

# Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois: quelles interactions pour quelles compétences langagières?

Florent Biao, candidat au doctorat, Université Laval, Canada

*Résumé: Les prescriptions officielles préconisent un enseignement du français à travers lequel sont articulées les activités de grammaire, de lecture et d'écriture pour aider les élèves à développer leurs compétences langagières. Comme tous les manuels, ceux de la discipline français constituent un important support aux apprentissages. Nous avons donc décidé d'en analyser quelques-uns pour voir dans quelle mesure leurs rédacteurs prennent en compte la volonté d'articulation. Cet article met en lumière la difficulté qu'ont les manuels à proposer des activités réellement articulées. À terme, c'est surtout la complexité de la mise en œuvre de ce principe qu'il convient de retenir.*

*Abstract: Official orders require a French teaching through which grammar activities, reading and writing are articulated to help students develop their language skills. French textbooks, as for every other disciplines, constitute a substantial support for learning. We decided to analyse a few in order to determine when the articulation will matter for their editors. This article highlights the difficulty for manuals to propose genuine articulated practices. To end up, it is the complexity of this principle that should be kept in mind.*

*Mots clés: Articulation, grammaire, lecture, écriture.*

*Keywords: Articulation, grammar, reading, writing.*

## Introduction

Depuis quelques années<sup>1</sup>, les instructions officielles (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2003, 2007) préconisent un enseignement du français à travers lequel sont articulées les différentes composantes de la discipline : grammaire, lecture, écriture et oral. Plusieurs didacticiens (Bronckart, 1999; Chartrand & Boivin, 2005; Falardeau & Simard, 2011; Schneuwly, 2007) vont dans le même sens et soutiennent qu'il est nécessaire d'établir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en français (Musset, 2011). Pourtant, si tous s'entendent pour dire qu'il est important d'articuler les apprentissages langagiers et les apprentissages littéraires parce que cela permettrait entre autres à l'étude de langue de favoriser une meilleure compréhension et interprétation textuelles, cette notion d'articulation reste plus théorique que pratique.

Nous avons donc décidé d'analyser les propositions scientifiques qui traitent de cette notion pour, dans un premier temps, en dégager les observables, puis, à la lumière de ceux-ci, analyser des manuels du secondaire pour voir dans quelle mesure ils prennent en compte à la fois les propositions scientifiques et les desideratas des instructions officielles.

Dans cet article, nous présentons les constats qui se dégagent de l'analyse de deux manuels<sup>2</sup> : Portail (5e secondaire) des Éditions CEC et Conquêtes (5e secondaire) de Grand Duc. Pour mener ces analyses, nous avons élaboré, à partir des considérations théoriques que nous avons relevées dans les propositions scientifiques, une grille d'analyse. Après avoir présenté les éléments importants que contient cette grille, nous présenterons les éléments saillants qui émergent de ces analyses de manuels.

<sup>1</sup> Daunay (2005) affirme toutefois que l'idée d'établir des liens entre les différentes composantes de la discipline français, en France, renvoie aux instructions officielles de 1938.

<sup>2</sup> Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous avons analysé six manuels du second cycle du secondaire, en raison de deux manuels de maisons d'édition différentes par niveau. Toutefois, en raison des contraintes liées à la production d'un article, nous présentons seulement deux manuels ici. Ceux-ci permettent toutefois d'avoir une bonne photographie de l'ensemble de nos analyses.

## Quelques précisions théoriques nécessaires

### *Pourquoi devrait-on articuler les différentes composantes de la classe de français?*

Chartrand et Boivin (2005) 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.

### *À quoi renvoie cette notion d'articulation?*

Précisons avant tout que le mot articulation, même s'il n'est pas expressément mentionné dans les programmes, est une orientation institutionnelle (Chartrand & Boivin, 2005). En effet, 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 et suggère la mise en place d'activités qui permettent à l'élève de faire des liens entre les différents contenus disciplinaires. D'autres termes sont parfois utilisés comme synonymes à celui d'articulation : décloisonnement (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005) et intégration (Chartrand & Boivin, 2005). Même si elles peuvent comporter des nuances terminologiques, ces notions sont très souvent évoquées lorsqu'il est question des liens à établir entre les contenus disciplinaires (Bilodeau, 2005). Il convient cependant de préciser que nous préférons la notion d'articulation à celle de décloisonnement et d'intégration, 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. Quant à la notion d'intégration, nous l'avons définitivement exclue parce qu'elle suppose qu'une composante en absorbe une autre, ce qui est tout à fait contraire à la conception que nous avons des relations qui doivent exister entre les composantes de la discipline.

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 pédagogique (Chartrand & Boivin, 2005) qui vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontrent les élèves (Musset, 2011).

Pour Chartrand et Boivin (2005), 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) et Gauvin-Fiset (2012) proposent que le texte serve de lieu où s'articulent les démarches de la didactique de la langue et de la littérature. Gauvin-Fiset, s'appuyant sur les travaux de Chartrand (2006), soutient qu'articuler, c'est établir des relations entre des entités différentes (langue et littérature en l'espèce). Par exemple, pour articuler l'étude de la langue à des activités de lecture, Gauvin-Fiset (2012) soutient qu'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 un 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.

Bronckart (1999), qui milite pour une articulation des démarches d'enseignement de la langue et de la littérature, soutient 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 être le modèle idéal d'articulation. 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 française.

À la lumière de toutes ces considérations théoriques, nous concevons l'articulation comme un principe qui commande que des interactions soient faites entre les différents apprentissages qui relèvent de la maîtrise de la langue et ceux qui relèvent de la pratique de la littérature : entre la lecture et l'écriture, entre la grammaire et l'écriture, entre la grammaire et la lecture, puis entre l'oral et l'écrit pour mieux assurer le développement des compétences langagières des élèves. Ces interactions doivent éviter une instrumentalisation des apprentissages, favoriser une autonomie relative des composantes et elles doivent se réaliser dans le cadre de dispositifs didactiques.

Alors, à partir de ces considérations, nous avons décidé d'analyser les manuels pour voir s'ils articulent l'étude des textes littéraires à l'étude de la langue<sup>3</sup> et, si c'est le cas, comment cela s'opérationnalise.

### Considérations méthodologiques

En tenant compte des considérations théoriques que nous avons dégagées sur l'articulation, nous avons élaboré une grille d'analyse des modèles d'articulation pour dégager des observables. Voici quelques-unes des principales questions de cette grille d'analyse de modèles théoriques

- Comment l'articulation est-elle présentée dans cet écrit?
- Quelles finalités cet article confère-t-il à l'articulation?
- Quelles sont les composantes à articuler?
- Quels sont les objectifs poursuivis par cette approche?

Cette première série de questions avait pour objectif de dégager des considérations générales sur l'articulation. Ces considérations ont permis d'élaborer une deuxième série de questions plus précises pour analyser les manuels. Nous avons soumis chacune des séquences analysées à ces questions pour rendre transparente la manière dont les activités qu'elles contiennent ont été élaborées et sont présentées. Notre analyse s'est faite sous deux angles (Spallanzani et al., 2001) : le contenu (dimensions socioculturelles, scientifiques et pédagogiques du manuel) et la méthode (organisation, utilisation et adaptabilité du manuel).

Les questions de la grille d'analyse visaient, entre autres, à faire ressortir des considérations plus spécifiques en lien avec l'organisation des contenus :

- Quelles sont les principales activités de la séquence?
- Quelles sont les activités langagières proposées?
- Quelles sont les activités de lecture et d'écriture proposées?
- Quelles interactions sont proposées dans la séquence entre grammaire, lecture et écriture?

De manière concrète, notre travail a consisté à décrire ce que font les élèves en lecture, en grammaire et en écriture à l'intérieur d'une même séquence. L'idée de séquence renvoie pour nous à « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz & Schnewly, 2001, p.6). Ainsi, à partir de cette grille, nous décrivions, dans un premier temps, les activités contenues dans les séquences du manuel. Ensuite, après cette phase descriptive des activités, nous les analysions à la lumière de nos assises théoriques sur l'articulation pour voir dans quelle mesure l'organisation de la séquence favorisait ou non des interactions entre la lecture, la grammaire et l'écriture. Il s'agissait notamment de voir, par exemple, dans quelle mesure les activités de grammaire favorisaient la compréhension et l'interprétation des textes. La troisième et dernière phase de l'analyse consistait à dégager les conceptions de l'articulation qui se dégageaient des manuels.

Pour l'élaboration de notre corpus, nous avons décidé d'analyser les manuels les plus connus dans le milieu de l'éducation au Québec. Nous avons donc identifié trois<sup>4</sup> maisons d'édition dont les collections sont répandues et très utilisées : les Éditions CEC (Portail et Zones), Modulo (Dazibao) et les Éditions

<sup>3</sup> Nous avons choisi d'étudier ces deux composantes parce qu'elles sont considérées par plusieurs didacticiens comme les référents majeurs de la discipline française (Halté, 1992; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanco, 2010).

<sup>4</sup> Toutefois, dans cet article nous présentons uniquement quelques constats des analyses de *Portail* et *Conquêtes*, en raison des contraintes de pages liées à la production d'un article ; par ailleurs, les deux manuels dont nous présentons quelques analyses permettent de rendre compte de la difficulté qu'ont tous les manuels à articuler les différentes composantes de la discipline française.

Grand Duc HRW (Conquêtes et Épisodes). Nous avons décidé de restreindre notre corpus de manuels aux manuels utilisés au second cycle. Tous les manuels choisis sont postérieurs à la réforme des années 2000 en éducation au Québec.

## **Présentations des manuels analysés**

### ***Portail : CEC Éditions***

Portail est organisé en quatre parties dénommées « Portail ». Les deux premiers portails sont consacrés au texte littéraire et les deux autres, au texte courant. Le premier portail comprend quatre séquences : le personnage, l'intrigue, l'univers et les thèmes. Le deuxième se consacre à l'étude des genres : le narratif, le poétique et le dramatique. Les portails trois et quatre, réservés aux textes courants, traitent de l'organisation textuelle et de l'argumentation.

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. Toutefois, pour être cohérent dans le choix des termes, nous avons choisi d'utiliser le terme « séquence » au lieu de « fenêtre ».

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. Le manuel contient exclusivement les textes et les questions liées à la réaction. Les activités grammaticales ainsi que les étapes de la lecture et de l'écriture se trouvent dans le guide d'enseignement.

### ***Conquêtes : Éditions Grand Duc***

Ce manuel comprend quatre grands volets : le roman, l'argumentatif, la poésie et le théâtre. Chacun de ces volets comprend à son tour quatre sections<sup>5</sup> consacrées respectivement à la lecture, à la langue, l'écriture et à l'oral. Pour plus de clarté, nous avons choisi de présenter sommairement chacune des sections 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 deuxième volet, consacré au texte argumentatif, il y a aussi quatre séquences, qui sont dédiées à la mise en contexte de la thèse, au débat argumentatif, à l'explicitation 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. Comme le volet consacré à la poésie, il se subdivise en trois séquences : la mise en scène thématique, l'explicitation de la thèse et les conflits intérieurs.

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. Quelquefois, les activités d'écriture sont remplacées par des activités d'oral. Ainsi, sur l'ensemble des 14 séquences que comprend ce manuel, nous dénombrons 36 activités, dont 14 consacrées à la lecture, 8 au fonctionnement de la langue, 11 à l'écriture et 3 autres à l'oral.

## **Que ressort-il de l'analyse des manuels?**

Les différentes analyses que nous avons faites nous ont conduit à deux constats : le manuel Conquêtes propose très souvent une analyse des textes et une étude de la langue non intégrées, alors que Portail tente de faire des liens qui sont soit difficiles à percevoir, soit imparfaits.

### ***Manuel 1 : Conquêtes (5e secondaire)***

Dans Conquêtes, les tâches à réaliser en grammaire pourraient être de nature à amener les élèves à acquérir des compétences nécessaires à la lecture et à l'écriture de certains types de textes. Dans une certaine mesure, une telle approche, si elle est bien exécutée, serait bénéfique, car les tâches à réaliser en grammaire

---

<sup>5</sup> Les volets *poésie* et *théâtre* comprennent trois sections.

peuvent aider à la compréhension de certains aspects du texte lu, tandis que celles proposées en écriture favoriseraient l'appropriation des caractéristiques textuelles et discursives liées au genre lu. Par exemple, dans la première séquence que nous avons analysée dans *Conquêtes*<sup>6</sup>, la grammaire du texte est travaillée à travers la maîtrise des modes et temps verbaux. Les élèves doivent transformer des verbes des phrases tirées du texte à lire à l'infinitif présent. Cet exercice, même s'il n'intervient qu'après les activités de lecture, peut conduire à une meilleure compréhension du texte, car la maîtrise des temps et des modes peut aider l'élève à mieux situer les faits et en retracer l'ordre chronologique. Retracer l'ordre chronologique des faits permet à l'élève de dégager le schéma narratif du texte. Nous notons alors que ce travail d'ordre grammatical est directement lié à la compréhension du récit dans le cas d'espèce. Il y a donc de fait une volonté d'articuler grammaire et lecture, en ce sens que la maîtrise d'un phénomène grammatical participerait à la compréhension globale du texte lu et que le retour au texte permettrait aux élèves de voir l'utilité des apprentissages grammaticaux. Cependant, nous avons noté que les rédacteurs de ce manuel ne matérialisent pas cette volonté de lier les différents apprentissages dans l'ensemble des activités proposées. En effet, s'il est vrai que la maîtrise des faits de langue étudiés peut aider à une meilleure compréhension du texte, l'étude de ceux-ci reste laconique. De plus, le retour au texte ne permet pas 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 de prétexte à l'enseignement de la langue.

Nous avons par ailleurs observé que les objectifs rattachés aux tâches réalisées lors des activités de lecture (à savoir la connaissance du schéma narratif et le travail sur les caractéristiques des personnages) sont convoqués dans un projet d'écriture qui vient clore les activités de la séquence. Nous faisons ainsi le constat que les connaissances acquises en lecture sont sollicitées pour développer les compétences discursives et scripturales des élèves. Nous observons donc qu'il y a de la part des rédacteurs du manuel une volonté manifeste de créer des interactions lecture-écriture.

Toutefois, il est difficile d'affirmer que les connaissances acquises en lecture ou en écriture permettent à l'élève d'acquérir ou d'approfondir des connaissances linguistiques. De plus, dans ce manuel, les différentes parties (lecture-langue-écriture) sont physiquement séparées. Une telle séparation pourrait empêcher l'élève de percevoir l'utilité des apprentissages qu'il fait en lecture pour l'écriture, par exemple, même si nous constatons qu'il y en a une. C'est donc à l'enseignant que revient la tâche de guider les élèves en leur explicitant l'utilité de chaque apprentissage et le lien à tisser entre les différents apprentissages. Nous pensons même que celui-ci pourrait modifier l'ordre de certaines tâches et aussi faire un va-et-vient entre elles de manière à briser la linéarité imposée par le manuel.

L'analyse des activités de ces manuels permet surtout de faire le constat que l'aspect littéraire des textes est peu ou pas étudié<sup>7</sup>. L'ensemble des démarches confère un aspect techniciste et utilitariste aux activités proposées dans ces manuels, car ce qui semble recherché, c'est d'amener l'élève à s'approprier les caractéristiques génériques des textes afin de pouvoir les réinvestir. Une telle approche occulte le travail d'analyse fine du texte.

En définitive, ce manuel, tel qu'il est conçu, nous semble restreindre les choix didactiques de l'enseignant. En effet, nous avons constaté que les faits de langue à étudier sont prédéterminés et associés à chacun des textes à l'étude. Une telle approche aurait pour inconvénient d'orienter et d'instrumentaliser les activités langagières. Nous pensons que d'autres approches peuvent être privilégiées. Par exemple, peut-être serait-il judicieux d'avoir un répertoire de textes et un ensemble de notions théoriques physiquement séparées. L'étude des textes pourrait faire émerger les faits de langue qu'il importe d'étudier pour approfondir la compréhension des textes en question. Ces éléments pourraient aussi être réinvestis en écriture. L'enseignant aurait alors une marge de manœuvre suffisante pour faciliter la médiation entre les apprentissages langagiers et la compréhension des textes. Cela s'inscrit dans la conception de Lebrun, Aubin, Allard, et Landry (2007), qui soutiennent que le manuel est un outil dont l'enseignant peut moduler l'utilisation selon les finalités escomptées. En plus, l'organisation des séquences telle qu'elle est faite dans le cas d'espèce gagnerait en efficacité si des liens explicites étaient établis pour montrer aux élèves l'utilité de chacun des apprentissages pour les autres. C'est notamment le cas dans la séquence *Conquêtes* (séquence 1), où l'étude des modes et des temps verbaux peut faciliter la compréhension du fonctionnement

<sup>6</sup> Il s'agit de la séquence consacrée à l'étude des personnages dans le roman.

<sup>7</sup> Nous avons montré cela dans notre mémoire de maîtrise.

du texte narratif. Ce lien doit être transparent pour les élèves, car elle pourrait aussi susciter chez eux une motivation (Chartrand & Boivin, 2005).

En définitive, ce manuel propose un enseignement grammatical qui semble décontextualisé et non approfondi, un enseignement grammatical plutôt au service de la maîtrise de certaines caractéristiques génériques qu'à la maîtrise du fonctionnement textuel, qui devrait être une des finalités de la classe de français (Bronckart, 1999).

### ***Manuel 2 : Portail (5e secondaire)***

Nos observations dans *Portail* montrent une volonté claire de leurs rédacteurs d'établir des ponts entre les différentes activités de chacune des séquences qui le composent. Dans l'ensemble, toutes les séquences analysées présentent très clairement les liens entre les différents apprentissages à réaliser. Les activités de lecture offrent une grande place à l'étude de la littérarité des textes. Celles-ci comportent des pistes de lecture, qui sont, selon nous, de nature à prédisposer les élèves à une meilleure réception du texte. Elles comportent aussi des capsules lexicales, qui pourraient permettre à l'élève d'approfondir sa compréhension globale, car elles portent sur des compréhensions de petites unités, dont la connaissance est importante pour la compréhension de l'ensemble du texte. Dans ce manuel, on part des activités de lecture vers le travail langagier et ce travail permet de revenir dans les textes à l'étude puisque ceux-ci servent de corpus.

En somme, nous notons que l'activité de lecture ainsi organisée correspond à ce que Coirault et David (2011) appellent une démarche à la fois ascendante et descendante. En effet, nous observons une démarche d'étude qui va de l'identification et de la compréhension des procédés lexicaux et linguistiques vers une compréhension-interprétation du texte. Si nous considérons comme ces chercheurs qu'une telle démarche ne permet pas nécessairement d'aboutir sur une compréhension du texte, nous notons en revanche que les capsules lexicales proposées permettent dans une certaine mesure de rendre le texte plus accessible à l'élève. Sans être un gage de compréhension, cette démarche peut constituer une étape déterminante à travers laquelle l'enseignant susciterait l'intérêt et la motivation des élèves.

L'organisation des séquences dans ce manuel favorise une étude des faits de langue dont la maîtrise peut permettre une meilleure compréhension des textes lus. En effet, pendant les phases consacrées aux activités grammaticales, nous notons 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 permettent une meilleure compréhension de celui-ci, car ils permettent d'approfondir des aspects qui font la particularité des textes, puisque dans ces deux manuels l'ensemble des corpus des activités grammaticales est directement tiré des textes lus.

Toutefois, nous avons constaté que certaines activités paraissent moins pertinentes que d'autres. C'est le cas du travail sur l'accord du verbe<sup>8</sup> dans *Portail*. Le choix d'approfondir l'accord sujet-verbe nous semble 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, une telle activité nous semble manquer d'intérêt, surtout en troisième année du second cycle du secondaire. Non que les élèves soient des experts rendus à ce niveau, mais il aurait certainement été plus pertinent d'aborder une notion dont l'étude permettrait soit de répondre à des questions du texte lu, soit d'en percevoir les particularités. C'est d'ailleurs la deuxième raison pour laquelle 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 la langue et le texte si bien que ce dernier semble davantage un prétexte d'enseignement de la langue.

Malgré ces constats, nous avons noté dans l'ensemble que les activités grammaticales permettent un retour dans les textes. Les corpus soumis aux élèves sont tirés des textes étudiés. Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que ces activités permettent aux élèves d'approfondir leur compréhension, car elles ne traitent pas des faits de langue qui constituent la spécificité ou l'originalité des textes lus. Les faits de langue étudiés sont généraux et ne nous semblent pas de nature à susciter une réflexion sur la singularité et les particularités du texte littéraire qui est soumis aux élèves. Par ailleurs, nous notons que la démarche didactique proposée est dynamique, car elle permet des allers-retours entre le texte littéraire et les notions grammaticales. Nous pensons donc que c'est dans ce cas de figure que le rôle de l'enseignant devient capital dans le rapport de l'apprenant au manuel. L'enseignant peut en effet repérer et étudier les faits de langue dont la maîtrise permet d'approfondir la compréhension et l'interprétation textuelles. Nous avons

<sup>8</sup> Activité grammaticale de la séquence 1 du manuel *Portail*

aussi observé que les acquis en lecture et en grammaire permettent en plus aux élèves de s'approprier les compétences discursives, car l'ensemble des activités semble privilégier la maîtrise par les élèves du fonctionnement textuel.

En résumé, nous constatons que l'articulation langue-littérature est présente dans ce manuel, mais elle reste à parfaire, car les séquences permettent de faire ressortir la littérarité des textes tout en privilégiant l'étude de certains faits de langue, que ces textes peuvent aider à maîtriser.

## Conclusion

L'analyse de ces manuels permet de faire différents constats. D'une part, *Conquêtes de Grand Duc*, malgré une volonté de créer des liens entre les différentes composantes, présente des activités de lecture et de langue non articulées. D'autre part, *Portail de CEC* accorde une primauté au repérage lexical et à la littérarité des textes. Dans *Conquêtes*, l'articulation se perçoit donc comme un processus qui vise essentiellement à créer un lien unidirectionnel entre les activités propres à la grammaire et celles propres à la lecture et à la production textuelle. En effet, la plupart du temps, le travail grammatical qui suit la lecture ne permet pas une étude plus approfondie du texte. On observe que l'essentiel des tâches consiste donc à passer progressivement de la lecture aux activités grammaticales dans un premier temps, puis des activités de grammaire à celles d'écriture dans un second temps. Dans *Portail*, l'approche est sensiblement différente, car il y a des démarches interactives entre lecture-grammaire et lecture-écriture. Les activités présentées permettent en effet d'effectuer des allers-retours entre ces composantes qui, selon nous, se nourrissent et s'enrichissent mutuellement. Toutefois, le lien gagnerait à être plus explicite entre les activités langagières et celles d'écriture pour aboutir à une articulation lecture-grammaire-écriture.

En définitive, ces analyses de manuels montrent combien l'articulation est une approche difficile à mettre en œuvre, du moins dans les manuels analysés. Ces manuels, peinant à articuler les différentes composantes de la discipline, superposent les activités les unes sur les autres. En clair, cela montre que la mise en place d'un enseignement qui articule les différentes composantes de la discipline requiert de l'enseignant 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 » (p. 291).

En réponse à toutes les difficultés inhérentes à la mise en place d'activités articulées, la séquence didactique nous semble une avenue à explorer. Déjà à l'origine,

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 savoir et de savoir-faire préalablement définis (Armand, Descottes, Jordy & Langlade, 1992, p. 16-17).

Vue ainsi, la séquence permettrait d'aborder plusieurs notions en gardant un même fil conducteur. Celle-ci rendrait ainsi possible le compromis que propose Bronckart (1999), car elle constitue un mode d'organisation du travail qui permet de solliciter différentes composantes pour conduire différents apprentissages : lecture, grammaire, écriture et oral.

## RÉFÉRENCES

- Armand, A., Descottes, M., Jordy, J., & Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décroisement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Bronckart, J-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. *Voyage dans un espace multidimensionnel, Cahier 6*, 71-89.

- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (pp. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., & Boivin, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. In É. Falardeau (Ed.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9<sup>e</sup> Colloque international de l'AIRDF [Cédérom]*. Québec : AIRDF/Les Presses de l'Université Laval.
- Coirault, D., & David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège. *Le français aujourd'hui*, 175, 25-34.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline? *Recherches*, 43, 139-150.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (Eds.) (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-163). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- 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 inédit, Université Laval, Québec.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lachance, M., & 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., & Roy, L. (2009). *Portail, guide d'enseignement*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Lebrun, M., Aubin, P., Allard, M., & Landry A. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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, Genève.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 62(mai), 1-15. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Richard, S., Bourque, F., Brodeur, N., Diotte, C., & Legault M. S. (2001). *Répertoires, recueil de textes et de connaissances*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Richard, S., Aubin, S., Drapeau, C., Lacroix, L., & Legault M. S. (2001). *Conquêtes, manuel d'exploitation*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Larose, F., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.