel « Portail » des Éditions CEC (Lachance et L-Lacroix, 2009) : 5^e secondaire	73
4.2.1	Analyse de la séquence 1 : « Les éléments d'une œuvre littéraire » : le personnage	73
4.2.1.1	La lecture	75
4.2.1.2	Les connaissances langagières	78
4.2.1.3	L'activité d'écriture de cette séquence	81
4.2.1.4	Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	81
4.2.2	Analyse de la séquence 2 : L'étude des genres à travers le texte dramatique	83
4.2.2.1	La lecture	84
4.2.2.2	Les connaissances langagières	87
4.2.2.3	L'activité d'écriture de cette séquence	89
4.2.2.4	Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	90
4.3	Analyse du manuel Zones des Éditions CEC (Fortier, Lazure, Setticasì et Rochon, 2008) : 4^e secondaire	92
4.3.1	Analyse de la séquence 1 : les personnages dans le roman	92
4.3.1.1	La lecture	95
4.3.1.2	Les connaissances langagières	98
4.3.1.3	Ces volets (lecture-langue) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	99
4.3.2	Analyse de la séquence 2 : le texte poétique	100
4.3.2.1	La lecture	101
4.3.2.2	Les connaissances langagières	102
4.3.2.3	L'activité d'écriture de cette séquence	103
4.3.2.4	Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	104
4.4	Analyse du manuel « Dazibao » des Éditions Modulo (Bourbeau, Bourdeau, De Koninck, Lacelle, Pilote et Péladeau, 2010) : 4^e secondaire	105
4.4.1	Analyse de la séquence 1 : « Des romans à parcourir, des romans à lire »	105
4.4.1.1	La lecture	106
4.4.1.2	Les connaissances langagières	109

4.4.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence.....	112
4.4.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	113
4.4.2 Analyse de la séquence 2 : « La poésie affiche ses couleurs »	114
4.4.2.1 La lecture	115
4.4.2.2 Les connaissances langagières.....	120
4.4.2.3 L'activité d'écriture de cette séquence.....	123
4.4.2.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	124
4.5 Analyse du manuel <i>Épisodes</i> des Éditions Grand Duc (Bourbeau, C. Côté, Côté, Desroches, Diotte, George et Marcotte, 2007) : 3^e secondaire	126
4.5.1 Analyse de la séquence : « Mondes imaginaires »	126
4.5.1.1 La lecture	126
4.5.1.2 Les connaissances langagières.....	130
4.5.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence.....	133
4.5.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	134
4.6 Analyse du manuel « <i>Dazibao</i> » des Éditions Modulo (Péladeau (dir). 2007) : 3^e secondaire	135
4.6.1 Analyse de la séquence « le roman historique ».....	135
4.6.1.1 La lecture	136
4.6.1.2 Les connaissances langagières.....	138
4.6.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence.....	140
4.6.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?	140
Chapitre 5 : Synthèse et interprétations des résultats	143
5.1 Le rôle des connaissances langagières impliquées dans l'analyse et la production des textes	143
5.2 Le rôle de la structuration des manuels dans l'articulation des composantes	150
5.3 Quelles conceptions de l'articulation se dégagent des manuels analysés?	152
5.4 Quelles sont les implications des difficultés liées à l'articulation sur la formation initiale et continue des enseignants?	156
5.5 L'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes : une approche importante pour développer les compétences langagières, mais difficile à mettre en œuvre ...	157
Conclusion.....	163

Références bibliographiques.....	169
Annexes.....	177

Liste des figures

Figure 1: Situation d'un fait dans le temps, <i>Conquêtes, manuel d'exploitation, Français 5^e secondaire</i> , (Richard et coll., 2001, p. 20).....	66
Figure 2: Valeurs sémantiques, <i>Conquêtes, manuel d'exploitation, Français 5^e secondaire</i> (Richard et coll., 2001, p. 21)	67
Figure 3: Aperçu table des matières <i>Portail, manuel de l'élève 5^e secondaire, Français</i> (Lachanche et Lacroix, 2009, p. II)	74
Figure 4: Aperçu table des matières <i>Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français</i> (Fortier et coll., 2009, p. IV)	94
Figure 5: Activité de lecture, <i>Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français</i> (Fortier et coll., 2009, p. 13)	96
Figure 6: Activité de lecture, <i>Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français</i> (Fortier et coll., 2009, p. 16)	97
Figure 7: Activité sur les composantes d'un roman, <i>Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 52).....	107
Figure 8: Activité grammaticale, <i>Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 68).....	110
Figure 9: Extraits A et B, activité d'exploration, <i>Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 93)	116
Figure 10: Extraits C et D, activité d'exploration, <i>Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 94)	117
Figure 11: Activité grammaticale, <i>Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 112)	122
Figure 12: Aperçu table des matières, <i>Épisodes, manuel de l'élève, volume 1, 3^e secondaire, Français</i> (Bourbeau et coll., 2007, p. III).....	127
Figure 13: Activité grammaticale, <i>Épisodes, manuel de l'élève, volume 1, 3^e secondaire, Français</i> (Bourbeau et coll., 2007, p. 22).....	132
Figure 14: Activité grammaticale, <i>Dazibao, manuel de l'élève 3^e secondaire, volume A, Français</i> (Péladeau et coll., 2010, p. 82)	139

Liste des tableaux

Tableau 1: Textes extraits d'ouvrages de référence	48
Tableau 2: Périodes et articles analysés	50
Tableau 3: Autres textes et modèles d'articulation.....	51
Tableau 4: Manuels du secondaire analysés	52
Tableau 5: Grille de lecture des écrits scientifiques	54
Tableau 6: Grille d'analyse des modèles d'articulation	56
Tableau 7: Grille d'analyse des manuels	58

Dédicace

*À la mémoire de mon père, Christophe Boni...
Toi qui es parti sans que je n'aie pu te revoir depuis toutes ces années que la distance nous a
imposées.*

*À ma mère, Jeanne, et à mes frères et sœurs, Denise, Madeleine, Julienne, Albert et
Alphonse. Merci pour votre soutien.*

Aux trois amours de ma vie : Honorine, Yanic et Enzo.

*À mes premiers enseignants, c'est vous qui m'avez donné envie de faire ce métier, le plus
beau au monde; ce métier que je me sens si privilégié d'exercer.*

*Le métier d'enseignant, comme celui du médecin, n'admet pas l'erreur, car déformer une âme
est aussi sacrilège qu'un assassinat... Les enseignants forment une armée noble aux exploits
quotidiens jamais chantés jamais décorés... Ils plantent partout le drapeau du savoir et de la
vertu.*

Mariama Bâ, Une si longue lettre.

Remerciements

La réalisation de cette recherche et la rédaction de ce mémoire ont été possibles parce qu'un jour j'ai eu le privilège de croiser le chemin d'Érick Falardeau. C'est donc à vous, Érick, que je souhaite en premier exprimer toute ma reconnaissance. Merci de m'avoir accompagné dans cette belle et unique aventure. Votre patience, votre écoute, votre rigueur et vos commentaires ont été indispensables à la finalisation de ce projet. Je vous suis également infiniment reconnaissant de m'avoir permis d'intégrer votre équipe de recherche. En plus du soutien matériel et financier inestimable que cela a représenté pour moi, ce fut aussi et surtout une réelle occasion de bonifier ma formation de chercheur. Je suis heureux et très privilégié de poursuivre d'autres aventures avec vous.

Je remercie aussi Marie-Andrée Lord, ma codirectrice, qui a accepté d'enrichir ce travail de son expertise. Marie-Andrée, ton écoute, ton souci du détail, ta disponibilité et tes commentaires ont permis de faire de ce travail ce qu'il est. Merci pour tout.

Je souhaite remercier Pauline Sirois et Marion Sauvaire qui ont accepté d'évaluer ce mémoire et qui l'ont enrichi de leurs commentaires judicieux.

Je tiens aussi à remercier certaines personnes qui m'ont accompagné d'une manière ou d'une autre durant ce projet : mon collègue Sami pour ses relectures et ses commentaires; mon doyen Anthony pour sa disponibilité et ses conseils de sage; mes deux jumelles préférées, Daisy et Cindy, qui ont toujours été là pour écouter mes lamentations; mes amis et frères Émile et Constant pour leur soutien; ma Julie, toujours disponible et Sylvie, dont le rire et l'enthousiasme contagieux m'ont permis de toujours tout relativiser. Merci à Kim, mon amie et à toute l'équipe, la famille devrais-je dire, du Crifpe. Merci à toi mon expert-comptable, Augustin, et à celui que j'appelle affectueusement mon jumeau, Aimé, qui est toujours là et en toute circonstance. À chacun de vous, je dois une partie de ce mémoire.

Finalement, je ne saurais terminer sans dire merci à une grande dame, Honorine. Merci, du fond du cœur, d'accepter que je n'aie du temps que pour moi depuis ces dernières

années et pour quelques années encore. Merci d'accepter mes absences. Merci à mes deux amours, Yanic et Enzo, qui sont ma véritable source d'inspiration.

Introduction

L'idée de faire cette maîtrise a germé alors même que nous étions encore au baccalauréat. Non que notre formation initiale fût incomplète, mais nous sentions le besoin d'en approfondir certains aspects. Cette idée s'est renforcée dès nos premières expériences en classe en tant qu'enseignant de français, notamment à travers l'analyse réflexive de notre propre pratique d'enseignant. Cette pratique nous semblait en dissonance avec les représentations que nous avons de la discipline. Nous avons toujours considéré que la discipline français était bâtie autour de deux composantes majeures : la langue et la littérature. Or, nous nous sommes très tôt aperçu que notre pratique professionnelle ne correspondait pas à cette représentation que nous nous faisons de la discipline. Pour donner dans le simplisme, nous arrivions le mardi et nous enseignions la grammaire. Nous faisons pareil le mercredi; le jeudi, nous faisons lire nos élèves, avant de les faire écrire le vendredi. Et nous appelions tout ça, pour paraphraser Richard et Lecavalier (2011), « faire du français ». Il y avait de fait un cloisonnement des différentes composantes de la discipline. Ce cloisonnement des apprentissages ne permettait sans doute pas aux élèves de percevoir la nécessité des apprentissages langagiers pour le développement de leurs compétences en lecture (compréhension et interprétation) et en écriture, ou inversement, de considérer le texte littéraire comme une transposition spéciale de la langue. C'est du moins ce dont nous nous sommes aperçu. Ce constat fait de notre propre expérience est loin d'être un cas isolé, en témoignent certaines conclusions de la recherche *État des Lieux de l'Enseignement du Français au secondaire québécois* (ÉLEF¹) menée par Suzanne-G. Chartrand et son équipe entre 2008 et 2011. Un des volets de cette recherche confirme en effet ce que nous avons constaté : les enseignants segmentent les apprentissages dans la classe de français, cloisonnant ainsi les différentes composantes de la discipline.

En réponse à ce cloisonnement qui empêcherait de montrer l'utilité de chacun des apprentissages de la classe de français pour le développement des compétences langagières, plusieurs solutions ont été proposées. Parmi elles, une a retenu notre attention et nous avons décidé de consacrer cette recherche de maîtrise à son approfondissement. Il s'agit de la notion

¹ Désormais ÉLEF.

d'articulation qui est une approche visant à créer des interactions entre les différentes composantes du français. Certains didacticiens (Bronckart, 1999; Chartrand et Boivin, 2005; Schneuwly, 2007; Falardeau et Simard, 2011; Gauvin-Fiset, 2012) soutiennent en effet qu'il est nécessaire d'articuler les composantes de la discipline pour aider les élèves à développer leurs compétences langagières. Toutefois, si tous s'entendent pour dire qu'il faut articuler les composantes de la discipline français, on constate que cette notion, relativement récente dans l'histoire de la discipline, est peu théorisée. De plus, elle semble plus théorique que pratique, car il n'existe à ce jour pas de critères clairement définis à partir desquels l'enseignant de français peut bâtir des séquences d'enseignement où sont articulées langue et littérature, ou plus précisément l'étude de la langue et celle des textes littéraires. Nous avons donc décidé de mener une réflexion sur le sujet avec pour objectif de clarifier les assises théoriques de la notion d'articulation et de voir comment les propositions des didacticiens sont prises en compte dans le matériel pédagogique qu'est le manuel.

Notre recherche, purement documentaire, a permis d'aboutir à la production de ce mémoire qui comprend cinq chapitres. Dans le premier, afin de montrer la pertinence sociale et scientifique de la recherche, nous en présenterons l'élément déclencheur : les difficultés des élèves en français écrit. Dans ce chapitre, notre réflexion portera aussi sur les différentes configurations de la discipline. Cette étape est primordiale, car elle permettra de mesurer l'écart entre les configurations et certaines pratiques observées dans l'ÉLEF afin de mieux expliquer les raisons possibles des difficultés que rencontrent les élèves en français depuis ces quarante dernières années. Ce chapitre nous servira aussi et surtout de cadre pour mener une réflexion sur les finalités de la discipline.

Dans le second chapitre, nous réfléchirons aux différents concepts et notions qui sont au cœur de notre recherche. Notre réflexion portera, entre autres, sur la langue et son enseignement depuis ces quarante dernières années. Ce chapitre nous servira également de cadre d'analyse des compétences et pratiques langagières. Notre réflexion portera ensuite sur la littérature et son enseignement. Il s'agira notamment d'analyser les différentes théories qui fondent l'enseignement de la littérature. Finalement, nous analyserons les notions de décloisonnement et d'articulation afin de dégager les nuances qu'elles pourraient comporter.

Les considérations théoriques que nous dégagerons dans ce chapitre nous serviront de base pour l'élaboration de nos grilles d'analyse des manuels. Nous expliquerons à la fin de ce second chapitre les raisons pour lesquelles il nous paraît important d'analyser le moyen d'enseignement que constitue le manuel.

Le troisième chapitre, consacré aux considérations méthodologiques, nous permettra de présenter les outils de la recherche, les différents corpus analysés et les différentes étapes que nous avons franchies : la constitution des différents corpus à analyser, l'élaboration des instruments d'analyse et les analyses proprement dites.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons l'analyse des manuels. Nous y décrirons les activités de lecture, de langue et d'écriture. Les descriptions d'activités porteront notamment sur l'analyse des textes et des activités grammaticales. À la fin de ce chapitre, nous exposerons les conceptions de l'articulation qui s'en dégagent.

Le cinquième chapitre nous permettra de prendre du recul et de formuler les différentes interprétations qui découlent de ces analyses de manuels. Ces interprétations seront faites à partir des considérations théoriques que nous aurons dégagées dans le chapitre 2. Dans ce chapitre, nous ferons une synthèse de l'ensemble de notre démarche et nous dégagerons les principes qui, selon nous, devraient fonder le principe d'articulation.

Finalement, la conclusion de ce mémoire comportera deux volets : rétrospectif et prospectif. Le volet rétrospectif permettra d'analyser l'ensemble de notre démarche, d'en rappeler l'origine et l'essentiel de ce qu'il convient de retenir : les trois principes qui doivent fonder l'articulation de l'étude la langue à celle des textes littéraires au secondaire. Dans le second volet, prospectif, nous présenterons les perspectives que notre recherche permet d'entrevoir et les limites qui lui sont rattachées.

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Chapitre 1 : Problématique

1.1 Élément déclencheur de la recherche : les difficultés en français écrit des élèves du secondaire au Québec

La question des difficultés des élèves québécois en français écrit ne date pas d'hier. Déjà au début des années 1960, Jean-Paul Desbiens dénonçait la qualité du français écrit des élèves dans un livre intitulé *Les insolences du FRÈRE UNTEL* (Desbiens, 1988). Dans une lettre adressée au journal *Le Devoir* à l'automne 1959, Desbiens qualifiait l'enseignement du français au Québec d'échec. Il décrivait des élèves qui massacrent la langue et qui sont incapables de déceler une faute qu'on leur pointe du bout du crayon. Il convient toutefois de préciser que cette situation n'était pas propre au Québec. L'ensemble des pays de la francophonie ont aussi cette préoccupation de la qualité de la langue écrite chez les jeunes (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008, p. 13).

Quarante ans plus tard, cette situation n'a pas véritablement changé. Répandue dans la presse, cette idée selon laquelle le niveau de compétence en français écrit des élèves québécois est de plus en plus faible (Michel Venne dans *Le Devoir*, 1999; Ariane Lacoursière dans *La Presse*, 2010) est confirmée dans un rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation² (1987) qui reconnaissait l'existence d'un réel problème concernant la qualité de la langue chez les jeunes et recommandait la prise de décision rapide pour éviter que la situation ne se détériore davantage. Dans ce rapport, le Conseil en vient entre autres à la conclusion que les élèves maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel et qu'ils écrivent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe.

En 2001, au terme des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, le rapport Larose en venait aux mêmes conclusions que celles du C.S.É (1987). La commission du même nom faisait en effet deux constats majeurs : à l'école, il y avait des difficultés constantes, mais tolérées et la transmission de la méconnaissance de la langue se faisait d'un ordre d'enseignement à un autre. Ces constats étaient appuyés de chiffres qui parlaient d'eux-mêmes. Par exemple, Larose et coll. (2001) mentionnaient que 52 % des élèves sont faibles ou incompetents à la fin du primaire, 42 % d'élèves sont en échec à la fin

² Désormais C.S.É.

du secondaire et 25 % de collégiens échouent à leur premier cours de français au collégial. Ces chiffres montrent effectivement que les difficultés que rencontrent les élèves persistent malgré le fait que ceux-ci avancent dans leur scolarité. C'est d'ailleurs ce que confirme l'enquête qu'ont menée Lebrun et Baribeau en 2001 dans les facultés des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal³ et de l'Université de Montréal⁴ à l'issue de tests de français auxquels des étudiants en éducation ont été soumis. En effet, cette enquête révèle que 40 % de ces étudiants en éducation à l'UdeM, donc de futurs enseignants, sont médiocres en français alors qu'à l'UQAM, ce sont 63 % des futurs enseignants qui échouent au test de français de l'institution.

Nombreux chercheurs, dont Chartrand (2005), Lord (2008), Lefrançois et coll. (2008) et Gauvin (2011), reconnaissent eux aussi les échecs trop nombreux des élèves en lecture et en écriture et aussi des lacunes dans leur connaissance de la langue. Ces lacunes, même si elles sont essentiellement de nature orthographique, masquent à coup sûr, selon nous, les lacunes concernant les composantes textuelles et discursives qui sont d'ailleurs très peu étudiées en classe comparativement à l'orthographe.

1.2 Quelques raisons avancées pour expliquer ces difficultés

Ces dernières années, plusieurs raisons ont été avancées pour expliquer ces insuffisances en français⁵. Deux ont retenu notre attention, car elles sont directement en lien avec les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves. Il y a d'abord l'intérêt de moins en moins marqué que les élèves ont à l'égard de la lecture, de la littérature et de la langue. C'est du moins ce qui ressort des conclusions de l'ÉLEF (Chartrand et Lord, 2010a). Cet article consacré aux représentations des enseignants de français sur les compétences langagières des élèves au secondaire québécois, révèle que plus de la moitié des répondants (enseignants) qui ont participé à l'étude portent un jugement négatif sur les compétences des élèves. Ils considèrent en effet insuffisantes les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire et doutent même de l'atteinte de l'objectif de développer le goût pour la lecture à cause du désintérêt que ces derniers ont à l'égard de la langue et des textes littéraires. Chartrand (2005) déplore notamment l'enseignement de « la grammaire à l'occasion » dont le

³ Désormais UQAM

⁴ Désormais UdeM

⁵ Nous n'en mentionnons que quelques-unes ici.

résultat est frappant : piètres performances en orthographe, en syntaxe et une très faible compétence à rédiger des textes dans une langue correcte. Aussi, la chercheuse constate que les élèves terminent leurs études secondaires tout en ignorant même le nom des auteurs et des titres qui constituent les plus importantes références du patrimoine littéraire de la culture française.

La seconde raison avancée est celle du cloisonnement des composantes ou sous-disciplines qui ne favoriserait pas l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités d'écriture et de lecture (Bilodeau, 2005). Bilodeau (2005) à la suite de Bronckart (1999) et de Soulé et Aigoïn (2002) soutient qu'un cloisonnement des contenus empêcherait d'assurer plus de cohérence et d'efficacité aux apprentissages langagiers. Ces chercheurs soutiennent en effet qu'une lecture attentive au fonctionnement du texte ouvre un espace de médiation qui oriente les apprentissages grammaticaux vers une stylistique particulière. Une telle approche consisterait à faire lire et aimer lire et à amener les élèves à rendre compte d'un texte à travers un enseignement grammatical qui permet de l'expression du plaisir éprouvé à la lecture. Pour paraphraser Bronckart (1999), il s'agit de mettre les acquis grammaticaux au service de l'expression textuelle. Or, les conclusions de la recherche ÉLEF tendent plutôt à montrer des pratiques d'enseignement qui cloisonnent les différentes composantes sans montrer l'utilité des unes pour les autres.

1.3 Une configuration de la discipline en actes : des apprentissages segmentés

Les démarches d'enseignement cloisonnées sont confirmées dans l'ÉLEF qui s'est aussi intéressé à la question des pratiques d'enseignement. En effet, à travers les pratiques des enseignants, les auteurs de la recherche relèvent que sont faits séparément et de manière non coordonnée et disproportionnée la grammaire presque toujours, la lecture souvent, l'écriture quelques fois et très rarement l'oral (Chartrand et Lord, 2010b). De telles démarches conduisent assurément à une nouvelle configuration des composantes du français. Ces pratiques d'enseignement observées remettent ainsi en cause l'agencement et le poids des différentes sous-disciplines⁶ à l'intérieur même de la discipline. Celle-ci, même si elle s'est toujours construite autour de la matrice langue-littérature (Halté, 1992; Simard, Dufays, Dolz et

⁶ Les sous-disciplines renvoient à la grammaire, à la lecture, à l'écriture, à l'oral et à la littérature (Simard et coll., 2010, p. 358)

Garcia-Debanc, 2010), voit sa composition interne remaniée à cause des pratiques d'enseignement qui segmentent les apprentissages dans la classe de français sans créer de liens explicites entre ceux-ci. De plus, les différents changements de divers ordres qui ont conféré la réception et la production de différents discours oraux et écrits comme objet principal de la classe de français ont pu, selon nous, accentuer cette tendance à morceler les enseignements. Une telle segmentation des apprentissages modifie les équilibres internes au sein de la discipline et conduit à une reconfiguration de fait que Halté appelle « modèle disciplinaire en actes » (Halté, 1992). En effet, la segmentation des apprentissages peut, dans certains cas, favoriser certains apprentissages et reléguer d'autres au second plan pour diverses raisons : contraintes institutionnelles, contraintes de temps, voire la formation disciplinaire et les compétences de l'enseignant.

En clair, ce que montre l'ÉLEF, c'est une prédominance des activités à visées orthographiques dans la classe de français, donc une prééminence de l'enseignement grammatical. Les exercices de grammaire qui ne devaient se faire qu'à l'occasion des pratiques de communication (lecture, écriture, oral) sont les activités les plus fréquentes de la classe. Plusieurs métanalyses montrent en effet que l'enseignement de la grammaire pour la grammaire ne contribue pas à améliorer les apprentissages en lecture; il leur nuirait même. Fidalgo, Harris et Braaksma (à paraître) ont mené une recherche expérimentale dans laquelle ils ont mesuré l'impact des différents apprentissages en grammaire sur les compétences des élèves en écriture. Leurs analyses montrent clairement que l'enseignement de la grammaire dans un contexte décontextualisé a un impact négatif sur les élèves. Or, paradoxalement, les enseignants reconnaissent avoir peu de temps à consacrer à d'autres types d'activités telles que les activités d'écriture qui, pourtant, devraient constituer l'espace où s'actualisent les connaissances langagières (Chartrand et Lord, 2010b). D'ailleurs, Simard et coll. (2010, p.263) reconnaissent aux activités d'écriture différentes dimensions transversales : syntaxiques, morphologiques, lexicales et orthographiques. Toutefois, même s'ils considèrent en très grande partie l'écriture et la lecture de textes variés comme les activités les plus importantes de la classe de français, les enseignants ont une nette tendance à privilégier les activités purement grammaticales (ÉLEF).

Un autre volet de cette enquête consacré à l'enseignement grammatical montre en effet que les exercices de grammaire constituent l'activité la plus fréquente dans la classe de

français⁷ (Chartrand et Lord, 2010c). À l'inverse, l'enseignement de l'oral semble très marginal⁸ (Sénéchal et Chartrand, 2011). Entre ces deux types d'activités figurent la lecture, qui sert plus souvent à l'évaluation qu'à autre chose, et l'écriture, qui rebute les enseignants en raison du lourd travail de correction qu'elle implique.

Cette recherche montre entre autres que les pratiques actuelles favorisent plutôt une segmentation des composantes de la discipline qui, nous semble-t-il, n'est pas sans incidences sur les apprentissages des élèves et le développement des compétences langagières escomptées. Conséquemment, il devient nécessaire de mieux comprendre la configuration de la discipline telle que théorisée par les didacticiens.

1.4 Configuration théorique de la discipline *français*

La configuration disciplinaire, telle que nous l'entendons, correspond à l'organisation spécifique des composantes de la discipline à partir des prescriptions officielles, des pratiques et des représentations des acteurs (Reuter, 2007). Les configurations varient selon les époques et la discipline « français » n'y a pas échappé. Reuter va plus loin en parlant de conscience disciplinaire. Le chercheur considère en effet que ce sont les acteurs scolaires (institutions, enseignants, élèves entre autres) qui construisent ou reconstruisent les disciplines scolaires. Et c'est la manière dont se fait cette (re) construction que Reuter appelle « conscience disciplinaire ». Il est donc important d'aborder cette question de configuration disciplinaire pour clarifier et distinguer les contenus et les finalités de la discipline français. La plupart des didacticiens reconnaissent à cette dernière trois grandes configurations : celles de Halté (l'ancienne et la nouvelle) et celle qu'a revendiquée Schneuwly lors du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français en aout 2004.

1.4.1 La configuration traditionnelle

Avant les années 1880, l'école s'adressait à une frange assez homogène de la population et l'alphabétisation répondait uniquement à des besoins utilitaires. Absente des programmes des collèges et lycées, la lecture était présente au niveau élémentaire et

⁷ 94 % des enseignants interrogés déclarent la grammaire plusieurs fois par semaine, car ils la considèrent essentielle pour la maîtrise du français.

⁸ 22 % des enseignants déclarent avoir fait plus d'une fois des activités de communication orale durant le mois de novembre 2008, 45 % une seule fois et 33 % jamais.

répondait à la nécessité d'amener les enfants à pouvoir lire des textes utilitaires, en l'occurrence les textes religieux et les prières. Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005) considèrent même qu'à cette époque « lire se confond avec mémoriser des modèles dont le parangon est le livre de catéchisme ». Chartier (2007) appuie cette idée puisqu'elle considère qu'à cette époque l'accès à la vie éternelle passe par la capacité à lire la « science du salut ». D'ailleurs, les livres de lecture étaient désignés par le vocable « Instructions chrétiennes ». À travers cet enseignement, la lecture apparaît comme une préparation à l'écriture, mais aussi et surtout comme un apprentissage des modèles et des lieux communs. Un tel enseignement de la lecture ne mettait pas de frontière entre la langue et les textes puisque, comme le soutiennent Dufays et coll. (2005), l'analyse grammaticale et rhétorique est alors la méthode de lecture la plus répandue.

La séparation langue-littérature n'était alors pas claire, car lire consistait à retrouver dans les textes l'illustration des lois de la syntaxe et du bien écrire (Dufays et coll., 2005). Cette configuration, qui découle directement de cet enseignement du français dit traditionnel, a pour référents majeurs la langue et la littérature (Halté, 1992). Elle véhicule une approche historique et culturelle de la littérature, car faire de la littérature consistait essentiellement à amener les élèves à identifier un texte célèbre, à le nommer, à identifier son auteur et à le situer dans une époque et une culture (Halté, 1992; Sauvaire, 2013). La littérature ainsi pratiquée laissait peu de place aux activités d'interprétation puisque l'objectif premier était d'amener les élèves à se familiariser avec une stylistique et une rhétorique particulières, et à dégager les intentions de l'auteur à travers des commentaires de textes. L'étude de la langue, elle, consistait essentiellement à « étudier dans une belle page de français la valeur expressive des mots » (Halté, 1992). Autrement dit, les élèves devaient reproduire les formulations qu'ils mémorisaient dans les textes littéraires parce que celles-ci étaient jugées belles.

Une telle configuration de la discipline français montre combien la frontière entre ces deux composantes est presque inexistante. Pour paraphraser Simard et coll. (2010), on perçoit, dans cette configuration, une dissymétrie dans la mesure où l'une semble être au service de l'autre. En effet, ces auteurs, lorsqu'ils abordent la question des composantes du français langue première (grammaire, lecture, écriture, oral), reconnaissent que la discipline s'est toujours construite autour du couple langue-littérature. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à

Halté, qui reprend les propos de Clarac, que dans cette configuration traditionnelle, « toute explication littéraire est d'abord une explication grammaticale » (Halté, 1992, p. 24).

1.4.2 La configuration structuraliste et fonctionnelle

À la lumière des bouleversements sociaux qu'ont connus les sociétés occidentales dans les années 1960, la configuration traditionnelle qui faisait du français une discipline élitiste va être remise en question. En effet, la population scolaire s'est accrue et diversifiée en raison de la démocratisation de l'école, entraînant ainsi une redéfinition des finalités de l'enseignement du français. Aussi, il y a une prise en compte des savoirs de référence (linguistique, littérature, sémiotique, narratologie) qui fait émerger des changements importants. La configuration nouvelle fait qu'on passe d'un enseignement de la littérature exclusivement basée sur l'œuvre à un enseignement qui s'intéresse désormais au texte. Aussi, l'enseignement de la langue prend davantage en compte le discours et son énonciation. Ces changements naissent des distinctions importantes faites, sous l'impulsion de la linguistique, entre l'écrit et l'oral par exemple. Cette configuration fera en effet du développement des compétences langagières⁹ une des finalités de l'enseignement de la langue. S'agissant de l'enseignement des textes littéraires, celui-ci connaît une diversification du corpus. En effet, les diversités sociales apparues ont eu pour corolaire la remise en cause de l'unicité culturelle que les textes littéraires visaient à inculquer aux élèves. Par exemple, en Belgique, le programme scolaire suggérait aux enseignants d'accorder une grande place aux textes contemporains et aux textes non littéraires (Dufays et coll., 2005). Cette évolution du corpus fait que l'enseignement de la littérature, qui autrefois avait des missions esthétiques et morales (Halté, 1992), s'oriente davantage vers des axes pragmatiques et fonctionnels.

1.4.3 La configuration par compétences

La tentative de reconfiguration amorcée sous l'impulsion des disciplines de référence et des bouleversements sociaux s'affine et s'affirme davantage à travers les finalités que les prescriptions ministérielles confèrent à la discipline français. Au Québec, par exemple, le programme de français 1980 (MEQ, 1980; 1981) adopte un virage fonctionnaliste en

⁹ Nous reviendrons sur ce concept plus longuement.

préconisant un enseignement du français qui vise essentiellement le développement des compétences langagières des élèves (écrit, oral, lecture). Entre les années 1967 et 1995, l'enseignement des textes littéraires est relégué au même niveau que celui des textes courants (articles de journaux, recettes, etc.). Les textes littéraires sont traités comme tout type de texte parce que leur lecture servait essentiellement de support au développement de l'habileté à lire (Chartrand, 2005). Cette approche a contribué à minorer la place du texte littéraire dans la classe de français, privilégiant ainsi des visées plus utilitaristes. À partir de 1995, le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1995), tout en réaffirmant la nécessité d'un enseignement qui vise le développement des compétences langagières, réhabilite les textes littéraires en précisant que la culture est un fondement de la discipline français. Ce programme imposait d'ailleurs la lecture de quatre œuvres complètes par année au secondaire. Cette orientation qui tend à redonner une dimension culturelle à la classe de français est conforté dans le nouveau programme de l'école québécoise issu de la réforme qui a suivi le programme de 1995. En effet, ce nouveau programme (MELS 2003; 2007) préconise la lecture, chaque année, d'au moins cinq œuvres littéraires issues de la culture québécoise, de la francophonie et du patrimoine mondial.

Ces instructions officielles qui réhabilitent l'enseignement littéraire participent de fait à une reconfiguration de la discipline, du moins dans les discours, car l'enseignement du français devenu trop instrumental sous diverses pressions doit reconsidérer le texte littéraire comme élément de culture et de développement des compétences langagières. C'est dans ce contexte que Bernard Schneuwly considère que la discipline français comporte trois composantes : la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature ainsi que les pratiques langagières dans des situations essentiellement publiques (Schneuwly, 2007). Même si le chercheur admet que ces composantes entretiennent entre elles et avec les savoirs de référence des rapports complexes, il milite pour que cette « triade » soit articulée afin que la discipline permette à tous les élèves l'accès à des formes plus complexes d'usage du langage. Nous pensons effectivement que le travail littéraire, en plus d'offrir un accès à des enjeux culturels et identitaires, peut permettre l'étude de fait de langue. Legros (2004) s'inscrit dans cette même perspective. En effet, même si le

chercheur reconnaît que les changements de paradigmes¹⁰ intervenus au lendemain des années 1960 ont confirmé que langue et littérature sont les deux grandes composantes de la discipline, il admet toutefois que le mouvement d'ouverture de l'école sur le monde extérieur et l'efficacité fonctionnelle ont fait émerger les compétences communicationnelles.

Toutefois, comme précisé ci-dessus, il apparaît que les deux composantes majeures de la discipline (langue et littérature) entretiennent, quelle que soit la configuration, une relation à la fois dissymétrique (Simard et coll., 2010) et tendue (Halté, 1992). En effet, Halté considère que le discours des instructions officielles, articulant les objectifs culturels à la maîtrise de la langue, ne règle pas les tensions de la discipline de prestige privilégiant la culture et la discipline utilitaire privilégiant la maîtrise des compétences langagières (Halté, 1992). Ces tensions s'observent notamment dans des pratiques d'enseignement à travers lesquelles on note qu'une composante l'emporte sur l'autre. Dans le cas de la recherche ÉLEF, il ressort que les enseignants tendent à privilégier les activités à visée orthographique. Sans remettre en cause la nécessité de tels apprentissages, une telle approche nous semble accorder peu de place à la lecture et à l'écriture des textes littéraires qui, pourtant, sont considérées comme les plus aptes à améliorer la connaissance de la langue parce qu'ils constitueraient « *le summum du langage* » (Simard et coll., 2010). À l'inverse, une relation langue-littérature centrée sur la lecture et l'écriture des textes littéraires, même si elle permettait d'améliorer la connaissance de la langue, pourrait présenter le risque d'occulter les autres usages de la langue, surtout ceux auxquels on recourt dans diverses situations de communications. En définitive, privilégier une composante au détriment de l'autre pourrait, selon nous, accentuer certaines des difficultés rencontrées par les élèves.

En vue d'apporter des pistes de solutions à ces difficultés, quelques recherches (Chartrand et Boivin, 2005; Daunay, 2005; Bilodeau, 2005; Gauvin-Fiset, 2012) ont mis au centre de leurs préoccupations la question d'un enseignement des composantes du français dans une perspective articulée ou décloisonnée.

¹⁰ Le chercheur fait référence à la psychopédagogie et au rapprochement de l'école et du monde du travail.

1.5 Les finalités de l'enseignement du français

La question des finalités de l'enseignement de la discipline français a été, durant ces dernières décennies, très souvent au centre des préoccupations des didacticiens. Ces finalités varient d'une époque à l'autre et sont constamment en lien avec les différentes configurations de la discipline. Ainsi, évoquer les finalités de l'enseignement de la discipline revient à réfléchir sur celles de l'enseignement de la littérature et de la grammaire.

1.5.1 Les finalités de l'enseignement grammatical

L'essentiel de notre réflexion sur les finalités de l'enseignement grammatical s'appuie sur le texte « *Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans* » de Suzanne-G. Chartrand (2012). Nous avons fait ce choix parce que ce texte est une synthèse des écrits majeurs publiés à propos des finalités de l'enseignement de la grammaire ces 25 dernières années.

Chartrand (2012) se propose dans un premier temps de définir la notion de grammaire avant d'aborder les finalités liées à celles-ci. Se référant aux travaux de Bronckart (1988), de Combettes et Lagarde (1992) et de Pietro (2009), la didacticienne considère que le mot « grammaire » est fortement polysémique. Cette caractéristique induit d'ailleurs, très souvent, des définitions approximatives ou superflues de la grammaire. Chartrand (2012) considère que le mot grammaire a mauvaise presse auprès des didacticiens du français et que plusieurs¹¹ d'entre eux, pour parler de l'enseignement de la grammaire, utilisent les expressions « enseignement de la langue » ou « savoirs langagiers ».

Dans le souci de clarifier ce à quoi renvoie le mot « grammaire », Chartrand adopte une perspective didactique qui la conduit à proposer une définition qui s'appuie sur deux autres notions très souvent associées à la langue : règles et normes. Le mot « règle » renvoie à la description d'une régularité dans le système d'une langue à un moment de son évolution alors que la « norme » désigne plutôt l'usage jugé correct par la communauté linguistique. La grammaire est donc, selon Chartrand, l'étude de la description des règles du système d'une langue et des normes d'usage de la variété standard de cette langue. Ainsi, parler de

¹¹ La chercheuse ne les nomme pas expressément.

grammaire reviendrait à parler de syntaxe, de ponctuation, de morphologie et de sémantique. La chercheuse considère d'ailleurs ces éléments comme des sous-systèmes de la langue.

S'appuyant sur les travaux de Béguelin (2000) et Vargas (2004), Chartrand (2012) fait deux constats importants quant à l'enseignement de la grammaire depuis le XIX^e siècle : il a dû répondre à des attentes sociales lourdes et contradictoires et il a toujours été instrumentalisé. L'analyse des différents manuels et programmes des 25 dernières années a amené Chartrand à identifier trois points de vue différents quant aux finalités de l'enseignement grammatical : le point de vue utilitariste, le point de vue communicationnel et le point de vue disciplinaire.

1.5.1.1 *Le point de vue utilitariste de l'enseignement grammatical*

Chartrand (2012) retient les finalités qu'ont proposées les rapporteurs du groupe Bally (Bronckart, 1988), Bronckart (2004), Nadeau et Fischer (2006), de Pietro et Chartrand (2012). Après avoir longtemps considéré qu'il était presque impossible de cerner les finalités de l'enseignement grammatical parce que cela constituait un problème sociopolitique, les rapporteurs du groupe Bally en sont finalement arrivés à la conclusion que cet enseignement avait des fondements sociaux et qu'il devait donc être utile à la maîtrise des formes d'expression longues, à la maîtrise de l'orthographe grammaticale et à l'acquisition d'un métalangage pour l'étude des langues secondes. Cette conception de ce que devrait poursuivre l'enseignement grammatical confère de fait à celui-ci une visée utilitariste. En effet, à la lumière de cette conception, on enseignerait la grammaire à l'élève pour lui permettre d'acquérir les connaissances métalinguistiques nécessaires à la communication en société. La réflexion que Bronckart (2004) a menée se situe dans le prolongement de cette visée utilitariste qui est conférée à l'enseignement grammatical par le groupe Bally. Le chercheur soutient en effet que la démarche de structuration, dont parle le groupe Bally, doit être un *appui instrumental* à la réalisation de l'objectif principal de l'enseignement du français, qui consisterait selon lui à amener les élèves à développer leurs capacités d'expression de la langue première.

Nadeau et Fisher (2006) confèrent trois finalités à l'enseignement grammatical : amener les élèves à atteindre une réelle compétence à l'écrit; à comprendre le fonctionnement

de la langue et à la percevoir comme un système; finalement, à avoir un accès facile aux langues secondes. Si ces trois finalités rejoignent celles formulées par le groupe Bally et par Bronckart dans une certaine mesure, force est de constater que pour Nadeau et Fisher l'enseignement de la grammaire devrait principalement servir à la maîtrise de l'écrit. Cette conception nous semble trop restreinte dans la mesure où nous considérons que l'on ne peut développer l'écrit sans développer les compétences en lecture et à l'oral.

Chartrand et de Pietro (2012) considèrent eux aussi que l'enseignement de la grammaire doit poursuivre une triple finalité. D'abord, la grammaire devrait, soutiennent-ils, être un outil au service des capacités langagières. Ensuite, ils considèrent que la grammaire devrait servir de cadre de réflexion pour appréhender la langue en tant que système. La troisième finalité que les deux chercheurs confèrent à la grammaire est qu'elle constitue un élément fondamental d'une culture de la langue.

1.5.1.2 Le point de vue communicationnel de l'enseignement grammatical

Le point de vue communicationnel des finalités de l'enseignement grammatical est soutenu par Dumortier (1997, 2006 et 2012). Ce didacticien soutient en effet que l'enseignement de la grammaire devrait à terme permettre aux apprenants de développer des compétences communicationnelles. En ce sens, il soutient un travail métalangagier qui aurait pour but de fournir aux élèves des outils qui leur permettraient d'apprécier des situations de communication déterminées. Il affirme qu'« il faut tenter un enseignement des savoirs langagiers dont la poutre faitière soit constituée de métadiscours, des discours sur l'utilisation des ressources linguistiques dans des situations de communication » (2012, p. 31).

1.5.1.3 Le point de vue disciplinaire de l'enseignement grammatical

Chartrand rappelle les propos de Schneuwly (1998) selon qui, traditionnellement, la grammaire, est une activité subordonnée qui sert à autre chose : mieux écrire, mieux parler, mieux prier!!! Voire mieux penser. En clair, la grammaire devrait être *utile* à quelque chose. Cette utilité a pourtant été remise en question par différents didacticiens dont Schneuwly lui-même; la posture du chercheur a en effet évolué et il se demande désormais si la grammaire doit être utile à quelque chose.

Malgré ce questionnement qui est loin de recentrer le débat sur l'idée de la gratuité de l'enseignement grammatical, Chartrand rappelle que Schneuwly, dans ses travaux de 2007, défend le caractère essentiel d'un enseignement grammatical. Le didacticien soutient en effet que cet enseignement permettrait de transformer le rapport des élèves à la langue. Ainsi, le travail grammatical serait pour l'élève le moyen d'entrer dans un mode de pensée distinct qui transformerait son fonctionnement cognitif et langagier. Cette thèse fait surtout le pari que ce travail aurait forcément une incidence sur les compétences langagières des élèves.

En définitive, quelles que soient l'époque et la configuration disciplinaire en vogue, il est difficile de trouver un consensus quant aux finalités de l'enseignement grammatical. D'aucuns considèrent que l'enseignement de la grammaire a un caractère gratuit, d'autres que c'est une activité subordonnée et utilitaire. Toutefois, à la lumière des différents points de vue, Chartrand (2012) soutient quant à elle que l'enseignement de la grammaire devrait en définitive poursuivre deux finalités non hiérarchisées : le développement des compétences langagières et la connaissance et la compréhension minimale du système et du fonctionnement de la langue. Selon elle, cela en ferait un objet de savoir autonome au sein de la discipline français. Quant à l'autonomie de la composante grammaire dont parle Chartrand, nous pensons qu'elle aurait pour effet d'empêcher l'articulation que nous jugeons pourtant nécessaire¹² entre langue et littérature. Sans réfuter l'idée que la grammaire existe pour elle-même en tant qu'objet de savoir, nous pensons que cette autonomie doit être relative. Nous allons plutôt dans le sens de l'autonomie du français que suggère Schneuwly (2007). Celui-ci soutient en effet que la tendance à cloisonner et à fractionner les composantes du français remet en cause même l'autonomie de la discipline. Ce que nous revendiquons, c'est donc plutôt, comme lui, une discipline cohésive, autonome avec des composantes (langue et littérature) articulées. Faire de la grammaire un objet de savoir autonome présenterait le risque, de plus en plus grand, de démanteler la discipline et de créer ainsi deux champs disciplinaires : l'observation réfléchie de la langue et l'enseignement littéraire.

1.5.2 L'enseignement littéraire : quelques enjeux et finalités

La question des finalités de l'enseignement de la littérature n'est pas univoque. Toutefois, quelles que soient l'époque et la société de référence, la littérature a toujours

¹² Nous y reviendrons dans nos postulats de recherche

occupé une place importante, car elle joue à la fois un rôle de « modèle langagier » et de « vecteur de la culture » (Dufays et coll., 2005). Nous nous proposons de nourrir notre réflexion sur les enjeux et finalités de la littérature à partir de celles qu'ont menées Bronckart (1999), Simard et coll. (2010), Richard (2004) et Sauvaire (2013).

Bronckart (1999) fait référence aux thèses romantiques qui considèrent que la littérature n'est pas didactisable et qu'elle ne s'enseigne pas. Les défenseurs de cette thèse considèrent en effet que ce qui importe dans la littérature, c'est son caractère ludique et gratuit : le chercheur cite en exemple l'ouvrage de Pennac, *Comme un roman* paru en 1992 qui met justement l'accent sur ce caractère totalement distrayant de la littérature. Autrement dit, le plaisir serait donc l'élément prépondérant de l'objet littéraire. Le didacticien réfute cette thèse et s'inscrit dans une approche plutôt sociologique de la littérature. Il considère en effet que le plaisir dont parlent les défenseurs de la thèse romantique est très souvent absent chez les élèves. Il serait donc à construire. Ainsi, selon lui, le plaisir serait en ce sens un effet de la connaissance et non une de ses conditions. Cet aspect l'amène à considérer la littérature comme un instrument et un lieu d'évaluation de l'activité humaine, donc enseignable.

En rupture avec les conceptions romantiques de la littérature, Bronckart (1999) attribue cinq finalités¹³ à l'enseignement de la littérature. Il considère d'abord que l'enseignement de la littérature devrait contribuer à la formation de la personne. Le terme formation renvoie ici à un sens large. Il renvoie en effet aux théories de l'interprétation des actions humaines qui tendent à transformer en personne tout agent actif. La deuxième finalité est liée à la première puisqu'il considère qu'en définitive l'enseignement de la littérature doit aider à la construction de la socialité. Il suggère que cet enseignement se fasse notamment par une confrontation aux textes en vue de rendre explicite la manière dont une question aurait été abordée par différentes générations. Ces finalités nous semblent beaucoup trop théoriques, donc beaucoup trop éloignées des préoccupations de l'enseignant de français. Nous ne nions pas le fait que les réflexions théoriques doivent permettre de mettre en place des dispositifs beaucoup plus pratiques et spécifiques. Mais, en plus du fait que nous considérons que ces deux premières finalités auraient pu être combinées, nous pensons que l'auteur aurait pu être plus précis dans la manière dont l'enseignant de français pourrait aborder les textes littéraires dans sa classe. Selon nous, ce qui pose problème pour ces deux

¹³ Nous n'en voyons ici que 4, parce que la cinquième nous paraît manquer d'intérêt, du moins par rapport à notre objet de recherche : la littérature comme moyen d'entrer dans le débat philosophique.

premières finalités, c'est la difficulté à en mesurer l'atteinte. Or l'enseignant de français doit pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs liés l'enseignement de la discipline. Comment peut-on mesurer qu'une personne est bien formée humainement ou qu'elle est sociale? Comment l'évalue-t-on dans une classe de troisième secondaire?

L'enseignement de la littérature, soutient Bronckart, devrait permettre aussi de susciter et de nourrir des débats sur la diversité sociale et culturelle. Cet objectif pourrait se réaliser en confrontant les élèves à des corpus de textes universels, nationaux et régionaux.

Enfin le didacticien considère que l'enseignement de la littérature doit avoir pour finalité la formation linguistique, en ce sens qu'elle doit permettre de mettre en évidence les multiples possibilités de structuration et de restructuration des ressources de la langue qui sont mises au service de l'activité communicative ou discursive. Aaron et Viala (2002) soutiennent aussi cette finalité. Considérant que le littéraire est un lieu où la langue est en travail (p. 14), ces deux chercheurs en littérature affirment que l'enseignement des textes littéraires est traversé par des objectifs généraux d'apprentissage de la langue, de savoir-faire dans l'ordre de l'argumentation et de la construction d'un discours. Il apparaît alors qu'une des finalités de l'enseignement de la littérature est donc d'aider les élèves à maîtriser leur langue maternelle (Aaron et Viala, 2002).

Simard et coll. (2010) considèrent que l'enseignement de la littérature poursuit cinq enjeux non hiérarchiques : familiariser les élèves avec l'institution littéraire et ses productions; susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, ses enjeux, ses valeurs; transmettre des références culturelles communes; développer une compétence interprétative et évaluative adaptée à la littérature et favoriser la pratique de la littérature. Ces enjeux nous paraissent, tous autant qu'ils sont, raisonnables, réalistes et légitimes. Toutefois, dans le cadre de la réflexion que nous menons dans ce mémoire, il nous semble important de marquer un point d'arrêt sur deux d'entre eux.

Le premier enjeu sur lequel porte notre réflexion est celui qui consiste à considérer la littérature comme un moyen d'amener les élèves à développer une compétence interprétative et évaluative. Cette visée de l'enseignement de la littérature rejoint notamment la nécessité de faire des élèves des lecteurs actifs qui contribuent à construire le sens du texte. Fourtanier et Langlade (2007) proposent que l'enseignant soumette les élèves à un questionnement qui permette d'interroger leurs imaginaires et les concrétisations imageantes qu'ils ont faites

durant la lecture. On pourrait ainsi les interroger sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment ou qu'ils détestent. Un tel exercice d'interprétation, en plus de permettre une réflexion sur l'humain et ses comportements, pourrait permettre d'amener les élèves à développer leur capacité de compréhension et d'interprétation textuelles.

Le second enjeu auquel nous croyons fortement est lié à ce que Simard et coll. (2010) appellent la dimension « transmissive de la littérature ». À travers un corpus adapté, la littérature peut en effet permettre d'appréhender la manière dont l'évolution de la société s'est répercutée dans les productions. Ces chercheurs considèrent qu'une telle perspective permet aux élèves de saisir l'histoire littéraire, l'intertextualité pour mieux décoder les formulations et styles d'autres textes. Aussi Simard et ses coauteurs s'approprient les fondements indispensables à la formation de leurs valeurs et de leurs goûts.

Nous partageons ces finalités que Richard (2004) reprend dans sa thèse de doctorat en les recoupant en quatre dimensions: psychoaffective, esthétique-culturelle, cognitivo-langagière, et sociale et affective. Toutefois, elle en arrive à la conclusion que l'enseignement de la littérature et des textes littéraires devrait permettre, au niveau de l'école secondaire, de former des lecteurs lettrés. Référant à Legros (2001), Canvat (1999) et Rouxel (1996), elle définit le lecteur lettré comme celui qui est capable d'adopter une posture qui le maintient à distance du texte et qui convoque aussi son expérience esthétique.

En définitive, selon Richard, l'enseignement des textes littéraires au secondaire devrait permettre de former des élèves capables de lire, de comprendre et d'interpréter des textes de différents univers; de développer leurs compétences langagières et de s'ouvrir à la différence. Cette conception est partagée par Sauvaire (2013) qui lie étroitement les finalités cognitives aux finalités subjectives lorsqu'il est question des enjeux de la lecture littéraire. La chercheuse soutient en effet que dans l'acte de lecture, les compréhensions du sens du texte et du soi sont concomitantes. Elle note par exemple que les ressources d'ordre socioculturel peuvent influencer la production des interprétations, car elles sont liées aux ressources psychoaffectives (p. 324).

Ces différentes réflexions montrent combien enseigner la littérature revêt moult enjeux, car la littérature est un art riche de représentations du monde et de l'homme, mais aussi un répertoire de références communes susceptibles d'apparaître comme une « grammaire culturelle » indispensable au déchiffrement du monde social et culturel

contemporain (Dufays et coll., 2005). De plus, elle constitue un moyen d'accès privilégié aux diverses formes que peut prendre le langage.

1.6 L'articulation des composantes : une réponse à la segmentation des apprentissages et aux difficultés des élèves en français écrit

En réponse au cloisonnement des composantes du français et aux difficultés que rencontrent les élèves, nombreux chercheurs, dont Bronckart (1999), Chartrand et Boivin (2005), Bilodeau (2005), Schneuwly (2007), Falardeau et Simard (2011) et Gauvin-Fiset (2012), préconisent un enseignement du français à travers lequel sont articulées les différentes composantes de la discipline que sont langue et littérature (Halté, 1992; Simard et coll., 2010).

Chartrand et Boivin affirment qu'il y a trois raisons pour lesquelles les objets d'apprentissage doivent être articulés. La première est d'ordre pédagogique. Selon elles, articuler est une condition indispensable pour susciter la motivation et l'engagement des élèves, surtout pour que ceux-ci perçoivent la nécessité de la maîtrise fonctionnelle de la langue. La seconde raison, disent-elles, est relative au fait que plusieurs recherches montrent les effets positifs qu'ont les interactions lecture-écriture ou grammaire-écriture sur les compétences des élèves. Enfin, les deux didacticiennes soutiennent que les contenus disciplinaires doivent être articulés afin de permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue et les discours pour vaincre les difficultés en lecture ou en écriture.

1.7 Les postulats de la recherche

Traditionnellement, l'enseignement de la langue se réalisait essentiellement par le biais de la littérature. Par exemple, dans l'approche historique et culturelle de l'enseignement de la littérature qui prévalait dans la configuration traditionnelle de la discipline, seule l'explication de texte était privilégiée. Celle-ci permettait entre autres d'apprendre à écrire selon des canons rhétoriques. Cette tendance, qui s'est maintenue au fil des ans, a d'ailleurs fortement contribué à configurer la discipline autour de la langue et de la littérature (Halté, 1992; Legros, 2004; Simard et coll., 2010). Si, dans le modèle traditionnel, l'articulation langue et littérature semblait fonctionner parce que la belle langue était au service des belles lettres

(Dufays et coll., 2005), on constate que la relation langue-littérature n'est pas toujours harmonieuse et homogène dans les deux autres configurations de la discipline. Halté (1992) parle de couple en tension et Simard et coll. (2010) évoquent une relation dissymétrique. Il ressort alors que ces deux composantes entretiennent parfois des relations qui ne jouent pas en faveur d'une articulation des contenus. Lecavalier et Richard (2011, p. 137), loin de caricaturer, faisaient ce constat : « Enseigner la langue à partir de l'œuvre littéraire devient une tâche impossible; alors, on fait la grammaire dans le manuel et, le lendemain, la littérature dans l'œuvre. Et on appelle tout cela du français ». Ces propos sont toutefois à nuancer.

Sans que l'enseignement de la littérature ne serve de prétexte à celui de la langue, ou inversement, l'articulation des différentes composantes du français pourrait contribuer à la fois au développement des compétences langagières et à une meilleure capacité de compréhension et d'interprétation textuelles. Par exemple, un travail approfondi sur un fait de langue récurrent dans un texte pourrait aider à une meilleure compréhension de celui-ci.

Pourtant, cette notion d'articulation, relativement récente dans l'histoire de la discipline, semble plus théorique que pratique, voire ambiguë. En témoigne la diversité de termes qui sont utilisés lorsqu'il s'agit d'en parler : décloisonnement (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005); articulation (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2007; Chartrand et Boivin, 2005; Gauvin-Fiset, 2012; Falardeau et Simard, 2011); intégration (Chartrand et Boivin, 2005). Ces termes sont parfois utilisés comme des synonymes ou parfois en concurrence. Les définitions qu'on en donne ne permettent pas toujours de saisir ce qui pourrait constituer des critères pour juger des propositions d'activités fondées sur le principe d'articulation.

Il nous paraît donc important de mener une réflexion théorique pour identifier les éléments observables d'une articulation langue-littérature. Nous sommes convaincus qu'en plus de poursuivre la théorisation de l'articulation, notre recherche nous offrira à terme des repères qui permettent d'apprécier l'articulation des composantes de la discipline français dans un enseignement à travers les différentes analyses de manuels que nous ferons.

1.8 Pourquoi et sur quelles bases analyser les manuels?

Lebrun et coll. (2007) considèrent qu'analyser des manuels d'une société donnée, c'est tracer un portrait de cette société et du type d'élève qu'elle entend former. Vue ainsi, l'analyse des manuels peut permettre de comprendre d'abord le choix des savoirs transposés,

ensuite les démarches d'enseignement suggérées afin de les mettre en perspective avec les pratiques d'enseignement. Cette analyse devrait donc nous permettre de mieux comprendre comment les auteurs des manuels mettent en œuvre l'articulation de contenus, même si cette dernière n'est pas explicitement assumée.

Spallanzani et coll. (2001), citant Richaudeau (1979), affirment que le matériel scolaire qu'est le manuel peut être examiné sous quatre angles : le contenu (dimensions socioculturelles, idéologiques, scientifiques et pédagogiques), la communication (forme du message, lisibilité, densité), la méthode (organisation, utilisation et adaptabilité du manuel) et l'objet matériel (robustesse, maniabilité, coût). Même si tous ces critères d'analyse semblent pertinents, l'analyse que nous faisons des manuels dans le cadre de cette recherche en retient deux : le contenu et la méthode. Le choix de ces deux éléments d'analyse découle des objectifs que nous poursuivons, à savoir étudier comment les réflexions et les propositions des didacticiens sur la notion d'articulation sont prises en compte dans les manuels choisis et surtout quelles conceptions de l'enseignement langue-littérature ceux-ci véhiculent. Une telle approche, comme le soutiennent Gérard et Roegiers (2003), permettrait à posteriori de voir si le manuel tel qu'il est conçu répond aux finalités attendues en matière d'articulation.

1.9 Finalités et questions de recherche

1.9.1 Les finalités de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de clarifier les assises théoriques de la notion d'articulation et de voir comment les propositions des didacticiens sont prises en compte dans le matériel pédagogique qu'est le manuel. De manière plus spécifique, nous poursuivons les objectifs suivants :

- faire une recension des écrits sur les notions d'articulation et de décloisonnement;
- élaborer une grille d'observation et d'analyse des différentes manifestations de l'articulation des contenus du couple langue-littérature;
- faire une analyse critique des activités axées sur le principe d'articulation dans six manuels¹⁴ du secondaire.

¹⁴ Nous y reviendrons dans notre troisième chapitre.

Pour ce faire, nous avons choisi de procéder à une recherche documentaire au cours de laquelle nous analyserons différentes séquences didactiques contenues dans les manuels. Il s'agira, plus précisément, à l'aide de grilles d'analyse, de dégager, classifier et critiquer les différentes manifestations de l'articulation des contenus du couple langue-littérature dans les activités proposées dans des articles scientifiques et dans les manuels du secondaire.

Nous considérons nos grilles comme des instruments d'analyse (Legendre, 2005) qui nous permettront de dégager les particularités de l'articulation langue-littérature à partir d'éléments observables. Ces grilles ont été construites à partir de grandes catégories que nous avons définies : les contenus, les compétences langagières visées; la place et le rôle de la grammaire, de l'écriture, de la lecture, de l'oral, de la compréhension et de l'interprétation textuelles. C'est à travers ces catégories que sera analysée l'articulation des contenus dans le matériel pédagogique.

1.9.2 Les questions de recherche

En vue d'atteindre nos objectifs de recherche, notre réflexion portera sur ce qui est observable lorsqu'on parle d'articulation. Par exemple, quels éléments permettent d'établir le rôle des phénomènes langagiers étudiés dans la compréhension et l'interprétation des textes? Ou à l'inverse, l'on pourrait se questionner sur le rôle de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires dans la maîtrise des phénomènes langagiers. Nous nous posons donc les questions suivantes :

- i. Comment la notion d'articulation est-elle théorisée par les didacticiens et chercheurs?
 - Que suppose la notion d'articulation?
 - À quoi renvoie la notion de décloisonnement? Comment est-elle théorisée?
 - Existe-t-il réellement une différence entre les notions d'articulation et de décloisonnement? Si oui, laquelle (ou lesquelles)?
 - Quels éléments observables permettent d'analyser des propositions d'articulation?
- ii. Que proposent les manuels scolaires comme activités basées sur le principe d'articulation de l'enseignement de la langue et de la littérature? Quel travail sur la langue et la littérature est mis en exergue par ces activités?
 - Quels sont les contenus à articuler?

- Quelle est la nature des activités d'articulation?
- Quelles sont les démarches prioritaires?
- Quels rôles jouent l'apprenant et l'enseignant dans ces activités d'articulation?

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel

Une recherche sur l'articulation de l'enseignement de la langue à celui de la littérature au secondaire implique que nous précisions ce à quoi renvoient, pour nous, les notions de langue, de compétences langagières, de pratiques langagières, de littérature et d'articulation. Aussi, puisque la notion de décloisonnement est très souvent associée à celle d'articulation, il nous paraît important de les définir toutes deux pour voir si elles sont distinctes, et en quoi le sont-elles si c'est le cas. Toutefois, il nous semble important, pour mieux comprendre la notion d'articulation, d'entamer notre réflexion théorique par la langue, les compétences langagières et la littérature. Nous clarifierons ensuite ce que nous entendons par articulation à la lumière de notre recension d'écrits.

2.1 La langue

Définir la langue n'est pas une tâche facile dans la mesure où ce concept est très souvent associé à d'autres tels que le langage ou encore la grammaire. Il s'agit donc d'un terme polysémique. C'est pour cela qu'il nous paraît essentiel, pour aboutir à une définition acceptable, d'entamer notre réflexion sur la langue selon la perspective de la linguistique, étant donné que cette dernière est l'une des disciplines de référence du français.

La première définition de la langue à laquelle nous recourons est celle de Saussure (1972) : « La langue est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. » (p. 25). Cette définition saussurienne de la langue identifie trois caractéristiques : la langue comme système, comme produit social et comme outil de communication. Le système auquel réfère Saussure, même s'il est établi, est en constante évolution, car à chaque moment il est une institution actuelle et un produit du passé. L'autre distinction importante que fait Saussure est relative au fait que la langue ne devrait pas se confondre avec le langage, même si elle en constitue une partie déterminée et essentielle. Il juge cette distinction entre la langue et le langage nécessaire à cause du caractère multiforme et hétéroclite du langage. Cette caractéristique découle du fait que le langage est à cheval sur plusieurs domaines. Il serait donc inclassable. Lebrun (1983) conçoit ainsi le langage comme une faculté propre à l'homme de communiquer grâce à un ensemble de signes structurés.

Finalement, tout ceci pousse le linguiste à une autre distinction non moins importante : « le langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature, tandis que la langue est une chose acquise et conventionnelle ». Pour nous, cela revient à dire que la langue a ceci de particulier qu'elle est une institution sociale qui peut être objet d'étude.

Claude Simard (1997) intègre cette conception saussurienne puisqu'il définit la langue en s'appuyant sur les trois mêmes composantes, à quelques nuances près : un ensemble de règles à respecter obligatoirement; un système où les éléments entretiennent les uns avec les autres des relations interdépendantes; un instrument de communication et d'interaction entre les membres d'une même communauté linguistique.

Toutefois, il nous paraît important d'enrichir ces conceptions de la langue en référant à Bronckart (1996) et à Simard et coll. (2010) qui intègrent dans le système qu'est la langue des dimensions phonologiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques et discursives. Pour Bronckart (1996), « toute langue naturelle se présente comme sous-tendue par un code, ou par un système composé de règles phonologiques, lexicales et syntaxiques relativement stable, système qui rend possible l'intercompréhension au sein d'une communauté verbale (p. 71) ». N, comme Saussure, le didacticien admet que le système qu'est la langue ne peut s'affranchir de certaines contraintes temporelles et d'usage qui le transforment constamment. Ainsi, il considère que la langue n'est appréhendable qu'au travers des réalisations empiriques diverses que sont les productions verbales et textuelles. Cette spécificité de la langue fait dire à Bronckart que certains éléments échappent partiellement aux contraintes du système qu'elle constitue et que ces éléments ne peuvent donc être analysés qu'en tenant compte de certains facteurs dont le contexte et le co-texte, qui renvoie à l'environnement linguistique dans lequel tout discours est produit. Ce co-texte permet entre autres la prise en compte du champ sémantique alors que le contexte renvoie plutôt aux éléments cognitifs et situationnels.

La prise en compte de ces facteurs extratextuels nous amène à soutenir qu'on ne peut limiter l'enseignement de la langue à la grammaire seule, car celle-ci vise à décrire le maximum de faits dans une perspective interne (Bronckart, 1996), alors que la maîtrise de la langue ne peut s'affranchir de certains facteurs externes. Toutefois, comme objet de savoir et de culture, nous convenons que la grammaire permet, à travers des activités métalinguistiques, la connaissance des principales régularités et normes de la langue d'une

part, et le développement des capacités langagières d'autre part (Chartrand et Boivin, 2005). Simard et coll. (2010) soutiennent à cet effet que la maîtrise de la langue est nécessaire au développement des capacités de compréhension et d'expression.

En définitive, nous considérons la langue à la fois comme un système et un outil de communication, dont l'enseignement vise essentiellement le développement des compétences langagières. Cette conception, qui recoupe celles de Saussure (1972), de Simard (1997) et de Chartrand et Boivin (2005), nous semble plus opérationnelle, car elle prend en compte les dimensions sociologique, culturelle et linguistique de la langue. En effet, parler de langue consiste à parler des savoirs qui s'y rapportent, des savoir-faire langagiers (parler, écouter, lire, écrire) et des valeurs associées aux pratiques langagières (Chartrand, 2005).

2.1.1 L'enseignement de la langue

Malgré les multiples rénovations qu'il a connues ces dernières décennies, l'enseignement grammatical a été au cœur de l'enseignement de la langue. Dans cette perspective, parler de l'enseignement de la langue reviendra à parler essentiellement de celui de la grammaire. L'enseignement de la langue a depuis le début du XIX^e siècle été traversé par plusieurs courants que plusieurs s'accordent pour regrouper en deux grandes tendances : l'enseignement traditionnel et l'enseignement renouvelé (Simard et coll., 2010). L'enseignement dit traditionnel de la grammaire qui a prévalu jusqu'aux années 1960-1970 avait entre autres pour caractéristiques une description grammaticale normative et logico-sémantique, une attention souvent plus axée sur les exceptions que sur les régularités de la langue (Simard et coll., 2010), une tendance à privilégier la mémorisation et l'application des règles (Bronckart, 1995 citée par Marmy Cusin, 2012). Cette manière d'enseigner et d'apprendre la langue a été l'objet de vives critiques qui, pour l'essentiel, considèrent ce type d'enseignement comme étant déductif et applicatif. En effet, l'activité d'apprentissage est exempte de manipulations de quelque sorte que ce soit. S'appuyant sur ces critiques, certains didacticiens du français proposent des pistes qui conduisent à la rénovation de l'enseignement grammatical. Au Québec, par exemple, après la Révolution tranquille de 1960, les différents changements sociaux qui conduisent à une démocratisation de l'école (gratuité et accessibilité) impliquent que la langue soit enseignée différemment. Ainsi, l'approche dite fonctionnelle va s'affirmer puisqu'un des buts de l'école est de permettre à un plus grand

nombre d'élèves d'acquérir des compétences minimales en lecture, en écriture et à l'oral. Il en est de même ailleurs dans la francophonie, plus particulièrement en Suisse où, vers les années 1970, s'amorce une tendance qui vise un enseignement de la langue axé sur l'observation ses caractéristiques. Ces virages conduiront, dans l'ensemble de la francophonie, à un enseignement de la langue dit renouvelé qui considère cette dernière comme un système. D'abord phrastique (Simard et coll., 2010), la grammaire renouvelée (ou grammaire moderne) devient textuelle. Plusieurs changements sont opérés à partir des recherches qui se multiplient. Au Québec, la didacticienne Suzanne-G. Chartrand milite dès 1995 pour un nouvel enseignement de la grammaire; cet enseignement, soutient-elle, doit intégrer les activités grammaticales dites classiques aux autres types d'activités de la classe de français pour contribuer au développement des compétences langagières, cognitives et métacognitives des élèves (Chartrand, 2003). Nadeau et Fisher s'inscrivent dans la même approche de l'enseignement de la grammaire. Elles revendiquent en effet un enseignement de la grammaire qui prend en considération le processus par lequel l'apprenant s'approprie les connaissances et les transfère dans des situations diverses. En outre, elles préconisent une réflexion sur la langue écrite (Fisher et Nadeau, 2003). En Suisse également, certains auteurs (Besson et al, 1979, cités par Marmy Cusin, 2012) militent pour un enseignement de la grammaire qui place la communication au centre de l'apprentissage de la langue. Cet enseignement promeut surtout un apprentissage basé sur l'observation et la réflexion de l'élève. Ces différents changements montrent que ce qui est au centre de l'enseignement de la langue, c'est le développement des compétences langagières. Or, à l'instar de Simard et coll. (2010), nous constatons que les différentes réformes de l'enseignement grammatical se font toujours à la fois dans un souci d'ordre fonctionnel et culturel. Les programmes du ministère responsable de l'éducation au Québec (MEQ, 1995; MELS, 2007 et MELS, 2009) confortent cette tendance en conférant à l'enseignement du français des visées fonctionnelle et culturelle. Ces différents programmes préconisent en effet un enseignement du français qui initie les élèves aux richesses du patrimoine littéraire et qui leur assure une maîtrise des habiletés nécessaires pour écrire, lire, comprendre et s'exprimer oralement.

2.1.2 Les compétences langagières

Définir les compétences langagières implique une réflexion sur la notion de compétence elle-même. En s'appuyant sur les caractéristiques qui lui sont très souvent accolées, Charaudeau (2001) conçoit la compétence comme une aptitude à faire qui résulte de la combinaison d'un savoir-faire et de connaissances dans un domaine donné. Cette conception est partagée par Chartrand (2005) et Dolz et Ollagnier (2002) qui considèrent que la notion de compétence renvoie à la capacité qu'a un individu à produire une conduite donnée en mobilisant un certain nombre de ressources.

Historiquement, sur le plan linguistique, Chomsky a longtemps assimilé la compétence à quelque chose d'inné. Son approche de la langue (grammaire générative), fait de la compétence une connaissance formelle, donc quelque chose qui ne s'apprend pas et qui ne s'appliquerait qu'aux phrases, excluant ainsi tout ce qui relève du discursif (Falardeau, 2010).

C'est la remise en cause de cette approche chomskyenne de la compétence langagière qui va mener à une conception de la compétence plus élargie, alors que Chomsky associait étroitement connaissance et compétence. D'autres chercheurs dont Hymes (1984) soutiennent que la compétence peut être plurielle et qu'elle ne suffit pas à elle seule à acquérir le langage. Autrement dit, selon lui, la compétence n'a rien de biologique et peut donc faire l'objet d'un apprentissage. Ainsi, la compétence n'est plus étroitement liée à la langue, mais au langage, d'où la notion de compétence langagière. Dès lors, il adopte une perspective communicative, en rattachant la notion de compétence linguistique à celle de compétence communicationnelle puisqu'il considère que tout jugement porté sur un énoncé quel qu'il soit doit prendre en compte le contexte d'énonciation. Dans sa réflexion sur les implications contextuelles de la notion de compétence, Charaudeau (2001) considère que la notion de compétence langagière comprend trois dimensions intimement liées les unes aux autres : communicationnelle, discursive et linguistique.

Encore dite situationnelle, la situation communicationnelle est considérée par Charaudeau comme une composante de la compétence qui se définit d'abord par la nature et le statut des partenaires de la situation de communication et par les enjeux de cette situation. Elle se limiterait ainsi à l'adéquation d'un propos avec le contexte dans lequel il est tenu, excluant ainsi la nature ou la justesse de ce propos (Falardeau, 2010). La deuxième composante de la compétence, telle que conçue par le linguiste, est relative au discours et à

son mode d'organisation : la compétence discursive. Celle-ci renvoie donc, selon le linguiste, aux choix d'organisation du discours (énonciation, modalisation, types de textes) et aux aspects sémantiques (implicites, sous-entendus, inférences). Finalement la compétence linguistique renvoie à la grammaire textuelle et phrastique. Elle désigne l'articulation des parties du texte, sa mise en forme, l'utilisation des reprises pour assurer la continuité de l'information (Falardeau, 2010).

Vue comme une aptitude et transposée à la didactique des langues, la compétence renvoie à la capacité qu'a un individu à produire et à comprendre toute langue (Charaudeau, 2001; Dolz et Ollagnier, 2002). Elle comprend donc l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que le sujet peut mobiliser en situation de compréhension ou de production du langage (Simard et coll., 2010).

Les instructions officielles (MELS, 2003, 2007) identifient clairement les compétences langagières au développement desquelles doit contribuer la classe de français : lire, écrire et communiquer oralement. À la lumière donc de Charaudeau (2001) et Simard et coll. (2010), nous pouvons considérer les compétences langagières comme la capacité qu'a un élève à lire, comprendre, interpréter et produire un discours oral ou écrit tout en réalisant des activités métalinguistiques au sens où l'entendent Chartrand et Boivin (2005) : activité réflexive ayant comme objet d'étude l'actualisation de la langue dans les pratiques langagières. Le développement des compétences langagières implique donc que l'élève mobilise autant les composantes linguistiques que discursives et communicationnelles du langage.

2.1.3 Les pratiques langagières

Notre réflexion sur les pratiques langagières s'appuie essentiellement sur les travaux de Bautier (1995 et 2001). Elle considère avant tout que la notion de pratiques langagières permet d'identifier les composantes hétérogènes de l'activité langagière que Bronckart (1996) qualifie d'actions langagières.

S'appuyant sur les fondements de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique, Bautier considère que « la notion de pratiques langagières conduit à penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective, et bien sûr linguistique (puisqu'elle s'accompagne de la mobilisation et de l'élaboration de formes lexicales, syntaxiques, textuelles) et langagière, mais aussi en tant que production hétérogène

dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées. » (Bautier, 2001; p. 127)

Bronckart (1996) distingue deux types d'actions langagières : l'action langagière orale et l'action langagière écrite. Cette distinction nous permet de considérer les pratiques langagières, au sens où l'entend le dictionnaire des concepts didactiques (Reuter et coll., 2007) comme le fonctionnement du langage en contexte. Ces usages du langage peuvent se réaliser dans un contexte scolaire ou extrascolaire. Pour ce qui est des pratiques langagières de l'école, puisque c'est ce qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, nous considérons, à la lumière de ces conceptions, qu'elles consistent essentiellement en des activités de lecture, d'écriture et de communication orale dans la classe de français.

2.2 La littérature

Cerner la notion de littérature est un exercice délicat dans la mesure où celle-ci a fait l'objet de plusieurs définitions parfois divergentes. Toutefois, comme Sauvaire (2013), nous croyons utile de partir de la conception traditionnelle de la littérature pour aboutir à celles que revendiquent Bronckart (1999), Dufays, Gemenne et Ledur (2005), et Aron et Viala (2005).

Le mot « littérature » qui désignait autrefois « les savoirs » en général (Aaron et Viala, 2005) va progressivement désigner d'abord « les belles-lettres » à partir de la fin du XVIII^e siècle, puis exclusivement la dimension esthétique des textes. Cette assertion du mot « littérature » permet de faire écho à la conception traditionnelle de la littérature qui se fonde sur l'œuvre comme intériorité organique, signifiante et subjective (Deleuze et Guattari, 1980, p. 11 cité par Sauvaire, 2013). Cette conception est essentiellement centrée sur l'auteur, son intention et le contexte de production. Foucault (1969), entre autres, considère que penser l'auteur, c'est comprendre la manière dont l'homme articule par son écriture son rapport à soi et à la société (Sauvaire, 2013). Par ailleurs, dans cette configuration où les textes anciens sont des modèles d'écriture, la lecture constitue tout au long de la scolarité « l'instrument visible des travaux ordinaires » (Dufays et coll., 2005, p. 19).

La réflexion que mènent Dufays et coll. sur le concept de littérature n'est pas en rupture avec cette conception traditionnelle de la littérature dans la mesure où ils le cernent à

partir de deux types d'approches qui, elles-mêmes, comportent des subdivisions catégorielles (Dufays et coll., 2005) : les approches internes et externes. Les approches dites internes, constituées des approches formelle-référentielle et combinée, accordent respectivement une importance particulière au langage, à la thématique et aux deux en même temps. L'approche formelle considère, en effet, que ce qui fait l'essence de la littérature, ce sont les éléments formels dont le langage, les procédés et les jeux. L'approche référentielle, sans totalement remettre en cause l'idée que le langage fait partie de la littérature, insiste davantage sur l'importance de la thématique. Pour les tenants de cette approche, la littérature ne peut se soustraire du réel. D'ailleurs, ils la définissent comme « *une expérience de réalité fictive* » (Dufays et coll., 2005, p. 77). L'approche combinée quant à elle intègre les notions formelles et référentielles dans sa définition de la littérature.

Les approches externes offrent une autre conception de la littérature. Elles se fondent entre autres sur l'approche lectorale qui s'appuie sur la théorie de la réception. Ces approches dites externes mettent ainsi au cœur de la notion de littérature le rôle du lecteur en ce sens que c'est lui qui donne du sens et de la valeur au texte (Dufays et coll., 2005). Par ailleurs, ces approches dites externes comprennent aussi une dimension institutionnelle qui consiste, pour le lecteur, à prendre en compte d'autres éléments à valeur symbolique tels que le nom de l'auteur, l'éditeur, la collection ou encore la critique de l'œuvre.

Aron et Viala (2005) considèrent pour leur part qu'on ne peut définir la littérature de manière catégorique et définitive. S'appuyant sur la conception traditionnelle qui associait littérature et belles-lettres et sur les conceptions qui font place à la production et à la réception, ces deux auteurs définissent la littérature comme « un ensemble de textes et de pratiques de création, de transmission et de conservation de ces textes marqués par une esthétique qui doit assurer par elle-même leur justification et l'adhésion du lecteur » (p. 12). Cette définition synthétise les différentes conceptions de la littérature, car elle prend en compte à la fois l'œuvre, son contexte de production et sa réception.

À la lumière de ces différentes conceptions de la littérature, et dans le cadre de nos objectifs de recherche, il nous paraît judicieux de considérer la littérature comme un ensemble de textes où la langue « se vit pleinement par ses locuteurs, où se forment une identité culturelle et la conscience d'appartenance historique. [...] En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue. » (Aron et Viala, p. 3) Une telle approche permet à la

littérature d'exister comme objet permettant d'assurer la formation sociale et linguistique de la personne (Bronckart, 1999). Toutefois, afin de rendre cette définition complète, il nous paraît important de prendre en compte le lecteur qui, à travers ses activités fictionnalisantes¹⁵ (Langlade et Fourtanier, 2007), actualise toute œuvre littéraire. Pour ce faire, le lecteur recourt à sa mémoire intertextuelle, à ses références culturelles, à son expérience du monde entre autres pour compléter ou détourner les espaces fictionnels que ce texte lui offre. Langlade et Fourtanier considèrent même que le lecteur procède à une reconfiguration axiologique de l'œuvre puisque, par exemple, les jugements moraux qu'il porte sur les personnages jouent un rôle primordial dans l'activité interprétative.

2.3 L'enseignement littéraire

Aron et Viala (2005), loin de percevoir l'enseignement de la littérature comme une activité élitiste, le considèrent comme le lieu où la langue se vit et où se forge toute identité culturelle. Au Québec, l'enseignement de la littérature n'a pas connu une histoire toujours linéaire. Cependant, les trois derniers programmes du ministère de l'Éducation ont remis la littérature, au même titre que la langue, au centre de la classe de français dans la mesure où la culture devient une priorité ministérielle. Cette tendance a été initiée depuis la publication du programme de 1995 qui suggérait déjà un nombre de lectures obligatoires. On observe donc à travers ces instructions une réhabilitation de la littérature et de son enseignement dans les programmes de 1995, de 2003 et de 2007 au Québec.

Comme l'enseignement de la langue, celui de la littérature a subi diverses pressions et connu différents courants qui le poussent sans cesse à se renouveler et à prendre en compte les réalités contemporaines.

Cet enseignement de la littérature est passé d'un enseignement où le texte était au centre de l'activité d'apprentissage à un travail centré sur le lecteur, du moins dans les discours officiels, et son activité d'interprétation. En effet, jusqu'à la fin des années 1970, l'enseignement de la littérature était dominé par des théories qui accordaient, pour paraphraser Dufays, la priorité au texte comme objet déjà là. Au terme de cette période où le texte était maître de toute activité littéraire et le sens fixé une fois pour toutes, apparaîtront

¹⁵ Langlade et Fourtanier entendent par activités fictionnalisantes les multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs.

progressivement de nouvelles approches qui accorderont plus de place à la réception, entre autres à la subjectivité du lecteur.

Les théories de la réception, encore appelées théories externes du fait qu'elles s'affranchissent de toute idée selon laquelle l'œuvre littéraire aurait un sens canonique et définitif, comprennent quatre types d'approches dont les approches sémiotiques et esthétiques. Les approches sémiotiques abordent les contraintes auxquelles le texte soumet le lecteur. Elles s'intéressent notamment au rôle exercé par les lecteurs réels dans la construction des sens et des valeurs textuelles. Sur le plan esthétique, les théories de la réception sont surtout marquées par les travaux de Jauss pour qui « chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un horizon d'attente littéraire » (Dufays et coll., 2005, p. 68).

Nous pensons par ailleurs que, si tout texte n'a pas un sens figé, la lecture littéraire ne peut se réduire à la seule subjectivité de l'auteur. Tout réside dans la manière dont l'enseignant amène les élèves à laisser libre cours à leur subjectivité tout en prenant en compte certaines dimensions du texte. Par exemple, pour comprendre et interpréter adéquatement *l'Avare* de Molière, le lecteur ne peut s'affranchir de l'approche contextuelle qui fait écho des rapports que ce texte entretient avec la société d'alors.

En définitive, à l'instar de Simard (1989), nous considérons que l'enseignement littéraire devrait s'articuler autour de deux pôles qui prennent en compte les dimensions internes et externes précédemment évoquées. Ces deux pôles – culture et langage – permettraient d'intégrer les différentes approches de l'enseignement de la littérature. Le pôle culture renverrait à l'ensemble des connaissances spécifiques de la littérature, tandis que le pôle langage mettrait l'accent sur le développement des habiletés de lecture et d'écriture des textes littéraires. Ramené à notre recherche, le travail sur les textes devrait donc constituer une occasion d'améliorer les compétences langagières, les compétences en lecture et en écriture puisqu'il convoquerait l'ensemble des ressources susceptibles d'aider les élèves.

2.4 L'articulation

L'enseignement de la langue et celui de la littérature constituent le socle de l'enseignement du français. Plusieurs didacticiens (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2007; Soulé et Aigoïn, 2008; Falardeau et Simard, 2011) s'entendent pour dire que l'enseignement du

français devrait se fonder sur l'articulation de l'ensemble des ressources qui peuvent contribuer à l'amélioration des apprentissages langagiers.

Depuis longtemps, la notion d'articulation est très souvent associée à celle de décloisonnement. Historiquement, l'usage du terme « décloisonnement » remonte aux instructions officielles françaises de 1938 où il est explicitement mentionné que les trois parties de l'enseignement de la discipline français (langue, lecture des textes et initiation à la composition française) ne peuvent pas être séparées (Daunay, 2005). Même si elles peuvent comporter des nuances terminologiques¹⁶, ces notions (articulation et décloisonnement) sont très souvent évoquées lorsqu'il est question des liens à établir entre les contenus disciplinaires (Bilodeau, 2005). Chartrand et Boivin considéraient d'ailleurs que ces différentes terminologies sont des maîtres mots qui renvoient à un même principe : associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français. L'usage de l'un ou l'autre de ces termes n'a pourtant en rien facilité la théorisation qui en était faite. Dès lors, notre réflexion trouve tout son sens dans une clarification théorique et conceptuelle qui nous permettra, à terme, de dégager les critères d'analyse des manuels.

Il nous apparaît important d'entamer cette réflexion par les acceptions communes de ces deux termes selon une perspective plus générale. Celles-ci nous offriront une perspective plus large à partir de laquelle nous tisserons des liens avec les conceptions qu'en ont les didacticiens.

Pour le *nouveau Petit Robert* (2010), articuler, c'est organiser des éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'articulation est un mode d'organisation et d'enchaînement des éléments du discours oral ou écrit (Legendre, 2005). On comprend que cette définition circonscrive la définition à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, car ce dictionnaire définit les termes dans une perspective liée au domaine de l'éducation. Cela dit, nous retenons deux éléments importants de ces définitions : l'idée d'organiser et celle de fonctionnement d'un ensemble. Si nous transposons ces définitions à notre champ, les éléments à organiser seraient la langue et la littérature, tandis que l'ensemble serait la discipline français.

S'agissant du décloisonnement, le *Multi dictionnaire de la langue française* (De Villers, 2009) le définit comme une opération de réduction des structures qui entravent la libre

¹⁶ Nous y reviendrons dans cette section.

circulation des idées. Pour le *nouveau Petit Robert* (2010), il s'agit ni plus ni moins d'ôter les cloisons qui séparent deux ou plusieurs éléments. Nous entendons les cloisons comme des barrières ou des obstacles entre différents éléments. Ces deux définitions de la notion de décloisonnement recoupent celle de Legendre (2005, p. 349) qui conçoit le décloisonnement comme une opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement les contenus scolaires.

À travers ces définitions, le principe qui sous-tend l'articulation et le décloisonnement est à priori l'établissement de liens directs entre diverses composantes pour les regrouper dans un ensemble cohérent et organisé. Ramenées à notre champ de recherche, ces notions renverraient à la volonté de lier les activités langagières aux activités littéraires : grammaire, lecture et écriture. Pour Bilodeau (2005), le décloisonnement, qui est explicitement mentionné dans les prescriptions ministérielles (MELS, 2007), est une orientation didactique qui vise à ce que les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture se recoupent autant que possible dans une même activité ou séquence d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant de faire les liens nécessaires à la construction de ses connaissances et au développement de ses capacités langagières (p. 83).

À la lumière de ces définitions, nous préférons la notion d'articulation à celle de décloisonnement, car la première va au-delà de la simple suppression de barrière que préconise le décloisonnement. Elle implique nécessairement que des liens plus spécifiques soient établis entre l'étude de la langue et celle des textes de manière à ce que le travail réalisé dans l'une des composantes nourrisse et enrichisse celui fait dans l'autre. La suppression des barrières que véhicule le décloisonnement n'est, selon nous, pas suffisante pour amener les élèves à percevoir l'utilité des apprentissages langagiers pour la compréhension et l'interprétation textuelle. Nous considérons que le travail sur une notion grammaticale devrait enrichir l'analyse des textes en même temps que celle-ci permet de mieux comprendre le fonctionnement de cette notion. Or, seule l'articulation, contrairement au décloisonnement, pourrait permettre la réalisation d'une telle démarche. Elle va au-delà de la suppression des cloisons pour lier et enrichir mutuellement les différents apprentissages.

En didactique du français, il est important de préciser avant tout que le mot « articulation », même s'il n'est pas expressément mentionné dans les programmes, signale une orientation institutionnelle (Chartrand et Boivin, 2005). Barré-De Miniac (1995, 111-112)

citée par Chartrand et Boivin renvoie aux années soixante-dix l'affirmation de la nécessité d'articuler lecture et écriture par les initiateurs du mouvement de la rénovation en France. Au Québec, dans son programme de 2007 (MELS, 2007), le Ministère considère que *langue* et *culture* sont deux dimensions essentielles de la classe de français. Il considère la *lecture*, *l'écriture* et *l'oral* comme des pratiques langagières, associe la culture à la pratique littéraire entre autres et suggère la mise en place d'activités qui permettent à l'élève de faire des liens entre les différents contenus disciplinaires (MELS, 2007).

La notion d'articulation découle donc de la nécessité de créer des synergies entre les composantes du français (Schneuwly, 2007) pour mieux répondre aux finalités de la discipline. C'est aussi une démarche didactique (Bronckart, 1999) et pédagogique¹⁷ (Chartrand et Boivin, 2005) qui vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontrent les élèves (Musset, 2011) en réinvestissant les apprentissages grammaticaux pour la compréhension textuelle, ou en s'appuyant sur le texte pour approfondir une notion de langue. Ainsi, selon Chartrand et Boivin, l'articulation vise à lier les activités de grammaire aux activités de lecture et d'écriture en vue de développer les habiletés discursives des élèves (lire, écrire, parler, écouter). Elles soutiennent en effet qu'une telle démarche permet à la fois un travail sur la langue, le langage et le discours.

Bronckart (1999), qui milite pour une articulation des démarches d'enseignement de la langue et de la littérature, soutient quant à lui que le texte littéraire constitue un objet pertinent de la didactique de la langue. Il considère en effet qu'entamer l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production textuelle semble le modèle idéal d'articulation. Considérant que la grammaire occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français depuis toujours, il estime nécessaire de cheminer vers l'idée d'un *compromis* qui consiste en un passage progressif d'une didactique du système de la syntaxe phrastique à une didactique du fonctionnement textuel. Il soutient en outre que la maîtrise du fonctionnement textuel constitue l'objectif ultime de la didactique de la langue parce que la prise en compte de la dimension textuelle permet d'atteindre les finalités de la discipline *français*.

¹⁷ Elles considèrent que l'articulation est une démarche pédagogique parce qu'elle constitue une condition essentielle pour susciter la motivation et l'engagement des élèves. Nous pensons toutefois que cela reste à être étayé puisqu'aucun élément probant ne permet à ce jour de soutenir une telle affirmation.

Gauvin-Fiset (2012) à la suite de Bronckart (1999) propose que le texte serve de lieu où s'articulent les démarches de la didactique de la langue et de la littérature. La chercheuse, s'appuyant sur les travaux de Chartrand (2006), affirme qu'articuler, c'est établir des relations entre des entités différentes (langue et littérature en l'espèce). Elle soutient que pour articuler l'étude de la langue à des activités de lecture, on peut choisir d'étudier un phénomène de langue récurrent dans le texte qu'on lit. Une telle démarche serait bénéfique, selon elle, car elle peut permettre de donner sens à l'étude de la langue en faisant observer le fonctionnement de ce fait de langue dans un genre de texte donné. De plus, cette étude peut conduire à mieux comprendre le phénomène lui-même et à mieux lire ce genre de texte.

Cette approche est aussi celle que préconisent Coirault et David (2011), qui considèrent l'articulation comme une démarche didactique qui associe l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires. Ils suggèrent notamment une problématisation des objectifs en littérature davantage centrée sur l'efficacité du texte afin de dégager des rapports spécifiques entre le fonctionnement textuel et la langue. Ces chercheurs soutiennent aussi que les analyses morphologiques internes et contextuelles externes, et l'analyse lexicale constituent des procédures efficaces pour accéder au sens du texte. S'appuyant sur David et Chiss (1999), Coirault et David (2011) suggèrent une démarche qui part de la lecture du texte pour ensuite y retourner afin de confronter les analyses formulées et de les mettre à l'épreuve des fonctionnements linguistiques repérés. Ils proposent donc une démarche qui est à la fois « ascendante » et « descendante », qui part des interprétations du texte et de ses entours, pour aller vers une analyse de ses caractéristiques et propriétés spécifiques, afin de montrer son efficacité littéraire et d'approfondir la maîtrise de fait de langue. L'intérêt d'une telle démarche réside non pas dans les mouvements entre le travail grammatical et l'analyse du texte, mais plutôt en ce que ces aller-retour permettent de mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue dans le texte lu et, du coup, de mieux apprécier le texte grâce à l'analyse qui en est faite à l'aide des notions langagières étudiées.

Comme ces chercheurs, nous pensons effectivement qu'articuler, c'est mettre en place des activités qui permettent de penser l'enseignement de la discipline *français* en tenant compte de la nécessité de développer chez les élèves une maîtrise de la langue à même de les aider à mieux lire et à mieux écrire tout texte littéraire et, plus largement, tout texte. Ainsi, pour nous, ces propositions caractérisent l'articulation de l'enseignement de la langue et de la

littérature comme un ensemble de démarches didactiques à travers lesquelles les différentes composantes qui font l'objet d'un enseignement sont liées, les unes éclairant les autres. Sans instrumentaliser l'enseignement de la grammaire et celui des textes littéraires, il s'agit de faire en sorte de créer des jonctions entre l'analyse du texte et le travail sur la langue en partant, par exemple, du texte pour en dégager les particularités linguistiques. Par exemple, l'enseignant qui étudie un roman psychologique peut travailler le champ lexical lié aux émotions du personnage central. Une telle perspective permettrait d'enrichir l'analyse du texte et, aussi, de nourrir le travail sur les champs lexicaux. Il pourrait aussi s'agir de voir, lors de l'étude d'un texte littéraire, comment des phénomènes langagiers créent du sens dans ce texte. Ou inversement, il s'agirait de voir la manière dont la lecture et les retours dans le texte lui permettent d'approfondir la compréhension de phénomènes langagiers. Par exemple, Gauvin-Fiset (2012) a élaboré, dans le cadre d'une séquence¹⁸ didactique portant sur *l'Étranger* de Camus, une analyse grammaticale permettant de mieux comprendre la psychologie du personnage principal, ses agissements et l'œuvre dans son ensemble. Dans un court extrait de l'œuvre, les élèves doivent relever tous les termes qui permettent de décrire l'étrangeté et l'inhumanité du personnage de Meursault. Cette analyse lexicale permet de faire des retours dans le texte et d'en approfondir la compréhension puisqu'elle nourrit l'analyse du texte. La pertinence d'une telle activité réside dans le fait qu'elle crée des interactions entre certains éléments qui relèvent de la compréhension et de l'interprétation et d'autres qui relèvent de la maîtrise de la langue.

Soulé et Aigoïn (2008) considèrent eux aussi la langue comme une composante entière de la lecture littéraire. Ils soutiennent que le processus de décodage et de compréhension fait appel à des activités lexicales, à des reformulations, à des paraphrases et à d'autres procédés qui sont des procédés d'étude de la langue (p. 110). La lecture ouvrirait ainsi un espace de médiation qui oriente les apprentissages grammaticaux vers une stylistique adaptée au lecteur.

En définitive, l'articulation est un principe qui commande que des interactions soient faites entre la langue et la littérature, entre la lecture et l'écriture, entre la grammaire et l'écriture, entre la grammaire et la lecture, entre l'oral et l'écrit pour mieux assurer le

¹⁸ Nous reviendrons sur ce concept dans notre réflexion méthodologique.

développement des compétences langagières des élèves. Les interactions à faire doivent éviter une instrumentalisation des apprentissages, favoriser une autonomie relative des composantes et elles doivent se réaliser dans le cadre de dispositifs didactiques.

2.5 Le manuel scolaire

L'analyse des manuels scolaires constitue le point de chute de notre réflexion sur l'articulation langue-littérature. Nous ne cherchons pas à comprendre comment sont élaborés ou confectionnés les manuels, mais plutôt à comprendre les conceptions de l'articulation de l'enseignement de la langue à celui de la littérature qui se dégagent des activités que nous avons choisi d'analyser dans des manuels – même si les auteurs ne se réfèrent pas nécessairement à la notion d'articulation.

Pour ce faire, il nous semble opportun de mener une brève réflexion théorique sur ce qu'est le manuel et sur la manière dont on peut l'analyser.

Même si le recours aux manuels dans les systèmes éducatifs date du XVIII^e siècle, au Québec, le manuel scolaire est devenu « un instrument fondamental de l'enseignement » seulement à l'adoption du *Livre orange* du Gouvernement du Québec à la fin des années 1970 (Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Larose, Roy et Masselter, 2001). Dans les instructions officielles d'alors, il était en effet précisé que le manuel constitue l'outil de travail personnel de l'élève. En tant que support, « le manuel permettrait donc de matérialiser tant la démarche d'apprentissage que la démarche d'enseignement (idem, p. 13) ». Une telle approche fait clairement du manuel scolaire un élément central dans les apprentissages que réalise l'élève.

Pour Lebrun et coll. (2007), les manuels sont des artefacts culturels qui participent à l'organisation cognitive et sociale du savoir. En effet, ces auteurs considèrent le manuel scolaire comme le point final de la transposition didactique qui permet de passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Ils définissent le manuel scolaire comme « tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires » (p. 2). Gérard et Roegiers (2003) définissent pour leur part le manuel scolaire comme « un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité » (p. 46). Ces deux définitions confèrent aux manuels des fonctions d'aide à l'apprentissage, d'où pour nous

la nécessité d'avoir un regard critique sur ceux-ci, pour évaluer dans quelle mesure ils sont susceptibles d'y parvenir.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 3 : Cadre méthodologique

3.1 Le type de recherche

La recherche que nous menons est documentaire dans la mesure où, comme l'entendent Van Campenhoudt et Quivy (2001), elle porte essentiellement sur des contenus que nous avons choisis de décrire, d'analyser et de critiquer. Elle offre la possibilité de collecter, d'organiser et de traiter de façon méthodique des informations qui présentent un haut degré de profondeur et de complexité.

Vu ainsi, ce type de recherche, au sens où l'entend Miralet (2004), a pour principale finalité une meilleure connaissance, une meilleure explication et une meilleure compréhension de la question étudiée. Transposée à notre cas, cette recherche devrait à terme permettre une description rigoureuse¹⁹ et exhaustive de ce qu'est l'articulation, mais surtout de la manière dont cette notion s'opérationnalise dans les manuels scolaires.

Nous avons choisi de procéder par une description, car nous pensons aussi, comme l'entend Miralet (2004), qu'une bonne description conduit souvent à une première forme d'analyse. Une telle approche convient tout à fait à notre étude, car nous avons pour objectifs spécifiques la description et l'analyse de l'ensemble des activités contenues dans les manuels choisis. Cette description et cette analyse supposent donc l'élaboration de règles précises, et une collecte de données qui nous permettent de constituer un échantillon suffisamment représentatif des manuels utilisés au secondaire québécois.

3.2 La constitution du corpus

Comme notre objectif principal est d'analyser des manuels du secondaire quant à la manière dont y sont articulées langue et littérature, la constitution de notre corpus comprenait deux grandes étapes. D'abord, nous avons constitué un corpus composé de propositions scientifiques et de réflexions théoriques sur l'articulation. Ensuite, nous avons choisi les manuels à analyser.

¹⁹ Nous avons conscience du fait qu'il y aura forcément une part de subjectivité dans notre analyse. Toutefois, celle-ci se veut la plus objective possible en s'intéressant aux faits, à ce qui est observable.

3.2.1 Les ouvrages de référence

Ce corpus est composé d'écrits qui sous-tendent toute notre réflexion théorique sur la notion d'articulation. Ces écrits, issus principalement d'ouvrages de référence, nous ont permis d'élaborer nos instruments (première et deuxième versions) d'analyse à partir des différentes idées qu'ils présentaient.

Les premiers éléments de ce corpus sont constitués de propositions scientifiques issues de l'ouvrage collectif *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation* paru en 2010 sous la direction de Sandrine Aeby Daghé. Nous avons choisi les articles de cet ouvrage pour deux raisons. La première est relative au fait que c'est pratiquement le seul ouvrage qui traite exclusivement de la question d'articulation de la langue et de la littérature. Il nous a d'ailleurs servi de référence dans notre réflexion théorique et conceptuelle. La seconde raison tient au fait qu'en plus de se situer dans la suite de la réflexion centrale de l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue, cet ouvrage contient des dispositifs d'articulation dont l'analyse nous semble pertinente et incontournable.

Cet ouvrage comporte dix articles qui traitent de diverses manières dont on peut faire le lien entre les composantes de la discipline français. Après plusieurs lectures, nous avons choisi d'en retenir cinq pour analyse. Ces cinq articles nous semblaient en effet correspondre au cadre de notre recherche, notamment en raison de l'objectif ultime qui est l'analyse des manuels du secondaire. En effet, sans remettre en cause leur pertinence, les autres textes que nous n'avons pas choisis traitaient plutôt des apprentissages en maternelle ou au début du primaire.

Le second ouvrage de référence que nous avons choisi d'inclure dans notre corpus s'intitule *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la formation* (2008) paru sous la direction de Dominique Bucheton et Olivier Dezutter. Nous avons beaucoup hésité à l'inclure dans notre corpus. En effet, malgré la richesse des chapitres qui le composent, l'essentiel de son propos n'est pas en lien avec l'articulation de l'enseignement de la langue à celui de la littérature. Pour preuve, sur les neuf chapitres qui le composent, un seul aborde clairement cette question : « L'observation des faits de la langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : une voix mal tracée ou insuffisamment éclairée » (Soulé et Aigoïn, 2008). Cependant, nous ne pouvions nous passer de ce chapitre

parce qu'il propose une réflexion théorique et des pistes didactiques qui s'appuient sur une recherche faite dans un contexte de classe.

Le troisième et dernier ouvrage de référence de ce corpus est l'ouvrage collectif dirigé par Falardeau, Fisher, Simard et Sorin en 2007. Issue du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français²⁰, tenu à Québec en 2004, *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* constitue une véritable réflexion sur la discipline française. Des 15 articles qui le composent, deux nous semblent correspondre le mieux à notre objet de recherche.

Le tableau suivant présente les écrits que nous avons choisis pour fonder théoriquement notre recherche.

²⁰ Désormais AIRDF

Tableau 1: Textes extraits d'ouvrages de référence

Ouvrage (année)	Direction	Auteur (s)	Titre de l'article ou du chapitre
<i>Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation (2011)</i>	Sandrine Aeby Daghé	Françoise Demougin	En quoi le travail sur le stéréotype permet-il d'articuler littérature et langue en maternelle?
		Claude Burdet et Sonia Guillemin	Les cercles de lecture : un dispositif pour comprendre, interpréter un texte et se questionner sur la langue.
		Jacques Lecavalier et Suzanne Richard	Deux stratégies de compréhension et d'interprétation de la langue littéraire
		Sylviane Ahr	Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture.
<i>La didactique du français : les voies actuelles de la recherche (2007)</i>	Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin	Bernard Schneuwly	Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée.
		Gérard Langlade et Marie-Josée Fourtanier	La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire.
<i>Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français (2008)</i>	Dominique Bucheton et Olivier Dezutter	Yves Soulé et Christine Aigoïn	L'observation des faits de langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : « une voie mal tracée ou insuffisamment éclairée »

3.2.2 Les périodiques

Nous avons choisi d'explorer trois périodiques reconnus dans le domaine de la didactique du français : un au Québec (*Québec français*) et deux en France (*Le français aujourd'hui* et *Pratiques*). Une des particularités de ces périodiques est qu'ils ciblent surtout

l'enseignement du français au secondaire. C'est d'ailleurs pour cela que nous nous sommes limités à eux.

Pour *Québec français*, nous avons exploré l'ensemble des numéros de 2000 à 2014 et, pour *Le français aujourd'hui*, ceux allant de 2001 à 2014. Quant à la revue *Pratiques*, nous nous sommes limités aussi aux dix dernières années : 2004-2013. Nous avons fait ces choix pour deux raisons. La première tient au caractère récent de la notion d'articulation. Même si les instructions officielles françaises de 1938 parlaient déjà de la nécessité de lier les composantes de la discipline français (Daunay, 2005), il n'en demeure pas moins que la recherche en didactique du français n'a presque pas abordé ces questions durant plusieurs décennies. C'est d'ailleurs ce que confirme l'exploration documentaire de Bilodeau (2005) qui, sur 2304 articles parus entre 1990 et 2004, n'en a trouvé que 28 qui abordaient la question du décloisonnement, que l'on lie très souvent à celle d'articulation. C'est entre autres pour cette raison que nous avons choisi de restreindre notre exploration documentaire aux parutions comprises entre les années 2000 et 2014.

Dans *Québec français*, des 51 numéros explorés, nous avons extrait 30 articles, puis retenu 18. Dans *Le français aujourd'hui*, nous avons exploré 53 numéros et retenu 17 articles. Dans *Pratiques*, nous avons retenu 4 articles sur l'ensemble des 20 périodiques consultés. Les tableaux suivants présentent, pour chacun des périodiques, les articles que nous avons retenus. Il nous semble, à cette étape-ci, important de les présenter tous même si une deuxième étape a permis de restreindre notre corpus aux propositions qui permettaient le mieux l'atteinte de nos objectifs de recherche. Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble de l'exploration des périodiques qui ont enrichi notre réflexion théorique, l'élaboration de nos outils, nos analyses et nos interprétations.

Tableau 2: Périodes et articles analysés

Périodique	Premier numéro exploré	Dernier numéro exploré	Nombre de périodiques explorés	Nombre d'articles retenus
<i>Québec Français</i>	Numéro 116, hiver 2000	Numéro 171, hiver 2014	51	18
<i>Le français aujourd'hui</i>	Numéro 132, hiver 2001	Numéro 184, hiver 2014	54	17
<i>Pratiques</i>	Numéro 121-122, été 2004	Numéro 159-160, automne 2013	20	4

3.2.3 Sources diverses

Nous avons tenu à inclure dans le corpus quatre importants textes de notre domaine recherche. Ils ont nourri nos premières lectures et présentent clairement des modèles d'articulation langue-littérature ou lecture-écriture. Ne pouvant pas les inclure dans les deux corpus précédents, nous avons préféré leur consacrer cette section.

L'analyse de ces trois modèles nous a permis d'enrichir notre théorisation de l'articulation d'une part, et surtout de relever les observables qui ont servi à l'élaboration de nos grilles d'analyse. Le tableau suivant les présente.

Tableau 3: Autres textes et modèles d'articulation

Nature du texte (année)	Auteur(s)	Titre
Article scientifique (2004)	Suzanne Chartrand et Marie-Claude Boivin	Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur
Mémoire de maîtrise (2005)	Sylvain Bilodeau	Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques
Article scientifique (1999)	Jean-Paul Bronckart	De la didactique de la langue à la didactique de la littérature
Mémoire de maîtrise (2012)	Gauvin-Fiset	Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois : proposition d'un modèle d'articulation et pistes pour la classe

3.2.4 Les manuels

Un des objectifs spécifiques de notre recherche consiste en l'analyse des manuels du secondaire. Afin de rendre représentative cette analyse, nous avons simplement décidé d'analyser les manuels les plus utilisés par les enseignants au Québec. Nous avons donc identifié trois maisons d'édition dont les collections sont répandues et très utilisées²¹ : les Éditions CEC, Modulo et les Éditions Grand Duc HRW.

Nous avons décidé de restreindre notre corpus aux manuels utilisés au second cycle. Tous les manuels choisis sont postérieurs à la réforme des années 2000 en éducation au Québec. Le tableau suivant récapitule l'ensemble des manuels retenus pour chaque niveau d'études.

²¹ Nous sommes conscient du fait que nos choix comportent une part d'arbitraire. Mais, ce qui nous importe, c'est la manière dont ces manuels articulent les différentes composantes du français.

Tableau 4: Manuels du secondaire analysés

Cycle d'études	Niveau d'étude	Éditions	Collection/Titre (année)
2	1 ^{re} année	Modulo	<i>Dazibao</i> , manuel A (2008)
		Grand Duc-HRW	<i>Épisodes</i> , volume 1 (2007)
	2 ^e année	Les éditions CEC	<i>Zones</i> , volume 1 (2008)
		Modulo	<i>Dazibao</i> , manuel C (2008)
	3 ^e année	Les éditions CEC	<i>Portail</i> (2009)
		Grand Duc-HRW	<i>Conquêtes</i> , manuel 1 (2001)

Nous avons réparti les six manuels choisis entre trois maisons d'édition. Ce choix nous permettra de dégager, à terme, les conceptions de l'articulation pour chacune des maisons d'édition.

3.3 Les instruments d'analyse

Afin de mieux décrire et analyser notre objet de recherche, nous avons élaboré trois instruments d'analyse. Ces instruments ont été construits avec le souci de regrouper, de classer et d'évaluer les différentes informations contenues dans notre corpus d'analyse.

Nous avons donc élaboré trois grilles dont une de lecture et deux dites d'analyse. Ces grilles ont été construites à partir des finalités de la discipline *français*, selon des critères objectifs, exhaustifs, exclusifs et hiérarchisés.

3.3.1 La grille de lecture

La grille de lecture s'est appliquée à tous les écrits que nous avons retenus. D'un point de vue général, une telle grille permet, dès les premières lectures, de distinguer les écrits qui présentaient des principes généraux de ceux qui formulaient un dispositif d'articulation ou des pistes didactiques. Elle permettait aussi de conserver certains éléments dont la pertinence nous semblait indiscutable pour notre étude. En définitive, cette grille avait un caractère fondamental parce qu'elle a constitué une sorte de filtre rigoureux pour le recueil et le tri des éléments à analyser. Les éléments que contient cette grille ont émergé de nos premières

recensions d'écrits. Toutefois, nous l'avons peaufinée au fur et mesure de nos lectures de manière à ce qu'elle permette d'obtenir, quel que soit le chercheur qui l'utilise, des résultats fiables (Miralet, 2004). L'esprit et la forme de cette grille, telle que nous l'avons conçue, découlent de celle qu'a élaborée Gauvin-Fiset (2012)

Rapport-Gratuit.com

Tableau 5: Grille de lecture des écrits scientifiques²²

Titre de l'article		
Auteur		
Références		
Résumé du contenu de l'écrit	Questions	Réponses
	Cet écrit propose-t-il un modèle d'articulation?	
	Quels sont les principes généraux sur lesquels se fonde cet écrit?	
	Quelles sont les composantes à articuler?	

3.3.2 La grille d'analyse des modèles théoriques

Cette grille d'analyse des modèles théoriques vient en appui et en aval de la grille de lecture. En effet, elle permet d'aller plus loin que la seule catégorisation effectuée avec la grille de lecture, en permettant notamment de dégager les catégories importantes qui seront nécessaires à l'analyse des manuels, ce qui est l'objectif ultime de notre recherche. Pour ce faire, afin d'analyser la manière dont les éléments théoriques de l'articulation sont pris en compte dans l'élaboration des manuels, il était important de dégager les observables de cette articulation. C'est ce que permet cette grille qui a été élaborée en tenant compte entre autres des finalités de la discipline, de ses composantes, des contenus à enseigner et de la manière dont ceux-ci sont enseignés.

D'un point de vue pratique, l'élaboration de cette grille ne s'est pas faite de manière linéaire. Certains éléments de celle-ci ont dû être réajustés au fur et à mesure que notre objet de recherche se clarifiait. D'autres catégories d'analyse ont aussi été abandonnées parce

²² Nous mettrons en annexe la synthèse d'un des écrits scientifiques analysés.

qu'elles ne permettaient pas de répondre à nos questions de recherche. Par exemple, dans la première version de la grille, nous avons une question relative à la manière dont les manuels prenaient en compte la progression des apprentissages. Nous avons dû supprimer cette question, car l'ensemble des manuels que nous avons sélectionnés par la suite ont été publiés avant la mise en place de cette progression des apprentissages. Le tableau suivant présente les questions que nous avons élaborées à partir des composantes que nous avons définies.

Tableau 6: Grille d'analyse des modèles d'articulation²³

Grille 1 : analyse des modèles d'articulation	
.	Comment l'articulation est-elle présentée dans cet écrit?
Cette question vise à savoir ce que renferme la notion d'articulation dans chacun des écrits choisis. Que fait-on quand on articule?	
.	Quelles finalités cet écrit prête-t-il à l'articulation?
Cette question vise essentiellement à voir les raisons qui sous-tendent l'articulation? Raison pédagogique? Institutionnelle? Didactique?	
.	Quelles sont les composantes de la discipline dont les notions doivent être articulées?
Cette question vise à identifier les éléments à articuler : grammaire-lecture? Lecture-écriture? Grammaire-écriture?	
.	Quels sont les types d'activités suggérés?
Cette question vise à voir les types d'activités : activités décontextualisées²⁴? Activités de structuration²⁵? Activités d'expression²⁶? Activités de réflexion²⁷?	
.	Quelles activités langagières sont proposées?
Cette question vise à identifier les apprentissages langagiers que ce modèle vise à faire acquérir.	
.	Comment la lecture et l'écriture des textes littéraires contribuent-elles à l'apprentissage des notions langagières visées?

²³ Inspirée de la grille d'analyse de Bilodeau (2005). Nous mettrons en annexe la synthèse d'un des modèles analysés.

²⁴ Activités à travers lesquelles l'enseignant amène les élèves travailler séparément les différentes composantes

²⁵ Activités grammaticales qui permettent d'aboutir à une connaissance explicite de certains aspects du système de la langue.

²⁶ Activités qui consistent à motiver les élèves à faire fonctionner la langue dans toute sa diversité.

²⁷ Activités par lesquelles l'enseignant amène l'élève à savoir ce qu'il fait quand il parle ou écrit.

Cette question vise identifier le travail fait lors des activités de lecture littéraire et d'écriture, et à comprendre la manière dont celles-ci convoquent ou pas des faits de langue.	
.	La langue ou la littérature servent-elles de prétexte à l'apprentissage d'autres notions ou savoir-faire?
Cette question vise à comprendre si les modèles analysés font de la langue un prétexte d'apprentissage de la littérature ou si c'est la littérature qui sert de prétexte d'apprentissage à la langue.	
.	Quels sont les objectifs poursuivis?
Cette question vise à identifier les finalités anticipées par l'articulation telle que théorisée dans cet écrit. Ces finalités seront mises en perspective avec celles de la discipline et les compétences à développer.	

3.3.3 La grille d'analyse des manuels

Au début de notre processus d'analyse, nous n'avions ni élaboré un début de grille d'analyse des manuels ni pensé à son élaboration. C'est en cours de réflexion qu'elle s'est imposée. Nous avons choisi d'élaborer une telle grille parce que nous pensons qu'il est important de faire la distinction entre ce qu'est un modèle ou un dispositif d'articulation et des activités par le biais desquelles sont articulées des composantes de la discipline. Cette grille, même si elle s'appuie essentiellement sur les composantes de la grille d'analyse des modèles théoriques, permet de décrire et d'analyser les choix faits par les rédacteurs de manuels. Elle permet de voir si ceux-ci tiennent compte des propositions didactiques d'articulation. Si la grille d'analyse des articles scientifiques tient davantage compte des considérations générales de la discipline en ce sens qu'elle permet d'analyser l'ensemble des aspects liés à la fois à la discipline et à la notion d'articulation, cette grille, quant à elle, vise des considérations plus spécifiques en lien avec l'activité d'enseignement et l'organisation des contenus.

Tableau 7: Grille d'analyse des manuels²⁸

Grille 2 : Analyse d'activités contenues dans les manuels	
Titre du manuel duquel est extraite l'activité :	
Module dans lequel s'inscrivent les activités :	
Brève description du module :	
	Quelles sont les principales activités proposées dans ce module?
	Quelles activités langagières sont proposées?
	Quelles sont les activités de lecture littéraire et d'écriture proposées?
	Quelles notions sont articulées dans ces activités? Quelles sont les interactions grammaire-lecture, lecture-écriture, grammaire-écriture et lecture-écriture proposées dans ces activités?
	Quelles conceptions de l'articulation se dégagent de ces activités?

3.3.4 La séquence : unité de base de nos analyses de manuels

À cette étape-ci de notre recherche, il nous apparaît important de préciser que notre analyse des manuels se fera dans le cadre des séquences didactiques qui les composent. La

²⁸ Nous mettrons en annexe la synthèse d'une des séquences analysées.

séquence didactique renvoie pour nous à un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit (Dolz et coll., 2001, p. 6). Étant donné que l'oral ne fait pas partie de notre objet d'étude, il s'agira donc pour nous d'analyser des ensembles cohérents organisés autour de projets pédagogiques clairement définis (Armand et coll., 1992, p. 16). Dans les manuels, nous analyserons donc chaque séquence pour voir la manière dont les activités de lecture, de grammaire et d'écriture sont organisées.

Chapitre 4 : Analyse des manuels

L'analyse des manuels constitue une étape importante de cette recherche. En effet, un des objectifs de notre recherche est de faire ressortir la manière dont les concepteurs de manuels prennent en compte, ou pas, les propositions théoriques que nous avons soulevées dans le chapitre 2 de ce mémoire. Comme moyens d'enseignement, les manuels sont devenus au fil des ans un important support aux apprentissages. Toutefois, on peut se demander si les manuels de français, comme le préconisent les instructions officielles, articulent langue et littérature. Si c'est le cas, quelles seraient leurs conceptions de l'articulation et de quelle manière cette articulation s'opérationnalise-t-elle?

Tel que précisé dans le chapitre 3 de ce mémoire, chapitre consacré aux considérations méthodologiques, nous avons fait le choix de restreindre notre corpus de manuels à analyser seulement aux manuels du second cycle. Non que l'objet littéraire soit absent des manuels du premier cycle en français, mais les préoccupations d'ordre grammatical semblent y prendre le pas sur les préoccupations littéraires. Par ailleurs, au second cycle, les textes littéraires sont davantage abordés en raison des prescriptions ministérielles qui préconisent un travail sur certains genres dont le roman, la poésie, le théâtre et la nouvelle. Pour ces raisons, il nous a semblé plus pertinent, d'un point de vue méthodologique, d'analyser les manuels du second cycle.

Pour ce qui est du choix des ouvrages à analyser, il nous a aussi paru plus pertinent de diversifier le corpus en tenant compte de deux facteurs : la popularité et la diversité. Nous avons déterminé le critère de popularité en nous appuyant sur les manuels les plus utilisés par les enseignants au Québec. En ce qui a trait à la diversité, nous avons choisi d'étudier les manuels des principales maisons d'édition de manière à avoir une analyse suffisamment complète (Les éditions CEC, Éditions Grand Duc et Modulo).

Les analyses ont été menées à partir des questions que nous nous sommes posées dans notre problématique : que proposent les manuels scolaires comme activités basées sur le principe d'articulation de l'enseignement de la langue et de la littérature? Plus spécifiquement :

- Quelles activités langagières sont proposées?
- Quelles sont les activités de lecture littéraire et d'écriture proposées?

- Quelles notions sont articulées dans ces activités? Quelles sont les interactions entre la grammaire, la lecture et l'écriture proposées dans ces activités?

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de ces analyses. Il comporte dix séquences parmi celles que nous avons analysées : deux séquences dans chacun des manuels de cinquième année (deux manuels en cinquième secondaire) et de quatrième année (deux manuels en quatrième secondaire), et une séquence dans chacun des deux manuels de troisième année (deux manuels en troisième secondaire).

4.1 Analyse du manuel *Conquêtes* des Éditions Grand Duc (Richard, Bourque, Brodeur, Diotte et Legault, 2001) : 5^e secondaire

Ce volume comprend 370 pages réparties en quatre grands volets : le Roman, l'Argumentatif, la Poésie et le Théâtre. Chacun de ces volets comprend à son tour quatre sections²⁹ consacrées chacune à un aspect particulier. Pour plus de clarté, nous avons choisi de présenter sommairement chacune des composantes des volets.

Dans le volet intitulé « le Roman » figurent quatre séquences consacrées respectivement à l'étude des personnages, aux conflits de valeurs, à l'action dans le roman et à l'analyse thématique. Dans le second volet consacré au texte argumentatif, il y a aussi quatre séquences qui sont consacrées à la mise en contexte de la thèse, au débat argumentatif, à l'explication et à la démonstration argumentatives. Le volet « Poésie » comprend des séquences relatives à la poésie engagée, à la chanson engagée et à la poésie moderne. Finalement, le quatrième et dernier volet du volume traite du théâtre. Lui aussi, comme le volet consacré à la poésie, se subdivise en trois séquences : la mise en scène thématique, l'explicitation de la thèse et les conflits intérieurs.

Les deux séquences que nous présentons, en ce qui concerne l'analyse de ce manuel, sont respectivement extraites des volets consacrés au Roman (première séquence analysée) et au Théâtre (deuxième séquence analysée).

Dans ce manuel, quelle que soit la séquence, quel que soit le volet, trois types d'activités sont proposés : la lecture, le fonctionnement de la langue et l'écriture. Quelques fois, les activités d'écriture sont remplacées par l'oral. Ainsi, sur l'ensemble des 14 séquences que comprend ce manuel, on dénombre 36 activités dont 14 consacrées à la lecture, 8 au fonctionnement de la langue, 11 à l'écriture et 3 autres à l'oral.

²⁹ Les volets « Poésie » et « Théâtre » comprennent eux 3 sections.

4.1.1 Analyse de la séquence 1 : analyse des personnages dans le roman

Cette séquence est la première des quatre que contient le module consacré au genre romanesque. Elle comporte trois volets : lecture, fonctionnement de la langue et écriture. Les romans *Kamouraska* d'Anne Hébert et *L'ingratitude* de Yin Chen servent d'appui aux activités proposées³⁰.

4.1.1.1 La lecture

Cette activité fait de l'analyse des personnages l'élément nodal de la compréhension du roman : traits physiques, psychologiques et attitudes.

Les deux extraits des romans *Kamouraska* et *L'ingratitude* qui ont été choisis sont respectivement « Je vais me marier » et « Les prétendants ». Pour chacun de ces extraits, la séquence de travail proposée est la même.

La première phase de cette activité de lecture sert de planification. Pendant celle-ci, les élèves relèvent toutes les informations susceptibles de les aider à mieux comprendre le texte. Ce sont entre autres le titre du roman, le nom de l'auteur, la trame narrative, la thématique, l'époque, les lieux, le type de narrateur, l'atmosphère et le ton du récit.

La seconde phase permet un travail sur le contenu. Elle comporte deux éléments : la situation de l'extrait dans l'ensemble de l'œuvre et l'analyse des personnages. Afin de situer l'extrait dans le roman, les élèves doivent d'abord le résumer et retranscrire les faits clés dans un schéma narratif. L'objectif ici est d'amener les élèves à être capables de reconstruire l'ordre chronologique des faits. Une fois le schéma narratif de l'ensemble du roman réalisé, les élèves peuvent alors aisément insérer l'extrait dans le roman³¹.

L'analyse des personnages suit directement cette étape. Les élèves doivent recueillir tous les renseignements disponibles sur les différents personnages, les classer et tirer des conclusions qui leur permettent d'analyser ces personnages. Les éléments d'analyse sont entre autres la désignation des personnages (nom, prénom, titre...), leurs traits physiques, leurs traits psychologiques, leur milieu de vie et leur comportement. Ces informations

³⁰ Les extraits choisis pour ces deux romans figurent respectivement aux pages 110 et 148 du manuel « Répertoires ».

³¹ Les élèves ne lisent pas tout le roman. Ils lisent le résumé qui en est fait pour se faire une idée de l'ensemble du récit.

permettent de catégoriser les personnages selon leur importance et ensuite de comprendre leur évolution psychologique et leurs rôles dans le texte.

La troisième phase de l'activité de lecture est réservée à la réaction au texte. Différentes questions sont posées aux élèves dans le but de les amener à verbaliser la compréhension qu'ils se font du texte lu. Les questions posées sont ouvertes et exigent des élèves qu'ils mettent en écho l'univers du texte avec leur univers subjectif (valeurs, affects, représentations...). Par exemple, dans une des questions, les élèves doivent comparer leur milieu de vie à celui décrit dans le texte. Cette partie consacrée à la réaction nous paraît essentielle, car elle permet aux élèves de dépasser la simple compréhension littérale ou inférentielle. Ils font en effet appel à leur affect pour mettre à distance les éléments du texte.

4.1.1.2 Les connaissances langagières

Le travail langagier proposé dans le cadre de cette séquence est principalement lié à la grammaire du texte. Il porte essentiellement sur les modes et les temps verbaux qui sont pertinents dans l'étude du récit. Les élèves doivent mettre à l'infinitif présent certains verbes du texte. L'objectif est de les amener à pouvoir situer les faits du texte dans le temps et à ainsi mieux comprendre l'enchaînement des actions du récit. Par ailleurs, ce travail sur les modes et les temps permet aux élèves de s'approprier d'autres aspects linguistiques tels que les valeurs sémantiques, car un verbe peut exprimer la durée d'un fait, son achèvement ou un point de vue sur ce fait.

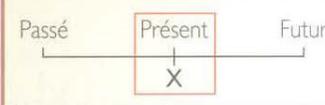
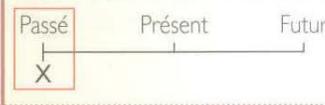
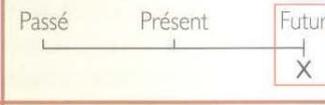
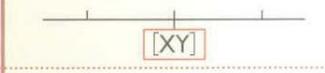
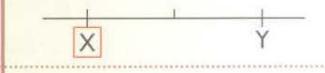
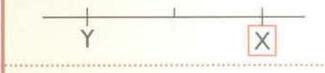
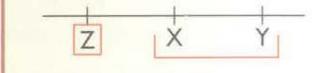
Les activités langagières se divisent en deux grands temps. Dans un premier temps, un corpus est constitué à partir de phrases tirées du texte lu. Celui-ci semble alors servir de prétexte à l'apprentissage de notions langagières. Les élèves ont pour consigne de mettre à l'infinitif présent les verbes conjugués de chaque phrase tout en précisant le mode et le temps de chacun de ces verbes, comme le montre l'exemple suivant :

« *Non je ne me m'habituerai pas à ce vent.* »

Réponse : *m'habituerai* = *s'habituer*/ **indicatif/futur simple.** »

Le but ici est d'amener l'élève à comprendre la chronologie des actions du récit à travers le verbe. Les auteurs soutiennent notamment qu'une telle démarche permet à l'élève de mieux comprendre les faits et de les situer dans le temps.

Figure 1: Situation d'un fait dans le temps, *Conquêtes, manuel d'exploitation, Français 5^e secondaire*, (Richard et coll., 2001, p. 20)

LA SITUATION D'UN FAIT DANS LE TEMPS	
Valeur sémantique	Représentation graphique
A. La situation absolue dans le temps	
1. Un fait (X) situé dans le présent, c'est-à-dire qui a lieu au moment même de l'énonciation.	
2. Un fait (X) situé dans le passé, c'est-à-dire qui a eu lieu avant le moment de l'énonciation.	
3. Un fait (X) situé dans le futur, c'est-à-dire qui aura lieu après le moment de l'énonciation.	
B. La situation relative à un autre fait	
1. Un fait (X) qui arrive en même temps qu'un autre fait (Y): ces faits (XY) sont donc simultanés .	
2. Un fait (X) qui arrive avant un autre fait (Y): il lui est donc antérieur .	
3. Un fait (X) qui arrive après un autre fait (Y): il lui est donc postérieur .	
4. Un fait (X) qui arrive avant un autre fait (Y), mais les deux faits (XY) arrivent après un troisième fait (Z): le premier fait (X) est donc antérieur au deuxième fait (Y), mais les deux faits (XY) sont postérieurs au troisième fait (Z), le fait de référence absolue (au passé).	

Dans un second temps, des tâches sont proposées à l'élève pour l'amener à attribuer des valeurs sémantiques aux faits. Ces valeurs peuvent être reliées à la durée du fait en question (répétitif, continu ou instantané), ou son achèvement (accompli ou inaccompli) ou encore au point de vue (fait certain, incertain, irréaliste, souhait, obligation...). L'exemple suivant en est une illustration :

« *Quand maman me réveilla (état), Chun se préparait (fait continu dans le temps/fait inaccompli/ fait considéré comme certain) à partir.* »

Comme dans cet exemple, les élèves doivent, pour l'ensemble du corpus à analyser, décomposer les propositions contenues dans les phrases en indiquant si elles expriment un état ou un fait. Lorsqu'il s'agit d'un fait, ils doivent aussi préciser ses caractéristiques : degré

d'achèvement et point de vue adopté. La maîtrise des modes et temps verbaux permet l'analyse des valeurs sémantiques des verbes conjugués afin de mieux comprendre ce que celui-ci traduit : la nature du fait, comme l'indique le tableau suivant.

Figure 2: Valeurs sémantiques, *Conquêtes, manuel d'exploitation, Français 5^e secondaire* (Richard et coll., 2001, p. 21)

VALEURS SÉMANTIQUES D'ASPECT (DURÉE, ACHÈVEMENT) ET DE POINT DE VUE	
A. Valeurs d'aspect reliées à la durée d'un fait	
1. Un fait habituel, répétitif.	
2. Un fait continu dans le temps, un état.	
3. Un fait instantané, un fait considéré dans sa globalité.	
.....	
B. Valeurs d'aspect reliées à l'achèvement d'un fait	
1. Un fait considéré comme accompli, achevé.	
2. Un fait considéré comme inaccompli, inachevé.	
.....	
C. Valeurs de point de vue	
1. Un fait considéré comme certain.	
2. Un fait considéré comme incertain, hypothétique, irréaliste.	
3. Un fait considéré comme un ordre, une obligation.	
4. Un fait considéré comme un souhait, un désir.	

4.1.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence

L'activité d'écriture proposée dans le cadre de ce projet est directement en lien avec l'analyse de personnages qui a constitué le fil conducteur de la phase de lecture. Il s'agit notamment pour les élèves de rédiger le récit d'une scène racontant la première rencontre entre un ami ou une amie de cœur et une personne de leur famille. Ils doivent pour ce faire s'appuyer sur certains éléments qui tiennent lieu de contraintes à la tâche d'écriture :

- le cadre spatiotemporel : dans une région du Québec, à l'époque actuelle;
- le statut du narrateur : participant;
- réaliser un portrait de deux personnages importants : insister sur les traits psychologiques (traits de caractère, sentiments, opinions) et les milieux de vie (familial, socioculturel et économique)

- la description de la scène : faire progresser le récit en fonction des étapes du schéma narratif

Des consignes sont données quant à la longueur (350 mots) et à la qualité de la langue. Ces dernières restent toutefois très vagues puisqu'il leur est simplement recommandé d'accorder une attention au vocabulaire, à la structure des phrases, à la ponctuation et à l'orthographe

4.1.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Les tâches proposées dans cette séquence préconisent une compréhension textuelle qui passe par une meilleure connaissance de certains faits de langue, dont la maîtrise des modes et temps verbaux. La tâche de lecture vise l'appropriation de certaines caractéristiques génériques et la tâche d'écriture vise à approfondir ces caractéristiques. Concrètement, des activités de grammaire textuelle (modes et temps verbaux) sont proposées pour amener les élèves à mieux situer un fait dans le texte lu. Puisqu'il s'agit de textes narratifs, cela permet à l'élève de reconstituer l'ordre chronologique du texte, dont la compréhension est indispensable à celle du récit. Le travail de lecture est de nature à permettre l'acquisition de certaines caractéristiques textuelles à réinvestir dans la production d'un texte du même genre. En effet, l'objet à l'étude ici est le texte narratif. Or la compréhension de ce type de texte passe nécessairement par la maîtrise de sa structure. En ce sens, travailler la chronologie dans les textes lus revient à faire la grammaire du récit, ce qui conduit nécessairement à la description des régularités trouvées dans le récit, car celle-ci permet d'en dégager la structure narrative. Pourtant, dans cette séquence, nous avons noté que le travail fait en grammaire est totalement décontextualisé, car même si les phrases du corpus sont extraites du texte, elles ne servent que de prétexte à l'apprentissage des notions langagières à l'étude. De plus, il n'y a, lors de ce travail en grammaire, aucun retour dans les textes afin d'en approfondir la compréhension. Le travail sur les temps et les modes ne permet pas aux élèves de mieux comprendre comment est racontée l'histoire des personnages.

La structure même des deux textes à l'étude n'est pas exploitée. L'activité se contente plutôt de montrer aux élèves les aspects techniques de l'organisation du récit. Nous pensons que c'est fondamentalement une activité pertinente, mais elle aurait eu un intérêt certain si elle

prenait les textes lus comme un support, ce qu'elle ne fait pas. Elle ne permet donc pas de comprendre les textes. Il y a aussi une linéarité dans les activités qui ne permet pas d'affirmer que ces activités sont articulées. Nous avons en effet observé que les activités sont agencées dans un ordre qui fait que les va-et-vient langue-lecture sont difficiles. Or nous pensons que dans une séquence où les apprentissages sont articulés, il doit être possible d'aller d'une activité à une autre sans avoir l'impression d'opérer une rupture ou de passer à autre chose. C'est notamment le cas quand les questions d'ordre grammatical impliquent un retour dans le texte. Néanmoins, l'activité d'écriture fait un certain lien avec la lecture, puisqu'il s'agit pour les élèves d'écrire un récit en insistant sur le personnage et ses traits caractéristiques. Les élèves peuvent notamment réinvestir le travail fait sur les personnages dans les deux textes lus, mais pas les contenus langagiers puisque rien dans l'activité ne permet de les convoquer expressément.

4.1.2 Analyse de la séquence 2 : la thèse explicite dans le théâtre

Cette séquence comporte trois volets : lecture, fonctionnement de la langue et communication orale. Notre analyse portera sur les activités de lecture et de langue. Après avoir analysé chacune d'elles, nous verrons s'il y a une articulation entre elles et, si oui, comment celle-ci s'opérationnalise.

Deux extraits de pièces de théâtre servent de support aux activités de cette séquence : *Le malade imaginaire* de Molière et *Médium saignant* de Françoise Loranger que l'on retrouve dans le manuel d'accompagnement *Répertoires* respectivement aux pages 177 et 197.

4.1.2.1 La lecture

L'activité de lecture de cette séquence poursuit cinq objectifs :

- situer une pièce de théâtre dans son contexte social;
- situer un extrait dans l'ensemble de la pièce d'où il est tiré;
- dégager la thèse et la contre thèse d'une pièce de théâtre engagée;
- dégager les arguments et les contre-arguments d'une pièce de théâtre engagée;
- reconnaître les procédés utilisés par le dramaturge pour exprimer son point de vue.

Cette activité comprend trois phases : la planification, la lecture et la réaction. Pendant la phase de planification, les élèves doivent, dans un premier temps, situer l'œuvre de laquelle est extrait le texte à étudier dans son contexte social et historique. Les auteurs du manuel soutiennent en effet que cette étape est préalable et nécessaire à la compréhension de l'extrait et à son insertion dans l'ensemble de l'œuvre. Pour ce faire, les élèves doivent consulter plusieurs sources de renseignements, dont la biographie de l'auteur, le résumé de la pièce, l'histoire du théâtre et la critique.

La seconde phase de l'activité de lecture est consacrée à la reconstitution du contenu et du point de vue : phase de lecture proprement dite. Au cours de cette phase, les élèves lisent attentivement les résumés et les extraits des pièces dont ils doivent faire l'analyse. Ils doivent à terme en dégager le schéma narratif afin de pouvoir les situer ensuite dans l'ensemble des pièces d'où ils sont tirés. Le manuel suggère à l'enseignant de modéliser l'activité avec la pièce de Molière et de demander ensuite à ses élèves de :

- reconstituer le schéma narratif de la seconde pièce (*Médium Saignant*);
- préciser ensuite dans quelle partie de cette pièce ils insèrent l'extrait à l'étude;
- déterminer le thème de la pièce et le sujet de l'extrait.

Après cette première lecture et ce début de travail sur le contenu, les élèves relisent l'extrait à l'étude. Au terme de cette seconde lecture, ils devront relever les thèses qui s'affrontent et les personnages qui les défendent. À cette étape, ils relèvent aussi les arguments et les contre-arguments qui permettent d'étayer chacune des thèses. La troisième phase de l'activité de lecture est consacrée à la réaction aux textes. Dans cette section, les élèves doivent dire s'ils considèrent actuel le débat sur la médecine. Ils doivent s'appuyer sur des faits réels récents et sur des exemples concrets tirés de la pièce *Le malade imaginaire* de Molière. Cette section permet d'effectuer un retour sur l'ensemble de la lecture puisque les élèves doivent entre autres énumérer les types de renseignements qu'ils relèvent en survolant un texte théâtral.

4.1.2.2 Les connaissances langagières

Le travail grammatical proposé dans le cadre de cette activité porte essentiellement sur les registres de langue. Après un petit rappel théorique des différents registres de langue,

les élèves doivent, dans un premier temps, attribuer des registres de langue à des phrases extraites du *Cid* de Corneille et d'*Antigone* de Jean Anouilh (p. 291) :

- « J'amène cette demoiselle : on l'a prise en train de ménager au mort sépulture. » (Extrait d'*Antigone*, p. 162, lignes 25-27)
- « Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes : ils peuvent se tromper comme les autres hommes; Et ce choix sert de preuve à tous les courtisans. Qu'ils savent mal payer les services présents. » (Extrait du *Cid*, p. 169, vers 8-11)

Ces deux pièces (*Le Cid* et *Antigone*) n'étant pas à l'étude dans le cadre de cette séquence, nous présumons qu'elles ont été choisies pour le registre de langue particulier qui les caractérise et qui est semblable à celui des deux pièces à l'étude. Dans ce sens, ils servent donc de prétexte à l'étude de la notion de langue étudiée.

Ensuite, ils doivent trouver le sens moderne de certains archaïsmes des extraits, soit en utilisant le dictionnaire soit en se référant au contexte. Cette fois-ci le corpus est tiré de la pièce de Molière qui est, quant à elle, à l'étude dans la séquence.

- Trouvez le sens moderne des archaïsmes en gras suivants tirés de la pièce *Le malade imaginaire*, de Molière, en utilisant le dictionnaire ou en vous servant du contexte (p. 292) :
 - Les **grimaces** d'amour ressemblent fort à la vérité; et j'ai vu de grands comédiens là-dessus. (acte 1, scène 4)
 - Ah! ah! c'est vous? Quelle surprise! Que venez-vous faire **céans**? (acte 2, scène 1)
 - **Mandez**-le un peu à son maitre de musique, afin qu'il se trouve à la noce. (acte 2, scène 4)

La dernière phase de l'activité grammaticale porte sur le champ lexical. Les élèves doivent relever dans *Médium saignant* tous les termes appartenant au champ lexical des assemblées politiques. Ils doivent ensuite regrouper ces termes selon trois sous-thèmes : titres et fonctions, niveaux de pouvoir et procédures d'assemblée.

On comprend que le but recherché ici est d'amener les élèves à mieux comprendre les pièces à partir d'une approche lexicale. Toutefois, on peut se demander si ces entrées

lexicales peuvent favoriser la compréhension et l'interprétation textuelle dans la mesure où elles ne permettent pas d'approfondir le sens des textes à l'étude, leur portée critique, argumentative. Les rédacteurs du manuel précisent d'ailleurs que le travail sur les archaïsmes a pour objectif de permettre aux élèves de situer la pièce de théâtre dans son contexte historique. Nous sommes d'avis que la prise en compte du contexte historique est importante dans le processus de compréhension et d'interprétation d'un texte, mais elle ne suffit pas. Cela nous mène à constater que le recours aux extraits semble plus un prétexte d'enseignement qu'un moyen de lier l'étude la langue à celle des textes, car les notions abordées en grammaire ne sont pas de nature à favoriser une meilleure compréhension du texte.

4.1.2.3 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Les activités grammaticales telles qu'elles sont conçues et présentées ne sont pas de nature à favoriser une meilleure compréhension ni une meilleure interprétation des extraits travaillés. L'étude des registres de langue, des archaïsmes et du champ lexical se réalise dans des activités au cours desquelles les élèves font du repérage de termes qui ont une proximité lexico-sémantique. Ce repérage, même s'il permet un retour dans le texte, n'offre pas une analyse plus fine des actions des personnages, des thèses débattues et de la spécificité du genre dramatique, encore que la première activité portant sur les registres est totalement décontextualisée. Par ailleurs, le travail sur les textes ne permet pas d'approfondir et d'enrichir les notions langagières à l'étude, notions qui ne font d'ailleurs pas l'objet d'un apprentissage approfondi. Les textes semblent plutôt servir de prétexte à l'étude de phénomènes lexicaux. On ne peut donc pas affirmer que le travail sur les textes et la langue est articulé dans cette séquence.

Toutefois, le fait que les élèves aient pour matériau de travail des phrases tirées de ces pièces peut favoriser chez eux une nécessité de recourir souvent aux extraits pour mieux comprendre les phrases qu'ils ont à analyser. Ces retours sont importants, car ils peuvent constituer pour les élèves une occasion de confronter les analyses qu'ils ont formulées pendant la lecture. Les élèves ont donc ainsi l'occasion d'observer en contexte le fonctionnement du fait de langue étudié. En revanche, nous doutons que cette observation

puisse favoriser une meilleure compréhension des textes puisque le travail grammatical est laconique et peu approfondi.

4.2 Analyse du manuel « *Portail* » des Éditions CEC (Lachance et L-Lacroix, 2009) : 5^e secondaire

Portail est organisé en quatre parties dénommées « Portail ». Les deux premiers portails sont consacrés au texte littéraire et les deux autres au texte courant. À la fin du manuel se trouve une section, en dehors des portails, consacrée à la grammaire et aux stratégies de lecture, d'écriture et de révision. Dans chacun des portails figurent des ensembles d'activités regroupées sous le vocable « fenêtres ». Celles-ci correspondent aux séquences telles que nous les avons définies et analysées dans le premier manuel. Pour être cohérent dans le choix des termes, nous avons choisi d'utiliser le terme « séquence » au lieu de « fenêtre ».

Dans le portail intitulé « les éléments d'une œuvre littéraire » (tables des matières ci-dessous), nous avons choisi la séquence consacrée au personnage et, dans le second portail (l'étude des genres), celle consacrée au texte dramatique.

La plupart des séquences de ce manuel sont organisées autour de la lecture d'extraits de textes, d'activités grammaticales, d'écriture et d'oral dans certains cas. Toutefois, pour notre étude, nous avons eu recours au guide d'enseignement. En effet, les activités ne sont pas détaillées dans ce manuel. On n'y trouve que les textes et les questions liées à la réaction. Les activités grammaticales ainsi que les étapes de la lecture et de l'écriture se retrouvent dans le guide d'enseignement.

4.2.1 Analyse de la séquence 1 : « Les éléments d'une œuvre littéraire » : le personnage

Cette séquence est la première des quatre que contient le module consacré aux éléments d'une œuvre littéraire. Elle comporte quatre volets : lecture, grammaire en contexte, écriture et oral³². La séquence s'organise comme suit :

³² Nous n'analyserons pas l'oral puisque nous l'avons exclu de notre objet d'étude. Dans le manuel, à la suite des textes proposés dans le cadre de la séquence, une autre série de textes est proposée pour permettre le

Figure 3: Aperçu table des matières *Portail, manuel de l'élève 5^e secondaire, Français* (Lachanche et Lacroix, 2009, p. II)



Portail 1

Fenêtre 1 Le personnage

Les cerfs-volants de Kaboul,
Khaled Hosseini. *Roman* 2

Bonheur d'occasion, Gabrielle Roy. *Roman* 10

L'étranger, Albert Camus. *Roman* 18

■ Inter·textes

Conseils à un jeune romancier,
Marc Fisher. *Roman* 29

La passante, Émile Nelligan. *Poésie* 34

Paroles d'enfants dans la guerre,
Hoda Thamir Jihad. *Journal de guerre* 35

Le Rat de ville et le Rat des champs,
Jean de la Fontaine. *Fable* 41

Gaston Lagaffe, André Franquin. *Bande dessinée* 42

L'ami, Stéphane Bourguignon. *Nouvelle* 44

Le plaisir de rompre, Jules Renard. *Théâtre* 49

Fenêtre 2 L'intrigue

La sœur de Judith, Lise Tremblay. *Roman* 53

Saga, Tonino Benacquista. *Roman* 60

Le soleil des Scorta, Laurent Gaudé. *Roman* 66

■ Inter·textes

Ne le dis à personne, Harlan Coben. *Roman* 80

Bonjour tristesse, Françoise Sagan. *Roman* 87

« Les 5 étapes de l'adolescence selon Dolto »,
Dominique François. *Article* 90

Mémoires d'une jeune fille rangée,
Simone de Beauvoir. *Roman* 92

Les tondeuses à gazon, Stephanie Doyon. *Roman* 94

Un fait divers, Alphonse Allais. *Nouvelle* 100

Fenêtre 3 L'univers du texte

Le Comte de Monte-Cristo,
Alexandre Dumas. *Roman* 103

« Épi », Récits de Médilhaut, Anne Legault. *Nouvelle* .. 111

Le Pianiste, Wladyslaw Szpilman. *Roman* 119

■ Inter·textes

**« Le château d'If et le comte de Monte-Cristo
près de Marseille »,** Claude V. Marsolais. *Reportage* ..131

La valise d'Hana, Karen Levine. *Documentaire*133

**« Un jour comme les autres »,
Les funérailles de la Grand Mémé,**
Gabriel Garcia Marquez. *Nouvelle*136

« Ce qu'on s'amusait », Prélude à l'éternité,
Isaac Asimov. *Nouvelle*139

Mister Mouse, Philippe Delerm. *Roman*142

Fenêtre 4 Les thèmes et les valeurs

Le vieux qui lisait des romans d'amour,
Luis Sepúlveda. *Roman* 145

La vie devant soi, Romain Gary (Émile Ajar). *Roman* ..152

Orgueil et préjugés, Jane Austen. *Roman* 157

■ Inter·textes

Comment devenir un monstre, Jean Barbe. *Roman* ..171

**« Les quatre tresses », Sous l'arbre à palabres,
mon grand-père disait...,** Boucar Diouf. *Conte*174

**« Madame Riopel sort de sa tombe »,
Dans mon village, il y a belle Lurette,**
Fred Pellerin. *Légende*176

**Où vont tous ces enfants dont pas un seul
ne rit ?,** Victor Hugo. *Poésie*182

Le roman de Julie Papineau,
Micheline Lachance. *Roman*183

VIII Portail 1 • Fenêtre 1

prolongement des apprentissages. Ces textes se retrouvent dans la partie appelée "Intertextes". Ceux-ci ne feront pas l'objet de nos analyses.

4.2.1.1 La lecture

Dans le cadre de la lecture, trois textes respectivement extraits de *Les cerfs-volants de Kaboul* de Khaled Hosseini, de *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy et de *L'étranger* d'Albert Camus sont soumis à l'appréciation des élèves. L'élément commun à ces trois extraits est l'analyse des personnages. Les rédacteurs du manuel considèrent que le personnage est un élément clé dans la compréhension de toute œuvre. Les tâches que les élèves doivent donc accomplir pour approfondir leur compréhension de chacun de ces trois extraits consistent en l'analyse des personnages à partir de leurs motivations, de leurs valeurs, de leurs actions.

De façon concrète, l'étude de ces trois extraits obéit à un même mode de fonctionnement. Celle-ci pourrait se subdiviser en trois phases.

La première phase, la planification, prépare à la lecture et permet de prédisposer les élèves à la réception de l'extrait. Ainsi, durant cette phase, l'œuvre de laquelle est extrait le texte à étudier est présentée. Cette présentation consiste pour les élèves à situer le roman dans son contexte (social, historique, politique, religieux...). Il est notamment suggéré à l'enseignant de comparer cette œuvre à d'autres que les élèves pourraient connaître. Cette première phase se termine par une question dont l'objectif est d'amener les élèves à accorder plus d'attention à ce qui fait l'objet de l'étude, en l'occurrence le personnage dans les trois textes. Ainsi, pour *Les cerfs-volants de Kaboul*, la question posée avant l'entame de la lecture est la suivante :

- Au fur et à mesure de votre lecture, portez attention aux nombreuses oppositions. Par exemple, qu'est-ce qui oppose les deux personnages principaux? (p. 2)

On pourrait considérer cette question comme un problème de lecture qui invite les élèves à identifier les oppositions qui existent entre les divers personnages. Les rédacteurs considèrent que cet aiguillage, qui peut être fait à l'oral comme à l'écrit, doit permettre aux élèves de repérer tous les points essentiels à la compréhension de l'extrait.

Le principe est le même pour les deux autres extraits : *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy et *L'étranger* de Camus dont les consignes respectives de lecture sont les suivantes :

- Au fur et à mesure de votre lecture, portez attention aux caractéristiques de chacun des personnages. D'après celles-ci, tentez de déduire leurs sentiments ou leur état d'esprit. (p. 10)
- Au fil de votre lecture, attardez-vous aux réflexions de Meursault, le narrateur. Lesquelles vous paraissent "socialement acceptables" et lesquelles vous paraissent plutôt étranges? (p. 18)

La première question, qui est relative à l'extrait de *Bonheur d'occasion*, par sa formulation, vise à amener les élèves à établir des liens entre les caractéristiques des personnages et leur manière de réagir. C'est notamment le cas de Rose-Anna dont les caractéristiques physiques traduisent une sorte de détresse. Quant à la deuxième question, qui est relative à l'extrait de *L'étranger* de Camus, elle comprend deux dimensions. La première est liée à la compréhension de l'œuvre à travers la psychologie du personnage atypique qu'est Meursault. Il s'agit notamment pour les élèves de comprendre le degré de marginalité de ce personnage pour pouvoir comprendre ses actions. Cette question comporte aussi une dimension « réaction », car les élèves doivent porter un jugement sur les réflexions et les actions de ce personnage, puis, à partir de leurs expériences personnelles et de leur vision du monde, décider des actes ou réflexions qui seraient compatibles ou incompatibles aux valeurs de la société.

La deuxième phase de cette tâche est la lecture proprement dite. Les élèves lisent les trois extraits sans aucune autre consigne. Toutefois, pour chacun des textes, des questions d'ordre lexical sont formulées dans la marge. Ces « capsules lexicales » constituent une sorte de repérage visant à donner du sens à certains mots ou passages du texte. Les réponses aux questions que contiennent ces capsules peuvent permettre aux élèves d'affiner leur compréhension du texte. Par exemple, dans l'extrait de *L'étranger*, il est question du procès que doit subir Meursault à la suite du meurtre qu'il a commis. L'extrait présente les audiences préliminaires, la rencontre de Meursault avec son avocat commis d'office puis avec le juge. La plupart des pistes lexicales contenues dans les capsules lexicales visent soit à familiariser l'élève avec le vocabulaire judiciaire soit à l'amener à réagir à l'insensibilité et à l'incroyance du personnage. Prenons les exemples suivants :

- Audience : relevez les mots du texte qui forment le champ lexical juridique d'audience. (p. 19)
- D'après le texte, que fait un greffier? (p. 20)
- Antéchrist : d'après le préfixe, que signifie ce mot? (p. 22)

Ces exemples montrent la volonté des rédacteurs d'amener les élèves à mobiliser des connaissances langagières pour comprendre le texte. Toutefois, il n'y a aucune objectivation de ces connaissances lexicales, car les élèves n'apprennent pas à définir le sens des mots en fonction de leur emploi. Ils ne s'approprient donc pas les stratégies à mettre en place pour comprendre un mot résistant dans un texte.

La troisième phase de la lecture consiste en une série de réflexions et de réactions à travers lesquelles les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves sont exercées. Cette phase comporte un ensemble de questions dont les réponses, selon nous, sont de nature à aider à la compréhension du texte parce qu'elles permettent aux élèves de comprendre les actions que posent les personnages à partir de l'analyse de certains facteurs liés à leur milieu de vie. Par exemple, pour l'extrait de *Bonheur d'occasion* :

- Décrivez le milieu socioéconomique dans lequel les personnages évoluent. (p. 17)
- Quels extraits du texte rendent le personnage Rose-Anna sympathique? (p. 17)

Comme dernière tâche à accomplir, les élèves répondent à des questions qui visent à comparer les trois extraits pour approfondir le travail sur le personnage. Les élèves doivent analyser les éléments culturels, sociaux ou économiques qui permettent de les catégoriser :

- quelles particularités culturelles permettent de différencier le personnage principal de chacun de ces trois romans? (p. 27)
- Meursault n'est pas le seul personnage à présenter les caractéristiques de l'antihéros. À la lecture des extraits, quels autres personnages présentent une ou plusieurs des caractéristiques associées à l'antihéros? (p.27)
- Selon vous, lequel des personnages a été le plus influencé par son milieu de vie? (p. 27)

Nous observons que ce travail de comparaison est une étape qui prolonge le processus de compréhension et d'interprétation. Certaines questions ci-dessus conduisent à un travail de repérage nécessaire à la compréhension, car ce travail exige de l'élève qu'il fasse des retours dans le texte et des liens entre les différents passages clés. D'autres permettent à l'élève de réagir au texte et d'ouvrir une fenêtre sur le processus d'interprétation, puisque dans les deux cas les élèves doivent nécessairement faire appel à leurs expériences de lecteur et à leurs connaissances sur le monde. Nous avons aussi noté que l'organisation des questions n'est pas faite selon l'objectif visé. Ainsi, les questions de compréhension ne sont pas distinguées de celles d'interprétation, ou encore de celles qui visent à susciter la réaction des élèves.

4.2.1.2 Les connaissances langagières

Dans cette séquence, différentes notions grammaticales sont abordées pour chacun des extraits. Pour l'extrait du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*, deux notions sont à l'étude : la phrase incise et la connotation. S'agissant de l'incise, après un rappel théorique proposé à l'enseignant, les élèves ont pour consigne de remplir le tableau ci-après en repérant, aux passages indiqués, les phrases incisives et leur référent. Ils doivent, pour ce faire, souligner la phrase incise se trouvant à la ligne indiquée, identifier les passages qui révèlent l'attitude du personnage qui parle et indiquer l'identité du référent du pronom utilisé dans l'incise.

Extrait du tableau de l'activité sur l'incise, *Portail, Guide d'enseignement, 5^e secondaire, Français* (Lachanche et Lacroix, 2009, p. 17)

Phrases incisives	référents
Lignes 51-52	
Ligne 75	
Ligne 152	

Nous observons que le fait de langue étudié ici, l'incise, offre aux élèves les moyens langagiers susceptibles de les aider à mieux comprendre le texte. En effet, ce travail permet d'étudier plus finement le texte puisqu'il est élaboré à partir de phrases directement tirées du texte lu :

- Reformulez chacune des phrases ci-dessous en y insérant une incise contenant un verbe, un sujet qui n'est pas un pronom et un groupe de mots exprimant l'attitude du personnage qui parle (p. 17, *Portail, Guide d'enseignement*) :
 - Il fronça le nez en prononçant le mot « **chiite** », comme s'il s'agissait d'une maladie. (lignes 222-223)
 - Tu es content! Maintenant, tu as un gamin débile qui sourira à ta place! (ligne 247)

La seconde activité grammaticale réalisée en lien avec ce même extrait est consacrée à la connotation. Dans un premier temps, les élèves sont appelés à relever les mots et groupes de mots au sens connoté :

- Aux lignes 93 à 121, l'auteur décrit les maisons d'Amir et d'Hassan. Relevez les mots et groupes de mots au sens connoté qui servent à désigner une réalité en y ajoutant une valeur particulière.
 - « La maison d'Amir (ligne... à ligne...)
 - Mots ou groupes de mots de sens connoté.....»
 - « La maison d'Hassan (ligne... à ligne...)
 - Mots ou groupes de mots de sens connoté.....»

Ensuite, ils doivent dire le rôle que ces descriptions jouent dans le texte :

- Les mots et groupes de mots utilisés pour décrire la maison d'Amir et d'Hassan ont-ils une valeur méliorative ou péjorative? Justifiez votre réponse.
- Quel rôle jouent ces descriptions dans le texte? (p. 19, *Portail, Guide d'enseignement*)

Dans le cadre de l'étude de l'extrait de *Bonheur d'occasion*, l'accord du verbe constitue l'élément étudié en grammaire. Les élèves doivent identifier et accorder correctement les verbes dont le sujet est le pronom relatif « qui » et les accorder correctement; ils doivent ensuite justifier l'accord d'autres verbes. Ce qui est demandé aux élèves à travers ce travail, c'est de pouvoir identifier l'antécédent des pronoms relatifs afin d'accorder correctement les verbes avec ces pronoms. Il n'y a de fait aucune articulation possible avec une telle activité puisqu'elle a un caractère à la fois décontextualisé et utilitariste. Ce qui semble visé, c'est uniquement une amélioration de l'accord du verbe.

Pour le troisième et dernier extrait, *L'étranger*, la grammaire en contexte consiste en un travail sur la coordination et la juxtaposition. Les élèves relèvent et expliquent les cas d'utilisation d'une ponctuation inhabituelle dans l'extrait; ils reformulent des phrases simples de manière à les coordonner ou à les juxtaposer; ils en identifient les coordonnants :

- Reformulez les deux phrases suivantes de manière à n'en former qu'une contenant une coordination : « J'ai trouvé qu'il était très commode que la justice se chargeât de ces détails. Je le lui ai dit. (p. 25, *Portail, Guide d'enseignement*)
- Relevez aux lignes 95 à 102 une phrase contenant une juxtaposition qui révèle la perplexité du juge face aux agissements de l'accusé. (p. 28, *Portail, Guide d'enseignement*)

Nous avons observé que le corpus de toutes les activités langagières proposées dans cette séquence est tiré des extraits à lire. Si pour certaines de ces activités, le corpus est déjà défini, pour d'autres, ce sont les élèves qui retournent dans les extraits pour identifier les phrases en lien avec le fait de langue étudié. Nous pensons qu'une telle démarche, dans son esprit, présente un double intérêt. D'abord, elle oblige les élèves à retourner dans le texte, ce qui peut les amener à une relecture plus attentive pouvant favoriser une meilleure compréhension du texte. Ce retour au texte peut aussi favoriser une meilleure maîtrise du phénomène étudié, car les élèves doivent le repérer et l'étudier. Conséquemment, cette démarche présente l'intérêt pour les élèves de percevoir le fonctionnement en contexte du fait étudié.

4.2.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence

L'activité d'écriture proposée dans le cadre de cette séquence constitue le prolongement des activités de lecture. Les élèves doivent rédiger un texte littéraire dans lequel ils décrivent la personnalité, les comportements et les réactions d'un inconnu qu'ils aperçoivent à l'aéroport. Une note renvoie les élèves à une fiche précisant les étapes de la production d'un texte littéraire : la planification, la rédaction, la révision et l'évaluation de la démarche. Outre ce renvoi, aucun autre détail n'est donné sur l'organisation de l'activité. Les rédacteurs ne mentionnent pas non plus de détail sur les activités langagières que les élèves doivent mobiliser dans cette tâche d'écriture.

4.2.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Dans le premier extrait (*Les cerfs-volants de Kaboul*), des activités lexicales sont proposées aux élèves en vue de les amener à accorder plus d'attention aux éléments langagiers dont la maîtrise est indispensable à la compréhension du texte. Ces analyses lexicales ont ainsi pour objectif d'aider les élèves à comprendre au fur et à mesure les actions que posent les personnages et à saisir l'environnement dans lequel elles se déroulent. Ils n'acquièrent donc pas, selon nous, des stratégies sur les microprocessus qu'ils pourraient réinvestir dans d'autres lectures, parce que les stratégies travaillées ne sont pas explicitées. Toutefois, il nous est impossible d'affirmer que ce travail lexical, fermé sur les mots, offre des stratégies transférables, car les élèves n'apprennent pas à définir des mots, mais définissent des mots pour comprendre ce qu'ils lisent. Or une telle activité doit permettre aux élèves de développer des compétences et d'acquérir des stratégies qu'ils peuvent réutiliser dans d'autres contextes.

Par ailleurs, pendant la phase de grammaire en contexte, les activités grammaticales proposées (incise et connotation) permettent de faire un retour dans le texte. En principe, les retours dans le texte sont de nature à en favoriser une meilleure compréhension puisqu'ils offrent aux élèves l'occasion de travailler sur des faits de langue qui sont très présents dans l'extrait. En même temps, le texte permet de mieux maîtriser les connaissances langagières, car les élèves en voient la manifestation concrète. Par exemple, l'activité grammaticale sur la

connotation permet surtout aux élèves de comprendre les raisons subjectives qui poussent le narrateur à faire une telle description de son milieu de vie en Afghanistan. La grammaire offre ainsi des outils d'analyse textuelle aux élèves. Pour paraphraser Coirault et David (2011), la lecture et la grammaire entretiennent ainsi un rapport ascendant et descendant, car le travail préconisé intègre les spécificités linguistiques et textuelles de l'extrait. Il y a en effet un va-et-vient entre le texte et la grammaire : l'étude fine du texte littéraire permet de relever le recours à un fait de langue; l'étude de ce fait de langue permet à son tour de cerner les spécificités du texte par un retour dans celui-ci. On peut donc affirmer que dans ce premier extrait, la lecture et la grammaire sont articulées.

Dans les deux autres extraits, si les rédacteurs font preuve d'une volonté d'articuler les différentes activités entre elles, cette articulation reste toutefois incomplète. Le mouvement est en effet ascendant, car les deux extraits ne servent pas à l'apprentissage des notions grammaticales à l'étude (accord du verbe, coordination et juxtaposition). Pendant la phase de lecture, comme dans le premier extrait, les *capsules lexicales* permettent une meilleure compréhension d'éléments clés du texte. Par exemple, pour l'extrait de *Bonheur d'occasion*, le champ lexical du terme « austérité » permet aux élèves de saisir les difficultés inhérentes au contexte socioéconomique de l'œuvre. La conscience de ce contexte constitue un élément déterminant puisqu'il permet de comprendre les craintes, les peurs, les doutes et les actions de Rose-Anna. Quant à l'extrait de *L'étranger*, les analyses lexicales des termes « audience » et « greffier » d'un côté, et « antéchrist » et « taciturne » d'un autre côté aident l'élève à saisir respectivement le lieu physique où se déroulent les faits et le caractère étrange et rebelle de Meursault. La volonté de faire des liens entre le texte et les aspects langagiers qui le caractérisent constitue le seul élément concret d'articulation que nous dégageons pour ces deux extraits. Il n'y a pas de stratégies transférables au-delà de ces cas étudiés. En effet, les activités grammaticales proposées par la suite ne sont pas de nature à favoriser la compréhension des extraits, car même s'il y a des retours dans les textes à travers le choix du corpus d'analyse, on se rend compte que ces textes servent plutôt de prétexte à l'apprentissage des notions grammaticales à l'étude. Ces notions sont générales et auraient pu être étudiées avec tout type et tout genre de texte. Prenons le cas de l'accord des verbes dans l'extrait de *Bonheur d'occasion*. L'essentiel du travail grammatical consiste pour les élèves à relever des verbes et à en justifier l'accord. Un tel exercice n'aide en rien à la

compréhension du texte puisque ce fait de langue étudié ne permet pas au texte d'avoir une spécificité. Le texte semble ainsi servir de prétexte à l'apprentissage des accords sujet-verbe. Observons les deux premières questions de cet exercice :

- Lisez les lignes 1 à 7 du texte et, relevez trois verbes dont le sujet est le pronom relatif « qui », précisez l'antécédent du pronom et indiquez la personne et le nombre de chaque verbe. (p. 20, *Portail, Guide d'enseignement*)
- Justifiez l'accord du verbe « se détendaient » à la ligne 14. (p. 20, *Portail, Guide d'enseignement*)

Ces deux questions montrent que cette activité grammaticale ne peut en rien permettre une meilleure compréhension du texte. Le texte non plus ne permet pas de comprendre particulièrement l'accord du verbe, même s'il peut aider. Il n'est donc que prétexte. Il faut toutefois préciser que l'articulation apparaît particulièrement difficile pour des connaissances langagières comme l'accord du verbe dont l'étude contribue peu à la compréhension des textes littéraires. Si l'on veut vraiment articuler l'étude de cette notion au texte, il y aurait moyen de le faire en découvrant les caractéristiques des verbes présents dans le texte (du point de vue sémantique et morphologique). Une telle approche pourrait parfois aider à mieux comprendre le texte en question.

La tâche d'écriture proposée au terme de cette séquence est aussi en rupture avec la lecture et la grammaire puisqu'elle ne réinvestit ni les connaissances acquises dans les textes ni celles acquises dans les activités grammaticales. Les activités métalinguistiques ne sont donc pas articulées aux activités discursives. En effet, les élèves peuvent faire l'exercice demandé sans avoir recours aux textes lus. Il est vrai que la maîtrise de l'accord du verbe est importante, mais celle-ci peut aider dans l'écriture de tout type de texte.

4.2.2 Analyse de la séquence 2 : L'étude des genres à travers le texte dramatique

Cette séquence est la troisième que contient le module consacré à l'étude des genres. Comme dans la séquence précédente, nous analyserons les activités de lecture, de grammaire et d'écriture. Trois textes respectivement extraits des pièces *Les Précieuses*

ridicules de Molière, *Charlotte, ma sœur* de Marie Laberge et *Commedia dell'arte* de Marc Favreau servent de support à ces différentes activités.

4.2.2.1 La lecture

Dans le cadre de la lecture, trois extraits des pièces citées plus hauts sont soumis à l'appréciation des élèves. Ces extraits traitent des effets des influences culturelles, des sentiments amoureux et des stéréotypes. Les notions que les auteurs du manuel souhaitent faire étudier à travers ces trois extraits sont le dialogue, le monologue, les didascalies, l'intrigue et la division des pièces de théâtre. Toutefois, même si les notions relatives aux personnages, à l'intrigue, aux valeurs et aux figures de style ont déjà été abordées à travers les séquences précédentes³³, les auteurs considèrent que le texte dramatique constitue, pour l'enseignant, un support essentiel pour approfondir ces apprentissages. Ils suggèrent aussi que ce genre textuel serve de porte d'entrée pour travailler des composantes de la compétence orale (prononciation, rythme, intonation...).

Comme pour toutes les activités que nous avons analysées dans ce manuel, la lecture de chacun des extraits comprend trois phases : la planification, la lecture et la phase de compréhension et d'interprétation.

Pendant la phase de planification, les élèves doivent situer les extraits dans les pièces desquelles ils sont tirés et les contextualiser. Ils doivent également prendre connaissance de la vie des différents auteurs et de l'ensemble de leur œuvre afin de voir si la pièce dont ils doivent analyser l'extrait se situe en rupture ou dans le prolongement de ces œuvres. Pour les trois pièces choisies (*Les Précieuses ridicules*, *Charlotte, ma sœur* et *Commedia dell'arte*), trois pistes d'amorce de la lecture sont proposées aux élèves au terme du travail de planification :

- Relevez les différents points de vue des personnages à propos de la dernière mode parisienne. (*Les Précieuses ridicules*, p. 259)
- La scène de cet extrait se passe après l'entracte, presque à la fin de la pièce. À partir du dialogue, quelles déductions pouvez-vous faire à propos du contexte, des personnages et de leurs relations? (*Charlotte, ma sœur*, p. 266)

³³ Cette séquence est en effet la septième à l'étude dans le manuel

- Remarquez les éléments qui font l'originalité de ce début de pièces de théâtre. (*Commedia dell'arte*, p. 272)

Pendant la lecture, les élèves doivent donc porter une attention particulière aux éléments auxquels les pistes de lecture font référence. Pour le premier extrait, il s'agit d'amener les élèves à saisir, à partir du point de vue de chacun des personnages, le contexte de l'époque, les relations entre ces personnages et les intentions du l'auteur (moqueries de Molière au sujet de la société parisienne d'alors). Quant à la question d'amorce du second extrait, elle invite les élèves à comprendre le climat tendu entre les personnages. Les auteurs du manuel considèrent que la prise en compte de cet élément amène les élèves à dégager une vue d'ensemble pour mieux comprendre la pièce. Finalement, la troisième piste de lecture proposée pour l'extrait de *Commedia dell'arte* vise à amener les élèves à déterminer les particularités (rôle des comédiens et organisation de la pièce) de cet extrait pour comprendre les intentions de l'auteur et le rôle des répliques.

Les élèves lisent ensuite les extraits en gardant à l'idée les pistes susmentionnées. Pendant cette phase de lecture, ils doivent également, au fur et mesure qu'ils progressent dans le texte, répondre à des questions contenues dans des capsules lexicales³⁴. Par exemple, dans le premier extrait, certains mots ou expressions ont un emploi différent de celui qu'on en fait aujourd'hui. Les capsules lexicales attirent l'attention des élèves sur ces termes-là et les acceptions auxquelles ils renvoient :

- Manière : de Molière à aujourd'hui, le sens de ce mot s'est transformé. Que veut-il dire dans la pièce? (*Les Précieuses ridicules*, p. 260)
- Plain-pied : remarquez l'orthographe de l'adjectif. Selon son sens, déduisez la signification de ce mot composé. (*Les Précieuses ridicules*, p.263)

La troisième et dernière phase de la lecture est consacrée à des questions qui visent à amener les élèves à réagir aux extraits et à verbaliser la compréhension qu'ils en ont. Les questions auxquelles doivent répondre les élèves dans cette phase de l'activité de lecture sont

³⁴ Le principe des capsules lexicales est le même que celui que nous avons décrit dans la séquence analysée précédemment. Tous les textes de ce manuel contiennent en effet ces capsules dont l'objectif est d'amener les élèves à clarifier des termes que les auteurs du manuel jugent importants pour la compréhension du texte lu.

de diverses natures. Certaines visent à vérifier la compréhension globale que les élèves ont des textes. Pour les trois extraits, nous avons relevé les questions suivantes³⁵ parmi celles qui sont posées :

- Résumez l'action de chacune des scènes de l'extrait. (*Les Précieuses ridicules*) (p. 3 *Portail, guide d'enseignement*)
- Contrairement à Molière dans *Les Précieuses ridicules*, Marie Laberge a utilisé les didascalies pour mettre en scène sa pièce. Justifiez l'emploi qui en est fait dans l'extrait. (*Charlotte, ma sœur*) (p. 7 *Portail, guide d'enseignement*)
- Pour quelles raisons Marc Favreau décrit-il le décor au début de sa pièce? (*Commedia dell'arte*) (p. 12 *Portail, guide d'enseignement*)

D'autres questions ont des finalités interprétatives :

- À la fin de la scène 4, Gorgibus dit : [...] je veux être maître absolu [...] (ligne 146). Qui vous semble être véritablement le maître dans cette scène : Gorgibus ou Magdelon? Justifiez votre réponse. (*Les Précieuses ridicules*) (p. 5 *Portail, guide d'enseignement*)
- Pourquoi les caractéristiques des personnages les prédestinaient-elles à s'opposer? (*Charlotte, ma sœur*) (p. 10 *Portail, guide d'enseignement*)
- À l'époque des troupes ambulantes italiennes, pourquoi la pratique des treize coups de brigadier était nécessaire? (*Commedia dell'arte*) (p. 15 *Portail, guide d'enseignement*)

D'autres questions encore ont pour objectif de faire réagir les élèves :

- La pièce critique l'attitude de certaines gens qui préfèrent le paraître, les beaux atours, les artifices, les rêveries romanesques. Partagez-vous le point de vue de Molière? Appuyez votre réponse par des exemples. (*Les Précieuses ridicules*) (p. 6 *Portail, guide d'enseignement*)

³⁵ Toutes les questions énumérées ici sont extraites de la fiche d'exploitation 7 du guide de l'enseignant.

- Croyez-vous, comme René, qu'il soit essentiel de connaître les détails de la vie d'un ou d'une artiste pour bien interpréter son œuvre? Expliquez votre réponse. (*Charlotte, ma sœur*) (p. 10 *Portail, guide d'enseignement*)

Quelques questions ont ceci de particulier qu'elles visent à amener les élèves à faire ressortir les particularités (le dialogue, le rythme, le monologue, les didascalies) du genre qu'est le théâtre :

- Qu'est-ce qui justifie les changements de scène dans le découpage de la pièce? (*Les Précieuses ridicules*) (p. 3 *Portail, guide d'enseignement*)
- Quels sont les rôles du dialogue dans la scène 1? (*Les Précieuses ridicules*) (p. 4 *Portail, guide d'enseignement*)
- En tenant compte du dialogue, expliquez comment l'occupation de l'espace par les personnages est représentative de leur relation. (*Charlotte, ma sœur*) (p. 8 *Portail, guide d'enseignement*)

Ces questions nous paraissent pertinentes pour la compréhension du fonctionnement du texte théâtral. Nous pensons aussi qu'elles sont complexes et qu'elles nécessitent un enseignement autour des notions qu'elles comportent. Le manuel ne le propose pas et ne précise pas si un tel enseignement est fait préalablement.

Par ailleurs, pendant cette troisième phase, les élèves doivent dégager dans un tableau les caractéristiques physiques, psychologiques, intellectuelles et les rôles des personnages. Cet exercice est surtout préconisé pour le travail sur l'extrait de *Commedia dell'arte* où les personnages sont prédéfinis et caricaturaux. Le dernier volet de cette phase est consacré à la comparaison des textes. Les auteurs du manuel soutiennent que cet exercice a pour objectif d'amener les élèves à dégager les éléments génériques de ces trois textes afin que ceux-ci puissent être réinvestis dans d'autres apprentissages.

4.2.2.2 Les connaissances langagières

Trois notions grammaticales sont à l'étude dans cette séquence : la subordonnée relative (*Les Précieuses ridicules*), le groupe du verbe et ses expansions (*Charlotte, ma sœur*) et l'emploi de la virgule (*Commedia dell'arte*). S'agissant du déroulement de l'activité, il est le

même pour les trois extraits. Chacune commence par une partie théorique que l'enseignant assume. Il rappelle les principales notions dont les élèves ont besoin pour mener à bien ces tâches.

Durant le premier exercice relatif à la subordonnée relative, les élèves ont pour consignes de :

- distinguer la subordonnée relative de la subordonnée complétive;
- reconnaître les pronoms qui introduisent les subordonnées relatives;
- remplacer des subordonnées relatives par d'autres groupes syntaxiques (Gn, Gadj, Gprép...);
- distinguer la subordonnée relative explicative de la subordonnée relative déterminative.

Il est à noter que tout le corpus de phrases qui sert de support à cette activité est constitué exclusivement de phrases tirées de l'extrait auquel est rattaché l'exercice. Pour les questions de repérage, les élèves retournent dans le texte :

- Les lignes 125 à 148 de l'extrait contiennent quatre subordonnées relatives explicatives. Relevez-les et indiquez les lignes. (*Portail, Guide d'enseignement* p. 17)

Quant à l'activité grammaticale en lien avec le second extrait étudié, elle porte sur le groupe du verbe et ses expansions. Après le rappel théorique que fait l'enseignant, les élèves doivent relever et réécrire correctement les groupes de verbes dont la construction a été modifiée par les marques de négation escamotées dans les dialogues. Cette activité sur le groupe du verbe se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, les élèves sont invités à retourner dans l'extrait *Charlotte, ma sœur* pour y relever cinq groupes de verbes modifiés par des marques de négation absentes. Par contre, pour le second volet de l'activité, aucun retour dans le texte n'est possible. Les phrases à analyser sont tirées des textes étudiés, mais elles servent plutôt de prétexte à l'étude des notions langagières :

- Lisez la phrase suivante afin d'en analyser la construction (*Portail, Guide d'enseignement* p. 23):
 - Mais c'est très personnel, parce que techniquement, vous avez des choses plus achevées, même s'il y a toujours une certaine âpreté, une rudesse dans votre travail. (ligne 57-59)

La dernière activité grammaticale porte sur les principaux emplois de la virgule. Les élèves doivent entre autres :

- justifier la ponctuation de phrases tirées de l'extrait de *Commedia dell'arte*;
- récrire certains passages en les ponctuant correctement.

En résumé, l'ensemble des activités grammaticales traite de faits de langue à partir de chacun des extraits à l'étude dans la séquence. Cette approche qui consiste à bâtir les activités grammaticales à partir d'un corpus tiré des textes de l'activité de lecture nous semble bénéfique pour les élèves, car elle permet des va-et-vient entre les activités de lecture et les activités grammaticales. Ce mouvement entre le texte et la langue présente l'intérêt pour les élèves de voir le fonctionnement de la notion grammaticale à l'étude en contexte d'une part, et d'autre part, il permet aux élèves de travailler plus finement le texte qu'il ne l'aurait fait si le corpus était tiré d'un autre texte. En principe, ce va-et-vient, sans constituer l'articulation, peut servir de base à une articulation des différents contenus. En effet, l'articulation exige beaucoup plus qu'un simple retour au texte, car elle permet à l'élève de voir de quelle façon les phénomènes langagiers étudiés enrichissent l'étude du texte. Mais, nous observons également que cette articulation reste superficielle puisqu'elle ne se fait que dans un sens : du texte vers les connaissances langagières. La compréhension de l'ensemble du texte, ni même de passages, n'est pas travaillée avec ces connaissances langagières.

4.2.2.3 L'activité d'écriture de cette séquence

L'activité d'écriture proposée dans le cadre de cette séquence constitue le prolongement des activités de lecture. La tâche d'écriture est présentée dans le dossier « Pistes d'essai » et permet le prolongement et le réinvestissement des apprentissages réalisés. Les élèves doivent réécrire un texte littéraire dont la consigne est la suivante :

« Pour la *Cagnotte*, Denis Chouinard a choisi d'adapter le texte afin de l'actualiser et de le rapprocher de la réalité québécoise. À votre tour, parmi les extraits de Molière, de Beaumarchais et de Shakespeare, sélectionnez-en un que vous adapterez à notre époque et à notre culture. Cependant, prenez garde de conserver l'essentiel du caractère des personnages et de l'intrigue. »

Les auteurs du manuel soutiennent que l'objectif de cet exercice est d'amener les élèves à être capables d'identifier des éléments contextuels propres à leur époque, de relever des caractéristiques implicites ou explicites des personnages, de résumer les principales parties de l'intrigue.

4.2.2.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Dans cette séquence, nous avons noté une volonté explicite des auteurs du manuel d'établir des liens entre les activités de lecture, de grammaire et d'écriture. En effet, le travail que font les élèves en lecture a pour objectif une meilleure compréhension du texte de genre dramatique. Pour ce faire, une attention particulière est portée entre autres au dialogue, au monologue et aux didascalies. Nous avons aussi observé que les différentes activités grammaticales proposées dans cette séquence s'appuient sur l'analyse de certains passages des textes lus. En principe, cette approche est de nature à faire en sorte que les activités grammaticales conduisent à une meilleure compréhension du texte lu, et que le retour au texte permette à son tour une maîtrise plus assurée des notions langagières, puisqu'en définitive celles-ci constitueraient une des spécificités du texte lu. Ce retour dans les textes permettrait notamment aux élèves d'analyser plus finement le texte à partir des ressources langagières qui y sont mobilisées. Dans le même temps, le texte aide à approfondir ces faits de langue. De plus, la présence des capsules lexicales pendant la lecture est de nature à favoriser aussi la compréhension de certains passages clés. Tout cela montre les interactions possibles entre l'étude du texte et celle de la langue. Cela dit, si nous pensons que le principe de l'analyse de la ponctuation dans *Commedia dell'arte* est pertinent en ce sens que cette analyse peut permettre de comprendre les hésitations, les doutes et les non-dits de la pièce, nous pensons que l'articulation est imparfaite puisque ladite analyse est non approfondie. L'activité se limite en effet à la justification de l'emploi de la virgule dans certaines phrases isolées de leur contexte d'énonciation. Nous pensons d'ailleurs que l'enseignement de la ponctuation gagnerait à être mis en relation avec l'étude des textes, puisque la ponctuation n'a pas uniquement une fonction syntaxique, mais également une fonction énonciative (Dufour, 2014). Nous sommes aussi sur la pertinence des activités sur la subordonnée relative dans *Les Précieuses ridicules* et sur le groupe du verbe dans *Charlotte, ma sœur*. Ces notions sont

certes très importantes, mais elles ne sont pas une spécificité de ces deux pièces même si elles contiennent çà et là quelques subordonnées. Et leur étude ne vise pas une meilleure compréhension de l'écriture de la pièce, pour montrer par exemple que l'écriture de Molière comporte beaucoup d'inversions pour respecter les règles de la versification. Nous pouvons donc questionner ce choix – du moins, telle que ces activités sont présentées – car la simple présence d'un fait de langue dans un texte n'en justifie pas l'étude. Une telle approche consiste en effet à faire du texte un prétexte pour l'enseignement de la subordonnée relative. Il ne s'agit pas d'articulation, car le mouvement est alors unidirectionnel.

En revanche, nous avons observé que la tâche d'écriture proposée exige que les élèves aient recours à l'ensemble des notions qu'ils ont acquises durant les tâches de lecture et de grammaire. Il y a donc la volonté des rédacteurs du manuel d'amener les élèves à réinvestir les acquis en lecture et en grammaire dans l'activité de production qui leur est soumise. Mais celle-ci n'est pas explicite puisque le manuel reste muet sur les notions langagières que les élèves peuvent réinvestir.

En définitive, on note une volonté explicite des auteurs du manuel d'articuler la lecture à la grammaire, la lecture à l'écriture et la grammaire à l'écriture. Mais les choix opérés par la suite nous semblent altérer cette volonté.

4.3 Analyse du manuel *Zones des Éditions CEC (Fortier, Lazure, Setticasì et Rochon, 2008) : 4^e secondaire*

Zones comprend deux volumes qui accompagnent les élèves dans leurs apprentissages en français. Les séquences présentées ici figurent dans le second volume qui comprend trois grandes sections réparties en 464 pages : une première partie composée de quatre dossiers consacrés à l'étude et à l'analyse de textes littéraires, une deuxième réservée à des notions grammaticales, et une troisième qui comprend le corpus des textes étudiés dans la première partie.

La première partie de ce volume comprend quatre dossiers qui traitent respectivement du roman, du raisonnement argumentatif, du texte à raisonnement argumentatif et du texte poétique. Dans le premier dossier, *Le Roman*, figure une séquence qui a pour ligne directrice l'étude des personnages dans le roman. Le second dossier, lui, comprend une séquence consacrée à l'élaboration des arguments et des contre-arguments dans un raisonnement qui vise à convaincre. Le troisième dossier est le prolongement du second puisqu'il traite des stratégies argumentatives. Le quatrième et dernier dossier traite de l'interprétation du texte poétique et des marques d'énonciation.

Les deux séquences que nous présentons ici sont respectivement extraites des volets consacrés au roman (dossier 1) et à la poésie (dossier 2).

Les deux séquences présentées, les deux autres de ce manuel, sont conçues de la même façon : une activité de lecture qui comprend trois extraits de textes, une activité grammaticale et des activités d'écriture ou d'oral.

4.3.1 Analyse de la séquence 1 : les personnages dans le roman

Cette séquence comporte trois volets : lecture, grammaire en contexte et discussion littéraire.

L'activité de lecture vise à amener les élèves à étudier les personnages dans le genre romanesque. Les contenus grammaticaux sont articulés autour du monologue intérieur, procédé littéraire qui permet de révéler l'intériorité d'un personnage. Différentes notions sont à

l'étude, dont des phases emphatiques, des phrases non verbales et des phrases à présentatif et des points de suspension. De plus, les champs lexicaux et certains procédés linguistiques servant à faire avancer la discussion sont étudiés dans les deux derniers extraits. La discussion sert de cadre au partage des expériences de lecture et à un exercice de réflexion collective sur les textes lus. Les trois textes qui servent d'appui à ce travail sont extraits de trois romans : *Ensemble, c'est tout* d'Anna Gavalda, *Le parfum* de Patrick Süskind et *C'est pas moi, je le jure* de Bruno Hébert. Les trois extraits sont étudiés séparément l'un à la suite de l'autre. Au terme de l'analyse, les élèves font un travail de comparaison des textes. Toutefois, la démarche d'analyse étant la même pour les trois textes, nous avons décidé de présenter le travail réalisé sur le premier extrait de *Ensemble, c'est tout*.

Par ailleurs, puisque nous ne traitons pas de l'oral dans ce mémoire, nous n'avons pas analysé la discussion littéraire proposée dans cette séquence. Cette discussion littéraire est en effet une activité orale où les élèves partagent leur sentiment sur les textes, expriment un jugement ou formulent des hypothèses interprétatives.

Rapport-Glaive.com

Figure 4: Aperçu table des matières Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français (Fortier et coll., 2009, p. IV)

Table des matières

ZONE



dém mesure

D5 SSIER Personnages en quête d'équilibre 2 LE ROMAN	D6 SSIER Tracer la ligne 58 LE RAISONNEMENT ARGUMENTATIF
<p>! Explorer 4</p> <ul style="list-style-type: none"> M Extrait de <i>ENSEMBLE, C'EST TOUT</i>, de Anna Gavalda 4 M Extrait de <i>LE PARFUM</i>, de Patrick Süskind 20 M Extrait de <i>C'EST PAS MOI, JE LE JURE!</i>, de Bruno Hébert 36 <p style="text-align: center; background-color: #333; color: white; padding: 2px;">Lire et comprendre le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ L'intériorité du personnage principal ■ Le rôle des personnages secondaires ■ La manière de raconter du narrateur ■ Le recours à divers types de séquences dans un récit <p style="text-align: center; background-color: #add8e6; padding: 2px;">Grammaire en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Le monologue intérieur pour révéler un personnage 17 5.2 Les champs lexicaux 35 <ul style="list-style-type: none"> M M M COMPARER LES TEXTES 49 M LA DISCUSSION AUTOUR D'UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE 50 <p>! À vous de jouer</p> <p>LECTURE PARTAGÉE (Participer à une discussion à partir d'un roman) 53</p> <p style="text-align: center; background-color: #add8e6; padding: 2px;">Grammaire en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.3 Des procédés linguistiques pour faire avancer la discussion 56 <p>+ Dossier plus</p> <ul style="list-style-type: none"> LE JOURNAL QUI DIALOGUE 57 DE LA PAGE À L'ÉCRAN 57 AUTRES TEXTES À EXPLORER 57 	<p>! Explorer 60</p> <ul style="list-style-type: none"> M LA VITESSE AU VOLANT 60 M LES JEUX VIDÉO 72 M LE VÉGÉTARISME 82 <p style="text-align: center; background-color: #333; color: white; padding: 2px;">Lire et comprendre le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La thèse et la contre-thèse ■ Les arguments et les contre-arguments ■ Les conclusions partielles ■ Les procédés au service de l'argumentation <p style="text-align: center; background-color: #add8e6; padding: 2px;">Grammaire en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.1 Les organisateurs textuels et les marqueurs de relation au service de l'argumentation 69 6.2 L'énonciation et le vocabulaire lié à l'argumentation 80 <ul style="list-style-type: none"> M M M COMPARER LES TEXTES 91 M LE DÉBAT 92 <p>! À vous de jouer</p> <p>DÉBATTRE, PAS SE BATTRE! (Prendre part à un débat oral) 96</p> <p style="text-align: center; background-color: #add8e6; padding: 2px;">Grammaire en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.3 Les familles de mots au service de la reprise de l'information 99 <p>+ Dossier plus</p> <ul style="list-style-type: none"> DES ARGUMENTS EN IMAGES 101 UNE LETTRE POUR L'ENVIRONNEMENT 101 AUTRES TEXTES À EXPLORER 101
<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">Grammaire en vedette</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">LA SUBORDONNÉE COMPLÉMENT DE PHRASE EXPRIMANT LA CAUSE ET LA CONSÉQUENCE</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.7em;">i p. 241 a p. 271</p>	

4.3.1.1 La lecture

Dans cette séquence, l'activité de lecture consiste en un travail sur les personnages dans le roman : psychologie et actions. L'activité comprend trois phases : la planification, le travail sur le contenu et le retour sur la lecture.

La phase de planification comprend deux étapes. Dans un premier temps, les élèves explorent la vie de l'auteur, son œuvre et le roman duquel est extrait le texte dont ils ont à faire l'analyse. Ensuite, ils étudient le contexte historique du roman. Au terme de cette phase de planification, deux questions sont posées aux élèves en vue de les préparer au sujet dont traite l'extrait :

- Avez-vous déjà eu à faire face à un problème personnel qui vous paraissait insurmontable? (p. 6)
- Qu'est-ce que l'anorexie? Qui sont les personnes les plus vulnérables à cette maladie? (p. 6)

La deuxième phase, consacrée à la lecture proprement dite et à la compréhension du texte, débute par des indications qui visent à attirer l'attention des élèves sur les éléments importants du texte.

« Dans le roman *Ensemble, c'est tout*, le personnage de Camille Fauque est un être fragile aux prises avec de sévères troubles d'identité, qui frôlent la démesure. À la lecture de ces trois extraits du roman, portez attention aux notions³⁶ ci-dessous en vous laissant guider par les questions figurant en marge :

- A. L'intériorité du personnage;
- B. Le rôle des personnages secondaires;
- C. La manière de raconter du narrateur;
- D. Le recours à divers types de séquences dans un récit. » (p. 6)

Pendant cette phase de lecture, les élèves doivent au fur et à mesure qu'ils progressent répondre à des questions renvoyant soit aux pistes de lecture suggérées au début de la lecture, soit à des clarifications lexicales importantes pour la compréhension de certains termes de l'extrait. (Voir figure ci-dessous).

³⁶ Ces notions ne sont pas spécifiquement travaillées dans cette séquence. Mais, la seconde partie du manuel comporte des capsules théoriques qui y sont consacrées.

Figure 5: Activité de lecture, *Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français* (Fortier et coll., 2009, p. 13)

lexique

Engranger
Ce terme est-il employé au sens propre ou au sens figuré? Que signifie-t-il dans le contexte?

235 allait avoir vingt-sept ans et n'avait rien engrangé de bon jusqu'à présent. Ni amis, ni souvenirs, ni aucune raison de s'accorder la moindre bienveillance. Qu'est-ce qui s'était passé? Pourquoi elle n'était jamais parvenue à refermer ses mains et à garder deux ou trois choses un peu précieuses entre ses paumes? Pourquoi?

240 Elle était songeuse. Elle était reposée. Et quand ce grand ouistiti venait lui faire la lecture, quand il refermait doucement la porte en levant les yeux au ciel parce que l'autre larron écoutait sa musique « de Zoulou », elle lui souriait et s'échappait un moment de l'œil du cyclone...

245 Elle s'était remise à dessiner.
Comme ça.
Pour rien. Pour elle. Pour le plaisir.

Elle avait pris un carnet neuf, le dernier, et l'avait apprivoisé en commençant par consigner tout ce qui l'entourait: la cheminée, les motifs des tentures, la crémone de la fenêtre, les sourires niais de Sammy et Scoubidou, les cadres, les tableaux, le camée de la dame et la redingote sévère du monsieur. Une nature morte de ses vêtements avec la boucle de son ceinturon qui traînait par terre, les nuages, le sillon d'un avion, la cime des arbres derrière les ferronneries du balcon et un portrait d'elle depuis son lit.

250

255 À cause des taches sur le miroir et de ses cheveux courts, elle ressemblait à un gamin qui aurait eu la varicelle...

Elle dessinait de nouveau comme elle respirait. En tournant les pages sans réfléchir et en s'arrêtant seulement pour verser un peu d'encre de Chine dans une coupelle et recharger la pompe de son stylo. Elle ne s'était pas sentie aussi calme, aussi vivante, aussi simplement vivante, depuis des années...

260

[...]

Extrait de Anna Gavalda, *Ensemble, c'est tout*, © Le Dilettante, 2004.

11. **A** Quel changement est en train de s'opérer chez Camille?

12. **C** Aux lignes 248-260, comment le narrateur montre-t-il que Camille évolue sur le plan psychologique?



DOSSIER • Personnages en quête d'équilibre
13

Comme le montre la figure ci-dessus, les questions dans la marge permettent effectivement un travail sur les notions abordées dans les pistes de lecture. Ainsi, la question 11 vise à porter la réflexion de l'élève sur les émotions et les sentiments qui animent Camille, alors que la question 12 est directement en lien avec la manière dont le narrateur s'y prend pour donner accès à l'intériorité du personnage. Le travail des élèves porte donc tant sur l'analyse et la compréhension de l'évolution psychologique et du rôle des personnages que sur la compréhension du texte par la connaissance des différents aspects de la narration.

La troisième et dernière phase de l'activité de lecture comprend deux volets : approfondir le texte et réagir au texte. Le volet consacré à l'approfondissement intègre la partie consacrée à la grammaire que nous aborderons dans la section suivante. Les questions posées permettent aux élèves de faire un bilan de l'ensemble de l'extrait, mais surtout d'approfondir l'étude du personnage. Par exemple, en répondant à la première question, les élèves doivent associer des aspects du personnage à certains passages.

Figure 6: Activité de lecture, Zones, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume 2, Français (Fortier et coll., 2009, p. 16)

Aspects	Passages
1. Une pensée, un commentaire	A. Elle savait qu'il allait lui poser cette question. Elle le savait. (lignes 5-6)
2. Une intuition, une anticipation	B. Elle l'avait vu à son sourcil tout à l'heure... (ligne 12)
3. Une perception, une sensation	C. Elle était assise en face de lui à présent et lui souriait. (ligne 21)
4. Un sentiment, une émotion	D. Il y avait quelqu'un là-dedans! Il y avait quelqu'un... (lignes 51-52)
5. Un comportement, une habitude	E. Si elle en avait eu envie... Ou la force? Ou le temps peut-être? (lignes 56-57)
	F. L'aurait-il entendue? L'aurait-il comprise? Évidemment. (lignes 89-90)

Le second volet de la cette dernière phase est réservé à la réaction des élèves. Ils réagissent à la personnalité du personnage principal, à l'attitude des autres personnages, au thème abordé dans l'extrait. Certaines de ces questions exigent des élèves un retour dans le texte, car ils doivent justifier leurs réponses à l'aide d'éléments factuels.

Cette démarche est appliquée telle quelle aux extraits des deux autres romans : *Le parfum* et *C'est pas moi, je le jure*. Au terme du travail de lecture et de compréhension des trois extraits, les élèves doivent les comparer à partir des quatre éléments auxquels les pistes de lecture les invitaient à faire attention. Ils doivent donc évaluer les romans en s'appuyant sur l'intériorité du personnage. Ils doivent, par exemple, attribuer cinq points au roman qui, selon eux, présente un personnage à la psychologie complexe. Ils en font de même pour le roman qui présente des personnages secondaires les mieux esquissés. Leur évaluation porte également sur le style du narrateur et la diversification des séquences narratives. Finalement, ils doivent sélectionner parmi les trois extraits celui qui leur donne le goût de lire l'ensemble du roman.

4.3.1.2 Les connaissances langagières

Dans cette séquence, le monologue est le phénomène langagier à l'étude. L'activité grammaticale est intégrée dans la partie « Approfondir le texte ». L'essentiel du travail que font les élèves porte donc sur les passages où le personnage de Camille est en plein questionnement. Ce travail langagier permettrait, selon les auteurs du manuel, de mieux comprendre ce personnage. Ainsi, l'analyse de ces monologues intérieurs, qui témoignent par ailleurs du caractère omniscient du narrateur, permettrait aux élèves de percevoir les certitudes, les doutes, les peurs et parfois les espoirs du personnage. Ce monologue intérieur apparaît comme un moyen d'analyser et de comprendre la psychologie du personnage. Afin que les élèves s'approprient ce procédé littéraire, le manuel présente de manière succincte des termes qui contiennent des marques d'oralité et d'expressivité. Des exemples de tournures familières, d'interjections, de phrases emphatiques, de phrases non verbales, d'interrogations, d'exclamations et de points de suspension sont présentés aux élèves :

- Interjection : Elle était là, **merde!**
- Phrase emphatique : **Il** avait l'air patient **celui-là**.
- Interrogation directe : **Est-ce qu'**on ne pouvait pas parler d'autre chose?
- Phrase non verbale : Elle était vivante. **Bien vivante**.

Ces exemples ne sont qu'énumérés. Les élèves ne font aucun travail sur ces types de phrases. Ils n'apprennent donc pas à construire ou à analyser des phrases emphatiques ou des phrases non verbales. Ils doivent plutôt, à partir de ces brèves indications, identifier, dans

des extraits choisis par l'enseignant, les indices qui révèlent « la voix » de Camille, personnage fragile avec des troubles identitaires :

- Voilà ce qu'elle aurait dû raconter au médecin du travail tout à l'heure. Si elle en avait eu envie...Ou la force? Ou le temps peut-être? Le temps sûrement, se rassurait-elle sans trop y croire. (p. 17)

Finalement, les élèves doivent refaire ce même travail dans un extrait plus long en relevant et en identifiant des indices qui les aident à reconnaître « la voix » de Camille. Ils y parviennent en analysant les différents monologues qui traduisent la fragilité du personnage. Dans cette section où se mêlent certaines questions qui portent sur la compréhension (Pourquoi le médecin est-il aussi direct dans les questions qu'il pose à Camille? p. 18) et d'autres qui sont en lien avec les séquences narratives (Quels types de séquences servent à faire revivre au lecteur un moment important de l'enfance de Camille? p. 18), on retrouve des phénomènes langagiers qui, sans être étudiés finement, sont convoqués par les rédacteurs du manuel pour approfondir l'analyse des extraits. Ceux-ci considèrent en effet que l'analyse de ces types de phrases (emphatiques, non verbales, interrogative directe) permet au lecteur de se créer une représentation de la personnalité de Camille, de ses problèmes de communication et de ses troubles affectifs. Nous pouvons en convenir. Toutefois, nous observons que le travail sur les connaissances langagières n'est pas de nature à amener les élèves à maîtriser ces types de phrases puisqu'ils ne font aucune tâche d'analyse ou d'objectivation. Leur tâche semble se limiter à l'observation de ce type de phrases et à les répertorier ensuite dans les extraits.

4.3.1.3 Ces volets (lecture-langue) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

On observe dans cette séquence que la lecture des différents extraits est principalement axée sur les questionnements intérieurs des personnages principaux. Le monologue est ainsi le moyen privilégié à travers lequel ces personnages expriment leurs sentiments et toutes les émotions qui les traversent. C'est aussi le moyen par lequel les élèves ont accès à l'intériorité et à la psychologie de ces personnages. Les monologues sont si

présents dans ces extraits que leur compréhension peut en dépendre. En ce sens, une étude fine des interjections, des phrases emphatiques, des exclamations et des phrases non verbales entre autres peut dans une certaine mesure permettre d'analyser et de comprendre ce type de texte qui comporte de nombreux monologues.

Il y a donc dans cette séquence une volonté des auteurs du manuel de lier les apprentissages littéraires et les apprentissages langagiers puisque la maîtrise du phénomène à l'étude, le monologue intérieur, permettrait une meilleure compréhension du texte. Toutefois, les notions grammaticales ne sont pas étudiées de manière approfondie. Le travail grammatical ne porte pas sur ce qu'est une phrase emphatique ni sur ce que sont les métaphores ou les comparaisons. Les textes permettent certes aux élèves de voir l'usage de ces notions en contexte, mais leur étude ne permet pas non plus une meilleure maîtrise de ces phénomènes. Les notions grammaticales semblent donc être au service de la compréhension du texte, sans que celui-ci ne permette d'étudier plus finement ces notions, comme si les rédacteurs considéraient ces notions acquises. On ne peut donc pas prétendre que l'articulation voulue par les rédacteurs du manuel soit complète.

4.3.2 Analyse de la séquence 2 : le texte poétique

Cette séquence consacrée au texte poétique comprend trois activités : lecture et analyse des textes poétiques, grammaire en contexte et un projet qui consiste en la rédaction et la présentation d'une anthologie de chansons portant sur un même thème.

La lecture est bâtie autour de trois textes qui sont en réalité des transcriptions de chansons : « Internaute » de Gilles Vigneault, « Sixième sens » de Grand Corps Malade et « Eille » et « L'étranger » de Pauline Julien. Le fil conducteur de la lecture de chacun de ces textes est l'étude de l'interprétation poétique, des marques d'énonciation, des images poétiques et des formes que peut prendre la chanson. Les notions à l'étude sont différentes pour chaque texte : les éléments communs à la chanson et à la poésie pour « Internaute » et le choix du champ lexical en lien avec un thème pour « Sixième sens ». Aucune activité grammaticale n'est proposée pour les textes « Eille » et « L'étranger ». La dernière tâche de cette séquence consiste en un grand projet d'écriture à travers lequel les élèves rédigent et présentent une anthologie à partir d'au moins trois chansons de langue française. Étant donné que l'ensemble de ces activités s'inscrit dans une même séquence, la structure d'étude de

chacun des textes est la même. Pour garder une cohérence dans nos choix, nous présenterons seulement la manière dont les activités de lecture et de grammaire sont présentées dans le second extrait, « Sixième sens » de Grand Corps Malade. Le projet d'écriture intègre quant à lui l'étude des trois textes : nous présenterons donc les éléments importants qui ont émergé de l'analyse que nous en avons faite.

4.3.2.1 La lecture

L'activité de lecture proposée dans le cadre de cette séquence vise à rendre les élèves capables d'interpréter un texte poétique et d'en comprendre la forme, les images et les marques énonciatives. La tâche de lecture en elle-même se déroule en trois phases : la planification, le travail sur le contenu et le retour sur la lecture.

Comme dans toutes les activités de lecture de ce manuel, la phase de planification vise à permettre à l'élève de se familiariser avec l'auteur, son univers et son œuvre. Durant cette phase, les élèves doivent aussi situer le texte qu'ils ont à étudier dans un ensemble plus grand afin de pouvoir en comprendre la portée. Au terme de la planification, les élèves doivent répondre à deux questions. Pour « Sixième sens », ces deux questions sont :

- Connaissez-vous le slam? Comment définiriez-vous cette forme d'expression poétique? (p. 158)
- Êtes-vous d'accord pour dire que les auteurs de slam, de hip-hop ou de rap sont de véritables poètes? Pourquoi? (p. 158)

La deuxième phase de l'activité est quant à elle introduite par une série d'indications qui visent à orienter la lecture de l'élève sur les éléments jugés importants pour la compréhension et l'interprétation du texte :

« Dans la chanson *Sixième sens*, Grand Corps Malade aborde un sujet délicat à propos duquel on entretient malheureusement beaucoup de préjugés. À la lecture de ce texte, portez attention aux points ci-dessous en vous laissant guider par les questions en marge.

A. L'interprétation du texte poétique;

B. Les marques d'énonciation;

C. Les images poétiques;

D. La forme d'une chanson. » (p. 158)

Dans les marges droite et gauche du texte, il y a deux types de questions auxquelles les élèves doivent prêter attention durant la lecture. Dans la marge gauche figurent des questions d'ordre lexical :

- « **Mater** » : quels sont les sens possibles de ce verbe? Quelle en est la signification dans ce contexte? (p. 158)
- « **Kiffer** » : que signifie ce terme familier? De quelle manière pouvez-vous en vérifier le sens? (p. 158)

Dans la marge droite, les questions formulées sont en lien avec l'une ou l'autre des quatre pistes de lecture (A, B, C et D) formulées plus haut.

- Piste A : « De quel thème secondaire est-il question ici? » (p. 159)
- Piste B : « Comment Grand Corps malade arrive-t-il à sensibiliser le destinataire? » (p. 159)
- Piste C : « Quel effet la répétition **d'Un monde** (l. 19-23) crée-t-elle? » (p. 158)
- Piste D : « Comment les rimes sont-elles disposées entre les lignes 32 et 54? » (p. 159)

Après la lecture, les élèves réagissent au texte à partir de la compréhension qu'ils en ont eue et à partir de leurs propres valeurs. Cette réaction porte essentiellement sur le thème de la chanson : le handicap.

4.3.2.2 Les connaissances langagières

Le travail sur la langue proposé ici est lié à l'étude lexicale et aux marques d'énonciation. L'objectif est d'amener les élèves à lier l'usage de mots à la thématique. L'analyse lexicale ici sert donc d'élément d'analyse thématique. Elle se déroule en deux phases : les élèves doivent dans un premier temps rechercher une liste de mots en lien avec le thème du temps et, ensuite, interpréter le titre « Sixième sens » à partir de ces observations lexicales. Pour clore cette activité lexicale, les élèves doivent relever dans la chanson des

mots en lien avec quatre thèmes secondaires qui y sont traités : le bonheur, le malheur, le regard des autres et la résilience.

Le second volet de l'activité grammaticale porte sur les marques énonciatives. Ce volet comprend trois tâches. Les élèves doivent :

- Préciser les référents auxquels renvoient certains pronoms du texte;
- Identifier les figures de style employées dans certains passages;
- Identifier les phrases construites de manière à créer un effet d'emphase dans la chanson.

On note que l'ensemble des notions abordées à travers cet exercice ne font l'objet d'aucun apprentissage préalable. Elles ne sont absolument pas travaillées. Les élèves n'en apprennent pas davantage ni sur les reprises pronominales ni sur les phrases emphatiques, par exemple. Du moins, les questions telles qu'elles sont formulées ne nous permettent pas d'affirmer que les élèves pourraient avoir une meilleure connaissance de ces notions à l'étude. On note plutôt que ces activités ont un caractère utilitariste puisque l'objectif principalement visé est la compréhension des textes à l'étude.

4.3.2.3 L'activité d'écriture de cette séquence

La tâche d'écriture proposée dans cette séquence s'inscrit dans un grand projet dans lequel les élèves doivent présenter une anthologie à partir de trois chansons françaises qu'ils auront sélectionnées eux-mêmes. Toutefois, nous n'aborderons pas le volet présentation. Nous nous limiterons à la description des quatre premières phases de la tâche : le choix des chansons, la planification, la rédaction et la révision.

Lors de la première phase, les élèves doivent choisir au moins trois chansons à partir de trois critères bien définis : des chansons en français; des chansons liées par leur thème, leur époque, leur genre ou leur ambiance et des chansons signifiantes pour les élèves, c'est-à-dire des chansons porteuses de messages les touchant.

Ensuite vient la phase de planification où les élèves doivent rechercher des idées pour introduire leur sujet et pour aussi mettre celui-ci en valeur. La troisième phase est consacrée à la rédaction du texte. Les élèves ont plusieurs contraintes. Ils doivent entre autres recourir à la première personne du singulier pour marquer leur implication, utiliser la deuxième personne

pour impliquer les lecteurs et avoir recours à un vocabulaire appréciatif pour mettre en exergue une idée.

Finalement la dernière phase de la tâche vise à amener les élèves à distinguer dans leur texte tout ce qui relève de l'organisation, du contenu et des points de vue. Ils doivent aussi vérifier l'exactitude de tous les éléments nominatifs.

4.3.2.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Le travail sur le lexique que font les élèves dans le cadre du travail grammatical présente un intérêt certain. En effet, dans les textes poétiques ou dans les chansons, le choix des mots est intimement lié au thème principal. On peut donc supposer que ce travail lexical aide les élèves à mieux comprendre le texte puisqu'il en rend le sens plus explicite. Le travail sur les marques énonciatives peut aussi être utile dans ce type de texte où les figures de style sont nombreuses. Inversement, on note que les textes poétiques sont aussi de nature à favoriser une étude plus fine de ces différents phénomènes langagiers, car une étude approfondie de ces textes implique nécessairement une analyse des ressources langagières mobilisées par l'auteur du texte. On peut donc présumer de la volonté des rédacteurs du manuel d'articuler les différentes activités entre elles, car le texte peut permettre une meilleure compréhension des phénomènes langagiers à l'étude et ceux-ci peuvent, à leur tour, favoriser une meilleure compréhension du texte. Toutefois, les notions grammaticales à l'étude ne font l'objet d'aucun travail préalable. Il n'y a en effet pas d'approfondissement quant à leur maîtrise. Ces notions sont simplement convoquées pour aider à la compréhension de l'extrait à l'étude. On peut aussi s'interroger sur la qualité de la lecture que font les élèves à l'aide de ces notions langagières qui ne sont pas travaillées finement. Comment peuvent-ils mieux comprendre un texte s'ils ne maîtrisent pas les notions langagières nécessaires à l'actualisation de ce dernier?

Par ailleurs, le projet d'écriture proposé dans cette séquence constitue un prolongement de l'activité de lecture. En effet, la tâche d'écriture exige des élèves qu'ils se soient appropriés les particularités génériques du texte poétique. Il y a donc un lien explicite entre lecture et écriture. De plus, on note que pour produire l'anthologie qui leur est demandée, les élèves doivent avoir aussi recours à certaines des notions étudiées en grammaire. Il leur est en effet demandé de recourir à certaines marques d'énonciation et de

modalisation pour exprimer leur point de vue. Il convient toutefois de préciser qu'aucun travail approfondi n'est mené sur la modalisation. Elle est simplement évoquée dans un des exercices soumis aux élèves. Il y a donc, selon nous, un lien entre les activités de lecture et d'écriture, entre celles de grammaire et d'écriture, et un lien «très imparfait » entre les activités grammaticales et la lecture, puisque le rapport lecture-grammaire nous semble unidirectionnel.

4.4 Analyse du manuel « *Dazibao* » des Éditions Modulo (Bourbeau, Bourdeau, De Koninck, Lacelle, Pilote et Péladeau, 2010) : 4^e secondaire

Ce volume de 298 pages comprend deux grandes parties. Dans la première partie, quatre séquences sont consacrées respectivement au type argumentatif, au genre romanesque, à la poésie et aux bandes dessinées. La seconde partie du manuel constitue un recueil de l'ensemble des textes qui servent de support aux apprentissages de la première partie. Les deux séquences que nous présentons sont consacrées au roman (séquence 1) et au texte poétique (séquence 2).

4.4.1 Analyse de la séquence 1 : « Des romans à parcourir, des romans à lire »

Cette séquence est articulée autour de plusieurs activités dont le fil conducteur est un projet d'écriture : écrire la critique d'un roman. Elle comprend quatre phases : exploration, réalisation, bilan et prolongement. À travers chacune de ces phases s'entremêlent des activités de lecture, de langue et d'écriture. Toutefois, en vue de rendre notre propos plus intelligible et cohérent avec l'ensemble des analyses que nous faisons dans ce chapitre, nous nous affranchirons de la construction de la séquence. Nous décrivons simplement ce que font les élèves concrètement en lecture, en grammaire et en écriture à travers l'ensemble des phases. L'ensemble des activités s'appuie sur la lecture de six œuvres intégrales : *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy, *La piste sauvage* de François Gravel, *Rouge poison* de Michèle Marineau, *Annabelle* de Marie Laberge, *Carnets de naufrage* de Guillaume Vigneault et *Le passager* de Patrick Senécal.

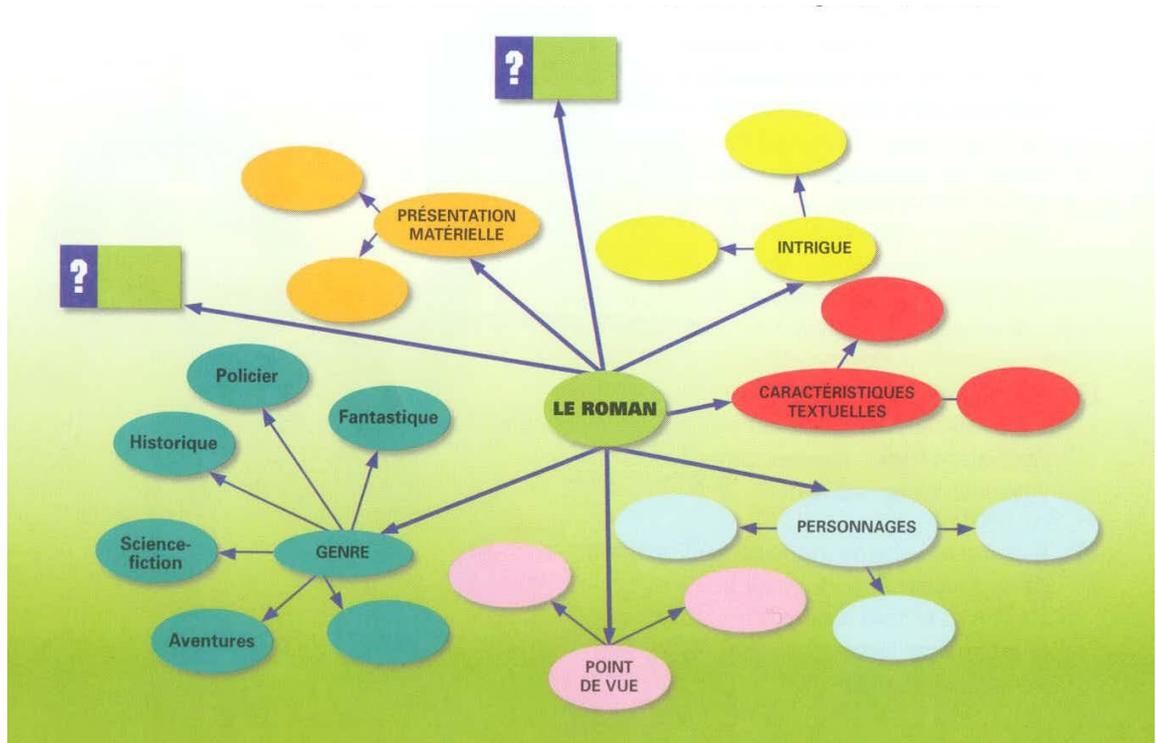
4.4.1.1 La lecture

L'activité de lecture est principalement bâtie autour d'un parcours d'œuvres complètes. Même si l'ensemble des manuels analysés suggèrent aux élèves la lecture intégrale des œuvres, *Dazibao* est l'un des rares qui, en plus des nombreux extraits dont il suggère la lecture, bâtit des séquences sur la lecture d'œuvres intégrales. Les séquences comprennent néanmoins de nombreux extraits qui, selon les rédacteurs du manuel, devraient stimuler le goût de la lecture, car ils présentent une grande variété d'univers et de thématiques. Cette séquence a pour objectifs d'amener les élèves à :

- acquérir des connaissances sur le genre romanesque;
- dégager les composantes d'un roman, quel qu'il soit;
- lire, comprendre et apprécier tout roman.

La lecture se déroule en deux phases : l'exploration et la réalisation. Durant la phase d'exploration, les élèves mènent des activités qui ont pour but de les conduire à une meilleure maîtrise des caractéristiques du genre romanesque. Cette phase d'exploration comprend six étapes au terme desquelles les élèves doivent être à même de dire ce qu'est le roman pour eux, d'en dégager les composantes et d'en connaître différents genres.

Figure 7: Activité sur les composantes d'un roman, *Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français* (Péladeau et coll., 2010, p. 52)



Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent répondre à des questions dans chacune de ces étapes :

- À partir de vos connaissances du genre romanesque, écrivez une définition personnelle du roman. (p. 51)
- Utilisez les connaissances que vous avez acquises sur le roman et sur les schémas organisateurs pour explorer les différents aspects du roman³⁷. (p. 52)

Par la suite, ils doivent entre autres présenter leur roman « coup de cœur ». Cette tâche qui se fait en équipe vise à vérifier les connaissances que les élèves ont du genre avant la phase de réalisation.

Pendant cette phase, les élèves doivent procéder à lecture intégrale du roman qu'ils ont choisi parmi les six proposés. Quel que soit le roman que choisissent les élèves, la

³⁷ Nous avons reformulé cette question dans le souci de la simplifier, mais en gardant les éléments essentiels qui la constituent. Elle est en lien avec le schéma ci-dessus.

démarche d'analyse est la même. Nous pouvons recouper celle-ci en trois étapes³⁸ : planification, lecture et réactions.

Lors de la planification, les élèves doivent dans un premier temps décrire les pages de couverture et anticiper, à partir des informations que celles-ci contiennent, le contenu de l'histoire. Ce travail porte notamment sur le titre du roman, l'auteur et les illustrations et la quatrième de couverture. Ensuite, ils doivent approfondir les renseignements sur l'auteur en se référant à sa biographie. Pour ce faire, il leur est suggéré de consulter des sources d'informations diverses (dictionnaires, internet, journaux...). Durant, la troisième et dernière étape de cette phase de planification, les élèves doivent situer le roman qu'ils ont choisi dans son époque. Ils doivent donc recourir au contexte social et historique de production de l'œuvre. Par exemple, il est suggéré aux élèves qui ont choisi de lire intégralement *Bonheur d'occasion* de prêter une attention particulière à la population québécoise de la guerre 1939-1945, mais plus spécifiquement :

- au rôle des femmes;
- au monde du travail;
- à la conception de la famille;
- à l'influence de l'Église;
- aux conditions de vie dans les quartiers pauvres³⁹. (p. 63)

Ces pistes sont de nature à familiariser les élèves avec le contexte du récit et à réduire ainsi l'écart entre ce contexte évoqué et celui du lecteur, 70 ans après. Ce travail préparatoire est donc de nature à favoriser la compréhension du roman.

La phase de lecture proprement dite se déroule dans le cadre d'un cercle de lecture. D'abord, les élèves doivent consigner dans un tableau, pour chaque chapitre du roman, les informations qu'ils ont recueillies sur les personnages (caractéristiques physiques, psychologiques, sociales et relationnelles), les actions et l'intrigue (les lieux et les repères temporels). Ces éléments, qui ne sont pas spécifiquement enseignés dans cette séquence, font ensuite l'objet d'échanges et d'approfondissement dans le cadre du cercle de lecture, dont nous ne rapporterons pas les détails ici parce qu'ils sortent de nos objectifs.

³⁸ C'est nous qui avons opéré cette subdivision afin de rendre plus concrète l'analyse. Nous assumons donc le choix des vocables.

³⁹ La même démarche est suggérée pour les six romans suggérés. Les questions diffèrent toutefois.

Au terme du projet, une liste de questions constitue une sorte de bilan. Certaines de ces questions font réagir les élèves sur leurs relations affectives au roman, d'autres visent à mesurer leur compréhension et d'autres encore sont plutôt d'ordre métacognitif.

- Le titre *Bonheur d'occasion* reflète-t-il bien le sujet du roman? Expliquez ce qu'il signifie. (p. 85)
- Expliquez la relation qu'Annabelle entretient avec son père et sa mère. Dites si vous la trouvez saine ou malsaine en donnant des exemples. (p. 85)
- Expliquez le rôle de l'eau dans *Carnets de Naufrage* et dites en quoi elle contribue en l'évolution du narrateur. (p. 85)

4.4.1.2 Les connaissances langagières

Le travail grammatical proposé dans le cadre de cette séquence porte sur les préfixes et les suffixes. Le tableau suivant résume mieux l'ensemble des notions langagières abordées.

Figure 8: Activité grammaticale, Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français (Péladeau et coll., 2010, p. 68)

**UTILISER LES PRÉFIXES ET LES SUFFIXES
POUR COMPRENDRE LES MOTS**

Comprendre le sens des préfixes et des suffixes permet de multiplier son vocabulaire. Voici une liste de préfixes et de suffixes très fréquents qui vous aideront à former de nouveaux mots ou à en comprendre le sens.

Préfixes grecs	Sens	Exemples
anti-	contre	antivol
épi-	sur, après, en plus	épiderme
pro-	devant, pour	prologue
Préfixes latins	Sens	Exemples
anté-	avant	antédiluvien
bi-	deux	bipède
multi-	nombreux	multimédia
Suffixes grecs	Sens	Exemples
-algie	douleur	névralgie
-graphe	qui écrit, signe écrit	épigraphe
-logue	qui étudie, discours	psychologue
Suffixes latins	Sens	Exemples
-fère	qui porte	mammifère
-cule	diminutif	monticule
-esse, -eté	qualité	gentillesse, propreté

À partir des indications de ce tableau, donnez le sens des mots *épilogue*, *monologue*, *orthographe* et *phonographe*.

Comme le montre le tableau, les auteurs du manuel ont décidé de travailler la compréhension locale à travers la maîtrise des phénomènes de préfixation et de suffixation. On peut s'interroger sur l'utilité d'un tel exercice pour la compréhension des extraits ici, surtout que ceux-ci ne permettent aucunement d'approfondir l'étude de ces faits de langue. Un tel exercice manque aussi de pertinence parce que les élèves ne travaillent pas tous sur le même texte.

Par ailleurs, lors de la phase d'exploration, les élèves ont pour consigne de chercher des procédés linguistiques (marques énonciatives, vocabulaire connoté, emploi de superlatifs...) qui les aideront à présenter le roman qu'ils ont choisi de lire. On note, par ailleurs, qu'aucun autre travail n'est fait sur ces procédés. Nous avons noté que ces procédés ne sont par ailleurs pas enseignés dans le cadre de cette séquence.

À travers la séquence, on retrouve deux autres activités grammaticales. Dans la première, les élèves doivent réécrire un passage d'un des romans (extrait d'*Annabelle*) en imaginant que Florentine en est la narratrice. À travers cet exercice, les élèves doivent surtout observer les changements qu'implique la réécriture sur les plans des pronoms, du système verbal, du vocabulaire et de la structure des phrases. Ici encore, ces notions ne sont pas enseignées, du moins pas dans cette séquence. La deuxième activité porte sur l'organisation des phrases et le vocabulaire. Les élèves doivent choisir eux-mêmes des paragraphes du roman qu'ils lisent et l'analyser de manière approfondie à partir de questions :

- Les phrases graphiques sont-elles plutôt longues ou plutôt courtes?
- Est-ce que l'auteur ou l'auteure utilise plusieurs types et plusieurs formes de phrases? Faites-en un relevé.
- Comment les auteurs cordonnent-ils ou juxtaposent-ils leurs phrases? Observe-t-on beaucoup de relatives, de complétives et des subordonnées circonstancielles de phrase? Quelle est leur fonction?
- Le vocabulaire est-il évocateur, recherché ou imagé?
- Observe-t-on la présence de figures de style? Relevez-en des exemples et commentez l'effet qu'elles produisent.
- Analysez les champs lexicaux utilisés pour traiter le thème ou les thèmes du texte... (p. 81)

De telles activités peuvent présenter deux intérêts non négligeables. Premièrement, elles sont de nature à favoriser une meilleure compréhension des textes à travers les retours qu'y font les élèves. Deuxièmement, elles favorisent chez les élèves l'observation des manifestations de phénomènes grammaticaux dans les textes lus. On peut discuter de la pertinence des notions abordées dans cette séquence puisque celles-ci présentent un lien très faible avec la compréhension de la narration. Ce qui est en effet recherché, c'est la maîtrise de

certaines procédés grammaticaux ou stylistiques. Par exemple, pour la première question portant sur la longueur des phrases, il aurait été pertinent que le manuel invite les élèves à analyser les effets de ces types de phrases dans la narration. Ce qui n'est pas absolument pas le cas, l'activité se limitant au repérage.

4.4.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence

Le projet d'écriture vise au terme de ce parcours de lecture à amener les élèves à rédiger la critique du roman qu'ils ont lu. Cette activité, en plus de constituer le prolongement de la lecture, implique que les élèves aient nécessairement lu intégralement et compris le roman qu'ils ont choisi. Ce projet comporte quatre étapes : lecture de critiques, planification du contenu et de la forme, rédaction de la critique et révision. Les rédacteurs du manuel proposent aux élèves de lire trois critiques de romans pour les aider à s'appropriier les caractéristiques génériques d'un tel écrit. Ils doivent identifier et relever la structure et les types de séquences textuelles de ces critiques.

- Décrivez la structure de chacune de ces critiques et énoncez les idées principales. (p. 83)
- Quel type de séquences textuelles trouve-t-on surtout dans ces textes? (p. 83)
- Quel texte présente la critique la plus étoffée? (p. 83)

Nous observons que ces questions⁴⁰ visent à renforcer l'acquisition par les élèves des caractéristiques génériques de la critique.

Après cette étape, les élèves planifient leur texte : structure et éléments de contenu. Suivent la rédaction proprement dite et la révision du texte. Comme pour l'activité de lecture, au terme du projet d'écriture, les élèves répondent à une série de questions en lien avec les connaissances et les ressources qu'ils ont mobilisées pour produire la critique. Ces questions visent entre autres la régulation de l'activité d'écriture :

- Avez-vous su réutiliser les connaissances que vous avez acquises en analyse littéraire pour rédiger votre critique? Si oui, lesquelles? (p. 97)

⁴⁰ Nous n'en relevons que quelques-unes ici.

- Dites en quoi votre compétence à écrire s'est améliorée au cours de ce dossier. (p. 97)
- Identifiez un élément à améliorer lors de la planification, de la rédaction ou de la révision d'un texte. (p. 97)

Même si ces questions ont un aspect métacognitif, elles restent toutefois évasives. Les élèves semblent en effet avoir peu de prise sur ce genre de questions. Par exemple, pour la première série de questions, on peut en effet se demander comment un élève de 14 ou 15 ans peut-il dégager la structure d'une critique. Une telle tâche requière à la fois des connaissances déclaratives et procédurales. Pourtant, aucun travail réalisé sur ce qu'est la critique dans cette séquence. Dans la deuxième série de questions, la première ne repose absolument pas sur des contenus d'apprentissages qui avaient été clairement dégagés dans cette séquence. Nous pensons qu'il aurait été pertinent de travailler dans cette séquence la critique elle-même de manière à ce que les élèves en maîtrisent les caractéristiques. Une telle perspective aurait en effet permis aux élèves d'apporter des réponses pertinentes aux questions formulées ci-dessus.

4.4.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Dans cette séquence, les premières notions grammaticales abordées (suffixation et préfixation) ne permettent pas de mieux comprendre les extraits et les œuvres à l'étude, surtout que les élèves choisissent et lisent des textes différents parmi les six romans suggérés. Le choix de faire lire aux élèves des œuvres différentes dans le cadre d'un cercle de lecture pose de nombreux problèmes : comment approfondir en effet la compréhension des œuvres dans le manuel si les élèves lisent des œuvres différentes? Nous sommes d'avis que l'idée de travailler les œuvres intégrales est noble, mais ce travail doit se faire dans un cadre beaucoup mieux structuré et maîtrisé par l'enseignant pour ne pas rendre le travail sur le texte impossible comme dans cette séquence. Par ailleurs, les notions abordées sont générales et ne sont absolument pas travaillées. L'activité a plutôt l'air d'un exercice de mémorisation de la composition de certains mots. Les élèves n'acquièrent donc pas de stratégies qu'ils pourraient transférer dans d'autres contextes pour analyser et comprendre des mots. De plus, ces

mêmes extraits et œuvres ne permettent pas non plus d'étudier spécifiquement ces notions grammaticales. Il est donc difficile dans une telle configuration de considérer que les activités sur la langue et l'étude des textes sont articulées. Puisque celle-ci implique un retour dans les textes, les élèves pourraient à travers ce retour éclaircir certains passages. Ainsi, le fait que ces activités aient pour support les textes que les élèves lisent peut favoriser la compréhension et l'interprétation de ceux-ci. Même s'il semble ne pas y avoir de fil conducteur dans cette séquence, en raison de la multiplicité des activités proposées et du grand nombre des notions langagières abordées, on note une volonté des rédacteurs de créer des liens entre les différents apprentissages. Par exemple, les activités à réaliser en lecture visent l'appropriation des caractéristiques génériques de la critique, de sorte que les élèves puissent à leur tour rédiger une note critique. Cette volonté est explicite. Toutefois, s'agissant du travail sur la langue, nous avons constaté que les notions de grammaire sont convoquées, mais qu'elles ne sont pas développées. C'est notamment le cas avec le travail sur les phrases. Les activités devraient amener les élèves à analyser, par exemple, l'effet des phrases courtes et des phrases longues sur la narration. Ralentissent-elles ou accélèrent-elles le déroulement des faits? Aucun lien explicite n'est établi entre le travail qui est fait sur la langue et la compréhension des textes lus. On ne peut donc pas affirmer qu'il y a de réels apprentissages langagiers faits ici. L'articulation, si elle est voulue, reste cependant incomplète.

4.4.2 Analyse de la séquence 2 : « La poésie affiche ses couleurs »

Cette séquence s'articule autour de la réalisation d'un poème-affiche. Il s'agit pour les élèves de lire des poèmes et des textes courants sur un sujet précis pour découvrir le point de vue et les procédés utilisés par les poètes engagés. À terme, ils devront réaliser, à leur tour, un poème-affiche visant à faire la promotion d'une cause qui leur est chère. Comme la séquence précédente⁴¹, celle-ci comprend quatre phases : exploration, réalisation, bilan et prolongement. Nous nous limiterons aussi à la présentation de ce que font les élèves en lecture, en grammaire et en écriture à travers l'ensemble de ces quatre phases.

⁴¹ Les deux séquences sont tirées du même manuel

4.4.2.1 La lecture

La tâche de lecture comprend une phase dite d'exploration et une autre de réalisation. Comme une phase de planification, l'exploration vise à familiariser les élèves avec l'objet d'étude. Au début de cette phase, les élèves doivent lire les quatre extraits de poèmes et saisir leur but. Les auteurs du manuel considèrent qu'il est important de savoir l'effet que la lecture d'un texte peut provoquer : faire prendre conscience d'une esthétique particulière? Faire rêver? Influencer la vision du monde? Divertir?



Figure 9: Extraits A et B, activité d'exploration, *Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français* (Péladeau et coll., 2010, p. 93)

EXTRAIT A

[...] Ton visage a la douceur
de qui pense à autre chose

Ton front se pose sur mon front

Des portes claquent, des pas
surgissent dans l'écho [...]

Marie Uguay, « Poèmes », *Autoportraits*,
Éditions du Noroît, 1982

EXTRAIT B

[...] J'ai un fils dépouillé

Comme le fut son père porteur d'eau

Scieur de bois locataire et chômeur
dans son propre pays [...]

Félix Leclerc, « L'alouette en colère »,
Tout Félix en chansons, Nuit blanche, 1996

Figure 10: Extraits C et D, activité d'exploration, *Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français* (Péladeau et coll., 2010, p. 94)

EXTRAIT C

[...] Le paysage est long,
À perte de vue
Sous la pluie
Perdu
Sous la pluie [...]

Anne Hébert, *Les songes en équilibre*,
Éditions de l'Arbre, 1942

EXTRAIT D

Je veux t'écrire un poème
du cœur
Je suis fatigué de la logique
et des constructions
J'écris vite comme je pense
et sans ordre aucun
Étant las de presser les mots
comme la meule de blé [...]

Alain Grandbois, *Lettre à Lucienne*,
L'Hexagone, 1987

Au terme de cette lecture, ils doivent répondre à des questions de nature à leur faire prendre conscience de l'engagement des poètes qui se traduit dans ces extraits. Voici deux de ces questions :

- Formulez ce qui vous semble être le but de chacun de ces poèmes.
- Comment avez-vous reconnu que le poète exprimait un point de vue personnel dans ces extraits? (p. 94)

Ces questions précèdent une réflexion que les élèves doivent mener sur le concept d'engagement. Ils enrichissent cette réflexion de diverses sources dont un entretien (p. 95) d'un poète engagé sénégalais (Birame Ndeck Nidiaye). Ils doivent lire cet entretien et réagir entre autres au rôle et à l'intention du poète dans la société. Ils travaillent ensuite les notions de neutralité et d'engagement à l'aide de capsules théoriques présentées dans la séquence. Ils lisent le poème intitulé *Parlons clair* (p. 256 du recueil) de Jacques Bens et répondent ensuite à certaines questions ou injonctions du poète. Ces questions sont contenues dans le poème :

- Tu mets quoi dans un poème?
- Ta philosophie? Ton *modus vivendi*?
- Je parle des idées, comment dire du thème [...]
- Dis-moi ce que tu aimes? (p. 96)

Après ce travail fait individuellement, les élèves doivent ensuite comparer leurs définitions à celles de leurs camarades en équipe.

Dans la phase de réalisation, les élèves doivent choisir eux-mêmes des poèmes⁴² à analyser. Ils ont à identifier les thèmes et les intentions des poètes, à analyser les procédés utilisés par l'auteur pour influencer le lectorat et à dégager le but de chaque texte à travers la manière dont les thèmes sont traités. Avant d'entamer l'analyse des poèmes, le texte poétique engagé est défini dans une capsule théorique. Cette capsule montre les différentes facettes de l'engagement qui peut motiver l'écriture d'un poème : dénonciation d'une injustice, défense d'une cause, rendre hommage ou exprimer un message (p. 100). Ces notions restent toutes très théoriques, car aucune activité ne permet de les approfondir, si bien qu'on peut

⁴² Un répertoire de poème leur est suggéré, mais ils peuvent s'en affranchir.

s'interroger sur l'efficacité d'une telle démarche. Les notions d'engagement et de neutralité devraient selon nous faire l'objet d'une analyse fine dans des textes afin d'amener les élèves à en saisir les particularités.

Dans un premier temps, les élèves doivent eux-mêmes choisir (sur internet ou à la bibliothèque) un texte poétique engagé et l'analyser à partir de consignes claires :

- Décrivez vos réactions à ce poème en disant ce qu'il vous inspire. (p. 101)
- Décrivez des procédés que le ou la poète emploie pour influencer les lecteurs. (p. 101)

Nous observons que l'ensemble de ces questions s'inscrivent dans la droite ligne de l'intention formulée au début de la séquence : reconnaître les caractéristiques d'un poème engagé (but, attitude de l'énonciateur, recours à une langue imagée, valeurs véhiculées). Les élèves doivent à la suite de ce travail choisir deux poèmes dans le manuel afin d'en dégager les buts et les thèmes.

Les élèves réalisent plusieurs activités pour voir la manière dont les poèmes traitent le bonheur, l'amour, la détresse humaine, l'identité culturelle et la langue⁴³.

Pour l'étude du thème du bonheur, les élèves doivent lire deux textes intitulés « Maudit Bonheur⁴⁴ » respectivement de Michel Rivard et de Richard Martineau. Le premier texte est une chanson écrite en 1999 alors que le second est une chronique parue dans *L'actualité*⁴⁵. Le travail des élèves consiste dans un premier temps en une analyse comparative qui vise à leur faire comprendre la manière dont les deux textes sont construits (intention, conception du bonheur, analyse du ton, destinataires, arguments utilisés et langue) :

- Selon vous, en quoi l'intention des deux textes diffère-t-elle? (p. 101)
- Quelle conception du bonheur est défendue dans le texte de Michel Rivard? Et dans celui de Richard Martineau? (p. 101)
- Comment qualifieriez-vous le ton employé par Richard Martineau dans son article? Et le ton employé par Michel Rivard? (p. 101)

⁴³ Nous vous décrivons le parcours proposé pour le bonheur, puisque le parcours est quasiment le même pour chacun des thèmes.

⁴⁴ Ces textes se retrouvent aux pages 257 et 258 de la seconde partie du manuel.

⁴⁵ Numéro de décembre 1998

- Selon vous, à quels destinataires sont adressés les propos de chacun de ces textes? Quels indices du texte vous permettent de reconnaître ces destinataires? (p. 102)
- Selon vous, la chanson est-elle un véhicule efficace pour exprimer un point de vue ou défendre une cause? (p. 102)

Ces questions visent à consolider chez les élèves la notion d'engagement dans la poésie et à en saisir la manifestation à travers les différents procédés que l'auteur utilise. Ici, les questions portant sur « *le ton* » employé par Richard Martineau et Michel Rivard auraient pu constituer une belle occasion d'articuler la langue et la littérature. On aurait notamment pu aller plus loin dans les questions posées aux élèves en leur demandant d'identifier, dans les textes, les moyens langagiers qui permettent de déterminer ce « *ton* ». Une telle approche aurait sans doute permis d'enseigner « le ton », qui est une notion très complexe.

Par ailleurs, les élèves doivent aussi analyser le registre de langue et la connotation sociale. Les rédacteurs soutiennent en effet qu'un terme peut avoir une connotation particulière dans une société donnée. Les élèves doivent donc commenter le mot « **maudit** » qui apparaît dans le titre des deux textes à l'étude : « Maudit Bonheur ».

- Commentez le titre des deux textes. (p. 102)
- Le mot « **maudit** » a-t-il le même sens dans les deux textes? (p. 102)
- Selon vous, quelle valeur accorde-t-on à ce mot dans la société québécoise? En est-il de même ailleurs dans la francophonie? (p. 102)

Dans cette séquence, d'autres capsules sont dispersées çà et là pour traiter certaines notions importantes en lien avec l'engagement en poésie : le style du poème engagé (symboles, personnifications, allégories, procédés d'insistance ou d'exagération) (p. 104), le point de vue dans un poème engagé (p. 109), l'organisation du poème engagé (p. 115) et les procédés stylistiques pour marquer l'engagement (p. 119). Ces différentes connaissances sont travaillées dans des extraits tirés d'œuvres différentes de celles que les élèves lisent dans le cadre de cette séquence.

4.4.2.2 *Les connaissances langagières*

Plusieurs activités grammaticales sont proposées dans cette séquence. Elles sont quelques fois intégrées aux activités de lecture comme dans le cadre de la lecture des deux

textes « Maudit Bonheur » de Michel Rivard et de Richard Martineau. En effet, lors de la phase de lecture, les élèves doivent entre autres dégager la signification du mot « **maudit** » et celle des adjectifs et adverbes qui en découlent. Cette approche lexicale a pour objectif d'amener les élèves à analyser finement le titre des deux textes.

Dans la séquence, une autre activité porte sur la ponctuation et ses effets dans le texte poétique. Les élèves analysent entre autres le sens de certaines phrases interrogatives. Comme cette séquence comporte plusieurs activités, nous décrivons le travail qui est fait sur les types et formes de phrases et les reprises (figure ci-dessous).

Figure 11: Activité grammaticale, *Dazibao, manuel de l'élève 4^e secondaire, volume D, Français* (Péladeau et coll., 2010, p. 112)

1 Quelle est l'intention de la question posée dans ces vers du poème *Monsieur...* d'Hélène Monette? Justifiez l'absence de point d'interrogation.

Monsieur, l'amour est une chose qui fait peur
Ne savez-vous donc pas que c'est un métier difficile

2 Expliquez l'utilité de la phrase interrogative dans l'extrait suivant du poème *Il n'y a pas d'amour heureux*. Justifiez ensuite l'absence du point d'interrogation.

À quoi peut leur servir de se lever le matin
Eux qu'on retrouve au soir désarmés incertains

3 Dans la chanson *Maudit bonheur* de Michel Rivard (Recueil, p. 257), il y a plusieurs phrases interrogatives. Expliquez pourquoi ces phrases contribuent à appuyer la thèse de l'auteur.

4 Dans les deux dernières strophes du poème *Il n'y a pas d'amour heureux* (Recueil, p. 260), on trouve un procédé de reprise. Selon vous, ce procédé est-il efficace pour faire passer le message du poète? Justifiez votre réponse.

5 Lisez le poème *Alphabétisation* de Rachid Boudjedra à la p. 282 du Recueil.

- Formulez la thèse défendue par le poète.
- Quels types de phrases et quel procédé syntaxique l'auteur a-t-il utilisés pour solliciter l'adhésion des destinataires? Justifiez le choix de ces moyens.

D'une part, il importe de préciser que cet exercice est précédé d'un rappel théorique que fait l'enseignant sur les types et formes de phrases et sur les procédés syntaxiques. Dans ce rappel théorique, les phrases exclamative, interrogative et emphatique sont présentées comme des phrases qui permettent l'expression d'un engagement. Ainsi, les rédacteurs du manuel précisent que la phrase interrogative peut entre autres permettre d'exprimer un doute ou un sentiment de méfiance, de provoquer la réflexion ou de transmettre un doute. D'autre part, les textes ne sont pas travaillés dans leur intégralité. Le travail des élèves ne porte que sur ces extraits. Cela pourrait, à notre avis, entraver la compréhension des élèves puisqu'ils

auront de la difficulté à faire certaines inférences pourtant nécessaires puisque les bouts choisis ne présentent pas nécessairement des liens logiques. Le corpus, bien que tiré des textes à l'étude, semble servir ici de prétexte pour enseigner une notion langagière.

Toutefois, comme le montre la figure 11, l'activité grammaticale est directement en lien avec les notions vues dans la capsule. Les élèves doivent soit dégager l'intention de l'auteur soit expliquer la ponctuation utilisée, soit encore analyser les différents procédés utilisés dans les extraits analysés. Nous constatons que cette activité ne permet pas de vérifier le niveau de maîtrise qu'ont les élèves des types de phrases, des formes de phrases et des reprises. Il est impossible de répondre à la question : les élèves peuvent-ils construire et analyser des phrases interrogatives, exclamatives ou emphatiques? Nous observons plutôt que l'activité vise à vérifier leur capacité à identifier et expliquer des choix particuliers d'écriture. De plus, nous pensons qu'il aurait été fort pertinent de réinvestir ces connaissances dans différents textes, car ces notions sont très complexes. Or, le manuel ne propose aucune activité de réinvestissement avec d'autres textes ou d'autres extraits, ce qui nous fait penser que ces notions ne font pas l'objet d'un travail approfondi.

4.4.2.3 *L'activité d'écriture de cette séquence*

La tâche d'écriture est un projet d'élaboration d'un poème affiche dans lequel les élèves défendent une cause qui leur tient à cœur. Il s'agit notamment pour eux de réinvestir les connaissances qu'ils ont acquises sur la poésie engagée. Ce projet comprend cinq phases. Il débute par une discussion des élèves en équipe de quatre. Pendant cet échange, chacun des élèves présente le poème qu'il a apprécié durant ce parcours de lecture et en explique les raisons. Celles-ci sont laissées au libre arbitre des élèves. Cet échange aurait pour objectif d'aider les élèves à revoir les caractéristiques de fond et de forme de la poésie engagée. Ensuite, l'ensemble du projet de production du poème affiche est structuré en étapes pour permettre aux élèves de suivre un fil conducteur. Dans cette seconde étape, ils revoient les consignes de l'activité :

- rédiger un court poème-affiche de 10 à 15 vers dans lequel ils défendent une cause qui leur tient à cœur;
- concevoir et réaliser l'affiche;
- exposer les productions à l'ensemble du groupe;

- participer à la sélection des meilleurs poèmes-affiches. (p. 126)

Après cette étape, les élèves doivent planifier la rédaction de leur texte. Pour ce faire, ils choisissent le thème qu'ils veulent exploiter, formulent la thèse, déterminent le destinataire et procèdent à l'écriture en prenant en compte les considérations formelles (ton, procédés et vocabulaire). Ces différentes notions sont abordées dans la séquence à travers de brèves capsules théoriques suivies d'analyses d'extraits. Suivent la rédaction proprement dite et la révision du texte qui sont les deux dernières étapes. Lors de l'étape de la rédaction, les élèves ont pour consigne d'adopter la structure d'une séquence argumentative et de recourir à divers procédés stylistiques pour exprimer leur engagement. Enfin, pour la révision, il leur est suggéré de recourir à leurs pairs pour la correction des erreurs d'orthographe.

4.4.2.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Dans cette séquence, la tâche d'écriture constitue un prolongement des activités de lecture. En effet, la réalisation du poème affiche implique que les élèves aient compris les particularités de la poésie engagée (défense d'une cause, recours à un vocabulaire connoté socialement, recours à une stylistique particulière (antithèse, hyperbole, accumulation, gradation ou répétition, utilisation de phrases et d'une ponctuation qui permettent l'expression d'un engagement) et qu'ils soient capables de transférer ces connaissances dans leur propre acte d'écriture, car ils doivent à terme défendre une cause qui leur est chère. L'ensemble des activités proposées en lecture visent donc à amener les élèves à dégager et à s'approprier les caractéristiques génériques de la poésie engagée. On observe donc qu'il y a chez les rédacteurs du manuel une volonté d'articuler les activités de lecture aux activités d'écriture. Nous pensons effectivement que les notions travaillées pendant la phase de lecture sont de nature à amener les élèves à savoir ce qui fait qu'un poème est engagé ou pas.

Nous pensons également que le choix des notions grammaticales est justifié pour l'analyse de ce genre de texte. Par exemple, nous pensons que le travail sur les types et formes de phrases qui favorisent l'expression d'un engagement est de nature à aider les élèves la fois à mieux comprendre ce genre de texte et à pouvoir les produire eux aussi.

L'étude des phénomènes de reprise peut aider les élèves à comprendre la progression de l'information et à faire des liens entre les différentes parties du texte.

Par contre, s'il est vrai que la connaissance des types et formes de phrases et des phénomènes de reprise peut aider à la maîtrise du fonctionnement textuel de la poésie engagée, on ne peut affirmer que le retour dans les textes permet d'étudier plus finement ces notions. Le travail grammatical est très peu élaboré. Le travail des élèves semble se limiter à l'identification des notions à l'étude dans des extraits, sans en comprendre nécessairement le fonctionnement et l'apport au sens du texte. Les activités telles qu'elles sont conçues ne permettent ni d'affirmer ni de vérifier que l'analyse des textes permet aux élèves de mieux saisir, par exemple, le phénomène des reprises.

4.5 Analyse du manuel *Épisodes* des Éditions Grand Duc (Bourbeau, C. Côté, Côté, Desroches, Diotte, George et Marcotte, 2007) : 3^e secondaire

Nous avons analysé le premier volume qui comprend 506 pages structurées en trois grandes parties : une première qui est consacrée à des séquences complètes, une seconde contenant un ensemble de guides pratiques relatifs aux différents apprentissages à réaliser (stratégies de lecture, stratégies d'écriture, stratégies de communication orale) et une troisième section qui regroupe les notions langagières à l'étude.

La séquence que nous présentons dans le cadre de l'analyse de ce manuel se retrouve dans la première partie. Celle-ci comporte quatre grandes sections appelées « épisodes ». Comme ceux-ci correspondent à la séquence telle que nous l'avons définie, nous garderons cette dernière appellation. Dans ce manuel, chaque séquence est construite autour d'un thème qui en constitue le fil conducteur : « les récits imaginaires » pour cette séquence.

4.5.1 Analyse de la séquence : « Mondes imaginaires »

Cette séquence comporte quatre modules respectivement consacrés aux fables, aux contes, aux légendes et aux mythes. Le fil conducteur de l'ensemble de la séquence est donc tout ce qui relève du merveilleux. Pour chaque volet, une activité de lecture précède une autre d'ordre grammatical. Au terme du parcours de lecture de chacun des genres de textes, les élèves doivent réaliser un projet d'écriture. Nous décrivons les activités proposées en lecture, en grammaire et en écriture à partir de deux versions du conte *Le petit chaperon rouge* de Charles Perrault et Jacques Ferron.

4.5.1.1 La lecture

Nous présenterons la manière dont les activités sont organisées et la manière dont elles sont articulées ou non à l'intérieur d'un même module. Or, l'ensemble des textes

proposés dans les différents volets de cette séquence sont étudiés de la même manière. Analyser l'ensemble de ces activités ne présentait donc pas grand intérêt.

Figure 12: Aperçu table des matières, *Épisodes, manuel de l'élève, volume 1, 3^e secondaire, Français* (Bourbeau et coll., 2007, p. III)

TABLE DES MATIÈRES			
Structure du manuel	XII	DES CONTES D'AUTEUR : DES MONDES IMAGINAIRES DE PLUS EN PLUS POPULAIRES	35
 ÉPISODE 1		La tâche de naissance (Fred Pellerin)	38
MONDES IMAGINAIRES	2	LES MYTHES : DES MONDES IMAGINAIRES SACRÉS	40
LES FABLES : DES MONDES IMAGINAIRES QUI FONT RÉFLÉCHIR	5	Les voyages d'Ulysse (Anne Jonas et Sylvain Bourrières)	41
Le petit poisson et le pêcheur (Ésope)	6	PROPOSITIONS DE PROJETS	52
Le petit poisson et le pêcheur (Jean de La Fontaine)	7	• Rédiger une version actualisée d'un conte, d'une légende, d'un mythe ou d'une fable	
Le loup et le chien (Jean de La Fontaine)	9	• Créer un recueil de fables et de contes inspirés de proverbes pour des petits enfants	
LES CONTES : DES MONDES IMAGINAIRES POUR LES 7 À 77 ANS	12	• Raconter oralement un conte ou une légende	
Le Petit Chaperon rouge (Charles Perrault)	13	CULTURE GÉNÉRALE	53
Le Petit Chaperon rouge (Jacques Ferron)	18	TEXTES SUPPLÉMENTAIRES	54
LES LÉGENDES : DES MONDES IMAGINAIRES ISSUS DE LA RÉALITÉ	24	Les aventures de Tikigaq (Delphine Gravier) ...	54
La corrida de la Corriveau (Mes Aïeux)	26	La chasse-galerie (Honoré Beaugrand)	61
La Corriveau (Cécile Gagnon)	28	Le tailleur du temps (Gilles Vigneault)	72
		À LIRE ET À DÉCOUVRIR	80

Coffret

L'organisation du texte : La séquence narrative, p. 337; Le schéma narratif, p. 338; Le schéma des rôles des personnages, p. 347; Les séquences, les genres et les types de textes, p. 322; Le rythme du récit, p. 354; L'harmonisation des temps verbaux, p. 349.

La grammaire de la phrase : La phrase de base, p. 375; L'accord du verbe, p. 436; Les classes de mots, p. 391; Les types de phrases, p. 376; La conjugaison, p. 442.

La grammaire du texte : Les marqueurs de relation, p. 317.

Le lexique : La polysémie, p. 470; Le sens contextuel, p. 470; La synonymie, p. 487; Des procédés stylistiques, p. 477; Les mots composés, p. 461; Le champ lexical, p. 489.

La situation de communication écrite et orale : L'énonciation, p. 291; Le ton, p. 296.

Les variétés de langue : La langue soutenue, p. 495; La langue familière, p. 496.

Guides

La langue orale : Les éléments paraverbaux : les éléments prosodiques et vocaux, p. 278; Les éléments verbaux, p. 275; Les éléments non verbaux, p. 279.

La tâche de lecture des deux contes pourrait être résumée en trois phases : une première phase de mise en contexte, la lecture proprement dite et une phase de questionnement.

La première phase est commune aux deux contes à lire. Elle consiste en une mise en perspective des spécificités du genre qu'est le conte. Elle est assez succincte et se termine par une série de questions qui préparent les élèves aux différences que peuvent présenter les deux contes à lire, puisque le second est une reprise du premier. Toutefois, à notre avis, ces questions ne sont pas de nature à aider les élèves à mieux comprendre le texte. Leur formulation met plutôt en perspective certaines caractéristiques du genre qu'est le conte et de ses personnages. Elles ne sont donc pas spécifiques au texte étudié ici.

- Comment expliquez-vous qu'il existe souvent plusieurs versions d'un même conte?
- Discutez avec d'autres élèves et proposez votre définition du conte. [...]
- Le loup est un personnage très présent dans les contes traditionnels. Que représente-t-il généralement? [...] (p. 12)

Si la dernière question semble préparer les élèves à la présence du loup, comme personnage, dans les deux contes, elle reste toutefois assez générale par rapport aux personnages dans les contes étudiés. Ce qui est davantage étudié, c'est le stéréotype du loup dans les contes en général. Nous pensons qu'il aurait été plus judicieux d'analyser ce personnage plus précisément dans les deux contes pour ensuite dégager les caractéristiques du personnage du loup dans les contes en général. Par ailleurs, cette première phase reste très évasive sur l'époque de production des deux textes et les influences éventuelles de celles-ci sur le contenu. Elle ne présente aucun élément susceptible d'aider les élèves à faire des prédictions sur le contenu du texte à lire.

Après cette phase, les élèves lisent chacun des contes. Au début de la lecture de chaque conte, des pistes sont suggérées :

- Lisez d'abord ce conte traditionnel de Charles Perrault afin de voir les caractéristiques qui font que ce récit appartient bien au genre des contes. (p. 13)
- Lisez ce conte réinventé par Jacques Ferron pour observer comment un auteur peut s'inspirer d'un conte traditionnel pour créer une nouvelle version. (p. 18)

Ces questions nous semblent confirmer l'approche adoptée dans la première phase : une primauté des caractéristiques génériques sur le contenu.

Pendant la lecture, les élèves doivent prêter une attention à certains termes surlignés. Dans la marge, des questions d'ordre lexical renvoient aux éléments mis en surbrillance dans les contes. Cette entrée lexicale est adoptée pour amener les élèves à mieux comprendre le texte à partir de la compréhension de certains mots. Si nous ne remettons pas en cause l'importance des compréhensions locales (microprocessus) dans le processus de compréhension globale (macroprocessus), nous nous questionnons toutefois sur le choix des mots surlignés dans chacun des deux contes. Par exemple, dans le conte de Perrault, les mots « chevillette » et « déshabille » sont deux des trois termes surlignés. Dans la marge, les élèves ont pour consigne de « **repérer le mot de base contenu dans ces deux mots** ». La compréhension de ces deux mots n'étant en rien indispensable ni à une meilleure compréhension du contexte ni à l'établissement de liens quelconques dans le texte, on peut s'interroger sur la pertinence d'un tel questionnement. Le procédé est le même dans le conte de Ferron. Les élèves doivent donner la signification de l'expression « **en fausset** » qui est d'ailleurs le seul mot qu'ils ont à définir dans ce conte.

La troisième et dernière phase de l'activité de lecture est réservée aux questions. On peut regrouper ces questions en trois catégories selon les finalités qu'elles poursuivent. Certaines questions permettent de dégager les caractéristiques du genre étudié.

- Prouvez que ce texte est bien un conte en sélectionnant des extraits qui illustrent certaines caractéristiques de ce genre. [...] (conte 1, p. 15)
- Qualifiez le ton du conte de Ferron et donnez deux exemples tirés du texte pour appuyer votre réponse. (conte 2, p. 22)

D'autres questions permettent quant à elles de travailler la structure du récit. Celles-ci présentent aussi l'intérêt de faire travailler les élèves sur le fond. Car pour dégager les différentes étapes des deux contes, ils doivent préalablement les avoir suffisamment compris. Nous observons que ces questions impliquent des retours fréquents dans les textes, ce qui serait de nature à les aider à approfondir la compréhension qu'ils en ont.

- Identifiez l'énonciateur ou les personnages qui sont les destinataires dans les passages suivants. [...] (conte 1, p. 16)

Les extraits que les élèves doivent analyser sont des discours rapportés tirés des deux contes à l'étude. Les notions auxquelles ils doivent recourir durant l'ensemble de l'activité de lecture ne sont pas travaillées. Par exemple, les élèves doivent qualifier le ton du conte de Ferron qui est par ailleurs très modalisé avec beaucoup de marques d'oralité, or ni le ton ni la modalisation ne sont travaillées comme phénomène grammatical. Il est toutefois à préciser que même si ces notions (caractéristiques du conte, ton du conte) ne sont pas spécifiquement étudiées dans cette séquence, les auteurs du manuel renvoient les élèves à la seconde partie du manuel où différentes notions sont expliquées en annexe. On y trouve effectivement des capsules sur le ton et les caractéristiques de ce genre. Ces capsules ne portent pas spécifiquement sur le ton dans les contes, mais sur les différents tons fréquemment employés en fonction de l'intention de communication (le ton humoristique, le ton ironique, le ton dramatique, le ton didactique, le ton critique, le ton poétique et le ton neutre).

4.5.1.2 *Les connaissances langagières*

Pour l'étude du premier conte, celui de Perrault, la phrase de base et ses fonctions syntaxiques sont à l'étude. Les élèves doivent repérer les différents groupes constituants de la phrase dans un extrait du texte. Ils doivent utiliser les manipulations syntaxiques pour ce faire. Finalement, ils doivent préciser la fonction de ces différents groupes et dire si les phrases qu'ils ont analysées sont complexes.

À priori, les concepteurs du manuel considèrent que les notions relatives à la phrase et à ses constituants sont acquises puisqu'elles sont plus élaborées dans la seconde partie du manuel, qui est consacrée à l'étude des notions grammaticales de manière décontextualisée. Ces notions ne font donc l'objet d'aucun travail dans cette séquence, à part le fait que les élèves doivent se servir du texte pour montrer la maîtrise qu'ils en ont. Dans la plupart des cas, ils font un renvoi explicite vers cette section qui contient ces notions alors que le travail sur le conte aurait pu être très intéressant, en raison des contraintes de la versification.

Pour le deuxième conte, celui de Ferron, les types et formes de phrases sont étudiés dans un premier temps. Les élèves doivent relever (dans un extrait du conte⁴⁶) des phrases déclaratives et emphatiques, impératives et positives, exclamatives et impersonnelles, déclaratives et négatives, interrogatives et actives, exclamatives et emphatiques; ils doivent surtout expliquer les raisons pour lesquelles l'auteur utilise une telle variété de types et de formes de phrase. Ici aussi, nous notons que l'activité reste superficielle. Les rédacteurs du manuel n'abordent ni ne précisent les différentes manipulations dont doivent se servir les élèves pour déterminer les types et formes des phrases de l'extrait. Ces notions ne sont pas travaillées, du moins pas dans cette séquence. Par ailleurs, il n'y a aucun élément qui permette d'affirmer qu'elles ont été préalablement étudiées ou qu'elles doivent l'être. Il est vrai que les vignettes dans la marge renvoient aux notions à la fin du manuel, mais aucun travail n'est suggéré en lien avec les analyses visées.

⁴⁶ Figure 13 ci-dessous

Figure 13: Activité grammaticale, *Épisodes, manuel de l'élève, volume 1, 3^e secondaire, Français* (Bourbeau et coll., 2007, p. 22)



- Le ton, p. 296
- Les types de phrases, p. 376
- Les formes de phrases, p. 379

- a) Qualifiez le ton du conte de Ferron et donnez deux exemples tirés du texte pour appuyer votre réponse. 
 - b) Est-ce le même ton dominant que dans la version traditionnelle de Charles Perrault? Justifiez votre réponse.
 - c) Comment expliquez-vous le choix de ce ton par l'auteur Jacques Ferron?
- a) D'après le contexte, quel genre de personne l'auteur a-t-il voulu décrire en créant le personnage du coquin?
 - b) Le message que livre Ferron dans son texte est-il toujours d'actualité?
4. «Le chien et le coquin ne formaient qu'un loup.» Interprétez le sens de cette phrase (lignes 116 et 117). Pour vous aider, trouvez le rôle joué par le chien et le coquin et rappelez-vous la morale de Perrault dans son conte.

Les types et les formes de phrases

5. Dans un texte littéraire, un auteur ou une auteure peut se servir de différents types et formes de phrases.
 - a) Dans l'extrait ci-dessous, relevez une phrase : 
 - 1) déclarative et emphatique;
 - 2) impérative et positive;
 - 3) exclamative et impersonnelle;
 - 4) déclarative et négative;
 - 5) interrogative et active;
 - 6) exclamative et emphatique.

Elle prêta attention et n'en crut pas ses oreilles: c'était sa grand-mère qui l'appelait. «Grand-mère, où êtes-vous? — Dans le placard. Tire la chenillette, la bobinette cherra.» La fillette fit ce que sa grand-mère lui demandait, la porte du placard s'ouvrit et elles tombèrent dans les bras l'une de l'autre. «Ah, petite, disait la grand-mère, tu as bien failli me trouver tout autre que je suis! — Vous de même, grand-mère, car mon chien m'avait échappé. — Coquine, il me semblait bien que tu sentais drôle!» (Lignes 102 et 115)

- b) À votre avis, pour quelle raison l'auteur a-t-il utilisé divers types et formes de phrases?

Comme le montre ce questionnaire, on s'aperçoit que les élèves ne font que de l'identification. S'agissant des types et formes de phrases, on peut donc supposer que ces notions sont soit supposées acquises, soit travaillées dans un autre contexte. Le questionnaire ne permet pas non plus de vérifier le degré de maîtrise que les élèves ont de ces notions. Il aurait été, selon nous, préférable d'élaborer une activité qui exige des élèves qu'ils fassent des manipulations.

Le dernier travail langagier proposé en lien avec l'analyse du conte de Ferron porte sur la conjugaison. Les élèves reproduisent un tableau dans lequel ils doivent classer des verbes selon leur mode et le temps auquel ils sont conjugués. Un des objectifs consiste à amener les élèves à distinguer les temps simples des temps composés. Les verbes de la liste qui leur est fournie (aimait-avait ramené-viendra-serions tombés-viennent-commença-aura rencontré-fondrait-a mis-eurent fini), même s'ils sont tirés du texte à l'étude, sont analysés isolément. Les élèves n'ont en effet pas besoin de retourner au texte pour préciser leurs caractéristiques. Nous nous questionnons donc sur le bien-fondé d'une telle activité dans le cadre de l'analyse des deux contes. De plus, elle est en rupture avec l'activité précédente (identification des subordonnées). Les deux activités n'ont de lien ni entre elles ni avec les textes puisqu'elles ne permettent pas spécifiquement d'en approfondir la compréhension. Nous observons ainsi l'impossibilité dans ce cas d'articuler le travail grammatical avec l'analyse des textes.

4.5.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence

En écriture, les élèves doivent choisir parmi trois suggestions de projet. Le premier projet consiste à rédiger une version actualisée d'un conte, d'une légende, d'un mythe ou d'une fable. Ceux qui choisissent le second projet doivent s'inspirer d'un proverbe pour rédiger un récit illustrant la morale qu'il évoque. Quant au troisième projet d'écriture, il consiste en la rédaction d'un conte ou d'une légende à raconter à de jeunes élèves du primaire.

Quel que le soit le projet que les élèves choisissent, la tâche est directement en lien avec les activités de lecture. En effet, pour être capables de produire le texte demandé, les élèves doivent avoir intériorisé les caractéristiques génériques des contes, légendes, fables et mythes. Il y a donc un réinvestissement des caractéristiques génériques dégagées pendant la lecture dans la tâche d'écriture.

4.5.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Cette séquence s'articule autour de trois tâches : lecture, travail sur la langue et écriture.

L'activité grammaticale (constituants de la phrase et fonctions syntaxiques) du premier conte (Perrault) est en rupture avec l'activité de lecture. Les notions langagières étudiées ne sont pas une spécificité des textes lus et n'y sont pas associées. Ces notions sont générales et pourraient être abordées avec tout genre de texte. D'autre part, ces contes ne sont pas de nature à permettre une étude plus approfondie de ces notions langagières. On observe donc que l'activité proposée est totalement décontextualisée et qu'elle se suffit à elle-même. Il n'y a donc de ce fait pas d'articulation entre l'étude des textes littéraires et l'étude de la langue proposée ici. Le texte sert plutôt de prétexte à l'approfondissement de ces notions grammaticales, qui ne sont pas travaillées et qui ne permettent aucunement d'approfondir la compréhension du texte. De telles activités grammaticales qui portent sur des savoirs plus spécifiques au fonctionnement de la phrase semblent rendre l'articulation grammaire-analyse de texte pratiquement impossible.

Par ailleurs, nous pensons que le travail sur les types et formes de phrases permet de mettre en perspective la construction du texte de Ferron. Nous observons que ces savoirs qui portent sur la grammaire textuelle sont donc plus facilement articulables à l'étude des textes. Ces faits de langue sont très présents dans le texte. Celui-ci serait donc propice à leur approfondissement. Toutefois, l'activité proposée n'est qu'un travail d'identification. Un travail plus approfondi avec des manipulations ayant pour corpus les phrases de ce conte aurait, selon nous, permis aux élèves de mieux maîtriser ces notions et aussi d'approfondir la compréhension du conte. De plus, nous avons observé qu'aucun repère n'est donné à l'élève quant à l'apport de ces types et formes de phrases dans l'actualisation et la compréhension du conte. Ici encore, nous faisons donc le constat que les activités grammaticales ne sont pas articulées à la lecture.

Par ailleurs, les activités de lecture et d'écriture sont articulées, car la tâche d'écriture implique que les élèves se soient approprié les caractéristiques génériques du conte. Durant cette même tâche d'écriture, les élèves peuvent recourir au travail grammatical fait sur les types et formes de phrases pour insérer ces caractéristiques génériques dans leur production.

Mais, ici encore, nous notons qu'ils n'y sont pas invités. Il n'y a en effet aucun réinvestissement explicite qu'ils peuvent faire des connaissances langagières abordées dans cette séquence, si bien que nous pouvons affirmer que l'articulation est laissée au hasard. Le manuel reste en effet muet sur cette question; or nous pensons qu'il aurait dû indiquer des pistes que les apprenants et les enseignants auraient pu exploiter par la suite.

4.6 Analyse du manuel « *Dazibao* » des Éditions Modulo (Péladeau (dir). 2007) : 3^e secondaire

Le second manuel analysé pour la troisième année du secondaire est *Dazibao* de Modulo. Pour ce niveau d'études, ce manuel comporte deux volumes (A et B). La séquence présentée ici est extraite du premier volume. Il comporte 345 pages et comprend, comme tous les manuels de cette maison d'édition, deux grandes parties. La première est composée de cinq dossiers que nous appellerons séquences, car ils correspondent à une série d'activités organisées en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissages communs. La seconde partie du manuel constitue un recueil de l'ensemble des textes qui servent de support aux apprentissages de la première partie.

Nous présentons l'analyse de la deuxième séquence (dossier 2) du manuel. Elle est consacrée au roman historique.

4.6.1 Analyse de la séquence « le roman historique »

Cette séquence a pour objectif principal la réalisation d'un album encyclopédique. Pour ce faire, les élèves travaillent sur le roman historique dont la lecture doit leur permettre de découvrir des réalités qui sont en lien avec l'époque décrite. Il s'agit pour eux de découvrir les éléments de continuité et de rupture entre différentes époques. Le parcours qui leur est proposé dans cette séquence comprend quatre phases : exploration, réalisation, bilan et prolongement. Comme dans tous les manuels de cette maison d'édition, on retrouve à travers ces phases des activités de lecture, de langue et d'écriture.

4.6.1.1 La lecture

L'approche privilégiée est le cercle de lecture. L'activité de lecture pourrait être scindée en trois phases : exploration, réalisation et bilan. La phase d'exploration a pour objectif d'amener les élèves à dresser leur propre profil de lecteur avant de choisir le roman qu'ils devront lire et analyser. Ils doivent donc lire une série de courts extraits de romans et préciser ce qu'ils en retiennent. Ces extraits qui varient d'une ligne à un paragraphe sont tirés d'œuvres dont les auteurs sont reconnus pour la qualité de leur écriture. On retrouve des extraits de *La littérature et la vie au collégial* de Louis Caron, de *Comme un roman* de Daniel Pennac, d'*Études philosophiques* d'Honoré de Balzac ou encore d'*Écrire* de Marguerite Duras. Dans ces extraits, ces auteurs expliquent surtout leur rapport à la lecture et à l'écriture. Les élèves doivent ensuite, à leur tour, exprimer leur rapport à la lecture et à l'écriture et choisir parmi ces extraits ceux qu'ils trouvent intéressants. Cette phase d'exploration comporte une deuxième composante à travers laquelle les élèves travaillent le concept « d'époque ». Puisqu'ils liront un roman historique dans le cadre de cette séquence, les concepteurs du manuel considèrent qu'ils doivent connaître les différentes façons d'indiquer l'époque ou le moment où l'action se déroule dans un roman. Ici encore, ils doivent lire quatre courts extraits de différents auteurs pour dégager l'époque au cours de laquelle se déroule chacune des histoires de ces extraits. Ils doivent aussi préciser les indices textuels qui leur permettent d'inférer l'époque à laquelle se déroule chaque histoire. Au terme de cette phase d'exploration, ils doivent être capables de définir le mot « époque ».

Durant la seconde phase dite de réalisation, les élèves doivent choisir un roman historique et l'étudier dans le cadre d'un cercle de lecture. Cette phase doit les conduire à la réalisation de l'album encyclopédique qui est le fil conducteur de la séquence.

Avant l'étape du cercle de lecture, ils doivent encore dans cette phase lire de courts extraits dont un tiré de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo et dégager les différents éléments qui permettent d'affirmer que ces textes sont historiques (personnages, époques, lieux...) :

- Relevez les personnages fictifs et les personnages réels dans cet extrait (p. 45)
- À quelle époque historique ce roman se situe-t-il? Qu'est-ce qui l'indique? (p. 45)
- Pourquoi *Notre-Dame de Paris* est-il considéré comme un roman historique? (p. 45)

Cette activité constitue une amorce pour des notions théoriques sur le roman historique. Dans un encadré d'une demi-page, le manuel dresse les différents éléments qui caractérisent le roman historique.

À cette étape succède la phase du cercle de lecture proprement dite. Pendant la lecture individuelle qu'ils font du roman choisi, les élèves doivent relever certains éléments dont ils discuteront dans le cadre du cercle : époques, personnages, atmosphère, événements marquants et style de l'auteur. Si, durant la phase d'exploration, certaines de ces notions (époques, personnages, atmosphère) sont travaillées, le manuel reste toutefois muet sur le style de l'auteur. Aucune indication n'est donnée aux élèves. On ne sait donc pas sur quelles bases ceux-ci discutent du style des auteurs des textes qu'ils lisent.

On observe que ces indices sont les mêmes que ceux qu'ils devaient relever dans l'activité préparatoire et aussi dans la phase d'exploration. On peut donc supposer que cette reprise d'activités est voulue pour consolider les apprentissages. Toutefois, dans cette séquence, il se dégage une impression de superposition d'activités juste pour le principe. Cela constitue d'ailleurs une des remarques sur lesquelles nous reviendrons dans notre chapitre interprétatif.

Ainsi, puisque les élèves choisissent différents romans, les questions posées dans le cadre de ce cercle de lecture ne sont pas spécifiques à chaque roman. Elles sont générales ont pour but de faire ressortir les caractéristiques du roman historique :

- À quelle époque et dans quel lieu le roman historique se situe-t-il? (p. 50)
- De quelle façon l'époque est-elle identifiée dans le récit? (p. 50)
- Quelles sont les caractéristiques des personnages principaux? (p. 50)
- Les personnages sont-ils réels ou fictifs? (p. 50)
- Quels sont les événements les plus marquants du récit? (p. 50)

Même si la plupart des questions posées ici visent à fournir aux élèves des éléments de compréhension du roman historique, uniquement dans la perspective de la conception de l'album encyclopédique, elles soulèvent des interrogations importantes qui peuvent aussi aider à comprendre l'œuvre elle-même. Il y a donc à la fois un travail sur la forme (caractéristiques génériques) et sur le fond (les faits marquants).

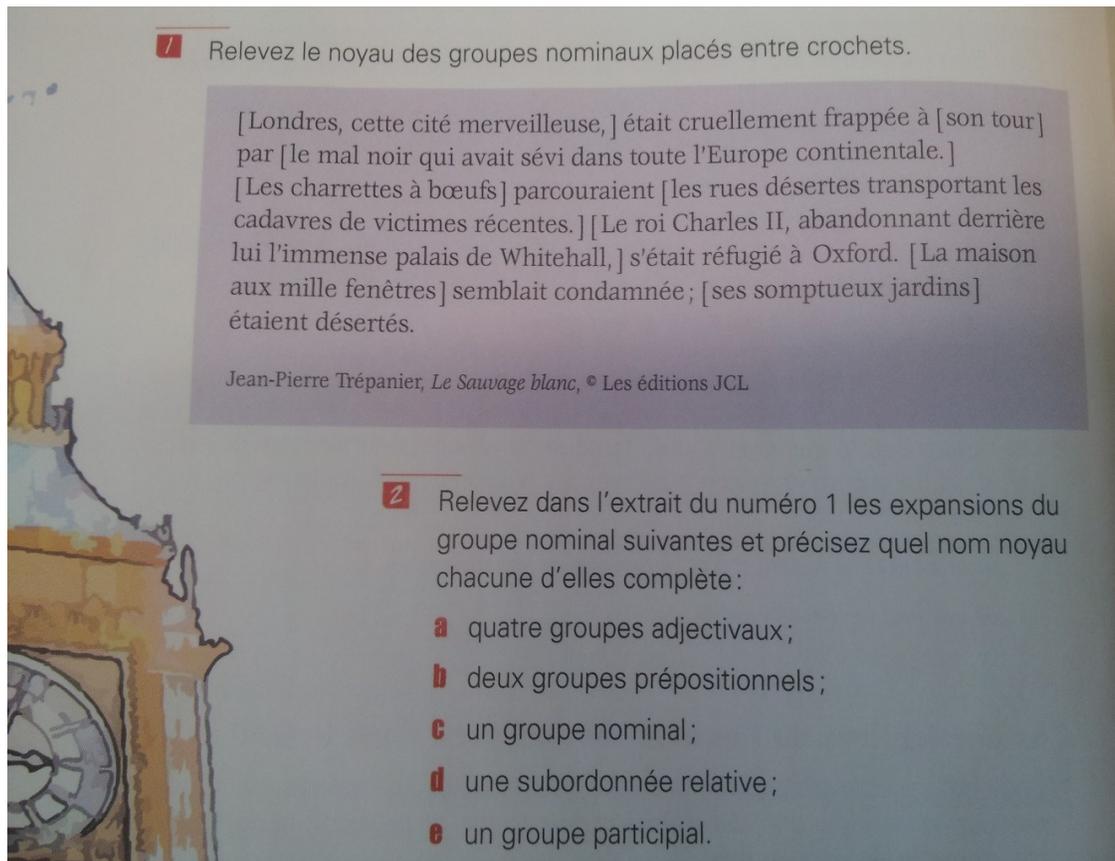
Pour aider les élèves à mieux comprendre le roman historique, certaines notions sont abordées à travers la séquence : les séquences descriptives, les procédés pour décrire, les procédés stylistiques (comparaison, métaphore et énumération), le point de vue dans la séquence descriptive, et les archaïsmes, les régionalismes et les québécoïsmes. Ces notions sont abordées sous forme de capsules théoriques. À l'intérieur de chacune de ces capsules, on trouve de brèves explications sur la notion et un court extrait qui permettrait de voir la notion en contexte. Les élèves ne sont cependant pas invités à faire un quelconque travail pour intégrer ces notions. Nous avons décidé de ne pas les présenter afin de nous consacrer à l'analyse de ce que font les élèves uniquement en lecture.

4.6.1.2 Les connaissances langagières

Le travail langagier de cette séquence porte sur le groupe nominal, plus précisément sur les expansions, sur les cas particuliers de l'accord des déterminants et des adjectifs dans ce groupe. Des notions théoriques qui régissent ces différents accords sont données avec des exemples précis. Il est à noter que ces exemples ne sont pas tirés des différents extraits que les élèves doivent lire dans cette séquence.

Après avoir vu ces notions théoriques, les élèves font un travail grammatical dont l'essentiel se retrouve dans la figure suivante :

Figure 14: Activité grammaticale, *Dazibao, manuel de l'élève 3^e secondaire, volume A, Français* (Péladeau et coll., 2010, p. 82)



1 Relevez le noyau des groupes nominaux placés entre crochets.

[Londres, cette cité merveilleuse,] était cruellement frappée à [son tour] par [le mal noir qui avait sévi dans toute l'Europe continentale.] [Les charrettes à bœufs] parcouraient [les rues désertes transportant les cadavres de victimes récentes.] [Le roi Charles II, abandonnant derrière lui l'immense palais de Whitehall,] s'était réfugié à Oxford. [La maison aux mille fenêtres] semblait condamnée; [ses somptueux jardins] étaient désertés.

Jean-Pierre Trépanier, *Le Sauvage blanc*, © Les éditions JCL

2 Relevez dans l'extrait du numéro 1 les expansions du groupe nominal suivantes et précisez quel nom noyau chacune d'elles complète :

- a** quatre groupes adjectivaux ;
- b** deux groupes prépositionnels ;
- c** un groupe nominal ;
- d** une subordonnée relative ;
- e** un groupe participial.

La moitié des questions porte sur des notions vues dans les capsules grammaticales : groupe nominal et groupe adjectival. Le second constat que nous faisons, c'est que l'exercice grammatical porte aussi sur des notions (subordonnée relative, groupe participial) dont il n'est pourtant pas question parmi celles que les élèves étudient dans cette séquence. Par ailleurs, on observe que l'activité est très brève et qu'elle n'est pas de nature à amener les élèves à approfondir ces notions. De plus, nous notons que cette tâche semble totalement décontextualisée, dans la mesure où les questions qui la composent ne permettent pas aux élèves de retourner dans les textes qu'ils lisent. L'extrait sur lequel elle porte semble donc servir de prétexte et non d'objet d'enseignement. Nous pensons en effet qu'un tel travail ne peut être efficient que dans le cadre d'une lecture qui porte sur un même roman pour tous les élèves d'une même classe. Il serait ainsi fort pertinent pour les élèves de mener le travail grammatical dans des extraits du roman lu, car ils effectueraient nécessairement des retours

dans le texte et ils auraient compris le fonctionnement de ces faits de langue dans ces textes qu'ils auraient déjà lus. Cette approche aurait permis ensuite d'aller vers une articulation grammaire-texte à travers une étude de la manière dont l'analyse des textes s'enrichit de ces faits de langue. Finalement, notre dernière remarque porte sur les notions. On observe en effet que celles-ci ne sont pas travaillées finement. Elles sont évoquées, au mieux le travail est superficiel. On peut donc se demander la pertinence d'une telle activité.

4.6.1.3 L'activité d'écriture de cette séquence

Au terme du cercle de lecture, les élèves doivent utiliser les informations qu'ils ont acquises sur les réalités passées pour rédiger un texte visant à présenter la réalité d'une autre époque. Dans la consigne d'écriture, il leur est demandé de se référer au modèle de texte descriptif présenté aux pages 54 et 55 du manuel et de recourir à des groupes nominaux étendus pour décrire avec précision l'époque qu'ils ont choisie. Le manuel donne des consignes pour chacune des trois phases classiques de la démarche d'écriture : planification, rédaction et révision. Ainsi, avant la rédaction, les élèves doivent choisir la réalité historique qu'ils veulent décrire. Ils doivent ensuite relire l'ensemble de leurs notes et rédiger un plan qu'ils soumettent à leurs pairs. Pendant la rédaction, ils doivent entre autres adopter un point de vue objectif, recourir à différents procédés descriptifs pour situer dans le temps et dans l'espace la réalité qu'ils décrivent. Après la rédaction, ils doivent vérifier la pertinence des idées de leur texte en le comparant à leur plan initial et réviser la langue.

4.6.1.4 Ces volets (lecture-langue-écriture) font-ils l'objet d'une articulation à travers les activités qu'ils contiennent?

Dans leur ensemble, les trois activités proposées dans le cadre de cette séquence nous semblent manquer d'articulation. Les notions vues en grammaire ne sont véritablement pas travaillées. Par exemple, dans l'extrait que nous avons présenté plus haut, les élèves doivent repérer des subordonnées relatives et des groupes participiaux. Pourtant, ces notions semblent sortir de nulle part, car elles ne sont préalablement pas abordées dans la partie consacrée aux notions de grammaire. Les rédacteurs du manuel n'expliquent pas non plus en quoi ces notions seraient importantes à ce moment précis. Quant au travail sur les groupes

nominal et adjectival, il est lacunaire et expéditif. Ce que les élèves font réellement, c'est de l'identification. Cette activité n'est ni de nature à favoriser une meilleure maîtrise des faits de langue étudiés ni de nature à aider à une meilleure compréhension d'un texte quelconque. Surtout que dans cette séquence, l'élève choisit lui-même le roman qu'il veut lire.

Dans ces circonstances, il devient difficile de prévoir une activité grammaticale qui traite de faits de langue qu'on peut approfondir dans ces romans. Cet écueil aurait pu être évité si les rédacteurs avaient eux-mêmes rendu disponible une liste de romans parmi lesquels les élèves devaient choisir ou si le roman à lire était commun. Les rédacteurs auraient également pu exploiter les extraits de textes que les élèves lisent pendant les phases exploratoires. Cela aurait donné plus d'attrait à ces activités grammaticales, qui nous semblent en définitive décontextualisées. En effet, s'il est vrai que les notions théoriques sont bien expliquées, on note toutefois que l'exercice de réinvestissement est parfois peu élaboré. Il n'est pas de nature à amener les élèves à consolider leurs acquis, encore qu'il traite de notions non abordées, parce que les activités sont très peu élaborées et dans tous les cas décontextualisées.

Toutefois, nous observons que le travail effectué en lecture peut permettre aux élèves de saisir les caractéristiques du roman historique. Le travail sur l'époque, les personnages et les événements permet aux élèves de saisir différentes réalités en lien avec les époques décrites. En ce sens, nous pensons que la lecture permet de dégager les caractéristiques⁴⁷ génériques du roman historique, et que l'écriture permet l'appropriation de ces caractéristiques, car les élèves les réinvestissent. Il y a donc de fait une volonté d'articuler l'activité de lecture à l'activité d'écriture.

L'analyse de ces manuels de niveaux différents et de maisons d'édition différentes nous a permis de voir la manière dont les activités proposées sont organisées et de dégager des points communs entre les mêmes maisons, quel que soit le niveau d'études, et de grandes différences selon les éditeurs. Dans le prochain chapitre, notre réflexion portera sur ces ressemblances et dissemblances. À terme, nous essaierons de dégager les conceptions de l'articulation telles que nous les percevons à travers cette analyse.

⁴⁷ Ces caractéristiques sont clairement dégagées par les rédacteurs du manuel

Chapitre 5 : Synthèse et interprétations des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé et décrit les activités proposées dans certains manuels de français du secondaire en grammaire, en lecture et en écriture avec le constant souci de rendre transparente la manière dont ces activités sont articulées. D'un manuel à l'autre, les analyses et constats que nous avons faits présentaient des différences notables, parfois pour un même objet d'étude. Ces différences étaient parfois en lien avec les approches, parfois avec la structuration même du manuel. Dans le présent chapitre, notre réflexion portera, dans un premier temps, sur les conséquences que ces différences peuvent avoir sur l'articulation des différentes composantes de la discipline français. Il s'agira notamment de réfléchir sur les connaissances langagières impliquées dans l'étude des textes pour comprendre comment celles-ci favorisent ou non l'établissement de liens avec les activités de lecture et d'écriture, et de voir dans quelle mesure la structuration des manuels et l'organisation des activités ont pu ou non favoriser l'articulation entre l'étude de la langue et celle des textes. Après cette réflexion, nous présenterons les différentes conceptions de l'articulation qui se dégagent des six manuels⁴⁸ que nous avons analysés. À la lumière des observations faites, nous présenterons quelques suggestions sur la formation des enseignants. Finalement, nous réfléchirons sur les difficultés inhérentes à cette approche d'articulation et à sa mise en œuvre dans les classes, ainsi que sur les principes qui doivent la fonder.

5.1 Le rôle des connaissances langagières impliquées dans l'analyse et la production des textes

Les analyses que nous avons menées, quel que soit le manuel qui en a été l'objet, nous conduisent à un constat majeur quant à l'articulation de l'étude de la grammaire à celle des textes littéraires : certains types de connaissances grammaticales semblent mieux se prêter à l'articulation, tandis que d'autres types de connaissances grammaticales rendent difficile l'articulation langue-texte. Le constat général qui se dégage est que certaines

⁴⁸ Nous les regrouperons par maison d'édition pour plus de clarté puisque les manuels d'une même édition présentent une forte similitude dans l'organisation et le traitement des activités. Seules les notions sont différentes.

connaissances langagières semblent jouer un rôle plus déterminant dans l'approfondissement des textes. En effet, lorsqu'elles portent sur des notions qui vont au-delà du mot, les activités grammaticales permettent un travail plus approfondi sur le texte. Très souvent, le travail sur ce type de connaissances implique nécessairement des va-et-vient entre le texte et l'activité grammaticale. Par exemple, dans la première séquence analysée dans *Conquêtes*⁴⁹, l'activité langagière porte sur les modes et temps verbaux. Les élèves doivent notamment transformer des verbes des phrases tirées du texte à lire à l'infinitif présent. Nous pensons que ce travail présente un double intérêt. Premièrement, il permet aux élèves de travailler plus finement la structure des textes à l'étude puisque les phrases à analyser en sont extraites. Deuxièmement, cette activité pourrait dans une certaine mesure aider à une meilleure compréhension du texte, car la maîtrise des temps et des modes peut aider l'élève à mieux situer les faits et à retracer l'ordre chronologique du récit, ce qui pourrait à terme aussi l'aider, entre autres, à dégager le schéma narratif du texte. On note alors que ce travail grammatical est directement lié à la compréhension du récit par un travail sur sa structure. Il y a donc de fait une volonté ou une possibilité d'articuler grammaire et lecture, en ce sens que la maîtrise d'un phénomène grammatical participerait de la compréhension globale du texte lu et que le retour au texte permettrait aux élèves de voir l'utilité des apprentissages grammaticaux.

Une activité langagière qui permet un retour aux textes à l'étude peut être bénéfique pour les élèves, car les tâches à réaliser en grammaire permettraient d'approfondir la compréhension de certains aspects des textes qu'ils lisent. Cela s'inscrit notamment dans la vision de Simard (1995, p. 30), qui considère que la grammaire comprend une dimension renvoyant à la compréhension textuelle. Il soutient notamment que la compréhension du discours est liée à la maîtrise de certains procédés grammaticaux qui relèvent de la grammaire du texte : marques de modalisation, marques de lieu et de temps, mécanismes de reprises...

Si nous sommes d'avis que le principe en lui-même est susceptible de conduire à une meilleure compréhension des textes et à une meilleure maîtrise des phénomènes langagiers à l'étude, nous avons quelques réserves sur sa mise en œuvre dans cette séquence. Nous avons noté que les rédacteurs du manuel *Conquêtes* ne matérialisent pas cette volonté de lier les différents apprentissages dans l'ensemble des activités proposées. En effet, l'étude des faits de langue reste laconique d'une part, et d'autre part le retour au texte ne permet pas

⁴⁹ Étude des personnages dans le roman.

d'approfondir, inversement, la maîtrise de ces faits. Aucun travail spécifique n'est mené sur les textes puisque cette étude des modes et des temps verbaux est faite de manière décontextualisée, après l'étude des textes, comme si ceux-ci ne servaient que de prétexte pour l'enseignement de ces modes et temps verbaux. Il manque donc l'essentiel : montrer aux élèves que la maîtrise des modes et temps verbaux peut aider à mieux comprendre le déroulement des faits dans un récit, et que ce récit peut aussi permettre d'approfondir ce fait de langue.

Ce principe alternant les va-et-vient entre le texte et les activités grammaticales est le même dans *Portail* (5^e secondaire) et *Zones* (4^e secondaire) des éditions CEC. C'est l'organisation et la progression des activités qui diffèrent. Les textes sont travaillés et approfondis à travers des activités grammaticales qui permettent un retour vers ceux-ci. Par exemple, dans la deuxième séquence analysée dans *Portail*⁵⁰, l'activité grammaticale en lien avec la pièce *Les Précieuses ridicules* de Molière porte sur la subordonnée relative. Pour l'étude de cette notion, les élèves retournent dans la pièce pour relever les subordonnées relatives et les distinguer des complétives. Ils doivent aussi distinguer les subordonnées relatives explicatives des déterminatives. Ce travail implique nécessairement un retour dans le texte puisque c'est celui-ci qui sert de matériau, ce qui est de nature à favoriser à la fois la compréhension du texte et une meilleure maîtrise de la subordonnée relative. Nous constatons aussi que l'étude de la subordonnée relative dans ce texte conduit implicitement à une analyse du discours des protagonistes de la pièce, offrant ainsi aux élèves des moyens susceptibles d'améliorer la compréhension qu'ils en ont. Les différents retours que nous observons ne constituent toutefois pas l'articulation. Ils constituent des étapes que nous jugeons nécessaires pour établir des liens susceptibles de conduire à une articulation.

C'est aussi le cas dans *Zones* où, dans la séquence sur le personnage romanesque, l'activité grammaticale porte entre autres sur l'analyse de phrases emphatiques, de phrases non verbales, de phrases interrogatives et d'interjections. L'analyse de ces phrases vise à amener les élèves à mieux comprendre le personnage principal en analysant ses monologues intérieurs pour comprendre toutes les émotions et tous les sentiments qui l'habitent. Les élèves retournent donc dans le roman *Ensemble, c'est tout* d'Anna Gavalda pour analyser tous les discours de Camille en y repérant ces types de phrases. Nous observons que de telles

⁵⁰ Séquence sur le genre théâtral.

approches, contrairement à celles qui sont préconisées dans *Conquêtes* et *Épisodes*, offrent l'occasion de travailler plus finement à la fois la notion de langue et le texte. En effet, dans ces deux manuels⁵¹, le principal écueil que nous avons relevé est la rupture entre l'activité de lecture et celle de grammaire, puisque les notions grammaticales (accord des participes passés, types et formes de phrase, conjugaison, coordination) sont travaillées de manière superficielle et qu'elles ne permettent pas d'effectuer un retour dans le texte.

Ces exemples montrent combien les activités langagières qui portent sur la grammaire du texte permettent l'approfondissement de l'étude du texte. Nous pensons aussi que cela offre aux élèves l'occasion de percevoir les notions langagières étudiées en contexte. En revanche, contrairement à ces activités langagières qui portent sur des phénomènes de grammaire textuelle, nous avons observé que celles qui portent sur des notions plus spécifiques au fonctionnement de la phrase ou des mots favorisent peu le retour aux textes, l'approfondissement de leur compréhension et l'apprentissage des notions langagières visées.

Dans *Dazibao* (4^e et 3^e secondaires), plusieurs activités qui traitent de notions de la grammaire de la phrase rendent en effet le retour au texte impossible. C'est notamment le cas dans la séquence portant sur le roman historique⁵². Le travail langagier porte sur l'accord dans le groupe nominal et ses expansions. Nous avons noté que les activités sont totalement décontextualisées, car le corpus analysé n'est même pas tiré des textes lus. On peut s'interroger sur la pertinence et l'efficacité d'une telle approche, à tout le moins sous l'angle de l'articulation. Nous constatons que les extraits ne sont pas approfondis et que les phénomènes langagiers ne font l'objet pas d'une meilleure maîtrise puisque leur étude est laconique.

Dans ces manuels, nous avons aussi et surtout noté une multiplicité d'activités manquant très souvent de cohésion. En effet, en plus d'être très peu élaborées, comme nous l'avons montré dans le précédent chapitre d'analyse, les activités grammaticales de ces deux manuels sont très souvent décalées par rapport aux activités de lecture. Les textes étudiés ne sont pas, à notre avis, de nature à permettre l'approfondissement des notions de langue et la maîtrise de celles-ci n'est en rien importante pour une meilleure compréhension de ces textes, surtout que les élèves choisissent eux-mêmes ceux qu'ils désirent lire. Prenons l'exemple de la première séquence⁵³ analysée dans *Dazibao* (4^e secondaire) où la première activité

⁵¹ *Conquêtes* et *Épisodes*

⁵² Activité du manuel *Dazibao*, 3^e secondaire, 2007.

⁵³ Cette séquence porte sur le roman.

grammaticale porte sur la suffixation et la préfixation. Très peu élaborée, celle-ci ne s'appuie sur aucun des six textes parmi lesquels les élèves doivent choisir. Nous avons fait un constat identique dans *Dazibao* (3^e secondaire). Ici encore, dans la séquence qui porte sur le roman historique, pendant la phase de lecture, les élèves analysent des textes avec pour objectif d'en dégager différents éléments qui en font des textes historiques (personnages, époques, lieux). Ensuite, comme activité langagière, ils doivent entre autres relever dans un tout autre texte des groupes nominaux, des groupes adjectivaux et des groupes prépositionnels, sans que ces notions ne soient travaillées de manière à ce que les élèves en aient une meilleure maîtrise. On peut donc se questionner sur le lien entre le travail suggéré en lecture et les activités langagières.

L'analyse de ces manuels nous a donc amené à faire le constat que certaines activités langagières paraissent moins pertinentes ou moins appropriées, soit parce qu'elles offrent peu d'occasions aux élèves de retourner dans le texte, soit parce qu'elles ne sont pas de nature à aider à une meilleure compréhension des textes à l'étude, même s'ils peuvent y retourner pour observer les phénomènes à l'étude – ce qui ne constitue pas de l'articulation. C'est notamment le cas dans *Portail* à propos de l'activité qui porte sur l'accord du verbe. Le choix d'approfondir l'accord du verbe nous semble plus problématique pour plusieurs raisons. Premièrement, même si nous convenons que la progression en français est spiralaire et que le retour à certaines notions vues les années précédentes est parfois nécessaire pour en voir les niveaux de complexité, une telle activité nous semble manquer d'intérêt, surtout en 5^e secondaire. Non que les élèves fussent des experts rendus à ce niveau, mais il aurait certainement été plus pertinent soit d'étudier un aspect plus complexe⁵⁴ de l'accord du verbe, soit d'aborder une notion dont l'étude permettrait de répondre à des questions du texte lu ou d'en percevoir les particularités. C'est d'ailleurs le second point des raisons pour lesquelles nous pensons qu'un autre choix d'activité aurait été préférable. En effet, la notion de langue étudiée ici ne permet en rien d'améliorer la compréhension et l'interprétation du texte. Il y a à cet égard une rupture entre l'étude de la langue et celle du texte, si bien que ce dernier semble davantage un prétexte d'enseignement de la langue.

⁵⁴ Chartrand (2009) considère à cet effet que la progression spiralaire implique des apprentissages de plus en plus exigeants, des niveaux de complexité croissants à différents moments du développement cognitif et langagier des élèves.

Par contre, l'activité de coordination et de juxtaposition proposée sert à mieux comprendre l'extrait de *L'étranger*⁵⁵. En effet, en plus de travailler finement ces faits de langue, les élèves doivent analyser certains passages clés où des phrases sont volontairement juxtaposées pour montrer la réaction du juge face aux agissements incompréhensibles du personnage atypique qu'est Meursault. Cette analyse dans son esprit s'apparente à l'activité que Gauvin-Fiset (2012) propose dans le cadre de sa recherche de maîtrise. La chercheuse a en effet élaboré une séquence didactique sur *L'étranger* de Camus où elle propose une analyse lexicale pour approfondir la compréhension du personnage et de l'œuvre. Dans un court extrait du texte de *L'étranger*, les élèves doivent relever tous les termes qui permettent de décrire l'étrangeté et l'inhumanité du personnage Meursault. Même si ces deux activités sont sensiblement différentes, nous retenons que l'approche préconisée dans les deux cas permet de travailler des notions de langue pertinentes, de faire des retours dans le texte, d'en approfondir ainsi la compréhension et surtout de comprendre le personnage central autour duquel tourne tout le roman, à l'aide des connaissances lexicales acquises.

En définitive, les activités qui portent sur la grammaire du texte, contrairement à celles qui portent sur des éléments de la phrase, favorisent davantage des liens avec l'analyse du texte. Ce constat traverse tous les manuels que nous avons analysés.

Par ailleurs, nous avons aussi observé que pour l'ensemble des manuels, il semble y avoir peu d'articulation entre les activités grammaticales et celles de production textuelle. En effet, les élèves ne sont pas invités à exploiter les acquis grammaticaux dans la production textuelle. Nous savons, comme le soutiennent Boivin et Chartrand (2005), que l'acquisition de connaissances nouvelles sur la langue permettrait de vaincre certaines difficultés en lecture et en écriture. Mais nous pensons aussi que le rôle du manuel est d'offrir un support aux apprentissages. En ce sens, il doit dans certains cas expressément préciser l'importance des apprentissages grammaticaux pour les autres pratiques langagières. Ce qui n'est pas le cas. Les consignes d'écriture sont en effet lapidaires.

Néanmoins, nous avons noté que dans tous les manuels analysés, l'activité d'écriture proposée constitue un prolongement de la lecture puisque les élèves doivent produire un texte qui a les mêmes caractéristiques que les textes ou les extraits lus dans la séquence. Cela s'apparente au modèle systémique du genre (Chartrand et Boivin, 2005) qui vise à faire

⁵⁵ Activité grammaticale de la séquence 1 du manuel *Portail*

travailler les élèves sur les régularités et les caractéristiques génériques d'un texte pour les amener à produire un texte similaire.

Dans *Conquêtes*, lors de la séquence consacrée aux personnages, le travail des élèves en lecture porte sur l'analyse des caractéristiques physiques et psychologiques des personnages de *Kamouraska* d'Anne Hébert et de *L'ingratitude* de Ying Chen. Ces caractéristiques sont présentées comme des éléments dont la maîtrise est intimement liée à la compréhension des récits. Tout le travail que font les élèves en lecture vise donc à recueillir, à classer et à analyser les informations disponibles sur les personnages : nom, prénom, titre, traits physiques et psychologiques, milieu de vie et comportements. Lors de la phase d'écriture, dans la même séquence, les élèves ont pour consigne de présenter un ou une ami(e) en insistant sur ses traits psychologiques et sur son milieu de vie (familial, socioculturel et économique). Si cette tâche exige que les élèves réinvestissent les apprentissages faits en lecture, nous observons toutefois que la consigne reste très superficielle. Les élèves ne sont pas invités à exploiter les ressources langagières vues dans le cadre de la séquence. L'activité d'écriture s'apparente ainsi à une vérification de l'acquisition des caractéristiques du personnage dans le roman. Nous faisons ces mêmes constats dans *Portail*. Lors de l'activité d'écriture, les élèves doivent décrire un inconnu en insistant sur les éléments perceptibles de sa personnalité. Cette tâche est aussi le prolongement de l'activité de lecture où les élèves lisent *Les cerfs-volants de Kaboul*, *Bonheur d'occasion* et *L'étranger* en travaillant la personnalité des personnages. Nous pensons qu'il aurait été pertinent d'exiger des élèves qu'ils convoquent les aspects langagiers vus dans tout le processus de la production textuelle afin d'enrichir leur texte.

En résumé, les rédacteurs de l'ensemble des manuels analysés semblent conscients de la nécessité d'établir des liens entre les activités de lecture et d'écriture, mais les consignes d'activités d'écriture gagneraient à être plus élaborées et plus explicites pour que les liens avec la lecture et la grammaire apparaissent de façon plus claire pour les élèves. Une telle clarification aurait pour intérêt de mieux guider les élèves, mais aussi et surtout de les inciter à convoquer toutes les connaissances générées par les activités de la séquence pour mieux écrire et pour consolider leurs nouvelles connaissances langagières.

5.2 Le rôle de la structuration des manuels dans l'articulation des composantes

Nous avons décidé de consacrer une section à la structuration des activités parce que celle-ci a, à coup sûr, une incidence sur les apprentissages, plus précisément sur les liens entre les différentes activités. La structuration d'un manuel peut aussi avoir un impact sur l'utilisation et l'adaptabilité de celui-ci (Spallanzani et coll., 2001).

Les analyses que nous avons faites ont permis de dégager des organisations différentes selon les maisons d'édition. Dans *Dazibao*, le fil conducteur est très souvent difficile, voire impossible, à suivre dans les séquences des deux ouvrages analysés en raison de la multiplicité des activités proposées. Le propre d'une séquence, c'est de mettre ensemble des activités cohérentes autour d'objectifs didactiques clairs et précis. Comme dans tous les manuels analysés, nous avons observé que les deux manuels *Dazibao*⁵⁶ présentent des activités de lecture, de grammaire et d'écriture. Ces activités sont en principe bâties autour d'un projet : élaboration d'un album encyclopédique, élaboration d'un carnet de poésie, description d'une réalité contemporaine, etc. Pourtant, lorsque nous analysons plus spécifiquement ce qui est fait en lecture, nous constatons que plusieurs activités sont superposées les unes aux autres comme si la quantité permettait d'atteindre les objectifs poursuivis.

Cette multiplicité d'activités conduit inévitablement à un manque de lisibilité et à des confusions quant aux objectifs clairement poursuivis puisque la multiplication des activités conduit à une multiplication des objectifs spécifiques. Le manuel qui est conçu pour aider à la fois les apprenants et l'enseignant devient alors à notre avis source de confusions. Par exemple, dans le volume A, consacré à la troisième secondaire, nous avons répertorié dans une même séquence dix-sept activités de lecture en plus de l'œuvre intégrale que les élèves doivent lire. Même si ces activités concourent toutes à la réalisation de l'objectif de la séquence, il n'en demeure pas moins qu'il y a un équilibre à trouver entre ce qu'il est souhaitable de faire et ce qui est réellement faisable pour ne perdre ni l'enseignant ni les élèves. La multiplication des activités peut en effet poser problème, car avec trop de choix et les nombreuses contraintes liées aux tâches d'enseignement, les enseignants peuvent rencontrer beaucoup de difficultés pour choisir les activités les plus susceptibles de conduire aux apprentissages visés. Dans un tel contexte, les auteurs du manuel auraient dû proposer

⁵⁶ 3^e et 4^e secondaires.

un parcours plus circonscrit afin de faire du manuel un réel support aux apprentissages. Nous considérons donc que les activités de ces deux manuels, au sein d'un même volet, manquent de cohésion. S'il y en a une, elle n'est ni expliquée ni perceptible. Cette approche conduit à faire de certains apprentissages des prétextes pour l'enseignement d'autres notions, car ce qui est recherché, c'est d'amener les élèves par la multiplicité et la répétitivité à s'appropriier les caractéristiques textuelles des textes à l'étude.

Notre constat est différent en ce qui concerne la structuration de *Portail* et de *Zones* de CEC. L'organisation des séquences dans ces deux manuels favorise une étude des faits de langue dont la maîtrise peut permettre une meilleure compréhension des textes lus. Pendant les phases consacrées aux activités grammaticales, on note que les questions posées impliquent des retours dans le texte. Les réponses à celles-ci permettent par ailleurs de faire ressortir ce que les textes ont de singulier. On peut supposer que ces multiples retours dans le texte conduisent dans une certaine mesure les élèves à une meilleure compréhension de celui-ci. Ces retours, sans être l'articulation, peuvent permettre de répondre aux questions laissées en suspens et d'approfondir des aspects qui font la particularité des textes, surtout que dans ces deux manuels les corpus des activités grammaticales sont directement tirés des textes lus.

Conquêtes et *Épisodes* adoptent une approche sensiblement différente à celle de *Dazibao*. À chaque extrait sont associées une ou deux activités grammaticales et une activité d'écriture. Certaines activités langagières paraissent toutefois moins pertinentes pour l'étude et la compréhension des textes. C'est le cas dans la séquence qui porte sur le conte dans *Épisodes*. Dans une première activité, les élèves ne font qu'identifier, sans les travailler finement, les types et formes de phrases. Dans le cadre de la seconde activité grammaticale, ils doivent classer dans un tableau des verbes selon leur mode et leur temps. Ces deux activités qui portent sur les mêmes textes n'ont aucun lien entre elles et ne sont pas de nature à aider les élèves à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. On peut même douter qu'ils aient une meilleure compréhension des faits de langue étudiés puisque l'étude de ceux-ci est laconique. Nous pensons que c'est l'association systématique d'une notion de langue à un texte qui produit cette rupture. En effet, dans ces manuels les notions de langue sont abordées dans une progression qui conduit souvent à une incompatibilité entre ces notions prédéterminées et les ressources langagières qui émergent de l'analyse des textes. D'autres

approches peuvent être privilégiées. Par exemple, peut-être serait-il judicieux d'avoir un répertoire de textes et plusieurs notions langagières parmi lesquelles l'enseignant choisirait. L'étude des textes pourrait alors faire émerger les faits de langue qu'il importe d'étudier. Cela donnerait alors une marge suffisante à l'enseignant pour faciliter la médiation entre les apprentissages langagiers et les apprentissages littéraires⁵⁷. Une telle approche s'inscrit dans la conception de Lebrun et coll. (2007) qui soutiennent que le manuel est un outil dont l'enseignant peut moduler l'utilisation selon les finalités escomptées. De plus, l'organisation des séquences telle qu'elle est faite dans *Conquêtes* et *Épisodes* gagnerait en efficacité si des liens explicites étaient établis pour montrer aux élèves l'utilité de chacun des apprentissages qu'ils font en grammaire pour la compréhension et l'interprétation textuelles par exemple.

En définitive, nous retenons que l'organisation du manuel peut rendre l'articulation de composantes plus difficile à réaliser comme dans *Dazibao*. Même s'il n'existe pas de modèle idéal, nous pensons que l'approche utilisée par *Portail* et *Zones* de CEC pourrait servir de compromis entre les différents manuels analysés notamment en raison de la démarche de va-et-vient entre le texte et les activités langagières. Une telle démarche permettrait en effet de créer des interactions entre les différents apprentissages et d'amener les élèves à avoir une meilleure perception de l'utilité de chacun des apprentissages.

5.3 Quelles conceptions de l'articulation se dégagent des manuels analysés?

Ces analyses nous conduisent à trois constats : les manuels de Grand Duc, malgré une volonté de créer des liens entre les différentes composantes, présentent des activités de lecture et de langue non articulées; les manuels de CEC accordent une primauté au repérage lexical et à la littérarité des textes; ceux de Modulo élaborent des séquences avec de nombreuses activités qui nous semblent manquer de cohésion. Alors, quelles conceptions de l'articulation dégageons-nous des manuels analysés?

⁵⁷ Par exemple, dans le cadre de l'étude des contes, il aurait été pertinent d'étudier les figures de styles pour amener les élèves à intégrer les caractéristiques textuelles de ce genre.

Conquêtes et Épisodes des Éditions Grand Duc

Pour *Conquêtes et Épisodes* de Grand Duc, nous avons surtout observé que les apprentissages visés en lecture (à savoir connaissance du schéma narratif, travail sur les caractéristiques des personnages et connaissance des caractéristiques du conte) sont mis à profit dans des projets d'écriture qui viennent clore les activités des séquences. On note ainsi que les connaissances acquises en lecture sont mises à profit pour développer les compétences en écriture des élèves. Nous faisons donc le constat qu'il y a de la part des rédacteurs de ces manuels une volonté de créer des interactions entre la lecture et l'écriture. Cette volonté se matérialise par les liens, même discutables, faits entre ces différentes composantes. Toutefois, il est impossible de dire que le travail proposé en lecture ou en écriture peut permettre aux élèves d'acquérir ou d'approfondir des connaissances langagières, car celui-ci semble peu approfondi. Aussi, les rédacteurs des manuels n'invitent pas les élèves à s'appuyer sur leurs apprentissages langagiers pour mieux écrire. En effet, comme Boivin et Chartrand (2005, p. 5), nous pensons que la maîtrise de la langue peut aider les élèves à mieux penser et à mieux apprendre puisque celle-ci comprend une dimension communicationnelle.

Bref, l'analyse de ces deux manuels permet de considérer l'articulation comme un processus qui vise uniquement à créer un lien unidirectionnel entre les activités propres à la grammaire et celles propres à la lecture et à la production textuelle, car très souvent le travail grammatical qui suit la lecture ne permet pas une étude plus approfondie du texte. L'essentiel du travail consiste donc à passer progressivement de la lecture aux activités grammaticales dans un premier temps, puis des activités de grammaire à celles d'écriture. Il y a donc une linéarité qui fonde la logique de la progression des activités. Cette linéarité se caractérise par l'organisation de la séquence qui rend difficile le retour de la grammaire au texte une fois que l'étude de celui-ci est terminée. Aussi, l'activité d'écriture intervient comme une sorte de conclusion de la séquence. Or, elle devrait permettre de convoquer l'ensemble des notions vues à la fois en grammaire et lors de l'étude du texte.

Portail et Zones de CEC Éditions

Le constat auquel nous avons abouti pour *Conquêtes* et *Épisodes* de Grand Duc est sensiblement différent de celui que nous avons fait des analyses de *Portail* et *Zones* de CEC. Nos observations dans ces deux manuels montrent en effet une volonté claire des rédacteurs d'établir des ponts entre les différentes activités que contient chaque séquence. Toutes les séquences analysées présentent des liens entre les différents apprentissages à réaliser. Les activités de lecture, qui offrent une grande place à l'étude de la littérarité des textes, comportent des pistes de lecture qui sont, selon nous, de nature à prédisposer les élèves à une meilleure réception et à une meilleure compréhension du texte. Elles comportent aussi des capsules lexicales qui pourraient permettre à l'élève d'approfondir sa compréhension globale, car celles-ci portent sur la compréhension de petites unités dont la connaissance est importante pour la compréhension de l'ensemble du texte. C'est le cas dans les quatre séquences analysées dans ces deux manuels. Toutes les autres que nous ne présentons pas dans le cadre de ce mémoire sont construites sous ce même angle. En somme, dans ces manuels, on part des activités de lecture vers le travail langagier d'une part, et ce travail langagier permet de revenir dans les textes à l'étude puisque ceux-ci servent de corpus. On observe également que le travail langagier est beaucoup plus approfondi qu'il ne l'est dans les autres manuels, car les notions sont travaillées finement avec des activités suffisamment élaborées. Une telle approche didactique correspond à ce que Coirault et David (2011) appellent une démarche ascendante et descendante. En effet, on observe une démarche d'étude qui se caractérise par des va-et-vient entre l'identification et la compréhension des procédés lexicaux et linguistiques vers une compréhension-interprétation du texte. Cette démarche est de nature, selon nous, à favoriser l'articulation des différentes composantes de la classe de français, car elle permet d'établir des liens clairs entre les différents contenus d'apprentissage.

Toutefois, dans ces manuels, en plus d'être très peu élaborées, les activités d'écriture ne comportent pas de consigne claire qui inviterait expressément les élèves à exploiter

l'ensemble des ressources langagières vues. Le seul lien perceptible avec l'écriture est relatif au fait qu'elle implique le transfert des caractéristiques génériques du texte étudié.

En somme, ces manuels conçoivent l'articulation comme des démarches interactives entre lecture-grammaire et lecture-écriture. Toutefois, le lien gagerait à être plus explicite entre les activités langagières et celles d'écriture pour aboutir à une articulation lecture-grammaire-écriture.

Dazibao des Éditions Modulo

Finalement, pour *Dazibao* (4^e et 3^e secondaires), nos analyses nous permettent de faire le constat que les rédacteurs accordent peu de place à des activités articulées. L'ensemble des séquences sont bâties autour d'un projet précis. Les activités de lecture se déroulent sous forme de cercle de lecture et sont suivies d'activités grammaticales portant sur des notions dont on peut discuter les choix. De plus, celles-ci sont très souvent décontextualisées, car elles s'appuient sur un corpus qui n'est pas tiré des textes lus. De toute façon, il ne pouvait en être autrement puisque les élèves lisent différents romans. Les activités de lecture, d'écriture et de langue proposées servent donc, dans la plupart des cas, de prétexte à la réalisation du projet.

Par ailleurs, nous comprenons que le recours au cercle de lecture comme méthode de lecture rend sans doute difficile une quelconque articulation lecture-grammaire. En effet, puisque les élèves choisissent et lisent des livres différents, il devient difficile pour le manuel de proposer des activités grammaticales qui tiennent compte des particularités langagières de ces corpus.

En résumé, ces manuels conçoivent l'articulation davantage comme une superposition d'activités de lecture, de grammaire et d'écriture, sans lien apparent, visant uniquement la réalisation d'un projet pédagogique. Il y a donc clairement une tendance à privilégier l'acquisition de caractéristiques génériques, au détriment d'une cohésion entre l'ensemble des composantes des séquences analysées. Cela découle sans nul doute de l'approche des projets pédagogiques, puisque les apprentissages y sont organisés en fonction de la tâche visée. Tout ce que les élèves font dans le cadre d'un projet pédagogique tend donc à les ramener vers celui-ci qui devient l'alpha et l'oméga, minimisant ainsi l'importance des savoirs et savoir-faire qui peuvent résulter des différents apprentissages réalisés dans le cadre plus global du projet. En effet, dans un projet, le produit final du projet eut être perçu à tort comme l'élément le plus important de la séquence. Cette tendance pourrait dans une certaine mesure

renforcer chez les élèves une propension à minimiser les différents apprentissages au détriment du produit final. Toutefois, ce propos est à nuancer, car dans certaines séquences de ces manuels les connaissances langagières étudiées sont de nature à favoriser la compréhension du texte. C'est le cas dans la séquence qui porte sur la poésie engagée. Nous sommes d'avis qu'il était pertinent d'étudier les types et formes de phrase pour amener les élèves à analyser la portée du discours du poète. Nous avons cependant regretté que cette étude ne soit pas menée de façon approfondie.

5.4 Quelles sont les implications des difficultés liées à l'articulation sur la formation initiale et continue des enseignants?

La plupart des manuels que nous avons analysés sont organisés de façon à unir autour d'une même séquence plusieurs activités. On retrouve, dans chacun d'eux, une partie où des activités de lecture, de grammaire, d'écriture et, quelques rares fois, d'oral sont contenues dans un même projet. Cette organisation témoigne certainement de la volonté des rédacteurs des différents manuels d'établir ou de faire établir des liens entre différents apprentissages au sein d'une même séquence. Tous restent cependant muets sur la manière dont les apprentissages grammaticaux peuvent contribuer à développer des compétences en lecture et en écriture. La principale difficulté reste donc la manière dont l'enseignant peut et doit trouver un équilibre entre le support à l'enseignement que le manuel constitue pour lui et l'aide qu'il vise à apporter à l'élève. Or, comme l'a montré ÉLEF, les enseignants ont tendance à segmenter différents apprentissages en français (Chartrand et Lord, 2010b). Nous pensons que cela peut s'expliquer par différentes raisons : la lourdeur des différentes tâches liées à la profession (planification, enseignement, évaluation), la formation initiale des enseignants, les contraintes du programme et celles de la progression des apprentissages. Parmi toutes ces raisons que nous considérons comme des enjeux de l'enseignement du français, la question de la formation initiale et continue des enseignants nous semble une avenue incontournable pour la sensibilisation des enseignants à la nécessité d'articuler les différentes composantes de la discipline français parce que cette articulation nous semble un enjeu majeur pour la discipline français, car nous pensons qu'elle peut permettre de résoudre le problème de la segmentation des apprentissages et des difficultés que rencontrent les élèves en français. En effet, comme Schneuwly (2007), nous pensons que le cloisonnement a tendance à

déstructurer la discipline, car l'absence de ponts entre les différentes composantes tend à leur conférer une autonomie propre aux disciplines. Ce cloisonnement pourrait donc dans une certaine mesure conduire à éclater la discipline. Cette sensibilisation des enseignants à l'articulation comme moyen d'accompagner efficacement les élèves peut constituer une avenue importante pour amener les enseignants à apprendre à concevoir et à expérimenter des dispositifs didactiques et pédagogiques articulant grammaire-lecture-écriture. Ils seraient alors mieux outillés face à des manuels qui, peinant à créer ces liens, multiplient et superposent les activités de lecture, de grammaire et d'écriture comme le montrent nos analyses.

Cette question est si importante que nous pensons que la formation initiale des enseignants de français devrait offrir un cours qui vise à sensibiliser et à former les futurs enseignants à cette nécessaire articulation. Ils seraient alors plus outillés face à des manuels qui ont de la difficulté à faire des liens entre les apprentissages langagiers et les apprentissages littéraires. En effet, la segmentation des apprentissages dont fait état la recherche ÉLEF montre bien la difficulté qu'ont les enseignants à tisser des liens entre les activités qui relèvent des connaissances langagières et celles qui relèvent de l'actualisation de ces connaissances dans les pratiques langagières courantes (lecture, écriture et oral). Nous sommes donc persuadés qu'une telle démarche permettrait d'articuler la théorie à la pratique puisqu'elle consisterait essentiellement à faire travailler les étudiants sur la conception de dispositifs didactiques⁵⁸ qui permettent d'articuler les apprentissages langagiers aux apprentissages littéraires en tenant compte de la spécificité des textes lus et des phénomènes langagiers qui sont y sont plus particulièrement à l'œuvre. De plus, nous pensons aussi qu'il y a une impérieuse nécessité d'offrir aux enseignants déjà en exercice des formations continues à travers lesquelles ils seront sensibilisés à cet enjeu.

5.5 L'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes : une approche importante pour développer les compétences langagières, mais difficile à mettre en œuvre

Une des difficultés qui ressort à la fois des manuels analysés et des réflexions théoriques qui ont nourri notre recherche est sans doute la difficile mise en œuvre de cette

⁵⁸ Nous tenons toutefois à préciser que nous ne disposons d'aucune étude qui montre que cela n'est pas déjà le cas dans certaines universités.

approche d'articulation. Mettre en place un enseignement qui articule les différentes composantes de la discipline requiert de bonnes connaissances déclaratives et procédurales. Autrement dit, cela exige des enseignants qu'ils aient une maîtrise des contenus grammaticaux et littéraires, mais aussi un savoir-faire qui leur permet, malgré toutes les contraintes, d'élaborer et de mettre en œuvre des dispositifs à travers lesquels sont liés les différents apprentissages. Comme le soutient Marmy-Cusin (2012) articuler, c'est gérer des interactions, car l'enseignant doit poser des gestes didactiques et avoir des connaissances multiples sur la langue et les textes, en plus de gérer les multiples préoccupations quotidiennes liées à sa fonction. C'est donc dire que les connaissances conditionnelles jouent aussi un rôle central dans l'articulation des composantes de la discipline.

La réflexion théorique que nous avons menée et les analyses que nous avons réalisées, en plus de nous de montrer la manière dont les manuels essayent d'établir des liens entre l'étude de la langue et celle des textes, courants et littéraires⁵⁹, nous fait constater la tension qu'il y a entre les apprentissages grammaticaux et les apprentissages littéraires. L'analyse des manuels montre la difficulté qu'ont les rédacteurs à mettre en place des activités littéraires qui permettent l'approfondissement d'un fait de langue, si bien que les textes littéraires semblent servir de prétexte d'enseignement de la langue. Nos résultats confirment ainsi le constat des tensions déjà évoquées par Halté (1992) et du rapport dissymétrique souligné par Simard et coll. (2010) entre langue et littérature. En effet, la logique de la progression des apprentissages grammaticaux est très souvent incompatible avec celle des apprentissages langagiers propres aux textes lus. Dans un tel contexte, il devient difficile, et nous le percevons à travers les manuels analysés, d'articuler tous les apprentissages grammaticaux aux apprentissages littéraires. Même la structure de la Progression des apprentissages (2011) que nous avons consultée⁶⁰ montre combien il est à priori difficile d'associer des apprentissages grammaticaux à un genre de textes. En effet, cette progression comprend deux parties qui témoignent de cette difficulté : la première est consacrée aux différents modes de discours, donc à l'étude de textes de différents genres, et la seconde partie est consacrée aux ressources de la langue.

Toutefois, comme approche didactique, l'articulation ne peut se réduire à la gestion d'interactions ou à l'établissement de liens entre les différentes composantes de la classe de

⁵⁹ Notre recherche s'est limitée à l'étude des textes littéraires.

⁶⁰ Nous ne l'avons pas analysée comme les manuels.

français. Au-delà de ces interactions dont la nécessité n'est plus à discuter (Chartrand et Boivin, 2005; Musset, 2011; Gauvin-Fiset, 2012), elle doit surtout permettre d'allier les objectifs textuels et culturels et, par le fait même, contribuer à dissoudre l'éternelle dualité langue/littérature. Il s'agit donc d'avoir une vision d'ensemble de la discipline tout en conférant à chaque composante une autonomie relative. Face à cette situation, nous avons identifié trois principes qui doivent fonder l'approche d'articulation.

L'articulation langue-littérature au secondaire : « un compromis » entre la didactique de la langue et la didactique des textes littéraires

Premièrement, nous pensons qu'il est nécessaire de construire un « compromis⁶¹ » entre la didactique de la langue et celle des textes littéraires. Il s'agit à travers ce compromis de trouver un équilibre entre deux logiques très souvent incompatibles : celle des apprentissages grammaticaux et celle des apprentissages littéraires. Cet équilibre passe, selon nous, par les deux conditions que pose Bronckart (1999) : que le texte constitue un objet pertinent pour une didactique de la langue et que la littérature fasse l'objet d'une démarche structurée d'enseignement-apprentissage, démarche au terme de laquelle les élèves seraient susceptibles de s'appropriier ces différents savoirs. Comme Marmy-Cusin (2012), nous pensons que l'atteinte de cet équilibre demande la mise en œuvre de gestes et de dispositifs didactiques novateurs qui prennent le texte comme point d'ancrage. Dans ce cas, le texte littéraire serait étudié de manière approfondie en tenant compte des faits de langues qui y sont récurrents. Aussi, l'étude de ces notions langagières se ferait à partir du texte pour permettre aux élèves d'y retourner. En plus de favoriser une meilleure compréhension du texte, cette approche amènerait les élèves à voir l'actualisation des notions étudiées dans une pratique langagière : l'écrit.

L'articulation de l'étude de la langue et des textes littéraires pensée autour de l'idée de séquence didactique

Deuxièmement, nous pensons que l'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires doit être obligatoirement pensée autour de l'idée de séquence didactique. L'intérêt de cette notion est qu'elle s'organise davantage autour des

⁶¹ Nous empruntons ce terme à Bronckart (1999).

savoirs et savoir-faire visés que d'un projet à réaliser. Celle-ci rendrait possible le compromis que propose Bronckart. Nous la considérons en effet comme un mode d'organisation de travail qui permet de solliciter différentes composantes pour conduire différents apprentissages : lecture, grammaire, écriture et oral. Le second intérêt que présente le recours à la séquence didactique comme moyen d'articuler les apprentissages de la classe de français, c'est qu'elle peut permettre de travailler les œuvres complètes. En effet, les instructions officielles au Québec et ailleurs dans la francophonie recommandent que l'enseignement du français se fasse dans le souci de lier les apprentissages langagiers aux apprentissages littéraires, or en raison de contraintes multiples, peu d'enseignants articulent ces différents apprentissages (Chartrand et Lord, 2010b). En effet, au lieu d'enrichir le travail en lecture et en écriture par l'analyse grammaticale, ou inversement d'approfondir la compréhension d'une notion grammaticale par une étude plus fine du texte, les enseignants auraient plutôt tendance à faire séparément la grammaire, la lecture et l'écriture. Cette articulation souhaitée, sans devenir l'alpha et l'oméga de la classe de français, nous semble donc réalisable par la séquence didactique. Penser l'articulation ainsi ferait de la lecture une activité où l'on travaille à la fois les dimensions textuelles, axiologiques et culturelles d'une œuvre, et des phénomènes langagiers, certes propres à l'œuvre, mais susceptibles d'enrichir le répertoire de connaissances des élèves. L'activité grammaticale, quant à elle, offrirait l'occasion de travailler plus finement une notion de langue à travers un retour « *bénéfique* » dans le texte. Cette activité offrirait alors l'occasion d'étudier plus finement un phénomène langagier récurrent dans le texte. Une telle activité donnerait plus de sens et d'efficacité aux apprentissages. Par ailleurs, nous considérons ce retour « *bénéfique* » parce qu'il peut aussi permettre aux élèves de comprendre certains aspects plus résistants du texte et de voir en contexte le fonctionnement des notions qui sont à l'étude. Chartrand et Boivin (2005) parlent du souci d'amener les élèves à se donner une représentation plus globale de la langue en saisissant concrètement la façon dont elle s'actualise dans des pratiques langagières (p. 5). Toutefois, le retour au texte ne suffit pas à lui seul à créer l'articulation. Il n'est donc réellement bénéfique que s'il permet d'enrichir l'analyse grammaticale par l'étude du texte ou de mieux comprendre celui-ci par le travail sur la notion grammaticale.

Le genre : principe structurant de l'articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires

Le troisième principe qui, selon nous, doit fonder le principe d'articulation découle directement du deuxième que nous venons d'évoquer. Il détermine le cadre général dans lequel doit s'inscrire une séquence à travers laquelle sont articulées les diverses composantes de la discipline française. Parce que l'articulation est complexe, nous pensons que la recherche doit contribuer à élaborer différents modèles qui s'appuient sur les différents genres au programme.

Nous entendons bien la critique soulevée par Gauvin-Fiset (2012) à cet égard. Elle soutient en effet que le modèle didactique du genre proposé par Chartrand et Boivin (2005) se révèle trop rigide pour les apprentissages littéraires (p. 94), et qu'un tel modèle semble incapable à lui seul d'intégrer tous les enjeux de la réception littéraire. Mais nous ne pensons pas qu'un modèle qui s'appuie sur le genre exclut la prise en compte des singularités d'un texte littéraire. Nous pensons au contraire que ces singularités peuvent permettre d'enrichir tout travail sur un texte littéraire puisque le genre⁶² constitue un repère pour donner une forme aux pratiques de communications dans toute société. À ce titre, comme le soutiennent Schneuwly et Dolz (1997), la notion de genre constitue donc un moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la production des textes écrits et oraux (p. 27). S'appuyer sur les genres, c'est donc prendre en compte les régularités discursives qui lient des textes. Une telle approche aiderait les élèves entre autres à s'approprier les caractéristiques génériques d'un ensemble de textes et à mieux comprendre les régularités qui les unissent au sein d'un ensemble cohérent. Ainsi, en lecture, le genre permettrait d'appréhender le texte, alors qu'en écriture il aiderait de donner des normes aux productions. À ce titre, le genre est donc un outil cognitif (Schneuwly et Dolz, 1997) qui offre un repère structurant tant pour la production que pour la réception de textes, car c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. De ce fait, nous pensons que les séquences articulant l'étude de la langue et des textes littéraires gagneraient à s'appuyer sur la notion de

⁶² Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin (2013) définissent le genre « comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité souples mais relativement stables dans le temps (p. 3) ». Le genre renvoie donc pour nous à des textes qui partagent des caractéristiques communes.

genre puisque celle-ci aidera à coup sûr les élèves à se doter de modèles de l'activité langagière (Chartrand et Boivin, 2005, p. 6).

En définitive, nous concevons l'articulation comme une approche didactique qui renvoie aux relations logiques que l'on établit entre les différentes composantes de la discipline français. Ces relations sont établies de manière à ce que les objets abordés dans chaque composante permettent une meilleure compréhension des objets d'autres composantes. Ces relations supposent également que les différentes composantes gardent une autonomie relative. En clair, ce qui doit fonder l'articulation, c'est le développement des compétences langagières : lire, écrire et parler. Nous sommes persuadé que l'articulation des différents objets de la classe de français est et doit rester un impératif pour amener les élèves à développer ces compétences langagières.

Conclusion

Ancrage de la recherche et regard rétrospectif sur la démarche

Cette recherche a eu pour élément déclencheur les difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire en français, que celles-ci soient liées à la maîtrise de la langue ou aux pratiques de lecture des textes littéraires. En réponse à ces difficultés, certains didacticiens ont proposé que soient articulés les apprentissages langagiers et les apprentissages littéraires. Cette approche d'articulation nous semblait prometteuse. Pourtant, certainement parce que relativement récente dans l'histoire de la discipline, elle nous semblait aussi plus théorique que pratique. Nous espérons donc, au terme de cette recherche, mieux comprendre ce qu'elle renferme pour la rendre plus accessible, en dégager les observables et analyser les manuels du secondaire pour rendre transparente la manière dont ceux-ci articulent l'étude de la grammaire à celle des textes littéraires. Nous espérons aussi que ce dernier objectif nous permette de voir dans quelle mesure ces manuels intègrent les recommandations des prescriptions officielles qui préconisent que les différents objets de la classe de français soient articulés. Il s'agissait aussi et surtout, à terme, de bonifier les assises théoriques de cette notion d'articulation.

Vue ainsi, notre recherche s'appuyait donc sur deux fondements solides. D'abord, elle présentait une pertinence sociale reconnue : dégager les observables de la notion d'articulation afin de la rendre plus accessible aux enseignants qui sont très souvent démunis lorsqu'il est question de mettre en place des activités articulant les différentes composantes de la discipline français. Ensuite, elle présentait une nécessité scientifique : bonifier les assises théoriques de cette notion d'articulation dont les contours étaient alors insuffisamment éclairés et délimités.

À l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer qu'elle nous a permis de donner un caractère plus concret à cette notion d'articulation, car nous avons pu (1) dégager des critères qui permettent de porter un regard critique sur des propositions didactiques qui articulent l'étude de la langue et des textes littéraires; (2) rendre plus transparente la manière dont les manuels articulent l'étude de la langue à celle des textes littéraires; et, surtout, (3) élaborer des grilles d'analyse susceptibles d'aider les enseignants de français dans leurs choix didactiques en matière d'articulation. En effet, à travers notre recension d'écrits, nous avons

identifié un ensemble de critères (autonomie relative des composantes, démarches ascendante et descendante) qui nous ont permis d'élaborer une grille d'analyse des manuels.

Au début de cette recherche, la grande appréhension que nous avions était d'ordre méthodologique. Nous nous demandions en effet comment analyser rigoureusement des manuels sur une notion dont on sait peut-être. À partir de quels critères pouvions-nous établir qu'il y avait une articulation entre différents objets d'enseignement de la classe de français? La recension d'écrits que nous avons réalisée nous a permis d'identifier des éléments partagés par la communauté des chercheurs en didactique. Nous nous sommes donc appuyé sur ces éléments pour dégager les observables de cette approche d'articulation. Aujourd'hui plus qu'hier, même si nous convenons qu'il reste du travail à faire, nous considérons que celui que nous avons mené nous permet de bonifier les assises théoriques de la notion d'articulation, car il offre des critères qui permettent d'analyser finement des activités de grammaire, de lecture et d'écriture pour voir dans quelle mesure le travail qui est fait en grammaire, par exemple, permet de comprendre un texte. De même, nous pouvons aussi désormais analyser une activité de lecture pour voir si elle permet, sans que le texte ne serve uniquement de corpus, une meilleure maîtrise d'un phénomène langagier récurrent dans le texte. Par ailleurs, notre recherche nous a permis de dégager trois principes qui devraient fonder le principe d'articulation : l'articulation comme un compromis entre la didactique de la langue et celle des textes littéraires, la séquence didactique comme moyen de favoriser l'articulation et le genre comme le cadre général dans lequel doit s'inscrire la séquence.

La méthodologie que nous avons adoptée dans cette recherche s'est imposée à nous comme la meilleure voie pour atteindre nos objectifs. En effet, il n'existait jusqu'alors aucune grille qui permettait d'affirmer que des activités grammaticales étaient articulées à des activités de lecture. De fait, il fallait dégager d'abord des critères avant l'analyse des manuels. Notre première tâche a donc consisté à recenser des ouvrages en lien avec la discipline français pour en comprendre les enjeux. Ensuite, nous nous sommes consacré à la lecture et à l'analyse d'écrits plus spécifiques à la notion d'articulation ou à celle de décloisonnement. Le tour a vite été fait du fait du très peu d'ouvrages consacrés au sujet. Il a donc fallu élargir notre base de lecture à d'autres périodiques que nous avons pourtant exclus au départ, craignant une surabondance. Pour faciliter la lecture de ces différents écrits, nous avons élaboré trois grilles. La première grille, dite de lecture, nous servait d'outils pour résumer nos lectures en n'y

conservant que des éléments que nous pensions correspondre à notre objet de recherche. Pour lire et comprendre les rares propositions scientifiques avancées sur la notion d'articulation, nous nous sommes servi de la seconde grille que nous avons nommée grille d'analyse des modèles théoriques. C'est d'ailleurs à partir des éléments de celle-ci que nous avons élaboré la troisième grille qui, elle, a permis d'analyser les séquences contenues dans les manuels choisis. Il convient néanmoins de préciser que ce processus fut tout sauf linéaire. Nous ne comptons en effet pas le nombre de fois où, par souci de clarté ou de concision, nous avons dû revenir à nos grilles soit en y supprimant une question, soit en la reformulant.

Constats généraux

Au terme de cette recherche, alors même que nous pensions à cette conclusion, nous nous sommes demandé ce qu'il fallait en retenir. À cette question simple, nous formulons une réponse claire sous forme de constats. Premièrement, nous pouvons affirmer au terme de cette recherche que notre postulat n'a pas changé. Comme Soulé et Aigoïn (2008), nous postulons que les interactions entre les apprentissages littéraires et les apprentissages langagiers pouvaient permettre d'amener les élèves à donner du sens à chacun de leurs apprentissages et à ainsi améliorer leurs compétences langagières. L'étude que nous avons décidé de mener ne pouvait aucunement nous permettre de voir si les élèves font de meilleurs liens entre les différents apprentissages qu'ils réalisent en français. Nous pensions cependant voir la manière dont les manuels les y invitent. Pour cela, il nous fallait analyser ces manuels pour voir s'ils articulent les composantes de la discipline. Nos résultats permettent de voir si ces composantes sont articulées ou pas dans les séquences contenues dans les manuels. Ils permettent aussi de voir qu'une étude plus approfondie de plusieurs textes implique une analyse fine et rigoureuse de faits de langue récurrents dans ces textes.

Le second constat que nous faisons découle directement de nos analyses. Celles-ci montrent en effet que l'articulation est plus difficile à mettre en œuvre qu'elle ne paraît. Les manuels ont plutôt tendance à superposer des activités en essayant tant bien que mal de créer des liens, très souvent superficiels. Cela conduit d'ailleurs à voir cette tendance qu'ont plusieurs manuels à prendre le texte comme prétexte à l'enseignement de la langue. Nous expliquons cette difficulté entre autres par l'apparente incompatibilité qui se dégage entre la logique des apprentissages langagiers et celle des apprentissages du même type propres aux

textes. Cela pourrait entre autres s'expliquer par le fait que la progression des apprentissages grammaticaux ne tient pas nécessairement compte de la logique qui fonde le choix des corpus littéraires, celle-ci n'étant pas nécessairement superposable à celle qui préside au choix des connaissances langagières à enseigner à chaque année du secondaire. D'ailleurs, nous avons pu constater que certaines notions grammaticales couvrant un empan plus large se prêtent mieux à l'établissement de liens avec des activités de lecture et d'écriture que d'autres davantage liées aux mots ou aux accords par exemple.

Le troisième et dernier constat concerne la manière dont l'approche de l'articulation peut se réaliser dans la classe de français. Nos analyses montrent que celle-ci ne peut se mettre en place que dans le cadre de dispositifs didactiques. Par ailleurs, ces dispositifs gagneraient à associer l'étude de textes de quelque genre de texte à celle de phénomènes langagiers qui relèvent de la grammaire du texte, car ce type de connaissances semblent favoriser la compréhension et l'interprétation textuelles. De fait, nous considérons que la séquence didactique peut répondre à cette exigence puisqu'à l'origine, selon Armand et coll. (1992, p. 16-17) :

la séquence a été pensée pour amener l'enseignant à ne plus considérer chaque heure de cours comme une unité autonome. Il doit, au contraire, structurer son enseignement en ensembles cohérents de séances s'organisant autour de projets pédagogiques, clairement définis, c'est-à-dire des séquences. [...] La séquence organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis (Armand et coll., 1992, p. 16-17).

Selon nous, ces séquences didactiques devraient être bâties autour des savoirs et savoir-faire visés. Idéalement, elle devrait prendre appui sur l'étude d'œuvres intégrales, mais les contraintes que nous avons évoquées (multiplicité des tâches, manque de temps) peuvent rendre difficile l'analyse collective d'une œuvre complète. Peut-être serait-il alors davantage opérationnel d'élaborer ces séquences à partir d'extraits. Toutefois, dans un tel cas de figure, la possibilité de travailler l'ensemble de l'œuvre ne devrait pas être totalement exclue. Vue

ainsi, la séquence permettrait d'aborder plusieurs notions en gardant un même fil conducteur. Par exemple, les savoirs travaillés en grammaire aideraient à comprendre les textes, et ceux-ci permettraient de percevoir le fait de langue en question en fonctionnement. Les élèves percevraient aussi l'utilité des différentes notions vues, car la séquence, à travers l'intégration des différentes notions qu'elle permet, offrirait aux élèves l'occasion de voir en contexte le fonctionnement de la langue.

Limites de la recherche

Nous ne saurions terminer cette conclusion sans aborder les éléments qui ont pu ralentir ou modifier notre recherche. En effet, comme toute recherche, la nôtre présente des limites dont nous sommes conscients. Nous en évoquons trois. La première est d'ordre théorique. Très peu de recherche ou d'écrits ont tenté de théoriser la notion d'articulation. Cette absence de théorisation, qui a pu constituer un obstacle au début de la recherche, est devenue une source de motivation et un de nos objectifs spécifiques, car il devenait nécessaire de clarifier la notion avant même d'analyser les manuels.

La seconde limite est relative à la taille de notre échantillon. Nous devons, pour des raisons pratiques, limiter notre échantillon. Nous comprenons donc qu'il est dans ce cas difficile de tirer des conclusions généralisables et transférables à partir de l'analyse de six manuels. Toutefois, cette limite est légèrement compensée par le choix des ouvrages, puisque celui-ci couvre les manuels les plus connus au Québec. Par ailleurs, il nous a aussi été difficile de rendre compte des activités des manuels dans un mémoire avec le constant souci de les rendre intelligibles pour les lecteurs.

La troisième limite que nous reconnaissons à notre travail est son caractère purement théorique parce que les constats que nous avons dégagés le sont uniquement à partir de propositions d'activités. Or, on le sait, même si les manuels sont un élément important de la planification des enseignants, ils ne sont qu'un moyen d'enseignement parmi tant d'autres. Rien ne nous dit que les enseignants ne mettent pas en œuvre d'autres activités de leur cru qui articulent l'étude de la langue et des textes littéraires.

Perspectives pour l'avenir

Cette troisième limite ouvre cependant des perspectives de recherche. Nous pensons à cet effet que plusieurs avenues pourraient être explorées. Il serait par exemple important d'observer et de documenter les pratiques enseignantes, notamment du point de vue de l'articulation des différentes composantes de la discipline française. Une telle démarche permettrait de rendre compte de ce qui est fait afin de mesurer les écarts entre les dires et les faires, entre les prescriptions et leur mise en œuvre.

Comme perspective de recherche, nous pensons que la didactique du français s'enrichirait aussi en élaborant et en expérimentant des dispositifs didactiques qui articulent langue et littérature dans une approche associant les enseignants à l'élaboration même des dispositifs, et en vérifiant leurs impacts sur l'apprentissage des élèves. Aussi, nous pensons qu'une telle recherche, en plus de réduire l'écart entre le monde de la recherche et les milieux de pratique, permettrait une théorisation fondée sur les pratiques du milieu.

Finalement, ce travail nous offre des assises pour un projet doctoral sérieux au terme duquel nous espérons mettre en place et expérimenter des dispositifs auxquels les enseignants pourraient avoir recours pour articuler les différentes composantes de la discipline française. Ce que nous considérons comme une limite de notre recherche nous servira donc d'élément déclencheur pour notre recherche doctorale : mettre en place et éprouver des dispositifs d'articulation. En effet, au début de notre recherche, nous n'imaginions pas combien cette approche d'articulation pouvait être difficile à mettre en œuvre. L'analyse des manuels le montre bien. Nous pensons donc que de tels dispositifs, en plus de constituer des outils pour les enseignants, permettraient de voir dans quelle mesure cette approche d'articulation peut constituer une avenue féconde pour la didactique du français.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1991). *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette.
- Aeby Daghé, S. (dir.) (2011). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation*. Collection « Diptyque ». Namur : Presses universitaires de Namur.
- Armand, A., Descottes, M., Jordy, J. et Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Aron, P., et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je?).
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161. Paris : INRP.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature in *Voyage dans un espace multidimensionnel*. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain. Genève : SRED, Cahier 6, 71-89.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau, P. (2001). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. Dans L. Collès et al. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 34-43). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire : histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.

- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-76.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'Enseignement, profession intellectuelle*, (p. 153-182). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [Cédérom]. Québec : AIRDF/ Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. avec la coll. de K. Sénéchal et P. Riverin (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants et des élèves. *Québec français*, 157, 22-24.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010c). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête *ÉLEF*. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- Coirault, D. et David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège. *Le français aujourd'hui*, 175, 25-34.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline? *Recherches*, 43, 139-150.

- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Desbiens, J.-P. (1988). *Les insolences DU FRÈRE UNTEL*. Québec : Les éditions de l'homme.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (dir.) (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 243 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin N. (dir.) (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É. (2010). La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique. Québec : Réseau Fernand-Dumont en ligne : www.rfd.fse.ulaval.ca
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fidalgo, R., Harris, K.R. et Braaksma, M. (à paraître). *Design Principles for teaching effective writing : Theoretical and empirical grounded principles*. Arizona : Brill Editions.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, 129, 54-57.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classes de français:enseignement-apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

- Gauvin-Fiset, L-M. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois : proposition d'un modèle d'articulation et pistes pour la classe*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 221 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Gérard, F.-M., et Rogiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que-sais-je?).
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Lacoursière, A. (2010, 13 octobre). D'échecs en échecs pour les futurs profs. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201010/13/01-4331902-dechecs-en-echecs-pour-les-futurs-profs.php>
- Langage, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Larose, G. et coll. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2010). Nouv. éd. du *Petit Robert* de Paul Robert, texte rem. et ampl. sous la dir. de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris, Dictionnaires Le Robert / VUEF, xxxvii-2949 p.
- Lebrun, M. (1983). *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 133-154). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Aubin, P., Allard, M. et Landry A. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Rouxel, A. et Vargas, C. (2007). *La littérature et l'école : enjeux, résistances, perspectives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- Lecavalier, J. et Richard, S. (2011). Deux stratégies de compréhension et d'interprétation de la langue littéraire. Dans Aeby Daghe, S. (dir.) (2011). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation* (p. 137-155). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lefrançois, P., Laurier, M.D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legros, G. (2004). Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [Cédérom]. Québec : AIRDF/ Les Presses de l'Université Laval.
- Lord, M-A. (2007). Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire? *Formation et Profession*, 14(1), 42-44.
- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 308 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Marmy Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle (français, 5^e secondaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MEQ. (1980/1981). *Français langue maternelle : formation générale (secondaire 1 à 5)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1995). Programme d'études : le français, enseignement secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Dans *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 62. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Perret, J.-F. et Runtz-Christian, E. (dir.) (1993). *Les manuels font-ils l'école?* Fribourg : Éditions Delval.
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature? *Recherches*, 16, 55-70.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C, Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rosier, J.-M. (2002) *La didactique du français*, Paris : Presses Universitaires de France.
(Que-sais-je?)
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversités des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Sauvageau, A. (1992). *La structure du langage*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français? *Les cahiers de l'AQPF*, 1, 4-5.
- Simard, C. (1989). La problématique de l'enseignement littéraire. *Québec français*, 74, 70-73.

- Simard, C. (1995). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, 99, 28-31.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : Erpi.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Soulé, Y. et Aigon, C. (2008). L'observation des faits de la langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : « une voix mal tracée ou insuffisamment éclairée ». Dans Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 109-122). Bruxelles : De Boeck.
- Soutet, O. (1995). *Linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Larose, F.,...Masselter, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Venne, M. (1999, 21 juillet). Qualité du français : la faute des élites. *Le Devoir*.

Corpus

- Boudreau, M., De Koninck, G., Pilote, B. et Péladeau, I. (2008). *Dazibao, manuel de l'élève B*. Montréal : Modulo.
- Bourbeau, G., Côté, C., Côté, L., Desroches, M.-A., Diotte, C., George, C.-A. et Marcotte, A. (2007). *Épisodes, manuel de l'élève, volumes 1 et 2*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Bourbeau, L., Boudreau, M., De Koninck, G., Lacelle, N., Pilote, A. et Péladeau, I. (2008). *Dazibao, manuel de l'élève C*. Montréal : Modulo.
- Bourbeau, L., Boudreau, M., De Koninck, G., Lacelle, N., Pilote, A. et Péladeau, I. (2010). *Dazibao, manuel de l'élève D*. Montréal : Modulo.
- Fortier, D., Lazure, R., Setticasi, E. et Rochon, G. (2008). *Zones, manuel de l'élève, volumes 1 et 2*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Lachance, M. et L.-Lacroix, I. (2009). *Portail, manuel de l'élève*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

- Lachance, M., L.-Lacroix, I., Lessard, G., Lirette, S., Morissette, C. et Roy, L. (2009). *Portail, guide d'enseignement*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Péladeau, I. (dir.) (2007). *Dazibao, manuel de l'élève A*. Montréal : Modulo.
- Richard, S., Bourque, F., Brodeur, N., Diotte, C. et Legault M. S. (2001). *Répertoires, recueil de textes et de connaissances*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Richard, S., Aubin, S., Drapeau, C., Lacroix, L. et Legault M. S. (2001). *Conquêtes, manuel d'exploitation*. Laval : Éditions Grand Duc.

Annexes

Annexe 1: Analyse de l'article de Coirault Déborah et David Jacques :
« Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège

Titre de l'article	« Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège	
Auteur	Coirault Déborah et David Jacques	
Références	Coirault, D. et David, J. (2011). « Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège. » <i>Le français aujourd'hui</i> , 175, 25-34.	
Résumé du contenu de l'écrit	Questions	Réponses
	Cet écrit propose-t-il un modèle d'articulation?	Non. Il analyse des manuels pour voir comment sont articulées l'étude de la langue et celle des textes littéraires au collégial français. Des pistes didactiques sont suggérées.
	Quels sont les principes généraux sur lesquels se fonde cet écrit?	Les auteurs suggèrent une démarche qui part de la lecture du texte pour ensuite y retourner afin de confronter les analyses formulées et les mettre à l'épreuve des fonctionnements linguistiques repérés (Chiss et David 1999). Sans que l'un ne serve de prétexte à l'enseignement de l'autre, ils préconisent que soient liées compréhension lexicale et compréhension textuelle. Si bien que s'il est vrai que la maîtrise de la langue peut aider à mieux comprendre les textes littéraires, ce modèle soutient que la compréhension des textes peut aider à l'appropriation et à l'intégration de certains faits de langue. La démarche proposée est donc à la fois ascendante et descendante. C'est une démarche qui part des interprétations du texte et de ses entours, pour aller vers une analyse de ses caractéristiques et propriétés spécifiques, afin de montrer son efficacité littéraire, dans un double mouvement descendant puis ascendant.
	Quelles sont les composantes à articuler?	Langue et littérature.

Annexe 2 : Analyse
du modèle d'articulation de Chartrand et Boivin (2005) :

*Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français
au secondaire inférieur*

Grille 1 : analyse des modèles d'articulation	
	<p>Comment l'articulation est-elle présentée dans cet écrit?</p> <p>Orientation institutionnelle visant à intégrer les activités de grammaire aux activités de lecture et d'écriture.</p>
<p>Cette question vise à savoir ce que renferme la notion d'articulation dans chacun des écrits choisis. Que fait-on quand on articule?</p>	
	<p>Quelles finalités cet écrit prête-t-il à l'articulation?</p> <p>Trois finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) pédagogique : susciter la motivation et l'engagement des élèves afin que ceux-ci perçoivent l'utilité de l'étude réflexive pour une maîtrise de la langue. (2) effets positifs que les recherches en didactique attribuent aux interactions lecture-écriture ou grammaire-écriture sur les apprentissages. (3) l'articulation permettrait d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue, sur les textes et sur les discours.
<p>Cette question vise essentiellement à voir les raisons qui sous-tendent l'articulation? Raison pédagogique? Institutionnelle? Didactique?</p>	
	<p>Quelles sont les composantes de la discipline dont les notions doivent être articulées?</p> <p>Grammaire, lecture et écriture.</p>
<p>Cette question vise à identifier les éléments à articuler : grammaire-lecture? Lecture-écriture? Grammaire-écriture?</p>	
	<p>Quels sont les types d'activités suggérés?</p> <p>Ce modèle prend essentiellement appui sur un genre textuel particulier, il est donc dit modèle didactique du genre. Cette prise en compte du genre tient au fait que, comme le montrent les travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, le fait de travailler sur des textes présentant des régularités permettrait d'amener les élèves à saisir les régularités de forme, d'objet et d'intention de ce texte pour ensuite développer leur capacités langagières. En effet, un tel travail permettrait aux élèves de s'approprier un mode discursif particulier que les élèves peuvent lire, et qu'ils peuvent ou doivent aussi écrire.</p>

	<p>Du coup, le choix des activités dépend du genre de texte étudié. Ce modèle présente une séquence sur la note critique. La séquence comprend une activité de lecture visant à dégager les caractéristiques de la note critique, des activités grammaticales et une tâche d'écriture.</p>
<p>Cette question vise à voir les types d'activités : activités décontextualisées⁶³? Activités de structuration⁶⁴? Activités d'expression⁶⁵? Activités de réflexion⁶⁶?</p>	
	<p>Quelles activités langagières sont proposées? La concision, la modalisation, la nominalisation, la maîtrise des phrases à présentatif qui sont des caractéristiques de la note critique.</p>
<p>Cette question vise à identifier les apprentissages langagiers que ce modèle vise à faire acquérir.</p>	
	<p>Comment la lecture et l'écriture des textes littéraires contribuent-elles à l'apprentissage des notions langagières visées? Ce modèle ne traite pas du texte littéraire. Il suggère à la fois un travail sur la langue, une réflexion de l'élève sur son travail sur la langue, un travail sur un genre particulier et un travail d'écriture à travers une seule et même séquence. Il comporte toutefois une phase de lecture et une autre consacrée à l'écriture. La lecture comprend des activités qui visent à améliorer la capacité de compréhension et d'interprétation de textes non littéraires chez l'élève : planification de la lecture, reconstruction du sens et de l'organisation du texte et découverte des caractéristiques formelles du genre. Dans ce bloc sont travaillés les habiletés d'anticipation de l'élève, le lexique lié à la compréhension du texte la grammaire textuelle (reprise de l'information) pour permettre à l'élève de voir la cohérence e la progression du texte. L'activité d'écriture est réalisée en deux blocs. Le premier est consacré à un début d'écriture. Ici l'élève condense une note critique à partir d'une version plus longue. L'objectif visé est d'amener l'élève à maîtriser la concision en travaillant la phrase nominale, la nominalisation, les temps de verbe et la ponctuation. Le second est lui aussi consacré à l'écriture, mais à l'écriture d'une note critique. Lors de cette phase d'écriture qui comprend toutes les étapes du processus d'écriture (planification, mise en texte et révision, évaluation et correction du texte), l'élève réinvestit tous les</p>

⁶³ Activités à travers lesquelles l'enseignant amène les élèves travailler séparément les différentes composantes

⁶⁴ Activités grammaticales qui permettent d'aboutir à une connaissance explicite de certains aspects du système de la langue.

⁶⁵ Activités qui consistent à motiver les élèves à faire fonctionner la langue dans toute sa diversité.

⁶⁶ Activités par lesquelles l'enseignant amène l'élève à savoir ce qu'il fait quand il parle ou écrit.

	éléments jusqu'alors abordés pour produire une note critique : concision et précision, nominalisation, lexique, grammaire du texte.
Cette question vise à identifier le travail fait lors des activités de lecture littéraire et d'écriture, et à comprendre la manière dont celles-ci convoquent ou pas des faits de langue.	
	<p>La langue ou la littérature servent-elles de prétexte à l'apprentissage d'autres notions ou savoir-faire?</p> <p>Nous observons que ce modèle n'instrumentalise pas les apprentissages. Il permet plutôt de créer des jonctions entre les activités de grammaire, de lecture et d'écriture pour amener l'élève à développer ses compétences langagières.</p>
Cette question vise à comprendre si les modèles analysés font de la langue un prétexte d'apprentissage de la littérature ou si c'est la littérature qui sert de prétexte d'apprentissage à la langue.	
	<p>Quels sont les objectifs poursuivis?</p> <p>Favoriser des interactions entre les activités métalinguistiques et discursives</p> <p>Améliorer les compétences langagières des élèves.</p>
Cette question vise à identifier les finalités anticipées par l'articulation telle que théorisée dans cet écrit. Ces finalités seront mises en perspective avec celles de la discipline et les compétences à développer.	

Annexe 3 : Analyse
Activité p. 75-100 *Conquêtes*
5^e secondaire

Grille 2 : Analyse d'activités contenues dans les manuels	
Titre du manuel duquel est extraite l'activité : <i>Répertoires, manuel d'exploitation, français, 5^e secondaire (Conquêtes), éditions HRW, 2001</i>	
Module dans lequel s'inscrivent les activités : Module 1, Le Roman	
Brève description du module : Ce module est le premier des quatre que contient ce manuel. Exclusivement consacré au genre romanesque, ce module comporte quatre séquences qui traitent respectivement du personnage (roman 1), des valeurs (roman 2), des actions (roman 3) et du point de vue (roman 4). Cette activité, qui est comprise dans le sous-module intitulé roman 4, comporte trois volets : lecture, fonctionnement de la langue et écriture. L'analyse thématique en est le fil conducteur.	
Quelles sont les principales activités proposées dans ce module?	
Trois grandes activités meublent ce quatrième volet de ce module consacré au roman. Une première activité de lecture vise essentiellement à amener les élèves à pouvoir dégager les thèmes secondaires et le thème principal d'un extrait de roman ou d'un roman. Ensuite suivent des exercices qui permettent de travailler le fonctionnement de la langue. Ces activités portent essentiellement sur l'accord des participes passés. Finalement, un projet d'écriture vient clore ce module. Ce projet vise la rédaction d'une critique littéraire d'environ 500 mots portant sur le roman lu.	
Quelles activités langagières sont proposées?	
Le travail sur la langue proposé dans le cadre de cette activité est principalement lié à l'orthographe grammaticale. L'objectif est d'amener les élèves à orthographier correctement les participes passés employés seuls, avec être, avec avoir et les participes passés des verbes pronominaux. Le travail proposé ici se déroule en plusieurs phases successives. Dans un premier temps, les élèves sont appelés à justifier l'orthographe de certains mots directement tirés d'extraits de romans du guide <i>Répertoires</i> (<i>Répertoires</i> est le recueil de textes complémentaire). Ce corpus de phrases n'est pas forcément en lien avec le roman choisi dans le cadre de cette activité (<i>Bonheur d'occasion</i> de Gabrielle Roy). Les élèves peuvent avoir recours au Répertoire de connaissances qui précise les règles d'accord. Les verbes dont les élèves doivent justifier l'accord se terminent par les sons <i>u</i> ou <i>i</i>. Voir l'exemple suivant.	

Élisabeth, regardez-moi, je vous en prie. (indicatif présent)

Ensuite, un autre corpus de phrases est soumis aux élèves. Cette fois-ci, des participes passés sont en gras, et les élèves doivent les orthographier correctement. Voir l'exemple suivant.

Chacun a **mi** la main à l'œuvre... /réponse : **mis**

Dans ce second corpus, les participes passés soumis aux élèves se terminent par *i* ou *u*.

Après cette deuxième tâche, les élèves devront successivement justifier l'orthographe d'autres verbes se terminant par le son *é* et accorder correctement d'autres se terminant par le même son. (Elle n'a jamais **aimé** l'école).

Finalement, la dernière phase de ces activités consacrées au fonctionnement de la langue consiste à amener les élèves à formuler des règles d'accord à partir des observations qu'ils ont faites et des constats qu'ils ont dégagés de ces observations.

(voir tableau page 97)

On note que dans ce travail sur la langue, l'observation réfléchie de la langue est l'approche pédagogique et didactique privilégiée, car les élèves ont été amenés à dégager des régularités et à formuler des règles à partir des corpus analysés.

Une fois les règles formulées, un autre corpus plus complet est soumis aux élèves afin de voir la manière dont ils appliquent celles-ci.

Quelles sont les activités de lecture littéraire et d'écriture proposées?

L'essentiel des tâches de lecture proposées dans le cadre de ce projet consiste à amener l'élève à dégager les thèmes d'un roman ou d'un extrait de roman et à reconnaître les caractéristiques du narrateur. L'activité de lecture proposée ici fait du thème un des repères indispensables à la compréhension du roman, car celui-ci est lié à des préoccupations que l'auteur fait siennes.

La démarche d'analyse thématique proposée dans le cadre de cette activité comprend 4 phases successives.

Au cours de la première phase, les élèves doivent simplement dresser une liste de thèmes abordés par l'auteur du roman à l'aide du résumé de celui-ci, de sa notice biographique ou des critiques qui ont été formulées. À cette étape-ci, les élèves ne doivent ni écarter de thème ni établir une hiérarchie entre ceux qu'ils ont identifiés. Il s'agit purement d'une tâche d'identification.

La deuxième phase de l'analyse thématique telle que présentée ici consiste en l'analyse du titre du roman. Les auteurs du manuel soutiennent en effet que les titres de romans fournissent très souvent des indications sur le contenu et l'idée centrale de ceux-ci.

La troisième étape de l'activité consiste à amener les élèves à trouver les thèmes abordés dans les séquences non narratives du roman. Il peut s'agir de séquences descriptives ou dialoguées. L'étude de celles-ci permettrait aux élèves de saisir ou de clarifier les thèmes dégagés à partir de mots significatifs.

La quatrième et dernière phase de l'analyse thématique est le prolongement de la troisième puisqu'il s'agit ici d'amener les élèves à dégager le ou les thème(s) dominant(s) à l'aide des champs lexicaux répertoriés dans différents passages importants de l'œuvre. Toutefois, l'enseignant doit prendre en compte le fait que les thèmes clés dégagés peuvent différer d'un élève à un autre. Aussi, quel que soit le thème considéré comme central par l'élève, ce thème doit être en lien avec l'idée centrale de l'œuvre et reposer sur une justification qui repose sur des éléments textuels. En définitive, l'analyse thématique telle que présentée et étudiée dans cette partie du module devrait permettre une compréhension plus fine du roman étudié, mais une meilleure compréhension et interprétation des actes et de la psychologie des personnages ou du narrateur.

La partie consacrée à l'écriture dans ce projet consiste à amener les élèves à rédiger une critique du roman lu. Ils devront notamment partager les impressions qu'ils ont eues à la lecture du roman et dire notamment les forces et les faiblesses de celui-ci. Le caractère du texte doit être argumentatif, car il s'agit pour l'élève, qui en est l'auteur, de convaincre son lecteur sur la pertinence ou non de faire étudier ce roman.

Quelles notions sont articulées dans ces activités? Quelles sont les interactions grammaire-lecture, lecture-écriture, grammaire-écriture et lecture-écriture proposées dans ces activités?

Cette activité propose trois tâches : lecture, travail sur la langue et écriture. La tâche de lecture a pour élément essentiel l'analyse des thèmes d'un roman. Ici le roman *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy sert de cadre à cette analyse.

On note que les trois tâches proposées dans le cadre de ce module ne font pas nécessairement l'objet d'une articulation systématique ou d'une articulation recherchée. Par exemple, il apparaît clairement qu'il n'y a pas d'articulation entre la lecture et le travail sur la langue. Le fait de langue étudié (accord du participe passé) ne permet pas nécessairement une meilleure analyse thématique. Du moins, le lien n'est pas fait. De même l'analyse thématique comme activité de compréhension d'un roman ne permet pas l'étude d'un fait de langue particulier. Ce qui ressort de cette difficulté apparente ou impossibilité de faire des liens entre l'analyse thématique et l'accord du participe passé montrent sans doute les limites de l'envie d'articuler et la nécessité de réaliser dans la classe de français des activités décontextualisées de grammaire. Peut-être, aurait-il été judicieux de faire observer le fonctionnement du participe passé dans les extraits lus. Cela aurait eu pour effet d'amener les élèves à mieux intégrer ce fait et à voir son fonctionnement dans le discours.

Toutefois, on constate que la lecture et l'écriture sont articulées, puisque l'activité d'écriture consiste en la mise en pratique des éléments abordés lors de la tâche de lecture. Les élèves réinvestissent donc les acquis de l'activité de lecture en écriture.

S'il n'y a pas de lien manifeste entre grammaire et lecture dans ce module, on peut toutefois supposer ou considérer que les connaissances nouvelles qu'ont acquises les

élèves sur la langue leurs sont utiles dans la tâche d'écriture.

Quelles conceptions de l'articulation se dégagent de ces activités?

Dans ce module, les tâches réalisées lors de l'activité de lecture permettent l'acquisition de connaissances et de capacités réinvesties dans la production d'un type de texte particulier : le texte argumentatif en l'espèce. En effet, l'analyse thématique qui est l'objet de la tâche de lecture permettrait à l'élève d'adopter une posture critique qui lui permet d'exprimer son opinion sur les forces et les faiblesses d'une œuvre. On constate donc une volonté de faire des liens entre la lecture et l'écriture. Par ailleurs, il n'y a pas de liens explicites entre la lecture et l'écriture d'une part et l'étude de la langue d'autre part, même si les nouvelles connaissances acquises en grammaire peuvent aider les élèves dans leur activité de production écrite. Il n'y a aucun lien entre le fait de langue étudié (accord du participe passé) et l'objet de la tâche de lecture (analyse thématique)