

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

Suzanne-G. Chartrand, Université Laval (Québec),  
Marie-Claude Boivin, Université de Montréal

La réflexion sur la discipline scolaire appelée *français*<sup>1</sup> au secondaire inférieur impose de se pencher sur sa configuration interne puisque, plus que toute autre discipline scolaire, le *français* apparaît comme un ensemble tellement composite que certains doutent même qu'il s'agisse d'une seule discipline<sup>2</sup>. Pendant plus d'un siècle, l'enseignement de la grammaire a été un pilier de la discipline *français* (Combettes, 1982). Au cours des dernières décennies, de façon constante, ce pilier a été ébranlé, parfois vigoureusement. En effet, à partir de la fin des années soixante, les mouvements de rénovation de l'enseignement du français en France, puis en Suisse romande et en Belgique francophone, et beaucoup plus tardivement au Québec, ont redéfini les finalités de l'enseignement grammatical au primaire et au secondaire, renouvelé contenus et approches et, enfin, redessiné la place de « la » grammaire en *français*.

Depuis quinze ans, les programmes d'études du *français* en France, en Belgique francophone, en Suisse romande et au Québec prescrivent un enseignement grammatical intimement lié, voire intégré, aux activités qui visent le développement des habiletés discursives des élèves (lire, écrire, parler, écouter). *Décloisonnement, intégration, articulation* deviennent les maîtres-mots. Cette orientation institutionnelle visant à intégrer les activités de grammaire aux activités de lecture et d'écriture dans la classe de français fait partie du mouvement de recomposition de la discipline français qui tend vers une moins grande compartimentation de ses objets d'enseignement traditionnels que sont la lecture, l'écriture, la récitation, l'élocution, la grammaire, le vocabulaire, la littérature, etc. Selon Barré-De Miniac (1995, 111-112), « la nécessité d'articuler lecture et écriture est affirmée depuis les années soixante-dix » par les initiateurs des mouvements de rénovation, tendance que confirme Pastiaux-Thiriart (1990) dans son analyse des recherches en didactique du français de 1970 à 1984. Partant d'une plus grande articulation des activités de lecture et d'écriture de textes de tous genres, y compris de genres littéraires, on préconise maintenant l'intégration des activités de grammaire aux pratiques discursives.

## Un modèle d'articulation

Prenant appui sur les propositions fragmentaires de la recherche en didactique du français langue première et sur notre pratique de formatrices d'étudiants universitaires se destinant à l'enseignement du français au secondaire au Québec, nous avons élaboré un modèle d'articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives. Ce modèle tente de pallier les lacunes des modèles existants, par exemple le modèle dichotomique d'activités d'« expression » et de « structuration » hérité de *Maîtrise du français* (1979), le modèle ternaire « contextualisation-décontextualisation-recontextualisation » de Meirieu ou encore celui, plus développé et validé expérimentalement, des séquences didactiques de COROME (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Le modèle que nous proposons est construit selon l'approche systémique (Le Moigne, 1984; Chartrand, 1995).

Dans cet article, nous présenterons les assises théoriques de notre modèle, que nous illustrerons par une application de l'articulation d'activités de lecture, d'écriture et de réflexions métalinguistiques dans une séquence didactique portant sur un genre textuel : la note critique d'ouvrages documentaires. Après avoir présenté les limites du modèle, nous concluons en dégagant les grandes lignes de ce qu'il peut apporter.

Avant de poursuivre, il est nécessaire de clarifier le sens du mot *grammaire* lorsqu'on se réfère à l'enseignement-apprentissage de cette discipline à l'école. Traditionnellement et jusqu'au milieu des années 80, on peut dire que la grammaire scolaire concernait l'étude d'une partie des systèmes et sous-systèmes de la langue : syntaxe, morphosyntaxe, morphologie, orthographe, ponctuation syntaxique ou grammaticale, avec, comme l'a montré Chervel (1977), une forte insistance sur la morphologie et l'orthographe. La grammaire scolaire traitait des phénomènes de la langue (écrite surtout, et orale, pour les aspects qui étaient identiques dans la langue écrite) régulés (relevant de lois, de règles du système) et fortement normés (normes sociolinguistiques de la variété dite standard du français). Puis, progressivement, sous l'influence du développement de la linguistique textuelle, des théories de l'énonciation et des recherches sur les typologies textuelles, le mot grammaire en milieu scolaire a été employé de façon plus large; on y a intégré certains phénomènes régulés comme l'emploi des anaphores ou des connecteurs et même certains

phénomènes énonciatifs (emploi de déictiques, modalisation, discours rapportés). *Ouvrir la grammaire* de Genevay (1994) est un bon exemple de cette extension du sens du mot. Le programme québécois de français du gouvernement pour le secondaire (MEQ, 1995), quant à lui, distinguait la *grammaire de la phrase* (syntaxe, morphosyntaxe, ponctuation et orthographe grammaticale) de la *grammaire du texte* (anaphores, certains phénomènes énonciatifs, système verbal, modalisation, progression et organisation textuelles) : il y avait donc deux « grammaires ». Les Instructions officielles françaises pour les programmes de français du collège de 1996 à 1999 instituent trois « grammaires » : de la phrase, du texte et du discours. Le mot grammaire prend un sens tel qu'il devient difficile de déterminer en fonction de quel critère un phénomène peut être qualifié de « grammatical ». Pour nous, relèvent de la grammaire les phénomènes régulés, normés (à des degrés divers) et prévisibles d'une langue. Dans le cadre de l'enseignement obligatoire, l'étude de la grammaire doit être à la fois descriptive et normative (Chartrand, 2003). Descriptive, la grammaire scolaire décrit et explique les principaux phénomènes régulés et normés; prescriptive, elle répertorie les règles, les normes et les usages à maîtriser<sup>3</sup> pour écrire selon les normes du français « standard ». Selon nous, l'enseignement de la grammaire doit poursuivre deux objectifs non hiérarchisés et solidaires : la compréhension ou la connaissance des principales régularités, règles et normes du français écrit (la grammaire comme objet de savoir, de culture) et le développement des capacités langagières (Paret et Chartrand, 1990).

La volonté d'articuler tous les phénomènes qui sont objets d'étude en *français* et l'ambiguïté du mot grammaire expliquent que nous utilisons l'expression plus englobante d'activité métalinguistique. Nous la définissons ainsi : toute activité réflexive, spontanée ou pas, qui prend comme objet d'étude la langue comme système ou son actualisation dans des pratiques langagières. Ce choix a deux implications : d'une part, on envisage le travail sur la langue et le langage comme une activité réflexive, ce qui rejoint peut-être l'expression retenue par les Instructions officielles françaises : *observation réfléchie de la langue*; d'autre part, sont l'objet des activités métalinguistiques non seulement les phénomènes grammaticaux au sens défini plus haut, mais d'autres aussi, qui relèvent du texte ou du discours (Adam, 1999 : 39).

Rappelons que, dans cette perspective, *texte* et *discours* ne désignent pas des réalités empiriques

parfaitement distinctes, mais plutôt des modes d’appréhension distincts d’un objet, des perspectives d’étude différentes; le même texte pouvant être envisagé soit comme un objet d’étude en lui-même et pour lui-même, l’objet « texte », soit comme partie intégrante d’un objet plus large, le discours.

### **Un modèle systémique**

Nous avons annoncé que notre modèle, dont l’objet est l’articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives écrites<sup>4</sup>, s’inscrit dans le paradigme systémique. Un modèle systémique offre une représentation structurelle, dynamique, évolutive et téléologique (ouverte sur l’espace des finalités de l’enseignement du français) de l’objet étudié. Sa dimension structurelle comprend les objets d’enseignement (prescrits ou non par l’institution), les dispositifs didactiques, les capacités langagières des élèves, les contraintes relatives à l’institution scolaire et celles relatives à l’enseignement-apprentissage de l’objet, par exemple la nécessité d’une progression dans les apprentissages. Sa dimension dynamique présente les interactions entre les différents éléments structurels du modèle. La séquence didactique comme ensemble finalisé et organisé d’activités d’enseignement-apprentissage constituera le cadre organisateur de la dimension dynamique de l’objet modélisé. Quant à sa dimension téléologique, son élaboration est à peine esquissée. La dimension évolutive, elle, n’a pas fait l’objet de cette recherche puisqu’elle demanderait une étude historique des propositions et réalisations d’articulation en *français* et en didactique du français langue première. Ce travail essentiel est à venir.

### **Pourquoi articuler les composantes du *français* ?**

Malgré les nombreuses injonctions contenues dans les programmes et les propositions de nombreux didacticiens du français, la recherche en didactique du français a peu théorisé la nécessité de cette articulation comme le révèlent une recherche documentaire examinant les articles parus de 1990 à 2003 dans les principales revues de didactique du français ou s’intéressant au français (Bilodeau, 2005), les communications faites aux trois derniers colloques de l’AIRDF (Bruxelles, 1998; Neuchâtel, 2001; Québec, 2004) ou encore les principales publications des dix dernières années en didactique de la langue ou de la grammaire du français

(Chartrand (dir.), 1996; Béguelin (dir.) 2000; Grossmann et Manesse, 2003; Vargas (dir.), 2004).

Qu'est-ce donc qui fonde cette injonction de décroiser les différentes disciplines ou sous-disciplines du *français*, et particulièrement la grammaire ? Pourquoi articuler des objets d'apprentissage qui souvent appartiennent à des disciplines autonomes autant sur le plan scolaire (grammaire et production écrite, par exemple) que scientifique (syntaxe et génétique textuelle) ? La principale réponse des autorités scolaires et des didacticiens est de nature pédagogique : c'est une condition essentielle pour susciter la motivation et l'engagement des élèves à étudier le fonctionnement du langage et de la langue française, ce qui leur semble souvent inutile étant donné qu'ils jugent avoir une maîtrise fonctionnelle suffisante du français ou qu'ils ne voient pas en quoi l'étude réflexive est nécessaire à une maîtrise fonctionnelle de la langue. Bref, on tente de répondre à la sempiternelle question des élèves : « À quoi ça sert de faire de la grammaire ? » en montrant la pertinence de ces savoirs et savoir-faire pour mieux utiliser la langue comme outil de communication, certes, mais aussi pour penser, apprendre et se développer. La seconde tient compte des recherches en didactique qui montrent les effets positifs des interactions entre lecture et écriture ou entre grammaire et écriture, par exemple, sur l'apprentissage. La nécessité du décroissement se justifie aussi par le 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, en particulier les leurs. Enfin, pour développer une maîtrise suffisante de la langue écrite normée, les élèves doivent parvenir à mettre à distance leur langue par l'étude réflexive de leurs productions écrites, en les jugeant à l'aune des productions d'experts (voir les interventions de J.-P. Bernié et de B. Schneuwly, ici même). L'articulation des différents objets d'enseignement permet aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue, les textes/discours, en résolvant des problèmes d'écriture et de lecture; à l'inverse, vaincre ses difficultés de lecture ou d'écriture implique l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés. Mais le travail métalinguistique n'est pas un préalable à la maîtrise de l'expression, pas plus que cette dernière est la seule justification du recours à des apprentissages qui visent la compréhension du système de la langue, du fonctionnement des textes et des discours comme produits culturels.

## **Un modèle qui prend appui sur le « modèle didactique du genre »**

En continuité avec les travaux de l'équipe de didactique des langues de l'université de Genève, notre modèle prend appui sur un genre textuel particulier, dans la perspective du « modèle didactique du genre » (Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Schneuwly, 2003)<sup>5</sup>. Depuis au moins quinze ans, pour développer les capacités langagières des élèves, on a montré l'intérêt de faire travailler les élèves sur des textes présentant des régularités de forme et de visée de façon organisée et durant un certain temps. Travailler en classe de français sur des textes qui présentent des régularités sur les plans communicationnel, discursif, textuel ou linguistique aide les élèves à se doter de modèles de l'activité langagière. Dans la multitude de produits textuels sociaux, ils arrivent à saisir des régularités de forme, d'objet et d'intention. Plusieurs typologies des textes/discours ont structuré les programmes de français depuis trente ans : fondées sur les intentions de communication, les actes de parole, les structures formelles, les conduites langagières ou les genres, etc., elles présentent toutes des forces et des lacunes. Notre choix du genre textuel comme principe typologique s'explique par le caractère holistique et empirique de cette classification. Le genre comme produit sociodiscursif historiquement constitué présente des régularités non seulement formelles mais aussi rhétoriques et pragmatiques. Si les genres premiers ne demandent pas d'apprentissages formels, il en va autrement des genres seconds, comme l'a montré Bakhtine. Ce sont ces genres seconds que l'école a mission, entre autres, de faire maîtriser par les élèves. Didactiquement, prendre appui sur un genre, c'est s'approprier un mode discursif particulier, observable dans un état de société donné, que les élèves peuvent lire et, à l'occasion, peuvent ou doivent apprendre à écrire. Il reste que pour être objets d'enseignement et d'apprentissage, les genres sociaux doivent être didactisés (formalisés ou théorisés) en veillant à minimiser les risques de dérives déjà relevés : formalisme, simplisme, normativité stérilisante.

### **Illustration de l'articulation : une séquence didactique**

La séquence didactique qui suit constitue un cas de figure parmi d'autres de la façon dont notre modèle permet d'articuler les activités métalinguistiques aux activités discursives orales et écrites de la classe de français<sup>6</sup>. À cause des contraintes liées au format de ce texte, nous avons choisi de présenter une séquence relativement simple, au parcours classique (de la lecture à l'écriture) et

limitée à l'articulation d'activités métalinguistiques à des activités de lecture et d'écriture<sup>7</sup>.

Cette séquence vise la maîtrise en lecture comme en écriture d'un genre textuel courant, la note critique (NC) par des élèves du début du secondaire québécois (12-14 ans). Nous avons choisi la note critique d'ouvrages documentaires plutôt que d'ouvrages de fiction parce que cette séquence est conçue comme un préalable à une autre portant sur la lecture d'ouvrages documentaires (articles, encyclopédies, monographies) dans le cadre d'un projet de classe comprenant d'autres apprentissages disciplinaires en sciences humaines ou physiques et en arts. Du coup, s'en trouve augmenté le caractère signifiant du travail effectué sur ce genre. Notre corpus comptait une cinquantaine de notes critiques d'ouvrages de sciences humaines, d'art, de sciences, destinés à des jeunes, provenant de revues visant plutôt un public adulte : enseignants, bibliothécaires, parents (*LuRelu, La Joie par les livres, Citrouille, Lire au collège, Nous voulons lire*). Nous présentons très succinctement les principaux éléments du « modèle didactique » du genre NC. Il s'agit de textes très courts (de 150 à 400 mots), généralement non signés, sans mise en forme particulière ni illustrations, sauf l'emploi d'une police différente pour les informations factuelles (nom de l'ouvrage, auteur(s), éditeur, prix, public visé). Ces textes sont majoritairement constitués de séquences descriptives, certaines neutres et très courtes (informations factuelles), d'autres plus développées. Ils sont rédigés dans une langue très simple, au vocabulaire précis mais peu recherché. On n'y trouve pas de traces explicites du destinataire ni de la situation d'interlocution.

Une analyse fine d'un échantillon typique de ces NC nous a permis de relever les deux caractéristiques linguistiques du genre : concision et modalisation, réalisées par différents mécanismes. Parmi les choix linguistiques favorisant la concision, on relève des nominalisations, des phrases nominales ou non verbales, des phrases à présentatif (*Voici un ouvrage...*), le choix de signes de ponctuation particuliers (parenthèses, tirets et deux points). Les NC sont des textes fortement modalisés (adjectifs connotés, adverbes d'intensité, auxiliaires de modalité). Les activités métalinguistiques proposées dans la séquence reposent sur ces caractéristiques. En effet, faire porter les activités métalinguistiques sur des aspects caractéristiques du genre à l'étude constitue la première condition d'une articulation efficace des activités métalinguistiques aux activités de lecture, d'écriture et de communication orale.

Avant de présenter la séquence, nous aimerions en souligner deux limites. La première a trait au genre étudié. En effet, la séquence est longue et porte sur un genre mineur; on pourrait craindre que les élèves se désintéressent rapidement des activités proposées sur ce genre. Rappelons toutefois qu'il s'agit ici d'une *illustration* de l'articulation possible; d'autres séquences pourraient porter sur des genres différents présentant certaines caractéristiques linguistiques similaires (par exemple les quatrièmes de couverture, les critiques de disques, de films ou de spectacles, etc.) et permettre une articulation semblable des activités métalinguistiques, de même qu'une comparaison entre des genres proches. La seconde limite concerne l'absence d'indications sur les démarches d'enseignement-apprentissage associées aux activités proposées. Soulignons que, de façon générale, nous préconisons des démarches actives et euristiques dans l'enseignement de la langue et des textes/discours (cf. Bronckart et Sznicer, 1990; Chartrand, 1996, 1999). Toutefois, dans ce texte, afin de focaliser notre propos sur l'articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives, nous laissons en suspens l'importante question des dispositifs didactiques pour les activités proposées, comme nous ne nous arrêtons pas non plus sur la place d'une telle séquence dans une nécessaire progression planifiée des apprentissages.

La séquence didactique est formée de trois grands blocs : (A) lecture, (B) écriture 1 et (C) écriture 2. Nous en exposons ici les grandes lignes, l'esprit, le fil conducteur, en insistant sur l'articulation des activités métalinguistiques et des activités de lecture et d'écriture. Le lecteur est invité à lire en parallèle le tableau synthèse présenté en annexe.

#### Bloc A : Lecture

Le premier bloc de la séquence propose des activités visant l'amélioration des capacités de compréhension et d'interprétation en lecture de textes non littéraires. Il est constitué de quatre modules : (1) planification de la lecture, (2) reconstruction du sens et de l'organisation du texte, (3) découverte des caractéristiques formelles du genre NC, (4) réaction aux textes et aux activités. Le module de planification (1) vise essentiellement à développer chez l'élève des habiletés d'anticipation de la lecture : la discussion sur le but du genre et la pertinence de son étude permet de se donner une intention de lecture; la discussion sur le contenu permet d'anticiper les

caractéristiques du genre textuel et de se doter de stratégies de lecture. Il s'agit donc d'entrer dans la lecture avec une intention de lecture et un horizon d'attentes réalistes.

Le module 2 s'ouvre sur un travail lexical lié à la compréhension des textes : le thème du texte est dégagé par l'identification des champs lexicaux (principal et secondaires) et la compréhension est affinée par des hypothèses sur le sens de mots non connus, une stratégie de lecture essentielle pour les textes documentaires. Ces hypothèses peuvent se fonder sur le contexte syntaxique dans lequel se retrouve le mot ou sur sa morphologie (entre autres, les indications données par les affixes); elles pourront être vérifiées par le recours au dictionnaire. Le module se poursuit avec un groupe d'activités ayant pour objet l'organisation textuelle et la stratégie discursive employée. L'observation des marques graphiques et de l'utilisation des organisateurs textuels permet à l'élève d'aborder l'organisation du texte; ce travail est complété par la reconnaissance de la conduite langagière qui domine dans le NC : la description et son mode compositionnel, la séquence descriptive.

L'élève sera amené à constater qu'il existe une différence entre la structure compositionnelle d'un texte et sa visée illocutoire, pragmatique, c'est-à-dire le but que vise le texte. La visée pragmatique de la NC est d'inciter à lire l'ouvrage (voire à l'acheter). Néanmoins, c'est un genre où dominent les séquences descriptives qui sont autant de raisons de recommander l'ouvrage recensé<sup>8</sup>, la stratégie discursive consistant à décrire l'ouvrage, ses caractéristiques et ses qualités. L'exemple de la NC permettra d'amorcer avec les élèves une réflexion sur les distinctions entre l'organisation séquentielle d'un texte et sa visée, travail ardu sans doute, mais nécessaire pour ne pas réduire le genre à une structure prototypique, au détriment des aspects sémantiques, énonciatifs et pragmatiques.

Le module 2 se termine par une entrée encore plus fine dans le sens du texte : l'élève doit identifier les mécanismes de reprise de l'information. Rappelons que ces mécanismes posent des problèmes à plusieurs lecteurs/scripteurs en apprentissage. Il s'agit d'un travail de grammaire textuelle (et, indirectement, phrastique) essentiel à la compréhension du texte, il révèle les éléments qui en assurent la cohérence et sur lesquels se fonde la progression. Le deuxième

module articule donc des activités métalinguistiques portant sur le lexique, la grammaire textuelle et phrastique et le discours à des activités de compréhension en lecture.

Le troisième module du bloc A se concentre sur certaines caractéristiques des NC, soit la concision et l'expression de la subjectivité, et sur les choix linguistiques récurrents qui assurent leur mise en œuvre. Notons que ces traits ne sont pas exclusifs à la NC, et comme on les trouve dans plusieurs autres genres, la maîtrise des mécanismes linguistiques liés à la concision et à l'expression de la subjectivité constitue assurément une compétence transférable à la lecture et à l'écriture d'autres textes. La concision est travaillée à travers des activités métalinguistiques portant sur les aspects linguistiques suivants : le type de phrase dominant (type déclaratif) et le temps verbal dominant (présent) et leur lien avec la séquence descriptive; la phrase nominale (*Un livre bien séduisant tant par sa forme que par son contenu.*) de même que la nominalisation (*la richesse de l'iconographie*) et leur apport à la condensation de l'information; la ponctuation (parenthèses, tirets et deux points) et son effet sur la concision.

Deux activités sont ensuite proposées pour le travail sur l'expression de la subjectivité, soit un travail lexical sur le vocabulaire connoté et son lien avec l'intention de l'auteur, de même qu'un travail lexical et syntaxique sur les adjectifs classifiants et qualifiants, ces derniers étant les seuls à permettre l'expression de la modalité. Le bloc A se termine par un module de retour sur les textes et les activités. L'activité saillante de ce module implique l'évaluation par les élèves de l'utilité des apprentissages effectués pour d'autres situations de communication, pour la lecture et l'écriture de textes de genres différents.

À l'activité discursive de lecture du bloc A ont donc été articulées une série d'activités métalinguistiques pertinentes compte tenu des traits caractéristiques du genre, et portant sur divers aspects linguistiques : le lexique, la grammaire de la phrase, la grammaire de texte, le discours. Un bilan des connaissances acquises par le travail du bloc A sera effectué au bloc C, après la première activité d'écriture proposée au bloc B.

### Bloc B : Écriture (1)

Le bloc B est le premier de deux consacrés à l'écriture. Il comprend une activité de transformation de textes, soit la condensation d'une NC à partir d'une version longue. Il s'agira principalement pour l'élève d'utiliser les mécanismes linguistiques liés à la concision, travaillés au bloc A; le travail métalinguistique consistera à identifier dans sa propre production les mécanismes utilisés (phrase nominale, nominalisation, temps du verbe, ponctuation, etc.). Cette tâche simplifiée de production de textes, en plus de limiter les risques de surcharge cognitive liés à une première production, se prête fort bien au travail métalinguistique puisqu'elle réduit les difficultés à un nombre restreint de mécanismes linguistiques travaillés auparavant dans la séquence et pour lesquels il y a eu une prise de conscience des conditions de transfert dans d'autres situations d'écriture.

### Bloc C : Écriture (2)

Le dernier bloc de la séquence est consacré à l'écriture d'une NC par les élèves. Il est constitué de trois modules (planification, mise en texte et révision, évaluation et correction du texte). Les activités de planification de l'écriture sont nombreuses, elles entendent soutenir directement les autres activités du processus d'écriture : mise en texte et révision; évaluation et correction.

La première activité de planification consiste à rédiger collectivement la consigne d'écriture d'une NC. Cette activité d'écriture nécessite l'identification par les élèves des éléments constitutifs de la situation de communication (notamment l'énonciateur, le destinataire, le lien existant entre eux, le lieu, le temps, etc.), éléments qui auront un effet sur les choix linguistiques effectués dans le texte. L'activité allie écriture et maniement des concepts liés au discours, et devrait permettre de réactiver les distinctions entre stratégie discursive, conduite langagière et séquence textuelle. L'élaboration d'une grille de révision/évaluation de la NC constitue une autre activité où les connaissances métalinguistiques acquises en lecture sont sollicitées pour soutenir la mise en texte, la révision et la correction du texte. Ce genre d'activité permet également d'effectuer un « bilan des savoirs », de prévoir un moment dans la séquence pour énumérer de façon systématique les acquis (cf. la « capitalisation des acquis » de Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). La dernière activité de planification d'écriture concerne spécifiquement l'expression de la subjectivité de l'énonciateur par le choix des adjectifs (elle fait pendant à

l'activité d'écriture sur la concision du bloc B, en ciblant cette fois-ci le second aspect caractéristique de la NC, l'expression de la subjectivité). Les élèves se familiariseront avec le fonctionnement d'un dictionnaire de synonymes et évalueront la pertinence du choix des adjectifs qualifiants dans quelques NC. Ils pourront à la fois se constituer un répertoire d'adjectifs dont ils maîtrisent le sens et appliquer cette procédure à leur propre production. Il est à noter que cette activité permet de travailler la synonymie en contexte; elle est le lieu d'un travail de sémantique lexicale et combinatoire lié à la planification de l'écriture.

Au deuxième module (mise en texte et révision), on s'attend à ce que les élèves utilisent la grille qu'ils ont bâtie au moment de la planification du texte, de même que les stratégies favorisant la précision du sens et la variété des adjectifs. Le troisième module (évaluation et correction du texte) comprend deux activités. La première consiste à détecter des erreurs ou des lacunes en fonction de la consigne (notamment en ce qui concerne les aspects communicatifs) et de la grille de révision (mécanismes liés à la concision et à l'expression de la modalité). L'accent est placé à ce stade sur la détection plutôt que sur la correction. L'activité métalinguistique consiste en une explication d'un élève à un autre des lacunes et erreurs du texte qu'il a lu. La correction des erreurs s'effectuera par la suite; l'élève corrigera les lacunes et erreurs identifiées par les pairs, en portant une attention spéciale à l'accord des verbes et des adjectifs.

Si on évalue la séquence didactique du point de vue des composantes linguistiques travaillées (lexique, grammaire de la phrase, grammaire de texte, discours), on constate qu'il est possible d'étudier un aspect linguistique donné dans un ensemble d'activités liées à la lecture et à l'écriture. Nous passerons donc brièvement en revue les divers aspects métalinguistiques traités et préciserons à quelle activité discursive ils ont été articulés (pour une meilleure compréhension, lire l'annexe en parallèle).

Le lexique a été travaillé en lecture (reconstruction du sens du texte et découverte des caractéristiques du genre) par des activités de reconnaissance de champs lexicaux et d'identification des propriétés des adjectifs qualifiants. Le travail lexical sur les adjectifs s'est poursuivi dans la planification de l'écriture. Effectué dans un contexte signifiant de lecture ou d'écriture, il est permis alors d'amener l'élève à élargir son vocabulaire et à acquérir des stratégies

efficaces pour le faire de façon autonome. Le travail en grammaire de la phrase a traversé toute la séquence : il a été mis à profit à deux reprises en lecture dans la découverte des caractéristiques formelles du genre et à trois moments de l'écriture : dans la planification (grille de révision et d'évaluation), dans la mise en texte et dans la correction entre pairs. La grammaire de texte a été articulée principalement aux activités de lecture; le souci de nous concentrer sur les aspects caractéristiques du genre, de même que la brièveté des textes nous ont conduites à ne pas articuler spécifiquement la grammaire de texte aux activités d'écriture. On s'attend toutefois à ce que les élèves soient mieux à même de réviser leur texte, notamment en ce qui concerne l'utilisation des mécanismes de reprise, une fois qu'ils les ont travaillés en lecture. Il est à noter que les activités métalinguistiques portant sur des phénomènes textuels, notamment sur les reprises, devraient (dans le cadre d'autres séquences sur des textes plus longs) être articulées au processus d'écriture, en particulier au stade de la révision du texte. Enfin, les aspects métalinguistiques liés au discours ont été abordés dans la planification de la lecture, puis ont fait l'objet d'un travail spécifique en planification de l'écriture (l'écriture de la consigne).

## **Conclusion**

Le modèle présenté et son illustration par la séquence didactique sur la NC montrent bien le rôle du genre textuel dans notre travail d'articulation des activités métalinguistiques à la lecture et à l'écriture : le genre n'est pas un prétexte, un substrat commode sur lequel on peut « faire de la grammaire »; le travail sur le genre est ici une *condition* de l'articulation efficace et pertinente des activités métalinguistiques aux activités discursives. En effet, ce sont les régularités du genre, au point de vue lexical, syntaxique, textuel et discursif, qui servent de points d'ancrage aux activités métalinguistiques. Le travail grammatical, et plus généralement métalinguistique, est loin de présenter un caractère aléatoire ou accessoire : il est directement lié aux caractéristiques du genre. Les activités métalinguistiques ne se réduisent pas à des aides momentanées pour résoudre des problèmes particuliers de lecture ou d'écriture du genre; elles sont la condition d'une véritable maîtrise de ce dernier, rappelons-le, est intégré dans une progression planifiée d'étude de différents genres au cours de la scolarité. Et, dans la mesure où on se préoccupe explicitement du transfert par les élèves des connaissances et des habiletés acquises dans d'autres contextes discursifs, elles contribuent aussi de la maîtrise de l'activité langagière en général. En effet, les

activités proposées impliquent toutes un travail rigoureux d'observation, d'étude, d'appropriation des mécanismes de la langue et des textes/discours. Pour certains objets d'étude, on visera une maîtrise de l'objet à l'intérieur de la séquence; pour d'autres, il s'agira d'une initiation ou au contraire d'un approfondissement, en tenant compte d'une progression planifiée des apprentissages sur une année ou sur un cycle d'études. Notre modèle et sa réalisation à travers la séquence révèlent que les activités métalinguistiques entretiennent une relation dialectique avec le développement des compétences langagières de lecteur et de scripteur: elles sont à la fois la condition et la conséquence du développement de telles compétences. Il nous reste beaucoup à faire pour en compléter la production; la prochaine étape sera d'élaborer, à l'instar de nos collègues romands, les critères d'une progression — en spirale et non linéaire — des apprentissages langagiers en lien avec le travail sur des genres écrits et oraux pour l'ordre secondaire. Cela nous permettra de préciser ce qui peut être articulé aux activités discursives et ce qui doit être traité en dehors de séquences. Mais, faut-il le rappeler, le choix du décloisonnement ne relève pas d'un parti-pris idéologique ou d'une réponse à la commande institutionnelle qui adopte une perspective instrumentale de la discipline scolaire *français*; il s'inscrit dans une conception didactique de la finalité du *français*, qui reconnaît l'importance de mener avec les élèves du secondaire comme du primaire une activité réflexive rigoureuse sur la langue et le langage. Le *français* doit permettre aux élèves de mettre à distance la langue et leur fonctionnement langagier. C'est là une condition essentielle du développement d'une « culture de la langue » (Chartrand, sous presse), cette dernière étant consubstantielle à l'éducation et aux valeurs de liberté et de créativité que l'école doit promouvoir.

## Références

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Barré - De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 33, 93-113.
- Béguelin, M.-J. (Ed.). (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Neuchâtel: IRDP.
- Bilodeau, S. (2005). Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français [Cédérom]. In É. Falardeau (Ed.), *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de la AIRDF*. Québec : PUL.
- Bronckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, (89), 5-16.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'éducation.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement: animer des démarches actives de découverte. *Québec français* (99), 32-35.
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français* (129), 73-77.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. In D. Simard et M. Mellouki (Ed.), *L'enseignement: profession intellectuelle*, p. 153-182. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire française... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Combettes, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques*, 33, 3-13.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Notes méthodologiques*. (Vol. IV, VII, VIII et IX). Bruxelles: De Boeck/COROME.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeurs.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne/Montréal: L.E.P. /La Chenelière.
- Grossman, F. & Manesse, D. (Ed.). (2003). L'«observation réfléchie de la langue» à l'école. *Repères* (28).
- Le Moigne, J.-L. (1977/1984). *La théorie du système général*. Paris: PUF.
- MEQ. (1995). *Programmes d'études. Le français: enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Paret, M.-C. & Chartrand, S.-G. (1990). Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire. In *Les modèles en éducation: Actes du colloque AIPELF1989* (pp. 84-93). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- Pastiaux-Thiriat, G. (1990). *Recherche en didactique des textes et documents. Belgique, France, Québec, Suisse* (rapport de recherche). Paris : INRP
- Vargas, C. (Ed.). (2004). *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille (2003)*. Aix-en-Provence: PUP.

## Annexe : Séquence didactique sur la NC au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Légende : D : discours; Dict : consultation de dictionnaires; É : écriture; G : grammaire de la phrase; GT : grammaire du texte et linguistique textuelle; L : lecture; Lex : lexique

### A. LECTURE

#### 1. Planification de la lecture

ACTIVITÉS	OBJETS D'ENSEIGNEMENT Composantes
Discussion sur la pertinence de l'étude de ce genre de texte	Compréhension en lecture (L) : stratégie, se donner une intention de lecture
Discussion/anticipation sur les caractéristiques du genre note critique (NC)	Genre T (D et G) : Contenus et aspects formels du genre  Compréhension en lecture (L) : stratégie de lecture : prédire

#### 2. Reconstruction du sens et de l'organisation du texte lu

ACTIVITÉS	OBJETS D'ENSEIGNEMENT/ Composantes
Identifier le thème du texte en dégagant le champ lexical principal et les champs secondaires, s'il y a lieu	Thème d'un texte, champ lexical (Lex)
Identifier les mots non connus et en dégager le sens	Compréhension en lecture (L) : stratégie de compréhension de mots non connus
Observer les marques graphiques et évaluer leur apport à la compréhension du texte	Organisation textuelle (GT) : marques graphiques
Reconnaître la séquence dominante et dégager les différents aspects décrits	SéqT descriptive (GT) : structure de la séquence descriptive  Stratégie discursive (D) : conduite justificative vs argumentative; visée argumentative
Identifier les principales chaînes de reprises et les mécanismes utilisés; expliquer leur apport à la cohérence et à la progression de la description	Mécanismes de reprise (GT) : GN, pronoms (syntaxe et sémantique)

### 3. Découverte des caractéristiques formelles du genre

ACTIVITÉS	OBJETS D'ENSEIGNEMENT Composantes
	Mécanismes permettant la concision
Observer le type de phrases dominant et expliquer ce choix	Syntaxe (G) : phrases déclaratives
Identifier le temps de verbe dominant et expliquer ce choix	Système verbal (G) : valeurs du présent
Identifier les phrases nominales; expliquer leur rôle par rapport à la concision	Syntaxe (G) : phrases non verbales
Identifier les nominalisations; expliquer leur rôle par rapport à la concision	Syntaxe (G) : nominalisation
Observer les signes de ponctuation qui jouent un rôle par rapport à la concision	Ponctuation (parenthèses, tirets, deux points)
	Mécanismes liés à l'expression de la subjectivité
Identifier le vocabulaire plus ou moins connoté	Marqueurs de modalité (Lex)
Observer sa pertinence par rapport à l'intention de l'auteur	Stratégie discursive (D)
Distinguer les adjectifs qualifiants des adjectifs classifiants	Valeur sémantique des adjectifs et expression de la modalité (Lex, G)

### 4. Réaction aux textes et aux activités

ACTIVITÉS	OBJETS D'ENSEIGNEMENT Composantes
Retour sur la discussion d'anticipation : vérification	Compréhension en lecture (L)
Indiquer les facteurs qui motiveraient ou non la lecture de l'ouvrage recensé	Compréhension en lecture (L) : critère d'appréciation d'un texte
Évaluer l'utilité des apprentissages pour d'autres situations de communications	Stratégies de transfert

## B. ÉCRITURE (1)

### Mise en texte et révision

Condensation d'une NC à partir d'une version longue Examen des choix effectués pour resserrer le texte	Rédaction et révision (É) : mécanismes linguistiques favorisant la concision
---	--

## C. ÉCRITURE (2)

### 1. Planification

ACTIVITÉS	OBJETS D'ENSEIGNEMENT Composantes
Rédaction d'une consigne d'écriture d'une NC	Rédaction (É) : tâche d'écriture Système énonciatif (D) : éléments de la situation de communication
Élaboration d'une grille de révision/évaluation de la NC	Rédaction et révision (É)
Présentation d'un dictionnaire de synonymes  Évaluation, à l'aide du dictionnaire, de la pertinence du choix des adjectifs dans quelques NC	Synonymie (Lex)  Fonctionnement d'un dictionnaire de synonymes (Dict)

### 2. Mise en texte et révision

Rédaction et révision	Rédaction et révision de textes (É) : procédure de révision, mécanismes de concision
-----------------------	--

### 3. Évaluation et correction du texte

Rétroaction par les pairs à partir des critères d'une grille Détection d'erreurs et de maladroites	Révision de textes (É)  Orthographe (G) : stratégies de détection : accord des V et des Adj.
Correction des erreurs	Orthographe (G) : stratégies de correction : accord des V et des Adj.

---

<sup>i</sup> Lorsque nous nous référons au français comme discipline scolaire instituée dans le programme du secondaire inférieur dans l'espace francophone, nous mettons « français » en italique.

<sup>2</sup> Voir ici même le texte des conférences de G. Legros et de J.-P. Bernié.

<sup>iii</sup> Nous utilisons l'orthographe rectifiée.

<sup>4</sup> Précisons que plusieurs termes sont utilisés pour désigner la volonté de décroiser les activités en *français*, manifestant ainsi une orientation didactique différente. Pour nous, l'articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives n'implique pas l'intégration des unes dans les autres, comme nous allons l'illustrer.

<sup>5</sup> Voir dans les *Actes* de ce colloque, la contribution de Jean-François de Pietro et de Marine Withner.

<sup>6</sup> Précisons que tout le travail grammatical ne peut et ne doit être articulé aux activités discursives. La construction des concepts grammaticaux et l'acquisition de procédures d'analyse, par exemple, sont des activités d'apprentissage spécifiques dépendant d'autres dispositifs didactiques.

<sup>7</sup> Le modèle prévoit aussi l'intégration d'activités visant le développement de compétences en communication orale, mais cette séquence n'en compte pas.

<sup>8</sup> Dans notre corpus, toutes le NC faisaient des évaluations positives des ouvrages recensés, est-ce une caractéristique du genre ? Probablement, étant donné le but de ces recensions : outiller les éducateurs dans leurs choix.