

2m11.3404.1

Université de Montréal

Les repères culturels dans les ensembles didactiques  
en français langue d'enseignement  
au primaire : analyse descriptive

par  
Élise Cournoyer

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en Administration et fondements de l'éducation  
option Fondements de l'éducation

Avril, 2006

© Élise Cournoyer, 2006



LB

5

U57

2006

V.017

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les repères culturels dans les ensembles didactiques  
en français langue d'enseignement  
au primaire : analyse descriptive

présenté par :

Élise Cournoyer

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted name]

président du jury

[Redacted name]

directeur de recherche

[Redacted name]

co-directrice de recherche

[Redacted name]

membre du jury

*N.B. Dans ce mémoire, le générique masculin est utilisé de façon épiciène*

## RÉSUMÉ

Depuis le rapport Parent, le rehaussement culturel de l'école a fait couler beaucoup d'encre, celle-ci passant d'une culture transmise à travers les humanités à une culture qui doit être construite par l'élève, grâce à son rapport à lui-même, aux autres et au monde. Issu d'une culture première qui se retrouve dans le milieu familial, l'élève sera appelé, à l'école, à effectuer le passage vers une culture seconde. Étant donné l'imprécision dans les documents officiels concernant le « quoi » intégrer en lien avec la culture et le « comment », l'enseignant semble jouer un rôle essentiel, devenant le passeur culturel permettant à l'élève d'intégrer ce « cercle de culture seconde » qu'est l'école. Pour ce faire, l'enseignant utilise certains outils, mais principalement les ensembles didactiques formés du manuel de l'élève et du guide d'enseignement. Ces ensembles didactiques doivent être conformes à un curriculum donné, dans ce cas-ci le *Programme de formation de l'école québécoise*. Parmi les disciplines de ce dernier, le français langue d'enseignement présente, de façon distincte, des *repères culturels* à exploiter. Cette recherche descriptive vise à relever les *repères culturels* présents dans certains ensembles didactiques en français langue d'enseignement pour les trois cycles du primaire.

Les données recueillies permettent de constater que les ensembles didactiques comportent un certain nombre de *repères culturels* regroupés selon trois catégories définies par le programme soit des textes, des supports médiatiques et des expériences culturelles. En regard de ces *repères culturels*, relevés au sein d'ensembles didactiques choisis, nous tentons également d'apprécier leur potentiel d'intégration de la dimension culturelle. Enfin, à l'instar des grilles d'évaluation du Bureau d'approbation du matériel didactique, les ensembles didactiques se préoccupent rarement du rôle de passeur culturel de l'enseignant, car peu de pistes lui sont données afin qu'il puisse soutenir efficacement l'élève dans son passage de la culture première à la culture seconde.

Mots clés : Rehaussement culturel, culture première, culture seconde, ensembles didactiques, repères culturels, enseignant passeur culturel

## ABSTRACT

Since the Parent Report has been released, much has been written about expanding school's cultural horizons, from culture transmitted through the humanities to culture that the student must construct through his or her relationship with him- or herself, with others and with the world. Being given a primary culture by their family, students at school are called upon to make the transition to a secondary culture. Considering the imprecision of official documents about what and how to teach the cultural dimension in classrooms, the teacher appears to play an essential role, being a "cultural guide" who makes it possible for the student to enter "the circle of secondary culture" that the school presents. The teacher uses a number of tools in order to do this, primarily the instructional packages that are made up of the student's textbook and the teacher's guide. These instructional packages must comply with a specific curriculum, in this case the *Quebec Education Program*. Of the fourteen disciplines of this program, French Language of Instruction is distinct in that it provides cultural references that can be used. The purpose of this descriptive research is to identify the cultural references that are present in certain instructional packages used in French Language of Instruction in the three cycles at the elementary level.

The findings demonstrate that the instructional packages contain a number of cultural references divided in three categories defined by the program : texts, media support and cultural experiences. Considering the cultural references found in chosen instructional packages, we are also trying to appreciate their potential in integrating the cultural dimension. Finally, instructional packages rarely deal with the teacher's role as a cultural guide, as teachers are given few avenues for providing students with effective support in their passage from the primary to the secondary culture.

Key terms and concepts: expanding cultural horizons, primary culture, secondary culture, instructional packages, cultural references, teacher as cultural guide.

## Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>XIV</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>XV</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>8</b>
<b>LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>8</b>
1.1 IMPRÉCISION DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS LA DOCUMENTATION OFFICIELLE .....	8
1.1.1 <i>La dimension culturelle dans le Programme de formation de l'école         québécoise</i> .....	10
1.1.2 <i>La dimension culturelle dans le programme de français langue         d'enseignement</i> .....	12
1.1.3 <i>La dimension culturelle dans le document de référence</i> .....	16
1.2. LE RÔLE DU PÉDAGOGUE CULTIVÉ.....	19
1.2.1 <i>La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences         professionnelles</i> .....	19
1.2.2 <i>Les rôles de l'enseignant : pédagogue cultivé et passeur culturel</i> .....	21
1.2.3 <i>Les pratiques culturelles des enseignants</i> .....	24
1.3 LE MANUEL SCOLAIRE COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT .....	26
1.3.1 <i>Importance des ensembles didactiques en enseignement</i> .....	27
1.3.2 <i>Les avantages</i> .....	29
1.3.3 <i>Les désavantages</i> .....	31
1.5 CONCLUSION .....	33
<b>CHAPITRE II</b> .....	<b>36</b>
<b>LE CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>36</b>
2.1. DÉFINITIONS DE LA CULTURE .....	36
2.1.1 <i>Des définitions plurielles</i> .....	36
2.1.2 <i>Culture scolaire</i> .....	38
2.1.3 <i>Culture première et culture seconde</i> .....	40
2.2 ÉLÉMENTS D'APPRÉCIATION DU POTENTIEL CULTUREL DES ENSEMBLES DIDACTIQUES.....	42
2.2.1 <i>Repères culturels en français langue d'enseignement</i> .....	42
2.2.2 <i>Le potentiel culturel du manuel scolaire</i> .....	45
2.3 CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA DIMENSION CULTURELLE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES.....	47



2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET SON INTÉRÊT .....	50
2.4.1 <i>Les objectifs de la recherche</i> .....	50
2.4.2. <i>L'intérêt de la recherche</i> .....	51
<b>CHAPITRE III</b> .....	<b>51</b>
<b>LA MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>51</b>
3.1 LES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....	51
3.1.1 <i>La description de l'échantillon</i> .....	52
3.1.2 <i>La description de l'instrument de collecte de données</i> .....	55
3.1.3 <i>Le traitement des données</i> .....	57
<b>CHAPITRE IV</b> .....	<b>60</b>
<b>LES RÉSULTATS</b> .....	<b>60</b>
4.1 LA RELATIVE PRÉSENCE DES REPÈRES CULTURELS DANS LES ENSEMBLES DIDACTIQUES.....	60
4.1.1 <i>Les textes</i> .....	61
4.1.1.1 Les fonctions des textes au premier cycle.....	61
4.1.1.2 Les fonctions des textes au deuxième cycle.....	64
4.1.1.3 Les fonctions des textes au troisième cycle .....	71
4.1.1.4 Les fonctions des textes; observations générales .....	76
4.1.2 <i>Les supports médiatiques</i> .....	78
4.1.2.1 Les principaux supports médiatiques relevés dans les ensembles didactiques.....	80
4.1.3 <i>Les expériences culturelles</i> .....	83
4.1.4 <i>Conclusion</i> .....	85
4.2 POTENTIEL D'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE DES REPÈRES CULTURELS DES ENSEMBLES DIDACTIQUES .....	86
4.2.1 <i>Facteurs d'accroissement du potentiel culturel des textes</i> .....	86
4.2.1.1 Leur origine .....	86
4.2.1.2 La présence de biographies .....	89
4.1.1.3 Les types de textes .....	95
4.2.1.4 Les liens avec les matières porteuses de culture .....	97
4.1.2.5 Observations générales.....	100
4.2.2 <i>Le rôle des images comme facteur d'accroissement du potentiel culturel</i> ...	100
<b>CHAPITRE V</b> .....	<b>106</b>
<b>DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>106</b>
5.1 LES TEXTES .....	107
5.2 LES IMAGES .....	110
5.3 LES EXPÉRIENCES CULTURELLES .....	111

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>114</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>123</b>
ANNEXE 1 .....	XVI
ANNEXE 2 .....	XIX
ANNEXE 3 .....	XXX
ANNEXE 4 .....	XXXIII
ANNEXE 5 .....	XXXIV
ANNEXE 6 .....	XXXVI

## Liste des tableaux

Tableau I : Définition des repères culturels selon deux documents officiels du MEQ soit le PFEQ (2001a) et le document <i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (2003).....	17
Tableau II Repères pouvant aider à caractériser le pédagogue cultivé et sa culture (Simard, 1995).....	23
Tableau III : Les acceptions et descriptions du terme culture, selon Forquin (1989).....	37
Tableau IV : Les avantages et les désavantages du manuel de lecture au primaire selon Giasson 2003 (p.105) .....	46
Tableau V : Synthèse des grilles d'évaluation des ensembles didactiques utilisées par le BAMD (2004) selon les six aspects .....	48
Tableau VI : Critères d'évaluation de l'aspect pédagogique selon la grille du BAMD (2004) .....	49
Tableau VII : Éléments et points d'analyse de la grille d'évaluation de l'aspect pédagogique du matériel didactique de base, liés à la notion de culture, tirés de la grille d'évaluation des ensembles didactiques du BAMD, 2004. ....	49
Tableau VIII : Présentation des échantillons choisis pour la cueillette des données .....	53
Tableau IX : Grille de lecture finale de l'échantillon.....	56
Tableau X : Les ensembles didactiques de l'échantillon selon les cycles et les codes .....	58
Tableau XI : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du premier cycle .....	64
Tableau XII : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du deuxième cycle.....	70
Tableau XIII : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du troisième cycle .....	76
Tableau XIV : Nombre de supports médiatiques utilisés dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement pour les trois cycles, selon les temps de l'apprentissage.....	80
Tableau XV : Les principaux supports médiatiques relevés dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement, pour les trois cycles .....	83
Tableau XVI : Le nombre d'expériences culturelles présentées dans les manuels et guides d'enseignement pour les trois cycles .....	85
Tableau XVII : Pourcentage de textes publiés au trois cycles, selon les ensembles didactiques étudiés .....	87
Tableau XVIII : Pourcentage de textes ayant un lien avec une discipline du PFEQ autre que le français, selon les trois cycles .....	98
Tableau XIX : Lien entre les textes du premier cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage.....	xxxiv
Tableau XX : Lien entre les textes du deuxième cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage.....	xxxiv
Tableau XXI : Lien entre les textes du troisième cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage.....	xxxv

## Liste des encadrés

Encadré 1 : Mélissa et ses amis, 1 <sup>ère</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle, Manuel de l'élève A, p.81 .....	63
Encadré 2 : Signet, 1 <sup>ère</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Livre B, p.117.....	65
Encadré 3 : Ardoise, 1 <sup>ère</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Manuel B, p.54.....	67
Encadré 4 : Au-delà des mots, 1 <sup>ère</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Manuel de l'enseignant 3, fascicules E, F, G, H, p.339-339 .....	69
Encadré 5 : Au-delà des mots, 2 <sup>e</sup> année du 3 <sup>e</sup> cycle, Manuel de l'enseignant, Thématiques 5 à 8, p. 460-461 .....	72
Encadré 6 : Signet, 2 <sup>e</sup> année du 3 <sup>e</sup> cycle, Livre D, p.262.....	73
Encadré 7 : Mordicus, 2 <sup>e</sup> année du 3 <sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève volume 3, p.130 .....	74
Encadré 8 : Au-delà des mots, 2 <sup>e</sup> année du 3 <sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève, fascicules 5, 6, 7, 8, p.305.....	91
Encadré 9 : Bravissimots, 2 <sup>e</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires A2 et B2, p.29 .....	91
Encadré 10 : Signet, 1 <sup>ère</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Guide d'enseignement partie 1, Projet 4, p.16 .....	91
Encadré 11 : Ardoise, Manuel B, 1 <sup>ère</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires, p.110 .....	91
Encadré 12 : Bravissimots, 2 <sup>e</sup> année du 2 <sup>e</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires, p.38.....	93
Encadré 13 : Astuce et compagnie, 1 <sup>ère</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle, Guide d'enseignement A et B, module 8, p.65.....	93
Encadré 14 : Mordicus, 2 <sup>e</sup> année du 3 <sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève volume 3, p.140 .....	95
Encadré 15 : Mélissa et ses amis, 1 <sup>ère</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle, Manuel A, p.7.....	102
Encadré 16 : Bravissimots, 1 <sup>ère</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle, Manuel de l'élève B1, p.71 .....	104

## Liste des abréviations

BAMD : Bureau d'approbation du matériel didactique

CERD : Comité d'évaluation des ressources didactiques

GE : guide d'enseignement

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec<sup>1</sup>

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

---

<sup>1</sup> L'utilisation de l'abréviation MEQ précède la restructuration des ministères qui a mené à l'abréviation MELS pour Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.

## DÉDICACE

*À Louise et Laurent, que j'admire et  
Qui ont fait de moi une passionnée  
À Antoine,  
Mon âme sœur*

## REMERCIEMENTS

À Claude Lessard; je vous remercie pour votre appui et votre disponibilité tout au long de ce travail. J'ai emprunté plusieurs chemins, mais grâce à votre soutien constant, j'ai trouvé le bon. Merci également pour les petites ailes, qui poussaient derrière mon dos, lors de nos rencontres. Vos commentaires m'ont aidée à aller plus loin.

À Diane St-Jacques; c'est avec votre aide, que la lumière s'est faite, sur le chemin de la culture sur lequel j'ai marché. Je suis très reconnaissante du temps que vous avez pris à lire mon mémoire, plus d'une fois.

Au CRIFPE; merci de croire aux étudiants, en leur donnant un environnement de travail propice à la recherche et favorable aux rencontres.

Une pensée spéciale pour Marie-Claude, qui m'a écoutée et accueillie à mon arrivée. Merci également à Sophie, pour ses coups de pouce qui furent d'une aide précieuse.

Merci aussi à une amie, Julie V., qui m'a prise sous son aile, dès le départ. Merci pour les discussions, les multiples lectures de mes travaux ainsi que ta présence, même lorsque la vie t'a faite mère. Tes réponses à mes questions ont été rassurantes.

À Jeannine et Martine; vos questions, interrogations, tout comme votre expérience dans le milieu de l'éducation m'ont nourri, depuis longtemps, mais c'est par ce travail qu'elles prennent enfin forme. Un merci particulier à Jeannine, pour la relecture attentive et le regard extérieur.

Je tiens également à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à ce mémoire : Gilles Rivet, Maude Lessard, France Lepetitcorps et ceux que j'oublie sûrement.

Enfin, je souhaite remercier tendrement mon amoureux, Jean-Philippe. Tout au long de ce projet, tu as cru en moi, tu as encouragé mes efforts. Plus d'une fois, tu as été patient, m'écoutant et me réconfortant. Ta présence, tout comme tes mots, ont été pour moi un phare lorsque le brouillard se faisait de plus en plus dense.

*« Avec ses cheminements obligés et ses rites de passages,  
ses programmes, ses contenus et ses procédés d'apprentissage,  
l'école est un « cercle de culture seconde »,  
c'est-à-dire une institution foncièrement culturelle  
vouée à la compréhension du monde. » (Simard, 2005)*



## INTRODUCTION

Le Québec assiste, depuis 1998, à une réforme de son système éducatif. Cette réforme s'effectue à plusieurs niveaux, amenant des changements aux curriculums du préscolaire, du primaire et du secondaire, mais aussi dans l'organisation même du système scolaire. Sur le plan organisationnel, la fusion des commissions scolaires a été le point de départ d'un mouvement de décentralisation des décisions. Une plus grande place a ainsi été donnée aux décisions de l'école par la création, entre autres, de Conseils de participation des enseignantes et enseignants et de Conseils d'établissement. Par ailleurs, l'organisation à l'intérieur même de l'école a changé, notamment par la division en cycle d'apprentissage de deux ans au primaire, due à l'implantation en 2001, au préscolaire et au primaire par le ministère de l'Éducation du Québec, du *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>2</sup>. En effet, la révision du curriculum fait partie de cette vague de changements apportés au système scolaire québécois (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Legendre, 2002). Ces changements tentent de répondre aux nouveaux visages que prend l'école d'aujourd'hui, se calquant sur les changements sociaux desquels ils émergent. L'intégration dans les classes dites « ordinaires » des enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement, l'utilisation d'une pédagogie axée sur la pédagogie du projet, une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, ainsi que la nécessité d'un rehaussement culturel de l'enseignement sont quelques exemples des nouvelles caractéristiques de l'école québécoise.

La présente recherche se penche sur cette nécessité de rehausser le niveau culturel de l'enseignement. Cette dernière dimension, bien que récente au sein du programme de formation, est une perspective qui a cheminé longtemps avant d'être définie de façon plus précise, tel que le démontre le bref historique suivant.

---

<sup>2</sup> Désormais, lorsqu'il sera question du *Programme de formation de l'école québécoise*, le lecteur devra comprendre qu'il s'agit du programme de formation destiné aux élèves du préscolaire et du primaire. Nous utiliserons également l'abréviation PFEQ.

Avec le *Rapport Parent* (Gouvernement du Québec, 1964), le monde de l'éducation au Québec assiste à une réforme considérable, la plus fondamentale à ce jour. Essentiellement, « l'humanisme classique » est délaissé, car il est à ce moment-là question d'un nouvel humanisme contemporain. En effet, on souhaite alors que chaque élève puisse accéder à une forme de culture pluraliste qui corresponde à ses besoins particuliers de formation tant personnelle que professionnelle. Ce changement est important parce qu'il réfère à une diversité culturelle (artistique, littéraire, scientifique) qui est plus marquée. On souhaite donc former la personne la plus complète possible en facilitant l'accès à la culture moderne alors partagée en quatre univers : « celui des humanités, celui de la science moderne, celui de la technique et celui de la culture populaire. » (*Rapport Parent*, 1964, p.5). Ainsi, on voit s'effectuer le passage d'un système centré sur la transmission de normes et de valeurs à un système dans lequel l'élève est amené à construire son propre rapport à la culture. Finalement, le Rapport Parent exige que l'école assume une responsabilité globale de formation sociale de l'enfant, nommée alors formation du citoyen, qui inclut une forte dimension culturelle.

Vient ensuite le *Livre orange* (Gouvernement du Québec, 1979), selon lequel la fonction éducative de l'école nécessite un enracinement socioculturel qui en fait « à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles » (*Livre orange*, 1979, p.17). Préconisant un curriculum centré sur le vécu de l'élève, l'accent est mis sur une pédagogie adaptée à chaque milieu tout en s'éloignant des programmes « tellement précis qu'ils inviteraient à l'encyclopédisme ou à l'enseignement livresque » (*Ibid.*, p.88).

Dix années passent durant lesquelles le monde de l'éducation continue de réfléchir, de se questionner : publication d'avis et de recommandations par le Conseil supérieur de l'éducation (entre autres en 1994 et en 1998) et groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (*Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, 1994).

C'est ainsi qu'en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation publie un rapport intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* énonçant,

entre autres, quelques inquiétudes quant au niveau de culture générale des jeunes. En effet, dans ses chantiers prioritaires, le rapport final met l'accent sur une restructuration des curriculums du primaire et du secondaire afin d'en rehausser le niveau culturel. Il faut comprendre de cette proposition qu'

« Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives, et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables. Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel » (*Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, 1996b, Gouvernement du Québec, p.19).

On discerne, dans cet extrait, que la notion de la culture patrimoniale semble prendre de l'ampleur, nous éloignant encore une fois davantage de l'humanisme classique d'avant le Rapport Parent.

S'appuyant sur ces travaux effectués depuis de nombreuses années, un groupe de travail, dirigé par monsieur Inchauspé, se penche, en 1997, sur le renouvellement du curriculum. Le rapport Inchauspé met l'accent sur le rehaussement des exigences, tant en ce qui concerne la maîtrise des compétences en lecture et en écriture que l'augmentation de la dimension culturelle des programmes d'études et des contenus de certaines matières comme les sciences et l'histoire. De plus, les auteurs du rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) insistent sur le fait que la culture ne devrait pas se résumer « à l'accroissement de la place faite dans le curriculum à la littérature, aux arts, à l'histoire » (*Ibid.*, p.24). Dans ce rapport on propose que ce soit l'esprit et la visée du curriculum qui soient modifiés « pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle. » (*Ibid.*, p.24). L'importance que l'on veut donner à la finalité culturelle du curriculum occupe une place centrale. Ainsi, cette perspective de rehaussement culturel s'appuie sur trois types d'actions :

1. « affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études »;
2. « rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles »;
3. « s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées » (*Ibid.*, p.25-26).

On voit clairement, dans ce qui précède, que le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) se consacre substantiellement au rehaussement culturel de l'école. Par ailleurs, comme le mentionne Saint-Jacques (2002), on remarque qu'il a « privilégié le sens normatif humaniste de la culture tout en faisant place au sens anthropologique de la culture quand il était question de la mission de socialisation de l'école, de la construction d'une identité sociale et de l'accueil des nouveaux arrivants » (p.45). On distingue donc deux conceptions de la culture qui cohabitent et que l'on cherche à institutionnaliser; deux pôles autour desquels se situe le débat.

Également en 1997, le ministère de l'Éducation publie un énoncé de politique éducative (*L'école, tout un programme*) qui s'appuie sur le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a). Le rehaussement culturel de l'école occupe une place importante au sein de cet énoncé de politique.

Par ailleurs, en 1998, le Conseil supérieur de l'éducation présente, dans un avis au ministère de l'Éducation, ses propres réflexions quant aux changements qui devraient être apportés aux programmes de formation du primaire et du secondaire. Le Conseil se prononce alors sur la dimension culturelle du curriculum en précisant qu'elle

« n'est pas une facette ajoutée : c'est la substance et le fond. La richesse culturelle d'un curriculum, telle que le Conseil l'analysait dans son avis de 1994, repose sur la volonté et la capacité de l'école de médiatiser l'accès de la jeune génération à chacun des grands domaines constitutifs de la culture actuelle de notre société, culture en grande partie partagée avec l'ensemble de l'humanité » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p.13).

Ces changements proposés ne font qu'appuyer les recommandations du Rapport Inchauspé et de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Dans ce même avis, le Conseil supérieur de l'éducation tente de

« lever une ambiguïté qui demeure, dans *l'École tout un programme*, sur la richesse culturelle du curriculum. L'énoncé de politique oscille entre une position où la technologie, les études sociales, la mathématique sont moins « culturelles » que l'histoire, l'art et la littérature (selon le sens humaniste du terme « culture », associé aux « humanités » de l'école moderne) et une position où la technologie, l'éthique ou la politique font tout autant partie de la culture que les arts et les lettres. C'est la première position qui pousse à greffer une dimension culturelle à toutes les matières, particulièrement aux matières scientifiques. Mais la seconde position est plus juste et plus féconde. Ainsi, c'est parce que la technologie est une partie intégrante de la culture contemporaine qu'une « analyse culturelle » lucide à la base du curriculum nous incite à évoluer vers une école qui la prenne au sérieux tout autant que l'histoire et la littérature. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p.13)

On constate alors qu'il n'y a pas qu'une définition de la notion de culture. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation semble reprocher le fait que malgré qu'il y ait des définitions plurielles de la culture, le ministère de l'Éducation du Québec devrait, dans le cadre de la refonte du curriculum, proposer la définition qu'il entend utiliser. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a), qui émerge de l'énoncé de politique de 1997, prend-t-il réellement en compte les trois voies suggérées ? Le ministère de l'Éducation du Québec s'est-il appuyé sur l'avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1998 dans l'ébauche du nouveau curriculum au primaire ?

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché des réponses aux « quoi » et « comment » intégrer une dimension culturelle dans l'enseignement au primaire. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a), lié à une fonction d'ancrage des apprentissages, nous trouvons des *repères culturels*, qui prennent différentes formes selon les programmes d'étude; le programme de français langue d'enseignement, entre autres, suggère des *repères culturels*, soit des ressources culturelles à utiliser. Par ailleurs, en ce qui concerne la façon de les intégrer à l'enseignement ou ce que l'on pourrait nommer « l'approche culturelle », le PFEQ n'en

fait aucune mention. Le document de référence sur l'intégration de la dimension culturelle (2003) répond aux questions du «quoi» et du «comment» intégrer une dimension culturelle, mais d'une manière fort générale.

Par la suite, nous nous attarderons sur le rôle de l'enseignant puisque celui-ci constitue un acteur de changement social de premier ordre et que son rôle semble être une clé pour la réussite du rehaussement culturel de l'enseignement. À cet effet, notons que le ministère de l'Éducation a publié un référentiel de compétences attendues des enseignants (2001b) et mentionnons que les deux points centraux de ce document sont la formation d'un enseignant à la fois professionnel et pédagogue cultivé. On vise donc, en formation initiale et en formation continue, à développer certaines compétences chez les enseignants leur permettant de devenir des professionnels passeurs de culture. Toutefois, ce document n'apporte pas vraiment de réponses au quoi intégrer en proposant une conception de la culture très large, à la fois comme objet et comme rapport, et en ne fournissant pas d'indication sur le comment.

Ensuite, c'est sur un outil de travail privilégié par les enseignants, soit l'ensemble didactique, que nous porterons le regard. C'est un outil très important en enseignement qui, certes, présente des avantages, mais également des désavantages, comme des études menées dans certains pays du monde et au Québec en témoignent.

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel sera l'occasion de présenter la recension d'écrits liés au concept de culture, tant en ce qui concerne la culture scolaire que la culture première et la culture seconde. On y retrouvera également certains éléments d'appréciation du potentiel culturel des ensembles didactiques, notamment à travers les *repères culturels* en français langue d'enseignement, ainsi que certains critères pouvant servir à l'évaluation de la dimension culturelle des ensembles didactiques. Cela mènera à l'objectif général de cette recherche, étant donné que les interrogations qui nous animent sont intimement liées à l'outil qu'est le manuel scolaire. En effet, par l'entremise de cette recherche, nous proposons d'explorer les ensembles didactiques, composés des manuels scolaires et des guides d'enseignement, afin d'y retrouver les *repères culturels*.

Nous avons retenu le programme de français langue d'enseignement parce que celui-ci présentait de façon distincte les *repères culturels*, mais également parce que cette discipline est considérée comme étant naturellement porteuse de culture. L'objectif de cette recherche est de décrire les *repères culturels* d'ensembles didactiques en français langue d'enseignement, plus spécifiquement : 1) Inventorier, dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement, la présence des textes, supports médiatiques et expériences culturelles, soit les trois catégories de *repères culturels* que propose le programme de français langue d'enseignement et 2) En regard des *repères culturels*, apprécier leur potentiel d'intégration de la dimension culturelle.

Quant au troisième chapitre, il portera sur la méthodologie utilisée afin de réaliser cette recherche. Il sera alors question de l'échantillon, de l'instrument de collecte de données préconisé et du type d'analyse effectuée. Ce chapitre sera suivi du chapitre des résultats dans lequel ceux-ci seront présentés en deux temps, suivant les deux objectifs spécifiques. Dans un premier temps, les résultats prennent plutôt la forme de fréquences, mettant à jour la présence relative des trois catégories de *repères culturels* dans les ensembles didactiques. Dans un deuxième temps, ces mêmes résultats seront revus en regard de leur potentiel d'intégration de la dimension culturelle. Enfin, le chapitre d'interprétation, soit le dernier, permettra d'éclairer les résultats de la recherche en effectuant des liens avec la problématique.

# CHAPITRE I

## La problématique

Ce chapitre est divisé en trois parties distinctes. En premier lieu, nous nous attarderons à l'imprécision de la dimension culturelle, tant dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) en vigueur aujourd'hui et, plus particulièrement, dans le programme de formation de français langue d'enseignement que dans le document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003). Dans un deuxième temps, il sera question du rôle de l'enseignant à titre de pédagogue cultivé. La partie suivante sera consacrée au manuel scolaire, un outil important dans l'enseignement qui possède à la fois des avantages et des désavantages.

### **1.1 Imprécision de la dimension culturelle dans la documentation officielle**

Le bref historique effectué précédemment nous a permis de saisir l'origine de cette exigence de rehaussement culturel de l'enseignement. En effet, la documentation officielle présente une préoccupation constante de la présence de la culture à l'école, bien que celle-ci soit définie de multiples façons. Par ailleurs, qu'il soit question d'une culture générale se rapprochant davantage des « humanités » (Gouvernement du Québec, 1964) ou davantage centrée sur le vécu de l'élève (Gouvernement du Québec, 1979), d'une culture que l'on souhaite plus présente au sein du curriculum et plus axée sur le « bagage culturel » (Gouvernement du Québec, 1997a), la culture fait couler beaucoup d'encre. Cette vision de la culture comme devant être un élément central du curriculum auquel nous accédons par trois voies (Gouvernement du Québec 1997b) est cependant



moins vivement reprise dans le *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire.

En effet, prenant appui à la fois sur le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo, 1994) et sur des avis du Conseil supérieur de l'éducation (1994, 1998), on s'attendait à ce que la réforme scolaire mise en branle en 2000 favorise l'initiation et l'introduction au monde de la culture (Gouvernement du Québec, 1994). De plus, étant donné que l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b) expose les lignes directrices du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a, p.2) implanté au primaire en 2001, nous nous questionnons sur la place réelle de la culture dans ce dernier. En effet, l'énoncé de politique propose trois voies afin de permettre le rehaussement culturel des programmes d'études soit :

1. Une plus grande place « réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire » (*Ibid.*, p.13)
2. L'enseignement de ces matières selon une approche culturelle.
3. Enfin, « la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (*Ibid.*, p.13).

On peut alors imaginer qu'à la suite de ces multiples réflexions et discussions quant au rehaussement culturel et à l'approche culturelle dans l'enseignement, qui constituent les idées centrales des documents officiels dont il a été question précédemment, ces concepts soient élaborés avec précision dans le programme de formation. Cependant, à la suite de la diffusion de la version provisoire du programme de formation, la Commission des programmes d'études fait part, dans un avis (2000), de la nécessité pour le milieu scolaire et pour le ministère de

« (...) poursuivre la réflexion sur le sens à donner au rehaussement culturel. Les intentions inscrites dans les textes officiels, qu'il s'agisse de *Réaffirmer l'école* (1997) ou de *L'école, tout un programme* (1997), invitent à embrasser large en cette matière tout en évitant, volontairement sans doute, d'enfermer le milieu dans une définition et

une description trop étroites des concepts en cause. Avec le résultat que dans les programmes, on cherche encore QUOI intégrer et COMMENT rendre visible cette dimension culturelle.» (Avis de 2000, site Internet de la Commission des programmes d'études<sup>3</sup>).

La Commission des programmes d'études constate donc que ce qui se retrouve dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a) quant à la dimension culturelle est loin de ce qui était attendu initialement. En effet, seulement une des trois voies d'action proposées par le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) se retrouve concrètement dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a). Il s'agit de l'intégration de la dimension culturelle dans le contenu disciplinaire des matières à l'étude. Malgré tout, deux conceptions de la culture cohabitent au sein du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a), soit les conceptions humanistes et anthropologiques, en conservant également la référence à la « culture générale » (Saint-Jacques et al., 2002, p.45). Ce qui suit permettra de mieux comprendre de quelle façon le « quoi » et le « comment » se concrétisent au sein du PFEQ.

### ***1.1.1 La dimension culturelle dans le Programme de formation de l'école québécoise***

Dans un premier temps, le PFEQ est basé sur la mission de l'école. Cette dernière doit créer « un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.2). Afin de répondre à cette mission, le curriculum est centré sur le développement de compétences à travers un processus d'apprentissage dans lequel l'élève est actif. Construit autour d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, le PFEQ est composé de neuf compétences transversales qui ont pour but d'aider l'élève « à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.12). Quant aux cinq domaines généraux de formation, ils constituent les lieux où devraient se concrétiser les apprentissages spécifiques des domaines d'apprentissage. À l'instar des compétences transversales, les domaines généraux de formation composent la toile de fond sur laquelle s'articulent tous les services offerts à l'élève. Nous

---

<sup>3</sup> [www.cpe.meq.gouv.qc.ca](http://www.cpe.meq.gouv.qc.ca)

constatons cependant que, dans la structure même du programme de formation, la dimension culturelle n'occupe pas une place distincte, mais qu'elle se fonde aux autres éléments le constituant. De façon générale, les auteurs du PFEQ traitent des apprentissages comme devant être placés dans un contexte historique, d'hier ou d'aujourd'hui. Par contre, c'est plutôt au sein des disciplines que se retrouve la dimension culturelle.

Les domaines des langues, de la mathématique, de la science et la technologie, de l'univers social, des arts et du développement personnel regroupent les quatorze disciplines. Chacune de ces disciplines comporte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels tout en étant « porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.4). De plus, chaque compétence est accompagnée de ses composantes, ses critères d'évaluation, ses attentes de fin de cycle et ses savoirs essentiels. Par ailleurs, certaines disciplines, comme le français langue d'enseignement, présentent des *repères culturels* qui occupent une place distincte. Pour d'autres disciplines ces *repères* sont inclus dans la présentation de la discipline ou dans l'explicitation du sens de la compétence. Ainsi, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté et les disciplines du domaine des arts, ne consacrent pas une section spécifique aux *repères culturels*.

À la lumière de ce qui vient d'être mentionné quant à l'organisation interne du curriculum, le premier constat est que la dimension culturelle se retrouve plutôt à travers les *repères culturels* ou quelques compétences de certains programmes disciplinaires. Par exemple, l'appréciation d'œuvres théâtrales en art dramatique nécessite un contact avec celles-ci, sous forme de lecture d'œuvres théâtrales ou de présence à une représentation d'une pièce de théâtre. Il faut préciser que selon les auteurs du PFEQ, les *repères culturels* « correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.9). On remarque donc que la dimension culturelle a été mise au service des compétences. Pourtant, les auteurs du PFEQ précisent que l'école doit offrir « aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les

diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.4). En effet, en étant plutôt axé sur le développement de compétences, le programme peut-il assurer que la dimension culturelle constituera également le centre des apprentissages ? À la lecture du PFEQ, nous constatons plutôt que le choix du ministère est d'assurer le rehaussement culturel à travers chaque matière enseignée, sans que la culture constitue la base des apprentissages. Ainsi, la recommandation du rapport Inchauspé concernant l'approche culturelle comme approche centrale du PFEQ n'est pas véritablement prise en compte.

### ***1.1.2 La dimension culturelle dans le programme de français langue d'enseignement***

Le français constitue l'outil de base avec lequel l'élève effectue ses apprentissages dans toutes les disciplines. On peut affirmer que la langue est l'outil privilégié avec lequel l'élève pourra « créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.70) tout en lui permettant de forger sa vision du monde. Étant donné que nous analyserons des ensembles didactiques en français langue d'enseignement, nous porterons un regard plus spécifique sur cette discipline. En effet, cette dernière se situe à la base de l'enseignement et de l'apprentissage, tout en représentant « l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.38). En fait, les auteurs du PFEQ présentent trois compétences que l'élève doit développer en français langue d'enseignement, soit « Communiquer oralement », « Lire des textes variés » et « Écrire des textes variés ». Ces trois compétences sont traversées par une quatrième qui est d'« Apprécier des œuvres littéraires ». C'est donc à travers ces quatre compétences que l'élève sera appelé à « entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.70). La partie qui suit permettra de mieux cerner la discipline du français langue d'enseignement grâce au regard qui sera posé sur chaque compétence que l'élève doit développer.

La première compétence porte sur la lecture de différents genres de textes courants et littéraires. La lecture étant centrale dans la vie, que ce soit pour accomplir un travail ou

se divertir, elle doit être vue par l'élève comme étant à la fois un outil utile pour apprendre mais également une source de plaisir. Ainsi, cette compétence vise le développement de stratégies de lecture permettant à l'élève de comprendre le texte et d'y réagir. Les auteurs du PFEQ suggèrent qu'elle soit pratiquée quotidiennement, permettant alors à l'élève, au fil de ses lectures, d'effectuer des liens entre ce qu'il vit et les œuvres qu'il a lues, l'aidant ainsi à forger « son identité personnelle et culturelle » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.74). Bien que les attentes de fin de cycle soient différentes d'un cycle à l'autre, une évolution devrait être remarquée entre chacun des cycles, l'élève devenant de plus en plus habile à comprendre les textes, à utiliser l'information pour réaliser une tâche et à effectuer des liens entre ses apprentissages et la connaissance qu'il a de lui-même et des autres. Par ailleurs, ce n'est que dans les attentes du deuxième cycle qu'il est mentionné que l'élève doit effectuer des liens « avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.75). En effet, les attentes du troisième cycle ne font pas mention d'œuvres, mais de textes, alors qu'il est demandé à l'élève de démontrer ses intérêts, d'interpréter de façon personnelle une œuvre lue et d'établir des liens avec d'autres textes. Même s'il ne s'agit que d'un choix de mot, il démontre un certain manque de cohérence au sein du PFEQ, car on pourrait comprendre que les œuvres s'adressent spécifiquement aux élèves du deuxième cycle et non pas à ceux du troisième cycle.

Dans un deuxième temps, la discipline du français langue d'enseignement exige de l'élève qu'il développe sa compétence à « Écrire des textes variés » à travers laquelle il sera appelé à rédiger différents genres de textes selon les destinataires. En effet, tout comme la lecture, l'écriture est centrale dans la plupart des disciplines, car elle soutient la communication. Tout au long du primaire, l'élève développera ses connaissances orthographiques et grammaticales, mais également celles liées au processus d'écriture.

La troisième compétence, celle de communiquer oralement, est un autre outil permettant à l'élève de structurer sa pensée tout en partageant ses idées, ses sentiments et ses opinions. Par le respect des règles de la communication, l'élève est appelé à participer à « diverses formes d'échanges verbaux » (*Ibid.*, p.83). Ainsi, au travers toutes les

disciplines, l'élève communique en utilisant un vocabulaire de plus en plus riche et précis, lié au sujet dont il est question. À la fin du troisième cycle, l'élève doit être apte à utiliser un vocabulaire spécialisé, pour parler d'un phénomène naturel, par exemple.

Enfin, la quatrième compétence, soit celle d' « Apprécier des œuvres littéraires » semble effectuer le lien entre les trois compétences précédentes. En effet, pour ce faire, l'élève mettra en œuvre ces compétences en lisant des œuvres, mais également en faisant part de son appréciation soit à l'écrit ou à l'oral. C'est donc de cette façon qu'il intégrera les compétences en français langue d'enseignement décrites ci-haut. De par son contexte de réalisation, cette compétence semble celle la plus liée à la dimension culturelle en précisant un peu le « comment » l'intégrer. En effet, c'est par le contact quotidien avec les œuvres littéraires que l'élève sera en mesure de connaître ses goûts et ses intérêts, choisissant alors des œuvres qui le touchent. De plus, les œuvres permettent à l'élève non seulement de mieux se connaître, mais également d'avoir une compréhension plus juste du monde dans lequel il vit. Toutefois, il paraît important de préciser ce que les auteurs du PFEQ entendent par « œuvres littéraires ». L'extrait suivant, tiré du PFEQ, est ce que nous avons trouvé de plus « précis » :

« Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français. Elles se présentent principalement sous forme de livres, mais peuvent aussi nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84).

Cette compétence se développe également lors des rencontres avec des personnes liées au domaine littéraire et par la fréquentation de lieux où la culture est mise en valeur tels que les bibliothèques, les musées, les théâtres, les lieux de spectacle, etc. À l'instar des compétences précédentes, les attentes de fin de cycle marquent une progression dans le développement de l'appréciation d'œuvres littéraires chez l'élève. En effet ce dernier doit, à la fin du premier cycle, connaître quelques œuvres littéraires alors qu'au deuxième cycle il doit en connaître un grand nombre. Enfin, on s'attend de l'élève qui termine son primaire qu'il se soit « approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres

littéraires » (PFEQ, p.85). On peut se demander si les ensembles didactiques arrivent à bien guider l'élève et l'enseignant en ce sens, soit en suggérant une liste d'œuvres littéraires, en proposant des activités de compréhension de ces œuvres ou en donnant des pistes d'exploitation à l'enseignant dans le but de soutenir l'élève à s'approprier celles-ci.

Finalement, le programme de français langue d'enseignement présente en partie le « quoi », c'est-à-dire les *repères culturels* avec lesquels l'élève doit entrer en contact. En effet, selon les auteurs du PFEQ, l'élève peut développer ses compétences en français langue d'enseignement s'il est mis en contact avec un « environnement particulièrement riche et stimulant » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.86). Cet environnement devrait être composé d'un ensemble de *repères culturels* parmi ceux mentionnés dans le PFEQ et choisis en fonction des situations d'apprentissage et des projets vécus par l'élève. Regroupés en trois catégories, soit a) les textes littéraires et courants, b) les supports médiatiques et c) les expériences culturelles, les *repères culturels* doivent provenir soit de la « culture immédiate » ou de la « culture générale ». Ainsi, les *repères culturels* devraient se retrouver, dans une certaine mesure, au sein des ensembles didactiques liés à cette discipline.

Tels qu'énumérés dans le PFEQ, les *repères culturels* sont à la fois variés et semblent parfois regrouper un peu de tout, sans distinction de leur qualité. En effet, la liste de *repères culturels* en français langue d'enseignement (Annexe 1) est divisée selon les trois catégories mentionnées ci-haut. La première catégorie, soit celle des textes littéraires et courants, est divisée en sous-catégories dont les suivantes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent, textes qui disent comment faire, textes qui visent à convaincre ou à faire agir, textes qui comportent des interactions verbales etc. Mentionnons que ces catégories ne sont pas expliquées à aucun endroit dans le PFEQ. On y retrouve plutôt des exemples de textes pouvant être considérés comme faisant partie de chaque catégorie. Par exemple, dans la catégorie des textes qui racontent, les auteurs du PFEQ incluent les textes sous forme de roman, de conte, de légende, de fable, de récit, de nouvelle littéraire et de bande dessinée. Par ailleurs,

certains exemples se retrouvent dans plus d'une fonction, comme c'est le cas pour la bande dessinée, qui est également dans la sous-catégorie des textes qui comportent des interactions verbales.

Les deux autres catégories de *repères culturels* en français langue d'enseignement, soit les supports médiatiques et les expériences culturelles comportent également une grande quantité d'exemples (Annexe 1). Encore une fois, cependant, ces exemples ne sont qu'énumérés sans qu'il n'y ait de critères permettant de les différencier les uns des autres, selon leur qualité, par exemple, ou leur apport à la dimension culturelle. Nous retenons donc que l'important pour l'enseignant est de choisir des *repères culturels* qui proviennent de la « culture immédiate » ou de la « culture générale », sans autre égard.

### ***1.1.3 La dimension culturelle dans le document de référence***

Deux années après la mise en place du PFEQ, le MEQ publie un document à l'intention des enseignants et portant sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école (Gouvernement du Québec, 2003). Dans un premier temps, deux concepts sont à distinguer, soit celui du « rehaussement culturel » et celui de la « dimension culturelle ». En fait, l'intégration de la dimension culturelle est un des moyens mis en œuvre pour atteindre la visée du rehaussement culturel. Ainsi, selon ce document, l'intégration de la dimension culturelle à l'école passe par une transposition didactique qui s'effectue selon trois axes soit 1) l'apprentissage et l'enseignement au quotidien, 2) le PFEQ et 3) la collaboration entre les « partenaires culturels de l'école » (Gouvernement du Québec, 2003, p.6).

Dans un premier temps, l'axe de l'apprentissage et de l'enseignement est principalement défini par l'exploitation des repères culturels permettant d'intégrer la dimension culturelle quotidiennement dans la classe. Ainsi, l'enseignant pourra jouer son rôle de passeur culturel « en utilisant des stratégies d'enseignement qui favorisent les ancrages culturels et en recourant à des ressources éducatives pertinentes culturellement parlant » (Gouvernement du Québec, 2003, p.19). Toujours selon ce document, c'est en se basant



sur le PFEQ, deuxième axe, que l'enseignant pourra effectuer un lien entre les éléments constituant le curriculum et la dimension culturelle à intégrer dans la classe. Enfin, c'est avec l'aide de partenaires culturels que l'enseignant intégrera cette dimension culturelle dans son enseignement. En effet, des partenariats ont été établis entre le MEQ et le ministère de la Culture et des Communications, favorisant ainsi, entre autres, les sorties culturelles (théâtre, musées, etc.). De plus, l'école est appelée à profiter des ressources régionales et locales. En fait, ce document sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école avait comme principal objectif de proposer aux enseignants « une façon concrète de concevoir des apprentissages culturellement ancrés, qui n'alourdit pas la structure des programmes d'études ni leur mise en application » (Gouvernement du Québec, 2003, p.1).

À ce propos, le document de référence mentionne que l'approche culturelle sera développée à travers les repères culturels qui « sont traités à l'intérieur de stratégies d'apprentissage et d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2003, p.7). Ce « comment faire » semble à la fois vaste et imprécis, d'autant plus que les définitions de repères culturels proposées par les auteurs du PFEQ et par ceux du document de référence diffèrent. En effet, voici les deux définitions des repères culturels (Tableau I).

On voit clairement que dans le PFEQ, les *repères culturels* sont considérés comme des ressources qui devraient être exploitées par les enseignants dans le but précis de soutenir le développement de certaines compétences. Par ailleurs, le document de référence considère les repères culturels comme des objets d'apprentissage. Ces deux définitions, bien qu'elles doivent être compatibles, ne font qu'ajouter au flou entourant la dimension culturelle dans la documentation officielle.

**Tableau I : Définition des repères culturels selon deux documents officiels du MEQ soit le PFEQ (2001a) et le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003)**

Définitions des repères culturels	
Définition du PFEQ	Les <i>repères culturels</i> « correspondent à des <u>ressources</u> de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au

(Gouvernement du Québec, 2001a, p.9)	développement de la compétence »
Définition du document de référence (Gouvernement du Québec, 2003, p.17)	Les repères culturels sont des « <u>objets d'apprentissage</u> signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde : événements, produits médiatiques ou objets de la vie courante (à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives), objets patrimoniaux, références territoriales, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensée, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, personnalités, etc. (pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel). »

De plus, qu'ils prennent la forme de différents types de textes, de rencontres avec des artistes ou d'une carte géographique pour appuyer un texte, les repères culturels doivent, selon le document de référence de 2003, rencontrer certains critères d'évaluation. Dans un premier temps, les repères doivent être « représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de société » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 17) tout en « rendant compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain » (*Ibid.*, p.17). Dans un deuxième temps, les repères culturels doivent contribuer à la formation globale de l'élève en lui permettant de s'ouvrir à la fois à lui-même, aux autres et à l'environnement qui l'entoure en constituant des « réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges » (*Ibid.*, p.17). Enfin, les repères culturels sont évalués selon leur portée pédagogique. Ainsi, ils doivent respecter les trois critères suivants :

1. S'inscrire « dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires » (*Ibid.*, p.17).
2. Favoriser « le développement d'au moins une compétence disciplinaire du PFEQ et permettent de faire des liens entre celle-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement » (*Ibid.*, p.17).

3. Offrir « une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage) » (*Ibid.*, p.17).

Le dernier point semble apporter une nuance importante. En effet, les repères culturels ne doivent pas seulement être utilisés comme des déclencheurs d'une activité, mais soutenir de façon plus tangible l'activité elle-même. Par exemple, une reproduction d'œuvre d'art qui servirait de déclencheur à un thème, sans toutefois être réutilisée par la suite dans l'exploitation de ce dernier serait considérée comme ayant une faible portée pédagogique. Par contre, si cette même reproduction servait de déclencheur, mais également de source d'inspiration pour l'écriture d'un texte, par exemple, sa portée pédagogique en serait augmentée.

L'imprécision du discours officiel sur la culturel permet de constater que le MEQ répond en partie à l'injonction de la Commission des programmes d'études sur le « quoi » intégrer en lien avec la culture. Toutefois, en ce qui concerne le « comment » intégrer la dimension culturelle, aucune réponse précise n'est fournie à ce sujet dans la documentation officielle. Peut-on alors supposer que l'on remet à l'enseignant le rôle « d'outil d'intégration » de la dimension culturelle ? À l'instar de ce que nous avons constaté, il est également possible de penser que c'est à travers les outils d'enseignement, tels les manuels scolaires et les guides d'enseignement que l'on trouvera le lieu de cette transposition de la dimension culturelle.

## **1.2. Le rôle du pédagogue cultivé**

### ***1.2.1 La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles***

La publication du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) a été suivi de près par celle d'un référentiel de compétences

professionnelles attendues chez les enseignants en formation (Gouvernement du Québec, 2001b). En fait, les changements apportés au curriculum se devaient d'être accompagnés d'exigences liées à la formation des maîtres. Deux orientations considérées comme « fondamentales ressortent du référentiel soit la formation d'un professionnel enseignant et la formation d'un pédagogue cultivé » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p.28). En effet, le référentiel de compétences professionnelles mentionne que « l'approche culturelle de l'enseignement constitue l'une des deux orientations générales » (Gouvernement du Québec, 2001b, p.61) de la formation initiale et continue des enseignants. Parmi les onze compétences constituant le référentiel, la première porte sur le rôle de passeur culturel que doit jouer l'enseignant. On exige que ce dernier agisse « en tant que professionnel (ou professionnelle) héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2001b, p.61). Cette vision du rôle du maître n'est pas nouvelle, mais plutôt inspirée de Dumont (1971).

Par ailleurs la culture, telle que définie dans le référentiel de compétences, est centrée sur le rapport à soi, aux autres et au monde qu'entretient l'élève. Cette notion de rapport au savoir est empruntée à Charlot (1997) afin d'illustrer de quelle façon l'école et l'enseignant peuvent agir dans la construction de ce rapport. Ainsi, en proposant « un ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot, 1997, p.84), l'enseignant joue en partie son rôle de passeur culturel. Notons que la notion de passeur culturel est attribuable à Zakhartchouk (1999).

Quant au *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a), nous avons vu précédemment que la notion de culture y est axée sur des *repères culturels* et sur les matières « naturellement » porteuses de culture, telle la langue, les arts et l'histoire. Nous constatons donc que l'enseignant doit jouer un rôle primordial dans le rehaussement culturel de l'enseignement. De plus, nous pensons que la présence d'une approche culturelle au sein du curriculum ou des matières enseignées n'est pas garante d'une approche culturelle utilisée par les enseignants du primaire en classe.

Nous croyons plutôt, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1998), que la première condition nécessaire pour que l'école primaire soit culturellement riche,

« c'est que les enseignantes et les enseignants généralistes, particulièrement compétents à l'égard des apprentissages de langue maternelle et de mathématiques, soient extrêmement bien soutenus et outillés dans les champs culturels avec lesquels ils sont moins familiers : culture scientifique, technologie, arts, culture historique » (p.46-47).

Nous nous attarderons, dans ce qui suit, à mieux définir l'enseignant en tant que pédagogue cultivé.

### ***1.2.2 Les rôles de l'enseignant : pédagogue cultivé et passeur culturel***

Morin et Brunet (1992) illustrent l'importance que devrait occuper la culture au sein de l'enseignement au primaire. Selon eux, « C'est une erreur de penser qu'un éducateur n'a besoin que de peu de savoir ou de culture de base vu qu'il consacre ses énergies à des enfants ou des adolescents » (Morin et Brunet, 1992, p.294). Simard (2001) insiste également sur le fait que « la culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans les enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens » (p.22). À la lumière de ceci et considérant le rôle central voué à l'enseignant dans le rehaussement culturel de l'enseignement, que pouvons-nous dire du pédagogue cultivé ? Tout comme la notion de culture, le concept de pédagogue cultivé ne se définit pas de façon unique. En effet, les auteurs du référentiel de compétences (Gouvernement du Québec, 2001b, p.38) mentionnent trois dimensions de l'enseignant cultivé soit le maître héritier, critique et interprète. Selon l'idée de Dumont (1968) l'enseignant, héritier d'une culture première qui l'a façonné dans son milieu familial a lentement, au fil de ses études, pris ses distances par rapport à cette culture première et acquis une culture seconde.

Simard (1995) précise la dimension du pédagogue critique ainsi. Selon lui,

« à la nécessité pour un homme cultivé de posséder les outils de la langue, de l'écriture et de la logique, s'ajoutent l'importance du sens critique que permet la perspective historique, le relativisme qu'enseigne la fréquentation de d'autres cultures, et la connaissance des divers modes d'activité rationnelle, tant scientifique qu'artistique » (p.111-112).

En effet, l'enseignant doit douter, remettre en question, chercher à mieux comprendre la réalité qui l'entoure (Zakhartchouk, 1999, p.94). À la lumière de ce dont il a hérité, il est capable d'adopter une attitude critique qui lui permettra d'effectuer des liens entre sa culture première et sa culture seconde, aidant ainsi l'élève à effectuer ce même passage. C'est pour cette raison que le pédagogue cultivé est aussi appelé passeur culturel.

Grâce au dialogue qui s'effectue entre l'élève et l'enseignant passeur culturel, ce dernier aide le premier à comprendre, par exemple, les productions littéraires ou artistiques qui lui sont présentées. Ce dialogue est nécessaire, car « il n'existe pas de culture sans la compréhension qui en est le principe » (Morin et Brunet, 1992, p.21). L'enseignant permet donc à l'élève de voir ces oeuvres « non comme des monuments inaccessibles, mais comme la source de questions fondamentales, qui nous aident à penser et à agir » (Zakhartchouk, 1999, p.26). Nous voyons alors que l'interaction est centrale dans le rôle du pédagogue cultivé. En effet, ce dernier doit d'abord interagir au sein de son propre rapport à la culture avant de donner cette possibilité à l'élève. En soutenant l'élève pour qu'il accède aux pistes d'interprétation lui permettant d'interagir avec des œuvres, mais aussi d'effectuer les liens nécessaires avec ce qu'il vit, l'enseignant joue son rôle de passeur culturel.

En fait, le rôle du pédagogue cultivé se compare à celui d'un catalyseur qui rassemble les œuvres, effectue les liens entre celles-ci et la culture première de l'élève afin qu'elles fassent sens pour lui. Ce dernier fera sienne cette culture, car elle est alors intimement liée à ses questions, ses préoccupations et ses besoins. Ainsi, l'élève est guidé par le passeur culturel dans son mouvement de sa culture première à une culture seconde.

Simard (1995) propose quelques éléments, nommés « repères », qui peuvent nous aider à cerner plus précisément la culture du pédagogue cultivé. En fait, il ne propose pas une définition du pédagogue cultivé, mais à travers les « repères » appartenant à la culture de celui-ci, nous pouvons commencer à en distinguer quelques particularités. Le tableau suivant (Tableau II) présente les « repères » énoncés par Simard (1995).

**Tableau II « Repères » pouvant aider à caractériser le pédagogue cultivé et sa culture (Simard, 1995)**

<b>Les repères du pédagogue cultivé</b>	
<b>Repères</b>	<b>Explication</b>
<b>1<sup>er</sup> repère</b>	la culture du pédagogue cultivé « est plus large, plus diversifiée, et embrasse une large part de la culture de son temps » (p.70)
<b>2<sup>e</sup> repère</b>	la culture du pédagogue cultivé « ne renvoie pas non plus à la conception anthropologique, sociologique et collective de la culture » (p.70)
<b>3<sup>e</sup> repère</b>	« la culture n'est pas synonyme de divertissement, une façon agréable de passer le temps, un dérivatif, un loisir ou un objet de consommation » (p.71)
<b>4<sup>e</sup> repère</b>	« la culture du pédagogue tend vers « l'accentuation universaliste de la culture » plutôt que vers « l'accentuation différentialiste » (p.71).
<b>5<sup>e</sup> repère</b>	« la culture du pédagogue cultivé est au carrefour de la science, de l'art et de la philosophie » (p.71)
<b>6<sup>e</sup> repère</b>	« la culture du pédagogue cultivé relève de la culture seconde » (p.72)
<b>7<sup>e</sup> repère</b>	le pédagogue cultivé est « un « critique », pour reprendre le terme de Dumont (1971) » p.72
<b>8<sup>e</sup> repère</b>	« la culture du pédagogue cultivé est une culture complexe » (p.73) « la culture développe peu à peu l'univers intellectuel de l'individu, multiplie ses prises sur le réel autant qu'elle oriente son jugement et nourrit son esprit critique » (p.73)

À la lecture du tableau ci-dessus (Tableau II), nous comprenons que la culture du pédagogue cultivé se situe bien au-delà de sa culture première. En fait, cette vision de la culture du pédagogue cultivé diffère complètement de la culture vue par un pédagogue « non cultivé » comme « passe-temps ». La culture du pédagogue cultivé est variée et plurielle, exigeant de lui qu'il exerce son sens critique. En effet, ce dernier permettra au pédagogue cultivé de porter un regard sur la société à laquelle il prend part et de saisir la place qu'il occupe dans le monde d'aujourd'hui et de demain. Ces « repères » peuvent aider à distinguer le pédagogue cultivé de ce que l'on nommerait un pédagogue « non

cultivé ». Gauthier (2001) résume bien nos propos quant au rôle du pédagogue cultivé dans le rehaussement culturel de l'enseignement.

« Autrement dit, l'enseignant, comme professionnel cultivé, est une sorte de médiateur entre la culture première de ses élèves et la culture seconde proposée dans les programmes. Pour ce faire, il doit créer un rapport avec le monde des jeunes pour en arriver à changer leur rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui et les guider vers d'autres rives » (p.25).

Partant d'une définition du référentiel de compétences selon laquelle la culture est à la fois objet et rapport, Simard a tenté de préciser la culture du pédagogue cultivé. Qu'en est-il de la représentation qu'ont les enseignants de la culture ?

### *1.2.3 Les pratiques culturelles des enseignants*

Des chercheurs (Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002) se sont intéressés aux représentations que se faisaient les enseignants de cette exigence du ministère de l'Éducation de rehausser le niveau culturel de l'enseignement. Ainsi, l'analyse des données recueillies par l'équipe permet de constater que

« 46% des répondants ont retenu comme premier choix des énoncés définissant la culture comme ensemble de pratiques ou valeurs d'un groupe social (25%) ou comme élément de la vie quotidienne (21%), mais 45% des répondants ont aussi retenu les énoncés normatifs relatifs aux productions significatives de l'humanité (36%) et aux connaissances et habiletés cognitives jugées souhaitables à acquérir (9%) » (Saint-Jacques et al., 2002, p.52-53)

Presque la moitié des personnes interrogées semblent donc définir la culture comme l'entend Dumont (1971) dans sa définition de la culture première. L'autre définition retenue est liée à une culture qui se doit de faire connaître le patrimoine par l'entremise de productions culturelles variées (artistiques, littéraires, scientifiques, technologiques, etc.). Non seulement les répondants ont des visions différentes quant à la définition de la culture, mais un nombre important de répondants véhicule plusieurs visions. Par ailleurs, cette étude démontre aussi que les enseignants perçoivent l'école et la classe comme



étant des endroits propices à l'intégration de la dimension culturelle. Cependant, les répondants ne la relient pas majoritairement à « une façon d'enseigner les contenus » (Saint-Jacques et al., 2002, p.55). Ils voient plutôt la dimension culturelle comme étant des contenus à enseigner et non une approche pédagogique à utiliser. Il est alors probable que les enseignants perçoivent le rehaussement culturel de l'enseignement comme un ajout à une tâche déjà lourde plutôt qu'une toile de fond sur laquelle s'imbriquent les apprentissages.

Un volet de cette recherche s'est intéressé aux pratiques culturelles des enseignants (Levasseur, Lessard, Saint-Jacques et Chené, 2005). Ainsi,

« les pratiques culturelles sont considérées, non seulement comme source de détente et d'évasion, mais aussi comme occasion de développement personnel, susceptibles alors d'influencer la pratique pédagogique et, par conséquent la réponse à l'orientation culturelle du nouveau programme de formation pour le primaire » (Levasseur et al., 2005, p.122)

Les résultats de cette enquête démontrent que les enseignants québécois prennent part à des activités artistiques et culturelles dans une proportion de 52% contre 32% pour des activités physiques et 15% pour des activités domestiques et sociales. La lecture est l'activité de loisir privilégiée par les enseignants de cette étude, suivie par les sorties culturelles telles le cinéma, les concerts, le théâtre, les musées et les expositions. Les habitudes de lecture des enseignants relevés dans l'enquête semblent confirmer leur engagement dans cette activité de loisir culturel. En effet, ils sont nombreux à lire quotidiennement les journaux (54%) et des livres (47%). Quant aux sorties culturelles effectuées, les enseignants québécois préfèrent le cinéma. Viennent ensuite le théâtre et les spectacles de danse, suivis de près par les musées et les galeries d'art. Les chercheurs concluent en mentionnant que « le métier d'enseignant est un métier de transmission culturelle. Pour les enseignants, la culture n'est pas qu'une affaire de loisirs; elle est au cœur de leur travail. » (*Ibid.*, p.139). Les enseignants sont-ils conscients de cet aspect de leur métier ? Certaines données de l'enquête menée par ces chercheurs démontrent qu'il est possible que les enseignants pratiquent des activités culturelles dans le but de les

réinvestir dans leur enseignement. Par ailleurs, « tous les enseignants perçoivent-ils ce potentiel pédagogique? » (*Ibid.*, p.139).

Cette responsabilité qu'a le pédagogue cultivé ne peut être assumée « adéquatement sans un rapport positif à la culture, sans une solide culture générale permettant de mettre en perspective divers apports, et sans un cheminement personnel d'approfondissement des trois dimensions du pédagogue » (Saint-Jacques et al., p.60). C'est pour cette raison que nous pensons que les ensembles didactiques, outils privilégiés des enseignants, doivent les aider à jouer ce rôle et à placer la culture au cœur de leur pratique.

### **1.3 Le manuel scolaire comme outil d'enseignement**

À priori, il paraît important de situer le lecteur afin qu'il comprenne ce que nous entendons par ensembles didactiques et manuel scolaire. Stray (1993) distingue le livre scolaire (*schoolbooks*) et le manuel scolaire (*textbook*). Ce dernier est plutôt « un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance » (p.73) (cité par Spallanzani et al., 2001, p.14-15). Pour Legendre (1993), le manuel scolaire correspond à « Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études » (p.812). À l'égard du guide pédagogique, il utilise la définition suivante : « Document pédagogique conçu comme complément à un programme d'études afin d'en faciliter la compréhension, d'en favoriser l'application et de susciter l'innovation pédagogique » (*Ibid.*, p.678). Ainsi, le guide pédagogique complète le programme sans s'y substituer, une nuance importante à faire. Legendre ne mentionne pas non plus que ce document est intimement lié à une collection provenant d'une maison d'édition.

Hasni et Ratté (2001, in Lenoir, Rey, Roy et Lebrun) aident également à faire la lumière sur certaines définitions du manuel scolaire. Dans un premier temps, l'appellation « sens

strict » est réservée au manuel de l'élève. Une autre nomenclature « désigne aussi bien le manuel de l'élève que le guide d'enseignement » (*Ibid.*, p.58). Quant au ministère de l'Éducation, il définit un ensemble didactique comme étant

« composé d'une série d'instruments dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique. Il peut inclure d'autres éléments numériques. L'ensemble didactique est spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage et constitue en ce sens un outil de soutien, de médiation et de référence. Il doit également viser le rehaussement culturel et la promotion de valeurs sociales» (extrait du site Internet du Bureau d'approbation du matériel didactique<sup>4</sup>).

Dans la présente recherche, le terme « ensembles didactiques » est utilisé pour désigner l'ensemble du matériel approuvé par le Bureau d'approbation du matériel didactique du ministère de l'Éducation. Ces ensembles comprennent le livre de l'élève, le guide d'enseignement et les fiches reproductibles. Quant au manuel scolaire, il représente le livre utilisé par l'élève. Ce dernier est accompagné d'un guide d'enseignement destiné à l'enseignant.

### ***1.3.1 Importance des ensembles didactiques en enseignement***

Au-delà des définitions se situent des visions des ensembles didactiques, c'est-à-dire la façon dont certains auteurs perçoivent leur utilisation. Lebrun (2002) a fait état, de façon très détaillée, de ce que représente le manuel scolaire pour quelques auteurs. Pour Stray (1993), par exemple, le manuel est « au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société (p.77-78)» (Lebrun, 2002, p.30). Choppin (1980, 1992) voit plutôt le manuel comme un produit de consommation, un support des connaissances scolaires, à la fois vecteur idéologique, culturel et instrument pédagogique. Quant à Johnsen (1993), sa vision du manuel scolaire est plus négative, le voyant comme « un pirate de l'information publique qui opère dans une zone grise située entre la communauté et la famille, la science et la propagande, entre la matière particulière et une éducation générale, entre les adultes et les enfants » (p.30-31). Ce n'est pas sans rappeler

---

<sup>4</sup> [www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/info\\_new.htm](http://www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/info_new.htm)

les critiques rapportées précédemment dans cette étude quant à une surutilisation des manuels scolaires. Enfin, on ne peut nier complètement que le manuel scolaire prend place, tout comme l'école, dans un contexte politique (Purves, 1993). C'est dans un contexte politique de réforme du système éducatif québécois que se situe la refonte des programmes du primaire à laquelle nous faisons référence dans cette étude. En effet, « du côté du ministère de l'Éducation du Québec, on semble prendre pour acquis que le manuel en tant qu'outil d'actualisation des prescriptions officielles constitue une garantie d'application des programmes d'études » (Lebrun, in Lenoir et al. 2001, p.163). En ce qui concerne la dimension culturelle, cela peut être préoccupant, étant donné la place qui lui est réservée au sein du PFEQ. Mentionnons que compte tenu de la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a), de nouveaux ensembles didactiques sont proposés aux enseignants.

En regard du contexte québécois et suite au rapport Parent, les années 60 et 70 ont été témoins d'une bataille voulant reléguer le manuel scolaire aux oubliettes. Le début des années 80 fut marquant dans l'histoire du manuel scolaire, car le ministère de l'Éducation était alors en faveur d'un retour massif et obligatoire du manuel scolaire dans les classes. Le manuel semble alors le substituer par excellence : « substitut aux démarches d'apprentissage, substitut à l'enseignement, substitut potentiel au programme » (Lenoir, 2001, p.107). Pourra-t-il en être ainsi avec un programme d'études axé sur le socioconstructivisme tel que le PFEQ? Certaines craintes persistent.

En effet, Lenoir (2001) réitère sa position quant à « une conception ouverte du manuel scolaire » (p.108), quant à « la nécessité d'un ancrage des situations d'apprentissage dans le réel » (*Ibid.*, p.108) et quant à « l'idée que le manuel devrait être conçu comme un outil de référence bâti pour privilégier une pédagogie interactive, du questionnement, et non une pédagogie de la réponse et de la vérité révélée » (*Ibid.*, p.108). De plus, le manuel scolaire ne doit pas se substituer au programme de formation, mais plutôt lui être complémentaire. Il faut donc tenter d'atteindre un équilibre dans l'utilisation du manuel scolaire en classe. Ainsi il doit être utilisé à bon escient, sans disparaître et sans occuper une place centrale dans l'enseignement.

Rappelons que sans avoir publié d'avis portant sur le manuel scolaire, les mises en garde du Conseil supérieur de l'éducation vont également dans le sens d'une utilisation critique du manuel scolaire et appropriée à la pédagogie privilégiée par le curriculum. Dans le cas présent, une utilisation critique signifie que l'enseignant ne se fie pas uniquement aux manuels scolaires pour couvrir l'ensemble du programme, mais use de son jugement professionnel. En effet, l'enseignant doit garder à l'esprit qu'« une juxtaposition d'apprentissages, ce n'est pas encore une formation. Il y manque l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens. » (Gouvernement du Québec, 1996, p.4). Nous croyons que c'est ici que le rôle de pédagogue cultivé de l'enseignant prend tout son sens. Le statut de la dimension culturelle étant changé par rapport à ce qui était initialement attendu, on compte alors sur l'initiative et la créativité des enseignants (Saint-Jacques et Chené, in Gauthier et Saint-Jacques, 2002). Cette initiative peut-elle être mobilisée ou soutenue par l'utilisation des manuels scolaires et des guides d'enseignement ?

### ***1.3.2 Les avantages***

Les documents officiels présentent peu les avantages des ensembles didactiques, que ce soit à propos du manuel scolaire ou du guide d'enseignement. Dans le *Livre orange* (Gouvernement du Québec, 1979), on reconnaît le rôle primordial de manuels « bien adaptés aux programmes, et pouvant constituer une aide pédagogique efficace » (*Livre orange*, 1979, p.105). De plus, on précise que certaines actions seront éventuellement mises en place afin de « redonner une place de premier plan au manuel scolaire de base dans les matériels d'enseignement et à en souligner la valeur en tant qu'instrument fondamental de l'enseignement » (*Ibid.*, p.105). Il semble évident que les propos du *Livre orange* font du manuel scolaire un guide indispensable. Par ailleurs, ce document fait aussi mention de certains critères dont les éditeurs d'ensembles didactiques devront tenir compte à partir de ce moment. En 1997, les auteurs du rapport Inchauspé font aussi l'éloge du manuel scolaire en mentionnant que « le matériel didactique – et le manuel scolaire au premier chef – joue un rôle important dans la vie de l'élève. Il conditionne

largement l'enseignement et l'apprentissage et il véhicule nombre de valeurs » (Gouvernement du Québec, 1997b, p.34).

Certains chercheurs se sont penchés sur les manuels scolaires québécois. En fait, les études québécoises portant sur le manuel scolaire sont peu nombreuses et peu d'entre elles traitent des « dimensions curriculaire, didactique et pédagogique » (Spallanzani et al., 2001, p.21). C'est pour cette raison que Lebrun (2002) s'est concentrée sur les trois jonctions à travers lesquelles le manuel scolaire peut être étudié. Ces trois jonctions sont 1- la jonction de la demande sociale, de l'éducation et de l'édition (p.30); 2- la jonction du curriculum formel et du curriculum réel (p.31) et 3- la jonction de l'enseignement et de l'apprentissage (p.33). Selon elle, « les manuels scolaires apparaissent non seulement au cœur de la situation éducative, mais également au cœur d'un contexte socioéducatif spécifique » (*Ibid.*, p.34), ce qui a motivé ses recherches.

D'autres chercheurs ont également analysé des séances d'enseignement dans le but de voir quels étaient les moyens d'enseignement utilisés par les enseignants en classe. Par la suite, des entrevues réalisées auprès de ces derniers ont permis de connaître leur perception quant au manuel scolaire et quant à l'utilisation qu'ils en font en classe. Bien que les résultats de ces dernières études ne peuvent être généralisés (Spallanzi et al., 2001, p.183), il est tout de même intéressant de noter quelques constats effectués par ces auteurs. Par exemple, l'enquête portant sur le rapport des enseignants au manuel scolaire permet de constater que les représentations changent selon le nombre d'années d'expérience de ceux-ci. En fait, les enseignants possédant plus de 20 ans d'expérience voient les manuels comme « des aides à l'enseignement et qu'ils (les manuels) sont aussi la source principale d'information » (*Ibid.*, p.172). Quant aux enseignants possédant 11 à 20 ans d'expérience, les manuels aident plutôt à la planification et servent « d'outils de référence et de consultation pour l'élève » (*Ibid.*, p.172). Par ailleurs, les résultats de l'enquête font également état du manuel comme étant l'outil privilégié des enseignants lorsqu'ils planifient leur enseignement. De plus, les auteurs de cette étude démontrent que les finalités visées par les enseignants lorsqu'ils utilisent le manuel scolaire varient selon la matière enseignée. Par exemple, les manuels de français servent plutôt à faire

lire alors que ceux de mathématiques seront utilisés comme source d'activités d'apprentissage.

Enfin, toujours dans le contexte québécois, quelques études ont été réalisées sur les « manuels scolaires en tant qu'outils d'actualisation du programme d'études » (Lebrun, 2002, p.19). Lebrun (2002) fait état d'une préoccupation quant à une certaine « sur-utilisation » des manuels scolaires, ce dont nous traiterons dans la partie qui suit.

### *1.3.3 Les désavantages*

Dans un premier temps, relevons les désavantages du manuel scolaire reconnus par la documentation officielle. Dès 1964, les auteurs du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964) mettent en garde les utilisateurs de manuel scolaire. En effet, ces derniers mentionnent qu'il est préférable, pour les enseignants, de ne pas se restreindre à l'utilisation d'un seul manuel « de façon à minimiser les inconvénients d'un manuel unique » (Rapport Parent, 1963-1965, p.109-110). On voit donc déjà un incitatif à une planification variée et à la mise en place d'une pédagogie où l'élève prend une part active dans son apprentissage. Par ailleurs, les auteurs du Rapport Parent (1964) recommandent que le ministère de l'Éducation instaure un système d'évaluation des manuels scolaires. Cependant, ce n'est qu'en 1979-1980 que naît le Bureau d'approbation du matériel didactique rattaché à la Direction générale des ressources didactiques.

Une dizaine d'années plus tard, les auteurs du *Livre vert* (Gouvernement du Québec, 1977) formulent également quelques critiques à l'endroit de la « diversité du matériel didactique utilisé et surtout l'absence, dans plusieurs cas, de manuels de base » (p.32) qui ne peuvent constituer des points d'appui pour les enseignants et les parents.

Par ailleurs, au fil des ans, le Conseil supérieur de l'Éducation reste avare de commentaires sur la question du manuel scolaire ou des ensembles didactiques. Cependant, dans un avis de 1998 (*Pour un renouvellement prometteur des programmes*

à l'école), le Conseil ne favorise pas une approche « trop livresque » (*Ibid.*, p.31), compte tenu des choix de pratiques pédagogiques effectués dans le cadre d'un renouvellement du curriculum. Prenons simplement l'exemple de la pédagogie de projets qui, de par sa complexité et son envergure, mène les élèves sur d'autres chemins que « sur les « rails uniformes » des cahiers d'exercices » (*Ibid.*, p.31). Le Conseil fait également une mise en garde concernant les éditeurs de matériel didactique afin qu'ils ne soient pas perçus par les enseignants comme étant ceux qui « « font », en pratique, les programmes » (*Ibid.*, p.37).

En 1999, le Conseil réitère cette position plutôt défavorable vis-à-vis du matériel pédagogique en rappelant « que les pratiques pédagogiques les plus couramment reconnues comme hautement valables ne sont pas toujours celles qui utilisent très fidèlement un manuel pour chaque matière » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p.62). Par ailleurs, des chercheurs s'intéressent depuis plusieurs années aux manuels scolaires et reprennent, en quelque sorte, les critiques énoncées dans les documents officiels. En effet, selon Spallanzi (2001), la plupart des analyses de contenu de manuels scolaires réalisées avaient pour objectif d'étudier l'approbation, l'analyse de la cohérence interne, le choix et la pondération des connaissances ainsi que l'évaluation de la portée sociale (Spallanzi et al., 2001). Ces recherches se sont vues attribuer plusieurs critiques dont le fait qu'elles ne s'attardent qu'aux valeurs transmises par les manuels scolaires. Il en ressort que « les fonctions didactiques et méthodologiques des ouvrages scolaires ne sont pas assez analysées et qu'on en sait bien peu sur la façon avec laquelle les enseignants et les élèves utilisent ces ouvrages » (*Ibid.*, p.19).

Toutefois, dans certaines recherches effectuées par Lenoir et al. (2001), il a été constaté que les manuels présentaient souvent de façon très explicite tout ce qui se retrouve dans le curriculum. Le désavantage est de constituer « un grand obstacle pour la mise en place de véritables situations d'enseignement et d'apprentissage engageant la créativité de l'élève et la médiation de l'enseignant » (Lenoir et al., 2001, p.65). De plus, compte tenu de la pédagogie par projets favorisée au sein du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) basé lui-même sur le



socioconstructivisme, il est naturel que l'utilisation d'un manuel amène questionnements et réflexions.

En effet, à la lumière de ces études, il nous semble pertinent de nous questionner quant aux contenus du manuel scolaire et du guide pédagogique dédié à l'enseignant dans une perspective de rehaussement culturel de l'enseignement. La citation suivante présente une certaine inquiétude que nous partageons.

« La tendance à considérer que le manuel reflète la structure du curriculum et celle de percevoir cet outil didactique comme vecteur d'une information présumée conforme nous amènent à nous questionner sur le rapport critique à l'information et sur la distance que certains praticiens peuvent établir entre information et connaissance ou entre connaissance et vérité objective » (Spallanzi et al., 2001, p.178).

Ainsi, selon cette perception du manuel scolaire comme étant une reproduction presque parfaite d'un programme de formation et « une source de renseignement et un guide » (*Ibid.*, p.179), il paraît légitime de se questionner.

## 1.5 Conclusion

Ce chapitre visait à présenter l'imprécision qui se retrouve dans les documents officiels quant à l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement. La lecture de la documentation officielle provenant du ministère de l'Éducation nous amène à constater que les compétences ont évincé en grande partie la dimension culturelle du PFEQ. Malgré les avis du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission des programmes d'études qui jugeaient nécessaires une plus grande affirmation concernant le « quoi » intégrer en lien avec la culture et « comment » le faire, le PFEQ reste imprécis. Nous avons constaté que le programme de français langue d'enseignement répondait en partie à l'injonction de la Commission des programmes d'études concernant la précision de ce que l'on devait intégrer, en rapport avec la culture (le quoi) et de quelle façon cela devait être fait (le comment). En effet, les *repères culturels* correspondent à ce qui devrait être intégré dans l'enseignement. Toutefois, la question

du « comment » intégrer la dimension culturelle reste non résolue, car malgré le rôle de pédagogue cultivé que doit jouer l'enseignant, ce dernier ne peut être, à lui seul, l'outil d'intégration. Étant donné la place qu'occupent les ensembles didactiques dans l'enseignement, il est probable que c'est vers ces outils que se tournera l'enseignant. Il semble alors justifié de se questionner sur les voies proposées par les ensembles didactiques, à travers les *repères culturels*, afin de rencontrer l'objectif de rehaussement culturel de l'enseignement. Il serait intéressant d'analyser les ensembles didactiques, utilisés par les enseignants en français langue d'enseignement, à la lumière des concepts présentés dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE II

### Le cadre conceptuel

Ce chapitre, présentant le cadre conceptuel, compte quatre parties principales. Dans la première se trouvent quelques définitions de la culture. Ensuite, il sera question de certains éléments d'appréciation du potentiel culturel des ensembles didactiques, de même que de critères permettant d'évaluer la dimension culturelle de ces derniers. Enfin, les objectifs de la recherche seront exposés ainsi que les intérêts qu'elle suscite.

#### **2.1. Définitions de la culture**

##### ***2.1.1 Des définitions plurielles***

Forquin (1989), en distinguant cinq acceptions du mot culture, démontre bien l'aspect pluriel et polysémique de ce terme. En effet, l'utilisation de ces cinq acceptions n'est pas exclusive, elles peuvent cohabiter. Le tableau qui suit (Tableau III) les présente brièvement.

**Tableau III : Les acceptions et descriptions du terme culture, selon Forquin (1989)**

<b>La culture</b>	
<b>Nom de l'acception</b>	<b>Descriptions</b>
<b>« perfective traditionnelle »</b>	Posséder une grande quantité de connaissances dans des domaines variés permettant à l'individu de se situer dans le monde dans lequel il vit.
<b>« descriptive et objective »</b>	Ce qui distingue chaque société (mode de vie sous les aspects politiques, religieux, etc.)
<b>« patrimoniale différentialiste » ou « identitaire »</b>	Ce qui fait partie du patrimoine d'un groupe ethnique (valeurs, croyances, symboles) qui sera transmis aux générations futures.
<b>« universaliste »</b>	Ce qui fait partie du patrimoine d'une société, peu importe les groupes ethniques (valeurs, croyances, symboles), qui sera transmis aux générations futures.
<b>« philosophique »</b>	Ce qui oppose la culture et la nature.

Reprenons ces acceptions et tentons de les définir plus précisément. Dans un premier temps, l'acception nommée « perfective traditionnelle » réfère, selon Forquin (1989), à

« la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la *profondeur temporelle* des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité » (Forquin, 1989, p.9).

Ainsi, selon cette acception, l'esprit cultivé doit être en mesure de se percevoir comme faisant partie d'un monde qui fut bâti avant lui et dans lequel il a un rôle à jouer. Quant à l'acception « descriptive et objective » de la culture, proposée par les sciences sociales, elle se caractérise par la considération de « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe » (*Ibid.*, p.9) à un moment spécifique. L'acception « patrimoniale différentialiste » ou « identitaire » se définirait par un ensemble de valeurs, de symboles et de connaissances, particulier à un groupe ethnique et formant l'héritage légué par les générations précédentes aux générations futures. Cet aspect identitaire d'un groupe ethnique donné distingue cette dernière acception de l'acception universaliste-unitaire. En effet, la notion universaliste se veut, en quelque sorte, la « mémoire commune » et ce qui « transcende les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux » (*Ibid.*, p.10). Finalement l'acception « philosophique », opposant culture et nature, complète bien l'ensemble des

définitions du terme culture qu'en fait Forquin. Par ailleurs, ce dernier insiste pour que ces acceptions soient revisitées à la lumière du « langage de l'éducation » tout en mettant l'accent sur le fait qu'elles puissent être harmonisées lorsque nécessaire.

### ***2.1.2 Culture scolaire***

Forquin est un auteur qui a traité à maintes reprises du lien entre l'éducation et la culture, en allant bien au-delà des acceptions présentées antérieurement. D'ailleurs, il s'est également penché sur le rôle essentiel que joue l'école dans la transmission culturelle. En effet, la culture constitue la pierre angulaire de l'école, « le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. » (Forquin, 1989, p.12) « L'entreprise éducative » joue en fait un rôle central dans la transmission de l'histoire de l'Homme depuis le tout début, en catalysant l'expérience humaine avec ce qu'elle comporte de savoirs, de symboles, d'outils et d'œuvres (ce qu'on appelle le patrimoine). De plus, il mentionne que l'enseignant doit être attentif aux faits nouveaux en sélectionnant ceux qui constitueront l'histoire de demain. Ainsi, on peut dire qu'éducation et culture sont deux côtés d'une même médaille. Évidemment, l'éducation scolaire ne peut prétendre couvrir l'ensemble des savoirs, des compétences, des formes d'expression, des mythes et des symboles socialement mobilisateurs (Forquin, 1989).

Quels sont donc les choix culturels que doit faire l'école ? Bien sûr, il n'y a pas qu'une seule réponse, mais il est évident que ce ne peut être « tout ce qui existe ». Forquin précise qu'il ne suffit pas seulement, pour l'éducation scolaire, d'effectuer une sélection « parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles à un moment donné » (*Ibid.*, p.15). Cette sélection doit en plus organiser ces savoirs en fonction d'une didactique singulière. Par ailleurs, cette idée est reprise par Zakartchouk (1999) lorsqu'il mentionne le rôle d'interprète et de passeur culturel que doit jouer l'enseignant. Ainsi, il y a des choix à faire, « une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles » (Forquin, 1989, p.13). C'est pour cette raison que la culture scolaire construit un curriculum à partir d'extraits du

patrimoine universel. En agissant à titre d'intermédiaire entre l'élève et la culture seconde, l'enseignant interprète cette dernière pour la rendre accessible. Maintenant qu'il semble que l'école doit sélectionner certains contenus dans un ensemble vaste, pour quelles raisons choisirions-nous de présenter, en classe, une œuvre plutôt qu'une autre ?

Charlot (1977), par l'entremise d'une définition qu'il donne d'une personne cultivée, permet de saisir une partie de ce qui pourrait constituer la base de ce choix. Selon lui,

« On considère comme cultivé celui qui connaît ces œuvres, les comprend et est capable d'en parler. La culture est alors conçue comme relation avec les objets culturels que nous ont légués les générations précédentes. Cette culture s'enrichit à chaque époque, selon un processus de capitalisation culturelle de l'humanité; le temps met en outre en évidence les œuvres les plus importantes, les plus profondément culturelles » (Charlot, 1977, p.40-41).

De plus, il est possible de faire un lien avec l'acception universaliste de la culture donnée par Forquin (1989) qui mentionne que l'on doit accorder une certaine place à l'universel. En effet, cela signifie que ce qui est ou doit être transmis « transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité. » (Charlot, 1977, p.10). Évidemment, la réponse n'est pas définitive et n'énumère pas ces œuvres consacrées auxquelles on doit s'attarder, mais elle permet de distinguer qu'il est ici question d'une culture que Dumont (1968) nommerait seconde.

Ainsi au sein de l'école, l'enseignant « passeur culturel » se doit d'effectuer des choix. À partir de sa propre culture, de son sens critique et de son rôle d'interprète, l'enseignant pourra intégrer la dimension culturelle à son enseignement. Utilisant les manuels scolaires, sans pour autant uniquement se référer à cet outil, il peut prendre appui sur le programme de formation tout en allant au-delà de ce qui est proposé. En effet, l'enseignant devrait être conscient que la culture peut servir de toile de fond à tous les apprentissages des élèves. Enfin, bien que la culture fasse appel à des contenus, elle doit pouvoir les « transcender » pour être autre chose. Dans une partie subséquente, nous

pourrons constater si, justement, la culture présentée à travers le curriculum permet d'aller au-delà des contenus.

### ***2.1.3 Culture première et culture seconde***

En 1971, Dumont distingue deux temps importants qui ont influencé la notion de culture. Selon lui, la culture était auparavant clairement définie, « étroitement circonscrite par la société des adultes » (1971, p.52), donc plus facile à transmettre. Aujourd'hui, « la culture ne s'offre évidemment plus comme un ensemble dont on pourrait reconnaître nettement les axes et les principes d'organisation. » (*Ibid.*, p.53). Malgré l'effet du temps sur la notion de culture, celui-ci n'a pas d'effet sur deux pôles de la culture dont parle Dumont, soit la culture première et la culture seconde.

En fait, Dumont entend la culture première comme celle du vécu, de l'immédiateté. La culture première se définit par « les notions que m'ont transmises ma famille et ma société, les modèles qui me sont proposés, la signification des objets où se trouvent aménagés mes rapports quotidiens avec le monde. » (Dumont, 1968, p.50). Ainsi, nous nous retrouvons dans une certaine familiarité quant aux façons de faire, aux modèles à suivre, aux coutumes à transmettre qui sont naturellement significatifs. Cette culture est directement issue de l'expérience immédiate des choses. Notre rapport au monde est alors principalement créé dans la famille. Dumont dira qu'il s'agit de « tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison. » (*Ibid.*, p.51).

Pris au sens de Dumont, la culture seconde est celle qui complète, qui permet à la conscience de s'impliquer dans le rapport entre soi-même et le monde en prenant une distance par rapport à la culture première. Elle ajoute du sens, explicite ce qui est déjà présent au sein de la personne et dans son environnement immédiat en effectuant une rupture avec ce qu'est la personne dans son milieu d'origine. La culture seconde est implication et non seulement valeur ajoutée. Le concept d'implication est ici compris au sens où il « tend à dépasser le donné pour le compléter par tout ce qui lui manque

actuellement, mais qui cependant doit lui être restitué pour que sa signification apparaisse » (Berger, 1941, cité par Dumont 1968, p.53). Ainsi, il s'agit d'un dépassement nécessaire dans la mesure où la culture seconde est vue à la fois comme étant un horizon et comme étant universelle. Étant donné que la culture seconde est loin de l'être, ce dernier doit s'extirper du monde sensible auquel il appartient pour le transcender vers un univers où l'on symbolise les choses. Dumont dira donc que la culture est à la fois distance et mémoire; distance par rapport à l'environnement immédiat et le milieu de vie; mémoire parce que les œuvres culturelles fortes agissent à titre de phare pour éclairer la culture première.

La culture seconde amène également les hommes à prendre conscience de la place qu'ils occupent dans l'histoire de l'humanité : quelque chose était là avant eux et quelque chose existera après eux. Les œuvres d'art, le théâtre, la musique, la science (pour ne nommer que ceux-là) laissent des traces, des éléments nous permettant non seulement de nous situer dans l'histoire humaine, mais d'en saisir les enjeux, les débats, les orientations. Dumont (1981) dira qu' « En conséquence, la culture seconde contribue, à l'exemple de la parole, à créer des lieux de production et de transmission, des modes d'apprentissage, des rôles qui forment une organisation sociale particulière. » (p.28) On voit alors que ces deux cultures, première et seconde, se situent sur un axe où l'individu effectue de constants allers-retours.

Le pédagogue cultivé a effectué ce passage entre sa culture première et une culture seconde. Il se doit donc d'être conscient qu'il jouera ce rôle de médiateur auprès des élèves afin de les guider vers d'autres horizons; afin de les faire passer de la culture première qui les a nourris vers une culture seconde.

Les concepts de culture première et de culture seconde font également partie des éléments d'appréciation du potentiel culturel des ensembles didactiques. Ils seront donc repris lors de l'interprétation des résultats, car ils permettent de mettre en perspective les *repères culturels* relevés, en apportant un éclairage différent.



## 2.2 Éléments d'appréciation du potentiel culturel des ensembles didactiques

### 2.2.1 Repères culturels en français langue d'enseignement

La problématique a fait état des *repères culturels* qui se retrouvaient dans le programme de français langue d'enseignement. La partie qui suit vise simplement à présenter, de façon plus précise, ces trois catégories de *repères culturels* que sont les textes courants et littéraires, les supports médiatiques et les expériences culturelles. Ce faisant ces critères permettront, par la suite, de mettre à jour la présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques.

En ce qui concerne les textes littéraires et courants, les auteurs du PFEQ les classent selon les fonctions qu'ils occupent (Gouvernement du Québec, 2001a, p.86-87). Ainsi, l'enseignant retrouve des exemples de textes associés aux fonctions de :

- Textes qui racontent
- Textes qui décrivent
- Textes qui expliquent
- Textes qui disent comment faire
- Textes qui visent à convaincre ou à faire agir
- Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités
- Textes qui comportent des interactions verbales
- Textes qui illustrent des informations ou des idées
- Textes qui servent d'outils de référence

L'enseignant doit donc effectuer certains choix parmi les genres de textes qui sont donnés en exemple, en autant que l'élève soit mis en contact avec une quantité et une variété de textes. Précisons seulement qu'il en est de même pour les maisons d'édition scolaire qui se basent sur le PFEQ pour réaliser les ensembles didactiques. Par ailleurs, aucune précision n'est donnée quant au potentiel culturel des textes, car il semble que la diversité l'emporte sur ce dernier aspect. De plus, certains exemples se retrouvent dans deux fonctions distinctes. Par exemple, une bande dessinée est à la fois considérée, selon le PFEQ, comme un texte qui raconte et un texte comportant des interactions verbales (Gouvernement du Québec, 2001a, p.86-87). Un texte présenté sous forme de reportages

peut également occuper deux fonctions soit celle de raconter ou bien celle d'expliquer (*Ibid.*, p.86-87). À la lecture de ce qui précède, il peut sembler facile de distinguer si un texte occupe une fonction ou une autre. Toutefois, après avoir tenté l'expérience dans cette recherche, on constate qu'il en est autrement.

À la lecture de tous les exemples de textes littéraires et courants énumérés pour ce repère culturel, quelques questions émergent. En effet, la fonction des textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités suggère à l'enseignant l'utilisation d'un texte de chanson. Ainsi, ce dernier pourrait choisir une chanson de vedette populaire auprès des jeunes plutôt que celle du répertoire d'un Québécois comme Félix Leclerc ou d'un Belge comme Jacques Brel, par exemple. Le choix d'un texte plutôt qu'un autre devrait-il s'appuyer, entre autres, sur la valeur patrimoniale de celui-ci ? Le programme de français langue d'enseignement ainsi que la liste des *repères culturels* n'en font pas mention. En fait, lorsque l'on s'attarde aux attentes liées à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », ces dernières font seulement état de la « quantité » d'œuvres qui doivent être connues par l'élève. À la fin du premier cycle, l'élève devra donc connaître « quelques œuvres littéraires à sa portée » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.85) alors qu'à la fin du primaire il devra s'être « approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires » (*Ibid.*, p.85). Bien que, selon la définition donnée par les auteurs du PFEQ, les *repères* soient des ressources, tous les textes énumérés présentent-ils le même potentiel culturel ? Soutiennent-ils tous l'intégration de la dimension culturelle ? Ces questions demeurent.

La deuxième catégorie de *repères culturels* en français langue d'enseignement présente des « supports médiatiques auxquels il est possible de recourir » (*Ibid.*, p.85). D'abord, le titre fait état d'une possibilité et non pas d'une nécessité ou d'une obligation, soulignant la ligne directrice du PFEQ qui répond, comme nous l'avons vu précédemment, plutôt au « quoi » qu'au « comment » intégrer la dimension culturelle. En effet, on aurait pu lire « supports médiatiques auxquels il est nécessaire de recourir » ou encore « supports médiatiques auxquels il est essentiel de recourir ». À la lecture de

l'énumération exhaustive de ce qui est considéré par les auteurs du PFEQ de supports médiatiques, nous émettons quelques réserves (Annexe 1).

Dans le programme de français langue d'enseignement, on s'attarde aux supports médiatiques pour préciser que les œuvres littéraires avec lesquelles l'élève doit entrer en contact ne prennent pas toujours la forme d'un livre, mais « peuvent nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84). À l'instar des textes, nous questionnons le potentiel culturel de certains de ces supports dans la mesure où aucun critère ne permet de le distinguer. Prenons l'exemple d'un film qui est considéré comme un repère culturel faisant partie des supports médiatiques. L'enseignant pourrait choisir de présenter le film *Babe*, de George Miller, relatant l'histoire d'un cochon qui parle et qui devient berger. À un autre moment, il pourrait se tourner vers *L'homme qui plantait des arbres*, un film d'animation de Frédéric Back. Encore une fois, bien que ces propositions visent la diversité, cette dernière peut-elle avoir des limites ? En fait, à lire la liste des supports médiatiques qui considèrent un carton d'emballage comme étant un repère culturel au même titre qu'une peinture, il faut se demander ce qui ne l'est pas.

Quant aux expériences culturelles, elles constituent la troisième et dernière catégorie de *repères culturels* associés au programme de français langue d'enseignement (Annexe 1). Le premier constat concerne la grande variété des exemples donnés. Par contre, ces expériences semblent comporter un peu de tout. En effet, lorsqu'il est question de la « participation à des événements mettant en valeur la langue française » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.87), on donne l'exemple d'un exposé. Bien sûr, on comprend que l'élève doit prendre conscience que la langue est l'outil central dans toutes communications orale ou écrite, mais peut-on qualifier les exposés d'expériences culturelles lorsqu'ils sont comparés à la rencontre avec un romancier ou à la participation à une pièce de théâtre ? À ce titre, on peut se demander si toutes les ressources mises à la disposition des enseignants constituent des *repères culturels* ? Selon la définition que donnent les auteurs du PFEQ d'un repère culturel, nous sommes

tentés de répondre positivement à cette question. En effet, les auteurs du PFEQ qualifient les *repères culturels* comme étant des « ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (*Ibid.*, p.9). Ainsi, il est souhaité que l'élève puisse développer ses compétences en français langue d'enseignement à travers « un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs *repères culturels* » (*Ibid.*, p.86). Encore une fois, il semble que la quantité l'emporte sur le « quoi » considéré comme un repère culturel et le « comment » l'intégrer dans l'enseignement. Par ailleurs, ces *repères culturels* seront éventuellement utiles pour l'analyse des ensembles didactiques de cette recherche.

### **2.2.2 Le potentiel culturel du manuel scolaire**

Cette partie vise mettre en lumière le potentiel culturel du manuel scolaire utilisé par l'élève, étant donné qu'il est un élément important constituant les ensembles didactiques étudiés dans le cadre de cette étude. Comme l'ont démontré certaines études exposées précédemment, le manuel scolaire est l'outil privilégié des enseignants, « objet aussi fondamental qu'incontournable » (Spallanzi et al., 2001, p.179). Par contre, selon qu'ils soient en début de carrière ou chevronnés, les enseignants ne perçoivent pas le manuel scolaire de la même façon. Pour les premiers, les manuels de français et de mathématiques présentent principalement des activités d'apprentissage qu'ils réaliseront avec leurs élèves. Au contraire, les enseignants chevronnés voient les manuels comme des outils proposant des activités de compréhension en lecture, mais également des instruments d'évaluation (*Ibid.*, p.182-183). Giasson (2003) fait un constat similaire concernant le manuel scolaire alors que « Près de 80% des enseignants disent que, si on ne leur en imposait pas l'utilisation, ils se serviraient quand même d'un manuel ou d'une combinaison de manuels (Barksdale-Ladd et Thomas, 1993) » (p.105). En se penchant plus précisément sur les manuels de français langue d'enseignement, cette auteure affirme que l'élève pourra développer une solide compétence en lecture s'il est mis en contact avec des textes variés, « tant par leur origine, leur genre ou leur structure que par leur contenu » (Giasson, 2003, p. 104). Suivant cette affirmation, les manuels

scolaires présentent-ils des avantages ou des désavantages ? Le tableau suivant (Tableau IV) rassemble les propos de Giasson concernant les manuels de lecture dédiés à l'élève.

**Tableau IV : Les avantages et les désavantages du manuel de lecture au primaire selon Giasson 2003 (p.105)**

<b>Avantages</b>	<b>Désavantages</b>
- Différents types de textes	- Non représentativité des textes « véritables » (on retrouve de courts textes ou seulement des extraits)
- Adaptés pour tous les niveaux scolaires	- Ne tient pas compte des goûts et des connaissances de l'ensemble des élèves.
- Accompagnés de guides pédagogiques conformes au curriculum	- Peu d'auteur à découvrir.
- Rassurent les enseignants en début de carrière face à l'enseignement de la lecture	- L'utilisation qu'en font les enseignants, le manuel étant souvent le seul outil utilisé pour l'enseignement de la lecture.

La lecture du tableau précédent (Tableau IV) nous porte à croire que malgré qu'ils soient au même nombre, les désavantages sont plus « grands » que les avantages. En effet, en regard de l'avantage du manuel scolaire comme étant adapté « à tous les niveaux scolaires », il serait possible de répondre que la littérature jeunesse est de plus en plus adaptée à tous les niveaux de lecteurs. En fait, afin de pouvoir porter le titre de littérature, le livre doit rencontrer les caractéristiques suivantes (Giasson, 2003, p.107) :

1. Il doit ajouter à la qualité de la vie
2. Il doit éveiller les sentiments
3. Il doit stimuler la pensée
4. Il doit favoriser une prise de conscience

Ainsi, la littérature ne devrait pas être utilisée simplement comme loisir lorsque l'élève a complété la tâche exigée par le manuel scolaire. La littérature devrait être exploitée plus fréquemment pour l'enseignement même de la lecture, car elle possède une valeur ajoutée, soit celle du plaisir de lire (Nadon, 2002). Les enseignants gagneraient donc à se tourner vers la littérature en accordant aux livres une place de choix plutôt que d'utiliser presque uniquement les ensembles didactiques dans l'enseignement du

français. En effet, l'enseignant joue à la fois un rôle de modèle et de guide afin de soutenir l'élève à apprivoiser l'univers culturel, entre autres, par des lectures signifiantes (Gouvernement du Québec, 2001a, p.73).

### **2.3 Critères d'évaluation de la dimension culturelle des ensembles didactiques**

En 1996, le milieu scolaire québécois connaît des États généraux lors desquels on s'attarde aussi aux mécanismes d'approbation des manuels scolaires. Les enseignants, les élèves et les parents formulent chacun leurs demandes. Il ressort principalement que l'évaluation des manuels devrait être réalisée en partie par les enseignants, puisqu'ils en sont les principaux utilisateurs (Gouvernement du Québec, 1996). Depuis ce temps, le Comité d'évaluation des ressources didactiques, rattaché à la Direction des ressources didactiques, conseille le ministre sur les manuels scolaires et le matériel didactique en recommandant, notamment, les critères d'approbation. Par contre, c'est le ministre qui a le « pouvoir d'approbation » (Gouvernement du Québec, 1997b, p.34).

Les auteurs du rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) se pencheront également sur certains ajustements que doit effectuer le ministère de l'Éducation à « l'égard du processus d'approbation du manuel scolaire » (p.88), notamment en ce qui a trait aux possibilités offertes par les technologies de l'information. L'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b) s'attarde aussi au matériel didactique en confirmant que « le matériel didactique – et le manuel scolaire au premier chef – joue un rôle important dans la vie de l'élève. Il conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage et il véhicule nombre de valeurs » (p.34). Cette raison justifie les ajustements apportés aux critères d'évaluation afin qu'ils soient conformes au PFEQ en vigueur depuis 2001.

Le Bureau d'approbation des ressources didactiques effectue l'évaluation de tous les ensembles didactiques qui lui sont soumis. Deux évaluations sont menées parallèlement. Dans un premier temps, l'aspect pédagogique est évalué par des enseignants et des conseillers pédagogiques. Dans un deuxième temps, l'évaluation extra pédagogique est

assumée par le Bureau d'approbation des ressources didactiques. Ces équipes sont supervisées par le Comité d'évaluation des ressources didactiques (CERD). Ainsi, ce comité a pour mission d'effectuer des recommandations au ministre quant aux critères sous-tendant les évaluations ainsi que l'approbation ou non des ensembles didactiques qui lui sont présentés par les maisons d'édition. Le tableau qui suit (Tableau V) présente la synthèse des grilles d'évaluation utilisées pour l'aspect pédagogique et les aspects extra pédagogiques (aspects confessionnels, matériels, publicitaires, socioculturels et conventionnels<sup>5</sup>) afin de donner une vue d'ensemble des éléments évalués par le BAMD. Chaque aspect y est expliqué.

**Tableau V : Synthèse des grilles d'évaluation des ensembles didactiques utilisées par le BAMD (2004) selon les six aspects**

<b>Aspects évalués pour chaque ensemble didactique</b>	
<b>Aspects</b>	<b>Explication</b>
<b>Pédagogique</b>	« Évaluer l'adéquation du matériel didactique aux exigences du PFEQ »
<b>Socioculturel</b>	« S'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination. »
<b>Matériel</b>	« Répondre à un certain nombre d'exigences posées du point de vue de la personne qui utilise le matériel »
<b>Publicitaire</b>	« S'assurer que le matériel didactique est exempt de toutes formes de publicité »
<b>Confessionnel</b>	« S'assurer que le matériel respecte les valeurs morales et religieuses »
<b>Conventionnel</b>	« S'assurer que le manuel respecte certaines règles »

Compte tenu de l'objectif de la présente étude qui est d'inventorier la présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques, la partie qui suit portera spécifiquement sur l'aspect pédagogique de l'évaluation. Cet aspect nous intéresse particulièrement, car c'est à travers lui qu'est également évaluée la présence de la dimension culturelle dans les ensembles didactiques. En regard des critères d'évaluation liés à l'aspect pédagogique énumérés dans le tableau VI suivant, nous constatons qu'un seul est spécifiquement lié à l'aspect culturel.

<sup>5</sup> [www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/info\\_new.htm](http://www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/info_new.htm).

Tableau VI : Critères d'évaluation de l'aspect pédagogique selon la grille du BAMD (2004)

Aspect pédagogique	
Explication	Critères d'évaluation
« Évaluer l'adéquation du matériel didactique aux exigences du PFEQ »	1. Adéquation de la conception de l'apprentissage et des propositions d'approches pédagogiques avec les exigences d'une approche par compétences, telle que préconisée par le PFEQ
	2. Adéquation du traitement des contenus d'apprentissage avec les orientations et les éléments prescrits du PFEQ.
	3. Adéquation de l'évaluation des apprentissages avec une approche par compétences.
	4. Contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue.
	5. Exactitude des contenus du matériel didactique.
	6. Qualité des facilitateurs pédagogiques.

En effet, les ensembles didactiques seront évalués selon leur « Contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue » (BAMD, 2004, p.9). Lorsque l'on s'attarde à la grille d'évaluation de l'aspect pédagogique des ensembles didactique, les critères sont accompagnés de points d'analyse, tel que le présente le tableau suivant (Tableau VII) pour le critère qui nous intéresse précisément .

Tableau VII : Éléments et points d'analyse de la grille d'évaluation de l'aspect pédagogique du matériel didactique de base, liés à la notion de culture, tirés de la grille d'évaluation des ensembles didactiques du BAMD, 2004.

Élément à considérer	Points d'analyse
<b>1. Pertinence et qualité des repères culturels</b>	1.1 Les situations d'apprentissage complexes et signifiantes contiennent des repères qui permettent à l'élève de s'approprier la culture de son milieu.
	1.2 Le matériel contient des <i>repères culturels</i> qui permettent à l'élève de situer le contenu de la discipline enseignée dans une perspective historique. Ces repères s'intègrent bien aux situations d'apprentissage proposées.
	1.3 Les <i>repères culturels</i> permettent à l'élève de porter un regard critique, éthique et esthétique sur les éléments de son environnement.
	1.4 Le matériel amène l'élève à reconnaître son appartenance à sa collectivité tout en respectant la diversité culturelle.



À la lecture de ce tableau (Tableau VII), on comprend que les évaluateurs doivent vérifier si les situations d'apprentissage des ensembles didactiques permettent à l'élève de situer le contenu d'une discipline par rapport à l'histoire de cette dernière. Par les situations d'apprentissage qui lui sont proposées, l'élève doit pouvoir s'approprier la culture de son milieu. C'est par l'entremise des *repères culturels* que l'élève sera appelé à poser un regard sur l'environnement qui l'entoure. On suppose qu'il effectuera alors le passage de la culture première à la culture seconde, mais cet aspect n'est pas précisé.

Finalement, les éléments présentés précédemment concernant les *repères culturels* et leur potentiel d'intégration de la culture seront utilisés lors de la cueillette des données, mais également lors de l'analyse des résultats. Le chapitre qui suit permettra de mettre en lumière la démarche effectuée.

## **2.4 Les objectifs de la recherche et son intérêt**

Les deux premiers chapitres ont permis de constater l'imprécision qui se retrouve dans la documentation officielle lorsqu'il est question de l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement. Nous avons également fait état de la polysémie du mot « culture », compte tenu des multiples définitions qui lui sont attribuées. Par ailleurs, les concepts de culture première et de culture seconde ont été choisis afin de soutenir l'appréciation du potentiel culturel des ensembles didactiques. Par l'entremise de cette recherche, nous souhaitons nous pencher sur les *repères culturels* contenus dans les ensembles didactiques de français langue d'enseignement, suivant les trois catégories mentionnées précédemment soit a) les textes littéraires et courants, b) les supports médiatiques et c) les expériences culturelles, bien que la liste des exemples de *repères culturels* nous semble réductrice.

### **2.4.1 Les objectifs de la recherche**

Dans cette recherche nous visons à décrire les *repères culturels* d'ensembles didactiques en français langue d'enseignement au primaire. Plus spécifiquement, nous poursuivons les deux objectifs qui suivent.

1. Inventorier, dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement, la présence des textes, supports médiatiques et expériences culturelles, soit les trois catégories de *repères culturels* que propose le programme de français langue d'enseignement.
2. En regard des *repères culturels*, apprécier leur potentiel d'intégration de la dimension culturelle.

#### **2.4.2. L'intérêt de la recherche**

Dans un contexte où l'on souhaite rehausser le niveau culturel de l'enseignement primaire au Québec, il est pertinent de se pencher sur des outils privilégiés par les enseignants, soit les ensembles didactiques. Compte tenu du fait que le manuel scolaire et le guide d'enseignement constituent des outils utilisés quotidiennement, il est intéressant de se questionner sur les *repères culturels* qu'ils contiennent. Les enseignants du primaire se sentiront sûrement concernés par les données recueillies, étant donné qu'ils ont jusqu'à la fin de 2006 pour expérimenter des ensembles didactiques dans le but d'en faire l'achat.

De plus, le manque d'écrits liés à l'actualité du sujet nous ont encouragé à poursuivre cette étude pour tenter de décrire les *repères culturels* présents dans certains ensembles didactiques sous l'angle de l'outil de travail des enseignants, ces derniers étant considérés « comme un outil d'actualisation ou d'expression des visées éducatives exprimées dans le curriculum formel » (Lebrun, 2002, p.19). Il est également souhaitable que cette recherche trouve écho chez les directions d'école et les conseillers pédagogiques qui ont, parfois, à orienter les enseignants dans le choix d'ensembles didactiques.

Enfin, cette recherche peut également contribuer aux travaux du Comité d'évaluation des ressources didactiques, dans la mesure où celui-ci est appelé à conseiller le ministère quant aux critères d'approbation qui devraient être mis en place. Ainsi, par la grille

d'analyse proposée dans cette étude, le Comité d'évaluation peut être en mesure d'évaluer encore plus adéquatement la présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques. Dans le même ordre d'idée, les maisons d'édition seront probablement intéressées par la lecture que nous avons faite des ensembles didactiques qu'elles présentent.

## CHAPITRE III

### La méthodologie

Les chapitres précédents ont permis de dégager le fait que l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement n'est précisée dans aucune documentation officielle. En fait, les *repères culturels* du programme de français langue d'enseignement semblent être le « quoi », mais pour ce qui est du « comment », rien n'est mentionné. Par ailleurs, on connaît l'importance des ensembles didactiques dans l'enseignement, utilisés par l'enseignant comme « outil d'actualisation des prescriptions officielles » (Lebrun, in Lenoir et al. 2001, p.163). C'est pour cette raison que nous nous sommes penchée, dans le cadre de cette recherche, sur des ensembles didactiques en français langue d'enseignement composés du manuel de l'élève et du guide d'enseignement. Le but étant d'en dégager la présence des *repères culturels* et d'apprécier leur potentiel d'intégration de la dimension culturelle. Ce chapitre porte sur la méthodologie et vise à décrire le cheminement parcouru tout au long de cette étude. Il est composé de quatre parties soit les considérations méthodologiques, la description du corpus et de l'échantillon, la description de l'instrument de cueillette de données ainsi que le type d'analyse des données effectuée.

#### 3.1 Les considérations méthodologiques

Étant donné la nouveauté des ensembles didactiques utilisés et le peu d'études effectuées sur le sujet, une recherche exploratoire et descriptive sera privilégiée. C'est par l'analyse qualitative de contenu que nous tenterons de dégager les *repères culturels* relevant du PFEQ et présents dans les ensembles didactiques approuvés par le MEQ. En fait, les

données proviennent d'un corpus d'ensembles didactiques en français langue d'enseignement au primaire. L'analyse du contenu de ces ensembles didactiques semble appropriée dans la mesure où l'objectif poursuivi n'est pas prescriptif. En effet, l'intention de cette recherche est de dresser le portrait de certains ensembles didactiques en regard des *repères culturels* qu'ils contiennent.

### ***3.1.1 La description de l'échantillon***

Afin de mieux connaître la façon dont sont présentés les *repères culturels* contenus dans les ensembles didactiques, nous proposons d'analyser, par rapport aux attentes du PFEQ, ces ensembles utilisés par les enseignants. À travers cette recherche nous nous penchons donc sur un corpus choisi d'ensembles didactiques approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec suite à la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire en 2001.

Le premier critère retenu pour constituer le corpus vise à sélectionner les ensembles didactiques approuvés par le ministère de l'Éducation. Cette liste présente, au moment de la sélection, un total de cinquante cinq ensembles didactiques. Un choix doit donc être fait parmi tous ces ensembles, compte tenu du temps dont nous disposons et de l'ampleur que peut prendre la présente étude. Le deuxième critère de sélection est intimement lié aux objectifs de la recherche. En effet, afin de dresser un portrait global en comparant les ensembles didactiques entre eux, il faut choisir une discipline pour laquelle il existe des ensembles didactiques pour chacun des trois cycles du primaire. Certaines maisons d'édition présentant des ensembles didactiques pour un ou deux cycles seulement ont donc été écartées. De plus, étant donné le fait que certaines disciplines comme la musique, les arts plastiques, l'art dramatique ou les sciences et la technologie n'offrent pas ou peu d'ensembles didactiques, elles s'éliminent d'elles-mêmes. Ainsi, il a été décidé de choisir le matériel en sélectionnant une seule discipline, soit le français langue d'enseignement. De plus, comme ce fut mentionné dans le deuxième chapitre de cette recherche, la lecture du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a), a permis de constater que les *repères culturels* de cette discipline étaient

présentés de façon distincte, sous trois catégories, soit a) les textes littéraires et courants, b) les supports médiatiques et c) les expériences culturelles. Ainsi, il sera possible de décrire la place de la dimension culturelle dans les ensembles didactiques retenus. Enfin, l'échantillon compte neuf ensembles didactiques, soit trois par cycle. Voici les ensembles didactiques en français langue d'enseignement retenus pour la présente recherche (Tableau VIII).

**Tableau VIII : Présentation des échantillons choisis pour la cueillette des données**

<b>Échantillons choisis</b>		
<b>Maisons d'édition</b>	<b>Cycles</b>	<b>Ensembles didactiques</b>
<b>Les Éditions CEC</b>	1 <sup>er</sup> cycle	<i>Astuce et compagnie</i>
	2 <sup>e</sup> cycle	<i>Ardoise</i>
	3 <sup>e</sup> cycle	<i>Mordicus</i>
<b>Éditions Grand Duc - HRW</b>	1 <sup>er</sup> cycle	<i>Bravissimots</i>
	2 <sup>e</sup> cycle	<i>Au-delà des mots</i>
	3 <sup>e</sup> cycle	<i>Au-delà des mots</i>
<b>Éditions du Renouveau Pédagogique inc.</b>	1 <sup>er</sup> cycle	<i>En tête</i>
	2 <sup>e</sup> cycle	<i>Signet</i>
	3 <sup>e</sup> cycle	<i>Signet</i>

Dans le but de dresser le portrait le plus complet possible des ensembles didactiques choisis, nous avons utilisé les guides d'enseignement et les manuels de l'élève afin d'en faire la description qui se retrouve en annexe (Annexe 2). D'abord, c'est la structure globale des ensembles didactiques, soit la pédagogie préconisée et les grandes lignes directrices qui ont été décrites par les auteurs des ensembles didactiques. Ces informations proviennent des guides d'enseignement et sont relevées ici afin de permettre au lecteur d'avoir une vision globale des ouvrages choisis. Ensuite, les rubriques spécifiques ont été repérées et les explications des guides d'enseignement utilisées afin de saisir, encore une fois, la globalité de la structure de chaque ensemble. Enfin, notre attention s'est portée sur « ce que les ensembles didactiques disent de la culture », en relevant ce qu'ils lient spécifiquement à la culture, en utilisant précisément ce terme. Voyons brièvement les principales caractéristiques « culturelles » des ensembles didactiques choisis.

Dans un premier temps, les ensembles didactiques des Éditions CEC présentent, au premier cycle, la rubrique *Une visite au musée* qui vise à faire découvrir à l'élève certains artistes du Québec ou d'ailleurs. Intégrées à des situations d'apprentissage, les reproductions de toiles semblent une piste intéressante afin d'intégrer la culture. Par contre, en ce qui concerne le deuxième cycle, la rubrique *La culture, c'est comme les confitures...* suggère à l'élève des activités d'enrichissement. Par définition, une activité d'enrichissement n'est pas obligatoire, car elle complète le programme régulier (Legendre, 1993, p.501). Ainsi, plusieurs élèves risquent de ne pas être en contact avec cette rubrique. Quant à l'ensemble didactique du troisième cycle, aucune mention n'est faite concernant la culture.

Dans un deuxième temps, les Éditions Grand-Duc HRW disent intégrer la culture en suggérant à l'enseignant des lectures supplémentaires pour chaque thème ainsi que des supports médiatiques et d'autres repères culturels. La rubrique *Le savais-tu ?* est présente dans les ensembles didactiques des trois cycles offrant ainsi à l'élève, selon cette maison d'édition, des repères culturels. Enfin, les Éditions Grand-Duc HRW mentionnent que c'est à travers les thèmes que s'effectuera « l'éveil des élèves à la culture québécoise et internationale » (*Au-delà des mots*, Guide d'enseignement 5, 3<sup>ième</sup> cycle, p.32).

Enfin, l'ensemble didactique du premier cycle des Éditions du Renouveau Pédagogique inc. présente, à chaque unité, un volet culture composé d'une chanson et d'un récit, permettant ainsi à l'élève de développer particulièrement sa compétence à « Apprécier des œuvres littéraires ». Quant aux ensembles du deuxième et du troisième cycles, ils sont divisés en projets à travers lesquels l'élève devrait entrer en « contact régulier avec des œuvres stimulantes et variées » (*Signet*, Guide d'enseignement, 2<sup>ième</sup> cycle, p.7) favorisant alors, selon cette maison d'édition, l'acquisition d'un bagage culturel.

### 3.1.2 La description de l'instrument de collecte de données

Étant donné la nature qualitative et descriptive de la présente recherche, l'utilisation d'une grille à la fois déductive et inductive pour effectuer la cueillette des données était appropriée. Au départ, la grille utilisée résultait des *repères culturels* tels qu'élaborés et catégorisés dans le PFEQ (Annexe 1). En effet, les *repères culturels* du PFEQ en français langue d'enseignement sont classés en trois catégories (Gouvernement du Québec, 2001a, p.86-87) :

- Textes littéraires et courants
- Supports médiatiques
- Expériences culturelles

Ces catégories ont constitué la première grille de lecture du matériel analysé. Ainsi, chaque texte présent dans les ensembles didactiques choisis a été relevé et associé à la fonction qui lui est propre, tel que le présente les auteurs du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a, p.86-87). Voici ces fonctions :

- Textes qui racontent
- Textes qui décrivent
- Textes qui expliquent
- Textes qui disent comment faire
- Textes qui visent à convaincre ou à faire agir
- Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités
- Textes qui comportent des interactions verbales
- Textes qui illustrent des informations ou des idées
- Textes qui servent d'outils de référence

Quant aux supports médiatiques et aux expériences culturelles, la grille provisoire visait à les relever au sein des ensembles didactiques afin d'éventuellement les comparer aux exemples donnés dans les *repères culturels* du programme de français langue d'enseignement. Cette grille était sommaire et provisoire, car d'autres catégories non établies par la littérature ont émergées, suivant la logique inductive (Savoie-Zajc, 2000). En effet, au fil des lectures de ce matériel invoqué (Van der Maren, 1996, p.438),



certaines données qui semblaient pertinentes nous échappaient. L'ajout de quelques catégories paraissait alors essentiel afin de tracer le portrait le plus juste et complet possible des *repères culturels* présents au sein de l'échantillon. C'est ainsi que les catégories suivantes ont complété la grille de lecture, correspondant alors avec plus de justesse aux données recueillies.

- L'origine du texte
- Les biographies
- La nature et le rôle de l'image
- Les liens, dans les textes, avec les disciplines naturellement porteuses de culture

Le tableau suivant (Tableau IX) présente la grille finale de lecture et de collecte des données. Chaque catégorie est accompagnée d'une explication aidant à la compréhension de celle-ci.

**Tableau IX : Grille de lecture finale de l'échantillon.**

<b>Grille de lecture finale</b>	
<b>Catégorie</b>	<b>Explication</b>
<b>Textes littéraires et courants</b>	Pour chaque texte présenté dans le manuel de l'élève la fonction du texte est notée.
<b>Supports médiatiques</b>	Ils se retrouvent plutôt dans les guides d'enseignement. Ils sont nommés dans la grille de collecte des données et accompagnés du moment dans l'activité où ils sont utilisés.
<b>Expériences culturelles</b>	Elles se retrouvent dans les guides d'enseignement. Elles sont relevées et codées.
<b>Origine du texte</b>	Mentionne si le texte présenté à l'élève est tiré d'un ouvrage déjà publié ou s'il est spécifiquement écrit pour le manuel scolaire.
<b>Nature et rôle de l'image</b>	La nature de l'image qui accompagne le texte est déterminée selon que cette image soit une illustration, une photo, une peinture ou une carte ou un schéma. Son rôle est défini selon que cette image est redondante par rapport à l'information contenue dans le texte ou qu'elle y ajoute une information.
<b>Lien, dans les textes, avec les disciplines naturellement porteuses de culture</b>	Le lien avec une autre discipline du PFEQ et le texte est noté.

### 3.1.3 Le traitement des données

Dans un premier temps, nous avons procédé à une description de chacun des ensembles didactiques de l'étude. Par la suite, les données ont été recueillies suivant une première grille sommaire. Afin d'en faciliter leur traitement, la collecte des données s'est effectuée à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Ainsi, la cueillette des données fut suivie d'une lecture « flottante » permettant de consigner les idées notées à chaud, les premières impressions ainsi que la construction de nouvelles hypothèses. Cette démarche inductive amène à saisir les liens qui s'établissent entre les informations recueillies et la grille de lecture. Les observations portaient à la fois la forme et le fond, soit le contenant et le contenu de l'échantillon. En effet, selon Bardin (1983), « pour atteindre le contenu il faut passer par le contenant » (p.138). Ainsi, la description des ensembles didactiques analysés aide à explorer le « contenant ». Selon Legendre, l'analyse de contenu est

« une méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scripto-audiovisuelles relatives à cette réalité (documents écrits, registres, bandes sonores ou magnétocopiques). L'analyse de contenu fait appel à l'observation et à l'inférence, dans une perspective constructiviste. Elle concerne le contenu manifeste et le contenu latent des données analysées. Elle tient compte du contexte de production des données (par qui? pourquoi? quand? pour qui? etc.) et du contexte de recherche » (Legendre, 1993, p.45).

À la lecture de cette définition, mais aussi de Bardin (1983), ce type d'analyse des données est utilisé, car il semble approprié à l'objet de la présente étude.

La première collecte des données a permis d'analyser une partie du matériel et de constater que certaines informations nous échappaient, car elles ne faisaient pas partie de la grille de lecture. Cette dernière a donc été modifiée, tel que nous l'avons mentionné précédemment, afin de relever avec plus de précision la relative présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques choisis. Suite à ces modifications, une autre lecture de l'ensemble des échantillons a dû être effectuée.

Une fois la cueillette des données et la première lecture flottante terminées, l'exploitation du matériel par codage a été entreprise. Un premier codage, à l'aide des principaux éléments de la grille de collecte de données, a été effectué selon la grille de codage utilisée qui se retrouve en annexe (Annexe 3). Suite à ce codage, il s'est avéré nécessaire, malgré l'analyse qualitative annoncée, de procéder à l'examen des fréquences. L'observation de ces dernières permettant alors de dégager plus facilement les tendances qui émergeaient des données recueillies (Huberman et Miles, 1991). Ces pourcentages simplifient la comparaison entre chaque ensemble didactique d'un même cycle, de même qu'entre les cycles. Des tableaux synthèses ont donc été créés dans lesquels les ensembles didactiques ont été renommés. En effet, afin d'en faciliter l'analyse, des codes ont été attribués à chaque échantillon, tel que le présente le tableau suivant (Tableau X).

**Tableau X : Les ensembles didactiques de l'échantillon selon les cycles et les codes**

<b>Codes des ensembles didactiques de l'échantillon</b>		
<b>Cycles</b>	<b>Ensembles didactiques</b>	<b>Codes</b>
Premier cycle	<i>Astuce et compagnie</i> – Les Éditions CEC	A1
	<i>Bravissimots</i> – Éditions Grand Duc - HRW	B1
	<i>En tête</i> - Éditions du Renouveau Pédagogique inc.	C1
Deuxième cycle	<i>Ardoise</i> – Les Éditions CEC	A2
	<i>Au-delà des mots</i> – Éditions Grand Duc - HRW	B2
	<i>Signet</i> - Éditions du Renouveau Pédagogique inc.	C2
Troisième cycle	<i>Mordicus</i> – Les Éditions CEC	A3
	<i>Au-delà des mots</i> - Éditions Grand Duc - HRW	B3
	<i>Signet</i> - Éditions du Renouveau Pédagogique inc.	C3

L'analyse a également démontré que certaines fonctions faisant partie de la grille de codage n'étaient pas présentes dans les ensembles didactiques étudiés. Afin de clarifier les tableaux de synthèse, il a été décidé de laisser tomber les fonctions de textes suivantes soit les textes qui illustrent des informations ou des idées ainsi que les textes qui servent d'outils de référence. Par le fait même, il faut mentionner que les parties des ensembles didactiques portant spécifiquement sur la grammaire n'ont pas fait l'objet de la collecte des données compte tenu de l'objectif de relever les *repères culturels*.

Par ailleurs, il faut mentionner que ces étapes n'ont pas été suivies de façon linéaire, car « ...l'allure de « va-et-vient » de l'analyse de contenu, entre théorie et technique, hypothèses, interprétations et méthodes d'analyse. » (Bardin, 1983, p.77) est imbriquée à l'analyse qualitative effectuée. De plus, selon Paillé et Mucchielli (2003), « une analyse qualitative n'a pas de véritable début, il n'y a pas de moment distinct, évident qui en marquerait le point zéro » (p.26). En fait, les différentes étapes de l'analyse possèdent des contours imprécis. Malgré tout, l'analyse du matériel a été réalisée afin « d'en extraire les données » (Van der Maren, 1996, p.400). Enfin, le traitement des résultats a mené à leur interprétation. Ainsi, dans le chapitre suivant, les résultats sont parfois représentés sous forme de pourcentages afin, encore une fois, d'en faciliter la lecture et l'analyse. Bien sûr, compte tenu des visées de cette recherche, la description est, la plupart du temps, « qualitative ».

## CHAPITRE IV

### Les résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies lors de la présente recherche. Rappelons que cette étude vise à décrire les *repères culturels* dans les ensembles didactiques d'enseignement de français au primaire, d'abord en dégagant la présence des textes, des supports médiatiques et des expériences culturelles, soit les *repères culturels* que désigne le programme de français langue d'enseignement et ensuite, d'apprécier le potentiel culturel de ces *repères*. En premier lieu, nous établirons quelques fréquences concernant la fonction qu'occupent les textes au sein des manuels étudiés. Par la suite, il sera question des supports médiatiques de même que des expériences culturelles. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur le potentiel d'intégration de la dimension culturelle selon les *repères* relevés en nous attardant plus précisément sur les facteurs pouvant contribuer à son accroissement.

#### **4.1 La relative présence des repères culturels dans les ensembles didactiques**

Cette partie du chapitre des résultats vise la description des *repères culturels* relevés dans les ensembles didactiques étudiés. Pour effectuer cette mise à jour, les résultats ont été regroupés selon les *repères culturels* énoncés dans le PFEQ en français langue d'enseignement soit les textes, les supports médiatiques et les expériences culturelles. Un tableau des fréquences accompagne la description des *repères*, permettant ainsi une comparaison plus évidente entre chacun des ensembles didactiques.

#### *4.1.1 Les textes*

Les auteurs du Programme de formation de l'école québécoise en français langue d'enseignement présentent, dans les *repères culturels*, différentes « fonctions » de textes littéraires et courants qui doivent constituer un corpus qui sera découvert par l'élève tout au long du primaire. Ainsi, les textes exploités dans les manuels peuvent avoir les fonctions suivantes : raconter, décrire, expliquer, dire comment faire, convaincre ou faire agir, mettre en évidence le choix des mots, des images ou des sonorités, comporter des interactions verbales, illustrer des informations ou des idées et servir d'outils de référence. Chacune de ces fonctions présentées dans le PFEQ est accompagnée d'exemples desquels s'inspire la grille utilisée pour effectuer le codage de l'échantillon (Annexe 3). Les *repères culturels* sous forme de textes ont donc été relevés au sein des ensembles didactiques étudiés dont voici les résultats obtenus.

##### *4.1.1.1 Les fonctions des textes au premier cycle*

En s'attardant d'abord aux données recueillies dans les manuels du premier cycle le premier constat est que les textes présentés dans les manuels ont comme fonction principale de raconter (Tableau XI). Considérant que les élèves du premier cycle apprennent à lire, cela suit une certaine logique. Les textes qui racontent peuvent présenter des situations « signifiantes » aux élèves. Toutefois, le manuel B1 présente un pourcentage qui est d'environ le deux tiers de ceux des manuels A1 et C1. Ce qui implique nécessairement que le manuel B1 présentera un pourcentage plus élevé dans certaines autres fonctions.

Ensuite, les textes qui décrivent occupent ce que l'on pourrait appeler le deuxième rang quant à la fonction des textes au premier cycle. En fait, deux des trois manuels (soit B1 et C1) accordent moins de 25% de leurs textes à la description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, d'un sentiment ou d'une époque (Tableau XI). Les textes qui décrivent et ceux qui racontent occupent donc une place presque équivalente dans les manuels scolaires.


Les manuels du premier cycle comptent aussi un pourcentage important de textes qui mettent en évidence le choix des mots ou des sonorités (chansons, poèmes, comptines). Les manuels accordent une place similaire à cette fonction (16,8% pour A1, 14,5% pour B1 et 15,3% pour C1, Tableau XI). Les chansons et les poèmes présentent une autre forme avec laquelle il est possible de découvrir les beautés de la langue, en prenant plaisir à entendre les sons et les mots.

D'autres textes présents dans les manuels tels, un mode d'emploi, des conseils, des suggestions, des consignes, des règles d'un jeu, etc. ont pour fonction de dire à l'élève « comment faire ». Par exemple, alors que le thème d'une section d'un manuel porte sur les fruits et les légumes, on suggère à l'élève d'effectuer une recette. L'élève est également invité à réaliser un bricolage en se procurant d'abord le matériel énuméré et en suivant les consignes. L'étude effectuée permet de constater que les manuels du premier cycle présentent un pourcentage similaire de ce type de texte (entre 5,7% et 8,4%, Tableau XI).




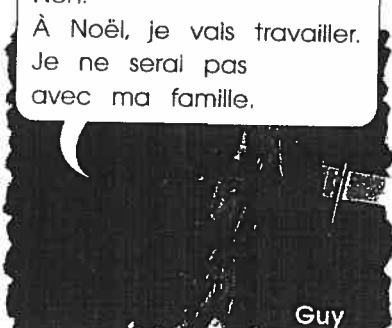
En regard du tableau XI nous constatons que le manuel A1 présente un plus grand nombre de textes qui comportent des interactions verbales, plus précisément des bandes dessinées (7,4%). Les deux autres manuels de ce cycle présentent moins de 1% de ce type de textes.


Quant aux textes qui visent à convaincre, ils sont peu présents dans les manuels du premier cycle. En effet, il y a très peu de petites annonces, d'affiches promotionnelles, de règlements ou d'article de loi (de 0,5% pour A1 jusqu'à 2% pour C1). Par contre, il y a plus de textes qui prendront la forme de critique, de texte d'opinion, de demande d'information, d'invitation ou de débat : 3,2% dans le manuel A1, 2,5% dans le manuel B1 et plus du double dans le manuel C1 (7,4%). L'encadré 1 suivant présente un exemple, extrait du manuel C1, d'un texte qui relate l'opinion de certaines personnes. Ainsi, dès le premier cycle, l'élève est amené à prendre conscience que les gens peuvent avoir des opinions différentes.


**Encadré 1 : Mélissa et ses amis, 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, Manuel de l'élève A, p.81**

 Une journaliste a demandé à quatre personnes si elles avaient hâte à Noël.  
Lis le texte pour connaître leurs réponses.

### Avez-vous hâte à Noël ?

<p>Oui. À Noël, j'irai visiter mes enfants et mes petits-enfants.</p>  <p>Marie-Ange</p>	<p>Non. À Noël, je serai encore à l'hôpital. Je suis malade.</p>  <p>Alice</p>
<p>Oui. À Noël, mon père va me donner un robot qui parle.</p>  <p>Mathieu</p>	<p>Non. À Noël, je vais travailler. Je ne serai pas avec ma famille.</p>  <p>Guy</p>

 Dis pourquoi chaque personne a répondu oui ou non.

 81

Les textes qui expliquent sont assez présents au sein de deux des trois manuels du premier cycle. En effet, les manuels A1 et B1 proposent respectivement 8,5% et 10,1% de textes qui occupent cette fonction. Le manuel C1, quant à lui, est loin derrière avec 1,5% de textes qui expliquent (Tableau XI). Que ce soit sous la forme de présentation ou de nouvelle journalistique, ces textes donnent à l'élève certains détails sur le « pourquoi



des choses ». Ce sont ces textes qui permettront à l'élève de mieux comprendre, par exemple, un phénomène scientifique.

**Tableau XI : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du premier cycle**

Fonctions	Exemples	1 <sup>er</sup> cycle		
		A1	B1	C1
Raconter	Roman	29	15,8	30,7
	Témoignage	1	7,3	3
	Sous total de cette fonction	30	23,1	33,7
Décrire	Compte rendu	0	0	3
	Description d'un lieu	17,4	32,2	26,2
	Notice informative	4,2	4,1	1
	Sous total de cette fonction	21,6	36,3	27,2
Expliquer	Article d'encyclopédie	8,4	10,1	1,5
Dire comment faire	Recette, consignes	8,4	5,7	6,9
Convaincre	Message publicitaire	0,5	1,9	2
	Texte d'opinion	3,2	2,5	7,4
	Sous total de cette fonction	3,7	4,4	9,4
Mettre en évidence le choix des mots	Poème, chanson	16,8	14,5	15,4
	Devinette	1,6	3,5	1,5
	Sous total de cette fonction	18,4	18	16,8
Comporter des interactions verbales	Dialogue	2,1	1,9	0,50
	Bande dessinée	7,4	0,6	1
	Causerie	0,00	0,00	0,00
	Sous total de cette fonction	9,5	2,5	1,5

#### 4.1.1.2 Les fonctions des textes au deuxième cycle

Au deuxième cycle, les textes qui racontent ont été les plus fréquemment relevés comparativement aux autres fonctions, tel que le démontre le tableau XII. En fait, ils ont relativement la même proportion qui oscille entre 23% (A2) et 30,1% (C2) des textes qui présentent un roman, un conte, une légende, une fable, un récit ou une nouvelle littéraire.

De plus, l'élève du deuxième cycle devenant un lecteur de plus en plus habile, les manuels présentent de plus en plus de textes comportant différents niveaux de complexité. Ainsi, les extraits de romans que l'on y retrouve risquent de susciter l'intérêt

de quelques élèves qui auront le goût de connaître l'histoire entière et non seulement l'extrait qu'ils ont lu dans leur manuel. L'élève pourra également être initié à d'autres œuvres consacrées qui exigent le support de l'enseignant afin de bien les comprendre. Par exemple, l'encadré 2 présente une fable de Jean de La Fontaine (tirée du manuel de la maison d'édition C). Un élève du deuxième cycle doit être accompagné dans la lecture de cette fable, si l'on veut s'assurer qu'il en comprenne bien à la fois le vocabulaire et le sens.

**Encadré 2 : Signet, 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Livre B, p.117**

### **Le corbeau et le renard**

Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maître Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
Et bonjour, Monsieur du Corbeau.  
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le Phénix<sup>1</sup> des hôtes de ces bois.  
À ces mots, le Corbeau ne se sent pas de joie ;  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,  
Apprenez que tout flatteur  
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.  
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute.  
Le Corbeau honteux et confus  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de LA FONTAINE,  
Paru dans *Fables choisies de La Fontaine*, Paris, Librairie Gründ, 1982.



Par contre d'autres textes qui racontent, portant sur des témoignages, des reportages, des anecdotes, des faits divers ou des journaux intimes sont moins présents dans les manuels. Les manuels B2 et A2 ont un pourcentage similaire (8,1% et 7,2%) alors que le manuel C2 est très loin de ceux-ci avec seulement 0,4% des textes qui racontent sous forme de témoignage, de fait divers ou d'anecdote (Tableau XII).

Les textes qui décrivent un lieu, une situation, un personnage, une époque, un sentiment, etc. présentent un pourcentage semblable dans deux des trois manuels, soit 29,8% (B2) et 22,4% (C2) (Tableau XII). Quant au manuel A2, ce sont 11,5% de ses textes qui occupent cette fonction (Tableau XII). Ce dernier manuel propose moins de textes qui décrivent, au profit de textes qui expliquent. Les textes qui décrivent permettent à l'élève de se faire des images mentales de certaines réalités. Il est aussi possible pour l'élève, dans le cas de la description d'une époque, par exemple, de mieux situer certains événements dans le temps, tout en se situant lui-même dans le temps, tel que le démontre l'encadré 3 suivant.

Encadré 3 : Ardoise, 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Manuel B, p.54



Au temps de tes arrière-grands-parents, la vie était bien différente. Les gens consommaient moins et ils prenaient davantage soin de leurs biens. Qu'est-ce qui était si différent? Que connais-tu de cette époque?

Avant de commencer la lecture du texte présenté ci-dessous, remplis les deux premières colonnes du tableau SVA sur la feuille qu'on te remettra. Dans la colonne S, indique ce que tu sais de cette époque. Puis, dans la colonne V, inscris ce que tu veux apprendre, ce que tu aimerais trouver dans ce texte.

Lis ensuite le texte. Tu pourras remplir la colonne A par la suite.



## Au temps de tes arrière-grands-parents

Pendant la première moitié des années 1900, les arrière-grands-parents ont connu la guerre, la pénurie et le chômage. Ils n'étaient jamais sûrs du lendemain, aussi entretenaient-ils leurs biens, meubles, tapis ou vêtements plus soigneusement qu'on ne le fait aujourd'hui.



Dans les familles nombreuses, les plus jeunes portaient les vêtements des plus vieux.

54

Unité 5

Ce texte, dont la première page se retrouve dans l'encadré 3, ne décrit pas seulement la première partie des années 1900, mais effectue un lien avec l'époque des arrière-grands-parents de l'élève. Cela donne la possibilité à l'élève de faire un lien entre lui et ce qui se passait « avant », par l'entremise de ses arrière-grands-parents.

Par ailleurs, les textes qui présentent une notice informative, une démonstration, une fiche biographique, catégorisés également dans les textes qui décrivent, occupent une

place moins grande, bien qu'elle soit similaire pour les manuels A2 et B2 (respectivement 7,2% et 7,4%). Le manuel C2 est plutôt loin derrière avec 3,1% (Tableau XII).

Les textes qui expliquent occupent une partie assez importante des manuels du deuxième cycle. Le tableau XII nous permet de constater que le manuel A2 présente un peu plus du double des textes qui expliquent que le manuel C2 (19,3% contre 8,5%), alors que le manuel B2 se situe entre les deux avec 12,2%. Partant de la curiosité qu'ont généralement les enfants face à différents sujets qui les concernent de près ainsi que leur propension au questionnement, les textes qui expliquent ont donc tout à fait leur place au sein des manuels scolaires. Cependant, les résultats démontrent que certains auteurs ne favorisent pas les textes de cette fonction.

En ce qui concerne les comptines, poèmes, chansons, ils occupent une place différente selon les manuels du deuxième cycle. En effet, le manuel C2 y consacre près du tiers de ses textes (27%), soit deux fois plus que le manuel A2 (13,9%). Le manuel B2, quant à lui, présente la moitié moins de ces textes que le manuel A2 avec 5,4%. On constate donc que le manuel C2 consacre une place plus importante aux textes tels que les poèmes et les chansons plutôt qu'aux textes qui décrivent (Tableau XII).

Les manuels étudiés pour le deuxième cycle offrent moins de textes qui disent comment faire si on les compare aux manuels du premier cycle. En effet, ce sont 4,8% (A2), 6,7% (B2) et 2,7% (C2) des textes qui occupent cette fonction (Tableau XII). Les textes proposés sont cependant plus complexes, plus longs, comme le démontre l'encadré 4 qui suit.

Encadré 4 : Au-delà des mots, 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Manuel de l'enseignant 3, fascicules E, F, G, H, p.339-339

**TEXTE 2**

Recherche  
sur illustrations  
Compte-tu ces jeux ?  
Observe le texte  
S'agit-il d'un texte  
concret ou  
d'un texte littéraire ?

a) Lis le texte et découvre  
des jeux d'écriture.  
b) Remarque les étapes  
à suivre pour fabriquer  
le cerf-volant  
ou pour l'amuser  
au ballon pédestre.

## Des idées pour le plaisir de jouer

### Mon propre cerf-volant

Sur la plage ou dans un parc,  
profite du vent pour jouer au cerf-volant.  
Pour le fabriquer, respecte les consignes  
ci-dessous.



**Ce qu'il te faut :** deux baguettes (l'une de 80 cm de long, l'autre de 46 cm) ; un canif ; de la ficelle ; un anneau ; des ciseaux ; de la colle ; des feutres ; des papillotes<sup>1</sup> en papier de couleur ; du papier d'emballage ou du tissu.

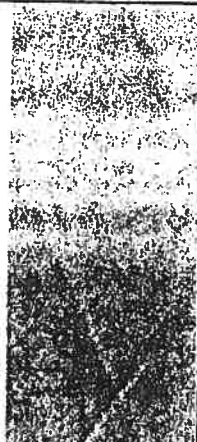
- 1 Trace des repères sur chaque baguette : sur la plus longue, mesure 30 cm ; sur l'autre, marque le milieu (23 cm).  
Dispose-les en croix et fixe-les avec de la ficelle.
- 2 Demande l'aide d'un ou d'une adulte pour creuser une encoche avec ton canif aux extrémités de chaque baguette.
- 3 Passe la ficelle dans les encoches ; tends-la en faisant un nœud en bas de façon à obtenir une armature<sup>2</sup> bien rigide.
- 4 Place l'armature sur le papier d'emballage ou le tissu posé à plat. Découpe-le sur le contour en ajoutant 3 ou 4 cm de chaque côté. Aux angles, découpe des petits demi-cercles.
- 5 Sur l'autre face, décore avec les feutres.
- 6 Replie les rebords et colle-les par-dessus la ficelle.

1. Dans ce texte, une papillote est un papier en forme de papillon.  
2. Une armature est un assemblage de bois ou de métal qui sert à maintenir les diverses parties d'un ouvrage.

trois cent trente-huit • Thème 24

**338**

- 7 Attache trois bouts de ficelle de même longueur (50 cm) à l'extrémité des baguettes du haut. Noue-les à l'anneau destiné à recevoir la longue ficelle de vol.
- 8 En bas du cerf-volant, noue une autre ficelle de 1 m de long et attache tous les 10 cm une papillote en papier de couleur différente. La queue équilibre le cerf-volant et l'aide à se maintenir sur les courants d'air. Tu peux faire varier sa longueur et régler son poids en ajoutant ou en supprimant des papillotes. Fais des essais pour adapter ton cerf-volant à la force du vent.



Adriane Romosan, *Activités dans la nature*, Paris, Éditions Mango, 1994, p. 12-13

Cet encadré (Encadré 4) permet de constater que la marche à suivre est plus complexe que celle qui serait donnée pour le premier cycle. De plus, le vocabulaire utilisé est choisi en fonction des « habiletés » en lecture des élèves.

Quant aux textes comportant des interactions verbales (entrevue, entretien, dialogue, jeu de rôle, saynète, conversation, etc.), 6% des textes du manuel A2 en comptent comparativement à 1,4% des textes du manuel B2 et aucun dans le manuel C2 (Tableau XII). En effet, le manuel A2 est celui qui se distingue dans cette fonction de textes, car il présente un certain nombre d'extraits de pièces de théâtre.

**Tableau XII : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du deuxième cycle**

Fonctions	Exemples	2 <sup>e</sup> cycle		
		A2	B2	C2
Raconter	Roman	23	25,7	30,1
	Témoignage	7,2	8,1	0,4
	Sous total de cette fonction	29,2	33,8	30,5
Décrire	Compte rendu	0,0	0,0	0,8
	Description d'un lieu	11,5	29,7	22,4
	Notice informative	7,2	7,4	3,1
	Sous total de cette fonction	18,7	37,1	26,3
Expliquer	Article d'encyclopédie	19,3	12,2	8,5
Dire comment faire	Recette, consignes	4,8	6,8	2,7
Convaincre	Message publicitaire	0,6	0,0	0,8
	Texte d'opinion	1,2	0,7	3,1
	Sous total de cette fonction	1,8	0,7	3,9
Mettre en évidence le choix des mots	Poème, chanson	13,9	5,4	27
	Devinette	0,6	1,4	0,4
	Sous total de cette fonction	14,5	6,8	27,4
Comporter des interactions verbales	Dialogue	6,0	1,4	0,0
	Bande dessinée	3,6	1,4	0,8
	Causerie	0,0	0,0	0,0
	Sous total de cette fonction	9,6	2,8	0,8

#### *4.1.1.3 Les fonctions des textes au troisième cycle*

En ce qui concerne le troisième cycle, on remarque dans le tableau XIII que les textes qui racontent occupent également une place importante au sein des trois manuels étudiés, soit près de 20% pour les manuels B3 et C3 et près de 30% pour le manuel A3. On retrouve souvent plus d'extraits de romans pour la jeunesse que dans les manuels du premier cycle, ce qui peut expliquer ce haut pourcentage.

Tout comme pour les deux cycles précédents, les textes qui décrivent occupent une part assez importante au sein des manuels du troisième cycle. En effet, les manuels A3 et B3 consacrent autour de 20% de l'ensemble des textes à cette fonction alors que le manuel C3 y accorde 14,3%. Ainsi, les manuels, tous cycles confondus, accordent une place centrale (près de 1/5 de l'ensemble des textes) aux textes ayant la fonction de décrire (Tableau XIII).

Les poèmes, chansons et comptines (textes qui mettent en évidence le choix des mots et des sonorités) occupent une part très inégale parmi les textes des manuels du troisième cycle. Ainsi, 9,8% des textes du manuel A3 ont cette fonction alors qu'elle est de l'ordre de 23,7% pour le manuel B3 et 39,8% pour le manuel C3 (Tableau XIII). Cet écart peut s'expliquer d'abord par les poèmes que l'on propose à l'élève, qui sont plus nombreux au troisième cycle qu'aux cycles précédents. De plus, on peut trouver une explication à ce pourcentage élevé dans la structure même des manuels. En effet, les manuels B3 et C3 présentent plusieurs poèmes en laissant le choix aux élèves de lire ceux qu'ils veulent selon un thème, par exemple. Les poèmes sont classés en sous-groupes (sur les animaux, sur les saisons, etc.) et l'élève choisit le sous-groupe qui l'intéresse. Ainsi, le nombre de poèmes est élevé, mais l'élève ne les aura pas tous lus. Quant au manuel A3, sa structure fait en sorte que l'élève lira un certain nombre de poèmes sans nécessairement avoir choisi ceux qui l'intéressent.

En ce qui à trait aux chansons, elles sont traitées différemment dans les manuels du troisième cycle ce qui est susceptible de les rendre plus signifiantes pour les élèves. On retrouvera au troisième cycle, entre autres, des chansons de chanteurs ou chanteuses



populaires (Encadré 5) alors qu'au premier cycle on retrouve des chansons d'Henriette Major, par exemple. On retrouve également à deux reprises la chanson *Quand les hommes vivront d'amour* de Raymond Lévesque (Encadré 6, p.72).

**Encadré 5 : Au-delà des mots, 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle, Manuel de l'enseignant, Thématiques 5 à 8, p. 460-461**

### Suivre l'étoile

- |  |  |
|--|--|
| 1 On m'a déjà parlé tout bas               | 21 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
| 2 On m'a dit en secret                     | 22 Porter l'espoir, enfin, croire à la vie |
| 3 Que j'avais la vie devant moi            | 23 Suivre l'étoile et rester fidèle        |
| 4 Un rêve qui m'attendait                  | 24 À sa victoire, à toute une symphonie    |
| 5 J'ai poursuivi mon histoire              | 25 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
| 6 Sans jamais douter de rien               | 26 Suivre l'étoile et rester fidèle        |
| 7 Je savais qu'en levant les voiles        | 27 Imagine le temps                        |
| 8 Je volais vers mon destin                | 28 Suspendu à tes pas                      |
| 9 Suivre l'étoile qui nous appelle         | 29 Plus de question, avance                |
| 10 Porter l'espoir, enfin, croire à la vie | 30 Il ne te reste qu'à vivre               |
| 11 Suivre l'étoile et rester fidèle        | 31 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
| 12 À sa victoire, à toute une symphonie    | 32 Porter l'espoir, enfin, croire à la vie |
| 13 On a tous un rêve à défendre            | 33 Suivre l'étoile et rester fidèle        |
| 14 Qui vit au cœur de nous                 | 34 À sa victoire, à toute une symphonie    |
| 15 Il ne reste qu'à le prendre             | 35 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
| 16 Le porter à nos joues                   | 36 Porter l'espoir, enfin, croire à la vie |
| 17 Et s'il faut parler d'espérance         | 37 Suivre l'étoile et rester fidèle        |
| 18 Tu n'as qu'à lire dans mes yeux         | 38 À sa victoire, à toute une symphonie    |
| 19 Si le monde et les temps changent       | 39 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
| 20 Nous changerons pour le mieux           | 40 Suivre l'étoile et rester fidèle        |
|  | 41 Suivre l'étoile qui nous appelle        |
|  | 42 Suivre l'étoile et rester fidèle        |

Gabrielle Destroismaisons, « Suivre l'étoile », *La vie qui danse*, Montréal, Étiquette Guy Cloutier, 2003.

Encadré 6 : Signet, 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle, Livre D, p.262

**TEXTE 15**

**Quand  
les hommes  
vivront  
d'amour**

Quand les hommes vivront d'amour  
Il n'y aura plus de misère  
Et commenceront les beaux jours  
Mais nous, nous serons morts mon frère

Quand les hommes vivront d'amour  
Ce sera la paix sur la Terre  
Les soldats seront troubadours  
Mais nous, nous serons morts mon frère

Dans la grand'chaîne de la vie  
Où il fallait que nous passions  
Où il fallait que nous soyons  
Nous aurons eu la mauvaise partie

Dans la grand'chaîne de la vie  
Pour qu'il y ait un meilleur temps  
Il faut toujours quelques perdants  
De la sagesse ici-bas c'est le prix

Quand les hommes vivront d'amour  
Il n'y aura plus de misère  
Et commenceront les beaux jours  
Mais nous, nous serons morts mon frère

Raymond LÈVESQUE  
Éditions Semi/Meridian.

Les textes qui expliquent ont un pourcentage similaire avec 16% (A3), 22% (B3) et 19,7% (C3) (Tableau XIII). En comparaison avec les cycles précédents, cette fonction obtient un pourcentage plus élevé. Une raison pouvant expliquer cette différence peut être la plus grande habileté qu'ont les élèves plus âgés (ou les lecteurs avancés) à comprendre ce type de texte. Ainsi, on retrouve plusieurs textes ayant pour objet l'explication d'un phénomène scientifique.

Quant aux textes qui disent « comment faire », leur pourcentage est moins élevé que celui des autres cycles, soit 7,6% (A3), 2,5% (B3) et 2,1% (C3) (Tableau XIII). Le manuel A3 compte un pourcentage plus grand de textes qui occupent cette fonction. On retrouvera moins de recettes ou de bricolage, mais encore une fois il y aura des règles de jeu.

**Encadré 7 : Mordicus, 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève volume 3, p.130**

**Jeux de cours d'école**

Pas besoin d'aller loin pour trouver des endroits où on peut bouger.

La cour de l'école, par exemple, est un bon endroit pour libérer le trop-plein d'énergie pendant les récréations.

🐉 🐉 🐉

*Donjons et dragons*

**But du jeu**

Les dragons doivent éliminer les chevaliers à l'aide d'un ballon. Le chevalier ou la chevalière qui survit gagne la partie.

**Nombre de joueurs**

4 dragons et 12 chevaliers (minimum).

**Groupe d'âge**

11 - 12 ans

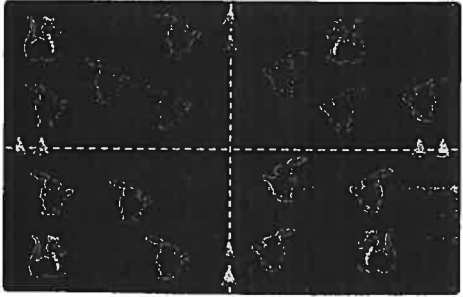
**Matériel**




Quatre dossards identifiant les dragons  
Huit cônes  
Deux ballons mousse

**Déroulement du jeu**

Diviser le terrain en quatre parties égales à l'aide de lignes imaginaires. Chaque dragon possède un donjon équivalent à un quart du terrain. Il y a donc quatre dragons possédant chacun son donjon. Les dragons se déplacent dans leur donjon d'où ils ne peuvent sortir. Le jeu commence au coup de sifflet de l'arbitre. Les chevaliers circulent d'un donjon à l'autre afin de ne pas se faire toucher par les dragons. Pour en sortir, ils doivent obligatoirement passer par les portes formées par les cônes. Les dragons essaient de les toucher avec le ballon. Attention, il est interdit de lancer le ballon sur les chevaliers! Les dragons doivent s'approcher d'eux et les toucher avec le ballon qu'ils ont en main. Toutefois, les dragons peuvent se lancer le ballon entre eux car il n'y a que deux ballons pour les quatre dragons. Le chevalier ou la chevalière qui se fait toucher par un dragon doit se retirer du jeu.

**Au jeu!**



 cônes
 chevaliers
 dragons

Donjons-Dragons, décrit par la classe de 4<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> année de Nancy Prévèreault, 2001, École Henri-Bachand, Saint-Liboire, Québec.

L'encadré précédent (Encadré 7) permet de constater la différence avec le jeu décrit pour le deuxième cycle (Encadré 4, p.82). En effet, le jeu présenté aux élèves du deuxième cycle est plus court et exige moins de matériel, facilitant ainsi la compréhension du texte. Quant au jeu « Donjons et dragons » (Encadré 7) présenté aux élèves du troisième cycle, son déroulement est plus complexe, rendant ainsi la lecture moins évidente. Dans les deux cas, un schéma ou une illustration, soutiennent l'élève dans sa lecture.

Enfin, les textes qui présentent des interactions verbales sont peu nombreux lorsque l'on divise les « catégories ». En effet, pour ce qui est des « entrevue, entretien, dialogue, jeu de rôles, etc. », le pourcentage est de 1,3% (A3), 3,4% (B3) et 0,7% (C3) alors que lorsqu'il s'agit de bande dessinée ou d'échange de questions/réponses, ces textes constituent 6,9% du manuel A3 comparativement à 1,7% pour le manuel B3 et aucun pour le manuel C3 (Tableau XIII). Ce dernier manuel présente donc peu de textes ayant des interactions verbales. En regard du tableau XIII, le total de cette fonction démontre que le manuel A3 est celui qui présente le plus de ces textes (8,2%), suivi de près par le manuel B3 (6,8%). Quant au manuel C3, son pourcentage est très faible avec 0,7%. À la lumière du tableau XIII, nous constatons que les auteurs du manuel C3 ont concentré la majorité des textes dans des fonctions qui nous semblent centrales soit « raconter », « décrire » et « expliquer ». Ainsi, cette concentration est si grande que cela laisse très peu de place pour les textes des autres fonctions. Ceci a pour conséquence que ce manuel propose une moins grande variété de textes contrairement aux autres manuels du troisième cycle.

Enfin, les textes qui visent à convaincre (critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat) sont peu présents au sein des manuels du troisième cycle que nous avons étudiés (4,7% pour A3, aucun pour B3 et 0,7% pour C3).

**Tableau XIII : Les pourcentages relatifs aux fonctions des textes dans les manuels du troisième cycle**

Fonctions	Exemples	3 <sup>e</sup> cycle		
		A3	B3	C3
Raconter	Roman	26,1	19,5	19,7
	Témoignage	4,1	1,7	0
	Sous total de cette fonction	30,2	21,2	19,7
Décrire	Compte rendu	0	0,9	0,4
	Description d'un lieu	18,2	13,6	11,1
	Notice informative	2,8	5,1	2,8
	Sous total de cette fonction	21	19,6	14,3
Expliquer	Article d'encyclopédie	16	22	19,7
Dire comment faire	Recette, consignes	7,6	2,5	2,1
Convaincre	Message publicitaire	0,6	0,9	0,0
	Texte d'opinion	4,7	0,0	0,7
	Sous total de cette fonction	5,3	0,9	0,7
Mettre en évidence le choix des mots	Poème, chanson	9,8	23,7	39,8
	Devinette	1,3	3,4	3,1
	Sous total de cette fonction	11,0	27,1	42,9
Comporter des interactions verbales	Dialogue	1,3	5,1	0,7
	Bande dessinée	6,9	1,7	0,0
	Causerie	0,0	0,0	0,0
	Sous total de cette fonction	8,2	6,8	0,7

#### 4.1.1.4 Les fonctions des textes; observations générales

Quelques observations générales sur les fonctions des textes relevées dans les 9 manuels étudiés viennent compléter la présentation de la présence relative des textes selon leurs fonctions. Dans un premier temps, il faut constater que les manuels des trois cycles confondus présentent un pourcentage élevé de textes qui racontent, stimulant ainsi l'imaginaire et l'intérêt des élèves pour la lecture. En effet, peu importe le niveau de lecture de l'élève, la quantité de ces textes au sein de tous les manuels étudiés, trois cycles confondus, démontre leur importance dans l'apprentissage de la lecture.

Dans un deuxième temps, il est probable que ce type de texte soit celui qui donne le goût de la lecture à l'élève. Être capable de lire une histoire seul pour la première fois est très valorisant. Ainsi, les premiers pas vers la lecture s'effectuent souvent au travers de

textes qui racontent. En outre, la lecture de ce type de texte présente à l'élève un ensemble de possibilités concernant les histoires qu'il peut lui-même écrire. Ainsi, le PFEQ démontre le lien qui existe entre la lecture et l'écriture en mentionnant que « C'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue ou dans une autre langue, que l'on découvre le plaisir, l'utilité et l'importance de ce moyen d'expression privilégié » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.70). Sous un angle purement « statistique », disons qu'il est évident qu'étant donné que les textes qui racontent présentent le pourcentage le plus élevé, souvent près du tiers des textes des manuels, les autres fonctions telles que « dire comment faire », « convaincre » ou « comporter des interactions verbales » occuperont un pourcentage moins élevé. Pourtant, selon le PFEQ, les tâches reliées à la lecture devraient apparaître « à l'élève comme autant de défis à relever qui l'amènent à faire des retours sur ce qu'il vit » (*Ibid.*, p.72). Une plus grande diversité des fonctions des textes dans les ensembles didactiques pourrait être une façon de présenter de tels défis à l'élève.

Lors de la collecte des données nous nous sommes également attardés à relever deux autres fonctions que pouvaient avoir les textes soit une fonction référentielle ou une fonction d'illustration des informations. En premier lieu, attardons-nous à la fonction « servir d'outils de référence ». Étant donné la nature de ces outils : imagier, dictionnaire visuel et usuel, dictionnaire des synonymes, lexique, glossaire, grammaire, etc., il paraît normal de ne pas en retrouver dans aucun des manuels. Il s'agit plutôt d'outils externes qui seront utilisés pour accompagner le manuel. Cependant, il faut préciser que la plupart des manuels comportent une section grammaticale. Cette section peut servir par la suite d'outil de référence, mais ne constitue pas un ouvrage en soi qui ne traite que de grammaire. C'est donc pour cette raison que le codage ne comprenait pas les sections grammaticales.

Ensuite, en ce qui concerne les textes qui illustrent des informations, que ce soit sous forme de tableau, de schéma, de diagramme, de plan, de ligne du temps, etc. peu de manuels utilisent cette fonction. On remarque que seuls les manuels A2 (1,2%) et A3 (0,63%) présentent des textes qui illustrent des informations. Il faut alors supposer que

les élèves seront mis en contact avec des textes de cette fonction à d'autres occasions que dans le manuel scolaire.

Nous constatons également que le pourcentage de textes qui mettent en évidence le choix des mots est assez important aux deuxième et troisième cycles. Cependant, les textes privilégiés sont alors les poèmes plutôt que les chansons, contrairement au premier cycle où les élèves sont en contact avec un nombre plus grand de chansons. Par ailleurs, les chansons des manuels du premier cycle contiennent fréquemment des rimes, faisant en sorte qu'elles puissent permettre d'effectuer un lien avec la forme poétique.

Enfin, il paraît central de mentionner qu'au-delà d'un outil d'apprentissage, la lecture est « aussi une source de plaisir » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.74). En ce sens, la découverte de textes occupant différentes fonctions nous semble être une avenue à emprunter afin de permettre à tous les élèves d'accéder au plaisir de lire. En étant en contact avec des textes adaptés à son niveau de lecture qui suscitent son intérêt et qui nécessitent parfois « l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques » (*Ibid.*, p.84), l'élève pourra plus facilement effectuer des liens entre son expérience personnelle et les « œuvres qu'il a lues, vues ou entendues » (*Ibid.*, p.74).

#### ***4.1.2 Les supports médiatiques***

Parmi les *repères culturels* que désigne le programme de français langue d'enseignement, outre les textes, qui occupent une très large place, se trouvent également des supports médiatiques. Lorsque l'on observe la grille de codage, les supports médiatiques qui y sont recensés, empruntés au programme, sont nombreux : album, roman, globe terrestre, sites Internet, dépliants publicitaires, dépliants touristiques, photographies, films, etc. Nous avons d'abord choisi de les traiter selon qu'ils sont utilisés lors de la préparation, la réalisation ou l'intégration de l'activité ou bien lors du prolongement, de l'enrichissement ou comme soutien. Cette façon de regrouper les supports médiatiques visait une distinction entre ceux qui sont plus

susceptibles d'être utilisés et ceux qui le sont moins. En effet, compte tenu du fait que les activités proposées en prolongement, en enrichissement et en soutien sont facultatives et n'occupent pas le centre de l'apprentissage, il est possible que les supports médiatiques qui y sont suggérés ne soient pas utilisés.

À la lumière du tableau XIV, nous constatons que les supports médiatiques sont très présents au premier cycle. Dans deux des trois manuels (B1 et C1), les supports médiatiques sont plutôt utilisés lors de l'enrichissement, du prolongement ou lors d'activité de soutien. Par ailleurs, l'écart qui se retrouve entre les deux temps de l'apprentissage n'est pas très grand lorsqu'on le compare aux écarts entre ces temps pour le deuxième et le troisième cycles. Ainsi, les supports médiatiques semblent bien répartis, n'étant pas seulement utilisés lors de l'enrichissement ou de la préparation.

En regard des totaux, un constat porte également sur le fait que les supports médiatiques sont moins présents au deuxième cycle qu'au premier cycle. Par ailleurs, ceux-ci sont plus fréquemment utilisés lors de la préparation, de la réalisation ou de l'intégration de l'activité. Un nombre moins grand de supports médiatiques sont utilisés lors de l'enrichissement, du prolongement ou d'une activité de soutien, ce qui, en regard de l'intégration de ces *repères culturels*, est intéressant. En effet, les étapes de préparation, réalisation et intégration sont souvent des moments « obligés » lors d'une activité. Par contre, l'enrichissement, le prolongement ou le soutien, sont des moments qui compléteront l'activité, de façon à amener l'élève plus loin ou bien de soutenir un élève qui aurait rencontré des difficultés pour compléter la tâche.

Au troisième cycle, les supports médiatiques occupent une place moins importante comme le démontre le tableau XIV. De plus, dans les manuels A3 et C3, ils seront plus fréquemment employés lors d'activités d'enrichissement, de prolongement ou de soutien. Le manuel B3 utilisera un nombre plus grand de supports médiatiques lors des phases de préparation, de réalisation et d'intégration d'une activité.



**Tableau XIV : Nombre de supports médiatiques utilisés dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement pour les trois cycles, selon les temps de l'apprentissage**

<b>Supports médiatiques selon les trois cycles du primaire et les temps de l'apprentissage</b>										
<b>Temps de l'apprentissage</b>		<b>1<sup>er</sup> cycle</b>			<b>2<sup>e</sup> cycle</b>			<b>3<sup>e</sup> cycle</b>		
		<b>A1</b>	<b>B1</b>	<b>C1</b>	<b>A2</b>	<b>B2</b>	<b>C2</b>	<b>A3</b>	<b>B3</b>	<b>C3</b>
<b>1</b>	<b>Utilisés en préparation, réalisation ou intégration</b>	64	66	55	66	66	64	11	59	19
<b>2</b>	<b>Utilisés en enrichissement, prolongement ou soutien</b>	53	70	65	34	34	56	47	43	56
	<b>Total</b>	117	136	120	100	100	120	58	102	75

#### *4.1.2.1 Les principaux supports médiatiques relevés dans les ensembles didactiques*

En dressant le portrait des supports médiatiques que l'on peut retrouver dans les ensembles didactiques de français langue d'enseignement étudiés, cela permet de cerner davantage ce type de *repères culturels*. Le tableau qui suit (Tableau XV) présente donc les principaux supports médiatiques relevés, tous les cycles confondus. Utilisé à la fois lors de la préparation, de la réalisation, de l'enrichissement ou du soutien, le livre, que ce soit l'album, le roman ou le recueil de poèmes, constitue le support médiatique le plus utilisé. D'abord, il est facilement accessible et peu coûteux (on peut l'emprunter à la bibliothèque). Ensuite, l'enseignant est souvent plus familier avec l'exploitation de ce type de support auprès des enfants. Enfin, les livres traitent de plusieurs sujets, augmentant ainsi leur accessibilité.

Lors de la collecte des données, nous avons également constaté que le livre était fréquemment utilisé pour compléter le texte du manuel, pour aller plus loin que les informations données dans le texte. Parfois, les guides d'enseignement précisent les ressources à utiliser en énumérant des titres d'ouvrages à consulter, parfois, aucune ressource n'est mentionnée. À titre de support médiatique, le livre est celui que l'on retrouve en plus grand nombre dans les ensembles didactiques étudiés. Il se retrouve

majoritairement lors d'activités d'enrichissement ou de prolongement (132 fois). Ces activités prennent fréquemment la forme de recherches, sur un animal ou un phénomène naturel, par exemple.

Ainsi, les ressources documentaires telles les revues et les magazines se retrouvent liées à Internet dans le but d'effectuer ces recherches. On suggère à l'enseignant, à travers une liste proposée dans les guides d'enseignement, d'utiliser ces ressources afin de compléter une information retrouvée sur Internet. Dans ce cas-ci, on retrouve plutôt des revues et magazines adaptés pour les enfants, tels *Les débrouillards*, *Images Doc* et *Youpi*, portant parfois sur des sujets précis comme les sciences ou sur des sujets variés.

Par ailleurs, mentionnons que les maisons d'édition proposent peu d'activités à travers lesquelles l'élève utilisera le courriel. Généralement, il est question de correspondance avec des élèves d'une autre école québécoise ou située dans un autre pays. Dans les ensembles didactiques qui proposent la correspondance scolaire au moyen du courriel, ce dernier est perçu comme un outil de communication au même titre qu'une lettre envoyée par la poste.

En ce qui à trait aux sites Internet, tous les manuels étudiés en suggèrent dans les guides d'enseignement, les notes pédagogiques ou les « Guides en un coup d'œil ». Ce n'est que pour les manuels des deuxième et troisième cycles de la maison d'édition C que les sites Internet se retrouvent sur le site même de la maison d'édition. Lors de l'achat de ce manuel, les enseignants reçoivent un nom d'utilisateur et un mot de passe afin d'avoir accès à cette section réservée du site Internet de cette maison d'édition. Cette « façon de faire » permet à la maison d'édition d'effectuer des mises à jour des sites Internet à consulter. Les enseignants peuvent également trouver, dans cette section réservée, des documents reproductibles ainsi que des textes supplémentaires. Par ailleurs, cette maison d'édition est celle qui propose le moins d'activités liées au TIC et ce, de façon considérable.

L'utilisation de cassettes ou de disques compacts est aussi assez fréquente (103 fois). Au premier cycle, certaines histoires y sont racontées. On retrouve également des chansons ou des poèmes à faire entendre aux élèves. Ces derniers peuvent donc bien saisir la musicalité des mots. Cette façon de proposer une version audio des chansons et des poèmes soutient un enseignant qui ne se sentirait pas habile avec la lecture expressive ou qui souhaiterait avoir un exemple.

Les suggestions de documentaires, de films ou de reportages télévisés sont peu nombreuses. Souvent, ces types de supports médiatiques exigent de payer des droits d'auteurs. Par ailleurs, certaines écoles ou commissions scolaires se procurent ces documents, permettant ainsi aux enseignants de les présenter en classe. Il est également possible, maintenant, de retrouver des extraits de reportages télévisés sur les sites Internet d'émissions à caractère informatif.

En ce qui concerne les reproductions d'œuvres d'art, de photos ou d'illustrations, celles-ci seront fréquemment utilisées lors de la préparation ou la réalisation d'une activité. Servant lors du déclenchement ou de la réalisation d'une activité, les photos et les illustrations sont assez accessibles et serviront d'inspiration à l'élève. Elles seront cependant peu utilisées lors de l'enrichissement ou du soutien. Enfin, il faut noter que dans plusieurs écoles, la collection *Images de l'art* présentant des reproductions d'œuvres d'art pour chaque année du primaire permet aux enseignants d'effectuer ces liens. Par ailleurs, lorsque l'enseignant souhaite aborder une œuvre spécifique, la reproduction de celle-ci est parfois difficile à se procurer, à moins de la retrouver dans un livre.

Ensuite, il peut être étonnant de constater que les cartes géographiques, les globes terrestres et les cartes routières sont aussi présents en tant que supports médiatiques. Cependant, le fait qu'ils soient souvent utilisés lors de la préparation, de la réalisation ou de l'intégration démontre que leur utilité est assez importante. En effet, comme il fut mentionné précédemment à propos des images, ces supports médiatiques aident l'élève à

situer des lieux dont il est question dans les textes qu'il lit, lui permettant souvent de mieux les comprendre.

**Tableau XV : Les principaux supports médiatiques relevés dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement, pour les trois cycles**

Nombre de supports médiatiques selon deux temps de l'apprentissage									
Temps de l'apprentissage		Cassettes audio/ Disque compact	Album - livres	Magazines; revues circulaires; journaux;	Dictionnaire	Film, reportage télévisé, documentaire	Informatique (courriel, forum, etc.)	Photos -illustrations – reproductions d'œuvres d'art	Carte géographique; globe terrestre; carte routière
1.	Sous- total	87	95	45	37	15	16	29	62
2.	Sous- total	49	215	152	6	22	40	5	12
	Total	103	310	197	43	37	56	34	74

#### **4.1.3 Les expériences culturelles**

Les expériences culturelles peuvent être variées tel que nous l'avons constaté à la lecture du Programme de formation de l'école québécoise. Cependant, lors de l'étude de certains manuels en français langue d'enseignement, nous avons seulement retrouvé quelques unes de ces expériences culturelles au sein de ceux-ci.

En effet, les expériences culturelles suggérées aux élèves du premier cycle, par l'entremise du guide d'enseignement, sont peu nombreuses et peu variées (Tableau XVI). Il est question d'inviter les élèves à visiter la bibliothèque municipale ou scolaire, surtout dans le cadre de projets de recherche. Il est alors suggéré à l'enseignant d'effectuer une première visite guidée de la bibliothèque de l'école avec les élèves afin qu'ils puissent repérer les rayons qui leur sont principalement dévolus. Peu à peu, ils se familiariseront avec le système de classement de la bibliothèque.

Quant aux autres expériences culturelles, que ce soit la visite virtuelle de musées, l'organisation ou la participation à un événement valorisant la langue française ou la rencontre avec une personne du milieu culturel, elles font rarement l'objet d'une grande description dans le guide d'enseignement. Elles prennent plutôt la forme de propositions qui complètent certains thèmes étudiés dans les manuels. En effet, elles constituent rarement le centre des activités proposées.

Le tableau XVI permet également de constater que les expériences culturelles ont peu d'importance au sein des manuels du deuxième cycle, étant moins nombreuses que celles du premier cycle. Et pourtant, il serait pertinent de questionner ce fait, en prenant, par exemple, la visite de musée. Les élèves du deuxième cycle étant plus habiles à utiliser l'ordinateur, nous pourrions croire qu'il serait plus facile pour eux de visiter des musées virtuels. Les chiffres ne vont toutefois pas en ce sens. Les guides d'enseignement du manuel B2 ne présentent aucune autre expérience culturelle que la visite de la bibliothèque municipale ou scolaire, ce qui, dans un objectif de rehaussement culturel, est bien peu. En fait, seul le manuel C2 suggère la participation de l'élève à un événement valorisant la langue française ainsi que la rencontre avec une personne du milieu culturel.

En ce qui concerne les expériences culturelles suggérées au troisième cycle, le tableau XVI démontre qu'elles ne sont pas plus nombreuses qu'aux deux premiers cycles. Les visites à la bibliothèque municipale ou scolaire constituent la seule suggestion du manuel B3 et presque la seule du manuel A3, ce dernier faisant mention, à deux reprises, d'une rencontre avec une personne du milieu de la culture.

Quant au manuel C3, il est celui qui offre le plus de suggestions d'expériences culturelles, tant en terme de nombre qu'en terme de diversité. On y fait cinq propositions de rencontre avec une personne du milieu culturel, deux propositions de participation à un événement culturel et deux visites de musée, virtuel ou non.

**Tableau XVI : Le nombre d'expériences culturelles présentées dans les manuels et guides d'enseignement pour les trois cycles**

Nombre d'expériences culturelles pour les trois cycles									
	1 <sup>er</sup> cycle			2 <sup>e</sup> cycle			3 <sup>e</sup> cycle		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
<b>Bibliothèque (municipale ou scolaire)</b>	10	13	4	16	3	6	3	8	3
<b>Musée (virtuel ou non)</b>	1	0	1	1	0	2	0	0	5
<b>Participer (en tant qu'acteur) à un événement</b>	3	3	0	0	0	5	0	0	4
<b>Assister à un événement valorisant la langue française</b>	1	0	1	1	0	1	0	0	0
<b>Rencontre avec une personne du milieu de la culture (contact par courriel ou en personne)</b>	3	0	3	0	0	3	2	0	6

#### **4.1.4 Conclusion**

Dans cette première partie du chapitre quatre, les résultats de l'étude ont été présentés, décrivant ainsi les *repères culturels* relevés dans les ensembles didactiques du corpus sur lequel porte cette recherche.

Dans l'ensemble, nous constatons que les *repères culturels* sont relativement présents. Toutefois, la place qu'ils occupent au sein des ensembles didactiques varie selon les formes. Bien sûr, étant donné que l'analyse porte sur des manuels de français langue d'enseignement, il semble tout à fait logique qu'ils soient principalement constitués de textes. Quant aux supports médiatiques, leur présence occupe plutôt le « pourtour » étant donné qu'ils sont utilisés à divers moments pour accompagner le texte, qui lui, est au centre de la situation d'apprentissage.

Par ailleurs, les expériences culturelles occupent un statut semblable à celui des supports médiatiques, étant également autour de la situation d'apprentissage, d'une activité d'enrichissement ou d'une activité réalisée dans un cadre bien précis. En effet, les expériences culturelles, considérées comme des *repères culturels* par les auteurs du PFEQ, sont peu nombreuses et occupent rarement le centre des situations

d'apprentissage. La deuxième partie du présent chapitre mettra en lumière le potentiel d'intégration de la dimension culturelle qu'offrent les *repères culturels* relevés car, présents sous différentes formes, les *repères culturels* n'ont pas tous la même « qualité ».

## **4.2 Potentiel d'intégration de la dimension culturelle des repères culturels des ensembles didactiques**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les *repères culturels* constituent des moyens pour intégrer la dimension culturelle; intégration qui contribue également au rehaussement culturel de l'enseignement. L'objectif de cette recherche étant de décrire les *repères*, la première section a présenté la fréquence relative de ces *repères culturels*. La présente section vise à apprécier le potentiel d'intégration de la dimension culturelle des *repères culturels* relevés précédemment, en dégagant certains facteurs pouvant accroître le potentiel culturel des *repères* relevés au sein des ensembles didactiques étudiés. Il sera donc question de la « valeur culturelle » d'un texte, car nous croyons que celle-ci est tributaire d'un ensemble d'éléments soit l'origine, le type de texte, le lien qu'il effectue avec d'autres disciplines porteuses de culture ainsi que le rôle de l'image qui accompagne ce texte.

### ***4.2.1 Facteurs d'accroissement du potentiel culturel des textes***

#### ***4.2.1.1 Leur origine***

En fait, en regard de la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » tirée du PFEQ on s'attend à ce qu'un élève du troisième cycle connaisse un grand nombre d'œuvres littéraires. Il doit donc avoir exploré ces œuvres « issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84), tout en ayant développé un intérêt pour « l'actualité littéraire » (*Ibid.*, p.84). En choisissant des extraits de textes tirés d'œuvres déjà publiées, les ensembles didactiques rendent possible ce contact avec de nombreux livres. En effet, la notice bibliographique

permettra à l'enseignant de présenter le livre dont il est question ou d'amener un élève intéressé à le retrouver à la bibliothèque.

À la première lecture du tableau XVII, un élément important ressort. Les textes publiés, c'est-à-dire ceux qui se terminent avec une notice bibliographique (auteur, nom du livre duquel est tiré l'extrait, année de publication et/ou maison d'édition), occupent une place très différente selon les manuels et selon les cycles. En effet, au premier cycle, ils sont très peu présents dans le manuel C1 (0,5%) alors qu'ils représentent près du tiers des textes du manuel A1 (29%), soit près de deux fois plus que le manuel B1 (17%). Au deuxième cycle, la situation est inversée. En effet, le tableau XVII permet de constater que le pourcentage de textes publiés est de loin supérieur à celui du premier cycle. Les pourcentages du troisième cycle présentent également une progression du nombre de textes publiés.

Les textes pour lesquels on retrouve une notice bibliographique offrent la possibilité à l'élève d'explorer l'oeuvre sous plusieurs angles et d'en poursuivre la lecture. Afin que l'élève puisse développer sa compétence à « Apprécier des œuvres littéraires », les auteurs du PFEQ mettent l'accent sur le fait que les oeuvres prennent principalement la forme de livres et qu'elles doivent être au centre des apprentissages réalisées en accompagnant régulièrement l'élève dans le développement de ses compétences en français langue d'enseignement. L'élève doit donc être mis en contact avec de nombreuses œuvres littéraires qui sont de qualité et variées (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84), appuyant ainsi un argument de Giasson (2003) selon lequel le manuel de lecture présente peu d'auteurs à découvrir.

**Tableau XVII : Pourcentage de textes publiés aux trois cycles, selon les ensembles didactiques étudiés**

Textes publiés au trois cycles								
Premier cycle			Deuxième cycle			Troisième cycle		
A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
29	17	0,5	69,3	77,7	41,7	59,8	88,1	66,1



En revanche, il est important de mentionner que les coûts liés aux droits d'auteurs peuvent jouer un rôle central dans le choix à faire par la maison d'édition. En effet, les maisons d'édition fonctionnent avec un budget de départ dans lequel une portion est réservée à l'acquisition de droits d'auteurs pour les textes. Ainsi, lorsqu'un auteur refuse de céder ses droits ou que cette enveloppe budgétaire est épuisée, les auteurs des manuels scolaires doivent trouver une autre alternative. Ils peuvent alors se tourner vers d'autres ouvrages de la littérature jeunesse, commander ce texte à un auteur ou écrire eux-mêmes ce dont ils ont besoin.

Enfin, nous remarquons qu'au premier cycle, le pourcentage de textes non publiés est supérieur à 70% alors qu'aux deuxième et troisième cycles, ce pourcentage baisse considérablement (41% pour le deuxième cycle et 28% pour le troisième cycle) (Annexe 4). En fait, ce haut pourcentage signifie que les élèves du premier cycle sont peu en contact avec des textes tirés de livres, de revues ou de magazines déjà publiés, les auteurs ayant préféré rédiger eux-mêmes les textes ou demander à des collaborateurs d'écrire certains textes. Nous pouvons nous demander si la raison est le manque de « ressources » livresques pour les élèves qui commencent à lire. Pourtant, lorsqu'on se réfère aux attentes de fin de cycle du PFEQ en lien avec la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », on remarque qu'il y a une « gradation » du nombre d'œuvres qui doivent être connues des élèves. Au premier cycle, un élève doit connaître « quelques œuvres littéraires à sa portée » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.85). Au deuxième cycle, on s'attend à ce que l'élève connaisse « un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée » (*Ibid*, p.85) alors qu'au troisième cycle, l'élève doit s'être « approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires » (*Ibid*, p.85). Les manuels scolaires ont un rôle important à jouer dans l'atteinte de cette compétence étant donné qu'ils constituent un outil privilégié des enseignants. De plus, une composante de cette compétence d'apprécier des œuvres littéraires exige que l'élève explore « des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances » (*Ibid.*, p.85). Ainsi, l'élève qui sera mis en contact avec un nombre plus grand d'œuvres littéraires dès le début de sa scolarité pourra probablement justifier plus facilement son appréciation.

#### 4.2.1.2 La présence de biographies

Un autre facteur d'accroissement du potentiel culturel des *repères* présents au sein des ensembles didactique est la présence de biographies. En effet, à la fin du primaire, un élève doit être en mesure de démontrer son intérêt pour les « personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84). C'est à travers la lecture des biographies de ces personnes que l'élève pourra être conscient de l'origine des œuvres qu'il lit, mais également de leur importance. L'appréciation du travail des auteurs ainsi que la connaissance de l'impact qu'ils ont eu et ont encore sur la société contribue de façon significative au bagage de culture générale de l'élève.

L'intérêt que nous portons à la présence des biographiques dans les ensembles didactiques provient de l'objectif du domaine des langues qui spécifie que l'élève, à travers les compétences développées dans ce domaine, pourra « entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.70). Ainsi la découverte et la connaissance des auteurs qui ont réalisé les œuvres littéraires lues par l'élève semble une autre facette importante pour apprécier l'œuvre à sa juste valeur (*Ibid.*, p. 84).

Certains ensembles didactiques ne mettent pas l'élève en contact direct avec une biographie qu'il pourrait lire lui-même. On laisse plutôt le soin à l'enseignant de présenter les auteurs. Cependant, il arrive fréquemment que les biographies soient placées dans une section particulière dans les guides d'enseignement ou dans un autre document complétant de guide d'enseignement. Encore une fois, il faut faire confiance aux enseignants pour qu'ils animent celles-ci ou du moins, en fassent la lecture aux élèves. Par ailleurs, le manuel B2 pourrait, d'un certain point de vue, sembler avantager l'élève. En effet, ce dernier a la possibilité de lire plus fréquemment les biographies de certains auteurs ou les artistes (Annexe 4). Toutefois, celles-ci sont plutôt courtes. Dans cette perspective, il serait intéressant de fournir à l'enseignant un complément d'information dans le guide d'enseignement afin que celui-ci ajoute à la biographie du manuel de l'élève.

Lorsque l'on compare l'ensemble des biographies, le premier élément frappant est d'en trouver peu dans les manuels de l'élève. Souvent, elles sont présentées dans les guides d'enseignement, et encore plus souvent dans ce qu'on pourrait appeler les notes pédagogiques complémentaires qui accompagnent, dans un document à part, le guide d'enseignement. L'accessibilité des biographies peut être questionnée. Bien sûr, les auteurs de manuels ont des choix à faire quant à l'espace nécessaire à chaque page du guide d'enseignement afin d'y retrouver « l'essentiel », soit le texte, les questions liées au texte, les notions grammaticales, etc. Ainsi, après avoir occupé l'espace de ces éléments « essentiels », reste-t-il de la place pour quelques informations biographiques sur l'auteur ? Les auteurs de manuels effectuent certains choix quant aux auteurs qu'ils souhaitent faire connaître à l'élève. Cependant, il arrive que les choix de départ des auteurs ne puissent apparaître dans la version finale des manuels.

Selon les ensembles didactiques, les biographies comportent quelques différences. La comparaison des biographies suivantes vise à en distinguer le potentiel culturel. Étant donné le nombre d'auteurs ou d'artistes avec lesquels les élèves sont en contact grâce aux extraits de leurs textes ou aux reproductions d'œuvres d'art, le choix d'exemples qui permettraient au lecteur de bien comprendre ce qui se trouve dans les manuels n'a pas été facile. Bien que les manuels se tournent vers certains auteurs « phares », cela ne veut pas dire que l'on présentera une biographie pour ceux-ci. Par exemple, bien que quelques manuels aient choisi des extraits de textes de Gilles Vigneault, peu de guides d'enseignement présentent une biographie de ce dernier.

Dans un premier temps, afin de s'assurer de la représentativité des biographies présentées dans cette recherche, l'auteur pour lequel on retrouvait le plus de manuels présentant sa biographie a été relevé. En fait, ce n'est que dans un manuel pour l'élève de la deuxième année du troisième cycle, soit dans *Au-delà des mots*, que l'on retrouve la biographie de Félix Leclerc reproduite ci-dessous (Encadré 8). Cet encadré (Encadré 8) contient les informations importantes, bien qu'il y en ait peu. On retrouve les dates de naissance et de décès ainsi que quelques informations sur la vie professionnelle de Félix Leclerc, plus précisément sur les métiers qu'il a exercés.

**Encadré 8 : Au-delà des mots, 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève, fascicules 5, 6, 7, 8, p.305**

« Félix Leclerc est né à La Tuque le 2 août 1914. Poète, conteur, auteur dramatique et chansonnier, cet artiste québécois a vu son œuvre couronnée par de nombreuses récompenses. Il est décédé le 8 août 1988 à l'île d'Orléans. »

Les trois autres biographies de Félix Leclerc se retrouvent dans les guides d'enseignement ou dans les notes pédagogiques complémentaires de deux manuels du deuxième cycle et d'un manuel du premier cycle. Les encadrés qui suivent reproduisent l'information que l'on y retrouve.

**Encadré 9 : Bravissimots, 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires A2 et B2, p.29**

« Félix Leclerc (1914-1988). Au cours de sa vie, cet homme mit ses multiples talents au service de la culture québécoise. D'abord animateur de radio, puis écrivain pour le théâtre et la télévision, Félix Leclerc termina sa carrière en tant que compositeur et interprète, et enregistra plusieurs disques. Expliquer aux élèves que cet homme était un poète, qu'il voyait les mêmes choses que les autres personnes, mais d'une façon différente ».

**Encadré 10 : Signet, 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Guide d'enseignement partie 1, Projet 4, p.16**

« Félix Leclerc (1914-1988) est un artiste québécois qui s'est fait connaître à la fois comme poète, dramaturge et chansonnier. Ses poèmes et ses chansons célèbrent, entre autres, son amour du pays et des gens qui l'ont façonné. Son attachement à la liberté et sa soif de justice ont fortement inspiré son œuvre. »

**Encadré 11 : Ardoise, Manuel B, 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires, p.110**

« À la fois auteur radiophonique, conteur, poète, dramaturge et chansonnier, Félix Leclerc, de par l'amplitude et la profondeur de son talent, est devenu l'un de nos plus grands artistes québécois. Né à La Tuque, en Haute-Mauricie, il est le sixième d'une famille de onze enfants. Il tient de sa mère son goût de la musique et sa joie de vivre. En 1928, il commence son cours classique à Ottawa. Mais la crise économique de 1932 l'oblige à interrompre ses études. De 1934 à 1937, il est annonceur à la radio de Québec, puis de Trois-Rivières. C'est à cette époque qu'il écrit ses premiers romans. Ses écrits, ses pièces de théâtre et ses chansons parlent de la nature, du rêve, de la vie, de la solitude, de la mort, de l'amour et du pays. Toute son œuvre s'identifie aux gens simples et laborieux. En 1939, il interprète sa première chanson, *Notre sentier*, sur les ondes de Radio-Canada. Mais la

popularité se fait attendre. En 1950, il se rend en France avec son bagage de chansons sous le bras. Là, le succès est immédiat. Il reçoit en 1951, en 1958 et plus tard, en 1973, le Grand Prix du Disque de l'Académie Charles-Cros, la plus haute distinction qu'un chanteur puisse recevoir en France. Après trois années passées à Paris, il revient au Québec et s'installe à Vaudreuil. Dix ans plus tard, il achète une maison à l'île d'Orléans, et c'est là qu'il passera le reste de ses jours. Pendant toutes ces années, Félix Leclerc poursuit son travail. Son succès au Québec ne se démentira plus. Félix Leclerc a toujours affiché son engagement et son appartenance au Québec. Ses chansons parlent de courage, de détermination, d'indépendance et de liberté. Il fut le premier à représenter le Québec sur la scène internationale et il demeure, encore aujourd'hui, l'une des plus grandes voix francophones au monde. Félix Leclerc est mort le 8 août 1988 dans sa demeure de l'île d'Orléans. Ce fut un jour de deuil dans tout le pays. En son honneur, on a choisi son prénom pour désigner les trophées, les *Félix*, que l'ADISQ remet annuellement aux artistes qui se sont distingués.

À première vue, la dernière biographie (Encadré 11) se démarque des trois autres (Encadrés 8, 9, et 10) par sa longueur. De plus, contrairement aux autres, cette biographie contient un plus grand nombre d'informations sur la vie professionnelle de Félix Leclerc, en précisant les moments importants. Par ailleurs, chacune des biographies mentionne les dates de sa naissance et de son décès en plus de son origine québécoise, ce qui est central lorsque l'on veut situer les artistes dans le temps. Cependant, seules la première et la dernière biographies nomment quelques endroits où Félix Leclerc a vécu. Étant donné la quantité d'information présentée dans le dernier encadré (11) concernant, entre autres, la vie professionnelle de Félix Leclerc, il nous apparaît que l'élève comprendra plus aisément la place de cet artiste dans la culture québécoise.

Bien que chaque ensemble didactique ait sa propre façon de présenter les biographies, il faut constater que certaines contiennent peu d'information. En fait, il n'y a pas d'évidences quant aux informations que l'on donne aux élèves selon les cycles. Ainsi, certaines biographies destinées aux élèves du premier cycle contiennent plus d'information que celles présentées aux élèves du troisième cycle. Les différences sont également notables pour deux biographies présentées à des élèves d'un même cycle. Par exemple, la biographie de Miyuki Tanobe présentée par les manuels *Astuce* et *Bravissimots* dans les deux encadrés suivants (Encadrés 12 et 13) nous permettent de

constater cette différence. En effet, en plus d'être biographiques, les informations contenues dans le deuxième encadré permettent à l'enseignant de mieux guider l'élève dans l'appréciation de l'œuvre. En donnant des précisions sur la technique que Miyuki Tanobe utilise, son style ainsi que ses sources d'inspiration, la biographie du deuxième encadré (Encadré 13) donne à l'enseignant des moyens de rendre accessibles les œuvres de cette artiste, pour l'élève.

**Encadré 12 : Bravissimots, 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, Notes pédagogiques complémentaires, p.38**

« Miyuki Tanobe (1937-). Cette peintre est née au Japon. Dès l'âge de 11 ans, elle pratique la peinture à l'huile. Plus tard, elle devient enseignante dans son domaine et participe à de nombreuses expositions. En 1971, Miyuki s'installe à Montréal ; elle adore reproduire en peintures la vie des quartiers populaires montréalais ».

**Encadré 13 : Astuce et compagnie, 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, Guide d'enseignement A et B, module 8, p.65**

« Miyuki Tanobe est née au Japon, le 20 décembre 1937, pendant une importante tempête de neige. C'est la raison pour laquelle ses parents l'ont prénommée Miyuki, qui signifie « neige profonde ». Miyuki Tanobe étudie les beaux-arts à l'université de Gei-Dai, à Tokyo. L'enseignement y est très sévère. À 26 ans, la jeune femme va en France, à la recherche de nouvelles manières d'exprimer son art. Elle entre ensuite à l'École supérieure nationale des beaux-arts de Paris. Pendant son séjour à Paris, elle fait la connaissance de Maurice Savignac, qui changera le cours de sa vie. Il l'invite à venir visiter le Québec. Elle arrive à Montréal en 1971. C'est le début d'une grande aventure. Elle se met à dessiner tout ce qu'elle voit, à faire des croquis de tout ce qui l'entoure. Après quelques semaines, Miyuki et Maurice s'épousent et aménagent dans une maison centenaire à Saint-Antoine-sur-Richelieu. Miyuki y installe son atelier.

Miyuki Tanobe peint des scènes de rue et des scènes de la vie quotidienne qu'elle croque dans les quartiers de Montréal et de Québec. Elle s'intéresse à l'Architecture particulière de ces villes : briques rouges, escaliers extérieurs, cordes à linge, etc. Elle peint aussi avec beaucoup d'intérêt des scènes typiques de la campagne, tels la cueillette du blé d'Inde, les pique-niques, etc. Miyuki illustre également des scènes intérieures où elle fige les attitudes souvent cocasses des gens. C'est le quotidien qu'elle raconte. Elle peint « le monde qui passe ». Elle fait de l'art narratif; c'est une bonne conteuse et ses œuvres sont toujours teintées d'humour. Miyuki a une façon bien particulière de travailler. Dans un atelier simple et dénudé, elle s'accroupit devant une surface de travail posée à plat sur des briques. À l'encre de chine, elle fait le tracé de ses personnages, puis les remplit de couleurs vives obtenues à l'aide de minéraux moulus auxquels elle ajoute de la colle tiède. Chaque couleur est mélangée avec les doigts dans une petite soucoupe. Ainsi, Miyuki travaille entourée d'une multitude de soucoupes contenant toute la

gamme des couleurs. On appelle cette façon de peindre nihonga, la peinture traditionnelle du Japon. Miyuki consacre beaucoup de temps à la finition de chaque tableau. L'ensemble de l'œuvre de Miyuki Tanobe est humoristique et de style figuratif, c'est-à-dire que l'artiste dessine et peint ce qu'elle voit, tel qu'elle le voit.

Finalement, lorsqu'il est question des biographies d'auteurs ou d'artistes, les élèves du premier cycle sont peu en contact avec celles-ci dans les manuels mêmes. On constate également que les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles favorisent plus ce contact, sauf en ce qui concerne un manuel (C2) (Annexe 4). L'élève ne connaît pas les auteurs qui composent les textes, même si ceux-ci sont tirés de romans. Il ne connaît pas « qui » est derrière le texte; qui a créé ce qu'il lit. Cela apparaît comme étant une faiblesse en ce qui à trait au potentiel culturel des *repères*. Par ailleurs, un exemple de ce qui pourrait être fait pour mettre l'élève en contact avec les auteurs est tiré du manuel A3. Ce manuel présente une rubrique dans laquelle la parole est donnée à des auteurs bien connus de la littérature jeunesse. Ces derniers conseillent l'élève sur certains aspects du processus d'écriture. L'encadré suivant (Encadré 15) présente un exemple où les « pros » sont appelés à faire part à l'élève de leur façon de créer les personnages des histoires qu'ils écrivent. Ainsi, l'élève prend conscience que même les auteurs, qui ont choisi de faire de l'écriture leur métier, n'ont pas toujours de la facilité à écrire. De plus, les problèmes rencontrés par les auteurs sont similaires à ceux qui se présentent à l'élève lorsqu'il doit rédiger un texte.

Encadré 14 : Mordicus, 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle, Manuel de l'élève volume 3, p.140

## À l'écoute des pros

Les experts te disent comment ils s'y prennent pour créer leurs personnages. Inspire-toi de leurs propos pour donner vie, à ton tour, à tes propres personnages.



Gilles Tibo a toujours plusieurs livres en chantier. S'il est à court d'idées pour l'un d'entre eux, il en reprend un autre qu'il avait laissé en plan. Et si son bureau ne l'inspire pas, il part écrire au parc ou à la bibliothèque.

Lorsque je commence à écrire, je n'ai pas de plan arrêté en tête. La seule chose qui doit être précisée dès le départ, c'est la personnalité des personnages principaux ainsi que la mise en situation. Je crois que le caractère bien typé des personnages est de première importance. L'histoire sera complètement différente si le héros ou l'héroïne est une personne timide, énergique, curieuse ou paresseuse.

Gilles Tibo

Dans tous mes romans, il y a un narrateur, ou une narratrice, qui raconte l'histoire. C'est le personnage principal, le héros ou l'héroïne, autour duquel se greffent les autres personnages. Ceux-ci peuvent être secondaires, mais ils sont tous indispensables à la cohérence de l'histoire. Souvent, mes personnages sont inspirés de personnes que je connais ou que j'ai connues. Je peux m'inspirer d'un trait physique ou moral, d'un timbre de voix, d'un tic, d'un geste, d'une mèche de cheveux. Il me semble que cela donne plus de crédibilité à mon personnage. Tout peut m'inspirer.

Michel Noël

Je crée mes personnages par petites touches, comme un peintre. Parfois, ils sont inspirés par des gens que je connais, mais jamais complètement. Et ils ne prennent vraiment vie qu'au moment où je les fais parler pour la première fois. C'est en disant leurs premiers mots qu'ils adoptent leur personnalité définitive.

Sylvie Desrosiers

### 4.1.1.3 Les types de textes

Toujours dans une perspective d'accroissement du potentiel culturel des textes, les auteurs du PFEQ font mention du caractère central des différents types de textes dans le plaisir de la lecture. En effet, on s'attend à ce que tout au long du primaire, l'élève soit « appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son âge pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux »



(Gouvernement du Québec, 2001a, p.74). Les ensembles didactiques jouent donc un rôle central en permettant à l'élève d'entrer en contact avec différents genres de textes, que ce soit de la poésie, du théâtre ou de la chanson.

Cependant, il ne suffit pas d'être en contact pour développer l'intérêt face à ces textes. En fait, le rôle de l'enseignant est aussi primordial, dans la mesure où il aide l'élève à accéder à ces œuvres qui lui sont nouvelles. Par exemple, afin de comprendre la forme et le sens d'un texte de pièce de théâtre, nous croyons que l'enseignant doit servir de guide dans l'appropriation de celui-ci par l'élève. Le manuel constitue, il est vrai, un espace privilégié pour favoriser l'exploration de différents genres de textes. D'autre part, il est possible d'aller plus loin dans l'exploration de ce genre littéraire, car il existe de plus en plus d'ouvrages qui adaptent les classiques du théâtre pour les rendre accessibles (tout en étant intelligibles, en ne perdant pas le sens) aux enfants<sup>6</sup>.

En fait, la discipline du français langue d'enseignement repose, selon les auteurs du PFEQ, sur la place centrale que doivent occuper les livres. Ainsi, en plus d'être « nombreux et diversifiés, ils témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et ils sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.72). Par exemple, certains genres littéraires, tels la fable et la légende étudiés plus en profondeur au deuxième cycle, visent non seulement l'accroissement du plaisir de lire chez l'élève, mais également la connaissance du patrimoine québécois.

Dans le même ordre d'idée, on peut se demander s'il est souhaitable, au sein de manuels de français langue d'enseignement, de présenter des paroles tirées de chansons populaires. Bien sûr, elles sont plus connues, risquant ainsi de provoquer un plus grand intérêt chez l'élève. Bien que l'on pourrait considérer ce repère, selon la grille du BAMD relevée précédemment dans cette recherche, comme faisant partie de la culture du milieu de l'élève, nous nous interrogeons sur la longévité de la popularité de ces chansons. Après deux ou trois ans, il est fort probable que les élèves ne connaîtront plus

---

<sup>6</sup> Quelques titres sont présentés dans les références bibliographiques, sous la section Théâtre pour enfants.

les gens dont il est question aujourd'hui, car ils auront été délogés des palmarès par d'autres vedettes « instantanées ». Nous ne sommes pas convaincus que ces chanteurs traverseront l'épreuve du temps. Ainsi, les ensembles didactiques gagneraient à suggérer des chansons tirées du patrimoine culturel du Québec ou des autres pays de langue française. En plus d'être présentées sur des supports médiatiques différents du livre, elles permettent à l'élève d'explorer la richesse culturelle du Québec ou d'autres pays.

C'est donc dans la diversité des types de textes et au travers des œuvres littéraires que l'on peut souhaiter que l'élève conserve l'intérêt pour la lecture tout en découvrant les multiples portes qu'elle ouvre. En explorant ainsi des œuvres contenant un caractère patrimonial, l'élève prend conscience de la richesse de ces œuvres et développe sa capacité à les juger, les critiquer et les apprécier en confrontant ses réactions avec celles des autres (Gouvernement du Québec, 2001a, p.84). L'enseignant doit alors jouer son rôle de passeur culturel afin de guider l'élève dans l'appropriation de cette culture seconde.

#### *4.2.1.4 Les liens avec les matières porteuses de culture*

Le lien entre les textes et les matières porteuses de culture fut relevé lors de la collecte des données, car il est un facteur d'accroissement du potentiel culturel du repère dans les ensembles didactiques. Rappelons que le lien avec les autres disciplines est celui qui peut être fait entre le sujet même du texte et une autre discipline du Programme de formation. En d'autres mots, c'est un sujet qui peut facilement être abordé dans une discipline autre que le français. Par exemple, un texte sur un phénomène naturel peut facilement être le point de départ d'un projet en sciences et technologie ou simplement un lien avec d'autres textes lus dans le cadre de cette discipline spécifique<sup>7</sup>. Ainsi, la langue est un outil indispensable, car elle « se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.70). Inchauspé désigne la langue, les arts et

---

<sup>7</sup> Nous ne croyons pas qu'il faille décroiser ainsi les disciplines, mais plutôt effectuer le plus possible de liens entre elles. Ainsi, nous pensons qu'il est également important de travailler les stratégies de lecture à l'aide d'un texte « qui raconte » comme un extrait de roman, qu'à l'aide d'un texte « qui explique » traitant d'une invention, par exemple.

l'histoire comme des «matières naturellement porteuses de culture» en présentant la première voie du rehaussement culturel, idée qui fut par la suite contestée, notamment par le Conseil supérieur de l'éducation (1998), qui considère que les sciences et la technologie, comme les mathématiques sont tout autant porteuses de culture.

Le tableau suivant (Tableau XVIII) relève le pourcentage total de textes ayant un lien avec une autre discipline que le français. Ainsi, nous pouvons constater que la maison d'édition A présente de moins en moins de textes, au fil des cycles, en lien avec une autre discipline. Quant à la maison d'édition B, le pourcentage de textes liés à une autre discipline est relativement stable, oscillant entre 41% et 55%. Enfin, la maison d'édition C démontre un écart important entre le premier cycle et les deux cycles suivants, relativement aux textes liés à une autre discipline. En effet, ces deux derniers cycles présentent un pourcentage de près du double de celui du premier cycle.

**Tableau XVIII : Pourcentage de textes ayant un lien avec une discipline du PFEQ autre que le français, selon les trois cycles**

<b>Pourcentage de textes ayant un lien avec une discipline du PFEQ autre que le français</b>			
	<b>1<sup>er</sup> cycle</b>	<b>2<sup>e</sup> cycle</b>	<b>3<sup>e</sup> cycle</b>
<b>Maison d'édition A</b>	54,2	47,6	33,6
<b>Maison d'édition B</b>	49,2	41,2	55,1
<b>Maison d'édition C</b>	24,7	48,3	49,5

La partie qui suit permettra au lecteur d'avoir une idée plus précise des disciplines porteuses de culture avec lesquelles sont liés ces textes. Les manuels étudiés présentent essentiellement des textes en lien avec deux disciplines, soit l'univers social et les sciences et la technologie et ce, tous cycles confondus (Annexe 5)<sup>8</sup>. Par ailleurs, ces

<sup>8</sup> À cet effet, il est à noter que ces deux disciplines ne sont pas obligatoires au premier cycle. Toutefois, la présence de textes liés à celles-ci s'inscrit dans la perspective du PFEQ, lequel mentionne que l'élève doit profiter « également de toutes les occasions de lire pouvant se rattacher à la science et à la technologie, de même qu'à l'univers social, pour construire les concepts de base requis par ces disciplines et acquérir leur vocabulaire spécifique » (PFEQ, p.74). Ainsi, ces textes visent l'acquisition d'un vocabulaire particulier à

matières contribuent à intégrer la dimension culturelle. Elles ont donc leur place dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement, offrant à l'élève une autre occasion d'entrer en contact avec la culture.

L'analyse des ensembles didactiques a également permis de constater que les textes font, dans une moindre mesure, des liens avec les disciplines provenant du domaine des arts. À ce titre, on constate que la musique occupe une place prépondérante au premier cycle dans les textes qui exploitent ce domaine. En effet, certains manuels (A1 et C1) contiennent des rubriques spécifiques sur la musique où l'on a recours à des paroles de chansons pour intéresser l'élève à la lecture. Ces rubriques disparaissent aux cycles suivants, les liens avec la musique s'estompent également. Quant à la discipline des arts plastiques, certains ensembles didactiques (A1 et A2, par exemple), ont choisi de leur accorder une rubrique ou une place particulière. Sinon, c'est par l'entremise de textes portant sur des artistes que les liens avec cette discipline s'effectuent le plus souvent. Dans de rares cas, des auteurs ont rédigé un texte en s'inspirant d'une reproduction d'une œuvre d'art. Enfin, en ce qui concerne l'art dramatique, peu de textes y sont liés. En effet, on retrouve peu d'extraits de pièces de théâtre ou de textes portant sur l'histoire du théâtre, par exemple. Finalement, peu importe les ensembles didactiques étudiés pour tous les cycles, la danse ne fait jamais l'objet d'un texte. Pourtant, lorsque l'on s'attarde au domaine des arts dans le PFEQ, on y mentionne qu'en plus d'être un phénomène social, les arts « s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.190). Ces aspects pourraient être abordés dans un texte en français langue d'enseignement, ajoutant ainsi un potentiel culturel intéressant.

---

ces disciplines. Cependant, les textes présents dans les manuels de français langue d'enseignement ne sont probablement pas suffisants en nombre et assez précis dans leur sujet afin de permettre à l'élève d'acquérir un vocabulaire de base solide, lui permettant de bien comprendre ces disciplines à partir du deuxième cycle. L'enseignant devra donc probablement compléter ces apprentissages par d'autres activités.

#### *4.1.2.5 Observations générales*

La langue constitue un élément central du PFEQ, car en plus d'être un « outil de communication essentiel à toute activité humaine » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.4), elle est « un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié » (*Ibid.*, p.4). L'élève doit donc prendre plaisir à jouer avec la langue française, car elle sera utile pour effectuer les apprentissages dans toutes les disciplines tout en lui permettant de partager ses idées, de créer et d'entrer en relation avec les autres et le monde. Pour ce faire, les livres devraient occuper une place de choix dans l'enseignement.

Par ailleurs, l'enseignant doit également exploiter d'autres facettes de la culture afin d'en faire découvrir toutes les richesses à l'élève. C'est ainsi que diverses activités sont proposées dans le PFEQ, notamment « la rencontre avec des artistes ou des artisans du livre, la fréquentation des lieux où les livres sont mis en valeur, la participation aux événements qu'ils inspirent » (*Ibid.*, p.73). Ces activités peuvent être réalisées pour soutenir le développement des compétences en français langue d'enseignement. En effet, l'enseignant doit soutenir l'élève dans la construction de son « réseau de repères culturels » (*Ibid.*, p.84) en l'amenant à fréquenter des lieux « de diffusion et d'animation des créations culturelles liées à la langue française (bibliothèque, théâtre, lieu de spectacles, librairie, musée, etc.) » (*Ibid.*, p.84). En regard des ensembles didactiques étudiés, il est important de noter que ces suggestions s'y trouvent rarement. L'enseignant doit donc en être conscient et les intégrer d'une autre façon à son enseignement afin de sensibiliser l'élève « à l'univers littéraire et culturel » (*Ibid.*, p.84).

#### *4.2.2 Le rôle des images comme facteur d'accroissement du potentiel culturel*

Dans cette partie, il sera question à la fois de la nature et du rôle des images qui accompagnent les textes au sein des manuels scolaires afin de bien saisir de quelle façon elles peuvent rehausser le niveau culturel des ensembles didactiques. Tel que le stipule la grille d'évaluation du BAMD (2004) « les repères culturels permettent à l'élève de porter un regard critique, éthique et esthétique sur les éléments de son environnement ».

(p. 9). Les images des ensembles didactiques devraient donc soutenir l'enseignant en ce sens. De manière générale, en ce qui concerne la nature des images, nous constatons que les manuels étudiés ont principalement recours à des illustrations. Ensuite, ce sont les photos qui occupent une part importante des images utilisées. Enfin on y retrouve, en moindre importance, des reproductions d'œuvres d'art ainsi que des cartes ou des schémas. En fait, le tableau de l'annexe 6 expose des résultats très disparates en ce qui concerne la nature des images. Cependant, les résultats relatifs au rôle de ces images sont plus nuancés, tel que nous le verrons dans ce qui suit. Suite à l'analyse des résultats recueillis, on constate que les images, peu importe leur nature, ont principalement un rôle de soutien au texte en répétant l'information qui est présentée. En effet, les résultats des trois cycles présentent une nette distinction entre une image qui est redondante et une image qui ajoute une information (Annexe 6).

En ce qui concerne le premier cycle, il est important de savoir qu'une des stratégies de lecture qu'on y enseigne est l'anticipation (Gouvernement du Québec, 2001a, p.91). Cette dernière consiste à demander à l'élève de regarder l'image qui lui est présentée afin de prédire ce dont il sera question dans le texte. L'encadré suivant (Encadré 15) en est un exemple, car l'image représente exactement la phrase écrite. Ainsi, en utilisant cette stratégie, l'élève réussira à lire la phrase en s'appuyant sur l'image. De plus, dans ce cas-ci, il pourra s'aider de l'aide-mémoire pour les mots nouveaux.

Encadré 15 : Mélissa et ses amis, 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, Manuel A, p.7

Voici Médor, le chien de Mélissa.  
Lis le texte pour savoir ce qui arrive à Médor.

Médor à l'école ♥

1 Médor est dans la classe de Bruno.

2 Médor mange l'orange de Bruno.

3 Bruno embrasse Médor.

4 Médor aime l'école.

Aide-mémoire

aime 6

mange 6

embrasse 6

orange 16

Raconte la journée de Médor.

De plus, les manuels du premier cycle se distinguent des manuels des autres cycles par le fait qu'ils présentent des personnages principaux, ce que l'on retrouve très peu aux cycles suivants. En effet, ces personnages, qu'ils soient des animaux ou des enfants, s'adressent souvent aux élèves lors de la présentation des textes à lire. Ils servent ainsi de motivateur tout en ajoutant un aspect ludique et significatif à la tâche que devra accomplir l'élève. Par exemple, un texte peut relater une aventure vécue par un personnage, aventure pour laquelle l'élève devra trouver une nouvelle fin. De plus, deux

des trois manuels étudiés sont accompagnés de marionnette ou « toutou » représentant ces personnages.<sup>9</sup>

Lorsque l'on considère tous les cycles, d'autres formes d'images sont utilisées pour appuyer les textes, bien qu'elles soient moins nombreuses que les illustrations au sein des manuels étudiés. Entre autres, les photos occupent le deuxième rang en importance. Permettant à l'élève de mieux se représenter une réalité concrète qu'il connaît peu ou pas du tout, les photos accompagnent généralement des textes courants comme des textes qui expliquent ou qui disent comment faire. Les maisons d'édition utilisent un peu plus les photos pour les élèves plus vieux que des illustrations, bien que ces dernières constituent une large part des images présentes dans les manuels étudiés. Par ailleurs, il faut noter que la présence de photos exige, la plupart du temps, que les maisons d'édition en acquièrent les droits d'auteurs.

D'autre part, l'utilisation de cartes ou de schémas pour illustrer les informations peut compléter adéquatement le texte tout en y ajoutant une dimension culturelle intéressante. Par exemple, lorsqu'il est question d'une province ou d'un pays dans un texte, le fait de les situer sur une carte géographique peut faciliter la tâche de l'élève et bonifier ses connaissances générales. En observant l'encadré suivant (Encadré 16), nous constatons que le schéma est nécessaire pour la compréhension de ce texte, étant donné la complexité du sujet (méconnu de l'élève) et la nouveauté de certains mots.

---

<sup>9</sup> Les écoles doivent se les procurer



Encadré 16 : Bravissimots, 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, Manuel de l'élève B1, p.71

## Les jours sont plus longs

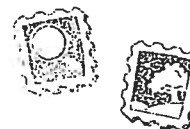
En 24 heures, **la Terre** fait un tour complet sur elle-même. C'est ce que l'on appelle la rotation de **la Terre**.

Pendant cette rotation, la moitié de **la Terre** est éclairée par les rayons **du Soleil** : il fait jour. L'autre moitié reste dans l'ombre : il fait nuit.

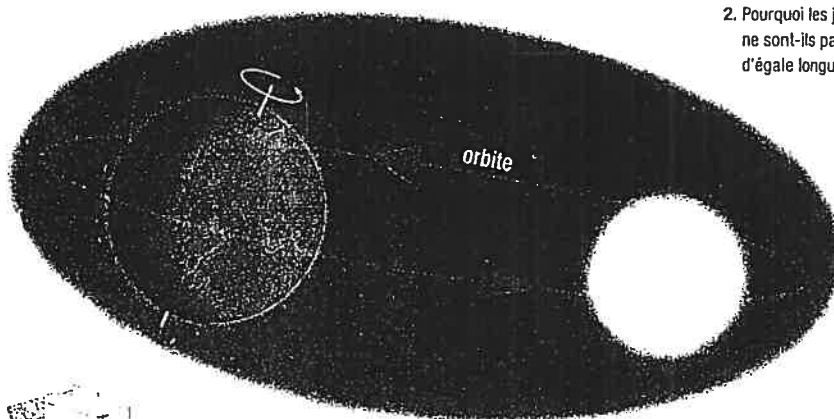
En même temps qu'elle tourne sur elle-même, **la Terre** tourne aussi autour **du Soleil**. Comme **la Terre** est inclinée sur son orbite, les jours ne sont pas d'égale longueur.

C'est le printemps. Enfin, les jours rallongent ! Sais-tu pourquoi ?

1. Lis le texte.
2. Regarde bien l'illustration. Elle peut t'aider à comprendre.



1. Explique dans tes mots ce qu'est la rotation de la Terre.
2. Pourquoi les jours ne sont-ils pas d'égale longueur ?



### Je remarque

Certains noms sont utilisés surtout au singulier.  
Exemples : la Terre, le Soleil, le printemps.

Enfin, il y a une remarque à faire en ce qui a trait à la présence de reproductions d'œuvres d'art au sein des manuels étudiés. D'abord, malgré un pourcentage peu élevé, nous constatons qu'il y en a un certain nombre. Certaines maisons d'édition ont choisi d'accorder à cette forme d'image une place spécifique en les plaçant sous une rubrique, par exemple. Ainsi, ce type d'illustration qui accompagne un texte ajoute au patrimoine culturel de ce dernier tout en donnant la possibilité à l'élève de poser un regard

« esthétique sur les éléments de son environnement » tel que le mentionnait la grille d'évaluation du BAMD (2004, p.9). Ces représentations artistiques témoignent de « l'histoire et de l'évolution des sociétés » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.190) et « s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne » (*Ibid.*, p.190), permettant ainsi à l'élève de développer son regard sur lui-même, les autres et le monde.

## CHAPITRE V

### Discussion et interprétation des résultats

Faisant suite à la présentation et à l'analyse des résultats, nous présentons, dans ce chapitre, divers éléments de discussion et d'interprétation permettant de saisir les liens entre les résultats recueillis. À la lumière de la littérature et de la question de recherche, l'angle descriptif sera conservé afin de commenter ces résultats.

L'objectif de cette recherche était d'inventorier et de décrire la présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement. Rappelons que chaque ensemble didactique étudié « doit constituer un outil de soutien, de médiation et de référence. Il doit également viser le rehaussement culturel et la promotion de valeurs sociétales » (BAMD, 2004, p.1). Ainsi, en regard des *repères culturels* qu'ils contenaient, tous ont été approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique. En effet, l'un des critères de la grille d'évaluation est lié à la contribution des ensembles didactiques « au rehaussement culturel et à la qualité de la langue » (*Ibid.*, p.2). Selon ce critère, les évaluateurs doivent « s'assurer de la présence et de la qualité des repères culturels et de pistes pour soutenir l'élève dans l'utilisation d'une langue de qualité » (*Ibid.*, p.2). À notre avis, ce critère est peu précis, raison pour laquelle nous avons tenté de proposer une autre grille de lecture basée sur le PFEQ. Les résultats qui ont émergé de l'analyse des ensembles didactiques ont permis de constater que certains *repères culturels* possédaient un potentiel d'intégration de la dimension culturelle. Par ailleurs, ce potentiel ne semble pas être exploité à sa juste mesure, ce dont il sera question dans le présent chapitre.

## 5.1 Les textes

En effet, les résultats nous permettent de dire que les ensembles didactiques possèdent tous un certain nombre de *repères culturels* et que ceux relevant des textes sont particulièrement nombreux. En fait, ce qui paraît clair, à la lecture de l'analyse précédente, c'est que les textes, éléments centraux des manuels d'enseignement du français langue d'enseignement, occupent différentes fonctions, mais principalement celles de raconter et de décrire. Peut-on déterminer si l'une ou l'autre de ces fonctions est plus favorable au rehaussement culturel ? À notre avis, ces deux fonctions distinctes (décrire et raconter) peuvent jouer un rôle différent quant à la motivation des élèves pour apprendre à lire, pour découvrir le plaisir de lire. En effet, lorsqu'on considère l'élève du premier cycle, celui-ci est en processus d'apprentissage de la lecture (phonèmes, mots, etc.). En fait, son premier contact avec cette dernière lui vient des histoires qu'on lui a lues. Par la suite, le goût de lire lui-même ces histoires, lié à la curiosité, peut agir comme motivateur dans l'apprentissage de la lecture. Par le contact avec des livres nombreux et variés, l'élève « nourrit son identité personnelle et culturelle » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.74).

Peu importe les cycles, les principaux objectifs des manuels de français langue d'enseignement sont d'aider l'élève dans l'acquisition du vocabulaire, l'apprentissage et l'approfondissement des stratégies de lecture. Ainsi, l'aspect culturel du texte sera souvent relégué au deuxième plan. Pourtant, nous considérons que les textes offrent un moment privilégié pour aider l'élève à passer d'une culture première à une culture seconde. Par exemple, les textes qui racontent ou décrivent peuvent constituer le reflet d'une culture première, relatant des événements vécus par l'élève au sein de sa famille. Par la suite, l'élève pourra entrer en contact avec d'autres types de textes qui, de par leur forme, sont plus souvent associés à la culture seconde. Par exemple, tout en permettant de découvrir les beautés de la langue, les poèmes font découvrir aux élèves une façon de parler de ce qu'on ressent. Toutefois, pour optimiser leur contribution au rehaussement culturel, les poèmes présentés dans un manuel scolaire gagneraient à être tirés d'une œuvre plus complète et connue puisque l'enseignant est là pour aider l'élève à apprécier

les œuvres littéraires, dont la poésie. Bénéficiant de ce soutien, l'élève accédera plus facilement, par la suite, à ce genre de textes.

Pour guider l'élève vers une culture seconde, un enseignant pourrait, s'il le souhaitait, utiliser la bande dessinée pour motiver l'élève, par exemple en effectuant des parallèles entre les bandes dessinées et les sujets qu'elles traitent. Dans ce sens, pourquoi ne pas utiliser la lecture des différentes aventures de *Tintin* à travers le monde, par exemple, pour effectuer une recherche afin d'en connaître plus sur ces pays ou afin de comparer les informations de l'album avec la réalité ? Ainsi, ce prétexte sert le rehaussement culturel souhaité, surtout si l'enseignant effectue une mise en contexte qui pique la curiosité de l'élève tout en insistant sur ce qui peut être signifiant pour ce dernier. De plus, ces liens peuvent être utiles dans le passage vers la culture seconde.

Certains types de textes, comme les légendes et les contes permettent d'accéder au patrimoine culturel d'un peuple. Qu'ils viennent du Québec ou d'ailleurs, ces types de textes aident l'élève à construire son regard sur le monde. Prenons simplement l'exemple des légendes ou des contes provenant de l'Afrique et qui sont très différents, non seulement dans le sujet même du texte, mais également dans les « images » que les textes suscitent. Ne racontant pas la même réalité, les légendes et les contes permettent d'en apprendre davantage sur les pays. En plus d'offrir la possibilité de développer l'aspect « patrimonial » de la culture, ces textes peuvent constituer des pistes menant l'élève vers une culture seconde. Ils pourraient donc occuper une place plus importante au sein des ensembles didactiques étudiés, car nous en retrouvons quelques-uns dans certains manuels du deuxième cycle, mais peu au troisième cycle.

Le contact avec des textes extraits de pièces de théâtre, bien qu'ils soient peu nombreux, est aussi une façon de rehausser la dimension culturelle de l'enseignement. En plus de nous sembler essentiels dans une perspective de rehaussement culturel en raison du lien avec la discipline de l'art dramatique, une matière artistique donc naturellement porteuse de culture selon les auteurs du rapport Inchauspé (1997), les extraits de pièces de théâtre donnent aussi la possibilité à l'élève de découvrir le plaisir d'entrer dans la peau d'un

personnage et de le jouer. La lecture de ce type de textes peut lui permettre de se familiariser avec l'intonation ainsi qu'avec les sentiments transmis par la voix, le visage et le corps. La lecture de pièces de théâtre fait prendre conscience à l'élève des différences entre ce qu'il voit à la télévision et au théâtre. D'autre part, il existe de plus en plus d'ouvrages qui adaptent les classiques du théâtre pour les rendre accessibles aux enfants tout en ne perdant pas le sens<sup>10</sup>. Ces ouvrages peuvent constituer des compléments pour les enseignants, car on y trouve parfois des œuvres théâtrales bien adaptées au niveau des élèves. Le fait de traiter de ces textes dans un manuel comme activité de lecture donne également à l'enseignant des pistes pour les exploiter. Ainsi, un enseignant qui ne se sent pas à l'aise avec les textes de pièces de théâtre peut se tourner vers le guide d'enseignement qui devrait lui apporter le support nécessaire.

Parmi les autres disciplines artistiques dont l'accroissement de la place peut contribuer au rehaussement culturel se trouvent les arts plastiques, la musique et la danse. Toutefois, l'analyse des ensembles didactiques en français langue d'enseignement a permis de constater que la danse n'est jamais traitée. Bien sûr, la danse est, à la base, un art de mouvements, mais nous pourrions retrouver des biographies de danseur (se) ou de chorégraphe. À ce titre, bien qu'ils constituent un type de texte, les textes biographiques pourraient être une façon de faire connaître ces artistes à l'élève. Par ailleurs, il peut être intéressant pour un élève de découvrir la danse à travers les âges ou dans une société pour laquelle elle a une grande importance. Ces suggestions ne sont que des pistes qui pourraient être exploitées afin de rehausser encore plus la dimension culturelle des ensembles didactiques et, par le fait même, de l'enseignement.

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, donner à l'élève l'accès à des textes de littérature jeunesse ou à des textes publiés ajoute au potentiel culturel du texte. Par ailleurs, nous pensons qu'il est essentiel, sur le plan culturel, de présenter de nouveaux auteurs à l'élève, mais également de lui faire connaître ce métier. C'est alors qu'il devient important de s'attarder aux références bibliographiques dans les manuels scolaires afin d'offrir à l'élève la possibilité de poursuivre la lecture de tout un livre

---

<sup>10</sup> Des exemples sont présentés dans les références bibliographiques.

entier dont il a lu l'extrait dans un manuel. Ainsi, en lui faisant découvrir des types de textes et des auteurs qu'il n'aurait pas connu autrement ou vers lesquels il ne serait pas allé de lui-même, le manuel scolaire peut jouer un rôle culturel important. Cependant, en accordant une place limitée à la découverte de la littérature jeunesse et au plaisir de lire, le manuel scolaire se conforte dans son rôle de soutien à l'apprentissage des stratégies de lecture et des connaissances grammaticales. En effet, à l'instar de Gervais (in Noël-Gaudreault, 1997), nous constatons que « le plaisir de lire vient d'une véritable rencontre avec le livre, et la richesse de cette rencontre dépend de la variété des émotions que la lecture provoquera » (p.34).

Il est dommage que certains manuels contiennent très peu de textes tirés d'ouvrages déjà publiés, car ces derniers peuvent constituer la base du bagage culturel qu'aura l'élève. En effet, un élève qui est intéressé par l'extrait d'un album ou d'un roman lu dans un manuel scolaire sera probablement porté à poursuivre la lecture du livre en entier. Au contraire, un élève qui lit majoritairement des textes dont tout le contenu se retrouve dans son manuel développe moins facilement son intérêt pour le livre en tant qu'objet.

## 5.2 Les images

En ce qui concerne les images accompagnant les textes, nous avons constaté qu'elles servent généralement de soutien à ces derniers et qu'elles prennent la forme d'illustrations, de photos ou de schémas. L'analyse a permis de constater que les illustrations sont plus utilisées au premier cycle, car elles sont plus signifiantes pour les élèves plus jeunes. Par ailleurs, les illustrations sont aussi fréquemment utilisées pour accompagner des textes « littéraires », laissant ainsi les photos pour les textes courants. En fait, l'utilisation d'images au sein des manuels étudiés démontre qu'elles accompagnent majoritairement les textes sans nécessairement ajouter aux *repères culturels*.

Sur le plan culturel, la présence de reproductions d'œuvres d'art est très intéressante. Toutefois, il faut mentionner que l'utilisation qui en sera fait par l'enseignant constitue

un point central dans l'apport culturel de ces reproductions d'œuvres d'art. En effet, un élève qui regarde une toile pour la première fois a besoin d'être guidé. Par le questionnement, entre autre, l'enseignant mettra l'accent sur différents éléments de la reproduction, permettant ainsi à l'élève de comprendre son message et de l'apprécier. L'enseignant qui voudrait aller plus loin ou ajouter encore plus à la dimension culturelle pourrait s'attarder aux notions techniques reliées au domaine des arts visuels (couleurs chaudes ou froides, point de fuite, composition, etc.). Ainsi, le soutien accordé dans les guides d'enseignement à l'enseignant comme passeur culturel est primordial. En effet, les pistes données à ce dernier pourront l'aider à jouer adéquatement ce rôle.

Par ailleurs, il faut également que les reproductions d'œuvres d'art présentes au sein des manuels soient mises en valeur. En effet, nous avons constaté qu'elles étaient parfois « noyées » dans l'aspect didactique du manuel. D'une part, certaines reproductions n'occupent que le tiers ou le quart de la page du manuel. D'autre part, elles se retrouvent entourées des personnages du livre ou d'autres éléments visant à la mettre dans un contexte quelconque. L'œuvre ne semble alors pas occuper une place centrale dans la page, étant traitée de la même façon qu'une photo ou une illustration, par exemple. Cependant nous pensons qu'en tant que *repères culturels*, les œuvres d'art ne doivent pas servir uniquement de déclencheur comme les autres images, mais bien faire partie intégrante de l'activité suggérée.

Les résultats de la recherche ont également démontré que certains manuels, tous cycles confondus, présentaient peu ou pas du tout de reproductions d'œuvres d'art. Ce constat est plutôt décevant, car ces dernières offrent une occasion unique d'effectuer des parallèles intéressants entre des œuvres d'art et des œuvres littéraires.

### **5.3 Les expériences culturelles**

Lorsque nous nous attardons aux expériences culturelles, le premier constat est qu'elles sont peu présentes dans les ensembles didactiques de français langue d'enseignement choisis pour cette étude. Malgré le fait que les manuels et les guides d'enseignement



jouent le rôle premier « d'enseigner la lecture et l'écriture », nous croyons qu'il serait essentiel que les suggestions d'expériences culturelles y soient en plus grand nombre, mais également de façon plus « définie », pour contribuer au rehaussement culturel. De par le contact direct qu'elles permettent avec la culture seconde, les expériences diverses telles les visites de salon du livre, visites d'auteurs ou d'illustrateurs en classe, organisation d'une semaine de la poésie, visites de musées, conférence d'un responsable d'une maison d'édition pour suivre le « chemin du livre » ou les pièces de théâtre, ces activités donnent une troisième dimension à une culture souvent en deux dimensions. En effet, au-delà de la lecture d'ouvrages littéraires ou d'extraits de pièces de théâtre, au-delà des toiles reproduites dans les manuels, la culture seconde, transcendée par ces expériences, rejoindra plus encore l'élève lorsqu'il les vivra « avec tout son corps » et son cœur; en trois dimensions<sup>11</sup>.

Les expériences culturelles nous paraissent un lieu privilégié de passage entre la culture première et la culture seconde, des prétextes pour guider l'élève vers cette dernière. L'élève se retrouve donc dans l'action vers une culture seconde, à la fois dans l'école, mais aussi à l'extérieur, lui permettant ainsi d'effectuer de magnifiques découvertes. Le va-et-vient entre la culture première et la culture seconde permet également de mieux comprendre d'où l'on vient et qui on est, forgeant ainsi l'être, y apportant une essence, un sens et, encore une fois, une troisième dimension.

Les expériences culturelles pourraient constituer des « projets » à travers lesquels s'effectue « l'enseignement du français » à proprement dit. Ainsi, les activités qui y seraient greffées auraient toute la « signifiante » voulue pour les élèves. Par exemple, en les invitant à préparer un salon du livre ou une semaine de la poésie, les élèves sont des acteurs actifs lors de ces expériences à travers lesquelles peuvent s'intégrer toutes les activités de lecture et d'écriture nécessaires. Par ailleurs, il est essentiel de préciser que

---

<sup>11</sup> En effet, quel choc d'arriver face à une toile de Miro que nous avons toujours vu en reproduction, mais jamais de grandeur réelle ! Peut-on imaginer l'impact qu'offre ce spectacle, d'une œuvre de quelques mètres de longueur, que nous avons pu apprécier que sur une page de manuel scolaire!

ce ne sont pas tous les apprentissages qui peuvent s'effectuer dans le cadre d'un projet. Cependant, les expériences culturelles pourraient être plus nombreuses.

Enfin, on peut considérer que les *repères culturels* sont présents à travers les ensembles didactiques de français langue d'enseignement. Bien que les exigences du MEQ, par l'entremise du PFEQ et des grilles d'évaluation du Bureau d'approbation du matériel didactique nous paraissent peu élevées à cet égard, nous pouvons dire que certaines maisons d'édition ont pris en compte cette nécessité du rehaussement culturel de l'enseignement. Toutefois, la dimension culturelle ne constitue pas la toile de fond sur laquelle se posent tous les autres éléments : textes, illustrations, expériences culturelles, etc. Cependant, certains manuels auraient avantage à offrir à l'enseignant l'occasion de guider l'élève vers la culture seconde. Étant un outil très utilisé, le manuel scolaire devrait être plutôt « ouvert » que « fermé » dans sa structure et moins contraignant<sup>12</sup>.

À la lumière de l'analyse et de la discussion, nous croyons que la découverte de *repères culturels*, peu importe le domaine, devrait s'effectuer quotidiennement et ce, en fonction des thèmes vus en classe, afin qu'ils soient signifiants pour l'élève. Pour lui permettre de se développer comme personne, il est essentiel d'aider ce dernier à entrer en contact avec les *repères culturels*, des œuvres d'art par exemple, qui lui feront mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Ainsi, il sera en mesure de se connaître lui-même et de trouver la place qu'il occupe aujourd'hui et qu'il pourra occuper demain. Le passage d'une culture première à une culture seconde doit non seulement contribuer à l'acquisition de connaissances, mais également à l'ouverture sur le monde.

---

<sup>12</sup> En effet, nous optons pour l'utilisation simultanée de différents ensembles didactiques pour une même discipline, tout en faisant une place beaucoup plus grande, en français langue d'enseignement, à la littérature de jeunesse.

## CONCLUSION

Les chapitres précédents ont permis de dégager le fait que la notion de culture en éducation a fait couler beaucoup d'encre depuis plus d'une quarantaine d'années. À la lecture de la documentation officielle, nous avons constaté que cette notion de culture avait franchi un point tournant avec le Rapport Parent. En effet, à partir de ce moment, « l'humanisme classique » cède sa place à une culture pluraliste. De plus, la culture ne doit plus seulement être transmise, mais c'est à l'élève de construire son propre rapport à la culture. Par le fait même, le rôle de l'enseignant est appelé à changer. Ainsi, l'enseignant du primaire joue maintenant un rôle de pédagogue cultivé, de passeur culturel. Il doit susciter l'intérêt des élèves en effectuant des liens entre des œuvres et la culture première de ce dernier; soutenir l'élève dans le passage de sa culture première à une culture seconde. Nous avons vu précédemment que l'enseignant utilise presque quotidiennement les ensembles didactiques composés du manuel scolaire ainsi que du guide d'enseignement. Ces derniers devraient donc permettre aux enseignants d'effectuer avec l'élève un va et vient entre la culture première et la culture seconde.

La conclusion de ce mémoire vise à la fois le rappel de la recherche effectuée tout en mentionnant les limites de celle-ci et les pistes de recherches soulevées. Dans un premier temps, il est important de rappeler que l'exigence de rehaussement culturel de l'enseignement n'est pas récente. En effet, depuis le rapport Parent, cette question préoccupe des penseurs, mais également des enseignants.

Au fil des années, plusieurs documents officiels ont porté sur la notion de culture en éducation au Québec. Le rapport Inchauspé (1997) marque le point tournant de ces réflexions, affirmant que la culture doit se retrouver au sein du curriculum et ce, non

seulement dans les matières naturellement porteuses de culture comme les arts ou l'histoire, mais également dans l'approche de chacune des autres disciplines. Ainsi, chaque programme disciplinaire devrait inclure une approche culturelle, «car on peut enseigner des matières considérées comme culturelles sans pour autant y mettre l'accent sur la perspective culturelle » (Gouvernement du Québec, 1997, p.26). La lecture du PFEQ a permis de constater que cette exigence de rehaussement culturel occupe plutôt le pourtour que le centre de ce dernier. Ainsi, l'approche culturelle ne constitue pas une partie de la structure globale du PFEQ, mais elle apparaît plutôt se faufiler au travers des *repères culturels*.

Suite à ce rapport, un certain nombre d'actions ont également été entreprises afin de soutenir les écoles dans l'atteinte de cet objectif. Mentionnons seulement les partenariats effectués suite au protocole d'entente entre les ministères de l'éducation et de la culture, qui visait à

« susciter, stimuler et valoriser des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture, et ce, dans le respect de leurs compétences propres, au regard de la complémentarité de leurs milieux respectifs et en tenant compte des réalités locales, régionales et nationales ». <sup>13</sup>

Par ailleurs, les commissions scolaires sont plus nombreuses à mettre en place des politiques reliées au rehaussement culturel. Toutefois, nous avons constaté dans ce mémoire que la dimension culturelle ne constitue pas le point central du présent curriculum. Peut-on alors s'étonner que, dans certains milieux, cette présence se fasse attendre ? Il nous semble important de réitérer le fait que la dimension culturelle ne doit pas être perçue, par les enseignants, comme un ajout à la tâche, mais bien comme une toile de fond sur laquelle se dessinent toutes les disciplines.

Ainsi, le rôle de passeur culturel que doit jouer l'enseignant est central. Par contre, ce dernier a besoin d'outils adéquats. Les ensembles didactiques étant considérés comme des outils privilégiés pour les enseignants, nous avons décidé de poser notre regard sur

<sup>13</sup> <http://www.mcc.gouv.qc.ca/culteduc/protocole.htm>.

les *repères culturels* qu'ils contiennent. Cette recherche a permis de montrer que les ensembles didactiques en français langue d'enseignement présentaient un certain nombre de *repères culturels*. Présents sous différentes formes, ces *repères culturels* ont été classés selon qu'ils appartenaient à la catégorie des textes, des images, des supports médiatiques et des expériences culturelles. Bien sûr, étant donné la nature même des ouvrages étudiés (des manuels de français), les textes occupent la majorité des *repères culturels* soulevés. À ce propos, les guides d'enseignement aideront alors l'enseignant à exploiter, sous un angle didactique et pédagogique, ces *repères culturels*. Par contre, lorsqu'il s'agit d'appuyer l'enseignant dans son rôle de passeur culturel, les guides d'enseignement nous apparaissent plutôt faibles. En effet, les suggestions d'activités reliées à la culture sont très brièvement décrites. Bref, étant donné que la principale visée du guide d'enseignement est de soutenir l'enseignant, il nous paraît étonnant d'y retrouver peu de pistes liées au rôle de passeur culturel. En effet, nous avons constaté précédemment que l'enseignant jouait un rôle de guide afin que l'élève effectue son passage de la culture première à la culture seconde. Il est donc essentiel que, pour ce faire, le passeur culturel ait à sa disposition des outils appropriés.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche ont permis de constater que certains facteurs pouvaient favoriser l'accroissement du potentiel culturel des textes. En ce sens, les auteurs du PFEQ prennent en compte une partie de la recommandation du rapport Inchauspé qui mentionnait que « Pour assurer la formation d'une culture commune, on donnera accès à des textes littéraires diversifiés devenus des références et à des textes de littérature pour la jeunesse. Des listes d'ouvrages seront établies par niveau de classe ou par cycle. » (Gouvernement du Québec, 1997, p.49). Ainsi, l'élève sera non seulement en contact avec une variété d'œuvres, mais il pourra s'approprier la culture seconde.

C'est pour cette raison qu'il est primordial que le Bureau d'approbation du matériel didactique continue son travail d'approbation des ensembles didactiques. Cependant, en ce qui concerne l'aspect culturel, nous pensons que le Comité d'évaluation des ressources didactiques gagnerait à revoir l'importance qu'il y accorde au sein des grilles

d'évaluation obligeant ainsi les maisons d'édition à y accorder une place encore plus grande dans leurs ensembles didactiques.

Par ailleurs, il faut constater qu'il n'y a aucun point d'analyse en lien avec le rôle de pédagogue cultivé que doit jouer l'enseignant. Pourtant, rappelons que c'est un aspect principal dans le référentiel de compétences attendues des enseignants, de même qu'un des axes de la contribution au rehaussement culturel. Nous supposons donc que les grilles sur lesquelles se base l'évaluation de l'outil quasi quotidien des enseignants feraient mention de ce rôle essentiel. En effet, un critère tel que « *Le matériel didactique soutient l'enseignant dans son rôle de passeur culturel, à la fois héritier, critique et interprète de la culture* » pourrait être ajouté à cette grille.

En effet, les grilles utilisées par le BAMD ne font aucune mention du soutien au passeur culturel que devraient offrir les ensembles didactiques. Pourtant, une des compétences attendues des enseignants porte précisément sur ce point, l'enseignant étant considéré comme un héritier, un critique et un interprète de la culture. À l'instar de plusieurs auteurs (Simard et Zakartchouk, pour ne nommer que ceux-là), nous pensons que l'enseignant est une personne clé du rehaussement culturel de l'enseignement. C'est pour cette raison qu'à travers l'objectif de relever la présence de *repères culturels* dans les ensembles didactiques de français langue d'enseignement, nous avons également tenté de repérer les voies proposées afin de soutenir l'enseignant dans son rôle de passeur culturel. Ainsi, l'intérêt de cette recherche prend sa source dans le flou de la grille d'évaluation du BAMD, car les exigences de cette dernière servent de balises aux auteurs et aux éditeurs de manuels scolaires afin d'assurer une cohérence entre le programme de formation et les ensembles didactiques.

En terminant, il est nécessaire de poser les limites de la recherche effectuée. Une première limite est liée au type même de la recherche, soit une recherche qualitative exploratoire et descriptive. En effet, cette étude ne prétend pas proposer une théorie. De plus, l'échantillon étant composé d'ensembles didactiques proposés aux enseignants du primaire, il est possible que les enseignants du préscolaire ou du secondaire n'y trouvent

pas leur compte. Par ailleurs, bien que ces derniers n'utiliseront pas les ensembles didactiques analysés dans la présente étude, la grille d'analyse des *repères culturels* proposée peut tout de même soutenir les enseignants du secondaire, dans la mesure où ils adaptent celle-ci à la fois au programme de formation et aux disciplines. Ensuite, il a été spécifié précédemment que les ensembles didactiques choisis pour l'analyse sont publiés pour correspondre à la discipline du français langue d'enseignement. Il n'est donc pas question d'ensembles didactiques du français en classe d'accueil ou d'autres disciplines. Enfin, l'analyse de contenu portant sur des documents, nous ne pouvons prétendre vérifier l'utilisation qu'en font les enseignants en classe. Cependant, cet aspect pourrait éventuellement faire l'objet d'une autre étude portant sur la façon dont les enseignants utilisent les ensembles didactiques pour intégrer la dimension culturelle dans leur classe. De futures recherches pourraient également se pencher sur la présence des *repères culturels* dans les ensembles didactiques des autres disciplines. Finalement, bien que nous constatons que l'approche culturelle est moins présente que ce qui est souhaité suite au rapport Inchauspé (1997), nous pensons que le rehaussement culturel doit être vu « comme questionnement et en même temps comme recherche jamais achevée de point d'ancrage, de compréhension du monde et de soi dans le dialogue avec ce qui nous a précédé » (Zakharouchouk, 1999, p.115) et qu'il passe également par une formation dans laquelle s'intègre une « réflexion culturelle » (*Ibid.*, p.115).

## Références bibliographiques

Bardin, (1983), *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.

Charlot, B. (1977), *La mystification pédagogique*, Payot, Paris.

Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris.

Chéné, A., Saint-Jacques, D. (2002), La place effective de la culture dans le programme de formation in Gauthier, C, Saint-Jacques, D. (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, pp.205-225.

Conseil supérieur de l'éducation, (1994), *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec : Avis au ministre de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation, (1998), *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Québec : Avis au ministre de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation, (2004), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

Dumont, F., (1968), *Le lieu de l'homme, la culture comme distance et mémoire*, Collection Constantes, édition HMW, Montréal.

Dumont, F. (1971), Le rôle du maître : aujourd'hui et demain, *L'action pédagogique*, numéro 17, pp.50 à 61.

Dumont, F., (1981), Cette culture qu'on appelle savante in *Questions de culture*, Leméac, Montréal.

Dumont, F., (1987), *Le sort de la culture*, L'Hexagone, Montréal.

Forquin, J.-C., (1996), *École et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, 2<sup>e</sup> édition De Boeck, Bruxelles.

Gervais, F., (1997), Le plaisir de lire au primaire, p.33-43, in Noël-Gaudreault, M., (1997), *Didactique de la littérature, Bilan et perspectives*, Nuit Blanche éditeur, Québec.

Gauthier, C. (2001) Former des pédagogues cultivés, *Vie pédagogique* 188, février-mars, pp.23-25.



Gauthier, C., Saint-Jacques, D., dir. (2002), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Giasson, J., (2003), *La lecture, de la théorie à la pratique*, 2<sup>e</sup> édition, Gaëtan Morin éditeur.

Gouvernement du Québec, (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, Québec.

Gouvernement du Québec, (1977), *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*, Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (1979), *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (1985), *Devis général de matériel didactique de base à la formation générale*, Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (1994), *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle (Rapport Corbo)*, Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (1996a), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (1996b), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (1997a), *Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (rapport Inchauspé), Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (1997b), *L'école, tout un programme*, Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (2001a), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (2001b), *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, (2003), *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : ministère de l'Éducation. (document disponible à l'adresse suivante : [www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/projets/culture/integrationculture.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/projets/culture/integrationculture.htm), visité le 16 janvier 2005)

Huberman, A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, J. (2002), *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*, Thèse de doctorat présentée à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Éditions Guérin, Montréal.

Legendre, R. (2002), *Stop aux réformes scolaires*, Éditions Guérin, Montréal.

Levasseur, L., Lessard, C., Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2005). Les pratiques culturelles des enseignants du primaire québécois : description et comparaisons avec celles des instituteurs français et de sous-groupes de la population québécoise, in Gervais, C. et Portelance, L., *Les savoirs partagés des acteurs de la formation à l'enseignement*, Éditions du CRP, pp.121-141.

Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R., Lebrun, J., (2001), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

Nadon, Y., (2002), *Lire et écrire en première année, et pour le reste de sa vie*, Éditions Chenelière-McGraw-Hill, Montréal.

Paillé, P., Mucchielli, A., (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Colin, Paris.

Saint-Jacques, D., (2001), Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école, *Vie pédagogique* 118, février-mars, pp.42-44.

Saint-Jacques, D. Chené, A., Lessard, C. et Riopel M.-C. (2002), Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume XVIII, numéro 1, pp.39 à 62.

Simard, D., (1995), *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Publications des sciences de l'éducation, UQTR.

Simard, D., (2001), L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 118, février-mars, pp.19-23.

Van der Maren, J.-M., (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>ième</sup> édition, De Boeck Université, Paris.

Zakhartchouk, J.-M., (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur, Paris.

### Sites Internet

Commission des programmes d'études : [www.cpe.meq.gouv.qc.ca](http://www.cpe.meq.gouv.qc.ca)

Bureau d'approbation du matériel didactique : [www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/](http://www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/) (Document *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation, enseignement primaire et secondaire*, 2004) (visité le 12 juillet 2005).

Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des communications et le ministère de l'éducation : <http://www.mcc.gouv.qc.ca/culteduc/protocole.htm> (visité le 15 novembre 2005).

### Théâtre pour enfants

Bruchési, L., (1992), *Pierre et le loup : pièce en un acte*, Théâtre de Polichinelle L.S., Laval.

Bruchési, L., (1992), *Pinocchio*, Théâtre de Polichinelle L.S., Laval.

Lagrange, S., (1993), *Mille ans de théâtre*, Éditions Milan, France.

Rivais, Y., (2001), *L'affaire Barbe-Bleue*, Retz, Paris.

Saurat, P., (1985), *Don Quichotte : théâtre*, Cinq diamants, Paris.

## **Annexes**

## Annexe 1

### Repères culturels selon le PFEQ, p.86-87

<b>Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser</b>	
Textes qui racontent	-Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée -Reportage, témoignage, anecdote, fait divers
Textes qui décrivent	-Rapport d'observations, compte rendu, liste -Description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, de sentiments -Notice informative, démonstration, biographie
Textes qui expliquent	-Présentation, article d'encyclopédie -Discussion, reportage, nouvelle journalistique
Textes qui disent comment faire	-Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions -Protocole expérimental, plan technique, instructions, consignes, règles d'un jeu
Textes qui visent à convaincre ou à faire agir	-Message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, règlements -Critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat
Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités	-Comptine, poème, chanson, monologue -Proverbe, rébus, expression drôle, charade, calligramme, acrostiche, devinette, slogan, dicton, message publicitaire
Textes qui comportent des interactions verbales	-Entrevue, entretien, dialogue, conversation -Jeu de rôles, simulation, saynète, dramatisation, clavardage -Bande dessinée, échange de questions/réponses -Causerie, cercle de lecture, conseil de coopération
Textes qui illustrent des informations ou des idées	-Tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique -Caricature, murale, maquette, croquis commentés

<b>Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser, suite...</b>	
Textes qui servent d'outils de référence	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel et usuel, atlas</li> <li>-Fiche bibliographique, catalogue, annuaire, banque de données, lexique, glossaire</li> <li>-Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc.</li> <li>-Code grammatical, grammaire adaptée, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement</li> </ul>
<b>Supports médiatiques auxquels il est possible de recourir</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livres variés (ex. : album, bande dessinée, recueil, livre, encyclopédie, annuaire, grammaire, dictionnaire, manuel scolaire)</li> <li>- Carnet, catalogue, journal, revue, magazine</li> <li>- Vidéogramme, film, documentaire, émission télévisuelle ou radiophonique</li> <li>- Disque, vidéodisque, cédérom, logiciel, audiocassette, vidéocassette</li> <li>- Pièce de théâtre, récital, spectacle</li> <li>- Carte de souhaits ou de remerciements, lettre, dépliant, calendrier artistique, affiche</li> <li>- Encart publicitaire, agenda, contenant, carton d'emballage, étiquette</li> <li>- Atlas, globe terrestre, carte géographique</li> <li>- Panneau publicitaire, babillard, photographie, peinture, sculpture, mobile</li> <li>- Cahier de règlements, dépliant, fiche technique</li> <li>- Forum de discussion, site Internet, courriel</li> </ul>

### Expériences culturelles

- Rencontres avec des artistes et des artisans de la chaîne du livre (ex. : écrivain, conteur, romancier, bédéiste, poète, illustrateur, éditeur, imprimeur, correcteur d'épreuves, relieur, libraire, bibliothécaire)
- Rencontres avec des personnes qui font un usage privilégié de la langue française dans leur travail (ex. : comédien, journaliste, animateur de la radio ou de la télévision, marionnettiste, scénariste pour la télévision ou le cinéma, créateur de céderoms ou de sites Internet, publicitaire, enseignant, traducteur, secrétaire)
- Fréquentation des lieux où le livre et la lecture sont mis en valeur (ex. : bibliothèque scolaire, bibliothèque municipale, bibliobus, salon du livre, librairie, musée)
- Participation à des événements qui mettent en valeur la langue française (ex. : spectacle de conteurs, pièce de théâtre, spectacle de marionnettes, récital de poésie ou de chansons, spectacle multimédia, conférence, exposé, présentation, activité d'animation du livre)
- Participation à des activités qui mettent en évidence la création (ex. : atelier d'écriture, carnet de poésie, journal personnel, concours littéraire)

## Annexe 2

### Description des ensembles didactiques analysés

<b>Astuce et compagnie, 1<sup>er</sup> cycle, Les Éditions CEC</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	« D'entrée de jeu, la collection tient compte de la nouvelle répartition par cycle de 2 ans et concrétise les grands principes pédagogiques qui facilitent l'apprentissage en favorisant la coopération, l'approche constructiviste et la pédagogie par projets. » (GE, p.6)
<b>Rubriques spécifiques</b>	<p>« <i>Et si on chantait ...</i> » : chaque module propose une chanson inédite ou folklorique (élément déclencheur du thème)</p> <p>« <i>Lire pour rire</i> » : chaque module présente une bande dessinée</p> <p>« <i>À l'ordinateur avec Marilou</i> » : activités à faire à l'ordinateur</p> <p>« <i>Fais le point avec Astuce</i> » : permet de « faire le point sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves » (GE p.10)</p> <p><i>Activités d'animation littéraire</i> : Elles « visent principalement le développement de la compétence Apprécier des œuvres littéraires en permettant aux élèves de créer des liens variés, significatifs, positifs et durables avec les œuvres, qu'il s'agisse d'albums, de bandes dessinées, de contes, de fables, de légendes, de romans, etc. » (GE, p.41) On propose de réaliser un <i>Album souvenirs de mes lectures</i> à travers lequel « les élèves sont amenés à développer non seulement leur goût de la lecture, mais aussi leur mémoire culturelle de la littérature » (GE, p.42).</p>
<b>Ce qu'ils disent de la culture</b>	« <i>Une visite au musée</i> » : le « but de faire connaître les grands artistes aux élèves du 1 <sup>er</sup> cycle » en présentant « une œuvre d'un ou d'une artiste d'ici ou d'ailleurs » (GE, p.9). Cette rubrique « permet aux élèves de découvrir l'univers des arts et de s'engager petit à petit dans l'un des nombreux sentiers de l'univers culturel » (GE, p.9). « Cette situation d'apprentissage offre des moyens de s'approprier les œuvres présentées ainsi qu'une activité artistique en lien avec chacune des œuvres » (GE, p.10). Une biographie de l'artiste apparaît dans le GE et « permet aux enseignants de mieux les faire connaître aux élèves ».



<b>Ardoise, 2<sup>e</sup> cycle, Les Éditions CEC</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	<p>Les approches pédagogiques privilégiées : approche thématique, la situation-problème, l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif et la pédagogie différenciée (GE A et B, 1<sup>ère</sup> partie, p.9-11) On propose aussi un carnet de lecture</p>
<b>Rubriques spécifiques</b> (Guide d'enseignement A et B, 1 <sup>ère</sup> partie)	<p><i>Je lis, tu lis, nous lisons</i> : « enrichit ce corpus par l'ajout de textes de complexité variable » (p.2-3)  <i>Clés en main</i> : « activités visant l'apprentissage des connaissances liées à la phrase » (p.2-3)  <i>À vos plumes</i> : où les « stratégies d'écriture sont exploitées de façon spécifique » (p.2-3)  <i>La culture, c'est comme les confitures</i> : « traite de l'histoire du livre et de la littérature » (p.2-3)  <i>Projet ou Situation-problème</i> : propose des projets ou des situations-problème  <i>Double-clic</i> : « activités liées à l'utilisation des TIC » (p.2-3)  <i>Rubriques dans les notes pédagogiques pour l'enseignant (pour chaque module)</i>  <i>Coups de pouce</i> : « questions destinées aux enseignants (...) elles touchent les connaissances et les compétences liées à la lecture ainsi que divers aspects relatifs à la didactique du français » (p.6)  <i>Clins d'œil</i> : « les questions qui y sont formulées concernent les sujets liés à l'écriture et à la grammaire » (p.6)            Résumés de livres : « ajoutent des explications aux extraits proposés dans le manuel » (p.6)  <i>Activités d'animation littéraire</i> : « complètent l'unité en proposant de nouvelles pistes de réaction aux textes littéraires » (p.6). « Ainsi, ces fréquentations régulières de la littérature en grand groupe, en équipe ou individuellement suscitent chez les élèves leur goût de la lecture et développent leur mémoire culturelle. Cet ancrage culturel comme expérience de vie personnelle culmine à la fin de chaque année du cycle (...). Ainsi, les élèves offrent à leurs camarades de l'école leur propre bagage littéraire » (p.28).</p>

<b>Ardoise, 2<sup>e</sup> cycle, Les Éditions CEC, suite...</b>	
<b>Ce qu'ils disent de la culture</b>	<p>Dossier culturel : « La culture, c'est comme les confitures... », « Le dossier culturel est présenté aux élèves à titre d'enrichissement. Les deux personnages créés exclusivement pour ce dossier, Sarah et Félix, y font en quelque sorte le récit de certains moments de leur vie. Les différents sujets traités, toujours en lien avec l'unité en cours, visent à amener les élèves à découvrir le monde du livre et de la culture et à s'y intéresser. Dans chaque dossier culturel, on présente des idées d'activités qui peuvent être tout simplement lues afin de développer l'imaginaire de l'enfant, ou encore vues comme des pistes d'activités à réaliser, des idées à réinvestir en classe ou chez soi, en groupe ou individuellement. Malgré le fait qu'on y exploite les domaines généraux de formation et les compétences transversales proposés par le MEQ, le dossier culturel ne fait jamais partie d'une quelconque forme d'évaluation. » (p. V du guide en un coup d'œil A)</p>

<b>Mordicus, 3<sup>e</sup> cycle, Les Éditions CEC</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	Mordicus est divisé en « numéro », chacun est constitué ainsi: Page couverture, Sommaire, Boîte aux lettres (à partir du numéro 2), Éditorial, Lettre ouverte, Brin de causette, Tac Tic, Sous-thématique 1, Projet, Sous-thématique 2 (sauf numéros 6 et 12), À l'écoute des pros, Moi et les autres, Multimédia, Section grammaticale, Bande dessinée et Supplément. (GE, p.6-9)
<b>Rubriques spécifiques</b>	<p>Il y a, dans chaque numéro, une rubrique « À l'écoute des pros ». (ex : Guide vol.1 p.248). Cette rubrique permet aux élèves de connaître l'opinion d'auteurs jeunesse sur certaines questions liées à la lecture et l'écriture. On présente alors la photo d'un auteur et de brèves informations le concernant. L'enseignant(e) peut ajouter des informations grâce à une notice biographique qui informe sur son origine, son année de naissance, certaines publications etc.</p> <p>« La mise en place du cercle de lecture constitue une excellente façon de développer chez les élèves le goût de lire. Parce qu'il permet de partager ses réactions, ses interprétations, ses émotions, le cercle de lecture nourrit et entretient l'intérêt des élèves à l'égard des œuvres littéraires. En plus de contribuer au développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires, le cercle de lecture constitue une occasion de choix de développer et d'exercer la compétence à communiquer oralement. » (GE, p.86)</p> <p>« Pour noter leur réactions aux textes littéraires, les élèves sont invités à tenir un carnet de lecture. Ce carnet leur sert à rassembler leurs commentaires et leurs questions sur les personnages, sur une partie de l'histoire, à noter leur interprétation d'un événement, à prédire la suite du récit. Le carnet de lecture constitue un outil de base pour préparer les rencontres du cercle de lecture, mais son utilisation ne se limite pas à celui-ci. Au cours d'une lecture, les élèves sont régulièrement invités à écrire leurs réactions personnelles dans leur carnet de lecture. Les enseignants qui le souhaitent pourront tenir un journal dialogué avec les élèves à partir de leurs carnets de lecture. » (GE, p.88)</p>
<b>Ce qu'ils disent de la culture</b>	Rien n'est mentionné spécifiquement sur la culture.

<b>Bravissimots, 1<sup>er</sup> cycle, Éditions Grand-Duc HRW</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	<p>« Les thématiques et les thèmes proposés dans Bravissimots tiennent compte des besoins et des centres d'intérêt d'enfants (filles et garçons) de 6 à 8 ans et suscitent non seulement la participation des élèves, mais également une réflexion sur leurs processus mentaux mis en action pour réaliser les activités suggérées » (GE, p.8)</p> <p>Les thèmes touchent les domaines généraux de formation pour amener « les élèves à établir des liens entre les apprentissages scolaires et leur vie quotidienne » (GE, p.9)</p> <p>Section notes pédagogiques complémentaires, pour chaque thème on retrouve généralement : autres suggestions de lecture (titre + résumé ou description), prolongements (explications, liens avec autres disciplines), TIC (explication de l'activité), adresses Internet, explications sur des notions, biographie de l'auteur (s'il y a lieu), description de l'activité en cercle de lecture, définition de certains mots, références médiagraphiques.</p>
<b>Rubriques spécifiques</b>	<p>« <i>Le savais-tu?</i> » : éveille la curiosité des élèves en leur faisant découvrir une nouvelle information culturelle ou scientifique. Le manuel de l'ens. favorise l'approfondissement de cette découverte en proposant des questions aux élèves sur le même sujet. (GE, p.34)</p> <p>« <i>La bibliothèque de Maximot</i> » : dans le manuel 2, Maximot, le caméléon, guide des élèves dans leur choix de lecture en leur présentant des livres. Quelques questions liées au thème à l'étude font aussi appel au jugement critique des élèves. (GE, p.34)</p> <p>« <i>Cercle de lecture</i> » : activité dont le but premier est de développer le plaisir de lire, consiste à lire des textes, et à en discuter par la suite. Ces textes seront, de préférence, de type littéraire. Bien que le Programme de formation en français, langue d'enseignement n'insiste pas sur la mise en œuvre de cercles de lecture au 1<sup>er</sup> cycle, <i>Bravissimots</i> en propose dès la 1<sup>ère</sup> année du cycle afin de multiplier les occasions de lire. Un seul Cercle de lecture est proposé dans le Manuel de l'élève 1, vol A et le vol B en suggère 2. Toutefois, dans le Manuel de l'élève 2, vol A et B, on en trouve 4 par volume, soit un à la fin de chaque thématique. Ainsi, les élèves peuvent se familiariser avec cet outil culturel enrichissant. Le guide de l'enseignant suggère des façons d'agréments cette activité, des pistes d'observation des compétences des élèves et un ou des prolongements. (GE, p.34)</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Bravissimots, 1<sup>er</sup> cycle, Éditions Grand-Duc HRW, suite...</b></p> <p>« Un aspect important du programme de français concerne les supports médiatiques et les repères culturels que les élèves doivent rencontrer tout au long de leur cheminement scolaire. Afin d'entretenir le désir de lire des élèves et de satisfaire leur curiosité, le matériel didactique <i>Bravissimots</i> leur offre, en plus des suggestions supplémentaires de lecture de chaque thème, de nombreux supports médiatiques et divers repères culturels dans les rubriques <i>Le savais-tu ?</i>, <i>La bibliothèque de Maximot</i> et <i>Cercle de lecture</i>. D'autres supports médiatiques et repères culturels sont proposés dans le Manuel de l'enseignant(e), agrémentant ainsi les activités et les lectures suggérées dans les rubriques mentionnées : des visites à la bibliothèque et au musée, des entretiens avec des adultes, l'écoute de chansons, de comptines, de poèmes, toute autre cassette, ou le visionnement de vidéocassettes, bref tout ce qui est susceptible de développer chez les élèves une conscience culturelle. De plus, l'observation d'œuvres artistiques, présente dans quelques thèmes, donne lieu à des discussions qui favorisent à un éveil à la culture québécoise et à la culture internationale. » (GE, p.33)</p> <p>« La compétence 4 (apprécier des œuvres littéraires) demeure au cœur des 3 autres compétences disciplinaires. Les élèves la développent grâce aux thèmes qui présentent des textes littéraires et à tout autre support médiatique leur permettant de s'ouvrir à la culture » (p.16, GE man 1, vol A et B)</p> <p>« Même si elles ne sont pas présentes dans tous les thèmes, des compétences en art et en écoute active sont aussi développées à l'un ou l'autre des temps de l'apprentissage » (p. 16, GE man 1, vol A et B)</p>
	<p><b>Ce qu'ils disent de la culture</b></p>

<b>Au-delà des mots, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Éditions du Grand-Duc – HRW</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	Notes pédagogiques complémentaires sont divisées en thèmes et comportent 2 éléments importants : TIC (suggestion et description d'activités à réaliser en classe), adresses Internet (pour y trouver les biographies d'auteurs, pour compléter une information pour l'enseignant ou pour consultation par l'élève) « <i>Projet</i> » : présente des pistes pour réaliser un projet facultatif qui s'intègre tout naturellement à un thème. Dans le manuel de l'enseignant on propose des activités diversifiées qui s'adaptent au rythme d'apprentissage de chaque élève.

<b>Au-delà des mots, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Éditions du Grand-Duc – HRW, suite 1...</b>	
<b>Rubriques spécifiques</b>	<p><u>Dans le manuel de l'élève</u></p> <p>« <i>Le savais-tu?</i> » : Cette rubrique, qui se retrouve dans le manuel de l'élève « éveille la curiosité des élèves en leur faisant découvrir une nouvelle information culturelle ou scientifique » (GE 3, p.28)</p> <p>« <i>Portrait</i> » : Offre des renseignements biographiques sur un auteur(e). C'est une occasion de développer la 4<sup>e</sup> compétence en lecture : apprécier des œuvres littéraires.</p> <p>« <i>Stratégie...</i> » : Met en évidence une stratégie particulière à utiliser.</p> <p>« <i>Mes connaissances</i> » : Informations complémentaires pour rendre l'élève plus autonome.</p> <p><u>Dans le manuel de l'enseignant</u></p> <p>« <i>Attention!</i> » : souligne les erreurs fréquemment commises par les élèves ou rappelle l'information nécessaire pour réaliser une activité.</p> <p>« <i>Observer si les élèves</i> » : suggère des pistes d'observation</p> <p>« <i>Je remarque</i> » (section lecture) : observe des faits de langue à voir dans ce cycle.</p> <p>« <i>Je me rappelle</i> » (section grammaire) : rappel d'une information grammaticale déjà vue qui se rattache à une nouvelle notion.</p> <p>« Un petit extra! » (section grammaire) : information grammaticale qui permet d'approfondir une notion à l'étude. Toutefois, cette information n'est pas essentielle à la compréhension de la notion à l'étude.</p> <p>« <i>À court de temps?</i> » : indique les activités que l'on peut modifier ou omettre pour gagner du temps sans nuire aux apprentissages.</p> <p>« <i>TIC</i> » : activités facultatives à réaliser avec l'ordinateur.</p> <p>« <i>Apprentissage par projets</i> » : proposition de projets structurés dans les thématiques 2, 4, 6, et 8 de chaque année. On décrit le projet dans le manuel de l'enseignant.</p> <p>« <i>À chacun son rythme</i> » : suggère des activités ou stratégies de soutien ou d'enrichissement en lien avec les activités de la page où elle se trouve</p> <p>« Rappel théorique » : pour obtenir plus d'explications sur des connaissances langagières.</p>

### Au-delà des mots, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Éditions du Grand-Duc – HRW, suite 2...

#### Ce qu'ils disent de la culture

« Un aspect important du Programme de français, langue d'enseignement, concerne les documents sur support médiatique et les repères culturels, avec lesquels les élèves doivent être en contact tout au long de leur cheminement scolaire. Afin d'entretenir le goût pour la lecture chez les élèves tout en satisfaisant leur curiosité, le matériel didactique *Au-delà des mots* leur offre les possibilités suivantes : des suggestions de lectures supplémentaires à chaque thème dans le manuel de l'enseignant(e); des suggestions de nombreux documents sur support médiatique et divers repères culturels dans les rubriques *Le savais-tu ?* du manuel de l'élève, et d'autres suggestions dans le manuel de l'ens. Il devient alors facile d'agréments et d'enrichir l'enseignement : des entretiens ou des enquêtes, des chansons, que ce soit sur disque, cassette ou des documentaires sur vidéocassette. À partir de ces suggestions, l'enseignant(e) a toute la latitude pour utiliser tout ce qui est susceptible de développer la conscience culturelle des élèves. De plus, les thèmes fourmillent d'éléments donnant lieu à des discussions qui favorisent l'éveil des élèves à la culture québécoise et internationale : le sujet même des textes, les auteurs (es) de littérature jeunesse, les personnages célèbres, les inventeurs (trices), le théâtre, etc. (GE 3 p.29)

Pour le 3<sup>e</sup> cycle, on ajoute une possibilité aux 2 suggérées au 2<sup>e</sup> cycle « Des activités pour donner le goût de lire aux élèves, ainsi que des fiches J'apprécie une œuvre littéraire dans la sections *Divers* sous l'onglet matériel reproductible complémentaire dans le guide d'enseignement. »

On ajoute aussi, pour le 3<sup>e</sup> cycle, des thèmes favorisant « l'éveil des élèves à la culture québécoise et internationale : le sujet même des textes, les auteurs (es) de littérature, le théâtre et le cinéma, les légendes, la poésie, les régimes politiques, etc. (GE 5, p.32)



<b>En tête, 1<sup>er</sup> cycle, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	Utilisation de « clés de lecture » (différentes stratégies) pour apprendre à lire. Travail en coopération et intégration des technologies de la communication (dans le guide d'enseignement).
<b>Rubriques spécifiques</b>	Aucune n'est précisée.
<b>Ce qu'ils disent de la culture</b>	<p>« Un volet culture, intégré à chaque projet, permet de développer spécifiquement la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i>. A chaque unité, une chanson et un récit sont présentés »</p> <p>« Volet culture : Les projets comportent tous un volet culture qui permet à l'élève de développer plus spécifiquement la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i>. Au cours du projet, l'enseignante ou l'enseignant choisira le moment opportun pour réaliser ce volet. Ce volet présente toujours une chanson et un récit en lien avec le thème du projet en cours. Des activités sont présentées pour permettre à l'élève d'apprécier des œuvres littéraires sous différents aspects : la présentation de l'auteur et de son œuvre, la présentation de l'illustrateur, l'identification du personnage préféré, le choix d'une phrase marquante, etc. A cette occasion, chaque élève est invité à se constituer un recueil de chansons et de récits dans lequel il pourra conserver non seulement les éléments reçus en classe, mais aussi ceux recueillis dans son milieu (ex. : chansons préférées, biographie d'une auteure). Ce recueil l'accompagnera tout au long de l'année. » (Introduction, Guide d'enseignement Manuels de l'élève A et B, p.17)</p>

<b>Signet, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.</b>	
<b>Structure globale (pédagogie préconisée, grandes lignes, etc.)</b>	<p>« Les projets proposés dans Signet créent une dynamique non seulement dans la classe, mais aussi dans toute l'école. En effet, certains projets se réalisent dans la classe, où ils trouvent leur aboutissement, tandis que d'autres se préparent dans la classe, mais ont pour cible finale une communication à d'autres élèves de l'école.» (p.7)</p> <p>« Par ailleurs, en ayant la possibilité de choisir le texte de lecture qui les intéresse, les élèves sont motivés à se raconter les histoires lues et à partager leur interprétation personnelle des récits et des poèmes. Les discussions deviennent par le fait même stimulantes et enrichissantes, contribuant ainsi à l'élargissement de l'expérience esthétique des élèves. » (p.7)</p> <p>La division en projet permet de proposer des démarches différentes en écriture et en lecture.</p>
<b>Rubriques spécifiques</b>	
<b>Ce qu'ils disent de la culture</b>	<p>« À plus long terme, les projets influent sur les représentations que les élèves se font de la langue, des œuvres littéraires et finalement de la culture. En réalisant les projets, les élèves prennent conscience des diverses fonctions de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans leur vie et dans leur collectivité. Par la même occasion, ils enrichissent leur univers culturel grâce à un contact régulier avec des œuvres stimulantes et variées. (...) Non seulement le travail des élèves s'en trouve-t-il ainsi valorisé, mais l'école devient un lieu où la langue et la culture prennent vie sous une multitude de formes.» (p.7)</p>

### Annexe 3

#### Grille de codage des ensembles didactiques choisis<sup>14</sup>

Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser		Codes
Fonction des textes	Exemples	
Textes qui racontent	Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée (sans dialogue), résumé de roman	1
Textes qui décrivent	Reportage, témoignage, anecdote, fait divers, carte postale Rapport d'observations, compte rendu, liste	2 3
Textes qui expliquent	Description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, de sentiments, d'une époque, journal intime Notice informative, démonstration, biographie	4 5
Textes qui disent comment faire	Présentation, article d'encyclopédie Discussion, reportage, nouvelle journalistique	6 7
Textes qui visent à convaincre ou à faire agir	Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions Protocole expérimental, plan technique, instructions, consignes, règles d'un jeu Message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, règlements, article de loi Critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat	8 9 10 11
Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités	Comptine, poème, chanson, monologue, haïku Proverbe, rébus, expression drôle, charade, calligramme, acrostiche, devinette, slogan, dicton, message publicitaire, virelangue	12 13

<sup>14</sup> Les exemples soulignés sont des ajouts faits au fil du codage et de la lecture des données

Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser, suite.		
Fonctions	Exemples	Codes
Textes qui comportent des interactions verbales	Entrevue, entretien, dialogue, conversation	14
	Jeu de rôles, simulation, saynète, dramatisation, clavardage	15 <sup>15</sup>
Textes qui illustrent des informations ou des idées	Bande dessinée, échange de questions/réponses	16
	Causerie, cercle de lecture, conseil de coopération	17
Textes qui servent d'outils de référence	Tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique, <u>ligne du temps</u> , <u>sommaire</u>	18
	Caricature, murale, maquette, croquis commentés	19
	Imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel et usuel, atlas	20
	Fiche bibliographique, catalogue, annuaire, banque de données, lexique, glossaire	21
	Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc.	22
	Code grammatical, grammaire adaptée, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement	23

<sup>15</sup> Ces codes sont fusionnés suite à la première lecture, car les distinctions entre les deux sont très peu présentes au sein du matériel analysé.

**Supports médiatiques auxquels il est possible de recourir (Ces supports sont énumérés dans la grille de collecte, ils n'ont donc pas de code spécifique)**

- Livres variés (ex. : album, bande dessinée, recueil, livre, encyclopédie, annuaire, grammaire, dictionnaire, manuel scolaire)
- Carnet, catalogue, journal, revue, magazine
- Vidéogramme, film, documentaire, émission télévisuelle ou radiophonique
- Disque, vidéodisque, cédérom, logiciel, audiocassette, vidéocassette
- Pièce de théâtre, récital, spectacle
- Carte de souhaits ou de remerciements, lettre, dépliant, calendrier artistique, affiche
- Encart publicitaire, agenda, contenant, carton d'emballage, étiquette
- Atlas, globe terrestre, carte géographique
- Panneau publicitaire, babillard, photographie, peinture, sculpture, mobile
- Cahier de règlements, dépliant, fiche technique
- Forum de discussion, site Internet, courriel

**Grille de codage des expériences culturelles**

Description	Code
Visite de la bibliothèque municipale ou scolaire	43
Visite d'un musée (virtuel ou non)	44
Participer en tant qu'« acteur » à une expérience culturelle (événement mettant en valeur la langue française)	45
Assister à des événements valorisant la langue française	46
Rencontre avec une personne du milieu de la culture (contact par courriel ou en personne)	47

## Annexe 4

**Tableau : Le pourcentage selon la présence de biographies dans les ensembles didactiques pour les trois cycles.**

<b>Présence de biographies pour les trois cycles</b>									
	<b>Premier cycle</b>			<b>Deuxième cycle</b>			<b>Troisième cycle</b>		
	<b>A1</b>	<b>B1</b>	<b>C1</b>	<b>A2</b>	<b>B2</b>	<b>C2</b>	<b>A3</b>	<b>B3</b>	<b>C3</b>
<b>Textes biographiques</b>	1,6	0,6	0	0,6	2	0,4	0,6	3,4	0,0
<b>Textes avec biographie dans le manuel de l'élève</b>	1,6	1,3	0	7,8	9,5	0	7,9	9,3	2,8
<b>Textes avec biographie dans le guide d'enseignement</b>	5,3	1,9	9,9	5,9	0	5,4	20,8	0,0	6,6
<b>Textes sans biographie ou non publiés</b>	71,6	83,9	93,1	33,1	33,1	59,5	38,4	15,3	31,5

## Annexe 5

Tableau XIX : Lien entre les textes du premier cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage

Les disciplines porteuses du PFEQ					
	Univers social	Sciences et technologie	Arts plastiques	Art dramatique	Musique
A1	17,6	39,8	12	0,9	23,1
B1	27,2	51	7,5	0	3,4
C1	31,2	35,1	9,1	0	22,1
Moyenne-1 <sup>er</sup> cycle	25,3	42	9,5	0,3	16,2

Tableau XX : Lien entre les textes du deuxième cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage

Les disciplines porteuses du PFEQ					
	Univers social	Sciences et technologie	Arts plastiques	Art dramatique	Musique
A2	46,7	21	15,2	7,6	1,9
B2	43,4	19,5	14,2	9,5	3,5
C2	34,7	51,6	1,6	0	10,5
Moyenne-2 <sup>e</sup> cycle	41,6	30,7	10,3	5,7	5,3

**Tableau XXI : Lien entre les textes du troisième cycle et les disciplines porteuses de culture du PFEQ, en pourcentage**

<b>Les disciplines porteuses du PFEQ</b>					
	<b>Univers social</b>	<b>Sciences et technologie</b>	<b>Arts plastiques</b>	<b>Art dramatique</b>	<b>Musique</b>
<b>A3</b>	27,4	34,5	4,4	2,7	5,3
<b>B3</b>	50,7	10,1	1,4	4,3	13
<b>C3</b>	35,1	38,3	7,4	0	1,1
<b>Moyenne – 3<sup>e</sup> cycle</b>	37,7	27,6	4,4	2,3	6,5



## Annexe 6

Tableau : Nature des images dans les ensembles didactiques de français langue d'enseignement pour les trois cycles du primaire, en pourcentage

Nature des images qui accompagnent les textes; pourcentage et moyenne					
		Photos	Illustrations	Peintures	Cartes ou schémas
1 <sup>er</sup> cycle	A1	20	75,8	4,8	1,6
	B1	19,5	77,7	0,9	0,6
	C1	8,9	82,2	3	6,4
Moyenne pour le 1 <sup>er</sup> cycle		16,1	78,6	2,9	2,9
2 <sup>e</sup> cycle	A2	23,5	72,9	9,6	7,3
	B2	25	81,1	0,7	2
	C2	26,7	77,2	1,2	0
Moyenne pour le 2 <sup>e</sup> cycle		25,1	77,1	3,8	3,1
3 <sup>e</sup> cycle	A3	27,3	69,2	1,9	1,9
	B3	36,5	72,9	0	5,9
	C3	29,1	52,9	3,1	9
Moyenne pour le 3 <sup>e</sup> cycle		31	65	1,7	5,6

