



Français
langue première
Secondaire 4

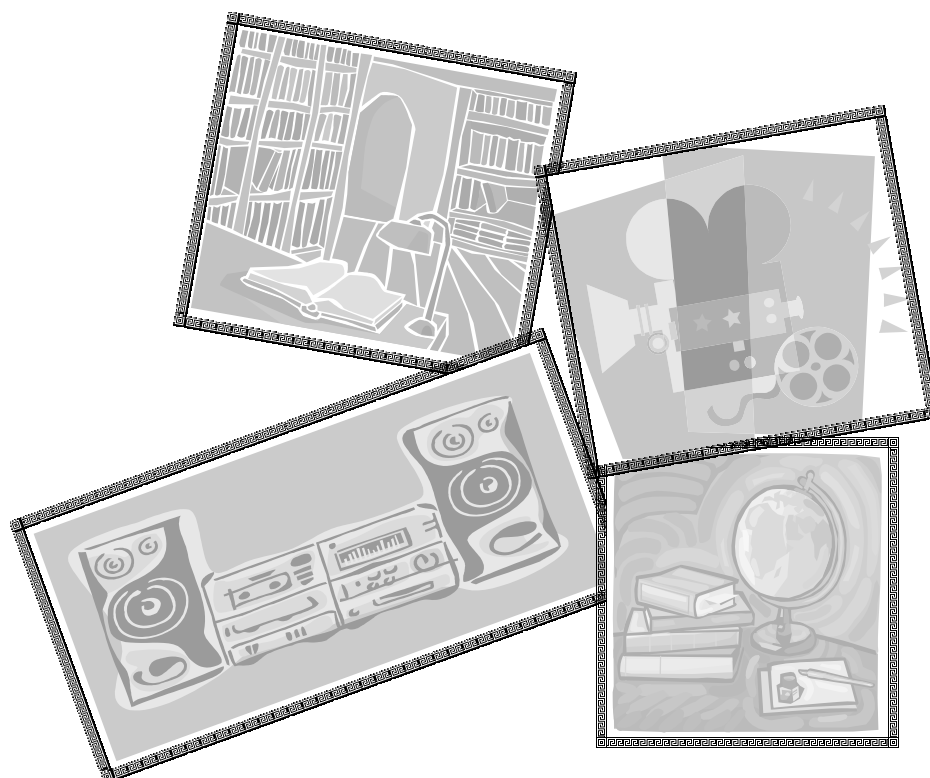
Littératures francophones
Communication médiatique

Programme d'études

Français langue première Secondaire 4

*Littératures francophones
Communication médiatique*

Programme d'études



**Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Division du Bureau de l'éducation française**

Mars 2006

Données de catalogage avant publication (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)

Français langue première, secondaire 4 : littératures francophones, communication médiatique : programme d'études.

ISBN 0-7711-3502-5

1. Littérature francophone – Étude et enseignement (Secondaire) – Manitoba – Programmes d'études. 2. Médias – Étude et enseignement (Secondaire) – Manitoba – Programmes d'études. 3. Français (Langue) – Étude et enseignement (Secondaire) – Manitoba – Programmes d'études. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. II. Titre : Littératures francophones, communication médiatique

840.0712

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2006
Bibliothèque nationale du Canada

Tous droits réservés © 2006, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 Canada
Téléphone : (204) 945-6916 ou 1 800 282-8069, poste 6916
Télécopieur : (204) 945-1625
Courriel : bef@merlin.mb.ca

Tous les efforts ont été faits pour respecter la *Loi sur les droits d'auteur* en indiquant l'origine des textes. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une prochaine version.

Par la présente, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba autorise la reproduction de ce document ou de certains extraits à des fins éducatives et non lucratives.

Pour toute question relative au présent document, prière de contacter la Division du Bureau de l'éducation française aux coordonnées indiquées ci-dessus.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes; ces termes sont utilisés sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

AVANT-PROPOS

Le présent programme d'études, élaboré par la Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, porte sur deux cours optionnels de niveau Secondaire 4 du Programme français :

- *40S : Littératures francophones;*
- *40S : Communication médiatique.*

Chacun de ces deux cours, en articulation avec le cours obligatoire *40S : Langue et Communication*, fournit aux élèves la possibilité d'approfondir une aire spécifique de la pratique de la langue : les littératures francophones dans un cas, la communication médiatique dans l'autre. Dans ces deux cours, l'accent est explicitement mis sur l'exploration (entendue au sens large) des textes littéraires dans un cas, de la communication médiatique dans l'autre; dans cette exploration, les élèves ont une large part d'initiatives et de choix.

Pour chacun des deux cours, le programme d'études présente l'objet du cours, les contenus d'apprentissage et des propositions pour la mise en œuvre pédagogique. Ce programme d'études se situe dans la continuité des programmes d'études actuels des cours obligatoires de français langue première au cycle secondaire mais il marque également un infléchissement dans certaines de ses dimensions telles que la conception des résultats d'apprentissage, reflétant l'évolution de « la pédagogie en milieu minoritaire ».

REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba exprime ses très sincères remerciements aux personnes suivantes :

- les membres du comité d'élaboration du programme d'études :

Jacqueline Chamberland	Enseignante	Division scolaire franco-manitobaine Collège Louis-Riel
Marielle Dupont	Enseignante	Division scolaire franco-manitobaine École Pointe-des-Chênes
Émile Hacault	Enseignant	Division scolaire franco-manitobaine Collège Louis-Riel
François Lentz	Conseiller pédagogique	Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba Division du Bureau de l'éducation française
Gérald Rey	Enseignant	Division scolaire Prairie Spirit Complexe scolaire Saint-Claude
Marie-Paule Sabourin-Brémault	Enseignante	Division scolaire franco-manitobaine École Saint-Joachim
Mario Tanguay	Enseignant	Division scolaire franco-manitobaine École Saint-Lazare

- les contractuelles :

Jacqueline Beaudette	Consultante en éducation	
Suzanne Beaumont	Professeure-stagiaire	Collège universitaire de Saint-Boniface Faculté d'éducation
Béatrice Gréban de Saint-Germain	Consultante en éducation	

- les opératrices en éditique à la Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba :

Danielle Bérard
Madeleine Bérard
Suzanne Châtelain
Nadine Gosselin
Candace Lipischak
Jeannette Lopez
Nathalie Montambeault
Kathleen Rummerfield
Marie Strong

- tous ceux et toutes celles qui ont, d'une façon ou d'une autre, contribué à la mise au point du présent document.

TABLE DES MATIÈRES

Le dispositif des cours de français langue première au cycle secondaire	1
Cours optionnels Secondaire 4	3
Statut des deux cours optionnels	4
Agencement curriculaire des cours obligatoires et des cours optionnels	5
Les cours optionnels : articulations avec les cours obligatoires et spécificité	6
Exemples de descriptifs des cours	11
Secondaire 4 - Cours optionnel	
40S : Littératures francophones	13
Chapitre 1 : Objet du cours	15
1.1 Le texte littéraire : pour une définition et une contextualisation	16
1.2 Rôle et finalités des textes littéraires	19
1.3 Le travail pédagogique sur les textes littéraires	22
1.4 Lire pour le plaisir	29
Chapitre 2 : Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage	33
2.1 Les résultats d'apprentissage généraux	34
2.2 Les résultats d'apprentissage spécifiques	38
Chapitre 3 : Propositions pédagogiques pour la mise en œuvre	43
Liste des modules	45
Module 0 : Les journaux de bord	47
Module 1 : Explorer l'univers narratif : quelques pistes	51
Module 2 : Explorer l'univers politique : quelques pistes	83
Module 3 : Lire un roman avec toutes ses intelligences	93
Module 4 : Les littératures francophones d'ici et d'ailleurs	99
Module 5 : L'œuvre littéraire féminine	105
Module 6 : D'une œuvre à l'autre	109
Module 7 : Des thèmes pour regrouper des œuvres	115
Module 8 : Un auteur dans tous ses états	119
Module 9 : Explorer les genres : quelques balises	123
Module 10 : Le texte dramatique : quelques ressources pédagogiques	129
Module 11 : La littérature dans sa dimension sociale : deux pistes d'exploration	131
Chapitre 4 : Survol des littératures française et québécoise	129
Survol de la littérature française	135
Le Moyen Âge (5 ^e - 15 ^e siècle)	137
Le XVI ^e siècle : la Renaissance	145
Le XVII ^e siècle : le siècle de Louis XIV	155
Le XVIII ^e siècle : le siècle des Lumières	165

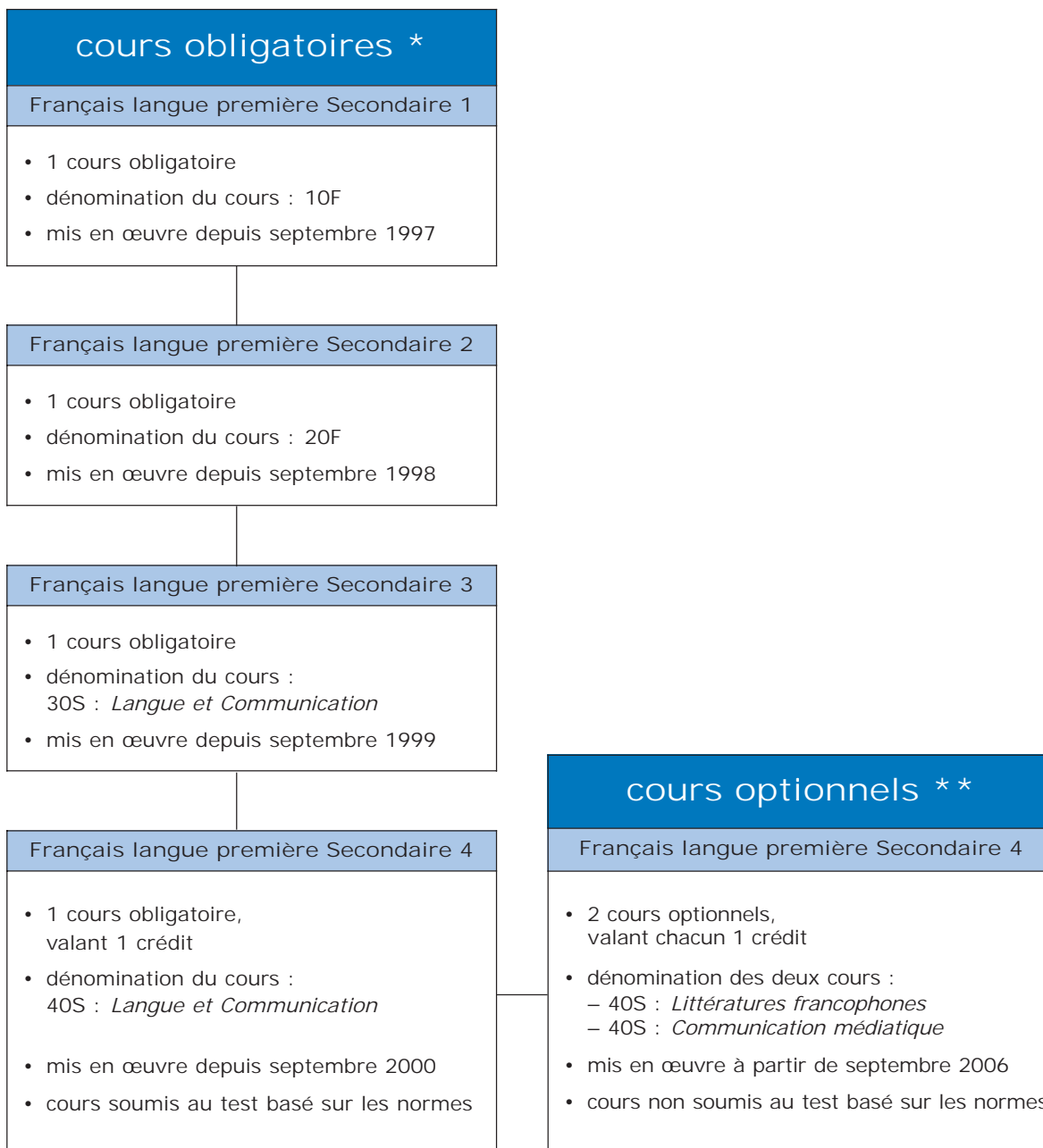
TABLE DES MATIÈRES (suite)

Le XIX ^e siècle	175
Le XX ^e siècle	191
Ressources d'apprentissage possibles	216
Survol de la littérature québécoise	219
Avant-propos	221
Les écrits coloniaux	223
La littérature orale et l'imaginaire collectif	227
Le romantisme des Patriotes	231
Le terroir et l'anti-terroir	236
Les Idéalistes	240
Le réel et l'au-delà du réel, l'automatisme	242
Maîtres chez nous : la Révolution tranquille	246
Où la littérature fait fi du passé	250
L'individualisme, héritage de la contre-culture	254
Le Québec, société de la pluralité. Une littérature de l'altérité	257
Ressources d'apprentissage possibles	260

Secondaire 4 - Cours optionnel

40S : Communication médiatique	261
Chapitre 1 : Objet du cours	263
1.1 Le texte dit courant : pour une définition et une contextualisation ..	264
1.2 La communication médiatique : quelques caractéristiques	268
1.3 Le travail pédagogique sur la communication médiatique	272
1.4 Éducation aux médias et démocratie	282
Chapitre 2 : Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage ..	283
2.1 Les résultats d'apprentissage généraux	284
2.2 Les résultats d'apprentissage spécifiques	288
Chapitre 3 : Proposition pédagogiques pour la mise en œuvre	293
Liste des modules	295
Module 1 : Le cinéma : compréhension, production et visionnement ...	297
Module 2 : La télévision : compréhension et production	329
Module 3 : La publicité : compréhension et production	337
Module 4 : L'imprimé : compréhension et production	395
Module 5 : Lire l'image	403

Le dispositif des cours de français langue première au cycle secondaire



* Ces quatre cours doivent être suivis par les élèves inscrits au Programme français.

** Ces cours optionnels peuvent être suivis par les élèves inscrits au Programme français, en plus des cours obligatoires, et sont destinés principalement aux élèves de Secondaire 3 et/ou Secondaire 4.

NOTES

Cours optionnels Secondaire 4

Dénomination des deux cours optionnels

40S : Littératures francophones

40S : Communication médiatique

Statut des deux cours optionnels

Agencement curriculaire des cours obligatoires et des cours optionnels

Les cours optionnels : articulations avec les cours obligatoires et spécificité

Exemples de descriptifs des cours

Statut des deux cours optionnels

Les deux cours optionnels *Français langue première 40S : Littératures francophones* et *Français langue première 40S : Communication médiatique* sont destinés principalement aux élèves de Secondaire 3 et/ou de Secondaire 4.

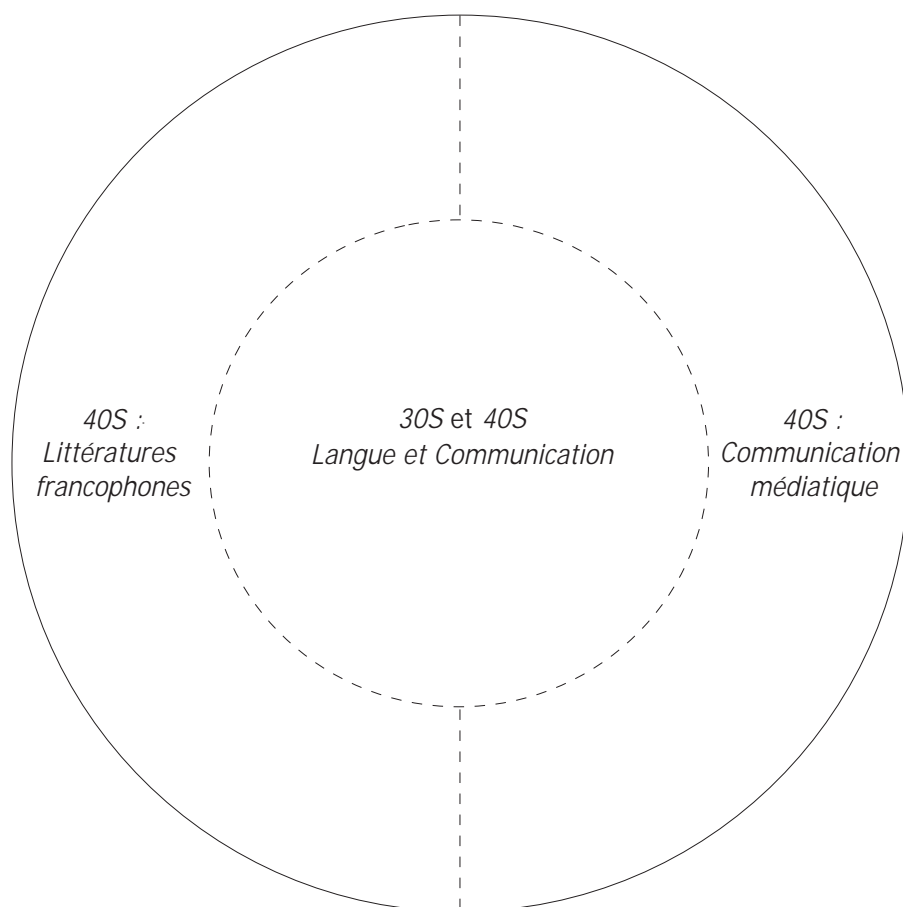
Ces deux cours représentent, chacun, un crédit : ils correspondent donc, chacun, à un cours de 110 heures d'enseignement.

Ces deux cours n'ont pas un statut obligatoire dans le Programme scolaire français : ils relèvent donc des matières facultatives. Ces cours étant facultatifs, ils ne sont pas soumis au test provincial, basé sur les normes, de Secondaire 4; ils ne peuvent non plus être substitués ni par le cours *Français langue première 30S : Langue et Communication* ni par le cours *Français langue première 40S : Langue et Communication* qui sont, tous les deux, obligatoires.

Chacun des deux cours offre aux élèves qui le suivent la possibilité d'approfondir une aire spécifique de la pratique de la langue : les littératures francophones dans un cas, la communication médiatique dans l'autre.

Agencement curriculaire des cours obligatoires et des cours optionnels

Le schéma ci-dessous illustre l'agencement curriculaire en Secondaire 3 et 4 : le noyau central, constitué par les deux cours obligatoires — 30S et 40S *Langue et Communication* — est entouré par deux cours optionnels, parallèles dans leur conception et leur livraison, portant chacun sur un objet spécifique, les littératures francophones dans un cas, la communication médiatique dans l'autre.



Les cours optionnels : articulations avec les cours obligatoires et spécificité

Les programmes d'études des deux cours optionnels contiennent, comme ceux des cours 30S et 40S *Langue et Communication*, des résultats d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage décrit le comportement langagier de l'élève en précisant les habiletés, les stratégies, les connaissances et les attitudes — observables et, lorsque cela est possible, mesurables — que cet élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est donc ni un objectif, ni une stratégie d'enseignement, ni une norme établissant une performance attendue de la part de l'élève.

Les résultats d'apprentissage articulent les contenus d'apprentissage et constituent à la fois le point de départ et le point d'arrivée de l'intervention pédagogique (planification, intervention proprement dite et évaluation).

De manière plus large, les programmes d'études des cours optionnels sont, comme ceux des cours 30S et 40S *Langue et Communication*, un outil de travail visant à orienter les pratiques pédagogiques : c'est ainsi qu'ils

- déterminent l'objet même du cours ainsi que les résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques, qui articulent les contenus d'apprentissage;
- avancent des propositions pédagogiques (génériques le plus souvent) pour l'enseignement et l'évaluation;
- précisent, au besoin, certaines dimensions du contenu notionnel;
- recensent des ressources d'apprentissage possibles.

Par ailleurs, un programme d'études constitue un outil de réflexion sur une pratique pédagogique : l'enseignant peut y consigner notes, commentaires et réflexions.

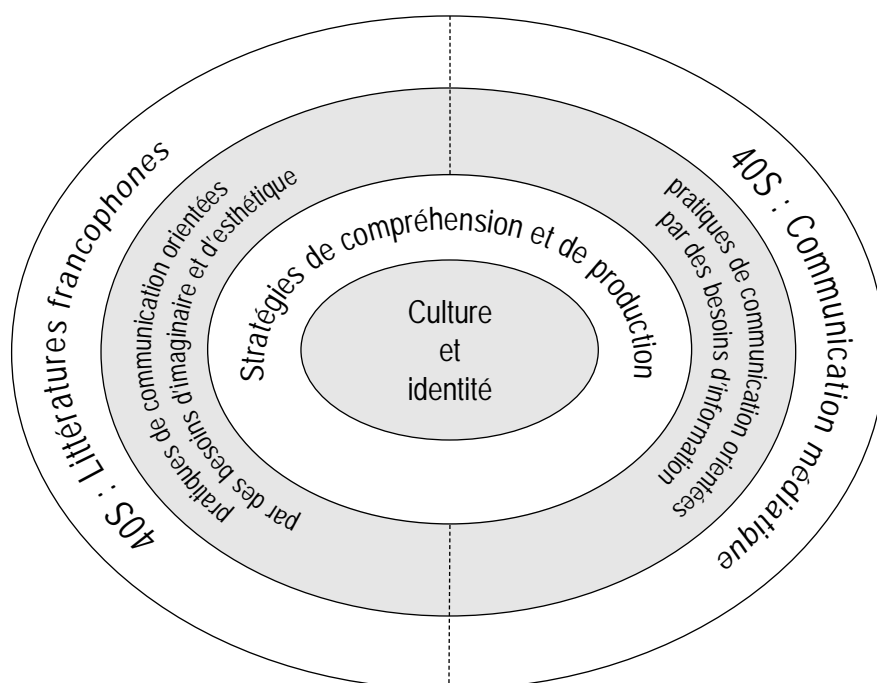
Cours optionnels Secondaire 4

Les deux cours optionnels *Français langue première 40S : Littératures francophones* et *Français langue première 40S : Communication médiatique* constituent, chacun, une amplification des deux champs d'apprentissage suivants des programmes d'études des cours obligatoires 30S et 40S *Langue et Communication* :

- les pratiques de communication orientées par des besoins d'imaginaire et d'esthétique pour le cours 40S : *Littératures francophones*;
- les pratiques de communication orientées par des besoins d'information pour le cours 40S : *Communication médiatique*.

Le schéma synthèse ci-dessous illustre cette amplification, par les cours optionnels, des deux champs d'apprentissage en question. Le schéma illustre également que

- l'axe culturel et identitaire, qui est au cœur de l'apprentissage du français langue première, reste au centre des champs d'apprentissage;
- le domaine des stratégies de compréhension et de production conserve sa fonction d'orientation des pratiques de communication.



Les deux pages suivantes précisent, pour chacun des deux cours optionnels, cette articulation, en fonction des résultats d'apprentissage généraux des programmes d'études des cours obligatoires.

40S : Littératures francophones

Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* constitue à la fois un approfondissement et un élargissement de l'aire spécifique de la pratique de langue correspondant aux résultats d'apprentissage généraux suivants des cours *30S* et *40S Langue et Communication* :

- CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.
- L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.
- CO8 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins [...] d'explorer la langue et de divertir.
- É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* s'articule également aux champs d'apprentissage des cours *30S* et *40S Langue et Communication* correspondant aux résultats d'apprentissage généraux suivants :

- CO1 et L1 L'élève sera capable de planifier et de gérer son écoute/visionnement et sa lecture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.
- CO2 et L2
(stratégies de compréhension)
- CO6 et É1 L'élève sera capable de planifier et de gérer ses projets de communication orale et écrite en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser, en vue d'une transmission claire et correcte d'un message.
- CO5, CO7 et É2
(stratégies de production)

Enfin, le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* s'articule aux champs d'apprentissage spécifiquement relatifs à l'axe culturel et identitaire; ces champs d'apprentissage correspondent aux deux résultats d'apprentissage généraux suivants :

- C1 L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.
- C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

40S : Communication médiatique

Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* constitue à la fois un approfondissement et un élargissement de l'aire spécifique de la pratique de langue correspondant aux résultats d'apprentissage généraux suivants des cours *30S* et *40S Langue et Communication* :

- CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information.
- L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information.
- CO8 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations [...].
- É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information.

Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* s'articule également aux champs d'apprentissage des cours *30S* et *40S Langue et Communication* correspondant aux résultats d'apprentissage généraux suivants :

- CO1 et L1 L'élève sera capable de planifier et de gérer son écoute/visionnement et sa lecture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.
- CO2 et L2 (stratégies de compréhension)
- CO6 et É1 L'élève sera capable de planifier et de gérer ses projets de communication orale et écrite en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser, en vue d'une transmission claire et correcte d'un message.
- CO5, CO7 et É2 (stratégies de production)
- É3

Enfin, le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* s'articule aux champs d'apprentissage spécifiquement relatifs à l'axe culturel et identitaire; ces champs d'apprentissage correspondent aux deux résultats d'apprentissage généraux suivants :

- C1 L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.
- C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Cours optionnels Secondaire 4

Au delà de cette articulation, les deux cours optionnels *Français langue première 40S : Littératures francophones* et *Français langue première 40S : Communication médiatique* présentent une spécificité qui se manifeste aux trois niveaux suivants :

- leur objet même;
- les résultats d'apprentissage qui articulent les contenus d'apprentissage de chacun des deux cours;
- les situations d'apprentissage proposées aux élèves et, plus largement, le type de travail pédagogique mis en place.

Par ailleurs, les programmes d'études de ces deux cours optionnels présentent une spécificité d'un autre ordre :

- lorsque les cours sont offerts, ils orientent le travail pédagogique qui y est mis en place;
- lorsque les cours ne sont pas offerts, ils fournissent des pistes complémentaires à celles proposées dans les programmes d'études des cours *30S* et *40S Langue et Communication*.

Français langue première
40S : Littératures francophones

Exemple de descriptif du cours

Cours optionnel, 1 crédit

Ce cours est destiné principalement aux élèves de Secondaire 3 et/ou de Secondaire 4. Ce cours étant optionnel, il n'est pas soumis au test provincial de Secondaire 4. Par ailleurs, ce cours ne peut être substitué ni par le cours *30S : Langue et Communication* ni par le cours *40S : Langue et Communication* qui sont, tous les deux, obligatoires.

Le cours permettra aux élèves d'explorer l'univers des textes littéraires francophones d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Les élèves auront ainsi l'occasion de découvrir des textes et des auteurs, de réagir au contenu et au style des textes, de mettre en œuvre une pensée critique et créative, en particulier dans la réalisation de projets. Enfin, les élèves auront une large part d'initiatives, de choix et d'autonomie dans le déroulement même du cours.

Venez déguster les textes littéraires francophones!

Français langue première
40S : Communication médiatique

Exemple de descriptif du cours

Cours optionnel, 1 crédit

Ce cours est destiné principalement aux élèves de Secondaire 3 et/ou de Secondaire 4. Ce cours étant optionnel, il n'est pas soumis au test provincial de Secondaire 4. Par ailleurs, ce cours ne peut être substitué ni par le cours *30S : Langue et Communication* ni par le cours *40S : Langue et Communication* qui sont, tous les deux, obligatoires.

Les médias, électroniques particulièrement, jouant un rôle de plus en plus important dans notre société, le cours permettra aux élèves d'explorer la communication médiatique. Ils auront ainsi l'occasion d'exercer et d'approfondir leur esprit critique à propos de divers produits médiatiques. Les élèves auront également l'occasion de créer des produits médiatiques, tels qu'un vidéo, et de manifester ainsi leur créativité. Plus largement, les élèves approfondiront leur compréhension et leur appréciation du langage médiatique (images, cadrage, montage, etc.). Enfin, les élèves auront une large part d'initiatives, de choix et d'autonomie dans le déroulement même du cours.

Venez explorer le monde de la communication médiatique!

Secondaire 4 - Cours optionnel
40S : Littératures francophones

Chapitre 1 : Objet du cours.....	15
Chapitre 2 : Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage.....	33
Chapitre 3 : Propositions pédagogiques pour la mise en œuvre.....	43
Chapitre 4 : Survol des littératures française et québécoise.....	129

« On n'habite pas un pays, on habite une langue »
(E. Cioran, *Aveux et Anathèmes*, Gallimard)

NOTES



Ce chapitre présente l'objet du cours
Français langue première 40S : Littératures francophones,
en quatre sections :

- le texte littéraire : pour une définition et une contextualisation;
- rôle et finalités des textes littéraires;
- le travail pédagogique sur les textes littéraires;
- lire pour le plaisir.

1.1 *Le texte littéraire : pour une définition et une contextualisation*

- 1.1.1 « Peut-on réellement définir l'essence d'un texte littéraire? »⁽¹⁾ (Giasson, 2000, p. 4). La question n'est pas nouvelle et les propositions de définition ne manquent pas : c'est ainsi qu'on avance **la dimension fictionnelle et imaginaire du texte littéraire, son souci d'esthétique et le jeu avec la langue qu'on perçoit souvent.**

Ces caractéristiques s'appliqueraient sans doute à la liste suivante – évidemment ni exhaustive ni limitative – de textes littéraires (dont les supports peuvent être d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) :

- almanachs
- anecdotes
- anthologies
- autobiographies
- bandes dessinées
- biographies
- calembours
- caricatures
- cartes diverses
- contes (réalistes, merveilleux, folkloriques, fantastiques, poétiques)
- dictons
- énigmes
- fables
- légendes
- maximes
- mémoires
- monologues
- mythes
- nouvelles littéraires
- paraboles
- photos-romans
- pièces de théâtre
- poèmes
- proverbes
- récits divers (ex. : aventure, policier, science-fiction)
- romans
- scénarios
- scripts
- slogans

- 1.1.2 Par ailleurs, on oppose souvent le **texte littéraire** et le **texte dit courant** : le premier laisse libre cours à la fiction, à l'imaginaire et à la création, alors que le second doit être clair et explicite pour être accessible et compréhensible dans une perspective de compréhension ou de transmission d'information.

Le texte dit courant relève d'un pôle fonctionnel, alors que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. Mais ces deux pôles, de même que l'utilisation de la langue qui leur correspond, ne sont pas disjoints : ainsi, le texte publicitaire qui relève du pôle fonctionnel met souvent en œuvre des moyens linguistiques caractéristiques du pôle esthétique; ainsi, le roman qui relève du pôle esthétique présente dans bien des cas une représentation du réel caractéristique du pôle fonctionnel.

Il serait donc plus pertinent **d'envisager la compréhension et la production des textes selon un continuum**, tel que celui présenté ci-contre.

⁽¹⁾ Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal/Paris : Chenelière-Éducation, 272 p.

40S : Littératures francophones

Comprendre et produire des textes (dont les supports sont d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) selon une visée	
pragmatique	esthétique
<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de l'information, de l'analyse, de la description, de l'explication- de l'opinion, de l'argumentation- de la procédure, de l'incitation- de la planification, de la gestion, de la réflexion- de l'établissement de relations, d'interactions• domaine caractérisé essentiellement par la représentation et l'explication du réel• accent mis surtout sur le sens; langage clair, précis et explicite • contenu et forme du texte souvent construits en fonction de l'intention de la communication et du destinataire• textes relevant de ce domaine généralement et tendancielle-ment monosémiques• pôle fonctionnel : comprendre et produire des textes pour faire	<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de la fiction, de l'imaginaire- de la création- de la présentation d'expé-riences, de sentiments, d'une vision du monde- de la créativité, en particulier dans l'utilisation du langage• domaine caractérisé essen-tiellement par l'expression de l'imaginaire et l'esthétique du langage• accent mis sur le sens et les effets créés; langage évocateur et connotatif, exprimant un univers fictif ou poétique, renvoyant à des réalités souvent culturelles, jouant souvent sur des implicites• attention particulière accordée à la forme du langage elle-même • textes relevant de ce domaine généralement et tendancielle-ment polysémiques• pôle esthétique : comprendre et produire des textes pour le plaisir

D'un côté, la visée de la pratique de langue est de dominance pragmatique, préoccupée avant tout par une communication claire et efficace; de l'autre, la visée est plus esthétique, s'attachant plus à évoquer ou à créer.

L'usage pragmatique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, des directives pour la réanimation cardiaque) se veut transparent pour le plus grand nombre de destinataires possible; l'usage esthétique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, un texte de poésie expérimentale) joue sur la forme de la langue et peut faire l'objet de réactions et d'interprétations diverses. Entre ces deux extrêmes, se

situe la vaste gamme des textes, préoccupés à des degrés divers par une communication claire et les effets créés. C'est ainsi qu'on pourrait placer, peut-être au centre de ce continuum, des textes tels que des journaux intimes où l'accent est mis sur l'expression de sentiments ou de réflexions, sur les relations d'expériences et dans lesquels s'exprime une personnalité selon une « voix » individuelle et idiosyncratique.

Un tel continuum est donc une manière d'envisager les visées qui orientent la compréhension et la production de textes, plutôt qu'une façon de classer les textes.

- 1.1.3 Enfin, les typologies des textes permettent de situer également les textes littéraires dans la vaste gamme des textes. Le tableau ci-contre en présente une⁽²⁾.

Cette typologie des textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes.

Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages, de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal.

Cette hétérogénéité quant au type de texte se double d'une hétérogénéité quant à la structure textuelle : ainsi, le fait divers, dans lequel prédomine le type descriptif, met en œuvre des structures textuelles telles que la structure narrative et de cause à effet; ainsi, le texte publicitaire, qui relève essentiellement du type argumentatif, peut faire appel à des structures narrative, descriptive, comparative ainsi que problème et solution.

⁽²⁾ C'est la même typologie qui a été retenue dans le *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire* (Québec, Ministère de l'Éducation, 1995).

	<i>types</i>	<i>genres</i>	
textes où la visée pragmatique domine	• argumentatif	• texte d'opinion • éditorial • essai, pamphlet • lettre ouverte, article critique • ...	<i>Structures textuelles</i> • narrative • descriptive • séquentielle • comparative • cause à effet • problème et solution
	• descriptif	• portrait • faits divers • nouvelle journalistique • compte rendu • règle de jeux, procédures • ...	
	• explicatif	• texte documentaire • article de vulgarisation • article d'encyclopédie • manuel scolaire • ...	
textes où la visée esthétique domine	• narratif	• récit • conte, légende, mythe, fable • nouvelle littéraire • roman • ...	
	• dialogal	• pièce de théâtre • entrevue • ...	
	• poétique	• poème • texte de chanson • ...	

1.2 Rôle et finalités des textes littéraires

1.2.1 Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* est centré sur l'exploration de l'univers des textes littéraires francophones. Les supports de ces textes sont d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Explorer l'univers des textes littéraires francophones permet aux élèves

- d'explorer le monde de la fiction et de la création, caractérisé par l'expression de l'imaginaire et par l'esthétique du langage;
- de mettre en œuvre une pensée créative/critique; d'explorer des textes qui sont généralement polysémiques; ces textes donnent lieu à une gamme d'interprétations : « [c]e qui est important, ce n'est pas ce que l'auteur a voulu dire, mais ce qu'il dit au lecteur »⁽³⁾;
- d'explorer la dimension esthétique de la langue (aux plans lexical, syntaxique et stylistique);
- d'explorer des textes qui constituent pour eux une source d'enrichissement, en particulier au niveau de la langue elle-même;
- d'explorer les « couleurs » de la langue propres aux époques et aux cultures;
- d'explorer les grands courants idéologiques, les mentalités, les goûts, etc., véhiculés à travers les époques et les cultures;
- de s'intégrer à une expérience imaginaire qui éclaire et élargit leurs horizons;
- de mettre à profit, dans le processus de leur construction culturelle et identitaire, les univers fictifs présentés dans ces textes : les élèves peuvent en effet « se voir » dans les histoires, les personnages, les situations, les cadres spatiotemporels, avec lesquels ils entrent en contact; cette projection peut donner lieu à des réactions, nombreuses et diverses;
- de manifester une appréciation d'autres univers socioculturels et, ainsi, de mieux comprendre/vivre le leur;
- d'explorer diverses visions du monde;
- de valoriser les textes littéraires francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones;
- de valoriser le patrimoine littéraire francophone, dans son ampleur, sa diversité et sa richesse;
- de valoriser la contribution des littératures francophones à la diversité culturelle et, plus largement, au patrimoine de l'humanité;
- de valoriser la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

⁽³⁾ Hould, R. (1981). « Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture ». *Vie pédagogique*, 11, p. 26.

40S : Littératures francophones

Plus spécifiquement, le champ privilégié par ce cours est constitué par la gamme, large et variée, des textes littéraires francophones, dans une double perspective :

- diachronique (des textes de mouvements, périodes et siècles antérieurs à aujourd'hui);
- synchronique (des textes contemporains, relevant de l'espace francophone dans ses dimensions locale, régionale, nationale et internationale).

1.2.2 De manière plus spécifique, on peut assigner **les trois grandes finalités suivantes aux textes littéraires** :

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec un intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain, sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir.

le plaisir de lire

(Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles : Actes Sud, p. 357, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 5)

De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus fortement accessible, la plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace, la plus susceptible de jeter un point entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine.

la quête du sens

(Vandendorpe, C. (1992). « L'enseignement de la littérature aujourd'hui »; *DFLM. La lettre de l'association*, vol. 10, n° 3-4, p. 3, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 5)

Les textes littéraires répondent donc à un besoin particulier, qui demeure souvent inconscient : le lecteur cherche à donner un sens à son univers.

Parce que la littérature est un art qui fait appel à l'intégralité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité; cette ouverture invite à voir les choses au delà de la réalité quotidienne. Cette connaissance de l'identité humaine ne peut être véhiculée qu'à travers le langage et que grâce à la liberté accordée par le langage dans les textes [littéraires].

(Giasson, *op. cit.*, p. 6)

Dans cette quête du sens, les textes littéraires peuvent être mis à profit par les élèves dans le processus de leur développement affectif (le lecteur a tendance à s'identifier aux personnages et à vivre ainsi, par procuration en quelque sorte, des expériences de vie) et social (ouverture aux valeurs humaines, à la réalité multiculturelle) mais aussi cognitif et métacognitif (en discutant des textes littéraires et en produisant, les élèves développent une pensée critique et réfléchissent sur leurs pratiques de compréhension et de production de textes et les stratégies qu'ils y mettent en œuvre).

*l'enrichissement
langagier et,
plus largement,
personnel*

Si les textes littéraires demeurent un moyen privilégié d'appropriation de savoirs, ils contribuent, de manière significative, à l'acquisition du vocabulaire, et, de façon plus globale, à l'enrichissement de la langue et au développement des habiletés en lecture. Bref, comme le déclare Giasson (*op. cit.*, p. 10), « la littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie. »

1.3 Le travail pédagogique sur les textes littéraires

On s'accorde aujourd'hui (Giasson, *op. cit.*, entre autres) à promouvoir un double objectif au travail pédagogique sur les textes littéraires au cycle secondaire : compréhension/interprétation par le biais, entre autres, de l'analyse du fonctionnement des textes, et réaction critique.

1.3.1 Un bref survol de l'évolution des théories littéraires

On s'entend habituellement (Giasson, *op. cit.*, entre autres) pour reconnaître que les théories littéraires sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte pour en arriver à une centration sur le lecteur.

Dans le courant centré sur l'auteur, on considère que la tâche du lecteur consiste à découvrir le sens que l'auteur a voulu attribuer au texte. C'est le courant de **l'intention de l'auteur** : l'auteur est garant du sens du texte. Cette perspective transparait dans des questions telles que : Que veut dire l'auteur quand il dit que...?

40S : Littératures francophones

Le courant centré sur le texte, quant à lui, part de l'idée que le texte est une entité dotée d'une signification déterminée, stable et interchangeable : le texte reste le même pour tout lecteur et son sens peut être dégagé par une analyse minutieuse des structures, des personnages, des événements, etc. C'est le courant de **l'intention de l'œuvre** : on recherche les structures immanentes du texte. Cette perspective transparaît dans des questions telles que : Quelle est l'intrigue de ce récit? Quelles sont les figures de style dans ce poème?

Quant au troisième courant, qui se base sur la réception ou la réaction du lecteur, il rejette les deux premières conceptions, qui laissent entendre respectivement que le lecteur n'est qu'un spectateur et que le sens vient du texte seul. Ce courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte, dans la mesure où il apporte sa contribution unique à la (re)construction du sens du texte par l'intermédiaire de ses propres connaissances et expériences. C'est le courant de **l'intention du lecteur** : celui-ci joue un rôle prépondérant dans la (re)construction du sens du texte. Une telle perspective transparaît dans des questions telles que : Quelles émotions particulières ce texte a-t-il éveillées en vous?

Cependant, une centration uniquement sur le lecteur peut conduire aux mêmes extrêmes, voire aux mêmes excès, qu'une stricte centration sur l'auteur ou sur le texte.

Le liseur peut s'engager sur la voie de la rigueur qui lui demande de rester fidèle au texte, de le lire en rase-mots, de le prendre au pied de la lettre; ce guide-là est tatillon, il ne lui épargne aucun détail. C'est la voie de la mémoire au service du texte. L'autre voie, celle de la liberté, l'entraîne à l'intérieur du livre, mais ne le retient pas solidement; c'est une lecture dissipée, vorace, impatiente, distraite qui refuse de se laisser enfermer dans le hic et nunc du texte sans pour autant vouloir s'en passer. C'est la voie de l'imagination qui veut tout transformer. Ces deux voies s'offrent simultanément à tout lecteur et, voilà l'attrape, séparément elles mènent toutes les deux à l'échec : l'une à la paralysie, l'autre au délire.

(Gagné, J. (1986). « La part du liseur ». *Québec français*, 64, p. 60-62, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 13)

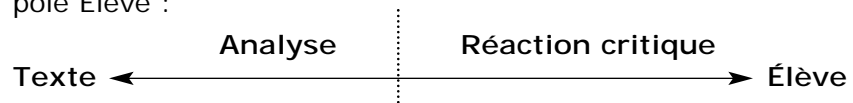
C'est sans doute pourquoi on promeut aujourd'hui une **approche plus intégrative**, qui s'articule autour de deux mots-clés : **analyse et réaction critique**. L'une et l'autre entretiennent une relation dialectique : la première n'a

d'intérêt, voire de sens, que si elle débouche sur la seconde et la seconde est d'autant plus significative qu'elle s'appuie sur ce que la première a permis de dégager du texte. En d'autres termes, **l'analyse, en particulier des fonctionnements textuels, est mise au service d'une réaction critique.**

1.3.2 Les textes littéraires : compréhension et réaction

1.3.2.1 Analyse et réaction critique : exemples de tâches relatives au « personnage » d'un texte narratif.

L'analyse et la réaction critique peuvent être représentées sur un axe, balisé d'un côté par le pôle Texte et, de l'autre, par le pôle Élève :



On peut proposer aux élèves diverses tâches relatives au « personnage » d'un texte narratif, qu'il est possible de situer sur cet axe; ainsi :

- associer, par appariement, les noms des personnages à leur statut narratif de personnage principal ou de personnage secondaire;
- construire un sociogramme illustrant la dynamique des personnages;
- dégager les valeurs véhiculées par les personnages;
- réécrire le texte en fonction d'un autre point de vue narratif que celui originellement mis en œuvre.

Ces quatre tâches d'analyse se situent dans une graduation allant, semble-t-il, du plus simple au plus complexe et requérant de la part de l'élève une saisie plus large et plus profonde du fonctionnement du texte : à ce titre, elles s'inscriraient de gauche à droite dans la section « Analyse » de l'axe ci-dessus.

Dans la même perspective, des tâches de réaction critique proposées aux élèves pourraient être situées sur l'axe selon une même graduation : solliciter la réaction de l'élève au comportement d'un personnage l'engage moins, semble-t-il, dans sa compréhension du texte que lui demander de dire si, compte tenu de la dynamique des personnages dans le texte, le comportement du personnage principal est, par exemple, justifiable. Plus à droite sur la section « Réaction critique » de l'axe, se situeraient des tâches telles que la réaction à la vision du monde proposée dans le texte, la réécriture du texte en

changeant le contexte socioculturel de l'univers narratif du texte ainsi que la composition d'un collage représentant le sens que l'élève dégage du texte.

1.3.2.2 Les réactions au texte littéraire

La compréhension du texte littéraire est certes nécessaire en vue de son appréciation par les élèves. Par exemple, dégager le schéma narratif, examiner les personnages et le cadre spatiotemporel, permettent de reconstruire le fonctionnement de l'univers narratif et, ainsi, de dégager des effets de sens produits. Mais il existe, semble-t-il, un danger à en rester là : à trop vouloir déconstruire le texte, on risque d'en rester trop près et, paradoxalement peut-être, de s'en éloigner.

Il importe en effet que les élèves, dans leur processus d'interprétation et d'appréciation des textes littéraires, puissent faire part des diverses réactions qu'ils ont à leur propos.

Réagir au texte littéraire va beaucoup plus loin que dire si on a aimé, ou non, le texte. La gamme des réactions est large. Ainsi, on peut réagir en établissant des liens personnels avec le texte ou l'univers narratif qu'il présente, en manifestant une appréciation des éléments littéraires ou encore en faisant une évaluation du texte. Par ailleurs, la réaction peut prendre plusieurs formes : les réponses personnelles (exprimer ses sentiments); les réponses créatives (jouer avec les idées du texte); les réponses critiques (analyser l'art de l'auteur). Enfin, le lecteur peut envisager l'histoire et, plus largement, l'univers narratif comme une expérience (parler de l'intrigue, des personnages, du cadre spatiotemporel, du monde représenté), comme un message (les thèmes, les valeurs), comme un objet (examiner comment l'histoire fonctionne, comment l'auteur détermine le point de vue, crée l'atmosphère).

Giasson (2000, *op. cit.*, p. 107-108) propose, dans une perspective synthétique, la classification suivante des réactions aux textes littéraires, en quatre stades progressifs :

- stade 1 : évocation : - revivre l'expérience (expérimenter de nouveau, en relisant, en jouant, en redisant, ce que l'on a vécu en lisant)
- imaginer les personnages, les lieux, les événements

- stade 2 : rapprochements : - établir des liens entre l'univers fictif et sa propre expérience, avec un autre livre ou un autre média (ex. : cinéma, théâtre, chanson)
 - considérer le point de vue des autres pour revoir sa propre interprétation
 - revoir le texte sous un autre point de vue (ex. : considérer une autre perspective, extrapoler)
- stade 3 : réflexion : - interpréter (généraliser la signification de l'univers fictif et, plus largement, de l'expérience littéraire en l'appliquant à sa propre vie)
- stade 4 : évaluation : - évaluer ce que l'on a retiré de la lecture des textes
 - évaluer la qualité de l'œuvre au regard de critères que l'on se fixe soi-même.

Il s'agit là d'une classification hiérarchique plutôt que d'une taxonomie de catégories hiérarchiques : en effet, « une réponse esthétique demande d'effectuer un voyage à travers ces stades » (Giasson, *op. cit.*, p. 108).

1.3.3 Des projets d'exploration de l'univers des textes littéraires francophones

Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* accorde une très large part à l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes littéraires francophones (texte entendu ici dans un sens large : oral, textuel, visuel, médiatique et informatique). Cette exploration prend particulièrement la forme de projets; par exemple, les élèves pourraient

- créer, à l'occasion de la *Semaine nationale de la francophonie* par exemple, un « produit culturel » intégrant divers textes relevant de l'espace francophone;
- animer, à des moments symboliquement associés à la lecture tels que la *Journée mondiale du livre et du droit d'auteur*, un « salon littéraire » mettant l'accent sur les littératures francophones;
- créer et produire un vidéogramme (destiné par exemple au *Festival des vidéastes*) ou un cédérom qui explore le champ de la production littéraire francophone au Manitoba;

40S : Littératures francophones

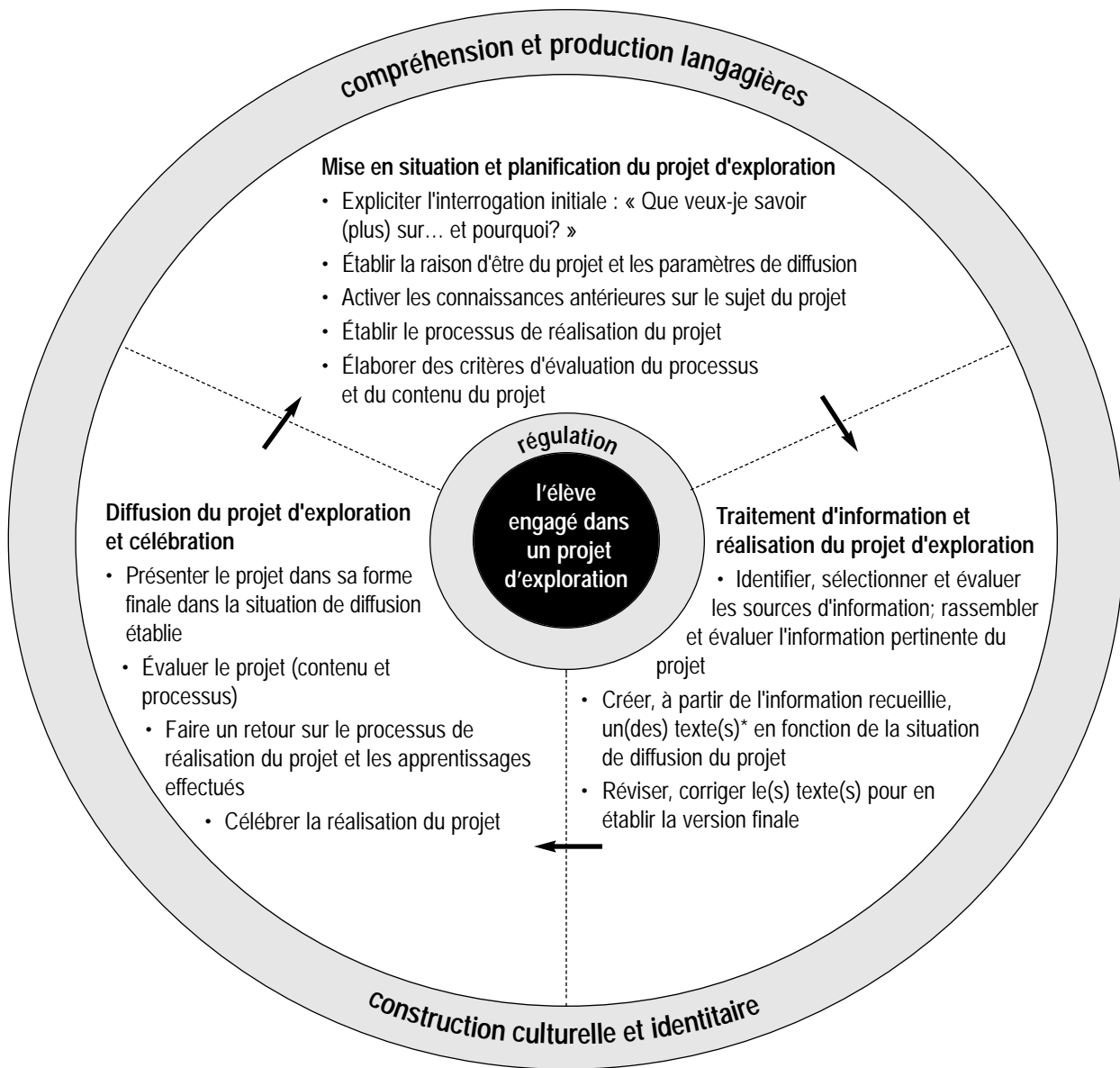
- créer, monter et interpréter, au *Festival théâtre jeunesse* par exemple, un texte dramatique;
- etc.

De tels projets d'exploration de l'univers des textes littéraires francophones (comme ceux proposés dans les onze modules qui constituent le chapitre 3 ci-après)

- constituent des situations d'apprentissage où les élèves peuvent vivre, en contexte scolaire, une expérience en langue française, débouchant sur un « produit culturel »;
- offrent des choix aux élèves, des parcours différenciés en fonction des intérêts, des préoccupations ou des questions des élèves;
- constituent un creuset intégrateur de volets des apprentissages langagiers tels que la compréhension, la production, l'oral et l'écrit;
- mobilisent du langage à un triple niveau : celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et, enfin, celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet;
- mettent en place une dialectique entre le processus de réalisation du projet et le produit, final et fini, qui en résulte;
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension : le produit final et le processus de sa réalisation;
- responsabilisent les élèves (ex. : planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à l'enseignant un rôle de planificateur, d'accompagnateur, d'orchestrateur et de régulateur;
- jouent sur les images que les élèves se développent, via leur vécu scolaire, des apprentissages en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

De tels projets se déroulent en trois temps, comme l'illustre le schéma ci-après.

Les trois temps du projet d'exploration



*Le texte est entendu ici dans son sens large : oral, textuel, visuel, médiatique et informatique.

Quelques ouvrages utiles :

- Massé, L. *et al.* (1998). *Le français en projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Arpon, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.

1.4 Lire pour le plaisir

Il est primordial que les élèves aient du temps pour lire des textes littéraires variés, qu'ils choisissent eux-mêmes en vue d'une lecture qui répond à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. Certaines écoles incluent, dans une journée scolaire, un cycle ou une semaine, un moment fixe – une période par exemple – pour ce type de lecture. En effet, lire pour le plaisir implique entre autres que les élèves

- choisissent leurs propres textes;
- les lisent à leur rythme;
- délaissent un texte qu'ils ont choisi, s'ils le souhaitent, au profit d'un autre.

Les droits imprescriptibles du lecteur :

1. Le droit de ne pas lire.
2. Le droit de sauter des pages.
3. Le droit de ne pas finir un livre.
4. Le droit de relire.
5. Le droit de lire n'importe quoi.
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
7. Le droit de lire n'importe où.
8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à voix haute.
10. Le droit de nous taire.

(Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 4^e de couverture.)

« Il faut *voir*⁽⁴⁾ souvent lire pour *vouloir*⁽⁴⁾ lire à son tour. Aussi, les [enseignants] qui lisent « devant » les [élèves] témoignent de l'importance de la lecture dans leur propre vie. C'est le *vouloir-lire*⁽⁴⁾ qui transforme éventuellement le *pouvoir-lire*⁽⁴⁾ en *savoir-lire*⁽⁴⁾. »⁽⁵⁾

L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument. S'il ne *sait*⁽⁴⁾ pas ce qu'il lit, il est ignorant dans ses mots, c'est une misère, et cela s'entend. S'il refuse d'habiter sa lecture, les mots restent lettres mortes, et cela se sent. S'il gorge le texte de sa présence, l'auteur se rétracte, c'est un numéro de cirque, et cela se voit. L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent.

S'il lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de *sympathie*⁽⁴⁾ pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui.

(Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, p. 173-174.)

⁽⁴⁾ Souligné dans le texte.

⁽⁵⁾ Le Pailleur, M. (1992). « En guise d'introduction : un voyage au pays des livres. » *Grandir avec les livres. Fascicule 1. Place à la littérature! La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 12-14).

« Si lire, c'est étymologiquement cueillir, ramasser, prendre, voler, glaner..., la lecture peut se concevoir comme un processus actif d'appropriation, à partir d'emprunts plus ou moins consciemment organisés. On peut affirmer que les livres naissent des livres, c'est-à-dire des lectures antérieures; un texte écrit porte toujours les traces des filiations et des influences qui ont marqué l'auteur. Dans cette perspective, lire c'est prélever, et écrire, c'est greffer! La production d'un nouveau livre passe donc par le démontage et la déconstruction de livres existants. Des « livres-souches » génèrent des textes dérivés; un livre en inspire d'autres. »⁽⁶⁾

[...]

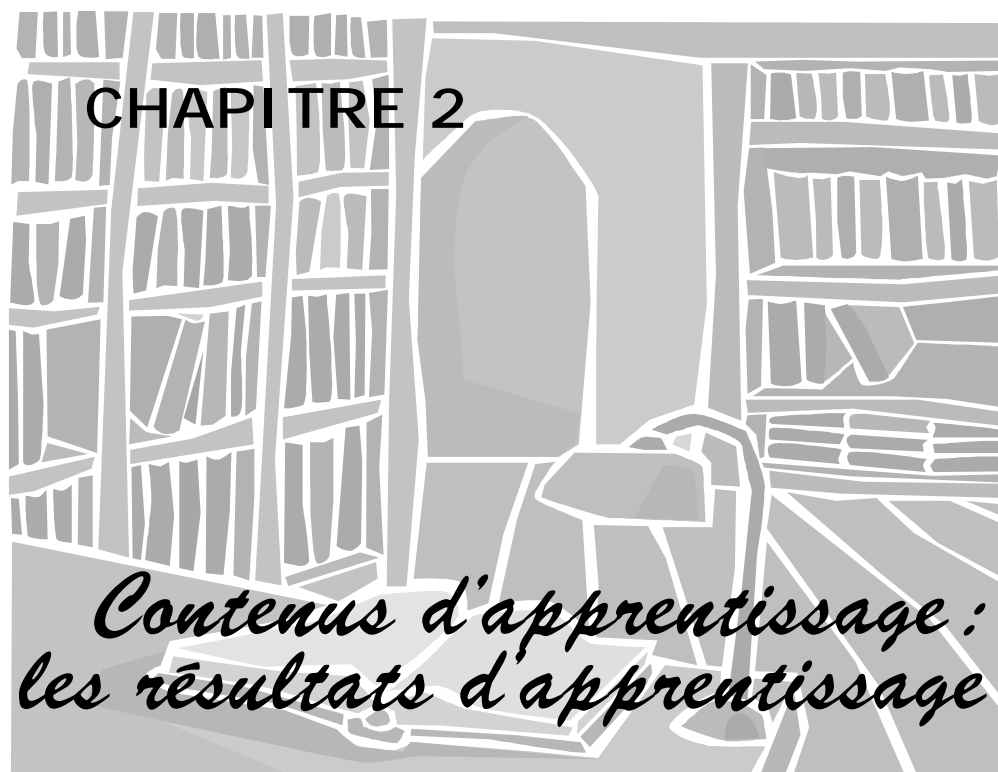
« L'enseignement qui s'appuie sur une vision intégrée décroïssonne spontanément le savoir-lire et le savoir-écrire, le savoir-parler et le savoir-écouter. Dans les classes ainsi orientées, on parle des livres qu'on lit, on en discute abondamment et on a le goût d'en écrire à son tour. Un réseau se fait jour qui réunit la lecture et l'écriture, la parole et l'écoute. »⁽⁶⁾

« L'école a toujours traité le texte narratif (roman, conte, récit, légende, fable...) comme si ce genre de texte ne comportait que des informations à extraire et à reconstituer. Pourtant, ce qui fait la spécificité d'un texte littéraire, c'est la qualité de l'émotion esthétique qu'il est en mesure de susciter. Conséquemment, la lecture ne saurait demeurer seulement « efférente » (ce qu'on peut tirer [du] texte [: par exemple, des données relatives aux personnages ou aux actions]); elle devrait devenir « afférente » (ce qu'on apporte soi-même [au] texte [, ses goûts, ses valeurs, ses croyances]). En effet, la lecture est vue de plus en plus comme une activité transactionnelle engageant la sensibilité esthétique des lecteurs. »⁽⁷⁾

⁽⁶⁾ Le Pailleur, M. (1992). « En guise d'introduction : un voyage au pays des livres. » *Grandir avec les livres. Fascicule 1. Place à la littérature! La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 12-14).

⁽⁷⁾ Le Pailleur, M. (1992). « Lire un peu, beaucoup, passionnément! » *Grandir avec les livres. Fascicule 6. La voie du cœur. La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 5).

NOTES



Ce chapitre présente les contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Littératures francophones*. Ceux-ci sont exprimés sous la forme de résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques.

2.1 Les résultats d'apprentissage généraux

Les contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* s'articulent autour de cinq résultats d'apprentissage généraux, qui déterminent l'objet essentiel du cours : l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes littéraires francophones (voir 1.2 ci-avant).

- Le premier résultat d'apprentissage général porte sur la compréhension et l'interprétation de textes littéraires francophones.
- Le deuxième est relatif à des projets d'exploration, par l'élève, de l'univers des textes littéraires francophones.
- Le troisième est centré plus spécifiquement sur des points de repère relatifs aux contextes de production des textes littéraires francophones.
- Le quatrième touche à la mise à profit, par l'élève, des expériences d'apprentissage associées aux textes littéraires francophones dans le processus de sa construction culturelle et identitaire.
- Le cinquième, enfin, touche à la valorisation, par l'élève, des textes littéraires francophones et, plus largement, de la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

Le schéma ci-contre présente une vue d'ensemble de ces cinq résultats d'apprentissage généraux.

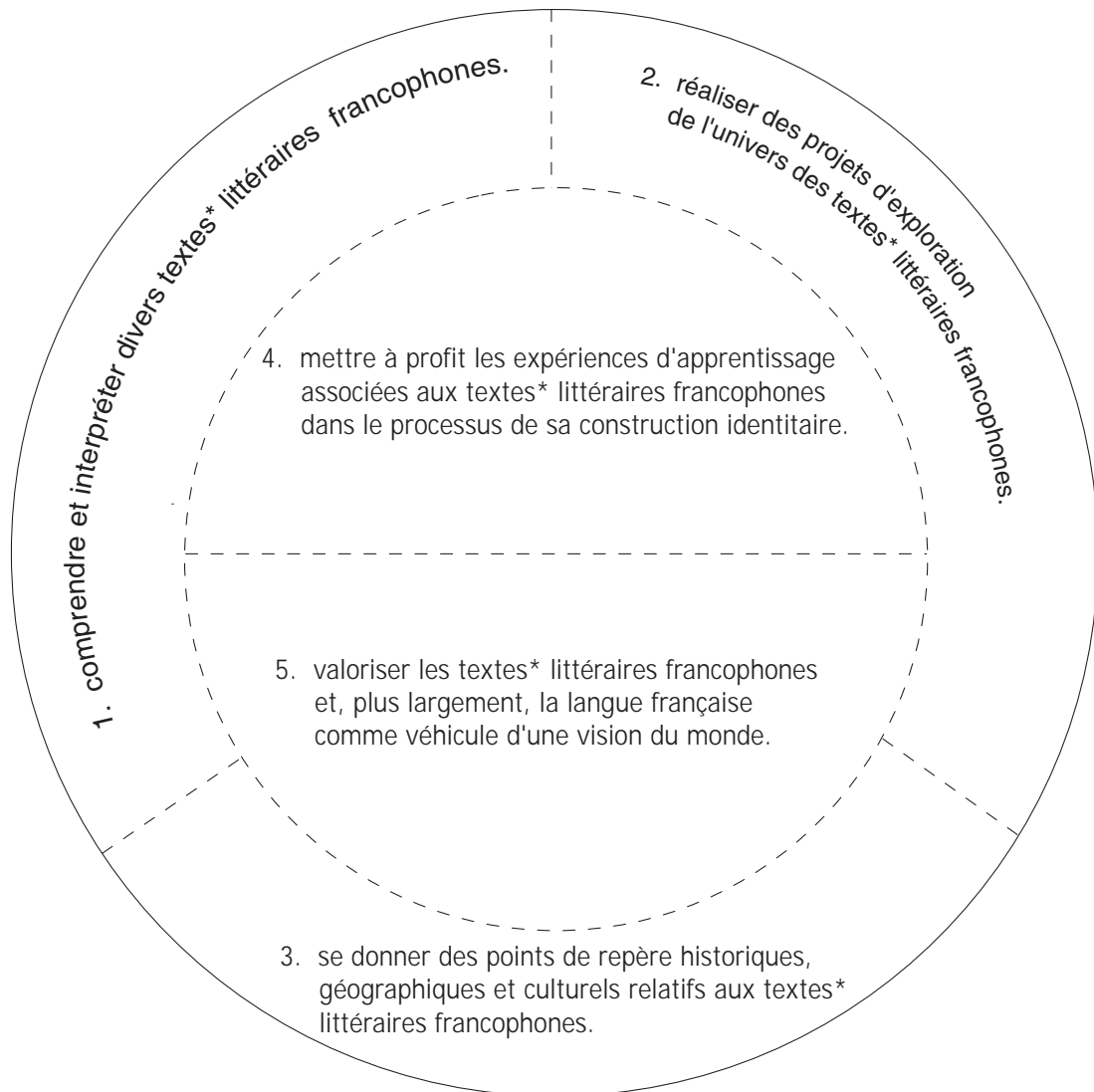
On trouvera également ci-après les résultats d'apprentissage spécifiques (30 au total), correspondant à chacun des cinq résultats d'apprentissage généraux.

On constatera, en observant le schéma des résultats d'apprentissage généraux, les relations qu'entretiennent ceux-ci entre eux :

- les résultats d'apprentissage généraux 1, 2 et 3 portent sur l'exploration de l'univers des textes littéraires francophones, selon trois dimensions : comprendre et interpréter des textes, réaliser des projets d'exploration et se donner divers points de repère relatifs aux contextes de production des textes;
- les résultats d'apprentissage généraux 4 et 5 sont relatifs aux implications que cette exploration présente pour l'élève, aux plans du processus de sa construction culturelle et identitaire et de la langue française comme véhicule d'une vision du monde : c'est pourquoi ils constituent le noyau central du schéma.

Schéma des résultats d'apprentissage généraux

L'élève sera capable de...



*Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

40S : Littératures francophones

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble des contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* :

objet du cours	résultats d'apprentissage généraux (RAG)	visées d'apprentissage
exploration de l'univers des textes littéraires : <ul style="list-style-type: none">• comprendre et interpréter des textes• réaliser des projets d'exploration• se donner des points de repère relatifs aux contextes de production des textes	RAG 1 RAG 2 RAG 3	savoir-faire, savoir et savoir-être : <ul style="list-style-type: none">• habiletés• connaissances• attitudes• stratégies
implications de cette exploration : <ul style="list-style-type: none">• construction culturelle et identitaire• langue et vision du monde	RAG 4 RAG 5	savoir-être et savoir-devenir en langue française : <ul style="list-style-type: none">• construction culturelle et identitaire• littératies• rapport à la langue

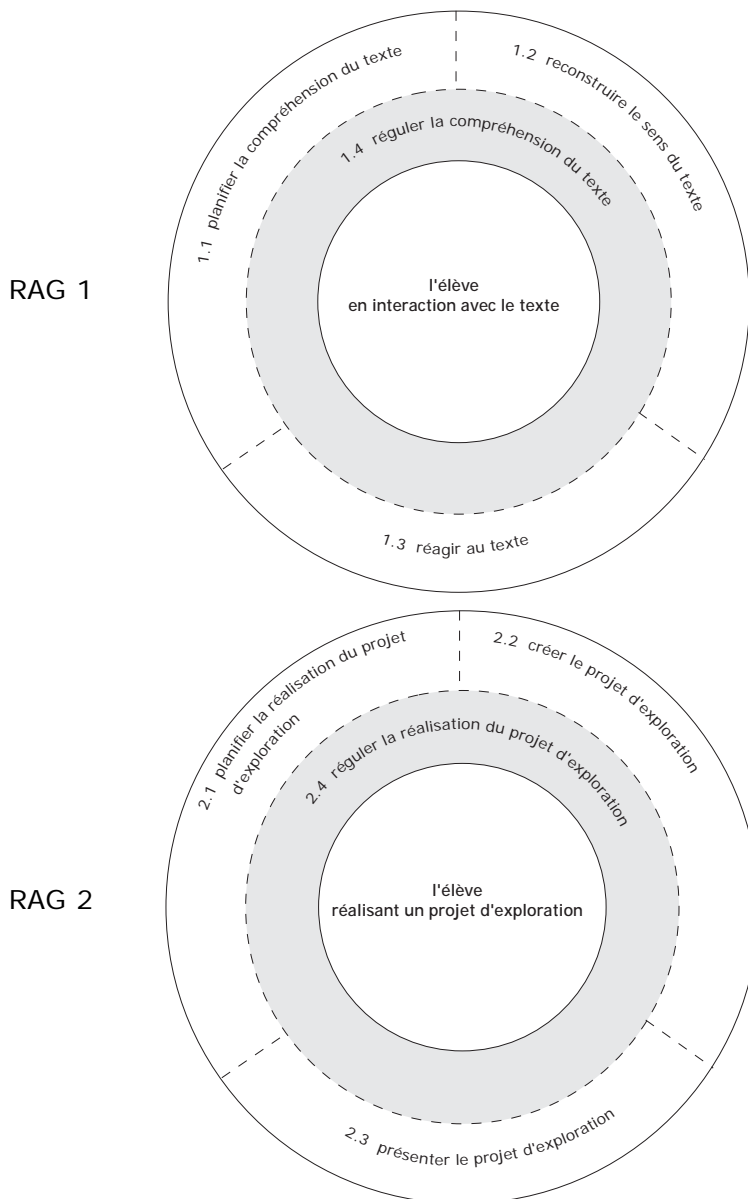
En ce qui concerne la détermination des contenus d'apprentissage, les résultats d'apprentissage généraux sont envisagés comme des entités pour que leurs composantes puissent être cernées aussi finement que possible. Par contre, en ce qui concerne leur mise en œuvre pédagogique, les résultats d'apprentissage s'agencent autour de situations d'apprentissage : c'est autour du projet d'apprentissage de l'élève et, conséquemment, des interventions pédagogiques de l'enseignant que s'articulent les résultats d'apprentissage.

Par ailleurs, on constatera que les résultats d'apprentissage généraux 1 et 2 se rapprochent l'un de l'autre par leur conception même : ils sont en effet conçus selon une démarche d'apprentissage de type stratégique, qui reflète en quelque sorte le comportement langagier attendu de l'élève.

C'est ainsi que le résultat d'apprentissage général 1, centré sur la compréhension et l'interprétation de textes littéraires francophones, s'agence en trois temps : l'élève planifie sa compréhension du texte, en reconstruit le sens et réagit au texte; par ailleurs, durant ces trois phases (qui sont en interaction dynamique les unes avec les autres), l'élève régule sa compréhension : il en assure le fonctionnement correct, le rythme régulier, le déroulement harmonieux. Plus fondamentalement, dans une telle posture régulatoire, l'élève réfléchit sur son processus d'apprentissage.

40S : Littératures francophones

De manière homologue, le résultat d'apprentissage général 2, centré sur la réalisation par l'élève de projets d'exploration de l'univers des textes littéraires francophones, s'agence, lui aussi, en trois phases, non linéaires elles non plus : l'élève planifie la réalisation de son projet, il crée le projet et le présente; durant ces trois phases également, il régule la réalisation de son projet d'exploration en veillant à son déroulement harmonieux, et, plus fondamentalement, son processus d'apprentissage.



Les résultats d'apprentissage spécifiques correspondant aux résultats d'apprentissage généraux 1 et 2, présentés ci-après, précisent cette visée stratégique.

2.2 Les résultats d'apprentissage spécifiques

Résultat d'apprentissage général 1	
L'élève sera capable de comprendre et d'interpréter des textes* littéraires francophones.	
<hr/>	
Résultats d'apprentissage spécifiques	
1.1	<i>planifier sa compréhension du texte</i>
1.1.1	déterminer son intention de lecture ou d'écoute/de visionnement : envisager les tâches qui s'y rattachent et en examiner les modalités de réalisation
1.1.2	évaluer sa connaissance du contexte de production du texte (auteur, réalisateur, époque, genre, etc.) : rassembler l'information dont on dispose et la compléter au besoin
1.1.3	choisir, dans le répertoire de ses stratégies de compréhension, celles qui sont appropriées à son intention de communication
1.2	<i>reconstruire le sens du texte</i>
1.2.1	établir la dynamique des composantes de l'univers narratif (intrigue, personnages, cadre, narration, thèmes, etc.) ou poétique (langue utilisée, champs lexicaux, sonorités, images, connotations, symboles, figures de style, thèmes, etc.) et dégager les effets de sens produits
1.2.2	dégager les valeurs véhiculées par le texte et, le cas échéant, la vision du monde présentée
1.3	<i>réagir au texte</i>
1.3.1	exprimer sa réaction au texte, la justifier en s'appuyant sur les éléments pertinents du texte, et la confronter avec celle d'autres personnes de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser sa perception et son appréciation du texte
1.3.2	évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde, par exemple en établissant des liens entre son univers et celui représenté dans le texte, entre ses expériences et ce que vivent les personnages (sentiments, opinions, croyances, etc.), en établissant des correspondances entre l'univers du texte et d'autres univers présentés dans des productions littéraires et artistiques (des récits d'un même auteur, des récits qui traitent les mêmes thèmes, des adaptations pour le théâtre, le cinéma, la télévision, etc.)
1.3.3	manifester une appréciation des caractéristiques du texte (genre, organisation particulière du texte, traitement d'un thème, point de vue adopté, usage du lexique, de la syntaxe et de figures de style, etc.), en dégagant l'impact créé (sémantique, stylistique, esthétique, etc.), en explorant les rapports forme/sens par le biais d'une analyse écrite, d'une création originale, etc.
1.4	<i>réguler sa compréhension du texte</i>
1.4.1	évaluer l'efficacité des stratégies de compréhension mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de compréhension du texte (planification, reconstruction du sens et réaction).

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Résultat d'apprentissage général 2

L'élève sera capable de réaliser des projets d'exploration de l'univers des textes* littéraires francophones.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 2.1 planifier la réalisation du projet d'exploration
 - 2.1.1 déterminer l'intention, le destinataire et la forme du projet, à partir d'interrogations diverses sur l'univers des textes* littéraires francophones
 - 2.1.2 établir les paramètres de la réalisation du projet
- 2.2 créer le projet d'exploration
 - 2.2.1 rassembler les données nécessaires à la réalisation du projet
 - 2.2.2 traiter l'information recueillie, en l'organisant en un tout cohérent en fonction de la situation de diffusion du projet et des effets recherchés
 - 2.2.3 améliorer le produit créé, en le soumettant à la révision/correction et à la rétroaction, en vue de l'établissement de sa forme finale
- 2.3 présenter le projet d'exploration
 - 2.3.1 partager le projet sous sa forme finale dans la situation de diffusion établie
 - 2.3.2 évaluer le projet ainsi que le processus de sa réalisation
 - 2.3.3 célébrer la réalisation du projet
- 2.4 réguler la réalisation du projet d'exploration
 - 2.4.1 évaluer l'efficacité des stratégies de production mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de réalisation du projet (planification, création et présentation).

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Résultat d'apprentissage général 3

L'élève sera capable de se donner des points de repère relatifs aux contextes de production des textes* littéraires francophones.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 3.1 établir des relations entre les textes* lus et écoutés/visionnés et leur contexte historique, géographique et socioculturel
- 3.2 reconnaître la diversité des littératures de l'espace francophone à partir de leurs aires géographiques et socioculturelles
- 3.3 reconnaître l'évolution des littératures francophones à partir de leurs courants historiques et idéologiques.

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Résultat d'apprentissage général 4

L'élève sera capable de mettre à profit les expériences d'apprentissage associées aux textes* littéraires francophones dans le processus de sa construction culturelle et identitaire.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 4.1 relever des défis par la réalisation de projets d'exploration de l'univers des textes* littéraires francophones
- 4.2 présenter une vision personnelle dans son exploration des textes* littéraires francophones
- 4.3 mettre en œuvre une pensée créative/critique dans son exploration des textes* littéraires francophones
- 4.4 valoriser la contribution de ses pairs dans son exploration des textes* littéraires francophones
- 4.5 valoriser son exploration de l'univers des textes* littéraires francophones comme une source de croissance personnelle, intellectuelle et sociale, en français.

Résultat d'apprentissage général 5

L'élève sera capable de valoriser les textes* littéraires francophones et, plus largement, la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 5.1 partager son appréciation de textes* littéraires d'auteurs contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale
- 5.2 valoriser le patrimoine littéraire francophone dans son ampleur, sa diversité et sa richesse
- 5.3 valoriser la contribution des littératures francophones à la diversité culturelle et, plus largement, au patrimoine de l'humanité
- 5.4 valoriser la langue française comme un véhicule qui exprime des réalités et des valeurs associées à une vision du monde.

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

NOTES



Ce chapitre avance des propositions pédagogiques pour la mise en œuvre des résultats d'apprentissage, présentés au chapitre 2. Ces propositions sont agencées sous la forme de onze modules autonomes (voir liste ci-après).

NOTES

Liste des modules

Module 0 : Les journaux de bord

Module 1 : Explorer l'univers narratif : quelques pistes

Module 2 : Explorer l'univers poétique : quelques pistes

Module 3 : Lire un roman avec toutes ses intelligences

Module 4 : Les littératures francophones d'ici et d'ailleurs

Module 5 : L'œuvre littéraire féminine

Module 6 : D'une œuvre à l'autre

Module 7 : Des thèmes pour regrouper des œuvres

Module 8 : Un auteur dans tous ses états

Module 9 : Explorer les genres : quelques balises

Module 10 : Le texte dramatique : quelques ressources pédagogiques

Module 11 : La littérature dans sa dimension sociale :
deux pistes d'exploration

NOTES

Module 0 : Les journaux de bord

Les adolescents utilisent les textes littéraires, au même titre que les films ou les chansons, dans le processus de leur construction identitaire : ils peuvent en effet se voir dans les histoires, les personnages, les situations, les cadres spatiotemporels. Cette projection peut être mise à profit pour offrir aux élèves des occasions de réagir aux univers fictifs avec lesquels ils sont mis en contact.

Les journaux de bord permettent aux élèves de consigner par écrit, de manière continue, leurs réactions, cognitives et affectives, aux textes qu'ils lisent. Ce travail de consignation constitue, pour les élèves, un bon moyen d'approfondir la compréhension des textes, par le biais, entre autres, d'une dynamique entre lecture, écriture et pensée.

Afin d'accroître l'efficacité de cette pratique, amener les élèves à envisager différents types de réactions aux textes : à différents moments, intervenir spécifiquement sur certains types de réponses et demander aux élèves de se concentrer sur un type particulier de réponse. Les types de réponses peuvent être les suivants :

- *réaction générale* : les élèves consignent leur réaction générale au texte et observent comment celle-ci évolue au fur et à mesure de leur lecture.
- *citation* : citer des passages du texte requiert de la part de l'élève une décision quant à l'importance desdits passages et des critères qui motivent une telle décision.
- *prédiction* : les élèves mettent à profit des indices textuels et leur compréhension du texte pour prédire l'évolution de la trame narrative, le comportement des personnages, etc.
- *explication* : par ce type de réponse, les élèves dépassent la simple description des personnages ou du cadre spatiotemporel d'un texte pour se concentrer sur leurs significations : ils peuvent ainsi inférer les raisons qui sont à l'origine du comportement des personnages, ils peuvent faire des observations sur l'univers social, psychologique voire idéologique de l'univers fictif, ils peuvent faire des remarques sur le fonctionnement textuel, sur la manière dont l'histoire est écrite, sur le point de vue de narration, sur certains choix de mots, etc.
- *jugement* : les élèves portent un jugement sur les personnages et leur comportement, sur la vraisemblance de l'histoire voire sur l'écriture du texte elle-même.
- *établissement de liens* : en établissant des liens avec leurs propres expériences, connaissances, opinions ou lectures antérieures, les élèves approfondissent leur compréhension du texte.

- *élargissement* : par ce type de réponse, les élèves sont amenés à réfléchir sur la portée plus large abordée par le texte : une problématique sociale, les relations humaines, certaines valeurs, etc.
- *réflexion sur la lecture elle-même* : les élèves notent des observations sur leur lecture elle-même : difficultés rencontrées et moyens mis en œuvre pour les résoudre, satisfactions apportées, etc.

Les journaux de bord – qui peuvent également contenir des éléments tels que collages, dessins, croquis d'un personnage – peuvent se présenter en deux types :

- *journal-dialogue* : ce type de journal permet un dialogue écrit entre deux ou trois élèves ou entre l'élève et l'enseignant;
- *journal à double entrée* : l'élève divise chaque page de son journal de bord en deux colonnes : celle de gauche est utilisée pour noter des citations importantes, décrire des personnages ou des événements; dans celle de droite, l'élève consigne réflexions, commentaires ou questions sur les items notés en vis-à-vis dans la colonne de gauche.

Les journaux de bord peuvent se prêter à une évaluation à la fois formative et sommative.

- *Évaluation formative*

Le dialogue qui s'établit entre l'élève et l'enseignant représente la dimension la plus importante de l'évaluation du journal de bord : l'apport de l'enseignant à ce dialogue est important dans la mesure où, par exemple, il invite, par ses réactions (commentaires, questions, etc.), l'élève à approfondir et à élargir ses réflexions. D'autres partenaires, tels que d'autres élèves, peuvent aussi apporter d'utiles contributions à ce dialogue.

Différentes modalités de gestion de ce dialogue gagnent à être mises en place : par exemple, l'enseignant peut recueillir quatre ou cinq journaux à la fois pour y noter ses réactions; les élèves peuvent surligner certains de leurs commentaires sur lesquels ils souhaitent des réactions de la part de l'enseignant.

En évaluant, dans une perspective formative, les journaux de bord, on cherchera

- des réactions qui établissent des liens entre des expériences personnelles et les textes;
- des références spécifiques aux textes;
- des retours sur des réactions antérieures, à des fins d'ajustement, de modification ou de confirmation;

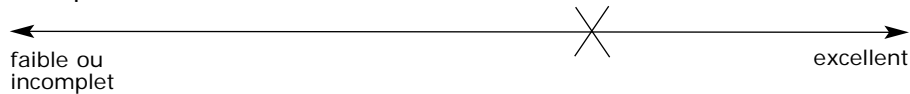
40S : Littératures francophones

- la prise en compte de plus d'une interprétation et de différentes perspectives;
 - plus largement, les divers types de réponse : réaction générale, citation, prédiction, explication, jugement, établissement de liens, élargissement, réflexion sur la lecture elle-même.
- *Évaluation sommative*

L'évaluation sommative des journaux de bord est effectuée à la fois par les élèves eux-mêmes et par l'enseignant.

- *Auto-évaluation par l'élève :*

L'élève peut évaluer son propre journal de bord en inscrivant une marque sur le continuum suivant :



et en écrivant une justification à cette marque.

- *Évaluation par l'enseignant :*

L'exemple présenté ci-après (qui porte plutôt sur l'univers narratif que sur l'univers poétique) constitue la proposition d'un outil utilisable par l'enseignant pour évaluer, de manière sommative, les journaux de bord des élèves. Cet outil – qui se présente sous la forme d'une échelle d'appréciation – se veut un exemple d'une pratique d'évaluation de la performance de l'élève. Chaque élève a un exemplaire d'une telle échelle dans son journal de bord.

Échelle d'appréciation d'un journal de bord

<i>Appréciation</i>	<i>Descripteurs de la performance de l'élève</i>
<i>exceptionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manifeste une compréhension et des réactions profondes relativement à l'univers narratif; établit des rapports avec ses propres expériences et/ou avec d'autres textes ou œuvres; peut faire des liens entre le style et la structure du texte et ceux d'autres histoires qu'il a lues ou visionnées. • dégage des preuves précises (citations, exemples) qui révèlent une compréhension fine; apporte, au sujet du personnage et du thème par exemple, des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions. • effectue souvent un retour sur des réactions antérieures pour y apporter ajustements, modifications ou confirmations. • donne une description des stratégies et des techniques précises pouvant permettre d'interpréter, par exemple, des faits, des personnages et des thèmes.
<i>bon</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manifeste une bonne compréhension de l'univers narratif et indique ses réactions face à lui; établit des rapports avec ses propres expériences et/ou d'autres textes ou œuvres. • étaye ou justifie souvent ses idées ou ses réactions de citations et d'exemples extraits du texte, bien que, parfois, il se montre vague; indique qu'il a procédé par inférence pour interpréter l'histoire, et surtout les raisons d'agir des personnages; apporte des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions. • effectue régulièrement un retour sur des réactions antérieures pour y apporter ajustements, modifications ou confirmations. • donne, avec des encouragements, une description générale des stratégies et des techniques qui permettent d'interpréter, par exemple, des faits, des personnages et des thèmes.
<i>satisfaisant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manifeste une compréhension élémentaire de l'univers narratif et transmet ses opinions et ses réactions personnelles; établit certains rapports avec ses propres expériences et/ou d'autres textes ou œuvres. • étaye ou justifie ses idées ou ses réactions de citations et d'exemples tirés du texte, mais ceux-ci ne sont pas toujours pertinents; procède par inférence, mais manque parfois certains détails et subtilités. • effectue parfois un retour sur des réactions antérieures pour y apporter quelques ajustements, modifications ou confirmations. • les descriptions de stratégies et de techniques ont tendance à être quelque peu générales; peut éprouver de la difficulté à décrire précisément les problèmes et les défis qu'il a rencontrés.
<i>rudimentaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • montre qu'il comprend les éléments généraux de l'histoire, mais ne peut sans doute pas interpréter un grand nombre de détails; établit des liens superficiels avec ses propres expériences et/ou d'autres textes ou œuvres. • ses réactions ou ses opinions personnelles se résument habituellement à des idées générales non étayées de citations ni d'exemples précis; procède par inférence, mais la logique et l'interprétation sont parfois fautives. • effectue rarement un retour sur des réactions antérieures et n'y apporte qu'un nombre restreint d'ajustements, de modifications ou de confirmations. • décrit souvent maladroitement, voire parfois pas du tout, les difficultés et les défis qu'il a rencontrés ainsi que les stratégies mises en œuvre pour les surmonter ou y répondre.
<i>incomplet</i>	<ul style="list-style-type: none"> • inachevé, illogique, non pertinent et/ou incompréhensible; donne peu d'indications qu'il comprend l'univers narratif; peut être très bref.

Module 1 : Explorer l'univers narratif : quelques pistes

Intentions pédagogiques du module :

- Porter un regard analytique et critique sur l'univers narratif et ses composantes;
- Approfondir la compréhension des textes fictionnels, en particulier la dynamique des composantes de l'univers narratif;
- Mettre en place un climat de plaisir autour du livre.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Exemples d'activités de mise en train
- Exemples d'arrêts sur l'univers narratif : lecture, interprétation et réaction critique
- Exemples de manipulations de l'univers narratif
- Exemples de projets

Ressources d'apprentissage possibles :

- Matériel didactique
- Les textes narratifs : pistes pour des choix de titres
- La nouvelle littéraire : quelques autres ressources spécifiques
- Le roman : quelques autres ressources spécifiques
- Ouvrages de pédagogie et de référence

Propositions pédagogiques

■ Exemples d'activités de mise en train

- À partir des expériences des élèves en matière de livres de fiction, animer une discussion sur les textes narratifs (romans, contes, nouvelles, etc.) : leur existence même, les lectorats, les besoins qu'ils comblent, le plaisir qu'ils procurent, leur écriture, leur distribution, les rapports que les élèves entretiennent avec eux, etc.
- À partir de romans que les élèves ont lus ou lisent, animer une discussion sur les composantes de l'univers narratif : intrigue, personnages, espace et temps, narration, thèmes, valeurs, vision du monde, etc.; centrer la discussion sur la dynamique qui s'établit entre ces composantes au sein d'un univers narratif et les effets de sens ainsi produits.
- Cibler la discussion sur le caractère polysémique des textes fictionnels, sur le potentiel interprétatif de ces textes, sur la pluralité et la richesse des lectures de ces textes ainsi que sur le rôle irremplaçable du lecteur dans l'interprétation de ces textes.
- Etc.

■ Exemples d'arrêts sur l'univers narratif : lecture, interprétation et réaction critique

« Que la voie d'accès au roman soit dictée par les motivations du lecteur ou de la lectrice ou par le genre de roman à lire, le lecteur ou la lectrice doit toujours explorer les deux facettes du roman : ce qui est raconté (l'histoire) et comment c'est raconté (le récit ou la narration).

Lire l'histoire ⁽¹⁾, c'est

- lire le déroulement des actions et leurs liens logiques;
- comprendre les personnages dans ce qu'ils font et ce qu'ils sont, ici et maintenant (espace et temps);
- découvrir les thèmes développés;
- mettre en relation ces trois composantes.

Lire le récit ⁽¹⁾, c'est

- identifier la voix narrative (qui raconte?);
- découvrir le point de vue (qui voit?);
- reconnaître le discours des personnages;
- percevoir l'organisation du temps de narration;
- reconnaître les procédés d'écriture (images, connotations, champs lexicaux, champs sémantiques, récurrence, symboles). »

« Lire un roman, c'est lire un discours à travers l'enchevêtrement de tous ses éléments constitutifs : c'est découvrir et relier tous les signaux donnés par l'auteur ou l'auteure, c'est suivre le fil ténu qui relie les composantes de l'histoire et du récit pour arriver à construire le sens. » ⁽²⁾

⁽¹⁾ Souligné dans le texte.

⁽²⁾ Rousselle, J., Lachapelle, M. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5^e. À lire. Dossier* (Centre Éducatif et Culturel inc., p. 56).

« Est-il nécessaire de connaître toutes les caractéristiques et toutes les règles de fonctionnement d'un roman pour en apprécier la lecture? Non. Beaucoup de lecteurs et de lectrices ne lisent des romans que pour l'histoire. Mais, en écrivant leurs romans, la plupart des romanciers et romancières ont d'autres préoccupations que celle de raconter une « bonne histoire ». Comme le roman est un discours littéraire, il permet une exploration du langage tant sur le plan de la structure de l'histoire que sur le plan de l'écriture elle-même. De plus, les personnages qu'on y trouve vivent des situations qui peuvent nous toucher, nous émouvoir, tout en véhiculant des valeurs que l'on partage ou qui sont différentes des nôtres. On apprécie donc davantage un roman si l'on sait en reconnaître l'originalité, si l'on peut découvrir les choix qu'a faits l'auteur ou l'auteure tant en ce qui a trait à l'histoire qu'en ce qui a trait à l'écriture. »⁽³⁾

- Les composantes suivantes de l'univers narratif pourront faire l'objet d'un arrêt :
 - l'intrigue,
 - les personnages et les valeurs,
 - l'espace et le temps,
 - la narration,
 - les thèmes et la vision du monde,
 - la dynamique entre ces composantes.

- L'intrigue
 - Faire établir par les élèves, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances, que le roman, au même titre que le conte ou la nouvelle littéraire, est un texte narratif : il représente une succession d'événements, liés entre eux selon une certaine logique.
 - À partir d'exemples ou d'une œuvre, faire construire, en groupes et individuellement, le schéma narratif du roman :
 - ▲ pour ce faire, proposer aux élèves de s'appuyer sur la fiche *L'analyse d'un roman : fiche sur le schéma narratif* proposée ci-après;
 - ▲ on pourra également se reporter à l'encadré *Éléments de contenu notionnel : le schéma narratif du roman* présenté ci-après.
 - À partir d'exemples, faire dégager les variations du schéma narratif dans les textes : ainsi,
 - ▲ la situation initiale, présentée la plupart du temps au début du roman, peut être évoquée dans un retour en arrière ou être absente;

⁽³⁾ Rousselle, J., Lachapelle, M. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5^e. À lire. Stratégies* (Centre Éducatif et Culturel inc., p. 44).

- ▲ le romancier peut choisir de commencer par l'élément déclencheur, la situation finale étant alors soit rapportée dans un retour en arrière, soit absente, soit devant être dégagée;
- ▲ la longueur des séquences narratives peut varier;
- ▲ les rapports logique et chronologique peuvent jouer l'un avec l'autre ou l'un sans l'autre;
- ▲ le résultat n'est pas, de manière absolue, placé à la fin du roman;
- ▲ la situation finale peut être absente du texte : elle doit alors être dégagée à partir des données fournies par la lecture; elle peut aussi se trouver au début du roman;
- ▲ etc.

Faire dégager les effets de sens de ces variations du schéma narratif.

- À partir d'exemples, faire établir la particularité du schéma narratif de la nouvelle et de celui du conte, par rapport au schéma narratif du roman. On pourra se reporter à l'encadré *Éléments de contenu notionnel : les schémas narratifs de la nouvelle et du conte* présenté ci-après.

Pourquoi dégager le schéma narratif?

Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur la pertinence d'un travail sur le schéma narratif d'un roman, relativement à l'appréciation d'un roman.

Faire valoir que l'appréciation d'un roman passe par une reconstruction du sens de celui-ci, à partir de ses différentes composantes.

Faire ressortir que l'intrigue est une des composantes essentielles d'un roman : les événements, les actions, les liens qui les relient, les séquences narratives.

Faire établir que la reconstruction du schéma narratif d'un roman permet de mettre en place une assise de compréhension sans laquelle il pourrait être difficile d'aborder les autres composantes : les personnages, le cadre, la narration, les thèmes.

L'analyse d'un roman : fiche sur le schéma narratif

1. La situation initiale

- Préciser la nature et les caractéristiques de la situation initiale : _____

2. Le processus de transformation

- L'élément déclencheur : préciser sa nature et ses caractéristiques : _____

- Les épisodes (ou séquences narratives) :
 - identifier les épisodes :

 - préciser leur nature :

 - préciser leur enchaînement :

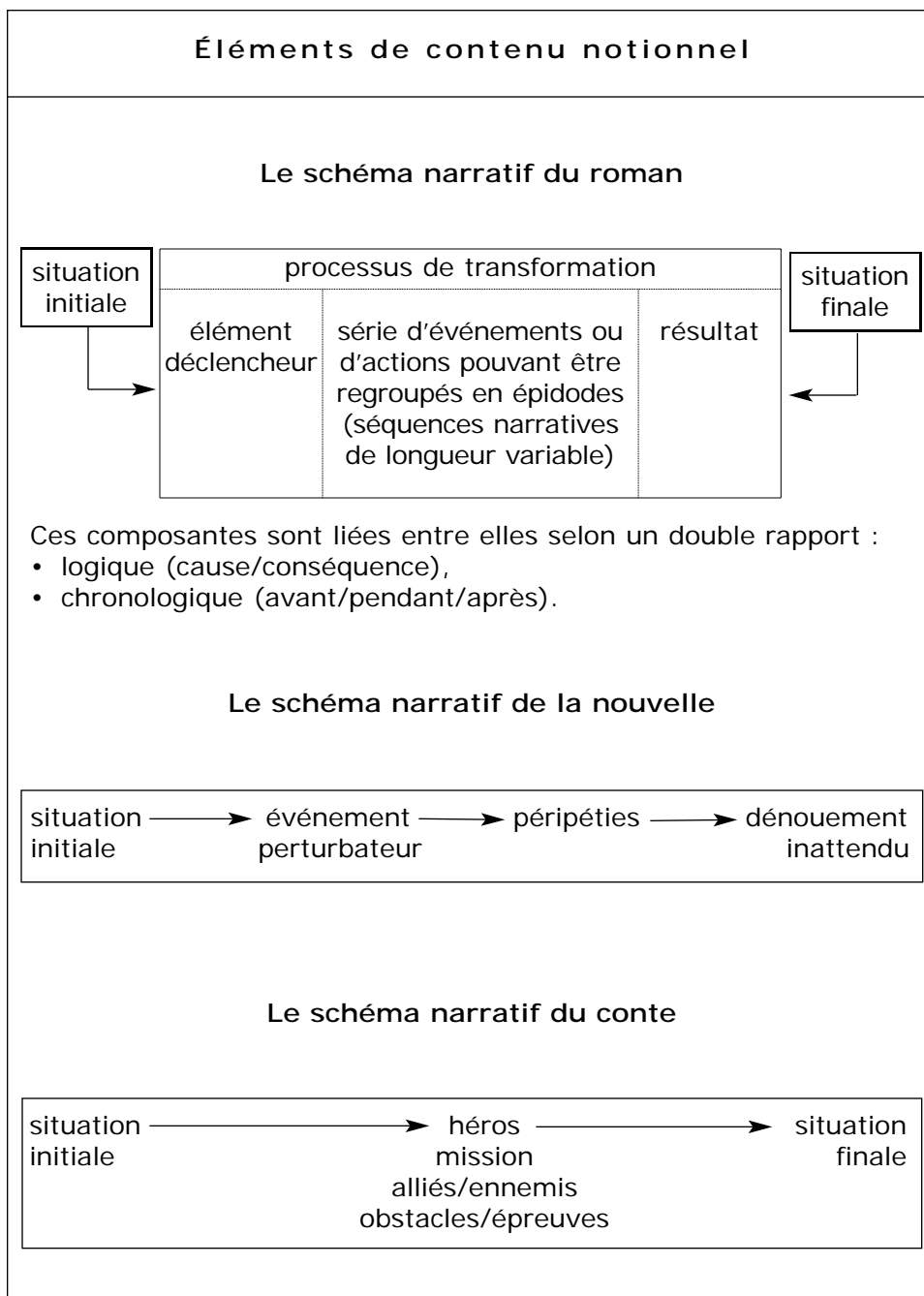
- Le résultat : préciser sa nature et ses caractéristiques; préciser comment il est atteint :

3. La situation finale

- Préciser la nature et les caractéristiques de la situation finale :

- Qualifier la situation finale, à la lumière de la situation initiale et du processus de transformation :

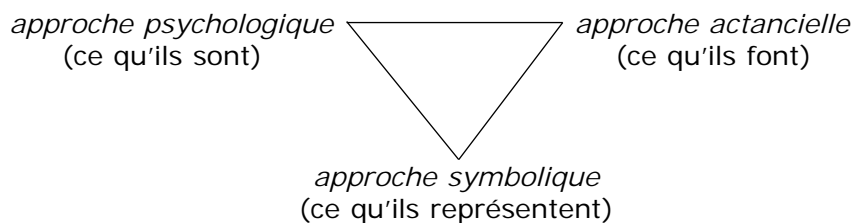
logique vraisemblable logique
invraisemblable autre (à préciser : _____)



40S : Littératures francophones

□ les personnages

- Faire établir par les élèves, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances, que les personnages, dans la mesure où ils permettent aux actions de se développer, constituent une des clés de lecture importantes d'un roman et, plus largement, d'un texte narratif.
- À partir d'exemples ou d'une œuvre, en s'appuyant toujours sur les expériences et les connaissances des élèves, établir que l'on peut aborder les personnages d'un roman selon les trois approches suivantes; celles-ci, si elles conduisent à un type de lecture différent, gagnent à être complémentaires; ainsi combinées, elles permettent de mieux saisir toute l'ampleur des personnages :



On pourra s'appuyer sur l'encadré *Éléments de contenu notionnel* : trois approches du personnage de roman présenté ci-après.

Proposer aux élèves de s'appuyer sur la fiche *L'analyse du roman* : fiche sur les personnages proposée ci-après.

- En ce qui concerne *l'approche psychologique*, on mettra l'accent sur une « saisie » globale du personnage, où les élèves établissent une dynamique entre les données portant sur la « caractérisation statique » (nom, traits physiques, traits psychologiques, langage, environnement, attributs divers) et l'évolution psychologique du personnage.

À partir de fiches par exemple, on consignera des données sur la caractérisation statique des personnages. Celles-ci serviront de point de départ pour retracer l'évolution psychologique du personnage.

Dans un troisième temps, on établira des relations entre l'évolution psychologique du personnage et ses caractérisations physique, psychologique, sociale et relationnelle.

L'analyse du roman : fiche sur les personnages

1. Les personnages importants

caractérisations apportées	rôles joués	valeurs véhiculées
♦ physique : _____	♦ sujet : _____	♦ _____
♦ psychologique : _____	♦ objet : _____	♦ _____
♦ sociale : _____	♦ adjuvant : _____	♦ _____
♦ relationnelle : _____	♦ opposant : _____	♦ _____
	♦ destinataire : _____	♦ _____
	♦ destinataire : _____	

2. Le personnage principal

- caractérisations : _____
- valeurs : _____
- évolution psychologique : _____

3. Les personnages secondaires

- lesquels? _____
- pourquoi? _____

4. La dynamique des personnages

- les rapports entre les personnages : _____
- un schéma (à construire) visualisant ces rapports : _____

5. Signification

- un(des) personnage(s) au(x)quel(s) tu as pu t'identifier au cours de la lecture et dont tu partages la vision du monde :

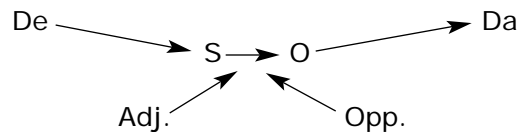
- un(des) personnage(s) le(s) plus significatif(s), à ton avis (justifie ta réponse en t'appuyant sur des données du roman) :

- ton personnage préféré (justifie ta réponse en t'appuyant sur des données du roman) :

40S : Littératures francophones

- En ce qui concerne l'*approche actancielle*, on pourra proposer aux élèves, répartis en triades, la démarche suivante pour élaborer le schéma actanciel d'un roman :

- ▲ dégager le personnage principal, à partir de considérations telles que « celui sans lequel le roman n'existerait pas », « celui en fonction duquel semblent avoir été créés les autres personnages »;
- ▲ dégager le projet du personnage principal;
- ▲ dégager les personnages qui jouent un rôle face au projet du personnage principal : celui qui l'initie (destinateur), celui à qui il va bénéficier (destinataire), celui qui aide le personnage principal (l'adjuvant), celui qui lui nuit (l'opposant);
- ▲ construire des schémas représentant la dynamique de ces fonctions; exemples :
 - un schéma du genre de celui proposé ci-après ou sa variante :



- un schéma illustrant les couples de relations (sujet/objet, destinateur/destinataire, adjuvant/opposant);
 - ▲ lors de la mise en commun, on fera valoir que l'approche actancielle permet
 - de dégager les personnages importants et leurs rôles dans le récit,
 - de mettre en évidence certains rapports qui existent entre les personnages
 - d'établir des relations entre le déroulement des actions et l'évolution psychologique des personnages.
- En ce qui concerne l'*approche symbolique*, il paraît difficile de présenter une façon de faire qui permettrait de dégager pleinement la dimension symbolique d'un personnage.

Voici cependant quelques pistes : dégager, à partir des caractérisations d'un personnage, l'image qu'il projette; déterminer ensuite dans quelle mesure cette image peut être associée à un type humain, à une figure légendaire, à un personnage mythique ou à une idéologie; mettre enfin d'autres composantes du roman (telles que les autres personnages, le cadre, les thèmes, etc.) en relation avec la dimension symbolique du personnage, celui-ci n'ayant pas de valeur symbolique en soi.

Éléments de contenu notionnel

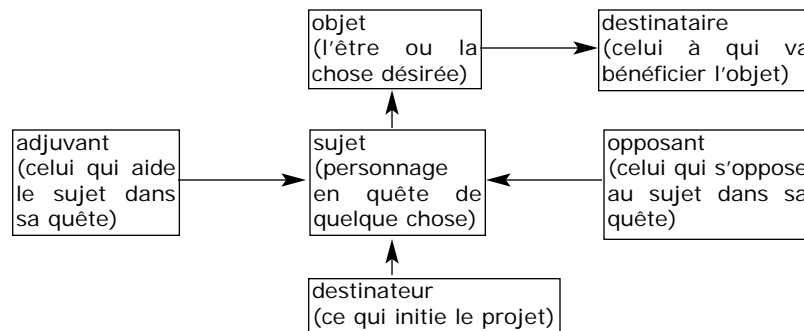
Trois approches du personnage de roman

1. L'approche psychologique :

- les personnages sont envisagés comme des personnes, en regard de leur vraisemblance;
- on peut dégager des procédés de caractérisation statique : nom, traits physiques, traits psychologiques, langage (en particulier registres de langue), environnement, attributs divers tels que métier, statut social, talents particuliers, etc.;
- on peut également mettre en évidence des procédés de caractérisation dynamique : les personnages évoluent dans un roman; ils interagissent avec d'autres personnages et leur environnement; l'analyse des différentes situations qu'ils vivent permet de retracer les étapes de leur évolution psychologique;
- quatre sources d'information pour le lecteur : la description dans la narration, les propos des autres personnages, les propos ou les pensées du personnage lui-même, le comportement et les actions du personnage lui-même.

2. L'approche actancielle :

- les personnages sont envisagés en regard du rôle qu'ils jouent dans le déroulement des actions;
- tout récit met en scène des personnages qui jouent des rôles-type, des actants, c'est-à-dire tous ceux qui interfèrent dans l'action;
- les rapports entre les personnages sont considérés du point de vue des actions qu'ils posent et des buts qu'ils poursuivent; ces rapports correspondent à six fonctions qui sont habituellement représentées selon un schéma du genre de celui-ci :



- on notera que, dans certains récits, le destinateur et le destinataire peuvent être le sujet lui-même, qu'un personnage peut être à la fois adjuvant et opposant;
- on notera également que chaque composante du schéma actanciel peut être un personnage, une chose inanimée ou une abstraction. .../...

.../...

3. L'approche symbolique :

- les personnages de roman peuvent représenter les grandes aspirations humaines (telles que l'amour ou l'absolu), les thèmes universels (tels que le bien, le mal, la vie, la mort); ils acquièrent ainsi une valeur symbolique;
- les indices suivants permettent de le découvrir : le nom, les valeurs, certains traits particuliers, les commentaires explicites des personnages, la récurrence (exemples : retour d'un personnage dans certaines situations stratégiques, répétition d'un geste ou d'une attitude, association répétée d'un personnage à un animal, à une couleur, à une idée);
- la valeur symbolique d'un personnage ne peut être saisie de façon morcelée; elle doit être reliée à l'ensemble du roman : c'est par la mise en relation d'indices de divers ordres que l'on peut dégager la dimension symbolique d'un personnage et celle du roman.

« Le personnage est une construction du texte narratif et du processus de lecture. Doté d'une identité, il joue un rôle dans l'organisation de l'intrigue. Comme toutes les autres composantes du récit, il active les réseaux de relations à l'œuvre dans le roman. L'analyse du personnage n'est en fait qu'un des [aspects de la] lecture à partir duquel la cohérence de l'œuvre sera interrogée. »

[...]

Dans la littérature moderne, le personnage a été remis en question. Vidé de son identité⁽⁴⁾, il servira à mettre en cause la fonction de représentation du roman. Tout un éventail de techniques ont été mises en œuvre pour contester son statut d'organisateur de la fiction et sa propre substance⁽⁴⁾ : sa psychologie, son intériorité, son statut social.

Mais, quel que soit le rôle du personnage dans la fiction, celui-ci reste un des aspects les plus fascinants du monde romanesque. Lieu des contradictions mêmes de la littérature, il suscite des questions vivifiantes pour le lecteur. C'est celui-ci qui, par sa lecture, doit le construire progressivement, donc l'interpréter et le situer dans la fiction narrative. » ⁽⁵⁾

⁽⁴⁾ Souligné dans le texte.

⁽⁵⁾ Paquin, M. et Reny, R. (1984). *La lecture du roman. Une initiation* (Modulo-Griffon, p. 75).

- À partir d'exemples et en s'appuyant toujours sur les expériences et les connaissances des élèves, faire établir la particularité des personnages dans un conte et dans une nouvelle :
 - ▲ le conte est organisé autour d'un héros ou d'une héroïne, qui possède des traits psychologiques élémentaires et en rapport direct avec les actions posées; le héros ou l'héroïne doit remplir une mission, il pourra compter sur des alliés et affronter des ennemis; les personnages d'un conte se définissent donc plus par le rôle qu'ils jouent que par leur psychologie;
 - ▲ la nouvelle raconte généralement un court épisode de la vie d'un personnage aux prises avec un problème à résoudre; les caractérisations des personnages sont généralement relatives aux comportements de ceux-ci, à leur façon d'être et d'agir.

Pourquoi analyser les personnages?

Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur la pertinence d'un travail sur les personnages d'un roman, relativement à l'appréciation d'un roman.

Faire ressortir que les personnages permettent de relier entre elles les diverses composantes (intrigue, thèmes, cadre, narration, etc.) du roman et de les rendre significatives : « [c]e sont [...] les personnages qui soutiennent la dynamique de l'action, qui habitent l'espace et le temps, qui tissent entre eux des réseaux de relations, qui assurent la vraisemblance et nous entraînent dans l'univers de la fiction. Ce sont eux aussi qui véhiculent les valeurs autour desquelles se développe la thématique. Ils commandent notre adhésion ou [...] nous invitent à la réflexion et à la distanciation. » ⁽⁶⁾

Faire valoir que comprendre les personnages dans ce qu'ils font et dans ce qu'ils sont, constitue une clé de lecture qui conduit au cœur même du roman.

⁽⁶⁾ Rousselle, J., Lachapelle, H. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5^e . À lire. Stratégies* (Centre Éducatif et Culturel inc., p. 81).

40S : Littératures francophones

□ Le cadre (l'espace et le temps)

- Faire établir par les élèves, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances, que l'espace et le temps sont des éléments clés dans un roman : ils servent à situer les événements, à leur donner un contexte; mais ils peuvent également jouer un rôle plus important : révéler certains aspects du personnage, présenter une valeur symbolique, voire constituer l'un des thèmes importants d'un roman.
- À partir d'exemples ou d'une œuvre et en s'appuyant toujours sur les expériences et les connaissances des élèves, faire dégager l'importance et le rôle du cadre dans un roman.

On pourra, pour ce faire, s'appuyer sur l'encadré *Éléments de contenu notionnel : l'espace et le temps dans le roman* présenté ci-après.

Proposer aux élèves de s'appuyer sur la fiche *L'analyse du roman : fiche sur le temps et l'espace* proposée ci-après.

▲ L'espace : exemples d'activités possibles :

- dresser un inventaire des lieux où se déroulent les principaux événements du roman;
- évaluer l'importance relative des lieux en regard du développement des actions dans l'ensemble du roman;
- évaluer l'importance qu'accordent les personnages aux lieux où ils évoluent (voir ce que les personnages ainsi que le narrateur en disent);
- analyser la façon dont les lieux sont décrits afin de mettre en évidence :
 - un vocabulaire susceptible de révéler la dimension thématique ou symbolique,
 - les liens que l'on peut établir entre les lieux et les personnages,
 - des oppositions du type clos/ouvert, réel/rêvé, urbain/rural, masculin/féminin, etc.,
 - les techniques de description utilisées (exemples : panoramique (gauche/droite, haut/bas), statique, en mouvement, etc.),
 - qui voit les lieux décrits : le narrateur, un personnage, plusieurs personnages, etc.
- etc.

L'analyse du roman : fiche sur l'espace et le temps

1. L'espace

- Où se déroule l'essentiel des événements du roman?

- Y a-t-il des lieux qui te semblent plus importants que d'autres? Pourquoi?

- Les lieux révèlent-ils certaines caractéristiques des personnages? Lesquelles?

- En quoi les lieux contribuent-ils à créer l'atmosphère du roman?

- Les lieux te paraissent-ils avoir une valeur symbolique? Laquelle?

- Les lieux te paraissent-ils suffisamment importants pour qu'ils puissent être considérés comme l'un des thèmes du roman? Lequel? _____

2. Le temps

- À quelle époque se situent les événements racontés dans le roman? _____
- Quelle est la durée approximative de l'ensemble des événements du roman?

- La narration est-elle faite après, pendant ou avant les événements de l'histoire?

- Les événements sont-ils racontés selon l'ordre chronologique?

- Y a-t-il des retours en arrière, des anticipations, des accélérations, des ralentissements dans le récit? Quels effets produisent-ils?

- L'importance des événements est-elle toujours proportionnelle à la longueur de leur narration? Quels effets ces jeux sur le rythme du roman produisent-ils?

- Le temps te paraît-il avoir une valeur symbolique?

- Le temps te paraît-il suffisamment important pour qu'il puisse être considéré comme l'un des thèmes du roman? Lequel?

40S : Littératures francophones

- ▲ Le temps : exemples d'activités possibles :
 - dégager l'organisation temporelle du roman :
 - dégager, à l'aide d'indices temporels, à quelle époque se déroulent les événements racontés;
 - évaluer la durée globale de l'ensemble des événements du roman;
 - établir une ligne de temps qui illustre les étapes de l'intrigue (par chapitre, pour l'œuvre entière, etc.) : les moments forts ou dramatiques, les points tournants, les rebondissements (axe de la tension narrative) mais aussi les moments plus légers, les pauses (axe de la détente narrative);
 - établir un schéma pour mettre en parallèle la durée des événements et la place qu'ils occupent, en pages ou en chapitres, dans le roman;
 - mettre en évidence les retours en arrière et faire un schéma illustrant ces brisures dans le déroulement du récit;
 - etc.;
 - relever les indices qui révèlent le traitement particulier accordé au temps dans le récit :
 - le très grand nombre de pages ou de lignes accordé à certains événements proportionnellement à d'autres qui occupent peu de place;
 - la fréquence des retours en arrière et des anticipations;
 - le retour de certains événements;
 - certains commentaires du narrateur et des personnages;
 - etc.

Pourquoi marquer un arrêt sur le temps et l'espace?

Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur la pertinence d'un travail sur le temps et l'espace dans un roman, relativement à l'appréciation d'un roman.

Le temps et les lieux dans un roman sont étroitement liés au déroulement des actions : ils sont donc indispensables à la compréhension de l'histoire.

Faire valoir que, comme les autres composantes du roman, le traitement du temps et de l'espace peut fournir des indices importants sur les thèmes et la symbolique du roman.

Éléments de contenu notionnel

1. L'espace dans un roman :

- la description des lieux :
 - sert à situer l'action, à définir le contexte social, historique ou géographique;
 - donne des informations sur les personnages;
 - sert à créer une atmosphère précise;
- le rôle des lieux :
 - assure une certaine vraisemblance;
 - crée une certaine atmosphère;
 - révèle certaines caractéristiques de personnages; balise l'itinéraire du personnage principal;
 - fournit des indices dans un roman d'intrigue;
 - remplit une fonction symbolique (exemples : espace réel/rêvé, clos/ouvert, rural/urbain, masculin/féminin, etc.);
 - devient l'un des thèmes du roman.

2. Le temps dans un roman :

- histoire (fiction) et récit (narration) :
 - l'histoire, c'est ce qui est raconté, ce sont les événements narrés (des informations sur l'époque durant laquelle ceux-ci se déroulent sont parfois utiles, voire nécessaires);
 - le récit, c'est la façon dont le narrateur rapporte les événements, c'est la narration de ceux-ci;
- le moment de la narration par rapport à la fiction :
 - avant, pendant où après les événements de l'histoire;
- le temps du récit (de la narration) :
 - l'ordre chronologique (temps de la fiction);
 - l'organisation de décalages entre la succession des faits de l'histoire et l'ordre de ces faits dans le récit : retours en arrière, anticipations, ellipses, télescopes ou chevauchements d'actions, retours cycliques;
 - le rythme du récit : l'importance d'un événement et la longueur consacrée à sa narration, les effets produits par ces ralentissements/accélérations du récit;
- le rôle du temps :
 - situer les événements pour les rendre vraisemblables;
 - situer les actions entre elles de manière à permettre au lecteur de suivre l'intrigue et l'évolution psychologique des personnages;
 - donner un certain rythme au récit;
 - remplir une fonction symbolique (exemple : une valeur symbolique accordée à une époque, à une date, à une saison);
 - devenir l'un des thèmes du roman.

40S : Littératures francophones

□ La narration

- Faire établir par les élèves, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances, que, dans un roman comme dans un conte et une nouvelle, l'histoire n'est pas racontée par un auteur, mais par un personnage imaginaire qui fait aussi partie de la fiction : le narrateur.
- À partir d'exemples ou d'une œuvre, et en s'appuyant toujours sur les expériences et les connaissances des élèves, faire dégager l'importance et le rôle de la narration dans un roman, et, plus largement, dans un texte narratif.

On pourra, pour ce faire, s'appuyer sur l'encadré *Éléments de contenu notionnel : le narrateur et le point de vue de narration selon le statut du narrateur* présenté ci-après.

Proposer aux élèves de s'appuyer sur la fiche *L'analyse du roman : fiche sur la narration* proposée ci-après.

- La narration : exemples d'activités possibles
 - ▲ remettre aux élèves des extraits de textes narratifs (récits divers, contes, légendes, nouvelles, littéraires, romans, etc.) et leur proposer de dégager le point de vue de narration dans ces textes, en relevant les indices textuels pertinents; on pourra aussi proposer aux élèves de regrouper ces textes en fonction du point de vue de narration;
 - ▲ à partir d'un fait divers (texte où l'histoire est racontée selon un point de vue de narration extérieur à l'histoire relatée) – fait divers proposé aux élèves ou écrit par eux –, faire procéder à une série de réécritures mettant en jeu un changement du point de vue de narration :
 - le narrateur raconte l'histoire qui lui est arrivée,
 - le narrateur raconte l'histoire dans laquelle il joue un rôle important,
 - le narrateur raconte l'histoire dont il a été le témoin,
 - le narrateur raconte l'histoire selon le point de vue d'un des protagonistes de l'histoire (à choisir),
 - le narrateur raconte l'histoire en empruntant successivement le point de vue de plusieurs personnages;
 - ▲ proposer ces réécritures à des groupes différents (individuellement d'abord, en triades ensuite), de manière à pouvoir comparer les textes produits sous l'angle des transformations linguistiques et discursives opérées et des incidences sur le sens des textes;
 - ▲ etc.

L'analyse d'un roman : fiche sur la narration

1. Le narrateur

- Qui est le narrateur? _____
- Quel est son statut?
 - narrateur participant :
 - il raconte une histoire qui lui est arrivée
 - il raconte une histoire dans laquelle il joue un rôle important
 - il raconte une histoire dont il n'a été que le témoin
 - narrateur externe :
 - il raconte l'histoire comme un simple observateur
 - il raconte l'histoire selon le point de vue d'un personnage ou d'un autre ou en empruntant successivement le point de vue de plusieurs personnages

2. Le point de vue de narration

- L'histoire est-elle racontée du point de vue
 - d'un narrateur externe
 - d'un seul personnage (lequel : _____)
 - de plus d'un personnage (lesquels : _____)
 - autre (à préciser : _____)
- Y a-t-il des changements de points de vue? Si oui, quels changements produisent-ils?

Pourquoi considérer la narration?

Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur la pertinence d'un travail sur la narration dans un roman, relativement à l'appréciation d'un roman.

Faire valoir l'incidence de la narration et, en particulier, le point de vue de narration sur le sens de l'histoire : quel(s) éclairage(s) veut-on proposer sur l'histoire racontée?

Que signifie le choix d'un point de vue de narration par rapport à un autre?

Faire valoir que, plus fondamentalement, le choix d'un point de vue de narration renvoie à une vision du monde.

Éléments de contenu notionnel

1. Le narrateur

- Le narrateur est celui qui raconte l'histoire, c'est lui qui est le maître d'œuvre du récit : il raconte les événements, décrit les lieux et les personnages, etc.
- Le narrateur est présent dans le récit : il est alors narrateur participant
 - il raconte une histoire qui lui est arrivée ou une histoire dans laquelle il joue un rôle important,
 - il raconte une histoire dont il n'a été que le témoin;
- Le narrateur est absent du récit : il est alors narrateur externe.

2. Le point de vue de narration selon le statut du narrateur

point de vue de narration (position du narrateur face à l'histoire racontée)	statut du narrateur			
	narrateur participant : fait partie du récit		narrateur externe : ne fait pas partie du récit	
	personnage principal	personnage secondaire ou témoin	omniscient, observateur et neutre	aligné sur un ou des personnages
	raconte ce qui lui arrive	raconte les événements dont il a été témoin	raconte l'histoire comme un simple observateur : les faits et gestes des personnages sont alors rapportés, mais non leurs émotions et leurs idées	raconte les événements selon la manière dont ils sont perçus et vécus par un personnage ou un autre, ou en empruntant successivement le point de vue de plusieurs personnages

□ Les thèmes

- Faire établir par les élèves, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances, qu'un roman, c'est beaucoup plus qu'une intrigue. Découvrir les thèmes d'un roman, c'est en quelque sorte trouver le fil conducteur qui relie entre eux les différents éléments de l'œuvre romanesque. Alors que l'intrigue répond à la question « qu'est-ce-que ce texte raconte? », les thèmes, eux, répondent à la question « de quoi parle ce texte? ».
- Faire également établir qu'un thème, c'est une idée développée dans le roman, c'est aussi une vision du monde.
- À partir d'exemples ou d'une œuvre, et en s'appuyant toujours sur les expériences et les connaissances des élèves, faire dégager les thèmes dans un roman et, plus largement, dans un texte narratif.

On pourra, pour ce faire, s'appuyer sur l'encadré *Éléments de contenu notionnel : les thèmes dans un roman* présenté ci-après.

Proposer aux élèves de s'appuyer sur la fiche *L'analyse du roman : fiche sur les thèmes* proposée ci-après.

- Les thèmes : exemples d'activités possibles :
 - ▲ lorsque les élèves, repartis en triades, dégagent les principaux thèmes dans une œuvre, les inviter à noter les indices sur lesquels ils s'appuient :
 - les personnages :
 - les valeurs qu'ils véhiculent,
 - les rapports entretenus entre les personnages;
 - les champs lexicaux;
 - la récurrence de mots, de champs lexicaux, d'idées;
 - ▲ lors de la mise en commun, on insistera sur la nécessaire mise en relation, pour dégager les thèmes, de ces divers indices;
 - ▲ on pourra également faire dégager l'organisation des thèmes (un thème central et des sous-thèmes, des thèmes juxtaposés ou parallèles, des thèmes en opposition) et faire commenter l'incidence des configurations thématiques sur le sens de l'œuvre.

L'analyse du roman : fiche sur les thèmes

1. Quels sont les principaux thèmes développés dans le roman?

2. Quel thème te paraît privilégié? Justifie ta réponse à partir d'informations pertinentes tirées du texte.

3. Comment s'organisent les thèmes dans le roman?
 - thème central et sous-thèmes
 - thèmes en opposition
 - thèmes parallèles ou juxtaposés
 - autre (à préciser : _____)
4. Sur quels indices t'appuies-tu pour dégager les thèmes?
 - les valeurs véhiculées par les personnages
 - les champs lexicaux
 - le retour fréquent d'un mot, d'une idée, d'un champ lexical, d'une idée
 - autre (à préciser : _____)
5. Les thèmes développés dans le roman permettent-ils de dégager le sens global de l'œuvre? Justifie ta réponse à partir d'informations pertinentes tirées du texte.

Pourquoi dégager les thèmes?

Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur la pertinence d'un travail portant sur les thèmes dans un roman, relativement à l'appréciation d'un roman.

Faire valoir que la thématique peut souvent constituer le fil conducteur d'un roman. Cependant, pour qu'elle soit vraiment signifiante, elle doit être mise en relation avec les autres composantes romanesques, plus particulièrement avec les personnages : leur comportement, leur vision du monde, leurs valeurs, les mobiles profonds de leurs actions, etc.

Faire établir que les thèmes constituent un lieu d'adhésion ou de distanciation par rapport au roman, de la part du lecteur : il est donc fondamental que l'on puisse les dégager, les apprécier et se situer face à la vision du monde qui s'en dégage.

Éléments de contenu notionnel

Les thèmes dans un roman

Les thèmes sont développés différemment d'un roman à l'autre. Certains indices sont susceptibles d'être mis à profit pour les dégager :

- les valeurs véhiculées par les personnages :
 - vérifier le rapport sujet/objet dans le schéma actanciel des personnages;
 - s'appuyer sur ce que l'approche symbolique des personnages a permis de dégager;
- les champs lexicaux et les réseaux de significations :
 - dégager les champs lexicaux;
 - rapprocher les champs lexicaux des uns des autres pour reconstruire des réseaux de significations qui rendent compte, non seulement de l'ensemble des thèmes, mais aussi de la signification profonde du roman;
- la récurrence :
 - la récurrence, c'est le retour fréquent dans un roman, soit d'un mot, soit d'un champ lexical, soit d'une idée; c'est une sorte de répétition volontaire et systématisée;
 - ce phénomène est relativement facile à observer et constitue un très bon indice pour dégager les thèmes.

Dans un roman, les thèmes peuvent être organisés ou mis en relation les uns avec les autres de différentes façons :

- un thème central, qui se développe par le biais de sous-thèmes qui constituent autant d'aspects du thème central;
- des thèmes en opposition :
 - c'est ce qui se produit, par exemple, lorsque deux personnages véhiculent des valeurs qui s'opposent;
 - ce type de configuration thématique peut constituer une clé de lecture intéressante quant au sens du texte;
- des thèmes parallèles ou juxtaposés :
 - les thèmes peuvent être développés en parallèle; cependant, leur mise en relation permet souvent de dégager un niveau de signification important du texte.

- Vers une dynamique des composantes de l'univers narratif
 - Proposer aux élèves, répartis en triades, d'élaborer une fiche synthèse des composantes de l'univers narratif du genre de celle proposée ci-après ou toute autre représentation visuelle établissant la dynamique des composantes de l'univers narratif.

Cette fiche conduit les élèves à noter toute information pertinente sous chacune des composantes retenues – intrigue, personnages, cadre, narration, thèmes – ainsi qu'à établir toute relation pertinente entre chacune des cinq composantes. La fiche invite également les élèves à préciser la vision du monde telle qu'elle se dégage, selon eux, du roman. Enfin, la fiche contient une dernière catégorie qui conduit les élèves à noter d'autres éléments qui contribuent au sens du roman.

Une mise en commun des différentes fiches complétées par les groupes permet de comparer l'information notée sur les fiches, ainsi que les relations établies; plus largement, c'est la compréhension du texte – et ses multiples niveaux – qu'ont les groupes qui est mise en parallèle et partagée.

On sollicitera la réaction (sentiments, émotions et opinions) des élèves sur les thèmes, les valeurs, leur traitement ainsi que sur la vision du monde présentée dans le roman; cette réaction, qui sera justifiée par les éléments appropriés du texte, pourra prendre des formes diverses : écriture d'un court texte critique accompagnant le roman, panel simulant une interaction entre deux critiques portant sur le discours une appréciation différente, production d'une affiche, etc.

- Plus largement, proposer aux élèves de mettre en place des « regards croisés » sur les textes narratifs (et poétiques); exemples :
 - ▲ élaborer l'adaptation théâtrale d'une œuvre romanesque (ou de certaines de ses parties), la monter et la jouer;
 - ▲ mettre en parallèle des œuvres romanesques (et/ou poétiques) et des chansons portant sur un même thème;
 - ▲ comparer différentes versions d'une même œuvre, en particulier élaborées à des époques différentes (exemples : *Cyrano de Bergerac* (le texte original de Rostand et le film mettant en vedette Gérard Depardieu), *Robinson* (le texte original et la réécriture opérée par Michel Tournier), *les Misérables* ou *Notre Dame de Paris* (les textes originaux et les adaptations théâtrales et/ou cinématographiques), etc.
 - ▲ créer une bande dessinée, un vidéogramme, un roman-photos, etc., à partir d'une œuvre lue/étudiée;
 - ▲ etc.

Fiche synthèse des composantes de l'univers narratif				
Intrigue	Personnages	Cadre	Narration	Thèmes
Vision du monde				
Autres éléments qui contribuent au sens du roman				

40S : Littératures francophones

- On trouvera d'autres exemples de travail pédagogique sur ces composantes de l'univers narratif et leur dynamique dans les ressources didactiques suivantes (voir références précises ci-après) :

Le roman	La nouvelle littéraire
<ul style="list-style-type: none">• <i>Symphonie</i> : le chapitre consacré au roman (une vingtaine de romans – disponibles à la DREF dans des trousseaux – sont envisagés sous l'angle de différentes composantes de l'univers narratif)• <i>Équinoxe</i> : la section « As-tu lu? » du chapitre consacré au roman propose des activités relatives à diverses composantes de l'univers narratif, à partir de 25 romans• <i>Bilans, Connaissances et activités</i> : la section portant sur le texte littéraire comprend six unités consacrées, chacune, à une composante différente de l'univers narratif)• <i>En toutes lettres, Manuel, Français 5^e secondaire</i> : le module consacré au roman (trois séquences du module examinent certaines composantes de l'univers narratif)• <i>Répertoires, Manuel d'exploitation, Français 5^e secondaire</i> : l'unité consacrée au roman• <i>En toutes lettres, La lecture du roman, Guide d'exploitation, Français 4^e et 5^e secondaire</i> : l'ouvrage propose un ensemble d'activités portant sur quinze romans• <i>Lecture active du récit littéraire, 3^e, 4^e et 5^e secondaire</i> : chacun de ces trois ouvrages propose des activités relatives à une douzaine de romans dans chaque cas	<ul style="list-style-type: none">• <i>Solstice</i> : le chapitre consacré à la nouvelle littéraire• <i>Bilans, Connaissances et activités</i> : la section portant sur le texte littéraire comprend six unités consacrées, chacune, à une composante différente de l'univers narratif• <i>Unités d'apprentissage, 4^e secondaire</i> : le module consacré à la nouvelle littéraire• <i>En toutes lettres, 4^e secondaire</i> : le module consacré à la nouvelle littéraire• <i>Signatures, Français 4^e secondaire</i> : le dossier consacré aux « nouvelles du monde »• <i>Répertoires, Manuel d'exploitation, Français 4^e secondaire</i> : l'unité consacrée à la nouvelle• <i>Repères, 4^e : 22 nouvelles, 22 univers</i>

■ Exemples de manipulations de l'univers narratif

- réécrire un texte fictionnel en modifiant le point de vue de narration : incidences sur les effets de sens
- écrire des suites à des nouvelles, à des contes, à des romans : mise en œuvre d'une pensée créative et respect des contraintes d'un univers narratif
- écrire, dans les « interstices », d'un texte fictionnel, de courts textes : dialogue entre personnages qui aurait pu avoir lieu, ajout d'une péripétie, ajout d'un autre personnage secondaire, etc.
- transposer un univers narratif particulier dans un autre contexte socioculturel et effectuer tous les ajustements nécessaires : incidences sur les effets de sens
- transposer un univers narratif textuel sur un autre support : scénario, vidéogramme, pièce de théâtre, etc., et effectuer tous les ajustements nécessaires
- écrire, à partir d'un élément déclencheur (ex. : photo, image, publicité) présentant au moins un personnage, un court texte fictionnel
- etc.

■ Exemples de projets

Les exemples de projets qui suivent, d'ampleur variable, touchent à l'instauration ou à l'amplification d'un climat de plaisir autour du livre de fiction.

1. Promouvoir la lecture :

- réaliser une enquête ou un reportage audiovisuel sur la place de la lecture à l'école, sur les lectures des élèves, en particulier fictionnelles
- établir dans l'école une période statutaire de lecture à l'école
- exposer des livres lus et appréciés, en faire la promotion; exposer les productions des élèves relatives à ces textes
- animer un club de lecture dans l'école
- animer « l'heure du conte » pour des élèves plus jeunes ou des séances d'animation du livre
- monter une exposition reliée aux livres, un salon littéraire
- préparer un rallye littéraire, une émission de radio reliée aux livres
- publier une revue littéraire contenant des textes (choisis et écrits) et des illustrations
- mettre sur pied un « lecturothon »
- préparer le portrait d'un auteur
- monter et animer un ensemble d'activités sur la lecture dans des manifestations telles que la « Journée mondiale du livre et du droit d'auteur » ⁽⁷⁾ ou la Semaine nationale de la francophonie

⁽⁷⁾ À l'instigation de l'Union internationale des éditeurs, l'UNESCO a décrété, en 1995, le 23 avril « Journée mondiale du livre et du droit d'auteur », s'inspirant d'une tradition catalane qui invite la population à célébrer cette journée en offrant un livre et une rose.

2. Valoriser la richesse des genres littéraires :

2.1 Le roman

- écrire collectivement un roman d'aventure
- bâtir un canevas d'intrigue policière
- organiser une semaine de lecture portant sur la science-fiction
- monter une exposition sur le fantastique
- scénariser un roman et en produire une version cinématographique
- etc.

2.2 Le conte et la légende

- réaliser un dossier sur les contes et les légendes d'une région, d'un pays ou d'une civilisation
- organiser une « veillée de conteurs »
- publier un recueil de contes connus adaptés
- etc.

2.3 La nouvelle

- monter une sélection de nouvelles à l'intention de l'ensemble des élèves de l'école
- réaliser un montage sonore ou un accompagnement visuel d'une courte nouvelle
- etc.

2.4 La poésie et la chanson

- écrire et publier des poèmes
- assembler un recueil de poèmes et en assurer la diffusion
- organiser un événement-poésie
- réaliser un montage visuel pour présenter une(des) chanson(s)
- composer une(des) chanson(s)
- etc.

2.5 Le théâtre et le monologue

- organiser une lecture publique d'extraits ou de courtes pièces de théâtre
- imaginer la mise en scène d'une courte pièce de théâtre et la présenter à des comédiens
- composer une pièce de théâtre, la mettre en scène et la présenter
- etc.

2.6 La bande dessinée

- réaliser une bande dessinée
- publier des listes critiques pour guider le choix de bandes dessinées
- préparer un atelier d'initiation à la bande dessinée pour des élèves de l'élémentaire
- etc.

2.7 La littérature populaire

- monter un dossier d'information et d'analyse sur les best-sellers
- réaliser un roman-photos
- écrire collectivement un livre-jeu (exemple : « Un livre dont vous êtes le héros »)

3. Interagir avec les livres de fiction

3.1 Dramatiser à partir de livres de fiction

- lire à haute voix de façon expressive un extrait d'un livre pour inciter à lire le livre
- réaliser le montage sonore d'un récit
- jouer une scène tirée d'un livre
- faire des improvisations à partir de livres
- transformer un récit en scénario de film
- réaliser un enregistrement vidéo à partir d'un récit
- etc.

3.2 Écrire à partir de livres de fiction

- écrire un texte dans le prolongement d'un livre
- adapter un récit à une autre époque ou à un autre milieu socioculturel
- publier, lire ou mettre en scène des pastiches de textes
- etc.

3.3 Illustrer à partir de livres de fiction

- résumer un livre en images, composer la jaquette d'un livre pour inciter à le lire, créer une affiche et des signets pour en promouvoir la lecture
- intégrer des illustrations à un récit
- illustrer des personnages de livres : constituer un dictionnaire illustré de personnages, préparer une galerie de personnages pour une exposition, illustrer des personnages en les caricaturant
- situer et illustrer les lieux d'un récit
- illustrer un récit en le transformant en bande dessinée, en album illustré, en roman-photos, en diaporama
- etc.

3.4 Informer à partir de livres de fiction

- rédiger un dépliant d'information qui aide à comprendre les éléments historiques, géographiques ou culturels d'un récit
- produire des capsules radiophoniques, des affiches ou des pages publicitaires sur des thèmes traités dans des récits
- monter un dossier d'information et d'analyse sur un sujet ou un thème présent dans un récit
- etc.

3.5 Critiquer et commenter les livres de fiction

- exprimer son appréciation personnelle d'un livre : tenir un carnet de notes personnelles sur ses lectures, monter un fichier de lecture pour la bibliothèque de l'école
- publier des critiques de livres
- exprimer son point de vue sur des thèmes ou des valeurs présents dans un livre
- comparer le livre à d'autres livres ou objets culturels : écrire une critique comparée sur diverses formes ou versions d'un même récit, pour présenter un ou des éléments communs à plusieurs livres, pour débattre de certaines valeurs présentées dans les livres
- etc.

D'autres exemples de projets sont proposés dans

Lire et aimer lire au secondaire - Fascicule 1. Projets et activités de lecture (Ministère de l'Éducation du Québec et Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Bureau de l'éducation française, 1988 et 1989).

Cet ouvrage présente, souvent en détail, des exemples de projets; on s'y reportera avec grand profit.

Ressources d'apprentissage possibles

Matériel didactique

- *Symphonie* (Beauchemin, 2000 : le chapitre consacré au roman); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation*
- *Équinoxe* (Beauchemin, 1998 : le chapitre consacré au roman); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation* et d'un *Matériel d'évaluation*
- *Solstice* (Beauchemin, 1996 : le chapitre consacré à la nouvelle littéraire); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation* et d'un *Supplément au guide d'utilisation*
- *En toutes lettres, Manuel, Français 4^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module consacré à la nouvelle littéraire); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur les textes narratifs ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *En toutes lettres, Manuel, Français, 5^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module consacré au roman); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur les textes narratifs ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Signatures, Français 4^e secondaire, Manuel de l'élève* (ERPI, 2000 : le dossier consacré aux « nouvelles du monde »); l'ouvrage va de pair avec *Signatures, Français 4^e secondaire, Recueil de textes* (ERPI, 2000 : le dossier intitulé « Des nouvelles du monde ») et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Bilans, Recueils de textes* (Les Éditions CEC, 2001 : le chapitre consacré au texte narratif); le recueil est accompagné d'un ouvrage *Connaissances et activités* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Unités d'apprentissage, 4^e secondaire* (Les Éditions CEC, 2000 : l'unité consacrée au texte narratif (la nouvelle littéraire)); l'ouvrage est accompagné d'un recueil *Textes 4^e secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Repères 4^e, Deuxième dossier « 22 nouvelles, 22 univers »* (Centre Éducatif et Culturel, 1986); l'ouvrage est accompagné d'un fascicule intitulé *Stratégies* et d'un *Guide pédagogique*
- *Répertoires, Français 5^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée au roman); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 5^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée au roman et la synthèse consacrée au texte narratif) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Répertoires, Français 4^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée à la nouvelle); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 4^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée à la nouvelle) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*

40S : Littératures francophones

Les textes narratifs : pistes pour des choix de titres

- *De la lecture à la culture. Le plaisir d'explorer la littérature au secondaire. Bibliographie sélective commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire* (Services documentaires multimédia inc., 1995)
- *Bibliographie annotée d'œuvres littéraires. Francophone 10 à 12* (Alberta Éducation/Direction de l'éducation française, 1997)
- *Lire et aimer lire au secondaire - Fascicule 2. Bibliographie sélective commentée de livres de fiction québécois et étrangers, suivie d'une annexe* (Ministère de l'Éducation du Québec et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1988 et 1989)

La nouvelle littéraire : quelques autres ressources spécifiques

- recueil de nouvelles (par auteur, par pays/région, etc.)
- nouvelles incluses dans des anthologies de textes littéraires, dans des ressources didactiques
- *Unités d'apprentissage, 4^e secondaire* (Les Éditions CEC, 2000) : dans la section « Littérature », l'unité intitulée « Lire un recueil de nouvelles » propose des pistes de travail et des « suggestions de lecture »; dans la section « Travaux pratiques », l'unité intitulée « Écrire une nouvelle à la manière de... »
- *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle, Lecture guidée* (Modulo-Griffon, 1990)
- *Le récit de fiction, 15 textes à découvrir* (Modulo-Griffon, 1993)
- *La nouvelle* (Collection Séquences, Didier Hatier, 1994) : ce recueil de textes va de pair avec un *Vade-mecum du professeur de français*

Le roman : quelques autres ressources spécifiques

- *En toutes lettres, La lecture du roman, Guide d'exploitation, Français 4^e et 5^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001) : l'ouvrage propose un ensemble d'activités, mises en œuvre sur quinze titres de roman retenus et transférables à d'autres titres
- *Lecture active du récit littéraire. Activités d'animation de la lecture d'œuvres narratives* (ERPI; un ouvrage pour 5^e secondaire, 2001; un ouvrage pour 4^e secondaire, 2000; un ouvrage pour 3^e secondaire, 1999; chaque ouvrage est accompagné d'une disquette qui contient les activités proposées) : chacun de ces trois ouvrages propose des activités relatives à une douzaine de romans dans chaque cas
- *Symphonie* (Beauchemin, 2000) : le chapitre consacré au roman (une vingtaine de titres, disponibles à la DREF dans des troupes, accompagnées de pistes de travail)
- *Équinoxe* (Beauchemin, 1998) : la section « As-tu? » du chapitre consacré au roman propose vingt-cinq titres de roman et des pistes de travail

.../...

.../...

- *Bilans, Connaissances et activités* (Les Éditions CEC, 2001) : la section intitulée « Lire un roman » propose un ensemble d'activités diverses sur le roman ainsi des « suggestions de lecture »
- *Unités d'apprentissage, 4^e secondaire* (Les Éditions CEC, 2000) : dans la section « Littérature », les unités intitulées « Lire un roman historique » et « Lire un roman contemporain » proposent des pistes de travail et des « suggestions de lecture »
- La collection « Littératures et Cultures » (Beauchemin) propose un ensemble de cinq romans, accompagnés chacun d'un fascicule intitulé *Itinéraires didactiques* :
 - Roman Gary/Émile Ajar (France), *La vie devant soi* (le roman a fait l'objet d'une adaptation cinématographique);
 - Jacques Savoie (Canada), *Les portes tournantes* (le roman a fait l'objet d'une adaptation cinématographique);
 - Pierre Billon (Canada), *L'Enfant du cinquième Nord*;
 - Jacques Roumain (Haïti), *Gouverneurs de la rosée*;
 - Maryse Condé (Antilles), *Moi, Tituba sorcière...* Noire de Salem

Ouvrages de pédagogie et de référence

- Albert, M.-C. et Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette
- Biard, J. et Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal/Paris, Chenelière Éducation (le chapitre 13, intitulé « la lecture thématique », propose, entre autres, une section sur la nouvelle et des exemples de projets)
- *La lecture du roman. Une initiation* (Modulo-Griffon, 1984)
- *Comment écrire des histoires. Guide de l'explorateur* (Modulo-Griffon, 1986)

Module 2 : Explorer l'univers poétique : quelques pistes

Intentions pédagogiques du module :

- Explorer divers aspects des textes poétiques francophones et, plus largement, de la poésie;
- Explorer diverses dimensions de l'univers poétique;
- Contribuer à « démystifier » la poésie.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Exemples d'activités de mise en train
- Exemples d'arrêts sur quelques poèmes : lecture, interprétation et réaction critique
- Exemples de projets

Ressources d'apprentissage possibles :

- Matériel didactique
- Recueil de poèmes
- Ouvrages de pédagogie et de référence

Propositions pédagogiques

■ Exemples d'activités de mise en train

- Lecture de poèmes, écoute de poèmes mis en musique, écoute de chansons (lecture et écoute commentées ou non)
- Discussions, en petits groupes, sur des interprétations possibles de poèmes
- Discussions sur « la poésie », pour démystifier celle-ci, à partir des questions suivantes :
 - qui écrit de la poésie? à qui? pourquoi?
 - où trouve-t-on de la poésie?
 - quels sujets aborde-t-on en poésie?
 - rapports poésie/chanson?
 - comment définit-on la poésie?
 - etc.
- Partage d'expériences reliées à la poésie; exemples : lecture et/ou écriture de poèmes, connaissance de l'univers poétique (genres, poètes, composantes formelles, etc.), etc.
- Présenter plusieurs images, une à la fois, aux élèves et mener une discussion sur ce qu'ils voient dans l'image et les émotions qu'elle suscite. Leur demander ensuite de choisir une des images et de noter tous les mots auxquels elle fait penser. Demander alors aux élèves d'en choisir quelques-uns et de composer, à partir de ces mots, un poème qui représente ce que l'image suggère.
- Valoriser les formes d'interprétation possibles d'un poème : réaction verbale et/ou écrite, discussions, représentation dramatique, musique, danse, etc.
- Etc.

■ Exemples d'arrêts sur quelques poèmes : lecture, interprétation et réaction critique

- Proposer aux élèves un corpus de poèmes variés; les inviter à grouper les poèmes selon des critères à mettre en évidence (exemples : thèmes, écriture, époque, mouvement littéraire, etc.)
- Lecture et interprétation de poèmes centrés sur la structure du poème et les effets de sens produits; réaction critique
- Lecture et interprétation de poèmes centrés sur les images et les effets de sens produits; réaction critique
- Lecture et interprétation de poèmes centrés sur les figures de style et les effets de sens produits; réaction critique
- Lecture et interprétation de poèmes centrés sur les symboles et les effets de sens produits; réaction critique
- Lecture, écoute/visionnement et interprétation de poèmes et de chansons présentant un message social ou politique; réaction critique

40S : Littératures francophones

- Lecture et interprétation de poèmes rassemblés autour d'un thème, d'une époque, d'un mouvement littéraire, etc.; réaction critique
- Interprétation comparative d'un poème et de sa version mise en musique/chantée; réaction critique
- Interprétation comparative d'un(de) poème(s) et d'une(de) chanson(s) abordant le même thème; réaction critique
- Exemple d'une démarche générique de lecture d'un poème (une telle démarche est d'autant plus productive qu'elle s'appuie sur des lectures successives et récursives) :

1. Un premier survol d'ensemble du poème : premières impressions?
2. Le titre : qu'évoque-t-il à la première lecture?
3. Lecture du poème, au besoin à plusieurs reprises, lentement et à haute voix : premières impressions?
4. Les mots et les champs lexicaux : noter les connotations et les évocations.
5. Les figures de style : les dégager et noter les effets de sens produits.
6. Les images : les dégager et noter les évocations.
7. Les thèmes : les dégager, préciser leur développement et noter les évocations.
8. Les relations mots/figures de style/images/thèmes : noter les relations et les effets de sens produits.
9. La structure de poème : noter toute observation sur les éléments structurels du poème, y compris la syntaxe, qui paraissent significatifs.
10. La musicalité : relire le poème à haute voix, noter les endroits où l'on peut déceler une recherche particulière sur le plan des sonorités et du rythme, et dégager l'effet produit.
11. Le(s) message(s) du poème, les sentiments et les émotions exprimés dans le poème : les dégager en mettant en relation les observations notées ci-dessus (des points 4 à 10).
12. Exprimer une réaction personnelle au poème et la justifier à partir d'éléments pertinents tirés du texte.

- Exemple d'une grille de lecture générique d'un poème :

<p>1. Identification et aspect formel du poème :</p> <ul style="list-style-type: none">• titre : _____• auteur : _____• caractéristiques formelles (exemples : nombre de strophes, présence ou non de rimes, vers libres ou non, etc.) : _____
<p>2. Thèmes du poème (identification et justifications) :</p> <p>_____</p>
<p>3. Structure du poème (exemples : parties que l'on peut mettre en évidence, reprise de certains vers, etc.) :</p> <p>_____</p>
<p>4. Champs lexicaux (identification, exemples et évocations) :</p> <p>_____</p>
<p>5. Figures de style (identification, exemples et évocations) :</p> <p>_____</p>
<p>6. Images (identification, exemples, procédés de création et évocations produites) :</p> <p>_____</p>
<p>7. Sentiments et émotions exprimés dans le poème (identification et exemples) :</p> <p>_____</p>
<p>8. Sentiments et émotions ressentis à la lecture du poème (identification et justifications) :</p> <p>_____</p>
<p>9. Réactions au(x) message(s) du poème (justifications) :</p> <p>_____</p>
<p>10. Rapprochement avec d'autres poèmes, d'autres textes non poétiques, des chansons, etc. (justifications des rapprochements établis) :</p> <p>_____</p>
<p>11. Autres points (à préciser) :</p> <p>_____</p>

- Etc.

■ Exemples de projets

- Des textes poétiques aux élèves :
 - lecture et interprétation, en dyades ou triades, de poèmes; réaction critique : message, forme, mouvement littéraire, etc.
 - un poète, des textes : un auteur, une écriture et un contexte socioculturel
 - des poètes d'une époque : rapprochements et « voix » particulières
 - les textes poétiques dans les recueils de textes poétiques, dans les anthologies : une analyse critique
 - les poètes dans les recueils de textes poétiques, dans les anthologies : une analyse critique
 - la « poésie féminine » : auteures et textes
 - la poésie engagée : auteures, auteurs et textes
 - des textes poétiques chantés : exemples et effets produits
 - l'écriture poétique au fil des siècles : une évolution
 - etc.
- Des élèves aux textes poétiques :
 - établir des correspondances : un(des) texte(s) poétique(s) et une(des) musique(s) choisie(s) ou composée(s), un(des) textes(s) poétique(s) et une(des) image(s) choisie(s) ou composée(s), un(des) texte(s) poétique(s) avec un(d') autre(s) texte(s), etc.
 - mettre en scène des textes poétiques : lecture expressive ou récitation accompagnée de musique, de mime, etc.
 - grouper, autour d'une pertinence à définir, des poèmes et composer, à partir de ce groupement, un collage qui illustrerait les relations entre les poèmes
 - composer un collage à partir de poèmes choisis (au hasard, groupés thématiquement, présentant une parenté formelle, etc.)
 - écrire des textes poétiques; exemples :
 - ▲ écrire un haïku : poème de 17 syllabes en trois vers (5-7-5) d'origine japonaise, le haïku capte un détail de la vie quotidienne : concret, visuel, il traduit brièvement en mots une image (on pourra proposer aux élèves une image, une illustration ou une photo pour déclencher l'écriture)⁽¹⁾;
 - ▲ écrire des poèmes où les élèves réinvestissent les éléments dégagés lors de la lecture de poèmes, où ils « trouvent leur propre voix » et présentent leur vision du monde; rassembler ces poèmes en un recueil qui pourrait être illustré⁽²⁾; le lancement de ce recueil pourrait se faire lors d'un événement-poésie, où les élèves liraient, avec un support musical approprié qu'ils auraient choisi, quelques poèmes;
 - ▲ etc.

⁽¹⁾ On trouvera des exemples de haïkus, entre autres, dans *Intermèdes* (Beauchemin, 1997, p. 237) ainsi que dans *En toutes lettres, Référentiel, Français 4^e et 5^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2000, p. 185-186).

⁽²⁾ On trouvera des exemples développés d'un tel projet dans le Module 4 « Le texte poétique : le chant des mots » dans *En toutes lettres, Manuel, Français 4^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001) ainsi que dans l'ouvrage *Le français en projets* (Chenelière Éducation, 1998 : projets « Un recueil de poèmes » et « Un récital de poésie »).

- jouer avec les mots et dégager les effets de sens produits; exemples :
 - ▲ composer, pour des mots croisés, des définitions de mots qui privilégient les connotations, le sens figuré et les associations;
 - ▲ composer de courts textes qui présentent des contraintes formelles, telles que la présence obligatoire de certains sons ou l'absence obligatoire de certaines lettres;
 - ▲ composer des palindromes (exemples de mots : kayak, Laval, été, ici, alla, ressasser; exemples de phrases : Karine alla en kayak, à Laval elle l'aval, engage le jeu que je le gagne, la malade pédala mal);
 - ▲ composer des rébus, des phrases écrites selon la technique du « cadavre exquis »;
 - ▲ composer des mots-valises, les rassembler en un dictionnaire (pour un exemple, voir Finkielkraut, A. (1979). *Ralentir : mots-valises!* Paris : Seuil);
 - ▲ composer de courts textes contenant certaines figures de style spécifiques (voir ci-après l'encadré *Éléments de contenu notionnel : le discours poétique : quelques figures de style*);
 - ▲ réécrire des textes en modifiant le registre de langue initial;
 - ▲ composer de courts textes mettant en scène des quiproquos ayant leur origine dans des ambiguïtés sémantiques;
 - ▲ composer des slogans publicitaires (pour des produits ou des services existants ou à inventer) mettant en jeu des procédés de création lexicale et/ou des expressions idiomatiques;
 - ▲ composer des textes qui sont des pastiches et/ou des parodies de textes originaux;

Arrêt sur *Exercices de style* :

- dans ce livre, publié une première fois en 1947, Raymond Queneau propose une suite de courts textes qui sont autant de façons différentes de rapporter une même histoire : un incident dans un autobus à midi. Ces variations résultent de transformations opérées sur le fait divers initial : modification de certains temps verbaux, de certains types de phrase, du registre de langue, du point de vue de narration, du vocabulaire, etc., bref, au total, 99 variations!
- lectures d'*Exercices de style* : lecture à haute voix de certains textes, dramatisation, mise en scène; discussion sur les effets de sens produits;
- trouver (ou inventer) des faits divers et, sur le modèle d'*Exercices de style*, transformer un fait divers en variant le style; par exemple, le réécrire dans des formes telles que rap, texte publicitaire, règles d'un jeu, énigme, déclaration d'amour, petite annonce, interrogatoire, conte ou poème.

- recueillir des poèmes autour d'un axe les rassemblant : un thème, un poète, une époque, un mouvement littéraire, etc.; ajouter à cet ensemble de poèmes un poème écrit par l'élève et/ou une préface, écrite par l'élève également, explicitant le choix et l'ordre des poèmes retenus; présenter les poèmes; lire certains d'entre eux; partager les réactions suscitées par ces poèmes;
- mettre en images et en musique un ensemble de poèmes choisis;
- mettre sur pied des « événements-poésie » à des moments appropriés qui pourraient regrouper une large gamme d'activités et des projets liés à la poésie; exemples de tels événements : salon de poésie, boîte à chansons, semaine de la francophonie, etc.
- inscrire la production de textes poétiques dans des circuits de communication; pour un exemple, voir le site Web : <http://www.poesie-en-liberte.org>

Propos sur la poésie

Nous savons que ce mot a deux sens, c'est-à-dire deux fonctions bien distinctes. Il désigne d'abord un certain genre d'émotions, un état émotif particulier, qui peut être provoqué par des objets ou des circonstances très diverses. Nous disons d'un paysage qu'il est poétique; nous le disons d'une circonstance de la vie; nous le disons parfois d'une personne.

Mais il existe une seconde acception de ce terme, un second sens plus étroit. Poésie, en ce sens, nous fait songer à un art, à une étrange industrie dont l'objet est de reconstituer cette émotion que désigne le premier sens du mot.

Restituer l'émotion poétique à volonté [...] au moyen des artifices du langage, tel est le dessein du poète, et telle est l'idée attachée au nom de poésie, pris dans le second sens.

Entre ces deux notions existent les mêmes relations et les mêmes différences que celles qui se trouvent entre le parfum d'une fleur et l'opération du chimiste qui s'applique à le reconstruire de toutes pièces.

Extrait de Paul Valéry,
« Théorie poétique et esthétique », *Variété*,
© Éditions Gallimard, 1927.

(cité dans *Bilans, Recueils de textes*, Les Éditions CEC, 2001, p. 139)

Éléments de contenu notionnel

Le discours poétique : quelques figures de style

La brève synthèse qui suit⁽³⁾ présente, regroupées selon l'effet de sens produit, quelques figures de style « à effets stylistiques »⁽⁴⁾, accompagnées d'un exemple.

1. Expression de caractères communs à deux réalités
 - sans changement de sens
 - comparaison *Des divans profonds comme des tombeaux*
 - analogie *Un repas sans vin, c'est une journée sans soleil*
 - avec changement de sens
 - métaphore *Bronzton, les verres fumés de la peau*
 - personnification *La lumière regarde et le silence écoute*
 2. Expression d'un rapport habituel entre deux réalités
 - métonymie *Je t'invite à boire un verre*
 - synecdoque *Cette personne n'a pas mis le nez dehors
durant tout l'hiver*
 3. Expression d'une propriété de la réalité plutôt que son nom
 - périphrase *« C'était l'heure tranquille où les lions vont boire »
(V. Hugo, désignant « le soir »)*
 - antonomase *Ce lutteur est un hercule*
 4. Actualisation simultanée de deux significations
 - double sens *Molson Dry, le goût du changement*
 - allusion *Voilà un temps de pluie qui nous porte à chanter*
 5. Feintes
 - hyperbole (exagération) *Ce film est sublime et époustouflant*
 - euphémisme *C'est une personne d'un certain âge*
 - litote *Ce n'est pas une réussite (= c'est un véritable fiasco)*
 6. Association d'idées par opposition
 - antithèse (opposition) *Un quart Perrier, tout pour la soif, rien pour les calories*
 - paradoxe *Je ne sais rien, mais je dirai tout*
 7. Associations de mots impertinentes
 - oxymore (ou oxymoron) *Se hâter lentement, se faire douce violence,
un silence éloquent*
 8. Répétitions
 - de sens
 - allitération *Drôle de drame*
 - assonance *Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant*
 - de mots, d'idées
 9. Addition
 - énumération, accumulation
- À ces figures de style « à effets stylistiques » peuvent s'ajouter des « figures ludiques »⁽⁵⁾, telles que
- calembour *Demain, la faim du monde*
 - contrepèterie *Un vieillard en or avec une montre en deuil*
 - mot-valise *L'électrification*
 - création individuelle *Les libère-lunchs.*

⁽³⁾ Cette brève synthèse s'appuie sur des informations présentées sur le sujet dans Arcand, R. (1991). *Figures et jeux de mots*. Modulo-Griffon; cet ouvrage présente un inventaire des figures de style, accompagné d'exemples et d'explications.

⁽⁴⁾ *Ibid.*, p. 102.

⁽⁵⁾ *Ibid.*, p. 308

Ressources d'apprentissage possibles

Matériel didactique

- *Intermède* (Beauchemin, 1997 : l'unité intitulée « La poésie »); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation* et d'un *Matériel d'évaluation*
- *Symphonie* (Beauchemin, 2000 : le chapitre consacré à la poésie); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation*
- *En toutes lettres, Manuel, Français 4^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module 4 intitulé « Le texte poétique : le chant des mots »); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur la poésie ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *En toutes lettres, Manuel, Français, 5^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module 4 intitulé « Le langage poétique »); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur la poésie ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Signatures, Français 4^e secondaire, Manuel de l'élève* (ERPI, 2000 : le dossier consacré aux textes poétiques); l'ouvrage va de pair avec *Signatures, Français 4^e secondaire, Recueil de textes* (ERPI, 2000 : le dossier consacré aux textes poétiques) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Bilans, Recueils de textes* (Les Éditions CEC, 2001 : le chapitre intitulé « Le texte poétique » qui présente des textes marquants de poètes français et québécois); le recueil est accompagné d'un ouvrage *Connaissances et activités* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Unités d'apprentissage, 4^e secondaire* (Les Éditions CEC, 2000 : l'unité consacrée au texte poétique ainsi que l'unité intitulée « Changer le monde (Écrire un texte poétique engagé) » dans la section « Travaux pratiques »); l'ouvrage est accompagné d'un recueil *Textes 4^e secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Le texte poétique, Français 3^e secondaire, Manuel d'apprentissage* (Les Éditions du CEC, inc., 1999); l'ouvrage va de pair avec le recueil de textes *Corpus, Français 3^e secondaire* (Les Éditions du CEC, 1999 : le chapitre intitulé « La société des poètes disparus ») et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Perspective 5^e, Images et mots. Stratégies* (Centre Éducatif et Culturel, 1990); l'ouvrage est accompagné d'un *Dossier* et d'un *Guide pédagogique*
- *Répertoires, Français 5^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée à la poésie); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 5^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée à la poésie et la synthèse consacrée au texte poétique) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*

.../...

.../...

- *Répertoires, Français 4^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée à la poésie); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 4^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée à la poésie) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Sans frontières, 11^e année, Français cours préuniversitaire* (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2001 : l'unité consacrée au texte poétique); l'ouvrage est accompagné d'une vidéocassette intitulée *Poetica* et d'un guide pédagogique
- *Le français en projets, Activités d'écriture et de communication orale* (Chenelière Éducation, 1998)
- L'ensemble *Petite fabrique de littérature* : le tome 1 intitulé *De littérature en littérature* (Magnard, 1986); le tome 2 intitulé *Lettres en folie* (Magnard, 1999); le tome 3 intitulé *Les petits papiers* (Magnard, 2003)
- Vermeersch, G. (2002). *La petite fabrique d'écriture* (Magnard)

Recueil de poèmes

- Recueil de poèmes par époque, par mouvement littéraire, par pays/région, par thèmes, etc.
- Poèmes inclus dans des anthologies de textes littéraires
- Dionne, R. (1999, 2^e éd.). *Anthologie de la poésie franco-ontarienne, des origines à nos jours*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole
- Léveillé, J. R. (1990). *Anthologie de la poésie franco-manitobaine*. Saint-Boniface : Les Éditions du Blé
- Mailhot, L. et Nepven P. (1996). *La poésie québécoise, des origines à nos jours. Anthologie*. Montréal : Éditions TYPO
- Voir également le site Web (parmi bien d'autres) : <http://www.poesie.webnet.fr/>, qui présente, entre autres, plus de 6000 poèmes de langue française

Ouvrages de pédagogie et de référence

- Albert, M.-C. et Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette (l'ouvrage présente quelques considérations relatives au travail pédagogique sur les textes poétiques)
- Roy, B. (1988). *Imaginer pour écrire. Ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*. Montréal : VLB éditeur
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal/Paris : Chenelière Éducation (l'ouvrage est surtout destiné à l'enseignement primaire mais propose des considérations générales applicables au cycle secondaire)
- Arcand, R. (1991). *Figures et jeux de mots*. (Modulo-Griffon; l'ouvrage est accompagné d'un *Cahier d'exercices*)
- *Dictionnaire des symboles (mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres)* (Robert Laffont/Jupiter, Collection « Bouquins », 1982)

Module 3 : Lire un roman avec toutes ses intelligences

Intentions pédagogiques du module :

- Valoriser les différents styles d'apprentissage des élèves par l'intermédiaire de l'étude d'un roman;
- Permettre à l'élève de mettre en œuvre des activités de création associées à un texte qui sont influencées par son inventaire d'intelligences;
- Sensibiliser l'élève aux dynamiques d'apprentissage des autres.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Préprojet
- Projet
- Postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Puisque les élèves se regrouperont suite à un inventaire d'intelligences, il serait utile que la classe entière travaille sur le même roman. L'étude du roman peut se faire de façon plus ou moins autonome selon la dynamique du groupe d'élèves.

Le projet proprement dit se déroule en trois volets : d'abord, les élèves établissent un inventaire d'intelligences; ensuite, ils font l'étude du roman et, enfin, ils réalisent des activités reliées au roman visant des intelligences différentes.

■ Préprojet

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves tentent de trouver une définition de l'intelligence.
- Présenter la définition de l'intelligence selon Gardner (pour des définitions, voir les ouvrages *Les intelligences multiples dans votre classe* ou *Les intelligences multiples, guide pratique* parus chez Chenelière-Éducation)
- Inviter les élèves à déterminer leur inventaire d'intelligences (voir l'outil « Sept personnes qui te ressemblent... » disponible à l'adresse électronique suivante : « <http://acelf.ca/revue/xxv2/articles/r252-02.html> »)
- Inviter les élèves à se regrouper avec deux élèves qui ont des inventaires différents des leurs : comparer les inventaires et discuter des avantages de faire l'étude d'un roman en utilisant les intelligences multiples.
- Présenter le roman à l'étude dans son contexte socioculturel et historique.

■ Projet

- Étude du roman dirigée par l'enseignant
 - Inviter les élèves à se rassembler selon les groupes qu'ils ont établis dans la phase de préprojet et à analyser un aspect du roman (ex. : intrigue, personnages, cadre, thèmes, valeurs).
 - Inviter les élèves à faire une réflexion dans leur journal de bord après chaque rencontre de groupe. Les entrées de ce journal pourront servir de support pour des dialogues entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes.

40S : Littératures francophones

- Étude du roman dirigée par les élèves
 - Inviter les élèves à se regrouper selon les groupes qu'ils ont établis dans la phase de préprojet. Établir les dates où les groupes vont se réunir et le nombre de rencontres. Inviter les élèves à gérer leur étude du roman de façon à pouvoir terminer la lecture du roman à une date précise.
 - Lors de chaque rencontre, les élèves analyseront un aspect du roman (ex. : intrigue, personnages, cadre, thèmes, valeurs). Ils gèreront également la discussion.
 - Inviter les élèves, après la discussion de groupe, à y réagir dans un journal de bord. Les entrées de ce journal pourront servir de support pour des dialogues entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes.
- Les élèves créent ensemble, pour un roman, des activités qui conduisent à un questionnement plus approfondi sur le roman et développent la pensée critique. Chaque groupe doit inclure deux activités qui visent deux types d'intelligence différents. Les élèves, peu importe la modalité de l'étude du roman, gèrent le projet de façon autonome.
- Les groupes font part à l'enseignant de l'avancée de leur projet par le biais d'un dossier qui contient l'ordre du jour de chaque rencontre et le procès-verbal (voir ci-après le matériel destiné à l'élève) et qui est à rendre après chaque rencontre.
- Les groupes développent deux activités par groupe, visant deux intelligences différentes. Pour ce faire, ils
 - identifient les intelligences choisies,
 - expliquent les activités (objectif et déroulement),
 - développent un processus d'évaluation des activités, à partir de critères qu'ils construisent,
 - créent le produit qui pourrait découler de chaque activité.
- Mettre en place un partage des projets sous la forme de présentations formelles, de galeries de projets ou d'une table ronde. S'assurer que les différentes intelligences ainsi que les activités elles-mêmes et leur produit sont bien mises en évidence. Inviter les élèves à expliquer les raisons pour lesquelles ils ont créé l'activité et les habiletés visées par celle-ci. Susciter des réactions aux projets présentés.

■ Postprojet

- Animer une discussion sur les intelligences multiples et la pertinence d'exploiter un roman ou une pièce de théâtre selon cette perspective.
- Animer une discussion sur les intelligences qui sont valorisées dans notre société (et dans d'autres).
- Inviter les élèves à faire une réflexion, dans leur journal de bord, sur le projet et le travail effectué dans le cadre de ce projet (voir ci-après un exemple d'une échelle d'appréciation d'un journal de bord).

40S : Littératures francophones

Matériel destiné à l'élève

L'ordre du jour : sujets à discuter au cours de la rencontre.

Exemple d'un ordre du jour :

<p>Date :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Discussion d'un aspect du roman (à expliciter).2. Discussion d'un projet possible.3. Discussion d'une question pour le journal.4. Discussion de la lecture à faire d'ici la prochaine rencontre.5. Rédaction du procès-verbal (responsable et responsable de la prochaine rencontre).6. Écriture dans le journal.

Le procès-verbal : un compte rendu de ce qui a été dit et fait au cours d'une rencontre.

Exemple d'un procès verbal :

<p>Date :</p> <p>Personnes présentes :</p> <p>Personnes absentes :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Nous avons discuté de...2. Nous pensons faire un projet de type...3. Nous avons décidé d'écrire au sujet de... dans notre journal de bord4. Nous avons décidé de lire jusqu'à la fin du chapitre x d'ici la rencontre du x avril5. Le prochain procès-verbal sera rédigé par...6. Nous avons eu le temps d'écrire x minutes dans nos journaux et x minutes pour lire.
--

Échelle d'appréciation d'un journal de bord : un exemple

Appréciation	Descripteurs de la performance de l'élève
exceptionnel	<ul style="list-style-type: none"> - fait une réflexion profonde sur la question de discussion en faisant référence à de nombreux aspects du roman. - justifie ses idées en donnant des citations ou faisant des références précises au texte, qui démontrent une compréhension fine et une capacité de faire des inférences - répond de façon approfondie aux commentaires de ses coéquipiers ou de l'enseignant et amplifie ceux-ci - fait des prédictions sur la suite de l'intrigue en faisant référence à des aspects précis de ce qu'il a lu
bon	<ul style="list-style-type: none"> - fait une réflexion sur la question de discussion en faisant référence à quelques aspects du roman - justifie ses idées en donnant des citations ou faisant des références au texte qui sont plutôt générales que précises, qui démontrent une bonne compréhension du texte et une capacité de faire quelques références - répond aux commentaires de ses coéquipiers ou de l'enseignant et ajoute un ou deux commentaires - fait quelques prédictions sur la suite de l'intrigue mais les références au texte sont plutôt générales que précises
satisfaisant	<ul style="list-style-type: none"> - répond à la question de discussion de façon générale en faisant quelquefois référence au texte - justifie ses idées en faisant référence au texte ou en donnant des citations, mais celles-ci ne sont pas toujours pertinentes - répond aux commentaires de ses coéquipiers ou de l'enseignant - fait quelques prédictions sur la suite de l'intrigue sans toutefois pouvoir justifier son raisonnement
rudimentaire	<ul style="list-style-type: none"> - tente de répondre à la question mais sa compréhension du texte est trop limitée pour pouvoir approfondir ses réactions - donne des impressions générales plutôt que des idées précises, est incapable de trouver des exemples du texte pour se justifier - ne répond pas aux commentaires de ses coéquipiers ou de l'enseignant - est incapable de faire des prédictions sur la suite de l'intrigue
incomplet	<ul style="list-style-type: none"> - inachevé, donne peu d'indications qu'il a compris le roman, trop court

Je pense que mon journal se situe au niveau _____

parce que _____

Appréciation de l'enseignant : _____

Module 4 : Les littératures francophones d'ici et d'ailleurs

Intentions pédagogiques du module :

- Valoriser la production littéraire des communautés francophones minoritaires du Canada;
- Valoriser la production littéraire de l'espace francophone international;
- Valoriser la pluralité des « voix » au sein de l'espace francophone, en particulier sous l'angle de la diversité culturelle;
- Valoriser, par le biais de la lecture de textes littéraires francophones d'ici et d'ailleurs, des valeurs communes à la francophonie telles que l'affirmation identitaire, le respect des différences et le pluralisme.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Les littératures des communautés francophones minoritaires du Canada
 - Activités préprojet
 - Projet
 - Activités postprojet
- Les littératures de l'espace francophone international
 - Activités préprojet
 - Projet
 - Activités postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Les littératures des communautés francophones minoritaires du Canada

■ Activités préprojet

- Animer une discussion sur la communauté franco-manitobaine et, plus largement, les communautés francophones minoritaires du Canada : histoire, enjeux du présent, vision pour l'avenir, vitalité ethno-linguistique, production culturelle, stratégies de développement, etc.
- Centrer la discussion sur la production littéraire au sein de ces communautés : auteurs, maisons d'édition, thèmes, écritures, etc.

■ Projet

- Distribuer aux élèves, répartis en petits groupes, des textes ou des extraits des textes présentés dans le film *Le Blé et la plume*.
- Demander aux élèves de faire une présentation du texte ou de l'extrait en faisant ressortir, le cas échéant, la dynamique des composantes de l'univers narratif ou poétique, en dégagant les valeurs véhiculées par le texte et la vision du monde présentée, en exprimant leur réaction au texte et en établissant des liens entre leur univers et celui de l'auteur et d'autres textes du même auteur ou d'autres productions littéraires ou artistiques de l'époque.
- Organiser des sessions plénières au cours desquelles les élèves auraient l'occasion de présenter les textes et leurs auteurs.
- Visionner le film *Le Blé et la plume*; susciter des réactions diverses; faire ressortir la vision de la production littéraire qui s'en dégage, les images qui en ressortent.
- Demander aux élèves de faire une critique du film, à partir des textes ou des extraits qu'ils ont lus, du choix d'images faits par la réalisatrice et de tout élément du film jugé pertinent.
- Explorer la production littéraire franco-manitobaine : maisons d'édition (les Éditions du Blé, les Éditions des Plaines - voir l'édition annuelle de *l'Annuaire des services en français au Manitoba*), auteurs, textes publiés (genres, lieux de publication, etc.), critique universitaire, lectorat, manifestation (ex. : Festival des écrivains en septembre); inviter des personnes impliquées à des titres divers dans la production littéraire franco-manitobaine.

40S : Littératures francophones

- Explorer la production littéraire de l'Ouest canadien ou, plus largement, du Canada francophone à l'extérieur du Québec (ex. : Ontario, Acadie) : auteurs, préoccupations, ancrage géographico-culturel et/ou thèmes universels, etc.
- Présenter le produit de ces explorations sous des formes telles que film, représentation graphique (ex. : collage, dessin), cédérom, site Web; partager ce produit en classe, à l'école, ou lors d'un évènement conçu à cet effet. De manière plus large, mettre sur pied toute initiative promotionnelle sur les littératures des communautés francophones du Canada.
- Demander aux élèves de faire leur propre évaluation à partir des critères qui auront été dégagés, ainsi que et l'évaluation d'une autre présentation; l'enseignant fera sa propre évaluation tout en tenant compte de l'évaluation faite par les élèves.

■ Activités postprojet

- Visionner d'autres productions artistiques consacrées à l'Ouest canadien (ex. : la chanson de Daniel Lavoie *Jours de plaine* et le vidéo qui en a été fait, disponible auprès de l'Office national du film) et discuter de la vision qui s'en dégage.
- Animer une discussion sur le rôle de la production littéraire quant à la vitalité d'une minorité francophone.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- Véron, L. (2000). *Le Blé et la plume*. Saint-Boniface : Maison de distribution Source

En 1999, les Éditions du Blé, première maison d'édition francophone à Saint-Boniface, célébraient leurs vingt-cinq ans. Cet anniversaire a inspiré le sujet de ce documentaire qui rend hommage à la littérature franco-manitobaine : un hommage aux mots et à ceux et celles qui les écrivent, constitué d'une sélection d'extraits de textes et d'entrevues d'auteurs . Le Blé et la plume est un film au style impressionniste qui, en 27 minutes et à travers de courtes séquences aux tons divers, crée des instants de poésie visuelle et donne une nouvelle dimension aux mots.

- Léveillé, J.R. (1990). *Anthologie de la poésie franco-manitobaine*. Saint-Boniface : Les Éditions du Blé
- *Sous les mâts des Prairies. Anthologie littéraire fransaskoise et de l'Ouest canadien* (2000). Regina : les Éditions de la nouvelle plume
- Morcos, G. (1998). *Dictionnaire des artistes et des auteurs francophones de l'Ouest canadien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval

.../...

.../...

- Les publications des maisons d'édition de l'Ouest canadien, telles que les Éditions du Blé et les Éditions des Plaines du Manitoba ainsi que des textes fictionnels publiés dans certains numéros de la revue *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*
- Dionne, R. (1997). *Anthologie de la littérature franco-ontarienne des origines à nos jours*. Sudbury : Éditions Prise de Parole
- Dionne, R. (1997). *Histoire de la littérature franco-ontarienne des origines à nos jours*. Sudbury : Éditions Prise de Parole
- Dionne, R. (1999, 2^e éd.). *Anthologie de la poésie franco-ontarienne des origines à nos jours*. Sudbury : Les Éditions Prise de Parole
- Maillet, M. et al. (1979). *Anthologies de textes littéraires acadiens 1606-1975*. Moncton : les Éditions d'Acadie
- Textes d'auteurs des communautés francophones minoritaires du Canada

Les littératures de l'espace francophone international

« *On n'habite pas un pays, on habite une langue* » (E. Cioran, *Aveux et Anathèmes*, Paris : Gallimard)

■ Activités préprojet

- Animer une discussion sur l'espace francophone international; localisation géographique, démographie, unité linguistique et diversité culturelle, considérations politiques, économiques et culturelles, etc.
- Centrer la discussion sur la production littéraire au sein de l'espace francophone international : auteurs, mouvements, thèmes, écritures, etc.

■ Projet

- Distribuer des textes d'auteurs de l'espace francophone international ou donner des noms d'auteurs aux élèves qui trouvent ensuite des textes de ces auteurs.
- Demander aux élèves de présenter une courte biographie d'un auteur et de situer cet auteur dans son contexte social, politique, historique, géographique et littéraire.
- Demander aux élèves de faire une présentation du texte ou d'un extrait, en faisant ressortir, le cas échéant, la dynamique des composantes de l'univers narratif ou poétique, en dégagant les valeurs véhiculées par le texte et la vision du monde présentée, en exprimant leur réaction au texte et en établissant des liens

entre leur univers et celui de l'auteur et d'autres textes du même auteur ou d'autres productions littéraires ou artistiques de l'époque.

- Demander aux élèves de situer l'œuvre dans son contexte littéraire (mouvement, genre, etc.) en expliquant la manière selon laquelle l'œuvre reflète ou non les tendances, le style ou la philosophie de ce contexte.
- Demander aux élèves de préparer une fiche, destinée à être distribuée aux autres élèves, qui résumerait les points principaux de la présentation de l'auteur et de son œuvre.
- Organiser des sessions plénières au cours desquelles les élèves auraient l'occasion de présenter l'auteur qui leur a été attribué.
- Demander aux élèves de faire leur propre évaluation à partir des critères qui auront été dégagés, ainsi que l'évaluation d'une autre présentation; l'enseignant fera sa propre évaluation tout en tenant compte de l'évaluation faite par les élèves.

■ Activités postprojet

- Demander aux élèves de créer une carte géographique des auteurs étudiés avec une courte biographie de ceux-ci.
- Demander aux élèves de créer une affiche consacrée à l'auteur afin de la mettre à la bibliothèque.
- Inviter les élèves à faire une lecture indépendante d'un auteur présenté par un de leurs camarades de classe, en tenant un journal de bord.
- Inviter les élèves à monter une exposition ou un salon littéraire, à créer un site Web ou à mettre sur pied toute autre initiative promotionnelle sur des auteurs de l'espace francophone international.
- Animer une discussion sur l'intérêt, voire la pertinence, de lire des textes d'auteurs de l'espace francophone international : valeurs portées par la langue française, usage particulier du français, thématiques abordées; rôle de la production littéraire dans l'affirmation identitaire francophone.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- Brahimi, D. (2001). *Langue et littératures francophones*. Paris : Ellipses Édition Marketing; cet ouvrage de synthèse propose une « histoire de la francophonie » et une « géographie des littératures francophones »; il examine ensuite la « problématique de la francophonie » sous quatre aspects : le « français revendiqué », « le français contesté », « le français modifié » et « le français menacé »; l'ouvrage présente enfin une « thématique des littératures francophones : enfance, autobiographie; double culture; couple mixte; misère, exclusion; le passé et l'histoire; luttes et résistance; désenchantement; le féminisme contre le patriarcat; réalisme ou poésie »

.../...

.../...

- *D'ailleurs... à ici. Anthologie de textes littéraires* (1999). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (les textes de cette anthologie sont groupés autour de thèmes; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide pédagogique*)
- Les anthologies de la collection *Littératures francophones*, publiés chez Nathan/Agence de coopération culturelle et technique :
 - *Littérature francophone. Anthologie* (1992; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide pédagogique*)
 - *Littératures francophones de l'Océan Indien* (1993)
 - *Littératures francophones du Monde Arabe* (1994)
 - *Littératures francophones d'Afrique de l'Ouest* (1994)
 - *Littératures francophones d'Afrique Centrale* (1995)
 - *Littératures francophones d'Asie et du Pacifique* (1997)
 - *Littératures francophones d'Europe* (1997)
- Des ouvrages publiés chez Belin consacrés aux littératures francophones (présentation des littératures et textes choisis) :
 - *La littérature européenne* (1996)
 - *Littératures francophones. I. Le Maghreb* (1996)
 - *Littératures francophones. II. Les Amériques (Haïti, Antilles - Guyane, Québec)* (1998)
 - *Littératures francophones. III. Afrique Noire, Océan Indien* (1998)
- Deux ouvrages consacrés à la littérature francophone, publiés par l'Agence universitaire de la francophonie et Hatier :
 - *Littérature francophone, 1. Le roman* (1997)
 - *Littérature francophone, 2. Récits courts, poésie, théâtre* (1999)
- Le dossier « Littératures de la francophonie » paru dans le n° 127/automne 2002 de la revue *Québec français*
- L'Alliance française du Manitoba (tel. : 477-1515) met à la disposition des écoles/classes qui en font la demande une exposition consacrée au thème suivant : « Littérature du Sud. Nouvelle génération » (Afrique noire, Maghreb, Caraïbes, Océan Indien) : un ensemble de 22 affiches, chacune consacrée à un auteur différent
- un site Web, général sur la francophonie : www.francophonie.org

Module 5 : L'œuvre littéraire féminine

Intentions pédagogiques du module :

- Mettre en valeur l'œuvre littéraire féminine;
- Mettre l'élève en contact avec une « voix » littéraire particulière, voire différente, qui offre une vision du monde spécifique.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités préprojet
- Projet
- Activités postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

■ Activités préprojet

- Animer une discussion sur l'image de la femme dans le passé et le contraste que l'on peut en faire avec celle qui existe actuellement.
- Utiliser des tableaux ayant comme sujet des femmes et demander aux élèves de commenter le rôle de la femme dans la société, dans la famille de l'époque.
- Demander aux élèves de penser à des personnages féminins qu'ils ont rencontrés au courant de leurs lectures et aux rôles qu'ils avaient au sein de ces œuvres. Leur demander la perception des personnages qu'ils dégagent de l'œuvre et la perception des lecteurs à l'époque de la création de l'œuvre.

« Pourquoi la littérature des femmes reste-t-elle encore aujourd'hui relativement inconnue? Pourquoi des textes appréciés à leur époque sont-ils tombés dans l'oubli? À vrai dire, les écrits féminins souffrent souvent des préjugés qui nuisent aux femmes en général. (...) Dans le domaine sociopolitique, la femme qui s'attaque aux structures officielles, à dominance masculine, est considérée dangereuse, subversive; au mieux, elle sera caricaturée comme George Sand; au pire, guillotinée comme Olympe de Gouges. Dans un tel contexte, comment s'étonner que l'Académie française, fondée en 1635 pour réunir les meilleurs écrivains, n'ait pas élu une seule femme avant 1980! »

Harvey et Gaboury-Diallo (1995). *La littérature au féminin*. p. vii

■ Projet

- Distribuer des textes d'auteurs féminines de toutes les époques ou donner les noms des auteures aux élèves qui trouveront ensuite des textes.
- Demander aux élèves de présenter une courte biographie de l'auteure en situant celle-ci dans son contexte social, politique, historique, géographique et littéraire. Leur demander de souligner les obstacles que l'auteure a dû surmonter, en particulier face à la mentalité de l'époque.
- Demander aux élèves de faire une présentation de l'extrait ou du texte en faisant ressortir la dynamique des composantes de l'univers narratif ou poétique, en dégagant les valeurs véhiculées par le texte et la vision du monde présentée, en exprimant leur réaction au texte et en établissant des liens entre leur univers et celui de l'auteure et d'autres textes du même auteur ou d'autres productions littéraires ou artistiques de l'époque.

- Demander aux élèves de situer l'œuvre dans son contexte littéraire (mouvement, genre, etc.) en expliquant la manière selon laquelle l'œuvre reflète ou non les tendances, le style ou la philosophie de ce contexte. Leur demander de trouver le texte d'un auteur masculin de la même époque ou du même mouvement et leur demander de le comparer au texte qu'ils lisent.
- Demander aux élèves de préparer une fiche, destinée à être distribuée aux autres élèves, qui résumerait les points principaux de la présentation de l'auteure et de son œuvre.
- Organiser des sessions plénières au cours desquelles les élèves auraient l'occasion de présenter l'auteure qui leur a été attribuée.
- Demander aux élèves de faire leur propre évaluation à partir des critères qui auront été dégagés, ainsi que l'évaluation d'une autre présentation; l'enseignant fera sa propre évaluation tout en tenant compte de l'évaluation faite par les élèves.

■ Activités postprojet

- Demander aux élèves de faire une réflexion au sujet de la femme auteure à partir de questions telles que :
 - Comment la femme auteure est-elle influencée par la société dans laquelle elle vit?
 - Les auteurs masculins sont-ils influencés de la même manière?
 - Choisissez une femme auteure. De quelle façon sa pensée peut-elle être qualifiée de « féministe » à cette époque? Peut-elle l'être à notre époque? Pourquoi?
- Proposer aux élèves de reprendre un thème abordé dans un des textes et rédiger leur propre texte exprimant leur vision et leurs idées.
- Demander aux élèves d'imaginer l'interview que l'auteure donnerait si elle revenait à son époque.
- Demander aux élèves de préparer des affiches biographiques des auteures, destinées à la bibliothèque.
- Tracer la figure de la femme dans certaines œuvres, retracer son évolution dans un corpus défini d'œuvres.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Harvey, C. et Gaboury-Diallo, L. (1995). <i>La littérature au féminin</i>. Laval : Mondia Éditeurs- Makward, C.P. et Cottenet-Hage, M. (1996). <i>Dictionnaire littéraire des femmes de langue française</i>. Paris : Karthala et ACCT |
|---|

.../...

.../...

- Deforges, R. (1993). *Poèmes de femmes. Des origines à nos jours. Anthologie*. Paris : Le Cherche midi éditeur
- Brossard, N. et Girouard, L. (2003). *Anthologie de la poésie des femmes au Québec*. Montréal : Les éditions du remue-ménage
- Duby, G. et Perrot, M. (1991) *Histoire de femmes en Occident* (les volumes 2 (le Moyen Âge) à 5 (le XX^e siècle) sont les plus pertinents pour les fins de ce projet)
- Textes d'auteurs intégrés dans des anthologies de textes littéraires

Module 6 : D'une œuvre à l'autre

Intentions pédagogiques du module :

- Permettre aux élèves de découvrir le rôle que joue l'interprétation du texte dans l'adaptation de l'œuvre dans une autre forme, les amener à reconnaître les caractéristiques de formes diverses (littéraires ou autres) et à comprendre non seulement les différences entre les formes mais les contraintes qui les régissent;
- Donner aux élèves l'occasion de comprendre la relation qui existe entre les techniques narratives et cinématographiques et les choix qui s'imposent dans la traduction d'une œuvre littéraire à l'écran;
- Faire connaître la francophonie par l'intermédiaire des films.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Étape de comparaison entre une œuvre littéraire et son adaptation cinématographique
- Étape d'adaptation d'une œuvre littéraire

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Ce projet se présente en deux étapes qui peuvent être exploitées séparément ou l'une après l'autre. Mais les élèves gagneraient à faire les deux étapes du projet, puisque les connaissances acquises dans la première étape peuvent être réinvesties dans la seconde.

■ Étape de comparaison entre une œuvre littéraire et son adaptation cinématographique

- Animer une discussion sur des films qui ont été tournés à partir d'œuvres littéraires ou de best-sellers. Demander aux élèves si le texte a été changé ou si certaines parties de l'intrigue ont été omises; faire des hypothèses sur les raisons pour lesquelles ces changements ont eu lieu.
- Animer une discussion sur le sujet suivant : existe-t-il des romans qui seraient impossibles à adapter à l'écran? existe-t-il des romans qu'il est préférable de ne pas voir en film?
- Animer un débat sur la question suivante : Est-ce une erreur de porter une œuvre littéraire à l'écran?
- Sélectionner un extrait, long et significatif, d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'une nouvelle qui corresponde à la séquence présentée dans l'adaptation cinématographique de la même œuvre.

Exemples d'œuvres littéraires qui ont fait l'objet d'une adaptation cinématographique :

Cyrano de Bergerac, Les portes tournantes, Le matou, Jean de Florette, Manon des Sources, L'avare, Les Misérables, Hiroshima mon amour, Le vieillard et l'enfant, Notre-Dame de Paris, Bonheur d'occasion, Kamouraska, Les fous de Bassan, Maria Chapdelaine, Les filles de Caleb, Germinal, La vie devant soi, Agaguk, Un homme et son péché, Le conte de Monte Cristo, L'homme qui plantait des arbres.

Certains films existent en plusieurs versions; ainsi, il serait intéressant non seulement de comparer le film à l'œuvre mais les différents films entre eux (par exemple, analyser la version de Disney de *Notre-Dame de Paris* ou comparer les diverses versions des *Misérables* avec *Les Misérables du XX^e siècle*).

- Commenter, avec les élèves, des éléments de l'univers narratif tels que intrigue, personnages, cadre spatiotemporel, point de vue de narration, thèmes, valeurs.

- Inviter les élèves à discuter en petits groupes de l'adaptation cinématographique qui pourrait être faite de cet extrait en proposant des idées sur la manière selon laquelle un réalisateur pourrait « traduire cinématographiquement » les divers éléments de l'univers narratif. Inviter les élèves à porter un regard critique sur les éléments qui seraient, à leur avis, plus ou moins difficiles à transposer à l'écran.
- Animer une discussion plénière où les élèves partagent le résultat de leurs discussions.
- Visionner la séquence filmée de l'extrait étudié. À partir des différences ou des ressemblances entre l'extrait et son adaptation cinématographique, inviter les élèves à noter les types d'adaptation réalisés (ex. : économie de dialogue ou de narration, images utilisées, caractérisation des personnages).
- Variante : assigner à différents groupes d'élèves différents extraits d'une adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire, faire le travail de comparaison tel que présenté ci-dessus et partager les analyses, en s'attachant à faire valoir les passages qui sont fidèles à l'œuvre originale et ceux qui le sont moins et à en dégager les raisons.
- Visionner dans son intégralité l'adaptation cinématographique de l'œuvre littéraire travaillée.

■ Étape d'adaptation d'une œuvre littéraire

- L'adaptation, cinématographique ou théâtrale, d'une œuvre littéraire peut se faire après, par exemple,
 - l'étude collective d'un roman (dans ce cas, des parties différentes du roman pourraient être attribuées à des groupes d'élèves différents),
 - la lecture de nouvelles,
 - une lecture indépendante d'une œuvre littéraire,
 - un partage d'extraits littéraires.
- Inviter les élèves, repartis en petits groupes, à retracer la caractérisation des personnages et le déroulement de l'intrigue, à préciser le cadre spatiotemporel, le point de vue de narration, les thèmes, les valeurs et la vision du monde.
- Planifier, en petits groupes, l'adaptation de l'œuvre littéraire, en utilisant une grille semblable à celle-ci :

Éléments de l'univers narratif	Informations données dans le texte	À retenir dans l'adaptation oui/non	Comment traduire cet élément dans l'adaptation
• • • • •			
Atmosphère créée ou émotion suscitée • • • • •			
Autres dimensions de l'œuvre originale • • • • •			

- Réaliser, en petits groupes, l'adaptation de l'œuvre littéraire :
 - Adaptation cinématographique :
 - △ Établissement du scénarimage : guide de navigation au tournage, le scénarimage est la représentation visuelle d'une histoire; chaque case de l'histoire contient un dessin qui indique ce que la caméra verra, ce qui sera filmé et comment; dans chaque case sont également indiquées les paroles prononcées par les personnages (et/ou le narrateur) ainsi que d'autres informations essentielles (ex. : musique, cadrage).

40S : Littératures francophones

- ▲ Exécution de ce qui a été planifié en préproduction : veiller au cadrage et aux angles de prises de vue. Le temps du tournage dépendra de facteurs tels que le niveau d'organisation, le nombre de décors et la complexité des dialogues et des scènes.
- ▲ Réaliser la postproduction : montage des séquences, mixage du son et addition d'effets graphiques ou spéciaux, musique ou bande sonore.
- ▲ Visionner le produit fini.

On trouvera de très utiles renseignements sur la production cinématographique dans

- *La folie des films. Une approche critique et pratique à l'étude des médias dans la salle de classe.* Winnipeg : Freeze Frame (téléphone : 943-5341 ou le site Web : www.freezeframeonline.org);
- Le cédérom *P'tit coup d'œil sur le cinéma* du cahier d'introduction au programme *L'Œil cinéma*, disponible à la DREF (cahier et cédérom sont intégrés à chacune des troupes du programme).

- Adaptation théâtrale

Pour un exemple de démarche, on pourra se reporter à l'ouvrage suivant :

Le français en projets. Activités d'écriture et de communication orale (Chenelière Éducation, 1998 : projets « Une pièce de théâtre (à écrire) » et « Une pièce de théâtre (à monter) »).

- Présenter l'adaptation, cinématographique ou théâtrale, réalisée dans des situations authentiques : soirée à l'école, événement particulier à l'école ou dans la communauté, festivals hors école, etc.
- Demander aux élèves de faire leur propre évaluation à partir de critères qui auront été dégagés, ainsi que l'évaluation d'une autre adaptation présentée, le cas échéant; l'enseignant fera sa propre évaluation tout en tenant compte de l'évaluation faite par les élèves.
- En guise de clôture, animer une discussion rôle de l'interprétation du sens d'une œuvre littéraire dans le processus de l'adaptation, cinématographique ou théâtrale, d'une œuvre originale. Centrer la discussion sur la dimension créative de ce processus.

NOTES

Module 7 : Des thèmes pour regrouper des œuvres

Intentions pédagogiques du module :

- Explorer un thème par l'intermédiaire d'œuvres et de genres différents;
- Inscrire cette exploration dans un questionnement personnel;
- Envisager une conception plus large de la notion de thème;
- Enrichir sa vision du monde en la confrontant à d'autres.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Préprojet
- Projet
- Postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Les thèmes permettant de regrouper des œuvres sont très nombreux : la francophonie, l'identité, les relations humaines, la richesse, la pauvreté, la liberté, l'amour, l'engagement, la discrimination, l'affirmation de soi, l'oppression, etc. Mais on peut élargir la conception que l'on se fait de la notion de thème, dans la perspective de la définition proposée dans *Le Petit Robert* (2000) : « idée, pensée qui constitue le sujet des propos d'une personne, le centre de ses préoccupations : ce sur quoi s'exerce la réflexion ou l'activité. » Le thème peut être envisagé sous plusieurs aspects : philosophique, culturel, social, historique ou religieux, etc. Par exemple, plutôt que de discuter du thème de l'amour, il serait possible de passer aux rapports de force entre hommes et femmes, comme ils sont illustrés dans les œuvres suivantes : *Florence* et *Le temps des lilas* de Marcel Dubé, *Aux femmes que j'aime* de Jean-Pierre Ferland, *Mignonne allons voir...* de Ronsard et *Qu'en avez-vous fait* de Marceline Desbordes-Valmore. Un autre exemple pourrait être de parler du dynamisme entre un peuple et le lieu qu'il occupe plutôt que de parler simplement du thème de la nature; on pourrait ainsi utiliser comme œuvres *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono, *La tempête* de Gabrielle Roy, *Mon pays* de Gilles Vigneault et *Jours de Plaine* de Daniel Lavoie.

■ Préprojet

- Solliciter l'expérience des élèves sur l'intérêt de la notion de thème. Animer une discussion avec les élèves sur des films qu'ils ont vus qui traitent d'un même thème. Comparer le traitement de ce thème par les différents réalisateurs. Présenter l'idée d'un thème plus englobant : par exemple, un bon nombre de films pour adolescents abordent le thème de l'aliénation des jeunes (interaction entre les groupes sociaux, utopies, intégration sociale, identité, etc.)
- Animer une discussion sur certains thèmes abordés dans des œuvres que les élèves ont lues. Inviter les élèves à porter un regard critique sur la différence du traitement d'un même thème en fonction du contexte social ou culturel dans lequel l'œuvre a été produite.

■ Projet

- Rassembler des textes autour d'un thème. Privilégier une large gamme de textes : nouvelles, poèmes, chansons, pièces de théâtre ou romans, etc.

On se reportera aux ressources d'apprentissage proposées dans le module 1 pour avoir accès à un exemple de corpus de textes possibles.

40S : Littératures francophones

- Explorer le thème dans les textes en utilisant, par exemple, la fiche d'exploration d'un thème proposée ci-dessous. On pourra aussi proposer une exploration de thèmes différents, menée en parallèle par des groupes d'élèves différents.

Fiche d'exploration d'un thème*
Thème(s) exploré(s) : _____
Thèmes • principaux : _____ • secondaires : _____
Thème(s) privilégié(s) : _____
Organisation des thèmes (ex. : thèmes central et sous-thèmes, opposition, parallèles) : _____ _____
Évolution du thème dans les textes : _____ _____
Indices qui révèlent les thèmes : <ul style="list-style-type: none">• personnages (rapports entre personnages, valeurs véhiculées• champs lexicaux• retour fréquent d'éléments tels que mots, idées, champs lexicaux et symboles• point de vue de narration• contexte de production du texte• autres (à préciser)
Thème et vision du monde : _____ _____
Autres éléments pouvant être mis à profit pour l'exploration d'un thème : _____
* Cette fiche étant générique, elle pourrait ne pas s'appliquer telle quelle à toutes les situations d'exploration d'un thème.

- Présenter l'exploration des thèmes sous différentes formes :
 - Analyse écrite, en présenter une synthèse oralement
 - Collage avec des extraits des textes, lecture expressive de certains extraits de textes
 - Saynète
 - Dialogue simulé entre deux auteurs qui ont traité du même thème
 - Montage vidéo ou audio
 - Etc.

- Demander aux élèves de faire leur propre évaluation à partir de critères qui auront été dégagés (ex. : qualité de l'exploration, pertinence des textes retenus, création), ainsi que l'évaluation d'une autre présentation; l'enseignant fera sa propre évaluation en tenant compte de l'évaluation faite par les élèves.

■ Postprojet

- Animer une discussion sur l'intérêt, dans la compréhension et l'appréciation des textes littéraires, d'une exploration de thèmes : faire établir, entre autres, que les thèmes constituent un lieu d'adhésion ou de distanciation de la part du lecteur par rapport au texte littéraire; dégager les thèmes dans des textes, rassembler des textes autour de thèmes, explorer les thèmes, les apprécier, tout cela permet de se situer face à une vision du monde.

Module 8 : Un auteur dans tous ses états

Intentions pédagogiques du module :

- Explorer un auteur, au choix et à partir de critères personnels;
- Faire valoir des liens entre un auteur et le contexte socioculturel et politique où il s'inscrit;
- Explorer la notion d'auteur.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités préprojet
- Projet
- Activités postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

■ Activités préprojet

- Animer une discussion sur la notion d'auteur, sur les facteurs qui contribuent à la célébrité (ou non) d'un auteur; centrer la discussion sur l'influence du contexte socioculturel et politique sur une œuvre (on pourra souhaiter mettre à profit ici les renseignements présentés au chapitre 4 du présent programme d'études).
- Animer une discussion sur les critères qui permettent de choisir un auteur (ex. : intérêt, curiosité, représentativité, célébrité (ou non), importance) et sur les paramètres de l'exploration d'un auteur (ex. : justification du choix, contexte de l'œuvre, biographie, engagement, style, genre, thèmes, vision du monde, rapport avec d'autres formes d'expression artistique).

■ Projet

- Exploration proprement dite d' « un auteur dans tous ses états », en s'appuyant, par exemple, sur une fiche d'exploration d'un auteur, du genre de celle jointe ci-après.
- Tenue d'un journal d'exploration, où l'élève consigne toute trace de son exploration : réactions, commentaires, notes diverses, citations, informations, etc.

■ Activités postprojet

- Présenter, sous diverses formes, l'exploration faite d'un auteur : pancartes, dossier, « galerie d'auteurs », présentation intégrant des lectures d'extraits de l'œuvre accompagnées de pièces musicales et/ou d'œuvres d'art, etc.
- Inviter les élèves à faire leur propre évaluation à partir de critères qui auront été dégagés.
- Animer une discussion sur l'expérience d'apprentissage constituée par l'exploration d'un auteur.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- Voir, pour des points de départ dans les textes d'auteurs francophones, les ressources d'apprentissage listées dans des modules antérieurs (en particulier les modules 1, 2 et 4).
- Voir également le chapitre 4 du présent programme d'études et, en particulier, les anthologies de textes littéraires qui y sont recensées.

40S : Littératures francophones

Fiche d'exploration d'un auteur		
Raisons du choix		
Notes et commentaires		
Auteur • faits biographiques marquants • informations biographiques ayant une incidence sur l'œuvre	Œuvre titres marquants genres styles thématiques explorées extraits choisis (liens avec l'œuvre)	Contexte socioculturel et politique courants artistiques et idéologiques événements marquants

NOTES

Module 9 : Explorer les genres : quelques balises

Intentions pédagogiques du module :

- Explorer les genres et dégager leurs caractéristiques;
- Valoriser la pluralité et la diversité des genres dans les textes littéraires.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités préprojet
- Projet
 - Exemple d'un projet : la fable, des textes au spectacle
 - Exemple d'un projet : un festival du récit oral
- Activités postprojet

Ressources d'apprentissage possibles

■ Activités préprojet

- Animer une discussion, en sollicitant les connaissances et les expériences des élèves, sur les genres; dégager quelques catégories générales : roman, conte et légende, fable, nouvelle, mais aussi, de manière transversale, récit de vie, récit historique, fantastique, science-fiction, policier, etc.
- Établir quelques caractéristiques spécifiques définissant ces genres, relatives par exemple au cadre, à l'intrigue, aux personnages et aux thématiques.

■ Projet

- Proposer aux élèves de choisir, individuellement ou en groupes, un genre tels que fantastique, science-fiction ou policier ou tout autre genre qu'ils souhaiteraient explorer.
- Rassembler des textes illustrant le genre choisi.
- Lire les textes choisis selon deux perspectives :
 - analyse : spécifier les caractéristiques du genre, à l'aide, par exemple, de la *Fiche d'exploration d'un genre littéraire* proposée ci-après;
 - réactions critiques à l'univers narratif présenté, consignées par exemple dans un journal de bord.
- Partage de l'exploration entre élèves et/ou entre groupes.
- Produire des textes relevant du genre exploré et y réinvestir les caractéristiques dégagées; diffuser les textes selon diverses modalités :
 - rassembler des textes parmi ceux qui ont été lus, à partir de critères à déterminer, les accompagner de pièces musicales, de représentations graphiques ou de toute autre création
 - constituer un dossier illustrant le genre exploré, contenant tout texte (entendu au sens large) pertinent
 - lire, de manière expressive, les textes produits
 - créer un vidéo mettant en scène l'univers fictif créé
 - créer un rallye littéraire sur le genre exploré
 - etc.
- Les élèves évalueront leur travail, à partir de critères qu'ils auront eux-mêmes dégagés.
- **Exemple d'un projet : la fable, des textes au spectacle**
 - Solliciter les expériences des élèves sur les fables, leurs connaissances sur ce genre, en particulier sur les caractéristiques de celui-ci.

- Établir un corpus de fables (voir, entre autres, le site Web : <http://www.lafontaine.net>); dégager de la lecture des fables les caractéristiques particulières du genre (ex. : facture formelle, symbolisme des animaux par exemple, morale) et, en particulier, sa fonction sociale.
 - Réécrire des fables :
 - ▲ choisir une fable du corpus et la réécrire, en s'appuyant par exemple sur la réécriture de la fable « Le lièvre et la tortue » présentée sur le site Web : <http://persowanadoo.fr/fabliaux/>;
 - ▲ réécrire une fable sous la forme, par exemple, d'une courte pièce de théâtre en un acte;
 - ▲ réécrire une fable en lui donnant un ton personnel.
 - Composer des fables, les illustrer, les lire avec un accompagnement musical approprié.
 - Monter un spectacle (pour l'école, en tournée dans d'autres écoles, etc.) de fables : fables originales ou réécrites ou composées lues avec accompagnements; pièce de théâtre construite à partir de fables, accompagnée de masques créés pour la circonstance, etc.
- **Exemple d'un projet : un festival du récit oral**
- Mettre sur pied un festival du récit oral pour
 - ▲ donner une destination sociale aux textes lus, écrits, écoutés, visionnés;
 - ▲ impliquer d'autres élèves, des adultes, des auteurs;
 - ▲ développer la lecture expressive, le plaisir du texte dit;
 - ▲ développer une appréciation de la littérature orale : caractéristiques (ex : importance de la parole, des éléments prosodiques, du silence, des gestes), formes de textes privilégiés (ex. : conte, légende, fable, mythe, mais aussi récits de voyage, histoires drôles), figures emblématiques (ex. : le troubadour au Moyen Âge, le griot dans les civilisations africaines).

Fiche d'exploration d'un genre littéraire

1. Intrigue, structure narrative

2. Personnages

3. Cadre spatiotemporel

4. Narration

5. Thèmes, valeurs et vision du monde

6. Moyens linguistiques et discursifs (vocabulaire, syntaxe, champ lexical, figures de style, etc.)

7. Autres critères (à préciser)

■ Activités postprojet

- Animer une discussion sur l'intérêt de la notion de genre pour explorer les textes littéraires.
- Animer une discussion sur l'attrait qu'exercent certains genres ainsi que sur les contradictions qui pèsent sur certains genres (ainsi, le policier, considéré par certains comme un genre mineur, connaît pourtant un fort succès quant au nombre de livres vendus et aux films visionnés).

■ Ressources d'apprentissage possibles

- L'ouvrage *De la lecture à la culture. Le plaisir d'explorer la littérature au secondaire. Bibliographie sélective commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire* (Services documentaires multimédia inc., 1995) présente des propositions de titres d'œuvres pour les divers genres littéraires ainsi qu'une brève présentation des caractéristiques du genre et quelques propositions pédagogiques pour le genre
- La collection « Séquences » (publiée chez Didier Hatier dans les années 1990) propose une anthologie de textes et un vademecum, dossier didactique pour l'enseignant, pour chacun des genres suivants :
 - le fantastique
 - l'énigme criminelle
 - la science-fiction
 - le récit de vie
 - le mythe
 - la lettre
 - la fable
 - l'essai
 - le conte
 - le texte de théâtre

NOTES

Module 10 : Le texte dramatique : quelques ressources pédagogiques

Outre des lectures de textes dramatiques et un travail plus large sur l'art dramatique, il pourrait être utile de proposer aux élèves de suivre une saison complète du *Cercle Molière* : historique et fonctionnement (voir l'ouvrage *Le Cercle Molière. 75 ans de théâtre*), rencontres avec le personnel, processus du choix des textes pour une saison, assistance aux spectacles, rencontres avec l'équipe de chaque spectacle, comptes rendus critiques des pièces, participation aux activités de la saison, etc.

Matériel didactique

- *Intermède* (Beauchemin, 1997 : le chapitre consacré au théâtre); l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'utilisation* et d'un *Matériel d'évaluation*
- *En toutes lettres, Manuel, Français 4^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module consacré au texte dramatique); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur le théâtre ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *En toutes lettres, Manuel, Français, 5^e secondaire* (Chenelière Éducation, 2001 : le module consacré au texte dramatique); l'ouvrage est accompagné d'un *Référentiel* (Chenelière Éducation, 2000), qui contient de nombreux articles sur le théâtre ainsi que de *Documents reproductibles* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Signatures, Français 4^e secondaire, Manuel de l'élève* (ERPI, 2000 : les dossiers consacrés aux textes dramatiques : « La vie en scène » et « Des airs de famille »); l'ouvrage va de pair avec *Signatures, Français 4^e secondaire, Recueil de textes* et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Bilans, Recueils de textes* (Les Éditions CEC, 2001 : le chapitre consacré au texte dramatique); le recueil est accompagné d'un ouvrage *Connaissances et activités* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Unités d'apprentissage, 4^e secondaire* (Les Éditions CEC, 2000 : l'unité consacrée au texte dramatique); l'ouvrage est accompagné d'un recueil *Textes 4^e secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*

- *Répertoires, Français 5^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée au théâtre); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 5^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée au théâtre et la synthèse consacrée au texte dramatique) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Répertoires, Français 4^e secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée au théâtre); l'ouvrage va de pair avec *Répertoires, Français 4^e secondaire, Manuel d'exploitation* (Éditions Grand Duc-HRW, 2000 : l'unité consacrée au théâtre) et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- L'ensemble (1992) consacré au *Texte de théâtre* (anthologie de textes et vade-mecum du professeur de français) de la collection « Séquences », publiée chez Didier Hatier

Dans la perspective de la mise en scène de textes dramatiques et, plus largement, de l'art dramatique, on pourra consulter, avec grand profit, les ouvrages suivants :

- Girard, D. et Vallières, D. (1988). *Le théâtre. La découverte du texte par le jeu dramatique*. Mont-Royal : Modulo-Griffon
- Sabourin, J.-G. (1994). *En scène, tout le monde!* Montréal : Guérin
- Gravel, H. et Azzola, M. (1989). *Expression dramatique*. Sudbury : Éditions Prise de parole
- Théâtre Action (2000, 7^e éd.). *Trousse d'expression dramatique. Répertoire d'exercices d'expression dramatique*. Vanier : Théâtre Action (disponible auprès du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques)
- Théâtre Action (1986). *Le petit manuel des coulisses. Organisation d'une troupe et production d'un spectacle de théâtre*. Vanier : Théâtre Action
- Théâtre Action (2000). *Brisez la glace! Organisation d'une ligue d'improvisation*. Vanier : Théâtre Action (disponible auprès du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques).

*Module 11 : La littérature dans sa dimension sociale :
deux pistes d'exploration*

■ Des « phénomènes littéraires » : le best-seller et le roman d'amour

Analyser le « phénomène » du best-seller et du roman d'amour pour

- le déconstruire afin de mieux comprendre son succès populaire;
- en démonter la formule;
- en produire.

Ressources possibles :

- Préfontaine, C. (1991). *Le roman d'amour à l'école*. Montréal : les Éditions Logiques; l'ouvrage analyse le phénomène du roman d'amour et propose des pistes pédagogiques
- *Lire et aimer lire au secondaire - Fascicule 1. Projets et activités de lecture*. (Ministère de l'Éducation du Québec et Éducation et Formation professionnelle, Bureau de l'éducation française, 1988 et 1989) : la section 8.8 consacrée à la littérature populaire

■ Le « champ littéraire »

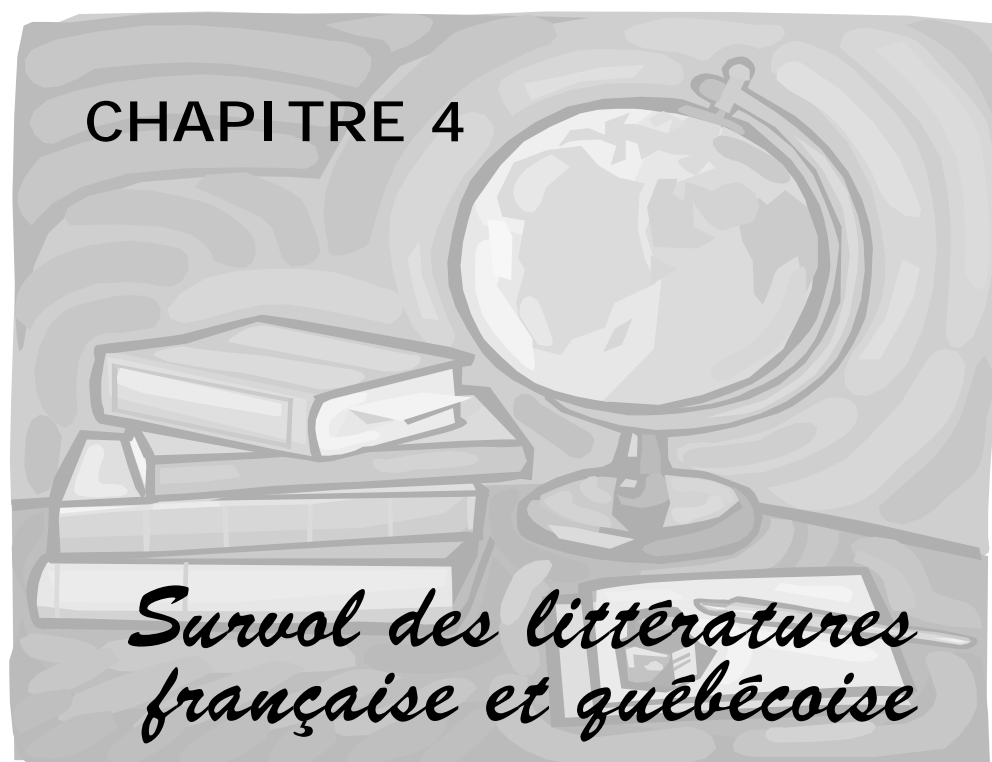
Considérer la littérature comme un « champ », c'est-à-dire dans son fonctionnement socio-économique (l'édition par exemple), institutionnel (les prix littéraires par exemple) pour mieux comprendre

- l'objet-livre;
- le système éditorial (maisons d'édition, phénomènes de concentration, etc.);
- les modes de diffusion (librairies, ventes par correspondance ou via Internet, bibliothèques, le livre dans les grandes surfaces, la cyberédition, le rôle des médias, etc.);
- la critique littéraire;
- les prix littéraires;
- la publicité littéraire;
- l'image, sociale en particulier, de l'écrivain;
- la paralittérature (ex. : best-sellers, roman sentimental, roman-photo, bande dessinée, roman policier).

Ressource possible :

- Rosier, J.-M. et al. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

NOTES



Ce chapitre présente un survol des littératures française et québécoise organisé chronologiquement. Les points de repère ainsi livrés devraient constituer d'utiles balises pour situer ces littératures francophones dans leurs contextes de production et pour reconnaître leur évolution.

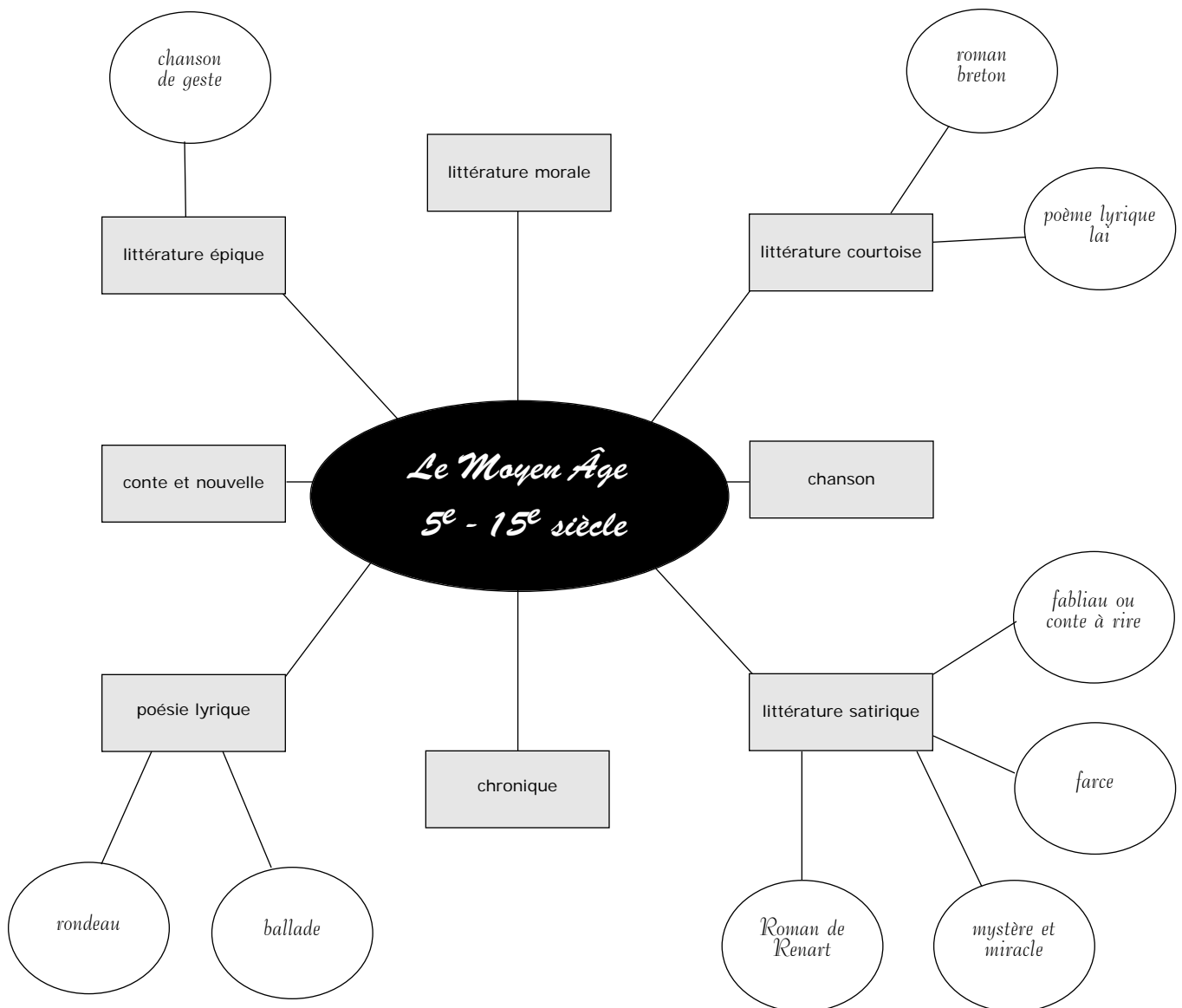
NOTES

Survol de la littérature française

- Le Moyen Âge (5^e - 15^e siècle)
- Le XVI^e siècle : la Renaissance
- Le XVII^e siècle : le siècle de Louis XIV
- Le XVIII^e siècle : le siècle des Lumières
- Le XIX^e siècle
- Le XX^e siècle

- Ressources d'apprentissages possibles

NOTES



Le Moyen Âge : quelques points de repère socioculturels

La féodalité

Le régime féodal caractérise la société médiévale du 9^e au 13^e siècle. La société féodale, hiérarchisée, est marquée par le principe de soumission du vassal à son suzerain (obéissance et fidélité en échange d'une protection). Les trois classes qui la composent sont la noblesse (qui combat), le clergé (qui prie) et le peuple (qui travaille). Le royaume est divisé en fiefs, ayant chacun à sa tête un seigneur.

La chevalerie

Arrogants et fiers, les chevaliers constituent un corps d'élite. Ce sont des combattants prestigieux et respectés qui ont pour devoir de défendre la foi catholique et la justice. Entre deux exploits militaires, le fougueux chevalier devient le sujet principal d'une littérature courtoise où, pour répondre aux désirs de « la dame » de son cœur, il acceptera de se soumettre à de vaillants exploits. Son cheval richement harnaché et son armure métallique et pesante sont souvent les seuls biens que possède le chevalier.

Les croisades

Du 11^e au 13^e siècles, ont lieu des expéditions militaires, les Croisades, qui amènent les chevaliers loin du territoire français. Leur but : « prendre la Croix » pour délivrer les lieux saints de Jérusalem occupés par les « Infidèles » (Arabes et Turcs). Grâce aux Croisades, l'Occident découvre l'Orient. De ce fait, elles permettront l'enrichissement des arts et des sciences ainsi que l'introduction de fruits, de légumes et d'épices jusqu'alors inconnus. Au nombre de huit, ces guerres saintes seront à l'origine de l'idéal chevaleresque et feront l'objet d'une littérature épique, la Chanson de geste, dont le meilleur exemple est *la Chanson de Roland*.

La religion

Le rôle de l'Église est fondamental dans tous les domaines de la société médiévale. C'est le pape qui prêche la première Croisade, au 11^e siècle. L'Église soutient la royauté, sauvegarde les trésors artistiques et s'occupe de l'enseignement. Au 12^e siècle, en plus d'offrir le « droit d'asile », les deux mille monastères de l'Occident sont souvent à l'origine des progrès du monde rural et influencent l'économie des pays. Les ordres monastiques importants sont tous fondés au Moyen Âge. L'Église est également à l'origine des grands pèlerinages de l'époque (St-Jacques de Compostelle en Espagne, Jérusalem, Rome) qui déplacent de grandes foules vers les lieux saints. Par ces voyages à pied, longs et difficiles, les pèlerins espèrent atténuer la peur de la mort et celle du Jugement dernier, peur que l'on retrouve dans les ballades des écrivains d'alors.

40S : Littératures francophones

Du 5^e au 15^e siècle, le Moyen Âge correspond à la formation de l'unité nationale française. De nombreux bouleversements sociaux et culturels accompagnent cette formation territoriale et politique. En 496, Clovis, le roi des Francs, se convertit au catholicisme pour avoir l'appui de l'Église catholique. Il réalise la première unification du pays en se ralliant les nombreux petits fiefs éparpillés. Au 9^e siècle, Charlemagne, maître de la Francie, agrandit le royaume des Francs. C'est à la fin de la guerre de Cent Ans, au 15^e siècle, que naîtra le sentiment d'unité nationale qui ne cessera de s'accroître.

*L'unité
nationale :
la naissance
de la France*

Ancêtre de la France actuelle, la Gaule abritait plus de 300 petits peuples celtiques parlant divers dialectes celtiques. Lors de l'occupation de la Gaule par les Romains, ceux-ci imposèrent leur langue, le latin, comme langue officielle. Mais le peuple continua à parler le celtique qui disparaîtra progressivement alors que le latin se transforme et devient, en se simplifiant, la langue populaire appelée langue romane ou roman. En 476, après l'occupation de la Gaule par les Germains, on observe un recul du latin écrit et une transformation de la langue parlée. En quelques siècles, de multiples parlers locaux seront progressivement regroupés en deux grands dialectes : la langue d'oïl, dans le nord de la France, et la langue d'oc, dans le Sud de la France (« oïl » et « oc » représentent notre oui actuel dans chacune de ces régions). Au 16^e siècle, après une lente évolution liée à l'histoire politique du pays, la langue du Nord de la France, le francien ou langue d'oïl, s'imposera comme langue nationale.

*La naissance
de la langue
française*

Quant au latin, il restera langue officielle de l'Église et, jusqu'au 19^e siècle, langue de rédaction des thèses universitaires, ce qui explique l'existence des « quartiers latins » près des universités. Du 11^e siècle au 13^e siècle, on parle l'Ancien français et, du 14^e au 16^e siècle, le Moyen français. Ce n'est qu'au 17^e siècle que le français accédera à la forme qu'il a aujourd'hui.

C'est au 13^e siècle que naissent en France les premières universités. A Paris, Robert de Sorbon fondera la Sorbonne où l'on étudie théologie, médecine, droit, arts libéraux (grammaire, rhétorique et logique) et quadrivium (géométrie, musique, arithmétique et astronomie).

L'Université

Une dizaine d'autres universités apparaissent dans les grandes villes de France et chacune d'elles a sa spécialité. Maîtres et étudiants voyagent alors dans toute l'Europe (Grande-Bretagne, Italie, France, Allemagne) pour étudier dans les universités.

L'imprimerie

Vers 1440, en Allemagne, Gutenberg invente « le plus grand événement de l'histoire » (Victor Hugo) : l'imprimerie. Grâce à cette découverte, les livres se diffusent rapidement en Europe et les mentalités se transforment radicalement. En 50 ans, on passe de quelques milliers à 20 millions de livres : bibles, auteurs anciens, auteurs contemporains, sujets scientifiques, cartes géographiques...

Les Grandes Découvertes

En l'espace de 30 ans, les principaux voyages de découverte se sont réalisés. Le Portugal, l'Espagne, l'Angleterre et la France profitent de l'invention de nouveaux navires et d'instruments de navigation plus perfectionnés pour découvrir l'Afrique (Diaz) en 1456, l'Amérique (Christophe Colomb) en 1492, l'Asie (Vasco de Gama) en 1497 et le Canada (Jacques Cartier) en 1534.

Les sciences

Au Moyen Âge, les religieux représentent les savants de l'époque. Il est difficile de saisir la frontière entre la religion, la philosophie et la science; la rigueur de la pensée scientifique n'existe pas encore. Cependant l'alchimie, qui attire de nombreux savants, permet de découvrir l'alcool comme solvant ainsi que le magnétisme. Les chiffres arabes permettent à l'arithmétique de se développer. Plusieurs inventions vont faciliter la vie quotidienne agricole : le collier d'épaule pour l'attelage des chevaux, les moulins à eau et à vent, les routes pavées, la charrue à roues, etc. La boussole (utilisée en navigation), les lunettes, le rouet (pour filer la laine), le fer (qui remplace le bois) : autant de progrès techniques qui favorisent la croissance de la société médiévale.

Les arts

- **L'architecture** : de nombreuses œuvres d'art naissent au Moyen Âge : abbayes, palais, châteaux, remparts, cathédrales, églises... Les XI^e et XII^e siècles sont caractérisés par l'art roman et la voûte en berceau en pierre, ce qui fait des cathédrales des constructions massives et solides, peu éclairées à l'intérieur.

À partir du XII^e siècle et jusqu'au XV^e siècle, le style gothique remplace le style roman : ce style nouveau et révolutionnaire impressionne par la hauteur et la légèreté de ses murs, percés de nombreuses ouvertures agrémentées de vitraux polychromes.

- **La sculpture** : associée à l'art religieux, elle représente les scènes de la vie du Christ. Des milliers de statues décorent les façades et les portails des églises, trois mille pour la seule cathédrale de Reims! Éclatante manifestation de la foi médiévale, les cathédrales et les églises ont aussi des fonctions communautaires : rencontres des magistrats, des marchands, des artisans; lieux d'enseignement; présentation des mystères.
- **La peinture, les vitraux, les tapisseries** : peintures murales des églises romanes, miniatures sur parchemin illustrant la Bible et les Psautiers, vitraux illustrant la vie de Jésus, tapisseries gigantesques ornant les murs des châteaux, tout cela fait de la France le pays maître de cet art d'ornement, typiquement français.
- **La musique** : elle célèbre l'amour courtois et devient populaire dans toutes les couches sociales.

Les genres littéraires au Moyen Âge : quelques points de repère

Naissance de la littérature française

En ce qui concerne la littérature, l'âge d'or du Moyen Âge se situe dans sa seconde moitié, du 11^e au 15^e siècles. Deux textes sont cependant considérés comme textes fondateurs, « les Serments de Strasbourg » (texte rédigé en langue d'oïl) en 842 et la « Cantilène de Sainte Eulalie » en 881. Mais la véritable littérature ne naîtra qu'au 12^e siècle. Avant cette époque, la notion d'auteur n'existe pas et les textes sont souvent anonymes. Cependant, à cette époque déjà, presque tous les genres sont représentés.

Littérature épique

La littérature épique se caractérise par les *Chansons de geste* (« gesta » en latin signifie les « hauts faits » accomplis) qui illustrent la vie du chevalier. Ces grands poèmes épiques rapportent des légendes, qui idéalisent la société féodale. C'est une littérature en vers, essentiellement orale. Aujourd'hui, il ne reste que 80 chansons de geste, dont *la Chanson de Roland*, la plus ancienne et la plus connue qui remonte au début du 12^e siècle.

Littérature courtoise

La littérature courtoise, destinée aux gens de la cour, a pour préoccupation essentielle de mettre en scène un héros chez qui l'élégance du geste et de la parole ont pris le dessus. Ce n'est plus pour son roi que le chevalier s'exalte mais pour la dame de son cœur qui le soumet à de difficiles épreuves, le tout sur fond de merveilleux chrétien. L'amour, qui reste souvent platonique, est affirmé comme une valeur suprême.

- *Les « romans bretons »*

Ils rapportent la vie à la cour légendaire du roi Arthur; c'est le cas de *Tristan et Iseult*. Dans ce contexte chevaleresque, Chrétien de Troyes fait revivre *Lancelot* et *Perceval* et Marie de France présente ses *Deux amants*. Avec les romans arthuriens, le *Roman de la Rose*, principal ouvrage du 13^e siècle, œuvre en vers à la fois poétique et philosophique, fut source d'inspiration pour de nombreux poètes ultérieurs et fera l'objet au 20^e siècle d'adaptations cinématographiques.

- *Les poèmes lyriques : les lais*

La poésie, premier genre littéraire à se manifester, connut son âge d'or au Moyen Âge. Dès le 12^e siècle, les troubadours du Sud se promènent de château en château pour chanter des poèmes dédiés à leur dame idéale. Les trouvères du Nord suivront dans la lignée pour diffuser cette poésie amoureuse ou une poésie qui relate les difficultés de la vie. Christine de Pisan auteure de *Quand je vois* et Rutebeuf dans *Pauvre Rutebeuf* (mis en musique en 1956 par Léo Ferré) se sont illustrés dans ce genre.

Littérature satirique

La littérature satirique, populaire et bourgeoise, se rattache davantage à la vie quotidienne du peuple. Loin de l'esprit de l'amour courtois, elle est beaucoup plus terre à terre. Ces petits récits ou ces courtes pièces théâtrales peuvent être à la fois comiques, voire grossiers, ou sérieux et dégagent tous une morale.

- *Les fabliaux ou contes à rire*
Le comique relève souvent du gros rire : bastonnade, méprises, jeux de mots, quiproquos. Les fabliaux décrivent les mœurs des paysans ou de la classe moyenne.
- *Les farces*
Ancêtres de la comédie, les farces sont jouées dans les grands marchés et connaissent un grand succès. *Le jeu de Marion et Robin* et, plus tard, *la Farce de Maître Pathelin* d'auteurs inconnus restent significatives du théâtre comique de l'époque.
- *Les « mystères » et les « Miracles »*
Ils ont lieu sur le parvis des églises et sont essentiellement religieux. Ces pièces théâtrales illustrent la vie du Christ et de la Sainte Vierge. Leur but est d'enseigner et ils s'inspirent de l'Histoire Sainte. Ils peuvent être joués plusieurs jours de suite.
- *le Roman de Renart*
Dans cette œuvre collective écrite en vers, les auteurs utilisent les animaux pour ridiculiser les hommes. C'est un recueil de contes anciens et anonymes qui, en 26 branches ou épisodes et en 22 000 vers, parodient la société médiévale.

La poésie lyrique acquiert son identité lorsque, au 13^e siècle, le roman cesse d'être écrit en vers. Née au début du 12^e siècle, elle atteindra son apogée aux 14^e et 15^e siècles. Généralement chantée devant les dames de la cour par des poètes musiciens (trouvères, troubadours ou ménestrels), cette poésie narre toujours l'amour, souvent malheureux, du chevalier pour la dame de son cœur. Parmi les formes poétiques, on trouve la ballade, le rondeau, le lai et la complainte, types de poèmes à forme fixe, à la mode jusqu'au 16^e siècle.

Poésie lyrique

- *la ballade*
Cette forme poétique exploite les sentiments liés à la mélancolie, la fuite du temps, la solitude et la mort. Christine de Pisan (*Cent ballades d'amants*), première femme de lettres officielle dans l'histoire de la littérature française, y révèle sa sensibilité et aussi son goût de l'indépendance. François Villon, poète le plus célèbre du Moyen Âge, et Charles d'Orléans ont aussi marqué leur époque.
- *le rondeau*
Cette forme poétique sera exploitée par ces mêmes poètes (Villon, Charles d'Orléans, Christine de Pisan, Eustache Deschamps...). Elle est toujours écrite dans un esprit semblable à celui de la ballade, tout en exploitant les mêmes thèmes.

Littérature morale

L'influence du christianisme poussera certains auteurs à se lancer dans la littérature morale. Leur but est de comprendre les actions humaines, de leur donner un sens et d'inciter à la réflexion religieuse, morale et politique. S'y distingueront Saint-Bernard de Clairvaux, moine fondateur de l'Abbaye de Clairvaux au 12^e siècle, à travers ses *Sermons* ainsi qu'Alain Chartier avec *Le livre des quatre dames*.

Chanson

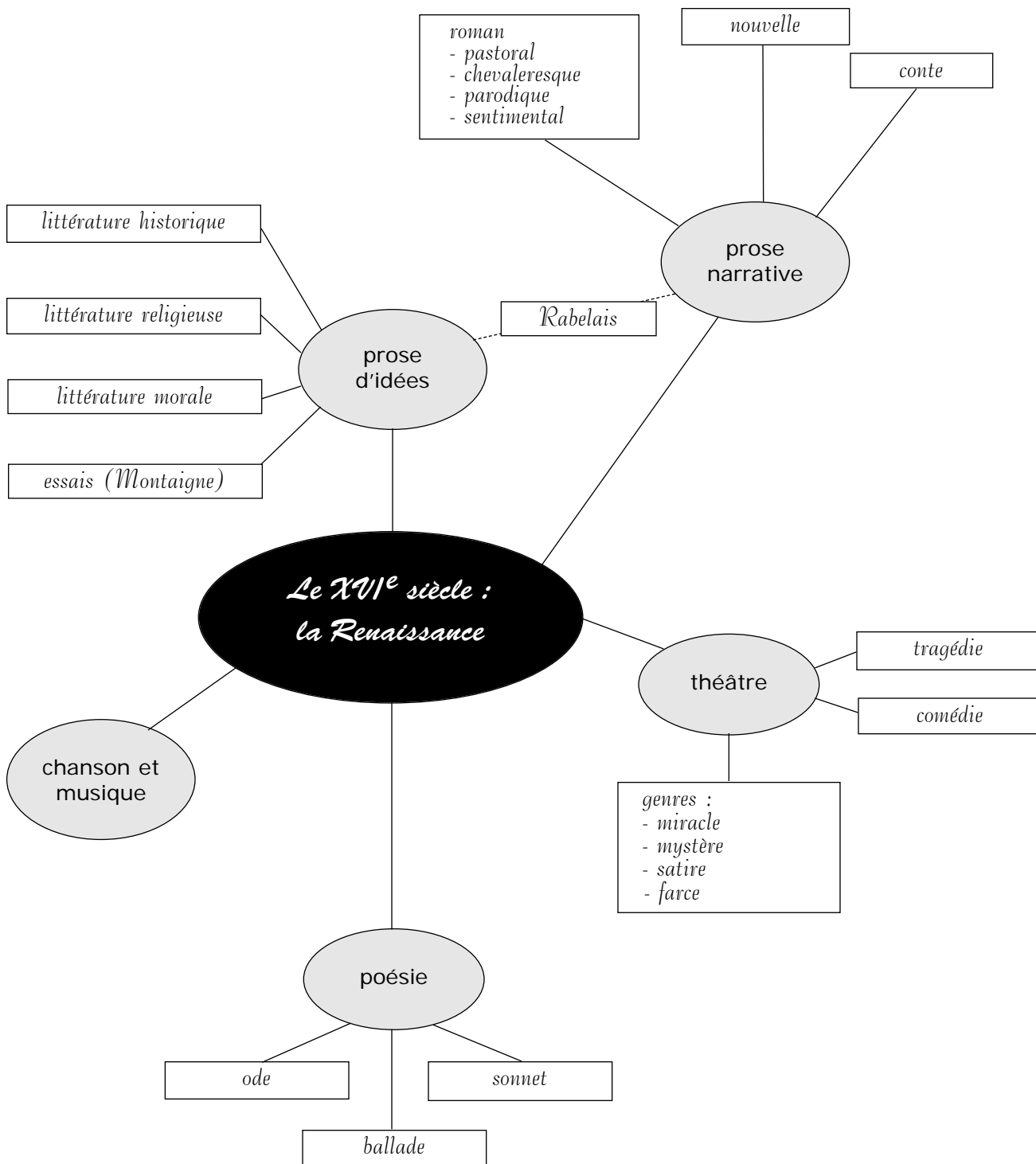
De tout temps, la chanson a été présente : chansons satiriques, religieuses, à boire, d'amour, etc. Au 13^e siècle, la chanson, qui célébrait alors surtout l'amour courtois, se diversifie et devient plus populaire. On y retrouve, entre autres, la pastourelle, l'aubade, la sérénade, la balette, la carole, la chanson de toile, la romance, la réverdie, etc. D'autres chansons, grivoises celles-là, les *Carmina Burana*, seront reprises au 20^e siècle par Carl Orff. Le symbolisme érotique y remplace l'amour courtois.

Conte et nouvelle

Le conte est la forme la plus simple et la plus ancienne du récit littéraire, transmis par tradition orale. Très prisé au Moyen Âge, le conte s'écarte progressivement de sa dimension sacrée initiale pour adopter un ton plus léger, grivois ou satirique. Peu à peu le conte donne lui-même naissance à une littérature plus légère et profane : la nouvelle, dont l'inspiration viendra d'Italie, d'où Boccace avec son *Décaméron* inspirera les auteurs français de la fin du 15^e siècle, tels que Marguerite de Navarre avec son *Heptaméron*.

Chronique

Rédigée en latin jusqu'au 13^e siècle, la chronique raconte un événement historique dont l'auteur fut le témoin. Le Moyen Âge compte plusieurs grands chroniqueurs, comme Philippe de Commines qui, dans ses *Mémoires*, présente une analyse des événements décrits et apparaît, à ce titre, comme le premier historien français.



Le XVI^e siècle : quelques points de repère socioculturels

La Renaissance

Le 16^e siècle est reconnu comme celui de la Renaissance, par rapport à la période précédente, le Moyen Âge, considérée souvent à tort comme une période de « sommeil ». La Renaissance, c'est-à-dire « nouvelle naissance », est comme un retour aux sources, à l'Antiquité. Le 16^e siècle est une période de grands changements, tant dans le domaine des mentalités que dans celui de l'art (littérature, peinture, musique, architecture, sculpture) et des sciences (astronomie, médecine, etc.). À la fin du Moyen Âge, quelques événements majeurs ont préparé la Renaissance : l'imprimerie et les Grandes Découvertes auxquelles s'ajouteront les guerres d'Italie, pendant la première moitié du 16^e siècle.

Le 16^e siècle est une période de remise en question des différentes croyances religieuses, morales, intellectuelles et politiques, ce qui va bouleverser les mentalités et influencer la littérature. Cette évolution, accentuée par la modification du savoir et sa diffusion à un public élargi, conduira à l'émergence des deux courants de pensée propres à la Renaissance : l'Humanisme, profane et culturel et la Réforme, religieux.

L'influence italienne

Lors des guerres d'Italie, les Français découvrent dans ce pays une richesse économique et culturelle ainsi qu'une société raffinée qu'ils ne connaissent pas encore. À ce contact, la société française subit de profondes transformations dans tout ce qui touche à la culture et à la vie quotidienne.

Véritable mécène, le roi François 1^{er} attire à la Cour de France des savants et des artistes italiens tels que Léonard de Vinci, dont il devient le protecteur. Ce roi est à l'origine du « faste », un nouvel art de vivre français.

Évidemment, la littérature sera le miroir des bouleversements de la société.

L'humanisme

« L'homme est l'inventeur de toute science, le chercheur de toute vérité et la source de toute erreur. » (Érasme, *Éloge de la folie*)

L'humanisme est un mouvement intellectuel qui, tout en prônant un retour à l'Antiquité (Grèce et Rome), place l'homme au centre de l'univers. L'humanisme est une philosophie qui se met au service de l'homme; c'est aussi la recherche de la société idéale et de la sagesse, celles du monde antique. Curieux et souvent polyglotte, l'humaniste veut tout savoir de ce qui le concerne. L'humanisme redonne sa place au corps (on découvre le nu) et à la liberté dans tous les domaines : religion, morale, politique, d'où le goût passionné de la vie et l'émergence de l'individu qui en découlent.

40S : Littératures francophones

Mais, après un temps d'optimisme fondamental envers la créature humaine, la seconde moitié du 16^e siècle voit naître une remise en question du modèle antique. Les incertitudes politiques, religieuses et intellectuelles entraînent le doute et le scepticisme quant aux qualités humaines. Ces interrogations, que l'on sent déjà poindre chez Montaigne (« Que sais-je? »), sont à l'origine des incertitudes du baroque.

Dans le domaine de l'art (peinture et sculpture), l'homme est le centre et les sujets profanes sont beaucoup plus fréquents qu'au Moyen Âge. Toute la littérature de cette époque sera fortement marquée par cet esprit nouveau.

« Ma foi est un château fortifié de murailles »
(Martin Luther, « Ein feste Burg »)

*La Réforme
(Allemagne)*

Née en Allemagne en 1517, sous la poussée d'un moine défrôqué, Martin Luther, la Réforme (qui signifie retour à la forme, à la loi primitive) est le résultat d'une crise de foi et d'une crise sociale, à la suite de certains scandales de l'Église : indulgences, immoralité, corruption. Ce nouveau dogme s'oppose à la fois au pape et à l'empereur du Saint Empire romain germanique, Charles Quint.

La Réforme religieuse de Luther préconise trois points essentiels :

- le retour à la lettre des Évangiles, l'Évangélisme;
- l'utilisation de la langue du peuple, au lieu du latin, comme langue liturgique;
- le libre examen de conscience, soit une confession directe à Dieu.

Née de cette protestation contre toutes sortes d'abus, cette nouvelle religion fait de nombreux adeptes, les Protestants. À l'échelle plus humaine, cette foi s'étendra rapidement à toute l'Europe, surtout celle du Nord. C'est la fin de l'unanimité religieuse. En Angleterre, Henri VIII implante la religion anglicane. En Écosse, John Knox fonde l'église presbytérienne. L'esprit de cette époque de contestation colore fortement la littérature du 16^e siècle et, en particulier, la poésie dite engagée.

En France la religion réformée est d'abord tolérée et ses partisans, les Protestants ou Huguenots, se retrouvent dans toutes les classes de la société. L'austère Jean Calvin s'en fait le théoricien et adopte les thèses de Luther. Mais, très vite, le protestantisme devient indésirable car jugé dangereux : il exposerait le royaume de France à la division intérieure. Mais la Réforme entraîne la Contre-Réforme catholique, ce qui aboutit à une guerre civile déchirant l'état français. C'est la grande tragédie du 16^e siècle dont le massacre de la Saint-Barthélémy (1572) est le point culminant. Ces mouvements violents auront une grande influence sur la littérature de la Renaissance, les écrivains engagés faisant de leur plume une arme. (Agrippa d'Aubigné, *Les Tragiques*)

*Les guerres
de religion
(France)*

Découverte du Nouveau Monde et autres découvertes

Après le Portugal et l'Espagne, la France du 16^e siècle se met à l'heure des Grandes Découvertes. Sous l'égide de François 1^{er}, les navigateurs français explorent les côtes de l'Amérique du Nord. En 1534, Jacques Cartier arrive au Canada et en prend possession. Cette découverte s'ajoute aux précédentes (Christophe Colomb et l'Amérique en 1492, Vasco de Gama et l'Asie en 1497, Magellan et le tour du monde de 1519 à 1522) et modifiera la représentation du monde de l'époque.

La découverte de notions nouvelles est révolutionnaire : rotondité de la Terre, héliocentrisme, nouveaux peuples, nouvelles mœurs et religions inconnues...

Les sciences

Au 16^e siècle, l'homme éprouve une soif immense de savoir. Il veut tout comprendre. C'est le point de départ de la recherche et de l'expérimentation. D'importants progrès voient le jour : l'algèbre apparaît en fin de siècle; la médecine se développe, notamment dans les domaines de l'anatomie et de la chirurgie; la construction des armes à feu se raffine; la production de la soie est introduite en France ainsi que la culture de nouvelles plantes, telles que le houblon, utilisé dans la fabrication de la bière. On découvre le secret des émailleurs italiens et allemands. L'utilisation de la boussole aide les navigateurs à s'orienter, ce qui favorisera la colonisation du Nouveau Monde. Les progrès de l'imprimerie bouleversent la propagation du savoir.

Les arts

Grâce à l'Italie, la France redécouvre l'antiquité. Amoureux des arts, François 1^{er} s'entoure d'artistes italiens qui vont embellir le cadre de vie des princes de la cour.

- **L'architecture** : elle est représentée en particulier par les Châteaux de la Loire (Chambord, Blois...) élégants et lumineux, puis par le palais royal de Fontainebleau, dont les artistes italiens feront une demeure fastueuse.
- **La peinture et la sculpture** : elles se mettent au service de l'architecture. Les artistes italiens et français unirent leurs talents. L'élégance des premiers, s'alliant au maniérisme des seconds, donnera naissance à la peinture décorative de l'école de Fontainebleau. Signalons parmi les peintres Jean et François Clouet pour leurs portraits; parmi les sculpteurs, Jean Goujon et Germain Pilon.
- **La musique** : c'est un art privilégié à la cour du roi. Diffusée partout en Europe, la musique française, soit vocale, soit de danse, connaît des compositeurs renommés (Anequin, Lejeune, Roland de Lassus) que l'on se dispute dans les cours d'Europe.

Les genres et courants littéraires au XVI^e siècle : quelques points de repère

Dès le début du 16^e siècle, un à un, les grands fiefs sont annexés à la royauté. En 1539, François 1^{er} impose le français dans toute la France, pour remplacer le latin dans les actes juridiques et administratifs. Seule l'Église continuera à utiliser le latin comme langue liturgique, et ce, jusqu'en 1965.

*Unification
linguistique et
évolution de la
langue française*

L'imprimerie réglemente l'usage de la grammaire et de l'orthographe lexicale. La « langue du roi » s'enrichit de mots nouveaux : emprunts à d'autres langues comme l'italien, créations (néologismes), termes de dialectes régionaux, évolution de mots latins. Peu à peu, la langue française se rapproche de ce qu'elle est aujourd'hui. Après de nombreuses modifications par rapport au français médiéval, le français de la Renaissance acquiert ses lettres de noblesse : la langue française s'affirme progressivement comme une langue à part entière, porteuse de savoir et outil de réflexion.

L'influence des auteurs du Moyen Âge, centrés sur la foi chrétienne, persiste au 16^e siècle, malgré l'importance que prend la place de l'homme dans tous les domaines. Ballade et rondeau par exemple conservent leur place. Cependant, l'influence italienne est prépondérante (Boccace, *le Décaméron*; Pétrarque, *Sonnets*; Machiavel, *le Prince*) ainsi que celle des auteurs antiques, grecs (Socrate, Aristote, Platon) ou latins (César, Virgile). Ces nouvelles sources d'inspiration seront essentielles chez les auteurs de la Renaissance. La littérature d'alors est caractérisée par le renouvellement de la pensée, liée elle-même aux changements profonds de la société. Le 16^e siècle marque une époque de découvertes qui entraînent des réflexions politiques, religieuses et philosophiques, remettant en question les croyances, les pensées et même le langage. L'écrivain humaniste est engagé et n'hésite pas à interroger le pouvoir politique ou à dénoncer les abus du clergé et des princes. Il s'interroge incessamment sur l'homme, la nature et le monde. De ce fait, si le début du siècle est marqué par l'individualisme et la confiance en l'être humain, la fin en révèle plutôt la perte de confiance en l'homme, perçu à la fois dans sa grandeur et dans ses limites. Cela donne lieu à une période de scepticisme d'où émergent les aspirations morales, religieuses, politiques et sociales de l'époque. Cette littérature de réflexion critique annonce l'esprit de la philosophie du siècle des Lumières.

*La littérature
au 16^e siècle*

Prose d'idées

L'intense activité intellectuelle de la Renaissance et la diffusion galopante du livre permettent de débattre des grands bouleversements de ce siècle. Un tel contexte contribue au grand essor que connaît alors la littérature prosaïque du 16^e siècle.

Littérature historique

On retrouve la littérature historique chez Jean Bodin, Étienne Pasquier ou Blaise de Monluc (*Commentaires*) qui rapporte ses campagnes militaires ou chez d'autres auteurs qui dénoncent l'absurdité des guerres de religion.

Littérature religieuse

De nombreux auteurs se sont essayés à la littérature religieuse à travers différents types d'ouvrages : Rabelais, Erasme, Marguerite de Navarre, Lefèvre d'Étaples (traducteur de la Bible en français et commentateur) Montaigne et Jean Calvin (*Institution de la Religion Chrétienne*), fondateur du protestantisme français.

Littérature morale

La littérature morale, qu'on retrouve encore chez de nombreux auteurs du 16^e siècle, est plus particulière chez Jacques Amyot et Étienne de la Boétie, qui s'expriment avec ferveur et conviction dans les voies où ils se sont engagés.

Essai

Un genre nouveau fait son apparition au 16^e siècle : l'essai. L'œuvre unique de Montaigne qui sera source d'inspiration pour de nombreux auteurs ultérieurs, est le premier bastion de la littérature du « moi ». Montaigne, dans l'œuvre de toute une vie, innovera dans ce genre, où, à travers l'analyse de sa propre personnalité, il aborde tous les sujets, se prêtant ainsi à la réflexion philosophique : éducation, haine, convoitise, amitié, langue simple, ouverture d'esprit, message non moralisant, sobriété d'une vie proche de la nature, mort... Montaigne propose une sagesse et un art de vivre qui représentent la conscience de vivre.

Plus de quatre siècles plus tard, ce précurseur, philosophe de la pensée humaine, qui décrit les sentiments de tous les humains, reste un auteur accessible et actuel.

40S : Littératures francophones

Quoique la littérature de fiction revête une certaine importance au 16^e siècle, elle arrive loin derrière l'œuvre religieuse ou morale, en ce qui concerne le nombre d'auteurs, de lecteurs ou de parutions. Cependant, les auteurs de ce genre sont de véritables écrivains. *Prose narrative*

Deux auteurs exceptionnels dominent cette période :

Marguerite de Navarre (sœur de François 1^{er}), cultivée et sensible, fut la protectrice des gens de lettres, des savants et des artistes. Sa cour fut un des foyers de l'humanisme. C'est une des premières femmes libres de l'histoire de France. Curiosité, sensibilité et courage intellectuel font d'elle une femme d'exception.

*Marguerite
de Navarre*

Sans doute l'écrivain le plus créatif de la littérature française, Rabelais fera une admirable synthèse de la prose d'idées et de la prose narrative. Il s'adresse à tous les publics, qu'ils soient lettrés ou populaires, et il les séduit. Sa prose, comique et satirique, lyrique et tragique, se propose de mettre en relief la vérité et la sagesse cachées derrière l'apparence de la folie. Chez Rabelais, tout est symbole : la taille de ses héros, le rire, les excès. Pour cet auteur d'avant-garde, tout dans la vie doit être au service du bonheur et de l'épanouissement de l'homme, ce pour quoi celui-ci doit se libérer de toute entrave possible, qu'elle soit morale, religieuse ou autre. C'est sans doute pour cette raison que certains de ses livres seront condamnés par l'Église. D'une richesse exceptionnelle, son écriture en fait un virtuose de la langue française.

*François
Rabelais*

Avec la « saga » de ses géants, « Gargantua » et « Pantagruel », Rabelais, ce moine, médecin et grand voyageur, écrivain d'une phénoménale culture, écrit dans la lignée des fabliaux du Moyen Âge. Ses œuvres, proches du roman actuel, ressemblent plutôt à des contes fantastiques et sont une satire, parfois très caustique, de certains aspects de son époque.

Le roman du 16^e siècle apparaît sous des registres divers : chevaleresque (adapté des œuvres médiévales), parodique, sentimental (intrigue à l'italienne) ou pastoral (retour à la nature).

Roman

Durant la Renaissance, la nouvelle est un genre littéraire qui connaît un grand essor. Marguerite de Navarre excelle dans ce genre. Dans *L'Heptaméron* où elle est inspirée par Boccace (*le Décaméron*), l'auteure se démarque de l'écrivain italien par une observation psychologique plus fine et un style plus recherché. Les dix personnages à qui elle donne la parole abordent et commentent les thèmes chers à l'humanisme.

Nouvelle

Conte

Teinté de l'esprit « gaulois » du Moyen Âge, le conte reste l'instrument de la satire.

Théâtre

Le théâtre s'inspire des formes théâtrales de l'Antiquité. Il représente le genre qui connaît le moins d'évolution. Au 16^e siècle, le théâtre continue dans la ligne du Moyen Âge; cependant, il jette déjà les bases du succès que ce genre atteindra au 17^e siècle.

Miracle, Mystère, farce et satire

Pour répondre à un public populaire, certaines confréries se plaisent à cultiver ces genres médiévaux. Mais le Parlement interdit bientôt la représentation des Mystères et la farce est sur son déclin. L'Hôtel de Bourgogne est la seule salle qui, à Paris, offre encore des représentations publiques.

Tragédie

Jodelle publiera *Cléopâtre captive*, la première tragédie française. Scaliger écrira *La Poétique* et y fixe les règles de la tragédie. Il est le père de la règle des trois unités (lieu, temps, action), qui sera reprise au 17^e siècle. Garnier s'illustrera avec *Les Juives*.

Comédie

La comédie s'inspire des auteurs grecs et latins comme Plaute et Térence. Parmi les adaptateurs, pas d'auteur illustre. Cependant, ces comédies sont connues des auteurs du 17^e siècle et les inspirent. Un des initiateurs, Jodelle, présentera *Eugène*.

Tragi-comédie

Prisée du public populaire, la tragi-comédie fera l'objet d'un débat dramaturgique, opposant les tenants de la sérieuse tragédie à ceux d'un genre plus léger.

Poésie

Après Villon, au 15^e siècle, s'installe un temps de « silence » poétique de quelques décennies. Mais, bientôt, les conditions politiques, la protection des artistes et les influences étrangères contribueront à un renouveau de cet art. L'inspiration, les formes et la langue elle-même s'épanouissent alors au fil du siècle pour faire, de la Renaissance, l'âge d'or de la poésie française.

40S : Littératures francophones

Clément Marot crée, au début du siècle, un style nouveau qui marque son originalité. Il fait la transition entre les grands rhétoriciens du Moyen Âge, au service d'une inspiration courtoise, et les tenants d'un nouveau lyrisme. Il introduit des genres nouveaux (épître, épigramme, élogue et élégie). Influencé par les querelles de religion, il rédigera *Trente psaumes* et *l'Enfer* mais c'est par la publication de *L'adolescence clémentine* qu'il connaît la consécration poétique.

*Clément
Marot*

Les poètes lyonnais sont influencés par ceux de l'Italie et plus particulièrement par Pétrarque. La maîtrise du sonnet est le fait de cette poésie, représentée par Maurice Scève (*Délie, objet de la plus haute vertu*) et Louise Labé (*Débat de folie et d'amour*), femme libre de pensée et de mœurs. Ces poètes ouvriront la poésie au lyrisme amoureux.

*L'école
lyonnaise*

À Paris, sept poètes du Quartier latin se rassemblent. Parmi eux, Ronsard et du Bellay, qui entreront au panthéon poétique français. Ces deux chefs de file proclament la nécessité d'une révolution rapide de la poésie. Pour eux, ce renouveau doit passer par les textes antiques et la valorisation de la langue française. Ces poètes mettront leurs talents versificateurs au service de l'ode, de la ballade et surtout du sonnet, dont on dit que Ronsard est « le vrai créateur ». *Mignonne, allons voir si la rose* est le plus célèbre poème de Pierre de Ronsard. Il y fait revivre cette formule du poète latin Horace : *Carpe Diem* (cueille le jour). Comme les poètes de son époque, Ronsard sera inspiré par les thèmes classiques : l'amour, la nature, la fuite du temps, la mort.

La pléiade

Le groupe de la Pléiade publiera un manifeste (*Défense et Illustration de la langue française*) dont le but essentiel est de défendre le français contre le latin et de l'enrichir. Joachim du Bellay le rédigera. Calquées sur le grec et le latin, de nouvelles figures de style viennent enrichir la langue française.

Dans *Les Tragiques*, poésie épique, Agrippa d'Aubigné, marqué du style baroque, dénonce le massacre des Protestants (massacre de la Saint-Barthélémy). Engagé dans l'armée huguenote, ce poète protestant défendra ses idées à coup d'épée et à coup de plume.

*Agrippa
d'Aubigné*

Poèmes à forme fixe

Ode

L'ode est constituée d'un nombre variable de strophes qui ont toutes le même nombre de vers.

Ballade

La ballade se compose d'un couplet et d'un envoi, constitués sur les mêmes rimes. Les couplets comptent autant de vers que les vers comptent de syllabes, soit généralement 8 ou 10. L'envoi, plus court, reproduit la forme de la seconde moitié du couplet. Le dernier vers des couplets et de l'envoi est le même (*Ballade des pendus* de François Villon).

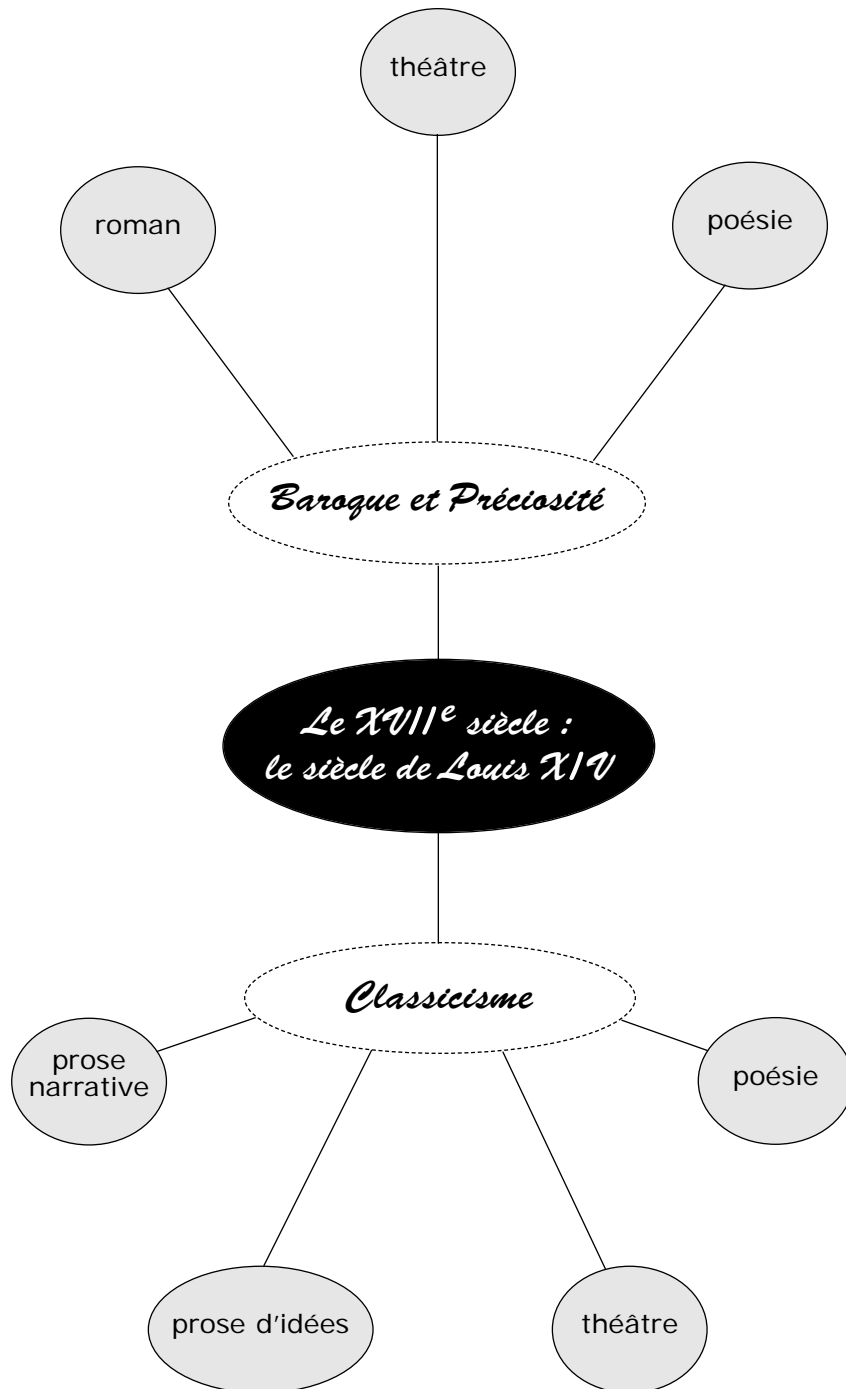
Sonnet

Le sonnet est la forme la plus connue. Il se compose de quatre vers répartis en deux quatrains sur deux rimes et deux tercets sur trois rimes. La disposition des rimes est la même dans les quatrains : le plus souvent embrassées (ABBA), mais parfois croisées (ABAB). Les tercets sont composés de rimes suivies et de rimes croisées (CCD/EDE). Les vers sont des alexandrins, des décasyllabes ou, moins souvent, des octosyllabes (*Sonnets pour Hélène* de Ronsard).

Chanson et musique

La chanson française comprend de célèbres compositeurs tels que Clément Anequin, Claude Lejeune, Roland de Lassus. Ces auteurs musiciens sont recherchés dans toutes les cours d'Europe.

Le Cour du roi François 1^{er} considère la musique comme un art de premier ordre et donne toute sa place à la musique de danse et à la musique vocale. Grâce à ce contexte artistique ouvert, la chanson française connaîtra son apogée au 16^e siècle.



Le XVII^e siècle : quelques points de repère socioculturels

Le Grand Siècle ou le triomphe de la raison

Le siècle de Louis XIV, le Roi-Soleil, connaît un prestige sans égal, qu'il soit d'ordre politique, militaire, économique, religieux, culturel ou littéraire. « L'état, c'est moi » : par ces mots, ce monarque absolu affirme son intention de régner dans tous les domaines. Sous son règne, la France connaît un rayonnement formidable et jouit d'un ascendant sur tous les pays d'Europe. Cependant, certains troubles entachent l'image du pays :

- troubles religieux : Jésuites et libertins s'élèvent contre le jansénisme, mouvement rigoriste de l'Église catholique. La vision pessimiste de ces puritains austères qui dénoncent les libertins, les matérialistes et les libres penseurs, nourrira abondamment la littérature de l'époque. Théophile de Viau (*le Parnasse satyrique*) s'oppose à Malherbes et sera condamné à mort alors que Racine (*Phèdre*) et Pascal (*les Provinciales*) défendront cette nouvelle doctrine. Au même titre que la Contre-Réforme, la révocation de l'Édit de Nantes par Louis XIV, en 1685, provoquera aussi toute une controverse littéraire, .
- troubles sociaux : ceux-ci sont dus au contraste flagrant entre le faste de Versailles et la misère du peuple, contraste dénoncé par François de la Rochefoucault (*Réflexions diverses*), Jean de la Bruyère (*Caractères*), La Fontaine et Bossuet.
- troubles à l'intérieur de la noblesse : c'est la Fronde, période de luttes de certains princes qui s'opposent à l'absolutisme royal. Le Cardinal de Retz (*Mémoires*) y fera référence.

Tous ces troubles alimenteront la littérature du XVII^e siècle.

La langue française au XVII^e siècle

Le XVII^e siècle fait le tri dans la langue trop luxuriante du XVI^e. Fondée en 1635 par Richelieu, l'Académie française est chargée d'établir les règles du bien-parler et du bien-écrire. Syntaxe, orthographe, grammaire et prononciation seront alors définies. Ce siècle de la raison impose des exigences de précision et de clarté. Vaugelas rédige le premier dictionnaire. La *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal condamne l'originalité de la période précédente. Comme dans les autres arts, la rigueur se fait sentir dans la langue. On normalise aussi la poésie, on fixe les règles du vers français. « Un mot pour une idée, un seul sens pour un mot » : François de Malherbes met l'accent sur la technique, face à l'imagination et l'inspiration. Il soumet le vers français à la raison. Dans son *Art poétique*, Boileau ira encore plus loin dans la codification de la poésie française. Ces deux poètes contribuent au raffinement d'une langue qui s'affirme dans les salons littéraires mondains. Anoblée, cette langue devient celle de l'élite européenne. À peu de chose près, c'est celle que l'on parle et écrit de nos jours, même si, au 17^e siècle, le latin reste encore la langue du savoir.

- La cour de Versailles, située à 16 km de Paris, succède à celle du palais du Louvre. Le château de Versailles, modèle du classicisme français, est le lieu des réjouissances entourant la vie du roi, que dix mille personnes servent avec cérémonie. L'étiquette en est le mot d'ordre et tout tourne autour des désirs et des activités du Roi-Soleil.
- Le peuple, lui, a faim : paysans subissant de mauvaises récoltes, habitants des villes souvent réfugiés dans les cours des miracles ou vivant dans des conditions peu enviables. Les impôts sont de plus en plus lourds et la colère gronde sourdement. C'est souvent la misère.
- La bourgeoisie est une classe qui monte : la « noblesse de robe », née des concessions du roi et qui veut réduire les pouvoirs de la noblesse de sang, entoure le monarque de ses conseils et joue de plus en plus un rôle capital dans l'économie du pays. Commerçants et chefs d'entreprise accèdent au devant de la scène politique. Ils seront vite décriés comme parvenus par plusieurs écrivains, tels La Bruyère.
- Colbert organise une Marine qu'il veut rivale des Marines anglaises et espagnoles. Ainsi, l'expansion coloniale se développe et Samuel de Champlain fonde, en Amérique du Nord, la colonie de la Nouvelle France, près du Fleuve Saint-Laurent.
- L'éducation prend une place importante dans la société du XVII^e siècle. Bourgeois et nobles fréquentent les collèges des Jésuites ou ceux rattachés à l'Université. Latin et philosophie dans l'esprit d'Aristote, y ont une place de choix.

La société

Tout le XVII^e siècle sera empreint d'un lourd litige religieux. Le roi, monarque de droit divin, a, dans les faits, toute autorité dans l'Église. Il se donne donc pour mission la protection de la foi catholique, religion d'état. À cet effet, il signera la révocation de l'Édit de Nantes (1685) pour protéger la France de l'hérésie protestante, ce qui donnera lieu à de sanglants combats entre Catholiques et Protestants et forcera ces derniers (ou Huguenots) à s'expatrier.

La religion

De plus, à la suite de la Contre-Réforme, l'Église elle-même est divisée en son intérieur. Les Jansénistes, comme les Protestants, veulent retrouver l'idéal évangélique, mais d'une façon rigoureuse, austère et fondée sur la peur. À cette vision intransigeante de la destinée de l'homme s'oppose celle des Jésuites, plus libéraux et tolérants. Au sein même de l'Église catholique, ces deux tendances créeront des affrontements violents. Un autre groupe, celui des libertins, remet en question et refuse toute autorité, qu'elle soit monarchique ou religieuse. Ces libres penseurs feront l'objet d'attaques des Jansénistes bien-pensants.

Jansénistes et libertins sont vite considérés par l'autorité comme dangereux pour la société du XVII^e siècle.

Tout comme les Protestants, les Jansénistes seront condamnés et persécutés par l'Église. Ces querelles intestines alimenteront largement la littérature du XVII^e siècle et la plume deviendra l'arme acerbée de nombreux écrivains engagés.

Les sciences

Le XVII^e siècle est témoin de l'impulsion considérable des sciences. Les expériences scientifiques sont encouragées et les savants protégés. 1666 voit la naissance de l'Académie des Sciences à Paris. Descartes et Pascal apportent également une contribution significative au domaine des sciences et de la philosophie. À 19 ans, Pascal invente une machine arithmétique, étudie le calcul infinitésimal et entreprend le calcul des probabilités. Ses études sur le vide et la pesanteur prolongent celles de Galilée et Toricelli. Le XVII^e siècle marque la naissance de la science expérimentale. Avec le *Discours de la Méthode*, Descartes innove en matière d'ouvrages scientifiques, en passant du latin au français.

En physique, Denis Papin découvre la force de la vapeur et invente l'autocuiseur. Il formule aussi la loi de la composition des forces, tandis que Mariotte étudie les états solide, liquide, gazeux, et invente le baromètre.

L'Anglais Harvey découvre la circulation du sang. D'empirique à scientifique, la médecine entre dans une phase d'explorations et de découvertes, concernant les différentes fonctions du corps humain.

Les arts

Siècle d'épanouissement du classicisme français, le XVII^e siècle se démarque de la Renaissance et du Baroque en revenant, en réaction à la variété et l'abondance du siècle précédent, à une sobriété et une discipline qu'on retrouve aussi en philosophie et en littérature.

- **L'architecture** : lignes et angles sont droits et symétriques. Tout est calculé selon des proportions mathématiques. Le Château de Versailles, réalisé par Hardoin-Mansart, représente le symbole du classicisme de cette époque. Avec les jardins de Versailles, réalisés par Le Nôtre, on touche au chef-d'œuvre du jardin à la française. Autres créations de l'architecture classique : la Galerie des Glaces et le Grand Trianon à Versailles, le dôme des Invalides et la place Vendôme à Paris.
- **La peinture** : caractérisée par l'opposition entre les lignes horizontales et verticales, elle diffère du mouvement continu et libre du style baroque.
Peintres célèbres : Poussin, Lorrain, Le Brun, les trois frères Le Nain (peintures d'églises, scènes paysannes, sujets mythologiques, portraits, etc.).
- **La sculpture** : elle reprend le plein relief de l'art gréco-romain et les attitudes simples des personnages, habillés de draperies tombantes. Plusieurs mouvements funéraires sont l'œuvre de Coysevox qui décore aussi le château de Versailles.
- **La musique** : elle est dominée par Lulli qui, Italien d'origine, va imposer le mariage réussi de la tradition musicale italienne et du goût français. Avec Molière, il crée des comédies-ballets et fondera l'Opéra en France.

Les genres littéraires au XVII^e siècle : quelques points de repère

Le XVII^e siècle est considéré comme l'âge d'or de la littérature en France. Les courants artistiques et littéraires sont toujours le reflet fidèle d'une société donnée à un moment précis de son histoire, chaque courant exprimant sa propre vision du monde. On peut ramener ces courants à deux grandes tendances qui se perpétuent de siècle en siècle. L'une est basée sur l'imagination et l'inspiration et fait appel à la sensibilité; thèmes, procédés stylistiques et vocabulaire sont empreints d'exubérance et d'idéalisme. L'autre tendance est basée sur la sobriété et l'épuration et s'adresse à la raison. Ces tendances sont indissociables.

Le XVII^e siècle voit la naissance des premiers véritables courants littéraires. Deux courants dominent ce siècle : le Baroque dans la première moitié du siècle et le Classicisme dans la seconde. Mais, en 1670, la *Querelle des Anciens et des Modernes* provoque le déclin du classicisme, les premiers restant fixés sur les auteurs de l'Antiquité, les seconds, désireux de se tourner vers l'avenir. Au début du XVIII^e siècle, les Modernes sortiront vainqueurs de cette querelle.

Le Baroque et la Préciosité

Le terme « Baroque » signifie perle de forme irrégulière. Né en Italie, le Baroque est un mouvement artistique et littéraire qui va de la deuxième moitié du XVI^e siècle à la première moitié du XVIII^e siècle. En France, il connaît son apogée entre 1620 et 1640. Cet art est caractérisé par l'excès, l'irréel et le mouvement, qui sont aussi les caractéristiques de la peinture et l'architecture de cette époque. La fin mouvementée de la Renaissance (remise en question par la Science des croyances religieuses, sens de la vie, luttes religieuses...) entraîne une littérature d'un type nouveau qui va porter les sentiments à leur paroxysme. Désespoir, jalousie, haine, mort violente sont parmi les thèmes chers au baroque. La nature y est souvent présente. Démesure, mélange des règles, fusion des opposés, métaphores à profusion, recherche du théâtral, les auteurs baroques se permettent une liberté et une tolérance, tant dans leur vie que dans leur art. Cette vision du monde traduit l'inquiétude spirituelle et philosophique des artistes d'alors. Au service de l'imaginaire, cette esthétique se manifeste particulièrement dans les salons mondains où un phénomène de société s'affirme : la Préciosité.

En réaction aux mœurs grossières de la cour d'Henri IV, va naître un mouvement qui manifeste à outrance le raffinement et la distinction. Le langage précieux privilégie métaphores et périphrases; une perruque devient « la jeunesse des vieillards » et l'on n'hésite pas à « laisser mourir une conversation » après s'être « délabrynthé les cheveux ». Échanges épistolaires, jeux de l'esprit, poésies galantes et maximes sont les activités précieuses par excellence. L'amour en est le thème favori (« Carte du Tendre ») et ce sont les femmes qui « font salon » : Madame de Rambouillet, Mademoiselle de Scudéry; ce sont ces salons que fréquentent et qui influencent de grands auteurs tels que Corneille, Madame de Sévigné, Malherbes, La Fontaine et La Rochefoucault. La libération de la femme et l'égalité des sexes sont parmi les revendications des ces érudites. Cependant, certains auteurs sont irrités par les excès des Précieux et en feront une critique acerbe, en particulier Molière avec ses *Précieuses ridicules* et ses *Femmes savantes*.

Poésie

C'est dans l'Antiquité et dans les poètes italiens ou espagnols que la poésie baroque trouve ses racines. Compositions denses et touffues, contrastes, contradictions, effets de démesure, lyrisme, extravagances, thèmes de l'eau et du feu aux formes insaisissables et éphémères, recherche des sensations fortes, telles sont les composantes de la poésie baroque. Effets de paradoxe et de surprise se mettent au service de la poésie galante. Cette poésie peut être prière, divertissement ou refléter les préoccupations métaphysiques. On y retrouve le sonnet, le madrigal, l'épigramme et l'impromptu. Parmi les œuvres produites, signalons les *Œuvres poétiques* de Théophile de Viau et les *Œuvres* de Saint-Amant.

Théâtre

Bien que décrié par les dévots et l'Église, le théâtre français connaît son siècle d'or au XVII^e siècle. Là encore, les auteurs baroques s'inspirent des comédies italiennes et espagnoles. Intrigues complexes se mêlent au surnaturel et au merveilleux. Sentiments extrêmes, violence et sensualité se côtoient aisément. Avec ses « pièces à machines » (trucages, apparitions ou disparitions soudaines d'un char ou d'un personnage), le théâtre du XVII^e siècle est le père de l'opéra à la française. S'y retrouvent aussi des pièces pastorales avec bergers, bergères et intrigues amoureuses. Le théâtre baroque est représenté principalement par des comédies (*l'Illusion comique* de Corneille) et des tragi-comédies (*le Cid* de Corneille).

Le XVII^e siècle marque l'affirmation du roman comme genre littéraire, proche de celui que nous connaissons aujourd'hui. Le roman précieux est représenté principalement par *l'Astrée* d'Honoré d'Urfé et par *Clélie* de Madeleine de Scudéry. Dans ces romans, les auteurs proposent un code de conduite de la relation amoureuse où la femme, idéalisée, doit demeurer inaccessible et où l'homme la désire pour son esprit plus que pour son corps.

Roman

Le Classicisme

Le Classicisme correspond à l'apogée du règne de Louis XIV. C'est un mouvement artistique qui se dresse face au baroque en privilégiant l'ordre et la sobriété. Il oppose la raison à l'imaginaire et se base sur l'imitation des Anciens et sur des règles strictes. Ainsi, la tragédie doit respecter la règle des trois unités (lieu, temps, action) et celles de la vraisemblance et de la morale. Dans la société de la cour du XVII^e siècle, l'Honnête Homme est un être cultivé et raffiné chez qui prime l'esprit et qui brille par sa conversation. L'Honnête Homme fait suite à l'Humaniste de la Renaissance. Dans le style classique, peu de lyrisme mais un esprit de simplicité, vérité, clarté et rigueur. L'analyse psychologique y est particulièrement soignée.

On versifie beaucoup au XVII^e siècle : théâtre, lettres, satires... Poète de cour, après avoir touché au Baroque, François de Malherbes s'attache à épurer la langue pour en faire un instrument parfait. Malherbes fera le lien entre le Renaissance et le Classicisme. Pour lui, la poésie doit répondre plus à la technique qu'à l'inspiration. « Enfin Malherbes vint » (Boileau, *Art poétique*). Parmi ses œuvres, signalons *Consolation à Du Perrier*, *Odes à Marie de Médicis*, *Larmes de Saint-Pierre* et *Prière pour le roi allant en Limousin*. Dans son *Art Poétique*, Nicolas Boileau se lance à la défense du Classicisme. Il sera aussi nommé historiographe du roi. Parmi ses œuvres, signalons *Les Épîtres*, *Les Satires* et *Le Lutrin*. Jean de la Fontaine s'illustrera avec les *Fables* où, à travers des éléments comiques, il fera une critique de la société en s'inspirant du fabuliste grec Esope. Mettant souvent en scène des animaux, ces *Fables*, chef-d'œuvre de l'art classique, se terminent généralement par une morale. *Le corbeau et le renard*, *La cigale et la fourmi*, *Le laboureur et ses enfants* et également *La mort et le bûcheron* comptent parmi les fables les plus célèbres. Parmi les genres poétiques, on retrouve des ballades et des madrigaux.

Poésie

Théâtre

Le théâtre classique du XVII^e siècle connaît une explosion de chefs-d'œuvres dramatiques. Le théâtre irrégulier (baroque) passe graduellement au théâtre régulier ou classique, régi par des règles et qui a sa source chez les Anciens (Grecs ou Latins).

Tragédie

Après Corneille, qui passe du baroque au classique avec des pièces telles que *Cinna*, *Horace*, *Polyeucte*, et *Médée*, Racine représente le modèle du classicisme avec des pièces telles que *Phèdre*, *Andromaque*, *Iphigénie* et *Athalie*. Les héros cornéliens sont dotés d'une volonté farouche; ils n'aiment que ceux qu'ils estiment. Leur sens de l'honneur atteint son paroxysme. Concernant la grandeur de l'homme, ils soulèvent des questions de portée universelle. Chez Racine, la tragédie est celle de la crise. Les héros raciniens sont écrasés par une passion qui les dépasse. Accablés par un destin implacable et impuissants devant la situation, ils n'ont de solution que la fuite dans le suicide ou la folie. Ces âmes tourmentées vivent toutes de véritables drames intérieurs.

Comédie

À travers le rire et le ridicule, Molière dépeint la société et les mœurs de son époque : noblesse, bourgeoisie, clergé et peuple. Ainsi, il démasque les travers de l'être humain : le dévot, le parvenu, l'obsédé, le pédant, le fourbe, etc. Il utilise la moquerie pour dénoncer le vice. À cause de ces dénonciations, Molière s'attire souvent les foudres des autorités laïques ou religieuses. Molière, grâce à ses thèmes, son style et ses dialogues, a atteint le sommet de la comédie, avec des pièces telles que *Tartuffe*, *Don Juan*, *Le Misanthrope*, *Le Médecin malgré lui*, *L'Avare* et *le Malade imaginaire*.

Comédie-ballet

À la comédie s'ajoutent musique et danse. Ancêtre de la comédie musicale et de l'opéra-comique, la comédie-ballet comporte en alternance des parties chantées et des dialogues, bâtissant ainsi la trame du drame lyrique musical. Signalons dans ce genre *Le Bourgeois gentil-homme* de Molière.

Prose d'idées

Cette prose est dite prose des moralistes, appelés « philosophes » à cette époque. Le développement des salons mondains suscite de nombreuses réflexions sur l'être humain, réflexions d'où surgiront, en prose, des écrits variés de genres différents. Ces œuvres décrivent et critiquent la société et ont un point commun : elles moralisent et portent à la réflexion. Parmi ces œuvres, citons :

- Les ouvrages philosophiques :
 - **Pascal** : *Pensées, Discours sur la condition des Grands*
 - **Descartes** : *Principe de philosophie, les Passions de l'âme*
- Les ouvrages épistoliers :
 - **Madame de Sévigné** : *Lettres à sa fille*
 - **La Rochefoucauld** : *Correspondance*
- Les maximes :
 - **La Rochefoucauld** : *Maximes, Réflexions diverses*
- Les études de caractère :
 - **La Bruyère** : *Les Caractères*
- Les traités éducatifs :
 - **Fénelon** : *Télémaque*
- Les sermons religieux :
 - **Bossuet** : *Oraisons funèbres.*

Le roman classique se veut, lui aussi, porteur d'une morale. Il est plus réaliste que le roman baroque et chacun des lecteurs peut s'y reconnaître. On distingue :

- le roman historique avec **Madame de la Fayette** : *La Princesse de Clèves* et *Zaïde* à dimension psychologique;
- le roman de mœurs avec **Antoine Furetière** : *Le Roman bourgeois.*

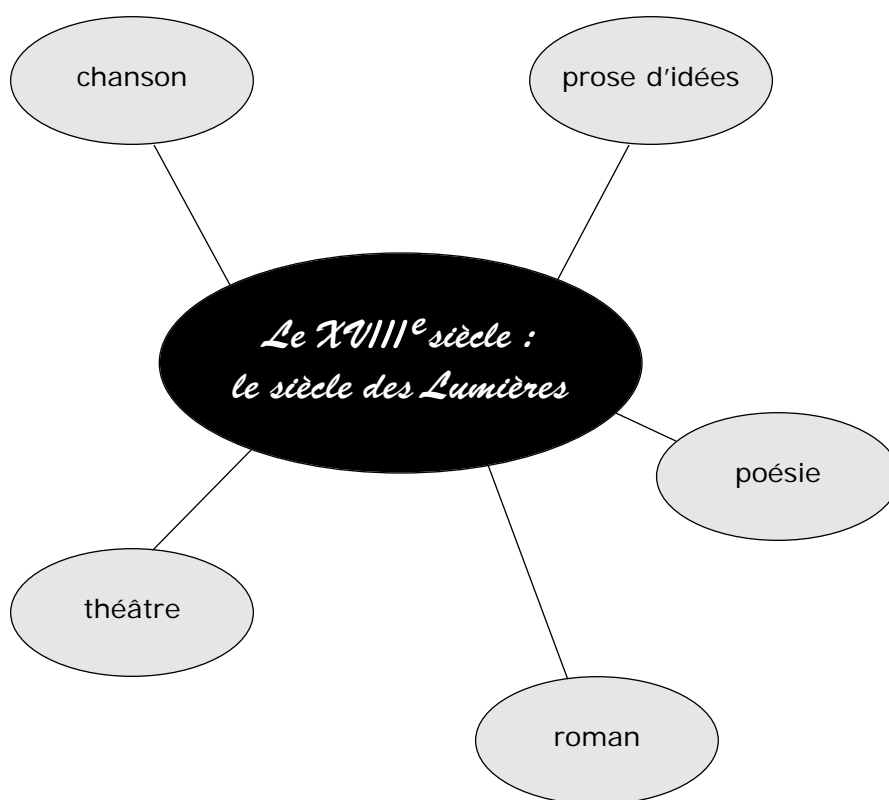
Le conte et la nouvelle sont toujours aussi populaires : ainsi, Jean de Segrais : *Nouvelles françaises*; La Fontaine : *Contes et Nouvelles* en vers; Charles Perrault : *Contes de ma mère l'Oye*, contes en vers et en prose.

D'autres genres fleurissent au XVII^e siècle :

- les *Mémoires*, du **Cardinal de Retz** et de **Saint-Simon**, parmi les plus célèbres;
- la littérature des colons de Nouvelle-France, récits de voyage ou genre épistolaire : Paul Le Jeune : *Relations des Jésuites*, Jérôme Lalemant : *Rapport sur les Hurons* et Marie de l'Incarnation : *Lettres de la Vénérable Mère Marie de l'Incarnation.*

Plusieurs auteurs se sont illustrés dans des genres différents. Ainsi, La Fontaine (fables et contes), Perrault (poèmes et contes), Pascal (réflexions philosophiques et écrits religieux), La Rochefoucauld (Maximes et Mémoires), pour ne citer que ceux-là.

Prose narrative



Le XVIII^e siècle : quelques points de repère socioculturels

La fin du règne de Louis XIV est marquée par l'immobilisme. Économie stagnante, privilèges de l'aristocratie, misère du peuple, renouveau des persécutions des Protestants. À la mort de Louis XIV, en 1715, le besoin de nouvelles lumières se fait sentir en France.

Une vision du monde différente

Les lumières viendront de l'élite intellectuelle qui propose alors une vision du monde différente. La façon d'être du XVIII^e siècle ne se centre plus sur Dieu et la religion mais sur l'Homme et la Raison. La morale se fonde sur la foi en la nature, d'où l'homme dégage la conscience du bien et du mal. On assiste alors à un renversement des valeurs politiques, sociales et morales. Ce n'est plus une société conforme mais c'est l'individu qui devient le point de référence (Rousseau : *Du contrat social*). Les concepts de privilège et de hiérarchie sont remplacés par ceux de justice, travail et mérite personnel (Montesquieu : *De l'Esprit des lois*).

Le XVIII^e siècle est caractérisé par un bouillonnement intellectuel et social, qui entraînera le passage de l'Ancien Régime à la Révolution française en 1789, et lui vaudra le surnom de « Siècle des Lumières ». Ces lumières naissent d'un nouvel esprit, philosophique, engendré du rationalisme cartésien et de la révolution scientifique du XVII^e siècle. On entre dans une période où lois et raison font autorité. Dans tous les domaines, on désire découvrir vérité et rationnel et faire jaillir le progrès possible qui en découle, tout en luttant contre l'obscurantisme (ignorance, intolérance et fanatisme). Les concepts-clé de l'époque sont contestation, critique, polémique et expression de soi.

Le « philosophe » Après « l'humaniste » du XVI^e siècle et « l'honnête homme » du XVII^e, le XVIII^e siècle voit la naissance du « philosophe ». Si jusqu'au XVII^e siècle le penseur méditait sur le monde, le philosophe, lui, pense et agit dans un but précis : transformer ce monde et en contester les valeurs, anciennes et dépassées. Malgré la censure royale et l'embastillement possible, le philosophe lutte pour le droit à la critique et à la liberté (Dumarsais : *Encyclopédie, article : philosophe*). Il se passionne aussi pour les sciences nouvelles : physique, mathématiques, biologie, botanique, médecine (Diderot : *Rêve de d'Alembert*, Rousseau : *Discours sur les sciences et les arts*, Voltaire : *Zadig*, Diderot : *Entretiens et De la morale des rois*). L'intention du philosophe consiste à améliorer le bien-être de l'homme et son aisance matérielle, pour que celui-ci trouve, enfin, le bonheur. Cette confiance en l'homme et en son avenir sera à l'origine du mythe actuel : le droit au progrès et au bonheur.

C'est dans les cafés, salons et clubs, empruntés aux habitudes de l'Angleterre, que lettrés, savants et artistes promeuvent les idées nouvelles. Dans ces nouveaux centres intellectuels, les inégalités sociales s'estompent. On s'y retrouve pour lire, discuter et philosopher. C'est de ce brassage d'idées novatrices et audacieuses que naîtront les mouvements, les faits et les écrits révolutionnaires : prise de la Bastille, le 14 juillet 1789, qui marquera le début de la Révolution française, abolition de la royauté, instauration de la République, liberté de culte, gratuité de l'enseignement, etc., le tout ratifié par la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*.

La Révolution française

À la suite des *Précieuses* du XVII^e siècle, plusieurs femmes, dans toutes les classes de la société, se lancent dans la discussion philosophique et la controverse, telles Mme de Tencin, protectrice de Rousseau ou Olympe de Gouges qui défend les droits des femmes du petit peuple.

La devise de l'époque devient celle de la République française : « Liberté, Égalité, Fraternité », toujours actuelle.

Mais ce siècle des Lumières va se terminer dans le sang. Les idéaux de tolérance et de liberté (Voltaire : *Lettres philosophiques*) se transforment en déraison et en répression. Jugé par le Tribunal Révolutionnaire, le roi Louis XVI et la reine Marie Antoinette devront payer de leur vie, en passant par la guillotine, en 1793. Cette période, dite de la Terreur, assombrit la fin de ce siècle (Robespierre : *Discours du 18 floréal, an II*, Madame Tallien : *Mémoires*, Danton : *Comment sauver la France?*).

Pays peuplé, la France est surtout peuplée de paysans. On assiste à la montée de la bourgeoisie aux dépens de l'aristocratie. Cosmopolite, la société exprime le goût de tout ce qui est étranger, exotique, voyage, exploration (Bernardin de Saint-Pierre : *Paul et Virginie*). L'expansion coloniale s'amplifie. Dans *l'Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, l'abbé Prévost décrit la vie des jeunes gens déportés vers des pays lointains, comme la Louisiane.

La société

La religion

Au XVIII^e siècle, la religion est un sujet très débattu. La religion apparaît alors comme un obstacle à la liberté. Voltaire lui substituera une « religion naturelle », laïcisée : le « déisme », où l'homme n'a que faire de la religion pour être en relation avec Dieu (Voltaire : *Traité sur la tolérance*). Pour Rousseau, cette religion naturelle se rapproche du panthéisme où Dieu et nature ne font qu'un (Rousseau : *Julie ou La nouvelle Héloïse*). L'athéisme de Diderot le poussera à se révolter contre l'intrusion de la religion dans les domaines social, politique ou moral (Diderot : *Lettre sur les Aveugles à l'usage de ceux qui voient*). D'autres, agnostiques, marquent cette période de leur indifférence. Mais la plupart des penseurs privilégient une religion plus tolérante et respectueuse de la liberté et de la raison de chacun.

Le refus de la tradition chrétienne, la recherche d'une nouvelle morale, plus ouverte, ainsi que les diverses conceptions du monde se reflèteront grandement dans toute la littérature du XVIII^e siècle.

Les arts

L'art français s'affirme également et son prestige s'étend en Europe.

- **L'architecture** : urbanisation des villes, hôtels particulier, églises nouvelles. Sous Louis XV, le style rocaille se transforme en art rococo caractérisé par une absence excessive de symétrie (ainsi le Petit Trianon à Versailles). Mais c'est à un style plus sobre et à la ligne droite que l'on reviendra sous Louis XVI (Place Royale (place de la Concorde aujourd'hui), Église de la Madeleine).
- **La sculpture** : le buste, signe de l'affirmation de l'individu, connaît un succès phénoménal. Houdon immortalise ainsi Voltaire, Benjamin Franklin et Diderot.
- **La peinture** : musées et collectionneurs apparaissent. Les sujets sont les suivants : vie quotidienne, fêtes galantes, scènes exotiques (Watteau, Fragonard). Diderot initie la critique d'art (*Salons*). Avec le premier empire, on revient à la rigueur de l'art antique en célébrant la gloire nationale (David : *Bonaparte*). Au XVIII^e siècle, la peinture se popularise. Elle deviendra, comme la littérature, une peinture d'idées, un art d'idéologie.
- **La musique** : à la mode, elle devient un fait social et culturel dont on discute beaucoup. La musique italienne s'affirme (Vivaldi : *Les quatre saisons*). On assiste à la naissance de l'orchestre moderne et de l'opéra-comique. Rameau (*Castor et Pollux*) est un compositeur reconnu. Les salons parisiens se disputent l'Autrichien Mozart.

Dans ce siècle de raison et de progrès, les sciences connaissent un remarquable essor. Les nombreux instruments récemment conçus permettent cette expansion. Les grandes découvertes (Newton : la gravitation universelle), la chimie moderne (Lavoisier) le courant électrique, la machine à vapeur (Denis Papin) sont à la base de la révolution industrielle du XIX^e siècle. Parmi les savants illustres, mentionnons Fontenelle (*Entretiens sur la pluralité des mondes*) et Buffon (*Histoire complète et scientifique de la Nature*). L'Académie des Sciences, fondée en 1666, encourage les expéditions (Cercle polaire) et les expériences diverses.

L'*Encyclopédie* (1751), ouvrage gigantesque de Diderot et D'Alembert, bien que décriée par plusieurs, reste l'œuvre de divulgation scientifique et culturelle la plus importante du siècle.

La langue française continue à être la langue de l'élite intellectuelle en Europe (Allemagne, Russie, Hollande, Angleterre, etc.). Langue et culture françaises connaissent leur apogée, en raison de leur raffinement et de leur civilité. Le vocabulaire évolue en fonction des sciences et techniques nouvelles. Des mots étrangers enrichissent la langue française : artistiques et italiens (*mosaïque, aquarelle, ténor, fresque*), philosophes et anglais (*politicien, budget, verdict*). Des néologismes apparaissent : *anglomanie, citoyens, vandalisme*.

Les sciences

*La langue
française*

Les genres littéraires au XVIII^e siècle : quelques points de repère

Une littérature engagée et une littérature sentimentale

Le XVIII^e siècle voit la victoire des Modernes dans la querelle qui les opposait aux Anciens, à la fin du XVII^e siècle. Les écrivains inventent d'autres genres littéraires, plus proches de l'esprit du siècle. L'idée a pris le pas sur la forme. Le but des belles lettres, de la philosophie et de la politique est de libérer l'esprit et les sens de la morale aliénante des siècles précédents. La littérature du XVIII^e siècle se veut avant tout militante. Elle vise la liberté.

Toutefois, la seconde moitié de ce siècle voit éclore une sensibilité nouvelle, où, autant que la raison, le cœur connaît le droit à l'expression. Parmi d'autres auteurs, Diderot et Rousseau se feront les avocats de ce nouvel esprit, où l'homme doit suivre ses instincts et ses sentiments et être en accord avec la Nature et Dieu, son « ordonnateur ». On est alors en présence d'une littérature lyrique où l'expression des sentiments et du « moi » prennent le dessus. Les thèmes favoris sont : l'amour malheureux, la beauté inaccessible, la passion, la nature changeante, la mort, autant de thèmes qui feront de cette période une sorte de préromantisme (Rousseau : *Les Rêveries du promeneur solitaire*, Bernardin de Saint-Pierre : *Études de la Nature*).

En fait, il existe deux types de littératures, tout au long du XVIII^e siècle : une littérature engagée, politique et philosophique (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais, Chénier) et une littérature sentimentale (l'abbé Prévost, Rousseau, Diderot). Ces deux types de littérature vont coexister et certains écrivains, tels Rousseau et Chénier, s'illustreront parallèlement dans les deux visions.

Prose d'idées

Le XVIII^e siècle marque le triomphe de la prose d'idées. Dans ce domaine foisonnent des écrits semblables à l'essai : réflexions politiques, évocations historiques, traités philosophiques, dictionnaires, encyclopédies. L'objet de ces œuvres est d'expliquer, convaincre et inviter le lecteur à son propre engagement vis à vis de la cause défendue.

- **Montesquieu**

De l'esprit des lois [De l'esclavage des Nègres, la séparation des pouvoirs] (essai de sociologie politique, œuvre de toute une vie).

Essai sur le goût écrit pour l'*Encyclopédie*.

40S : Littératures francophones

- **Voltaire**

Le siècle de Louis XIV (condamné par la censure)

Traité sur la tolérance (réquisition contre le fanatisme)

Des délits et des peines (où Voltaire s'insurge contre la justice inhumaine)

Essai sur les mœurs (où Voltaire se penche sur la civilisation d'autres continents)

Lettres philosophiques suivies de *Lettres anglaises*

Le Russe à Paris (satire).

- **Diderot**

L'Encyclopédie (qui fait la synthèse de la pensée des Lumières)

Pensées philosophiques (censurées, critique du christianisme)

Salons (œuvres critiques de la peinture)

Lettres à Sophie Volland (sorte de journal intime et miroir des mœurs du XVII^e siècle)

Voyage autour du monde (apologie de la vie naturelle).

- **Rousseau**

Du contrat social (critique du rôle de la société face à l'homme; l'auteur y énonce quelques idées pré-révolutionnaires; les grands révolutionnaires, dont il est l'idole, s'y référeront)

L'Émile ou de l'Éducation (présentation des problèmes de la pédagogie moderne)

Lettre à D'Alembert (prise de position contre le genre théâtral).

- **La Hontan**

Dialogue curieux entre l'auteur et un sauvage de bon sens (mythe du « bon sauvage » du Canada).

- **Prose révolutionnaire**

Mirabeau, Condorcet, Danton, Robespierre.

Roman

La forme moderne du roman, qui veut « être vrai » et « faire vrai », vient de l'Angleterre. Considéré par plusieurs comme un genre mineur, souvent immoral et destiné aux femmes, il reste affranchi de toute règle. Ainsi, il va pouvoir se développer à la convenance de ses auteurs.

Il connaît alors une grande popularité et son ascension est parallèle à celle de ses lecteurs, constitués en particulier par la classe bourgeoise.

Pour répondre au goût de cette nouvelle clientèle, le roman réalise, à travers les intrigues, une transposition de la vie réelle où chacun peut se reconnaître. Parmi les thèmes les plus prisés, signalons l'amour, les relations sentimentales, l'ascension sociale et la pensée philosophique. Cette effervescence de création se traduit dans la diversité des romans.

- **Le roman épistolaire ou par lettres :**

Montesquieu : *Lettres persanes* (satire de la société)

Rousseau : *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (qui prône le retour à la nature)

Laclos : *Les liaisons dangereuses* (œuvre qui dépeint une aristocratie libertine et décadente).

- **Le conte philosophique**

Voltaire : *Candide ou l'optimisme* (satire du « Tout est bien dans le meilleur des mondes »)

Zadig ou la Destinée (paru anonymement)

Micromegas (récit relatant la rencontre d'un géant avec les hommes minuscules : tout est relatif).

- **Le roman d'apprentissage**

L'Abbé Prévost : *Manon Lescaut* (peinture d'une société corrompue et d'une passion amoureuse)

Marivaux : *La Vie de Marianne*

Crébillon : *Égarements*.

- **Le roman picaresque**

Lesage : *Gil Blas* (un aventurier s'élève dans la société).

- **Le roman immoral**

Sade : *La philosophie dans le boudoir* (où érotisme, perversion et cruauté se rencontrent pour la première fois).

40S : Littératures francophones

- **Le roman dialogué**

Diderot : *Jacques le Fataliste* (expression des idées de l'auteur sur un grand nombre de sujets, déconstruction du roman).

- **Le roman lyrique et la nature**

Bernardin de Saint-Pierre : *Paul et Virginie* (roman exotique, annonciateur du romantisme).

Au XVIII^e siècle, le poète ne cherche plus à briller dans les salons. Genre tenu pour mineur, la poésie devient un instrument de la raison et, de ce fait, s'éloigne du lyrisme des siècles précédents.

Poésie

- André Chénier peut-être considéré comme un poète riche de promesses, mais il meurt trop jeune, guillotiné :
 - *Iambes* (composé en prison; poème de désespoir où il dénonce l'arbitraire de la justice)
 - *Idylles ou Bucoliques*.
- Jean-Jacques Rousseau : *Rêveries du promeneur solitaire* (recherche du réconfort dans la nature)
- Voltaire : *la Henriade* et *Poème sur le désastre de Lisbonne*.

Divertissement social de prédilection et en plein essor, le théâtre du XVIII^e siècle se transforme. Il voit le déclin de la tragédie (où Voltaire se risquera encore), qui cède la place au drame bourgeois.

Théâtre

- **Diderot :**
 - *Le Fils naturel*
 - *Le Père de famille*.

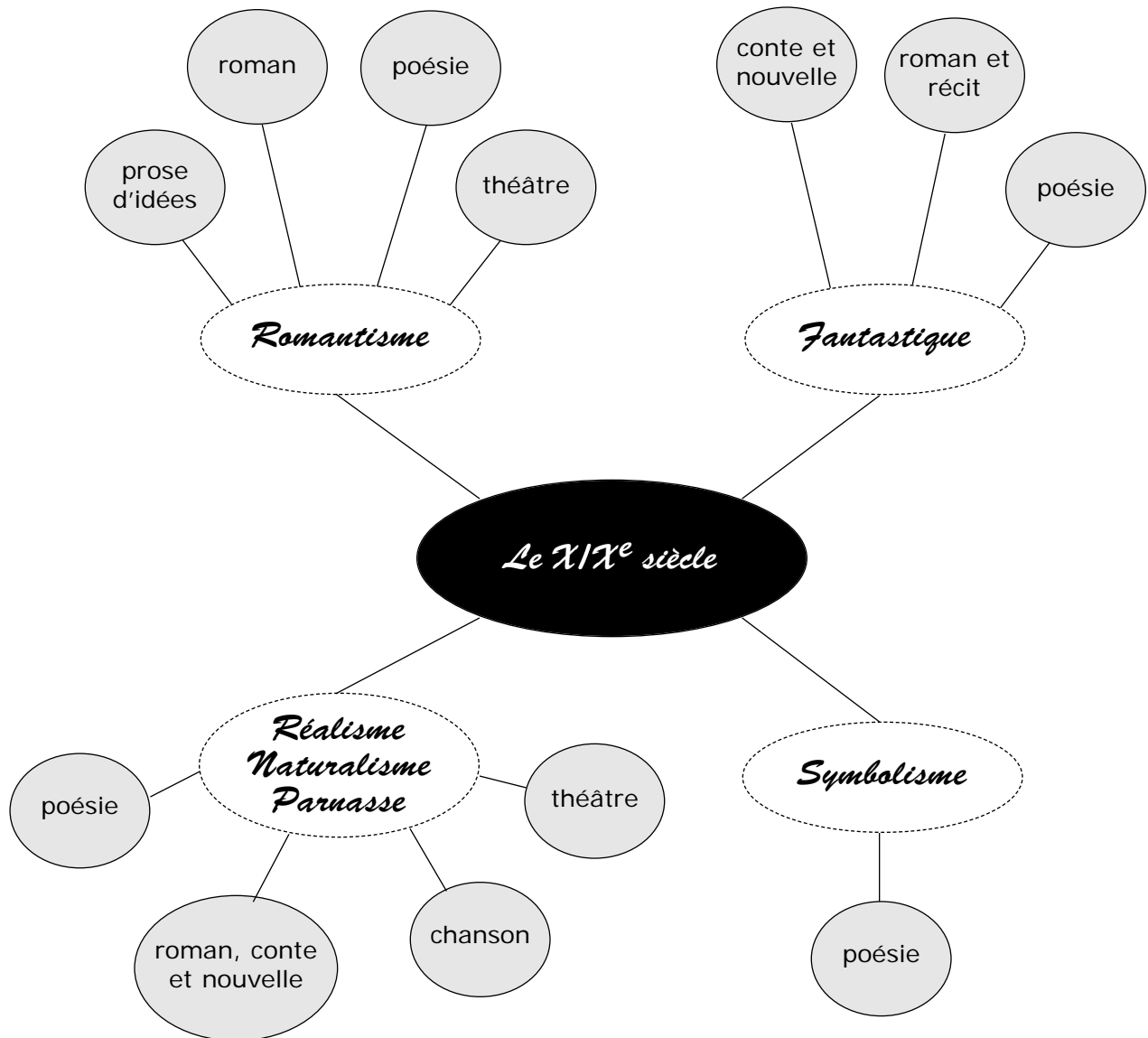
On commence à s'y exprimer en prose pour décrire les conditions et les comportements sociaux. De nouveaux personnages apparaissent : le joueur, l'aristocrate corrompu, le négociant.

Dans le genre comédie, deux auteurs s'illustrent :

- **Marivaux** (comédie amoureuse) :
Le Jeu de l'amour et du hasard et *La double inconstance* (pièces où l'auteur analyse l'univers féminin).
- **Beaumarchais** (comédie d'intrigue) :
Le mariage de Figaro (charmant badinage) et *Le Barbier de Séville* (comédie de mœurs, farce populaire avec musique).

Chanson

De nombreuses chansons marquent les débordements dont une foule est capable dans un temps de rébellion. Mentionnons particulièrement Rouget de l'Isle dont le chant de guerre *La Marseillaise* est devenu l'hymne national français.



Le XIX^e siècle : quelques points de repère socioculturels

Les bouleversements politiques

Engendrée par la Révolution de 1789, la société du XIX^e siècle connaît de nombreux et profonds bouleversements : révolution et guerres napoléoniennes ont ébranlé l'Europe et la France où la vie politique est devenue complexe. En un siècle, ce pays aura connu deux révolutions, un coup d'état et huit régimes politiques successifs (un consulat, deux empires, deux monarchies — trois rois — et trois républiques). Durant cette période d'instabilité et de transformations politiques et sociales, la société est en pleine mutation.

Cet état de malaise existentiel, qualifié de « mal du siècle », « vague des passions » ou « mal romantique » va se refléter dans toutes les formes de la littérature.

La bourgeoisie

En 1789, le peuple français a osé rêver d'une république généreuse et humanitaire. Mais, après la chute de la monarchie de Louis XVI et l'instauration de la Première République (1792), c'est la bourgeoisie, la classe montante, qui s'empare du pouvoir puisque seule détentrice des richesses du pays. Le seul ordre qu'on vénère, c'est l'ordre économique; son mot d'ordre : « enrichissez-vous », son mot de passe : « profit ». Seule la bourgeoisie bénéficie des développements économiques et urbains. Le grand perdant, celui qui fait la révolution et qui s'est fait voler la victoire, c'est le petit peuple. Ce dernier devient alors l'esclave de ce siècle et contribue, à ses dépens, à l'enrichissement de la bourgeoisie. Les inégalités sociales s'accroissent et sèment le germe d'une autre révolution : celle du syndicalisme et du socialisme. Avec la naissance du prolétariat, on assiste à de nombreuses insurrections, d'où émergera la Confédération Générale du Travail, la C.G.T., toujours d'actualité en France.

Les réformes sociales

Mais le XIX^e siècle est aussi le siècle des réformes sociales :

- scolarité obligatoire, gratuite et laïque (Lois de Jules Ferry en 1882)
- droit de grève
- suffrage universel
- droit au travail
- abolition de l'esclavage et de la peine de mort
- liberté de la presse; abolition de la censure, romans-feuilletons (en 1860, 60 quotidiens existent à Paris).

40S : Littératures francophones

Les découvertes de la science ont des retombées économiques industrielles. Nombreux sont les domaines qui en profitent :

- industrie du charbon et du textile
- fonderies; métallurgie
- organisation de la poste
- libre-échange avec l'Angleterre.

Cette effervescence donne lieu à la naissance de nombreuses banques. Siècle de matérialisme et de conformisme, le XIX^e siècle apparaît comme le père virtuel de la mondialisation actuelle.

*Une
effervescence
économique*

Ils possèdent terres, industries et banques et vivent dans le luxe. Ils méprisent la classe des pauvres et les craignent. (Rimbault et Verlaine les ridiculisent, Balzac et Flaubert les dénoncent.)

Les bourgeois

Malgré l'assainissement des terres, l'apparition des engrais et l'amélioration des récoltes, les paysans mènent une vie misérable. Trop souvent salariés ou en location des terres qu'ils cultivent, ils choisissent de fuir vers les villes. L'exode rural s'accroît et les paysans vont grossir la masse des ouvriers prolétaires.

Les paysans

Esclaves du machinisme, travaillant de treize à quinze heures d'affilée, chaque jour, sans protection ni assurance, ils sont à la merci de l'accident, de la maladie. Leur misère les amène souvent à la violence et l'alcoolisme, phénomènes qui les marginalisent davantage. Femmes et enfants, utilisés et sous payés, payent un lourd tribut à la société.

Les ouvriers

Ces injustices sociales flagrantes poussent les ouvriers à des regroupements, des revendications sociales et des soulèvements populaires.

La Première Internationale, qui rassemble les prolétaires, a lieu en 1862, sous l'égide de Karl Marx (« Prolétaires de tous les pays, unissez-vous »).

La religion

Les découvertes scientifiques spectaculaires conduisent le XIX^e siècle à embrasser une foi nouvelle : la foi dans le progrès. La science semble être la source fondamentale du bonheur de l'homme et la réponse à ses problèmes humains et métaphysiques. Cette foi illimitée dans le progrès, appelée scientisme, détrône bientôt, chez certains, la foi en Dieu mais sera combattue par l'Église. Propagée par le positivisme (théorie d'Auguste Comte qui affirme sa foi dans la Science et la Raison, combattant ainsi la doctrine chrétienne qui soutient l'origine divine de l'homme), le scientisme mène à la théorie de l'évolution des espèces de Darwin qui, attaquant la doctrine chrétienne, avance l'idée de parenté entre l'homme et l'animal, ce qui suscite des réactions de la part de certains écrivains. Ces idées nouvelles et révolutionnaires perturbent la perception que l'être humain a de lui-même et de sa place dans l'univers. De nombreux écrivains vont cependant suppléer à ce détournement de la spiritualité en se tournant vers des activités parareligieuses telles que le spiritisme ou l'occultisme, ce qui va donner lieu à un nouveau genre littéraire : le Fantastique.

Les sciences

Sur les traces du siècle précédent, recherches et découvertes foisonnent :

- système métrique (obligatoire en 1840)
- découverte, par calcul, de la planète Neptune
- chemin de fer
- moteur à explosion
- typographie
- photographie - phonogramme
- exploitation de la « fée électricité »
- en médecine : premier vaccin (Pasteur), stéthoscope, rayons X, anesthésie et méthode expérimentale de Claude Bernard.

Les arts

Le XIX^e siècle connaît un bouleversement dans le domaine de l'esthétique. L'artiste aussi évolue. Il désire traduire de façon personnelle et subjective ses propres perceptions de sa vision du monde. L'imagination a libre cours et se permet de transformer la réalité selon le sentiment de l'artiste. Au XIX^e siècle, Paris devient la capitale mondiale des arts et elle accueille de nombreux artistes étrangers.

L'architecture

Le néo-classicisme caractérise le début du siècle : Arc de Triomphe du Carrousel, colonne Vendôme, grand travaux d'urbanisation du baron Haussmann à Paris, Opéra de Paris et Tour Eiffel (construite pour l'Exposition universelle de 1889).

La sculpture

Commercialisée par la bourgeoisie, elle devient un « art de salon et de chambre à coucher » (Baudelaire) ainsi qu'un art de musée. Mentionnons, parmi les grands sculpteurs, les noms d'Auguste Rodin et de Camille Claudel.

La peinture

Suivant l'esprit du siècle, plusieurs écoles coexistent. Le néo-classicisme (Ingres) sous Napoléon 1^{er} sera suivi de l'art romantique (Géricault) puis de la peinture réaliste (Corot, Courbet, Millet, Daumier) qui, parallèlement à Balzac, Flaubert, Stendhal ou Maupassant en littérature, traduira la réalité sociale de l'ouvrier et du paysan, du monde du travail et, parfois, de la déchéance (alcoolisme, prostitution, misère des foyers). Mais c'est l'Impressionnisme qui va révolutionner la peinture en traduisant sur toile l'esprit du naturalisme littéraire (Monet, Pissarro, Cézanne, Degas, Renoir), peinture d'avant-garde que les Salons refusent d'exposer. Le but de l'Impressionnisme est de traduire les « impressions » essentielles du sujet qui perçoit. La première exposition consacrée aux Impressionnistes soulève, en 1874, des nombreux commentaires négatifs (*Le déjeuner sur l'herbe* de Manet et *Impression, soleil levant* de Claude Monet). Suivent, dans la lignée des Impressionnistes, Gauguin, Van Gogh, Degas et Toulouse-Lautrec, qui témoignent à leur tour de la vie quotidienne du petit peuple et de la nature telles qu'ils les voient.

La musique

Paris attire de nombreux compositeurs étrangers : Rossini, Bellini, Liszt, Chopin. Parmi les Français, signalons Berlioz qui crée l'orchestre moderne, Gounod (*Faust*), Bizet (*Carmen*) et Claude Debussy qui innove avec des dissonances et des harmonies nouvelles.

La langue française

La langue continue son évolution. Au XIX^e siècle, les Romantiques vont bientôt accueillir dans leur œuvre les mots prosaïques de la classe paysanne et ouvrière. (Victor Hugo va mêler « les mots sénateurs » et « les mots roturiers » pourvu qu'ils « disent vrai ».) Aux expressions abstraites, on préfère celles qui sont plus concrètes; on simplifie : on ne « délabrinthe plus ses cheveux », on les peigne. Apparaît aussi l'emploi des particularismes linguistiques des personnages de roman, leurs expressions locales ou régionales. Selon l'origine sociale des héros de roman, les styles varient et ainsi se répandent dans la société française, en même temps que les livres. Le vocabulaire français se diversifie. L'ère industrielle voit apparaître de nouveaux mots : *avion, voler, gare*, etc. La politique en introduit d'autres : *socialisme, antidémocratique*, etc. Dans les journaux sportifs apparaissent les mots *football, base-ball, tennis*, etc.; aux romans russes, on emprunte des termes tels que *toundra, cosaque, steppe, mammoth, vodka*, etc. La lettre *w* apparaît dans l'alphabet français en 1878. Petit à petit, une double association s'établit : la langue française est associée à la culture et la langue anglaise aux affaires.

Les genres littéraires au XIX^e siècle : quelques points de repère

La littérature du XIX^e siècle se dessine en plusieurs mouvements :

- le préromantisme (1800-1820) et le Romantisme (1820-1850)
- le Fantastique
- le Réalisme, le Naturalisme et le Parnasse (1850-1890)
- le Symbolisme (1880-1890).

Le Romantisme

Après la période révolutionnaire et les guerres napoléoniennes, la France est déçue, ses rêves s'étant dissous dans le sang de la désillusion. De ce bouleversement des idées et de cette remise en cause des traditions émerge une « nouvelle manière de sentir » (Baudelaire) et un esprit de mélancolie pour deux générations, sensibilité que l'on va appeler « le mal du siècle ».

Le mal de vivre

Cette nouvelle perception du monde, née à la fin du XVIII^e siècle en Angleterre et en Allemagne, est à l'origine d'un vaste mouvement européen appelé le Romantisme.

Trois sources d'inspiration sont à l'origine de ce mouvement en France :

- l'œuvre de **Jean-Jacques Rousseau** au XVIII^e siècle : *Rêveries du promeneur solitaire*;
- la littérature allemande : **Goethe** avec *Les souffrances du jeune Werther*;
- la littérature anglaise : **Walter Scott, Ann Radcliffe, Byron**.

Cette pensée nouvelle est véhiculée par les écrivains exilés dans ces pays, écrivains considérés comme précurseurs du Romantisme. Parmi ces préromantiques, signalons **Chateaubriand** et **Madame de Staël**.

C'est en 1820, à la parution des *Méditations poétiques* de **Lamartine** que le mouvement romantique voit le jour en France.

Le Romantisme s'élève contre la vigueur et le rationalisme du siècle des Lumières. Ainsi, ce mouvement va établir la primauté des passions sur la raison.

Les caractéristiques communes des écrivains romantiques sont les suivantes :

- le rejet de la tradition classique au profit de l'histoire nationale;
- l'intérêt porté au Moyen Âge (littérature, légendes, religiosité);
- l'intérêt pour les littératures étrangères (Angleterre, Allemagne, Espagne);
- l'idéal social et humanitaire;
- la couleur locale et la vérité historique.

Le Romantisme part d'un sentiment d'inadaptation et de repli sur soi. Ses thèmes favoris sont : l'ennui, la nostalgie, le rêve, la nature sauvage, le surnaturel et la mort, le tout gravitant autour d'un thème central : le « Moi » et l'introspection.

Le héros romantique

Le héros romantique se complait dans sa mélancolie et ses déchirements profonds. Son monde se nourrit d'insatisfaction et de malaise, de passions exaltées et de tourments irréversibles de l'âme. Il fait l'apologie de la souffrance et côtoie le suicide. Assoiffé d'idéal et d'absolu, il dénigre le matérialisme de la bourgeoisie contemporaine et se complait dans son lyrisme. Pour le romantique, la souffrance est le privilège des âmes hors du commun. « C'est un fatal présent du ciel qu'une âme sensible » répète-t-il, après Rousseau.

Éternel révolté, le héros romantique cherche consolation dans la nature et le surnaturel. Pour adoucir son mal, il tente un retour vers Dieu et touche parfois à l'occultisme. Il est avide d'exotisme (voyages) et de liberté totale. Le bizarre et l'exceptionnel l'attirent. Il rêve de voyages dans le temps et dans l'espace. Certains romantiques se croient chargés d'une mission et s'engagent dans la vie politique (Lamartine, V. Hugo : *Les Châtiments*) ou produisent des œuvres socialement militantes (Hugo : *Les Misérables*, G. Sand : *La mare au diable*).

Mais, en fait , le héros romantique aime se complaire dans sa tristesse et il cultive son mal-être d'où il semble tirer le sens de sa vie.

Quelques pensées romantiques célèbres :

- « L'homme est un apprenti, la douleur est son maître. » (Musset)
- « La vérité sur la vie, c'est le désespoir. » (Vigny)
- « Un seul être vous manque et tout est dépeuplé. » (Lamartine)

Le Romantisme a produit de nombreux chefs-d'œuvre dans chacun des genres littéraires. Mais il a eu aussi ses excès, en particulier les exagérations caricaturales de certaines des lamentations du héros.

La littérature romantique rejette toute règle et toute contrainte, notamment les règles classiques (les trois unités en particulier). L'écrivain veut jouir d'une liberté totale et s'exprimera à sa convenance, utilisant mots et expressions d'origines diverses. « Il ne faut pas faire de distinction entre les mots sénateurs et les mots roturiers » (V. Hugo). Ainsi le trivial et le raffiné se côtoient dans un même texte, de même que le beau, le laid, le grotesque ou le néologisme. L'argot, la langue populaire et l'expression locale sont aussi de mise, à condition qu'elles servent à traduire la vérité, la clarté et le pittoresque.

*Le refus
des règles*

Elle se met au service de la défense d'une cause comme, par exemple, exprimer les prises de position des Romantiques, en particulier leur désir de liberté, face aux règles et à la raison des XVII^e et XVIII^e siècles.

Prose d'idées

- **Victor Hugo** : *Préface de Cromwell*
- **Germaine de Staël** : *De l'Allemagne* et *De la littérature*
- **Stendhal** : *Racine est Shakespeare*.

Au XIX^e siècle, le roman acquiert ses lettres de noblesse et s'impose comme le genre le plus prisé et connaît un succès énorme. Il cherche à peindre la réalité de la société et se veut le témoin de son époque. Le roman romantique innove de par la structure du récit, telle qu'elle existe encore aujourd'hui.

Roman

Deux types de romans émergent :

- le roman autobiographique ou roman confession (récit intimiste, à la première personne, exposant les tourments du « moi » et utilisant l'analyse psychologique) :
 - **François-René de Chateaubriand** : *René*
 - **Alfred de Musset** : *La confession d'un enfant du siècle*
 - **Benjamin Constant** : *Adolphe*
 - **Georges Sand** : *Indiana*;
- le roman historique qui rappelle les événements passés et la vie quotidienne du temps jadis et qui prend la défense des défavorisés :
 - **Alexandre Dumas** : *Les trois Mousquetaires*, *Le Comte de Monte-Cristo*
 - **Victor Hugo** : *Notre-Dame de Paris*, *Les Misérables*
 - **Prosper Mérimée** : *Carmen*
 - **Alfred de Vigny** : *Cinq-Mars*
 - **Eugène Sue** : *Les Mystères de Paris*.

Poésie

Elle correspond au « chant intérieur » du poète qui revendique la primauté des sentiments sur la technique. C'est une poésie lyrique et passionnée, guidée par un esprit de liberté. Le poète a recours aux comparaisons, métaphores et symboles pour exprimer la violence de ses sentiments. Les thèmes favoris : ruines, crépuscules, nuit, lune, automne, orages, nature déchaînée, voyages; ces thèmes traduisent le mal de vivre du poète romantique.

- **Alphonse de Lamartine** : *Le lac, l'automne, l'isolement*
- **Alfred de Musset** : *Tristesse, La nuit de mai*
- **Victor Hugo** : *Tristesse d'Olympia, Rêverie, Mélancholia*
- **Alfred de Vigny** : *Le cor, La mort du loup*
- **Gérard de Nerval** : *El Desdichado, Fantaisie.*

Théâtre

Au début du XIX^e siècle, on assiste à la décadence de la tragédie classique. Après la vogue du mélodrame, le théâtre romantique opte pour le lyrisme tout en combinant tragédie et comédie, comme dans la vie. Le héros représente souvent le poète en lutte avec la société.

Couleur locale, exotisme, mélange des genres et des registres de langue, vers ou prose, complexité de l'intrigue, tout cela est mis au service de la vérité, historique ou sociale.

- **Victor Hugo** : *Hernani, Ruy-Blas*
- **Alfred de Vigny** : *Chatterton*
- **Alfred de Musset** : *Lorenzaccio, On ne badine pas avec l'amour*
- **Alexandre Dumas** : *Antony, La tour de Nesle.*

Le Fantastique (ou Romantisme noir)

Objet du Fantastique

« Fantastique : qui est créé par l'imagination, qui n'existe pas dans la réalité » (*Le Robert*). Le Fantastique touche à la rupture soudaine et inexplicée de l'ordre logique. C'est aussi l'intrusion du surnaturel dans le monde quotidien. De nombreux romantiques sont attirés par le Fantastique. Leur goût du rêve, du mystère, du surnaturel et de la folie les y amène.

L'atmosphère du récit fantastique est bizarre, lourde voire effrayante; elle mêle l'irréel au réel, jouant avec les peurs et les angoisses enfouies au fond de l'être humain, depuis la nuit des temps.

Le genre fantastique se développe dans la première moitié du XIX^e siècle, avec le Romantisme, et il se perpétue parallèlement au Réalisme. Déjà au XVIII^e siècle, Cazotte avait publié *Le diable amoureux* (1772), œuvre qui marque la naissance du Fantastique comme genre littéraire.

De tout temps, l'être humain a été attiré par ce qui le dépasse : l'au-delà, le mystère. Ne comprenant pas les forces qui l'influencent, il s' imagine, depuis toujours, des récits fabuleux où des êtres étranges, détenteurs de pouvoirs magiques, accomplissent des actes prodigieux. Il s'invente un monde qui tente de répondre à ses questions existentielles : le monde du merveilleux, où les forces du Bien (la vie) et celles du Mal (la mort) s'affrontent sans relâche.

Jusqu'au XVIII^e siècle, le merveilleux est florissant (ainsi les *Contes* de Perrault au XVII^e siècle). Mais le siècle des Lumières voit en partie le merveilleux, tout comme la croyance en Dieu, s'estomper, terrassés par la Raison. Cependant, l'homme a besoin de croire en quelque chose qui le subjugué et le domine. Certains prônent alors le retour du divin, mais hors des religions révélées, et tentent des expériences parareligieuses (spiritisme, occultisme). L'être humain du XIX^e siècle renouvelle son imaginaire à travers le Fantastique, qui prend alors le relais du merveilleux et de la croyance en Dieu.

Le genre fantastique français subit l'influence des littératures étrangères. À la fin du XVIII^e siècle, le roman « noir » ou « gothique »⁽¹⁾ anglais se déverse sur la France : Horace Walpole avec *Le château d'Otrante* (1764), Ann Radcliffe avec *Le mystère d'Udolphé* (1794), M. G. Lewis avec *Le moine* (1796) et Mary Shelley avec *Frankenstein* (1818), premier personnage mythique du Fantastique.

*Historique et
influences
étrangères*

Les héritiers français du roman noir (Nodier, Hugo, Lautréamont) peupleront leurs récits d'horreur, de vampires et de spectres (Nodier : *Les démons de la nuit*, V. Hugo : *Han d'Islande* et Lautréamont : *Les chants de Maldoror*).

Après la traduction des *Contes* d'Hoffmann, lui-même précédé de Goethe dont le héros, « Faust », pactise avec le diable pour obtenir une éternelle jeunesse, l'influence allemande déferle sur la France. L'horreur et le sang des romans anglais laissent alors la place à des sentiments plus subtils, moins violents, plus intériorisés, faisant part des secrets les plus intimes de l'âme humaine.

⁽¹⁾ Le gothique fait référence aux romans anglais qui présentent des décors situés en Espagne et en Italie, hauts lieux de l'architecture médiévale gothique : châteaux mystérieux en ruine, couvents, cimetières, passages souterrains secrets, oubliettes, autant de lieux propices invitant aux activités criminelles et cachées.

Les *Histoires extraordinaires* d'Edgar A. Poe, traduites de l'américain en 1856 par Baudelaire, seront à l'origine du Fantastique psychologique, parallèle à la période positiviste de l'époque. Après 1850, le Fantastique va composer avec le courant réaliste, avec les récentes découvertes en psychologie (S. Freud) et la médecine aliéniste du professeur Charcot, les études nouvelles sur l'hypnose et l'hystérie. La folie devient alors un thème littéraire prisé.

Caractéristiques du genre fantastique

C'est la présence troublante, mystérieuse et illogique de personnages ou d'éléments surnaturels dans la vie quotidienne (vampires, spectres, revenants, morts-vivants, démons, fantômes, squelettes, objets qui s'animent, doubles) qui donne le ton. Les thèmes privilégiés sont la terreur, le crime, la sexualité, la mort, le satanisme, la folie, mais aussi l'exotisme et le pittoresque. Le but de l'auteur fantastique est de dérouter le lecteur, l'horrifier, le mettre en doute.

Les sentiments ainsi créés sont l'inquiétude, le malaise, la terreur, l'épouvante, le doute, l'incertitude, l'hésitation. L'écriture fantastique est à la première personne, l'emploi du « je » ne faisant que renforcer l'inquiétude et l'incertitude du lecteur, incertitude déjà créée par les figures de style utilisées telles que métaphores, comparaisons et personnifications.

Genres littéraires fantastiques

Le Fantastique est étroitement lié au récit : conte, nouvelle et roman.

- conte et nouvelle :
 - **Charles Nodier** : *Smarra ou les démons de la nuit*, *Jean-François les Bas-Bleus*
 - **Prosper Mérimée** : *La Vénus d'Ille*
 - **Gérard de Nerval** : *Aurélia*, *Les filles du feu*
 - **Théophile Gauthier** : *La cafetière*, *La morte amoureuse*
 - **Villiers de l'Isle-Adam** : *Contes cruels*
 - **Guy de Maupassant** : *Le Horla*, *La chevelure*, *Contes cruels et fantastiques*
- roman et récit :
 - **Honoré de Balzac** : *La Peau de chagrin*
 - **Victor Hugo** : *Han d'Islande*
 - **Théophile Gauthier** : *Le Roman de la Momie*
- poésie :
 - **Lautréamont** : *Les chants de Maldoror* (poème en prose)
 - **Aloysius Bertrand** : *Gaspard de la nuit* (poème en prose).

Le Réalisme, Le Naturalisme, Le Parnasse (ou la contestation du Romantisme)

La seconde moitié du XIX^e siècle est marquée par l'influence du positivisme, ce qui va donner naissance à plusieurs courants littéraires dont le Réalisme et le Naturalisme, courants qui reflètent les préoccupations scientifiques et sociales du moment. « La science renferme l'avenir de l'humanité. Il viendra un jour où l'humanité ne croira plus mais où elle saura » (Ernest Renan).

En étroite relation avec les développements sociaux et l'évolution des mentalités, ce mouvement se targue de représenter la réalité telle quelle. Exprimant un souci d'objectivité, le Réalisme réagit et s'élève contre le lyrisme et les épanchements sentimentaux des Romantiques.

Le Réalisme

En 1838, l'avènement de la photographie, perçue comme art révélateur de la stricte réalité, va influencer les artistes réalistes.

Le but de l'écrivain réaliste sera de rendre compte du réel, après une observation minutieuse, digne de l'expérience scientifique. Ainsi, comme le peintre de son époque, l'écrivain réaliste choisit ses thèmes dans la vie quotidienne, n'hésitant pas à dépeindre la marginalité, la laideur et même le sordide (ainsi, Balzac dans *Le Père Goriot*). Les thèmes concernant la vie de la petite bourgeoisie y sont aussi privilégiés, dans ce qu'elle a de plus médiocre : hypocrisie et égoïsme. L'écrivain veut témoigner et émouvoir. Deux types de héros se partagent le roman réaliste : le jeune homme de classe inférieure qui veut s'élever dans la hiérarchie sociale mais s'y heurte et le bourgeois, mesquin et méprisable. Calqué sur la vie quotidienne, le héros fait plutôt figure d'anti-héros.

Stendhal : *Le Rouge et le Noir, La Chartreuse de Parme*

Honoré de Balzac : *Le Père Goriot, La comédie humaine, Physiologie du mariage*

Gustave Flaubert : *Madame Bovary, L'éducation sentimentale*

Guy de Maupassant : *Une vie, Le saut du berger, Boule de suif, Les contes de la bécasse*

Roman et Conte

Dans les cafés-concerts, illustrés par le peintre Toulouse-Lautrec, la chanson réaliste connaît un franc succès. L'amour dramatique de préférence, et la misère du peuple, en sont les thèmes préférés.

Chanson

Théâtre

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, un théâtre réaliste (théâtre de mœurs, vaudeville et opérette), où chacun peut se reconnaître, se divise en deux sous-genres :

- les comédies dites sérieuses, souvent moralisatrices :
Alexandre Dumas fils : *La dame aux camélias*;
- les comédies drôles et spirituelles, peignant les travers de la société : le pouvoir de l'argent, le triomphe de la médiocrité, le mariage (adultère, divorce, triangle amoureux) :
Eugène Labiche : *Le voyage de Monsieur Perrichon*
Georges Courteline : *Messieurs les ronds-de-cuir*
Edmond Rostand : *Cyrano de Bergerac* (qui atteint le triomphe)
Georges Feydeau : *Le dindon*.

Le Naturalisme

Défini par Zola (chef de file de ce mouvement) comme « la formule de la science moderne appliquée à la littérature », à la fin des années 1870, le Naturalisme puise sa source dans l'évolution scientifique du siècle. Il prolonge le Réalisme sous une forme encore plus scientifique. Se basant sur la méthode expérimentale de Claude Bernard, l'écrivain naturaliste se veut un observateur et un expérimentateur. Certains titres de Zola révèlent bien cet esprit novateur : *Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire* (*Histoire des Rougon-Macquart*) et *Le Roman expérimental*.

En niant l'existence de tout élément surnaturel, le Naturalisme dépasse le Réalisme dans la peinture qu'il fait du milieu social populaire, des ouvriers, mineurs, paysans, petits Parisiens sans en cacher la misère, la violence (alcoolisme, prostitution). Le roman naturaliste veut « faire vrai » tout en expliquant les mécanismes divers de la vie, en se basant sur les découvertes de la science : physiologie, psychologie, névrose, hérédité, sélection naturelle (Darwin), déterminisme biologique. Ainsi procédera Zola dans la saga des Rougon-Macquart.

Le roman naturaliste se veut un terrain expérimental aux prétentions scientifiques. Mais, comme le dit Maupassant, l'œuvre de l'artiste étant toujours teintée d'une vision personnelle, donc arbitraire, le Naturalisme réussit-il à être ce à quoi il aspire? N'y a-t-il pas contradiction à considérer l'art littéraire comme une science? Tout imprégné d'« humanité », le personnage romanesque est-il comparable à un robot programmé? C'est dans ces questions que résident l'ambiguïté et la limite du Naturalisme.

Germinal, L'assommoir, Thérèse Raquin, Nana, La Bête humaine, La curée, La fortune des Rougon-Macquart... : en une vingtaine de romans, **Zola** peint les quatre mondes de l'époque : le peuple, la bourgeoisie parvenue, le grand monde et celui des marginaux.

*Roman et
nouvelle*

Au XX^e siècle, plusieurs films mettront certains de ces romans à la portée de tous.

« Il n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien, tout ce qui est utile est laid. » (Théophile Gauthier) Dans le domaine de la poésie, le Parnasse⁽²⁾ représente l'équivalent du Naturalisme. Après 1850, de jeunes poètes, orientés par Théophile Gauthier, impriment une tendance nouvelle à la poésie en rejetant les débordements passionnés des Romantiques et leur engagement politique et social. La poésie renoue alors avec les pratiques classiques, quand le poète était un artisan de la langue. La poésie devient descriptive. La description de contrées lointaines a remplacé celle de l'âme. Le Parnassien a recours à l'impersonnalité, sa documentation est solide et sa discipline austère. La technique et la raison ont pris la place de l'exaltation des sentiments. Pour le Parnassien, l'Art est gratuit et au seul service du culte de la beauté. Cette doctrine, « l'Art pour l'Art » (Théophile Gauthier), désire créer pour créer et non plus pour interpréter. Le poète parnassien privilégie la forme. Il fera la transition entre les poètes romantiques et symbolistes, poètes qui, bientôt, révolutionneront la poésie en lui apportant tout un langage nouveau.

Le Parnasse

Théophile Gauthier : *L'Art pour l'Art, Émaux et Camées*

Leconte de Lisle : *Poèmes antiques, Poèmes barbares*

Jose-Maria de Heredia : *Les trophées*

Théodore de Banville : *Les stalactites, Les Cariatides, Odes funambulesques.*

Poésie

Le Symbolisme

Le Symbolisme marque la révolte contre les excès du Naturalisme et la froideur du Parnasse, contre l'univers logique et rationnel de la science. Le poète symboliste cherche à fuir la petitesse de la vie pour un « ailleurs » plus riche, dépassant ainsi la réalité matérialiste de son époque. L'écrivain symboliste vit en opposition avec le conformisme bourgeois. Ce sera un marginal, éprouvant, à travers une grande lucidité, un pessimisme existentiel. Baudelaire est l'initiateur de ce mouvement dont le but n'est plus de décrire ou d'affirmer (réalité ou sentiment) mais de suggérer, d'évoquer, pour atteindre la nature spirituelle des êtres et des choses.

*Objet du
Symbolisme*

⁽²⁾ Parnasse : montagne sacrée de la mythologie gréco-latine où résident les muses, protectrices des arts et des lettres.

Le symboliste cherche à voir l'idée derrière l'apparence. Il privilégie les idées et le mystère plutôt que la réalité et le rationnel et propose au lecteur de s'évader du quotidien banal en utilisant le rêve, l'imagination, la sensibilité. Pour ce faire, il use du symbole qui, au moyen d'une image, exprime l'idée avancée. Par exemple, la flamme symbolise l'amour et « l'albatros » de Baudelaire, oiseau ridiculisé par les marins ou le « Pierrot » de Verlaine symbolisent le poète incompris.

L'écriture symboliste rompt aussi avec les règles traditionnelles de la poésie. La forme extrêmement soignée, le vers libre et la liberté des rythmes donnent naissance à une langue musicale. Verlaine, lui, innove la poésie en prose.

Vivant en marge de la société bourgeoise, en quête d'une vie plus intense, ces éternels révoltés que sont les symbolistes cherchent une échappatoire dans une vie de bohème et les paradis artificiels (drogue, voyages). Leur vie, dérégulée et malheureuse, fera d'eux des « poètes maudits ».

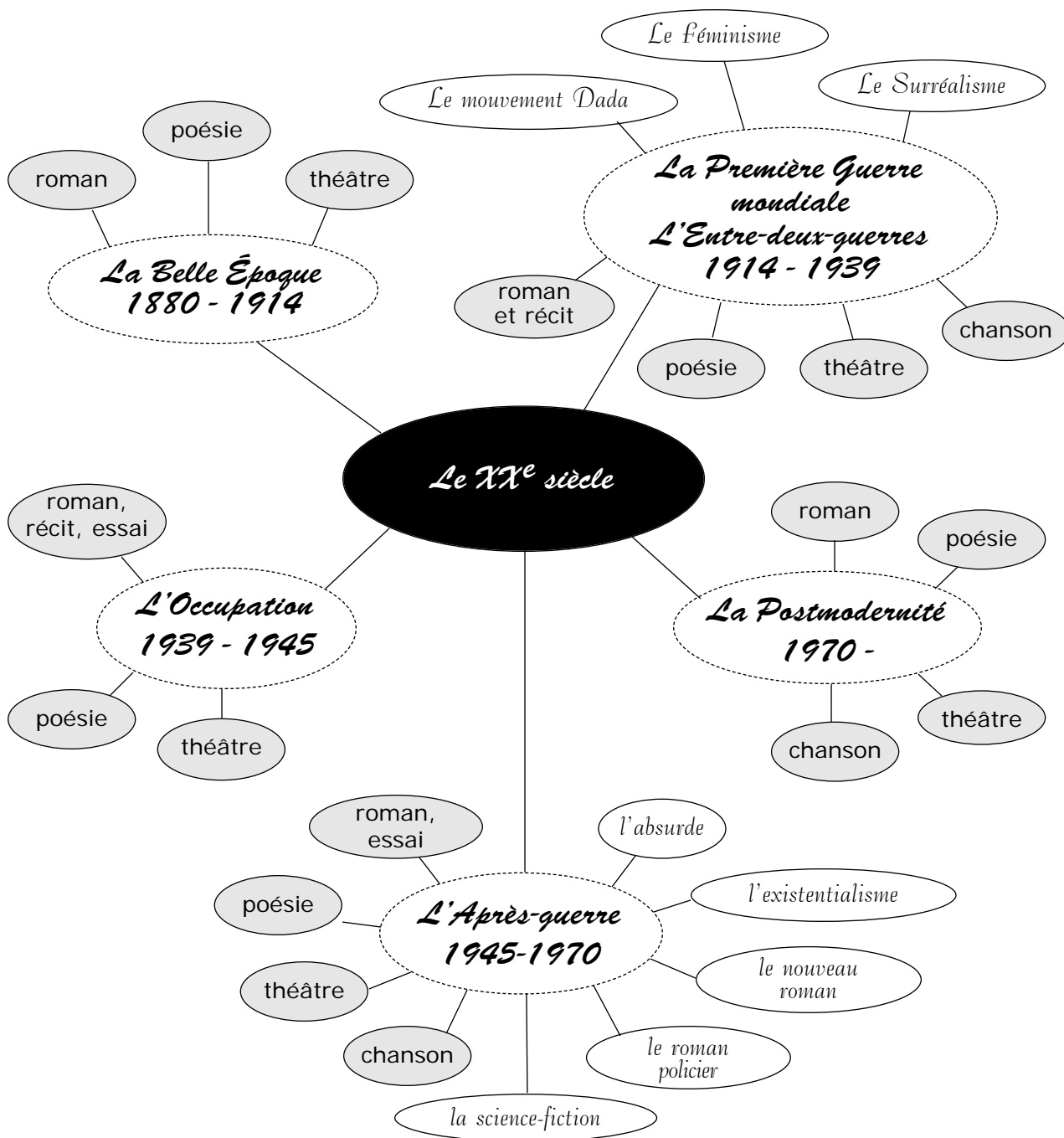
Poésie

Charles Baudelaire : *Les fleurs du mal, Le spleen de Paris, Les paradis artificiels, Mon cœur mis à nu*

Paul Verlaine : *Poèmes saturniens, Sagesse, Les Poètes maudits, Fêtes galantes, Romances sans parole*

Arthur Rimbaud : *Poésies, Une saison en enfer, Illuminations*

Stéphane Mallarmé : *Poésies.*



Le XX^e siècle : quelques points de repère socioculturels

La société : une mouvance irréversible

Avec la montée fulgurante du progrès, le XX^e siècle s'annonce comme un siècle de bonheur. En France, dès le début du siècle, Paris se dote d'eau courante, de gaz, d'électricité, d'égouts. Le métro fait son apparition pour l'Exposition universelle de 1900, juste après la Tour Eiffel. Les autos se multiplient et les transports en commun s'améliorent, des tramways jusqu'au R.E.R.

Conquêtes sociales et développement culturel : en 1935, les femmes obtiennent l'égalité des sexes avec les hommes dans le monde du travail et, en 1945, accèdent au droit de vote. La contraception est légalisée en 1967. Radiodiffusion, disques 33 tours, télévision puis cédérom se répandent. En 1927, le cinéma devient parlant; la bande dessinée apparaît. Le sport se popularise, football et cyclisme en particulier; l'année 1903 voit la naissance du Tour de France. Vers la fin du siècle, priorité est donnée à la culture : création du Musée d'Orsay (Impressionnistes), Pyramide du Louvre, Bibliothèque nationale de France, Opéra-Bastille, Cité de la musique, etc.

Pendant toute la première moitié du siècle, Paris est toujours la capitale du monde et de nombreux artistes étrangers viennent s'y exprimer. L'empire colonial français, qui a atteint son apogée dans les années 30, s'efface peu à peu devant l'ère de décolonisation.

Cependant, dès le début du siècle, des signes avant-coureurs de désastre, suivis de bouleversements généralisés, se manifestent en Europe : Révolution de 1917 en Russie, régime totalitaire en U.R.S.S. (Lénine, Staline), fascisme en Italie (Mussolini), nazisme en Allemagne (Hitler), guerre d'Espagne (Franco), répressions au Portugal (Salazar), crises économiques et politiques en France, événements qui feront que la planète Terre ne sera plus jamais ce qu'elle a été.

À la stupeur de plusieurs générations, les deux grands conflits mondiaux teinteront ce siècle de perplexité et d'angoisse, dues à la perte des valeurs traditionnelles. Le bilan qu'on en fait est lourd d'horreur, d'inégalité, de désolation, de remise en question. Les deux grandes guerres, les nombreuses interactions politiques et socio-économiques, la diversification des moyens de communication marquent les aspects d'un phénomène nouveau et planétaire : la mondialisation des problèmes.

C'est dans ce contexte de mouvance irréversible que se situent les arts, dont la littérature, au XX^e siècle.

Dans l'Après-guerre, à partir des années 50, le malaise social se retrouve aussi au sein de l'Église. La religion est délaissée, surtout par la jeune génération. Les valeurs traditionnelles du christianisme sont remplacées progressivement par des valeurs plus « modernes ». L'amour a changé de sens. Celui de l'Évangile n'a plus le même attrait. On le remplace par un amour « à la portée de tous », plus facile. Les exigences de l'Évangile sont délaissées et l'on préfère s'aimer de façon plus simple, plus « naturelle ». C'est le temps des beatniks, des hippies, des grands rassemblements tels Woodstock, où le grand slogan est devenu : « Faites l'amour, pas la guerre ». C'est alors que le pape Jean XXIII, progressiste et ouvert sur son époque, convoque un concile. Ce sera le 2^e Concile du Vatican (1962-1965), afin que l'Église s'inscrive dans le monde moderne, tout en respectant les fondements de l'Église catholique.

La religion

Progrès fabuleux dans ce domaine! Découverte de la radioactivité (P. et M. Curie), fission de l'atome (I. et F. Joliot-Curie), création des matières plastiques, tissus et colorants artificiels. Biologie et médecine ont beaucoup évolué, (ce qui pousse à définir une éthique biologique) : clonage, cellules-souches, identification de l'A.D.N., aliments génétiquement modifiés (A.G.M.), bébé-éprouvette, fabrication d'organes humains et de membres de remplacement.

Les sciences et techniques

Le premier avion à traverser la Manche, en 1909, avec Louis Blériot, est l'ancêtre du Concorde (Paris—New-York en trois heures). À partir de 1965, l'aéronautique ne cesse de se développer. La réalité dépasse la fiction. Oui! on a marché sur la lune (1969).

Dans la deuxième partie du XIX^e siècle, le Symbolisme a marqué le début d'une ère nouvelle : la modernité. De nombreux courants, dont certains révolutionnaires, vont naître et partager quelques caractéristiques communes : divorce d'avec les œuvres du passé, prédominance de la réalité intérieure plutôt qu'extérieure, changement radical des techniques d'écriture, primauté du style.

La Modernité

peinture

De nouveaux mouvements voient le jour : le fauvisme (Matisse, Dufy, Vlaminck), l'art naïf (Douanier Rousseau), le primitivisme (Utrillo), l'École expressionniste de Paris (Modigliani). En 1907, Picasso (*Guernica*) est à l'origine du cubisme, avant d'évoluer vers le surréalisme qui représente, par la peinture, ce qu'André Breton traduit par sa poésie. Autres peintres surréalistes : Chagall, Lurçat, Dali, Miro, Ernst, Magritte.

Les arts

sculpture

La première moitié du siècle, Maillol dédie son art au corps de la femme; Camille Claudel (élève de Rodin), Giacometti, qui exprime la tragédie de l'Homme dans une vie sans Dieu (*L'Homme qui marche*).

architecture

Le Corbusier symbolise l'architecture moderne en portant attention aux besoins pratiques de la vie moderne, sans en oublier l'aspect agréable (unités d'habitation de Marseille, église de Ronchamp).

musique

Tout comme Fauré qui a mis en musique la poésie de Verlaine ou Debussy qui a transposé « L'après-midi d'un fauve » de Mallarmé, Maurice Ravel (*Boléro*) fera de même en s'inspirant de la littérature de son époque, par exemple des *Histoires naturelles* de Jules Renard. La deuxième moitié du siècle verra de grands changements dans les styles musicaux : rock, disco, techno.

cinéma

Considéré comme le septième art, il s'impose en trouvant parfois son inspiration dans les œuvres littéraires (Renoir, Carné).

La Belle Époque (1880-1914)

Le tout début du XX^e siècle en France est une époque de progrès et d'euphorie, c'est la « Belle Époque » qui connaît l'expansion industrielle et coloniale. Malgré de grandes inégalités sociales, ignorées par l'élite de ce pays, la classe bourgeoise veut croire que les récentes découvertes vont permettre de mener une vie facile; son existence est luxueuse et sans souci.

La littérature jusqu'en 1914

Roman

En réaction aux mouvements réaliste et positiviste, le Dilletantisme est un mouvement qui prône le retour du spiritualisme et l'amour du beau. **Maurice Barrès** (*Les Déracinés*) et **Ernest Renan** proclament l'importance des traditions, de la patrie et de la religion, tandis qu'**Anatole France** écrit : « Le beau nous apporte la plus haute révélation du divin » et s'exprime à travers des romans historiques et de mœurs. Pour l'écrivain dilettantiste, la forme et le style sont simples; l'accent est mis sur l'étude psychologique, le primat de l'esprit sur le corps, la liberté, le culte de l'intellect et l'amour du beau.

D'autres romanciers vont privilégier un nouvel humanisme. Ainsi, **Romain Rolland** (*Jean-Christophe*), précurseur du roman-fleuve et **Alain Fournier** qui sera rendu célèbre grâce au *Grand Meaulnes*. Quant à **Marcel Proust**, il fera la chronique d'une société en voie d'extinction : celle de la noblesse et des salons parisiens. Partiellement autobiographique, son énorme roman rédigé en sept parties (*À la recherche du temps perdu*) est sans doute la plus grande œuvre du XX^e siècle. Le thème en est celui du temps et de la mémoire.

Poésie

Homme des grandes passions, **Guillaume Apollinaire** domine cette période en lui apportant une nouvelle sensibilité poétique.

À l'aide de poèmes-dessins ou calligrammes (association du texte et du dessin), l'auteur dit son plaisir et sa douleur de vivre, d'aimer, d'écrire (*Le bestiaire, Alcools, Calligrammes*). D'autres poètes le suivront sur la lancée de la Modernité : **Max Jacob**, **Blaise Cendrars** (*Feuilles de route*), **Pierre Reverdy** (*Poèmes en prose*), **Anna de Noailles** (*Le cœur innombrable*), **Paul Claudel** (*Cinq grandes odes*) et **Paul Valéry** (*Charmes*).

Théâtre

Ce sont **Alfred Jarry** et **Paul Claudel** qui vont en faire évoluer l'esprit. Dans *Ubu roi* puis *Ubu enchaîné*, Jarry dénonce l'hypocrisie des gouvernements et ridiculise l'esprit « petit bourgeois » en utilisant la caricature et le langage dramatique. Tout en peignant la nature humaine de manière symbolique et burlesque, ces pièces d'avant-garde annoncent déjà le surréalisme et le théâtre de l'absurde.

À travers son œuvre, Paul Claudel, écrivain chrétien mystique, rappelle à l'être humain la noblesse de son destin spirituel et lui révèle comment Dieu aide l'homme à supporter le tragique de sa condition (*La Ville, L'Annonce faite à Marie*).

La Première Guerre mondiale (1914-1918)

L'Entre-deux-guerres (1918-1939)

L'optimisme aveugle de la Belle Époque masque une réalité douloureuse. En France, on assiste à quelques scandales financiers (l'affaire du canal de Panama) et politiques (l'affaire Dreyfus). L'année 1905 voit la séparation de l'Église et de l'État. Clémenceau, le président, réprimera plusieurs grèves et manifestations. Le parti communiste est en germe.

À l'extérieur, les diverses tensions européennes font que la Première Guerre mondiale, la « Grande Guerre », est déclarée le 2 août 1914. Le monde est en feu (65 millions de soldats dont 8 millions de morts et 10 millions de morts civils).

Après ces quatre ans d'atrocités (Henri Barbusse : *Le feu*, Georges Duhamel : *Civilisation*) dans plusieurs pays d'Europe et plus particulièrement en France, l'armistice est signée le 11 novembre 1918 entre l'Allemagne et les Alliés. Beaucoup de choses ont changé en France, notamment une de ses frontières, l'Alsace-Lorraine redevenant française.

Après le lourd bilan de cette « drôle de guerre », la France a un grand besoin de reconstruction. La Société des Nations (SDN), ancêtre de l'O.N.U., fait croire à une paix durable entre les pays. Mais la crise économique mondiale de 1929 laisse entrevoir la fragilité du monde libéral. Prétendant un contrôle plus grand de l'État, les régimes fascistes voient le jour en Allemagne et en Italie. La poussée démocratique conduira à la Guerre Civile en Espagne et provoque, en France, l'arrivée au pouvoir du Front populaire (1936) avec les congés payés et la semaine de 40 heures.

Les « années folles », c'est le nom qu'on prête aux neuf premières années qui suivent la Première Guerre mondiale, temps de fête où l'on veut oublier la barbarie passée. Mode vestimentaire et coiffures se modernisent (Maurice Chevalier chante : « Elles s'étaient fait couper les ch'veux »). Les mœurs s'émanent, les esprits se libèrent. Les États-Unis sont vus comme la première puissance mondiale pendant que l'empire millénaire des tsars s'écroule en Russie. C'est le temps du mythe américain. C'est aussi le début du mirage communiste. Mais, à l'horizon, se profilent déjà d'autres menaces internationales. Les rapports de force s'étant modifiés en Europe, l'équilibre entre les pays reste très précaire, ce qui amène bientôt les tensions européennes à un deuxième conflit mondial.

La littérature de 1914 à 1939

Encore une fois, les bouleversements sociaux ont un impact direct sur la littérature. De nombreux écrivains substituent alors la réalité au rêve de la réalité. Ils expriment en sentiments et en pensées ce que cette nouvelle réalité leur fait vivre. L'écrivain de l'Entre-deux-guerres s'émerveille des promesses de la technologie et chante les réalisations du monde industriel, de ses imprévus, de sa frénésie. Ses sources d'inspiration se renouvellent (aéronautique, automobile, train, vitesse, Tour Eiffel).

Plusieurs nouveaux courants littéraires vont alors apparaître.

Le mouvement Dada ou Dadaïsme (1916-1923)

Fondé par **Tristan Tzara**, le Dadaïsme est un mouvement anarchiste et de révolte, qui veut détruire toutes les valeurs occidentales à l'origine des massacres de 1914-1918 en Europe. Provocateur, il rejette toute organisation, toute hiérarchie, tout modèle culturel et ridiculise toute institution et idéologie, qu'elles soient d'ordre moral, religieux, social ou politique. Cet esprit de désacralisation des valeurs les plus ancrées se retrouve aussi en peinture : **Marcel Duchamp** applique des moustaches à la Joconde. Le langage dadaïste (le terme « dada » vient du hasard du dictionnaire) se veut incohérent, les mots étant volontairement disloqués car, pour l'écrivain dadaïste, le mot est trompeur et il faut s'en méfier. L'écriture dadaïste se fait au hasard des mots qui se regroupent « tout seuls » et qui s'inventent eux-mêmes, selon le mélange des lettres, la raison restant en dehors de la logique (Tristan Tzara, *Pour faire un poème dadaïste, L'homme approximatif, Le Manifeste dada, Œuvres complètes*).

Malgré le vide que célèbre le mouvement dada, en rejetant tout modèle esthétique et culturel, on peut cependant se demander si ce courant qui restera très populaire tout au long du XX^e siècle n'aurait pas contribué au pouvoir créateur des artistes contemporains. Des peintres comme Picabia et Ernst, des poètes comme Breton, Eluard, Aragon, Michaux ou Vian profiteront de l'influence du mouvement Dada.

Le Féminisme

L'esprit d'émancipation qui caractérise l'Entre-deux-guerres permet aux femmes de se libérer de leur image traditionnelle. Pendant la guerre, la femme est devenue chef de famille. Lorsque l'homme revient de la guerre, elle en conteste l'autorité et continue à se prendre en main. On assiste alors à un relâchement d'une certaine morale conjugale. La femme devient de plus en plus libre, tant dans ses occupations que dans sa vie amoureuse. Elle revendique son égalité avec l'homme.

De cet esprit va naître un mouvement nouveau : le Féminisme, dans lequel **Colette** jouera un rôle important. À travers ses romans, l'écrivain se penche sur les subtilités de l'âme féminine et de ses relations avec l'homme et la vie (*La naissance de Claudine, Sido, La chatte*). Après avoir captivé la génération de son époque, plusieurs des romans de Colette seront portés à l'écran.

Le Surréalisme

Révolutionnaire, ce mouvement est le plus puissant du XX^e siècle. Des événements successifs l'ont préparé imperceptiblement à surgir, plus ou moins brusquement, en fonction des contingences d'une époque. Ainsi, on peut dire que le Surréalisme a été pressenti par les écrivains symbolistes : fantaisie imaginaire d'Apollinaire, fantasmes de Lautréamont, « voyance » de Rimbaud, vision créatrice de Baudelaire, contestation sociale de Jarry et son refus de logique, hallucinations de Nerval, proches de la folie, tout cela a semé les germes de ce mouvement. Sans oublier Sade qui guida les Surréalistes dans leur quête de l'érotisme. Le XIX^e siècle et son époque romantique en a aussi jeté les bases, en ce qui concerne leur attrait commun pour le rêve, l'insolite et le surnaturel. Même le mouvement réaliste, dans son usage des découvertes scientifiques et de la psychanalyse, a jeté les prémices du Surréalisme. **Apollinaire**, qui inventa le terme « surréaliste », passe pour en être le précurseur (*Alcools*).

Comme le Dadaïsme qui l'a fortement inspiré, le Surréalisme exprime la pensée en dehors de la censure de la raison. Le mot « surréalité » réfère à une réalité autre, au-delà de la réalité elle-même. Et c'est par l'intuition, la rencontre fortuite (les « trouvailles ») et le rêve que, parfois, on a la chance d'y accéder. Alors, on puise dans l'inconscient, ce réservoir d'images. Blessés par les affres de la guerre, les surréalistes essaient de concevoir une nouvelle vision du monde pour pouvoir, peut-être, le transformer.

Caractéristiques du Surréalisme :

- révolte contre tout conformisme, responsable de la guerre
- refus du réel, de la logique, de la morale
- rejet du contrôle de la raison
- appel à l'inconscient, à l'imagination débridée, à la folie
- intérêt pour les théories de Freud et Marx
- attrait pour le bizarre, l'inattendu, le mystérieux, l'excentrique, l'humour noir, l'extraordinaire.

Caractéristiques de l'écriture surréaliste :

Dans les diverses techniques utilisées, raison et logique n'interviennent pas. Seule la « liberté » qui semble surgir d'un inconscient débridé, semble prévaloir.

- L'écriture automatique : laissant libre cours à son intellect, sans contrôle aucun de sa raison et d'un seul jet, l'écrivain rédige, sans y réfléchir, un monologue ou une histoire.
Breton : « Le seul mot de liberté est tout ce qui m'exalte encore ».

40S : Littératures francophones

- L'écriture en état d'hypnose ou de semi-conscience :
L'écriture de groupe (« jeu du cadavre exquis ») où chacun écrit des éléments d'une phrase sur un papier qui circule, tout en ignorant ce que le précédent « écrivain » a déjà noté; les phrases inattendues qui en découlent sont souvent déroutantes et certainement très originales : « le cadavre exquis boira le vin nouveau », « quand les oiseaux nageront » (Aragon), « la moule fera preuve d'énergie » (Breton).
- Thèmes privilégiés : la femme, la passion amoureuse, le désir.
- Genre privilégié : la poésie en vers libres.

En explorant ainsi toutes les possibilités du langage et en le libérant des restrictions de la pensée rationnelle, les surréalistes espèrent laisser surgir des profondeurs la parole intérieure, la parole vraie qui, au carrefour du réel et de l'irréel, permettra l'émergence de l'homme total. Surgi après le sanglant premier conflit mondial, le projet surréaliste se veut plus un projet révolutionnaire que poétique. Son but? Changer la vie de l'être humain (théories freudiennes) et celle du monde (théories marxistes).

Un tel projet explique l'engagement politique de la plupart des surréalistes (écrivains, peintres, sculpteurs, musiciens) et leur adhésion au Parti Communiste et, plus tard, dans la Résistance sous l'Occupation. Ces engagements seront à l'origine de la rupture du groupe, en 1935, rupture à partir de laquelle chacun connaîtra une évolution différente, quoique marquée de l'empreinte surréaliste.

On doit au Surréalisme d'avoir

- libéré les images enfouies dans l'inconscient,
 - réinventé le langage poétique,
- ce qui a transformé fondamentalement notre vision du monde contemporain.

La peinture et les arts plastiques ont, eux aussi, profité de cet éclatement de la forme : collage, sculptures, tableaux créés à partir de fragments divers et agencés de façon inusitée et spectaculaire (Duchamp, Ernst, Dali, Miro, Tanguy, Chirico).

Le mouvement surréaliste a révolutionné l'art et la littérature et a connu son apogée entre 1924 et 1939. Cependant son impact se fit encore sentir lors du soulèvement étudiant de mai 1968; sa dissolution officielle n'eut lieu qu'en 1969.

Roman et récit

Après la Grande Guerre, les romans abondent. L'intérêt général de ces écrits réside surtout dans la recherche psychologique. En se détournant du roman traditionnel (personnages, intrigue, dénouement), les romans de l'Entre-deux-guerres s'attachent aux problèmes de la conscience.

Marcel Proust : *Le Temps retrouvé, La Prisonnière, Albertine disparue*

André Gide : *Si le grain ne meurt* (récit autobiographique), *La Symphonie pastorale, Les Faux-Monnayeurs, Journal, Retour d'U.R.S.S.* (récit désenchanté après son voyage dans ce pays)

Jean Giraudoux : *Juliette au pays des hommes, Les Aventures de Jérôme Bardini*

Raymond Radiguet : *Le Diable au corps, Le Bal du comte d'Orgel*

D'autres romans se font jour où le romancier choisit la quête spirituelle et la défense des valeurs chrétiennes.

François Mauriac : *Thérèse Desqueyroux, Le Nœud de vipère, Le Mystère Frontenac*

Georges Bernanos : *Sous le Soleil de Satan, Journal d'un curé de campagne, Les Grands cimetières sous la lune*

Certains auteurs ne font partie d'aucun mouvement.

Henry de Montherlant : *Les Célibataires*

Colette : *Le Blé en herbe*

Jean Cocteau : *Les Enfants terribles*

Le roman-fleuve voit le jour avec **Jules Romain**, **Georges Duhamel** et **Roger Martin du Gard** qui crée le roman social familial avec *Les Thibault*.

Le roman « pacifiste » naît avec **Jean Giono** qui chante sa Provence natale : *Colline, Regain, Le Grand troupeau, Le Chant du monde*. Il en est de même pour **Marcel Pagnol** : *Jean de Florette, Manon des sources, La Gloire de mon père, Le Château de ma mère*. Plusieurs de leurs romans seront portés à l'écran.

40S : Littératures francophones

Le roman surréaliste et les récits fantastiques :

André Breton : *Nadja* (la relation au monde du rêve)

Louis Aragon : *Le Paysan de Paris, Les Beaux quartiers, Les Voyageurs de l'impériale*.

Plusieurs écrivains, ébranlés par les crises que traversent la France et l'Europe, sortent de leur neutralité et prennent parti pour une cause. Parmi ces écrivains dits « engagés », on peut citer :

André Malraux : *La Condition humaine* (fraternité et révolution en Chine), *L'Espoir* (lutte contre le fascisme et la guerre d'Espagne)

Louis-Ferdinand Céline : *Voyage au bout de la nuit* (peinture de la mascarade humaine et néant des valeurs reconnues), *Mort à crédit* (autobiographie de son enfance).

Durant cette période de remise en question, c'est le Surréalisme qui imprime sa marque.

Poésie

André Breton : *Second manifeste du Surréalisme, l'Union libre*

Louis Aragon : *Traité du style*

Paul Eluard : *Capitale de la douleur, l'Amour de la poésie, Mourir de ne pas mourir*

Robert Desnos : *Corps et Biens*

Jules Supervielle : *Poèmes de l'humour triste, La Fable du monde*

Henri Michaux : *Un Barbare en Asie*

Et encore, Péret et Soupault.

Le théâtre de boulevard va s'affirmer, juste après la guerre, avec des pièces légères, répondant au besoin d'évasion du public.

Théâtre

Sacha Guitry : *Châteaux en Espagne, Escaliers de service*

Marcel Pagnol : *Topaze*

Un des auteurs les plus représentatifs de cette époque va dominer la scène théâtrale : **Jean Giraudoux** qui reprend les mythes antiques d'où ressort le sentiment du tragique, mêlé de fantaisie et d'humain : *La Guerre de Troie n'aura pas lieu, Amphitryon 38*.

Jean Cocteau : *Orphée* (au relent surréaliste)

Roger Vitrac : *Les Mystères de l'amour, Victor ou les Enfants au pouvoir* (pièce d'inspiration dadaïste)

Jean Anouilh, chez qui ressort le sentiment de détresse de l'Entre-deux-guerres avec *l'Hermine* et *Le Sauvage*

Antonin Artaud : son théâtre qui libère les forces obscures de l'inconscient est lié au théâtre de la cruauté : *l'Ombilic des limbes, Le Théâtre et son Double*.

Chanson

Marquée par le Surréalisme, la chanson française marie étroitement poésie et musique et descend dans la rue. C'est l'âge d'or de Saint-Germain-des-Prés.

Boris Vian : *J'suis snob, Les joyeux bouchers, Je bois, Le déserteur*

Charles Trenet : *Le fou chantant, Une noix*.

L'Occupation (1939-1945)

Les différents bouleversements politiques et sociaux des pays d'Europe aboutissent à la déclaration de guerre de la France à l'Allemagne, le 3 septembre 1939. Commence la Seconde Guerre mondiale. L'armée allemande entre dans Paris. C'est l'Occupation. De 1939 à 1945, les écrivains s'engagent ou paient un lourd tribut à la guerre : Proust, Bergson, Romain entre autres, qui ont des ancêtres juifs, doivent s'exiler et leurs livres sont interdits. Pour des raisons politiques, certains auteurs se réfugient à l'étranger : Breton, Bernanos, St. John Perse, Péret. D'autres s'engagent dans la Résistance : Sartre, Malraux, Mauriac, Char. Saint-Exupéry disparaît en Méditerranée lors d'une mission aérienne en 1943. Selon les différentes positions politiques qu'ils assument, les destins des auteurs varient : celui-ci se suicide, cet autre est condamné à mort, tel autre devient cible d'attaques violentes à cause de ses idées antisémites (ainsi Céline).

40S : Littératures francophones

A. Camus dirige le journal *Combat*. Aragon et Eluard, les poètes surréalistes de la Résistance, se font les défenseurs de la liberté et militent au Parti Communiste.

*La littérature
sous l'Occupation*

Marcel Aymé : *Le Chemin des écoliers* (narration comique sur l'Occupation)

*Roman, Récit,
Essai*

Antoine de Saint-Exupéry : *Pilote de guerre, Le Petit prince*

Jules Romains : *Les Hommes de bonne volonté*

Jean-Paul Sartre : *La Nausée, Le Mur, L'Être et le néant, Les Chemins de la liberté*

Simone de Beauvoir : *L'Invitée*

Albert Camus : *Noces* (célébration de l'Algérie), *L'Étranger*

Jean Genêt : *Le Condamné à mort*

Aragon : *Aurélien*

Louis Aragon : *Le Crève-cœur, Les Yeux d'Elsa*

Poésie

Robert Desnos : *Poèmes du bain, État de veille*

Francis Ponge : *Le Parti pris des choses* (poème en prose à l'écart de toute école)

Jean-Paul Sartre : *Les Mouches, Huis-clos* (mythes antiques et contexte intemporel, existentialisme)

Théâtre

Henri de Montherlant : *La Reine morte*

Jacques Prévert : *Les Enfants du paradis, Les Visiteurs du soir* (deux pièces devenues des classiques du cinéma).

L'Après-guerre (1945-1970)

Le temps des incertitudes

« Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles » (Paul Valéry)

Ruines en Europe et déchirement des consciences sont le fait de cette deuxième Guerre Mondiale : 50 millions de morts dont 6 millions de Juifs, gazés dans les camps de concentration. L'enfer atomique des bombes américaines fait 225 000 victimes à Hiroshima et Nagasaki (Japon). Les mots « terre » et « terreur » sont devenus presque synonymes. Le film et la photo ont répandu les horreurs de la guerre. Mais, plus tragique que les destructions humaines ou matérielles, c'est le fait que l'homme découvre soudain sa puissance d'autodestruction. Cette révélation douloureuse et brutale va influencer profondément les générations, contemporaines et à venir. Confronté à sa puissance et à sa fragilité, l'être humain a perdu les valeurs qui formaient la base de sa civilisation. Désorienté par cette perte de repères et l'effondrement de ses croyances humanistes, l'homme du XX^e siècle va continuer à chercher et à se chercher, fait que Freud avait déjà décelé dans son ouvrage *Malaise de la civilisation*.

De plus, le monde se divise maintenant en deux blocs, deux idéologies : le Communisme en U.R.S.S. et le Capitalisme avec le « géant américain ». Leur « guerre froide » effraie les peuples. Quelle idéologie choisir ?

Un autre fossé se creuse, dans la société celui-là. Les aînés, comme après la Première Guerre, tentent d'oublier les hostilités à travers le confort matériel. Les jeunes cependant ont perdu confiance; se crée alors une cassure entre les générations. Tout en essayant de remettre leur pays sur pied, les jeunes adultes tentent de forger un nouveau sens à leur vie et de recréer un nouvel humanisme. L'esprit du « grand frère » américain déferle sur les pays alliés européens qui vont chercher leur bonheur à travers l'accumulation des biens matériels. La culture américaine se déverse en Europe (chewing-gum, jean, roman policier, culture populaire, etc.).

La littérature de l'Après-guerre

Nombreux sont les écrivains qui dénoncent les risques de cette culture de masse, éloignée de la réalité. Ils dénoncent aussi le matérialisme qui, dépossédant l'être humain d'une partie essentielle de son être et le laissant mijoter dans l'insouciance, lui prépare un réveil cuisant. Certains écrivains s'efforcent de pallier à ce miroir aux alouettes qu'est le « rêve américain » en militant au sein du Parti Communiste. La musique et la peinture ne sont pas en reste, où se mêlent la contestation, le tragique et l'absurde.

De cette vision du monde transformée va naître un nouveau mouvement : l'Existentialisme.

L'Existentialisme (1938-1960)

« L'existence précède l'essence. » (Jean-Paul Sartre)

En 1938, après la publication de *La Nausée* de Sartre, va naître un mouvement philosophique, sociologique et littéraire qui va tenter de donner une réponse aux questions de l'homme. Ce mouvement est représenté par des philosophes (J.-P. Sartre et S. de Beauvoir) et des écrivains (A. Camus), derniers maîtres à penser du XX^e siècle. Cette tendance, qui vise avant tout une portée sociale, est fondée sur la responsabilité de chacun. Selon l'Existentialisme, l'homme est seul responsable de ses actes dont il devient le fruit. L'être humain se définit par la façon dont il existe et par ses choix face à la société. L'être humain se crée à partir de ses propres choix. La liberté de chacun est illimitée à condition qu'elle n'empiète pas sur celle des autres. « L'homme est condamné à être libre » et « l'enfer, c'est les autres » (Sartre). Cette philosophie de l'existence refuse totalement Dieu. L'homme est seul, prisonnier de sa liberté, dans un monde absurde et incohérent et il doit savoir que tout s'arrêtera définitivement avec la mort. Cela révèle une conscience du désespoir face à la condition humaine. C'est alors dans l'action, et l'action seule, que l'homme, qui ne fait qu'« exister » sans « être » va, peu à peu, se créer lui-même. « Tu n'es rien d'autre que ta vie. » (Sartre)

L'Absurde

« La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent. » (Albert Camus)

Avec cette philosophie proche de l'Existentialisme, on fait face à une humanité qui recherche la justification de son existence et qui, à force, en arrive à devenir étrangère à elle-même (*L'Étranger* de Camus).

Cette prise de conscience du non-sens du quotidien, du temps inexorable, de la solitude infinie et de la mort inévitable, rendrait toute action inutile, mais c'est cette conscience qu'il a de sa condition absurde qui rend à l'homme sa dignité. Camus, qui représente cette philosophie, illustre l'absurdité de la vie par notre destin qui consiste à repousser vers le haut d'une montagne un rocher qui en redescendrait toujours et toujours, inexorablement (*Le Mythe de Sisyphe*). Pour dépasser l'absurde de la vie et donner un sens à notre existence, nous devons utiliser notre liberté en donnant la prépondérance à la vie physique, et faire communier notre être charnel avec l'univers. La réponse à l'absurde, c'est l'engagement. Choisir de vivre ensemble dans l'action, s'engager à la défense d'une cause, celle de la liberté en priorité, combattre l'asservissement, vivre la solidarité, la générosité, tout cela teinté d'une morale humaniste la philosophie existentialiste et pourrait même apporter le bonheur.

Roman et Essai Dorénavant, l'écrivain n'écrit plus pour son plaisir ou celui du lecteur. Devenue polémique, la littérature se charge d'une mission, celle d'enseigner ou de servir une cause (philosophique, politique, religieuse). C'est J.-P. Sartre qui invente l'expression « écrivain engagé » (« Longtemps, j'ai pris ma plume pour une épée » écrit Sartre). Le romancier traduit les préoccupations métaphysiques et sociales de sa génération, dénonce les perturbations historiques et sociologiques, les incohérences de la vie, ses angoisses.

Le roman adopte alors la technique narrative du monologue intérieur. Le style est personnel, localisé, daté. Le langage parlé et l'argot traduisent parfois le réalisme total de la situation. Le bon usage de la syntaxe n'est pas toujours respecté car l'écrivain existentiel veut dire tout et dire vrai. Les idées sociales sont abondantes.

Thèmes privilégiés : la liberté, l'absurdité de l'existence, l'engagement, la révolte, la mort.

Genres privilégiés : le roman, l'essai, le théâtre.

Le roman français de l'après-guerre est très influencé par le roman américain qui a choisi la vérité objective et l'anti-intellectualisme et dont le langage simplifié et direct recherche l'effet immédiat sur le lecteur.

Pour Ernest Hemingway, l'action seule peut aider l'homme à sortir du néant (*Le Soleil se lève aussi*, *Le Vieil homme et la mer*). Plusieurs considèrent William Faulkner comme l'initiateur du roman moderne (*Le Bruit et la fureur*, *Sanctuaire*).

Sartre voit en John Dos Passos « le romancier le plus considérable de ce temps » (*Manhattan Transfer*). Quant à John Steinbeck (*Des Souris et des hommes*, *Les Raisins de la colère*), il met l'accent sur le palpable : le corps biologique, la terre nourricière, le cœur battant.

Les romanciers existentialistes :

Jean-Paul Sartre : *l'Être et le néant*, *La Mort dans l'âme*, *Les Mots* (autobiographie)

Simone de Beauvoir : *Le Deuxième sexe* (texte fondamental dans l'histoire du féminisme), *Mémoire d'une jeune fille rangée*

Albert Camus : *La Peste*, *L'Étranger*, *L'Été*, *La Chute*, *Le Mythe de Sisyphe*, *Le Premier homme*

Samuel Beckett : *L'Innommable*

40S : Littératures francophones

Autres romanciers :

Tous n'épousent pas la cause existentialiste et chacun s'engage selon sa conscience dans des causes diverses.

Louis Aragon : *Blanche ou l'Oubli*

Jean Giono : *Le Hussard sur le toit, Les Âmes fortes*

Hervé Bazin : *Vipère au poing*

Jean Genêt : *Journal du voleur*

Jean Cayrol : *Je vivrai de l'amour des autres*

Vercors : *Le Silence de la mer, Les Animaux dénaturés*

Julien Gracq : *Le Rivage, Les Syrtes*

Boris Vian : *J'irai cracher sur vos tombes, L'Écume des jours, L'Arrache-cœur*

Raymond Queneau : *Zazie dans le métro*

François Mauriac : *Le Sagouin* (à thème religieux)

André Malraux : *Le Musée imaginaire* (philosophie de l'art), *Antimémoires* (autobiographie)

Julien Green : *Partir avant le jour* (à thème religieux)

Et tant d'autres : Michel de Saint-Pierre, Henri Troyat, Paul Vialar, Louis Pergaud, Roger Peyrefitte, Paul Guth, Romain Gary, Gilbert Cesbron, A. J. Cronin, Alphonse Daudet, Maurice Druon, Henri Bosco, Pierre Boulle, etc.

Après le Surréalisme, il n'y a plus de grand courant poétique. Poésie et prose tendent à se rejoindre. On explore l'imaginaire et le jeu avec les mots dans une quête toujours existentielle.

Quelques tentatives de nouveaux mouvements apparaissent cependant.

L'Oulipo (1960-1980)

(Ouvroir de la littérature potentielle)

Son but est de donner sa fonction ludique à la littérature. Les auteurs soumettent l'écriture à des contraintes formelles : par exemple, écrire un roman de 312 pages sans utiliser la lettre « e » puis un autre roman où le « e » doit se retrouver dans chaque mot. Et toujours, la lutte contre le conformisme littéraire. Ces textes, remplis d'humour et d'inventions verbales, sont tout à fait désopilants.

Poésie

Raymond Queneau : *Exercices de style*

Georges Pérec : *La Disparition* (sans « e »), *Les Revenentes* (avec « e »), *Les Choses*

Italo Calvino : *Les Villes invisibles*

Le lettrisme (1946)

Les lettristes veulent inventer un art qui se substituerait à la musique aussi bien qu'à la poésie (poésie sonore ou musique verbale).

Autre poésie

Louis Aragon : *Elsa, Le Fou d'Elsa*

Paul Eluard : *Poésie ininterrompue* (« La terre est bleue comme une orange »)

Jean Cocteau : *Le Requiem, Clair-Obscur*

Pierre Emmanuel et **Patrice de la Tour du Pin** représentent la foi catholique tandis que **Pierre Reverdy** et **Jacques Audiberti** (*Le Maître de Milan*) se font les chantres de l'anticonformisme

Jacques Prévert : *Paroles, Spectacle, Histoires* (au relent surréaliste)

René Char : *Fureur et Mystère* (révolte contre les conventions)

Parmi les poètes les plus marquants de ce siècle, citons encore :

Henri Michaux : *La Vie dans les plis, Connaissance par les gouffres, Humour caustique*

et **Francis Ponge** : *Pièces* (poème-prose)

Pour F. Ponge, décrire les objets les plus banals est le cœur de son œuvre, l'objet représentant la société de consommation masquant notre vide intérieur. La présence obsédante de l'objet dans la littérature et l'art du XX^e siècle n'est pas nouvelle, la poésie des surréalistes et les peintures du Cubisme en font foi. Cette présence se manifestera dans le théâtre de l'Absurde et le Nouveau Roman pour s'amplifier jusqu'à la fin du siècle, du pop art américain jusqu'aux artistes hyperréalistes.

Sous l'influence de la psychanalyse, le théâtre s'est beaucoup transformé depuis le début du siècle et il est passé de la légèreté à l'incohérence des personnages et à l'invraisemblance de l'intrigue. Les auteurs choisissent de traduire ce qui se passe au fond de l'âme. Les techniques scéniques sont nouvelles. Il y a une plus grande proximité entre l'acteur et le spectateur. Après la libération, quelques troupes théâtrales se créent : celle de Jean-Louis Barrault et Madeleine Renaud, puis celle de Jean Vilar, créateur du Festival d'Avignon, qui fait revivre le théâtre de l'Antiquité. Le T.N.P. (Théâtre National Populaire) est fondé à Paris.

Henri de Montherlant : *Le Maître de Santiago, Port Royal* (pièces à thème religieux)

Jean Anouilh : *Colombe, l'Alouette*

Le théâtre engagé

L'Allemand **Bertolt Brecht**, précurseur du théâtre engagé, utilise ce moyen pour transformer le monde et y promouvoir la société socialiste. Son influence se fait sentir sur le théâtre français. Parmi les existentialistes, on retrouve **Sartre** (*Morts sans sépulture, Les Mains sales, Les Séquestrés d'Altona*) et **Camus** (*Caligula, Le Malentendu, Les Justes*) qui font passer leur idéologie philosophique avant le divertissement.

De nombreux auteurs de l'Après-guerre reprennent les mythes gréco-romains qui, transposés dans la civilisation contemporaine, expriment les inquiétudes de la condition humaine.

Le théâtre de l'absurde existentialiste laisse bientôt la place au théâtre de l'Absurde (1950-1980) qui se caractérise par

- le refus du réalisme
- les disparitions de l'intrigue et du vraisemblable
- la dépersonnalisation des personnages
- la désarticulation du langage (la communication devient secondaire)
- le rôle primordial accordé aux objets (symbole de la solitude).

Les thèmes privilégiés sont les suivants : peur, attente, renfermement, vieillissement, mort et solitude.

Ces thèmes sont le reflet de l'époque : le nucléaire, la « guerre froide », le fossé des générations, le désespoir qui monte, etc. Ce théâtre de l'absurde est déconcertant. Tout (le fond, la forme comme le décor) semble extravagant, illogique, insensé, ridicule, saugrenu. Le choc que suscite un tel spectacle laisse le spectateur désespéré, impuissant, piégé, amer, comme en attente, en attente de...

Eugène Ionesco : *Les Chaises, Rhinocéros, Le Roi se meurt, La Cantatrice chauve, La Leçon*

Samuel Beckett : *En attendant Godot, Oh! Les Beaux jours, Fin de partie*

Jean Genêt : *Les Bonnes, Les Paravents*

Ces pièces présentent la difficulté de l'homme à vivre et communiquer et son désir d'un « ailleurs », tandis que le théâtre de Ionesco exprime l'angoisse sourde de l'être humain, seul, dans un monde où Dieu n'a plus sa place et où les mots n'aident plus à communiquer. Il nous prévient aussi du danger des idéologies qui s'installent. Beckett, lui, représente l'expérience du Mal. Ses personnages, des marginaux, refusent l'ordre social et se révoltent.

Chanson

« L'anarchie, c'est l'avoine du poète. » (Léo Ferré)

Avec le microsillon, la chanson se répand dans les foyers dès 1950. En 1952, avec **Georges Brassens**, la chanson française connaît un nouvel élan avec ses chansons anarchisantes mais tendres. Puis, elle est utilisée par **Léo Ferré** dans un but politique (*L'Homme*). L'anticonformiste **Jacques Brel** (*Les Bourgeois*) est très applaudi tandis que *Le Déserteur* de **Boris Vian** est interdit pour des raisons politiques. **Serge Gainsbourg** ignore le scandale de *Je t'aime, moi non plus*. Et **Hugues Aufray** annonce le mouvement hippie, né aux É.U., qui s'installe à Saint-Germain-des-Prés, à Paris.

Kosma met en musique la poésie de Prévert chantée par Yves Montand et Juliette Gréco. Mouloudji, Jacques Douai, Cora Vaucaire, Catherine Sauvage chantent les temps nouveaux. C'est « l'âge d'or de Saint-Germain-des-Prés ». Suivront Charles Aznavour, Gilbert Bécaud, Serge Reggiani, Guy Béart, Edith Piaf, Les Compagnons de la Chanson, Jean Ferrat, Serge Lama, Barbara et bien d'autres.

Le Nouveau Roman (1953 - 1970)

En 1953, Alain Robbe-Grillet publie *Les Gommages* en réaction contre le mouvement réaliste et psychologique, s'éloignant aussi du Surréalisme et de l'Existentialisme. C'est le début du Nouveau Roman. L'écrivain du Nouveau Roman refuse, lui, tout engagement quel qu'il soit et toute explication toute faite, de quelque ordre qu'elle soit. Le Nouveau Roman n'est plus une théorie ni un reflet de la société. C'est un tout autoréférent.

Certains auteurs, dès le XIX^e siècle lui ont ouvert la voie : Flaubert (*L'Éducation sentimentale*), Joyce, Kafka, Proust, Dostoïevski, Virginia Woolf.

Le Nouveau Roman devient un univers fermé sur lui-même, qui rejette toute intrigue linéaire. Au gré des caprices du rêve, de la mémoire et des mouvements de la conscience que N. Saurraute appelle « les tropismes », le personnage se dissout dans le roman. Primauté absolue est accordée aux objets, symboles de déshumanisation et d'étouffement provoqués par les possessions matérielles. Dans le Nouveau Roman, le récit est discontinu, décousu et réagencé en un désordre ingénieux. Écrit dans cet esprit, le Nouveau Roman pousse le lecteur à jouer un rôle actif et à trouver sa propre vérité.

Nathalie Sarraute : *Le Planétarium, Les Fruits d'or*

Michel Butor : *La Modification, L'Emploi du temps*

Claude Simon : *La Routes des Flandres, Le Palace*

Marguerite Duras : *Un Barrage contre le Pacifique, Hiroshima mon amour* (adapté pour le cinéma), *L'Amant* (adapté pour le cinéma)

Alain Robbe-Grillet : *Les Gommages, le Voyeur, la Jalousie, L'Année dernière à Marienbad* (scénario de film)

Le Roman policier

Autrefois œuvre de seconde classe, le roman policier est devenu très populaire. En 1841, avec *Le Meurtre de la rue Morgue*, l'Américain Edgar A. Poe inaugure le genre. En Grande-Bretagne, Conan Doyle crée le célèbre couple Sherlock Holmes et Watson et influera sur Agatha Christie, entre autres.

En France, au début du siècle, **Gaston Leroux** (*Rouletabille*) et **Maurice Leblanc** (*Aventures d'Arsène Lupin, gentleman cambrioleur*) font découvrir le roman policier français. Ils seront suivis d'Albert Simonin et de Léo Mallet (séries noires) après 1945. **Georges Simenon** créera l'inspecteur Maigret. Dans les années 50, **Boileau et Narcejac** inspirent le cinéma d'Hitchcock (*Vertigo*) et **San Antonio** est le père du commissaire du même nom.

Aujourd'hui, avec 700 nouveaux titres par an, le « polar » ou « roman noir » détrône le classique. Ayant renoué avec la tradition du roman social, le polar dépeint la vie actuelle où chacun se reconnaît : violence, sexe, drogue, mais aussi chômage, banlieue, sans-papiers, intégrismes, etc. - ce qui lui ouvre la porte du succès.

La Science-fiction

Ce genre qui représente le roman d'anticipation connaît aussi un franc succès. La science-fiction propose une réflexion parfois philosophique sur notre monde, notre avenir. Pollution, écologie, progrès sont les thèmes de la science-fiction qui, en imaginant un nom nouveau, dépeint la société à la façon d'un miroir déformant ou grossissant.

Père de la science-fiction en France, Jules Verne écrit au XIX^e siècle des romans devenus célèbres : *Voyage au centre de la Terre*, *De la Terre à la Lune*, *20 000 lieux sous les mers*. Il sera suivi au XX^e siècle de **Gérard Klein** (*Un chant de pierre*), **Pierre Boulle** (*La Planète des singes*) et **René Barjavel** (*La Nuit des temps*).

La Postmodernité (1970 à aujourd'hui)

« Quelque chose est en déclin dans la Modernité. » (Jean-François Lyotard)

Le concept de « condition postmoderne » est né en 1979, au Québec. Quelques expressions clés représentent cette période où, après les bouleversements des années 60 (révolte généralisée en Mai 68), rien ne sera plus jamais comme avant. Un esprit de liberté et d'émancipation nouvelles souffle sur le monde et balaie tous les tabous. Il est maintenant « interdit d'interdire ».

Les expressions suivantes traduisent cette réalité nouvelle :

- Corps en représentation
- Crise de l'autorité
- Nivellement des générations
- Égalité des rapports parents-enfants
- Liberté sexuelle
- Désagrégation de la famille nucléaire
- Évolution de la conscience religieuse
- Dénigrement de l'enseignement
- Culture de la consommation
- Crise économique et nouveau libéralisme
- Civilisation de la communication
- Mondialisation.

40S : Littératures francophones

À la fin du XX^e siècle, beaucoup de choses se sont écroulées : croyance dans les grandes idéologies, famille, sens du sacré, Mur de Berlin, illusions diverses... Mais peu d'entre elles ont été remplacées et cette « ère du vide » est une source d'angoisse pour les générations d'aujourd'hui. Le sociologue Edgar Morin affirme que « l'humanité vient d'entrer dans un nouveau Moyen Âge ».

Cependant, en ce début de XXI^e siècle, qui le veut peut, au travers d'un voile mouvant, percevoir une tendance imperceptible et planétaire où les hommes auraient l'air de se tendre la main, et où les termes de respect, justice, égalité, fraternité, liberté, solidarité retrouveraient leur sens premier. Il semble que le métissage des villes et des pays, l'ouverture des frontières en Europe, les facilités plus grandes d'immigration, la popularité croissante des voyages chez les jeunes rapprocheraient les êtres humains. Pourrait-on croire qu'un esprit d'accueil et de tolérance vrais soit en train de voir le jour? Certaines organisations comme « Médecins sans frontière » voudraient bien le laisser croire, ainsi que les œuvres d'entraide internationales, de plus en plus nombreuses.

La mondialisation serait-elle à la source d'un nouvel humanisme où il ne resterait plus qu'une seule race, la race humaine? A. Malraux a dit : « Le XXI^e siècle sera spirituel ou ne sera pas. » Peut-on croire que ce nouvel élan vers un ailleurs caractérisera le XXI^e siècle? Et si, après ce deuxième Moyen Âge, nous entrons dans une nouvelle Renaissance qui, lentement mais sûrement, nous amènerait vers une nouvelle humanité, vers l'Humanité?

« Rien n'est plus lent que la véritable naissance d'un homme. »
(Marguerite Yourcenar)

*La littérature
postmoderne*

L'art et la littérature sont le miroir de leur époque. On assiste aujourd'hui à une nouvelle sensibilité, dans un temps où, les repères traditionnels ayant disparu, il devient très difficile de vivre selon ses propres valeurs.

Les écrivains des trois dernières décennies du XX^e siècle dénoncent l'individualisme des systèmes actuels et en préviennent les lecteurs tout en les incitant à prendre leur place dans une société uniformisante et à respecter leur propre vérité.

Le but de l'écriture postmoderne est de changer le monde, en éclairant le lecteur.

Caractéristiques de ce renouveau de l'expression littéraire :

- La narration redevient plus traditionnelle.
- Les auteurs redeviennent des témoins de la réalité sociale inquiète.
- On parle d' « écriture » plutôt que du « style », une écriture qui colle à la réalité (langage parlé, plus simple, plus direct)
- Émergence de l' « intertextualité » : l'auteur postmoderne se branche et recourt, en les intégrant, à des idéaux, des valeurs différentes, des allusions littéraires, des citations d'auteurs divers, des fragments d'autres œuvres.
- Il y a multiplicité des points de vue et mixité des valeurs.
- L'homogénéité laisse la place à l'hétérogénéité totale : genres, styles, tonalités, cultures, éthique. Dans un désordre savamment agencé, on retrouve la lettre, le document, le portrait incorporés dans la fiction.
- Pour parer à son angoisse, l'auteur a recours à l'ironie, à l'humour, au sarcasme.
- Le lecteur se fait interpeller par le narrateur qui l'invite à prendre position.
- Les nombreuses ruptures dans le fil du texte (parenthèses-notes-renvois) rappellent le lecteur à l'attention.
- Parfois l'auteur s'exprime ou bien s'observe en train d'écrire, il s'auto-représente. C'est la « mise en abyme ». Le « je », principal référent de ce type de roman, peut aussi se dédoubler, être contradictoire, pluriel, ce qui donne un récit haché, parcellaire, sans direction unique.

Roman

Thèmes favoris du roman postmoderne :

le non-sens de l'existence, l'Histoire, la vie ordinaire, la solitude, l'inquiétude, la recherche de soi, les arts et l'écriture, l'introspection et les réflexions intimes, la recherche du plaisir.

Marguerite Yourcenar (première femme élue à l'Académie française en 1980) : *l'Œuvre au noir*

Albert Cohen : *Belle du seigneur*

Michel Tournier : *Vendredi ou les limbes du Pacifique*

Patrick Modiano : *Rue des boutiques obscures*

Jorge Semprun : *L'Écriture ou la vie*

Philippe Delerm : *Le Portique*

Yves Simon : *La Dérive des sentiments*

40S : Littératures francophones

Fernando Pessoa : *Le Livre de l'intranquillité*

Hervé Guibert : *Le Paradis*

Philippe Solers : *Passion fixe*

J.-M.G. Le Clézio : *Onitsha*

Annie Ernaux : *Passion simple*

Jean Echenoz : *Cherokee*

Les poètes de cette ère postmoderne abondent. L'écriture poétique se diversifie et se rapproche d'une réalité toute simple que les mots ont parfois du mal à traduire. Comme le romancier, le poète d'aujourd'hui se situe entre l'humour et la détresse; il représente notre inquiétude et notre peine à dire. La poésie invite l'être humain à vivre selon sa propre morale, à ne pas se laisser engluer dans des systèmes conformes, à s'éloigner de la « technicité » et la consommation pour réapprivoiser la nature et sa propre nature. Le style devient plus sobre, l'émotion est retenue mais présente. La concision du verbe va au but.

Poésie

Eugène Guillevic : *Motifs, poèmes* (son message : la nature peut nous sauver)

Yves Bonnefoy : *Ce qui fut sans lumière* (son message : gardons l'espoir malgré tout)

Philippe Jaccottet : *Cahier de verdure*

Le genre dépérirait-il? Le prestige du texte semble céder la place à l'expression corporelle. Les auteurs continuent à représenter leur monde mais en usant d'une grande diversité des techniques de scène, sur laquelle, aujourd'hui, tout est permis. L'éclectisme est devenu une des valeurs premières de ce théâtre. Sobriété des sentiments et lyrisme se côtoient.

Théâtre

Les thèmes privilégiés en sont : la marginalité sous toutes ses formes, l'amitié, l'amour, les ruptures, la famille, évocation de l'histoire de France (guerres de Corée, d'Algérie) mais vue sous l'angle du quotidien.

Bernard-Marie Koltes : *Dans la solitude des champs de coton*

Michel Vinaver : *Les Huissiers*

Et les metteurs en scène comme **Patrick Chéreau** et **Ariane Mnouchkine** qui reprennent les textes classiques en leur donnant une saveur contemporaine.

La génération actuelle des chansonniers semble se chercher, après le départ des « grands » (Brel, Brassens...). Les paroliers restent liés à la poésie. Certains sont des révoltés et incarnent une certaine jeunesse, tel Renaud. D'autres s'épanchent davantage. Mais l'on peut dire que la chanson française actuelle est riche et multiple et qu'elle représente bien les intérêts divers de sa génération.

Chanson

Ressources d'apprentissage possibles

Anthologies destinées à un public scolaire/étudiant

- Amon, E. et Bomati, Y. (2000). *Lectures. Anthologie pour le lycée (Tome 1 : Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles et Tome 2 : XIX^e et XX^e siècles)*, Paris, Magnard.
- Carbonell, A. *et al.* (1996). *Lettres, Textes, méthodes, histoire littéraire, 1^{re}*, Paris, Nathan.
- Desaintghislain, C. *et al.* (1995). *Français. Littérature et méthodes, classes des lycées*, Paris, Nathan (l'ouvrage est accompagné d'un *Livre du professeur*).
- Hambursin, M. (2000). *Anthologie de littérature en langue française, Textes en archipels*, Bruxelles. DeBoeck Duculot (édition revue et actualisée).
- Laurin, M. (2001). *Anthologie littéraire de 1850 à nos jours*, Laval, Groupe Beauchemin (l'ouvrage est accompagné d'un *Complément pédagogique*).
- Laurin, M. (2000). *Anthologie littéraire du Moyen Âge au XIX^e siècle*, Laval, Groupe Beauchemin (l'ouvrage est accompagné d'un *Complément pédagogique*).
- Ouvrage collectif (2004). *Le Manuel de littérature française*, Paris, Bréal/Gallimard.
- Parodi, L. et Vallaco, M. (1998 et 1999). *Littérama* (4 volumes : *Moyen Âge - XVIII^e, XIX^e, XX^e* et *Clefs de lecture*, accompagné d'un *Livre du professeur*), Genève, CIDEB (distribué au Canada par Hurtubise HMH).
- Pilote, C. (1997). *Français, Ensemble 1, Méthode d'analyse littéraire et littérature française*, Laval, Éditions Études Vivantes.
- Prat, M.H. et Aviéronos, M. (2001). *Littérature, Textes, histoire, méthode (Tome 1 : Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles et Tome 2 : XIX^e et XX^e siècles)*, Paris, Bordas (chacun des deux tomes est accompagné d'un *Livre du professeur*).
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (2004). *Textes choisis. Auteurs marquants de la littérature mondiale*, Edmonton, Alberta Learning (l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement* disponible sur le site Web : « <http://www.education.gov.ab.ca/french/français/anthologies/guide.pdf> » [juillet 2005]).

.../...

.../...

- Sabbath, H. (dir.) (2004). *Littérature 2^{de}, Des textes aux séquences*, Paris, Hatier.
- Sabbath, H. (dir.) (2001). *Littérature 1^{re}, Des textes aux séquences*, Paris, Hatier.
- Sabbath, H. (dir.) (1995). *Littératures, Textes et méthodes*, Montréal, Éditions Hurtubise.
- Thérien, C. (1997 et 1998). *Anthologie de la littérature d'expression française (Tome 1 : des origines au romantisme et Tome 2 : du réalisme à la période contemporaine)*, Anjou, les Éditions CEC.
- Trépanier, M. et Vaillancourt, C. (1998). *Français, Ensemble 2, Méthode de la dissertation explicative et littérature française*, Laval, Éditions Études Vivantes.

Ouvrages de référence

- Calais, E. et Doucet, R. (2001). *Précis de littérature par siècle par genre*, Paris, Magnard.
- Collection *Langue et littérature au collégial* (Éditions Études Vivantes) :
 - *Le Moyen Âge et la Renaissance* (2000);
 - *Le 17^e siècle : le Baroque et le Classicisme* (2000);
 - *Le siècle des Lumières* (2000);
 - *Le Romantisme et les Révolutions* (2000);
 - *Après les révolutions : le Réalisme et le Symbolisme* (2000);
 - *De la Belle Époque à l'entre-deux-guerres : la Modernité et le Surréalisme* (2000);
 - *La guerre et l'après-guerre : l'Existentialisme et le théâtre de l'Absurde* (2000);
 - *Le monde contemporain et le roman français* (2000);et
 - *La méthodologie de l'analyse littéraire et du commentaire composé* (2000);
 - *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires* (2000).
- Collection *Les essentiels* (Mondia) :
 - *Le Moyen Âge* (1996);
 - *Renaissance : Humanisme et Réforme* (1995);
 - *Le baroque et la préciosité* (1995);
 - *Le romantisme* (1995);
 - *Le classicisme* (1994).
- *Dictionnaires des grandes œuvres de la littérature française* (Le Robert/Les usuels, 1992).

.../...

.../...

- *Dictionnaires des œuvres du XX^e siècle. Littérature française et francophone* (Le Robert/Les usuels, 1995).
- Eterstein, C. (dir.) (1998). *La littérature française de A à Z*, Paris, Hatier.
- Saint-Gelais, N. (2001). *Pratique de la littérature*, Mont-Royal, Modulo-Griffon (l'ouvrage est accompagné d'un *Guide pédagogique*).

De nombreuses maisons d'édition proposent des œuvres littéraires dans leur version intégrale; signalons entre autres

- la collection disponible auprès de Beauchemin *Parcours d'une œuvre* (chaque œuvre est accompagnée d'un *Complément pédagogique*) - pour connaître les titres disponibles, consulter le site Web : « <http://www.beaucheminediteur.com> » [juillet 2005];
- la collection disponible auprès de Hatier, *Profil d'une œuvre*;
- la collection disponible auprès de Hatier, *Classiques Hatier - œuvres et thèmes*;
- la collection disponible auprès de Magnard, *Classiques et contemporains*;
- la collection *Classiques universels*, disponible auprès de Hurtubise HMH;
- la collection *Classique Larousse*, disponible auprès de Larousse.

Survol de la littérature québécoise

- Avant-propos
- Les écrits coloniaux
- La littérature orale et l'imaginaire collectif
- Le romantisme des Patriotes
- Le terroir et l'anti-terroir
- Les Idéalistes
- Le réel et l'au-delà du réel, l'automatisme
- Maîtres chez nous : la Révolution tranquille
- Où la littérature fait fi du passé
- L'individualisme, héritage de la contre-culture
- Le Québec, société de la pluralité. Une littérature de l'altérité

- Ressources d'apprentissage possibles

NOTES

À bien des égards, le développement de la littérature d'expression française sur le continent nord-américain peut paraître surprenant. Que l'on pense par exemple aux défis que le peuple québécois a dû surmonter, afin de s'enraciner dans un continent où rien, a priori, ne garantissait une possible survie. Défis d'ordre géographique (exil loin de la mère-patrie), démographique (majorité anglo-saxonne écrasante) et historique (minorité « vaincue » facilement assimilable), etc.

C'est en grande partie grâce à la littérature que le peuple québécois a su résister à la loi du plus fort et garder, avec sa fierté, « la langue de chez nous ».

La littérature d'expression française en Amérique du Nord a su acquérir ses lettres de noblesse après avoir subi plusieurs changements d'identité. Ces changements, progressifs et profonds, verront, dès le 17^e siècle, la Nouvelle-France s'appeler « Canada » et les Français devenir des « Canadiens ». Cette identification est un fait accompli dans la deuxième moitié du 17^e siècle ainsi qu'en témoigne l'ouvrage de Pierre Boucher : *Histoire véritable et naturelle des mœurs et productions du pays de la Nouvelle-France, vulgairement dite le Canada* (1664).

Après la Conquête de 1759 par les Anglais, les Canadiens protestent car, en 1763, le droit canadien est remplacé par le droit anglais. C'est grâce à cette lutte que, pour sauvegarder identité et langue, la littérature canadienne va renaître.

Lors de la Confédération (1867), l'appellation « Canada » s'étend à tout ce nouveau pays, qui passe alors sous régime anglais. La nation canadienne-française s'applique surtout au Québec, mais s'étend aussi à toute communauté à l'ouest du Québec, alors que, sous Louis XIV à la fin du 17^e siècle, la Nouvelle-France s'étendait de l'Atlantique aux Grands Lacs et de la Baie d'Hudson au Golfe du Mexique. De ce fait apparaît le vocable « Canadien français » et les Britanniques sont désignés comme « Canadiens anglais ». Au Québec, cette appellation va durer un siècle. Peu à peu va se créer une identité nouvelle québécoise : avec la Révolution tranquille (1960-1964), l'identité « Québec » se fait jour ainsi que l'appellation de « Québécois », pour tout résident du Québec.

Notons que, de même que le Québec a du mal à définir ses propres débuts, l'histoire de sa littérature éprouve les mêmes difficultés et se découpe de façon arbitraire et plutôt vague. On constate le manque d'« époques » signifiantes et marquantes telles que la Renaissance ou le Romantisme, ainsi que l'absence de « mouvements » et d'« écoles » littéraires.

Par ailleurs, le courant reflétant les réalités sociales et artistiques d'une époque déterminée, la notion de courant littéraire permet une ouverture plus large dans le découpage de la littérature québécoise.

Les dix sections présentées ci-après représentent dix courants, c'est-à-dire dix étapes de l'apprentissage d'un peuple jeune qui découvre, progressivement, en même temps que la liberté individuelle et collective, l'accès à la parole, à sa parole.

- Les écrits coloniaux
- La littérature orale et l'imaginaire collectif
- Le romantisme des Patriotes
- Le terroir et l'anti-terroir
- Les Idéalistes
- Le réel et l'au-delà du réel, l'automatisme
- Maîtres chez nous : la Révolution tranquille
- Où la littérature fait fi du passé
- L'individualisme, héritage de la contre-culture
- Le Québec, société de la pluralité. Une littérature de l'altérité.

Ces dix courants prennent leur source dans

- la littérature de la Nouvelle-France (1534-1760) : recherche et découverte d'un nouveau monde;
- les écrits du Canada français (1760-1960) : défense des valeurs traditionnelles autant que des valeurs prônant la liberté;
- la littérature du Québec (1960 à aujourd'hui) : description d'un pays jeune assurant son destin et proclamant la reconnaissance de son moi ainsi que celle de l'étranger, jusque là ignoré.

Dans chacune de ces étapes, on est confronté à la vision d'un monde en pleine évolution, évolution qui s'apparente à un courant nouveau, lien logique entre le courant précédent et le suivant.

Cette vision du monde se situe dans un contexte historico-culturel qui détermine le courant littéraire de l'époque. Enfin ces courants, tant sociaux que littéraires, sont apparentés aux courants existant alors en Europe et aux États-Unis.

Les écrits coloniaux

À l'époque de la Renaissance, au XVI^e siècle, la culture européenne est en pleine expansion.

Avec la recherche de métaux précieux débute l'ère des expéditions maritimes européennes, à la recherche d'un passage vers l'Ouest pour les routes de l'Asie.

Au XVI^e siècle, les guerres de religion réveillent l'esprit missionnaire. Le Portugal et l'Espagne se lancent alors dans la course à l'exploration, dans le but de s'enrichir et d'évangéliser les peuples païens.

Après Christophe Colomb qui, au nom de l'Espagne, arrive en Amérique en 1492, l'Italien Amerigo Vespucci, publie *Mundus Novus* (le Nouveau Monde) en 1504 (le mot « Amérique » vient du prénom « Amerigo »). Puis le Portugais Magellan apporte la preuve que la Terre est ronde. Le roi de France François 1^{er} confie, en 1524, la première exploration française en Amérique du Nord, à Giovanni da Verrazano qui sera le premier à reconnaître, comme distinct de l'Europe et de l'Asie, le continent américain.

C'est en 1534 que François 1^{er} confie une mission à Jacques Cartier, afin de trouver un passage vers l'Ouest. Cartier se rendra trois fois au Canada et explorera toute la région du Saint-Laurent. Mais... pas de métaux précieux et pas de passage vers l'Asie! Au début du XVII^e siècle, c'est le commerce de fourrures de castor, qui, grâce à la mode des chapeaux de feutre, ravive l'esprit d'exploration. Les marchands, les premiers à s'enfoncer à l'intérieur du continent, pactisent avec les « Indiens » (Hurons et Montagnais) qui sont 250 000 à occuper le territoire de la Nouvelle-France et qui invitent les Français à s'installer sur le continent (*Des Sauvages*, Samuel de Champlain en 1603).

Les « Coureurs de bois », appelés aussi « Voyageurs » ou « Indiens blancs », vont suivre et pousser leurs investigations toujours plus vers l'Ouest. Ils établissent ainsi un vaste réseau de voies de communication et de postes de traite avec les Amérindiens.

Autres acteurs essentiels de cette implantation des Européens en Amérique du Nord, les missionnaires, dont le but est l'évangélisation des peuples autochtones. Deux ordres religieux, Jésuites et Récollets, surnommés « Robes noires » à cause de leur soutane, parcourent le continent nord-américain. Les écrits de leurs aventures sont une source précieuse de documentation ethnologique. Ils témoignent aussi de la naissance de ce pays, du quotidien de ses femmes et ses hommes, des relations avec les tribus autochtones.

*Contexte
historique :
la
Nouvelle-France
(1535 - 1759)*

Des femmes

Dès le début de la colonie, le rôle des femmes, des hommes et des religieux suscite l'admiration. C'est surtout par leur correspondance qu'on est au fait de la colonie en Nouvelle-France. Parmi ces femmes, piliers de l'implantation des familles, signalons : une grande mystique, Marie de l'Incarnation, appelée « la Sainte Thérèse du Canada », Marguerite Bourgeoys, première institutrice; la religieuse Marie Morin; Élisabeth Bégon qui rend compte de la vie mondaine de la colonie; Jeanne Mance et ses œuvres sociales, etc.

L'éducation

De Ville-Marie (Montréal) à Québec, l'éducation est prodiguée par de très jeunes Françaises héroïques. Dans une étable de pierre, Marguerite Bourgeoys ouvre la première école. On peut dire que, sous toutes ses formes, l'éducation est placée sur la tutelle de l'Église. Le Collège des Jésuites dispense un enseignement semblable à celui qui se donne en France. Mais l'enseignement secondaire n'est pas encore généralisé et l'université fait totalement défaut. De plus, les presses à imprimer sont interdites dans la colonie et les livres doivent tous venir de France.

Les arts

Jusqu'au XVIII^e siècle, les arts sont destinés aux édifices religieux : églises, séminaires, couvents, hôpitaux. L'évêque de Québec, Monseigneur François de Laval, recrute d'abord des peintres renommés en France. Puis il créera l'École des Arts et Métiers où l'on enseigne les métiers traditionnels : peinture, sculpture, dorure, ébénisterie, maçonnerie, afin de promouvoir la formation d'artistes nés en Nouvelle-France.

La littérature

Les histoires des auteurs des récits coloniaux ont été maintes fois rééditées. Elles suscitent, aujourd'hui encore, un intérêt qui fait dire à certains historiens littéraires que ces auteurs, de par les thèmes qu'ils ont traités, ont atteint un des sommets de la littérature québécoise. À travers l'intrépidité de l'exil, le courage de l'implantation, la témérité et les difficultés de l'adaptation, ces récits représentent une source d'inspiration pour les écrivains québécois d'aujourd'hui, chez qui ces textes ont pris une valeur sacrée.

A) Récits de voyages et de découvertes

Si l'on connaît bien l'époque de la découverte du Canada, c'est grâce aux écrits que nous ont laissés les premiers explorateurs, colonisateurs, voyageurs et administrateurs de leurs voyages en Nouvelle-France. Parmi eux, le découvreur du Canada, **Jacques Cartier** qui, de Saint-Malo en France, fit trois fois le voyage vers ce nouveau monde (1534 à 1542). Cartier est le premier écrivain (*Voyages en Nouvelle-France*) à nommer puis décrire cette nouvelle contrée et, en particulier, ses habitants, Micmacs, Hurons et Iroquois. Dans ses récits, on ressent constamment son don d'émerveillement ainsi que son esprit religieux. Jacques Cartier sera le premier à explorer le Saint-Laurent et à y faire une tentative de colonisation.

Samuel de Champlain, autre grand explorateur et fondateur de Québec, explora la vallée du Saguenay et imagina tout le système hydrographique des Grands Lacs. En 1608, il fonde *l'Habitation* du Québec. De retour en France, il publie *Des Sauvages*. Allié des Hurons et des Montagnais, Champlain imagine la route de l'Ouest en poussant, pendant 26 ans, ses investigations qu'il partagera en 1632 dans les *Voyages de la Nouvelle-France*. Ses dessins, ses croquis de la vie des Autochtones, ses cartes détaillées de la Nouvelle-France, ses descriptions de *l'Habitation*, ses enquêtes, ses rapports, son argumentation, tout cela fait de Champlain le premier historien (*Œuvres de Champlain*) de la Nouvelle-France.

Le Baron de La Hontan est un jeune Français qui découvre le Canada à l'âge de 17 ans. Après un séjour d'une dizaine d'année sur le nouveau continent, il publie plusieurs ouvrages dont la description libertine fera scandale en France : *Nouveaux Voyages de Monsieur le Baron de la Hontan en Amérique septentrionale*, *Mémoires de l'Amérique septentrionale* (1703) et *Dialogues avec un sauvage* (1703), récit dans lequel La Hontan transforme l'image du sauvage en celle du « bon sauvage » et où il décrit les vertus amérindiennes par rapport aux vices de la civilisation européenne.

B) Description des ethnies autochtones

Plusieurs des écrits coloniaux décrivent les mœurs des Autochtones. Parmi eux, un Récollet, **Gabriel Sagard**, décide de vivre au milieu du peuple huron dont il apprend la langue. Précurseur, il représente le prédécesseur du Voyageur canadien. Sa sympathie pour les Hurons, qu'il juge de même nature que les Européens, l'incitera à faire, à travers ses propres aventures de mission, un tableau très détaillé de la vie quotidienne des Hurons dans *Le grand voyage au pays des Hurons* (1632). En 1636, Sagard publie *L'Histoire du Canada* où il défend les activités missionnaires réalisées dans ce pays.

Parallèlement en France, **Jean-Jacques Rousseau**, dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), trace un portrait idyllique du « bon sauvage » et idéalise les habitudes de vie des Amérindiens. Il se rapproche ainsi, tout en critiquant les méfaits de la civilisation européenne de l'époque, des auteurs tels que la Hontan et Sagard.

Le Jésuite François-Xavier de Charlevoix est considéré comme le meilleur historien de la Nouvelle-France. À travers deux de ses ouvrages, *Journal d'un voyage* (1723) et *Histoire et description générale de la Nouvelle-France* (1744), Charlevoix a analysé les comportements et mentalités de diverses communautés ethniques, de la Nouvelle-France et de l'Acadie aux Grands Lacs, jusqu'à la Nouvelle-Angleterre.

C) Annales et correspondances épistolaires

Les Français habitant la Nouvelle-France ont laissé une correspondance précieuse dans laquelle ils faisaient un compte rendu détaillé de leur nouvelle situation à leur famille ou à leurs supérieurs restés en France. Les plus illustres de ces annales, relatant au jour le jour l'aventure missionnaire et coloniale, appartiennent aux Jésuites. Ces *Relations des Jésuites* comprennent soixante-treize volumes, écrits entre 1611 et 1693. Parmi ces Jésuites, le **Père Jean de Brébeuf** rédige de nombreux rapports à ses supérieurs, qui sont des œuvres ethnologiques où il décrit, entre autres, tous les détails de rites mortuaires des Hurons, chez qui il a été envoyé. Prisonnier des Iroquois, il sera supplicié atrocement en 1649 et sera déclaré le premier des « martyrs canadiens ». Canonisé, il est proclamé patron du Canada en 1940.

Marie Morin, religieuse des Hospitalières de Ville-Marie (Montréal), rédige les *Annales de l'Hôtel-Dieu de Montréal*, où elle évoque, entre autres, les difficultés de la vie de l'époque, marquée par les guerres iroquoises.

En ce qui concerne la correspondance, c'est à **Marie de l'Incarnation** que l'on doit la plus grande part de renseignements concernant, en particulier, l'éducation des jeunes filles de la colonie, auxquelles elle dévouera sa vie. Les 13 000 lettres qu'elle écrira, dans le monastère des Ursulines qu'elle a fondé pour la formation des jeunes, sont représentatives de l'idéal religieux de cette époque.

La littérature orale et l'imaginaire collectif

La bataille des plaines d'Abraham, le 13 septembre 1759, est la plus courte de l'histoire. Après un combat de trente minutes, une fusillade décisive offre la victoire aux Anglais. Par la suite, à cause d'une population vaillante mais peu nombreuse, la colonie française s'effondre. Le destin du peuple québécois est joué et les conséquences sont encore vivaces aujourd'hui.

Après la Conquête, les administrateurs français retournent en France laissant la place aux Britanniques et à un gouverneur anglais. Le régime anglais régit la colonie. Le Canada s'appelle désormais la province de Québec. Pour accéder à un poste d'administration, le Canadien français doit prêter un serment anti-catholique, ce qui l'exclut du rôle politique. Peu à peu cependant, la vie reprend son cours. L'Église coloniale, catholique, est maintenant sous l'autorité d'un roi protestant.

Après la Révolution américaine et l'Indépendance des États-Unis en 1783, la majorité anglophone augmente encore car nombreux sont les Loyalistes qui émigrent alors en Amérique du Nord britannique. Ces derniers exigent bientôt, en plus des lois anglaises, un territoire qui leur soit propre. En 1791, l'Acte constitutionnel divise la colonie en deux provinces : le Bas-Canada (le Québec) aux Canadiens français et le Haut-Canada (l'Ontario) aux colons anglais et loyalistes. Les Canadiens français pourront siéger à l'Assemblée législative, élue par leur population, ce qui leur confère un premier pouvoir politique. Après le régime autocratique français, puis le régime militaire, cet apprentissage de la démocratie ne sera pas facile mais il est à l'origine d'un peuple qui, plus tard, revendiquera une liberté totale et une autonomie complète.

Après le retour de la classe instruite vers la France, en 1760, l'enseignement, si bien organisé en Nouvelle-France, se démantèle. Les écoles ferment et l'analphabétisme se répand rapidement. Au début du XIX^e siècle, seulement 4 000 personnes sur 150 000 savent lire et écrire. Ce qui fera dire à Lord Durham des Français du Bas-Canada qu'ils sont « un peuple sans histoire et sans littérature ». Il propose l'assimilation de ces êtres qu'il estime inférieurs, parce qu'ils ne reconnaissent pas « l'incomparable grandeur de l'Empire britannique ».

Effectivement, la population canadienne-française, abandonnée par son élite et éparpillée sur une vaste superficie, n'a pas le loisir de lire ou d'écrire. Le dur labeur quotidien et la lutte pour la survie sont le lot de ces hommes et ces femmes remarquables et font que la majorité d'entre eux est analphabète.

*Contexte
historique :
après la
conquête,
la survie
(1760 - 1899)*

La littérature

Journaux et gazettes

La première presse canadienne voit le jour en 1764 et permettra très vite la diffusion des journaux et des gazettes, informateurs publics de première importance : *La Gazette de commerce et littéraire pour la ville et district de Montréal* en 1778, puis *La Gazette de Montréal/The Montreal Gazette* en 1785 et *Le Canadien*, premier journal politique en 1806; ces journaux se caractérisent par leur orientation nationaliste fondée sur une langue et une culture communes. Les Canadiens français ne savent lire ni écrire? Qu'à cela ne tienne, ils parleront! Si, en 1848, le *Répertoire National* ne put rassembler que trois cents petits textes, découverts dans les journaux de l'époque et couvrant une période d'une centaine d'années, il fut plus aisé de se tourner vers la littérature orale qui, pendant cette même période, demeura le ciment de la vie sociale des Canadiens français.

La littérature orale

La littérature orale, c'est le patrimoine d'un peuple qui, transmis de bouche à oreille et de génération en génération, traverse les siècles pour en conserver les racines les plus anciennes. C'est le lien culturel qui, sans le secours de l'écriture, propage l'héritage culturel et la mémoire ancestrale et collective. Chez les Canadiens, la littérature orale est peuplée de sorcières, de loups-garous, de diables, de revenants... Elle transmet aux jeunes générations la moralité populaire, moralité où les notions de Bien et de Mal occupent une place bien définie. À travers sa littérature orale, dont l'origine se perd un peu dans la nuit des temps, le Québec s'est forgé, petit à petit, une identité culturelle à travers laquelle il apparaît comme un peuple vaincu mais insoumis et indépendant, pauvre mais fier et hospitalier, bon vivant et enjoué.

C'est par les chansons, les contes et les légendes qu'on désigne d'ordinaire la littérature orale, dont les auteurs restent inconnus, et qui est plutôt le résultat d'une production collective, dont le contenu peut changer d'un orateur à l'autre. Grâce à la littérature orale, les caractéristiques de l'âme québécoise ont pu se préciser; la culture canadienne française parvient alors à exister désormais en soi.

La chanson

Une chanson, née en France, représenta l'hymne national des Canadiens pendant de nombreuses années : *À la claire fontaine*. Les Patriotes, dit-on, la chantèrent en 1838 lors de leur ultime combat à Saint-Eustache, encerclés par les Britanniques. Pour certains, la devise du Québec « Je me souviens » viendrait du refrain :

40S : Littératures francophones

Il y a longtemps que je t'aime, jamais je ne t'oublierai. (En 1880, Calixa Lavallée et Basile Routhier créent *Ô Canada*, qui supplantera *À la claire fontaine* pour devenir l'hymne national.) De nombreuses chansons traversent le temps. Elles montrent un peuple qui aime chanter, rire et danser. Les veillées canadiennes sont le symbole vivant de la joie de vivre des Québécois.

Partie très importante de la littérature, le conte décrit bien l'imaginaire collectif du peuple québécois. On en retrace plus de 20 000! On peut les diviser en trois catégories : les contes pour rire, les contes d'esprit rabelaisien et les contes malicieux.

Le conte

Ces contes sont colportés de siècle en siècle et on les rapporte à l'occasion de nos jours encore.

On trouve aussi les contes anecdotiques (réalistes, vraisemblables) et les contes historiques qui racontent les exploits de personnages légendaires tels Cartier, Montcalm, Madeleine de Verchères.

Nombreuses sont les légendes qui nous sont parvenues. La plus célèbre, écrite par Honoré Beaugrand, est probablement celle de « La chasse-galerie » où des bûcherons vendent leur âme au diable pour aller rencontrer, le soir de Noël, leurs blondes restées au village. Ils feront le voyage, de leur chantier forestier jusqu'aux belles, en canot volant. Autre légende québécoise, celle de « La Corriveau », légende fantastique relatant l'histoire d'une femme qui fut pendue pour avoir assassiné ses deux maris.

La légende

L'imaginaire populaire se reflète bien à travers ces contes et légendes qui, en fait, reflètent la psychologie de tout un peuple.

Dès la première moitié du XIX^e siècle, quand les premiers écrivains apparaissent, c'est dans la littérature orale qu'ils puisent leur source d'inspiration. Certains transcrivent les légendes ancestrales ou les adaptent. D'autres les utilisent pour étoffer leur roman. Quoi qu'il en soit, ces récits représentent généralement la vision du monde de ce peuple dont les valeurs restent celles des ancêtres.

La littérature orale, racine de la littérature écrite

Philippe Aubert de Gaspé fils, avec *L'influence d'un livre* (1837) reprend de nombreuses légendes qui font souvent mention du diable, en particulier dans l'histoire de Rose Latulippe, entraînée par un beau danseur étranger. Ce livre tient aussi du roman de mœurs et du roman historique. **Philippe Aubert de Gaspé père**, publié en 1863 *Les Anciens Canadiens* où, avec la reprise de la légende de la Corriveau, il apporte un précieux témoignage folklorique, tout en intégrant dans son récit des personnages historiques et fictifs. Ce livre est considéré comme l'un des romans les plus importants du XIX^e siècle.

Louis Fréchette est considéré comme le plus grand écrivain du XIX^e siècle : il publie plusieurs recueils de poésie (*La voix d'un exilé*, *Pêle-Mêle*, *Les Oiseaux de neige*), une œuvre dramatique *Retour de l'exilé* (1880), suivie de *La légende d'un peuple* (1887), des contes et ses *Mémoires intimes*.

Le romantisme des Patriotes

Au début du XIX^e siècle, bien que le Québec soit peuplé en majorité de Canadiens français, une question se pose : doit-on unir les deux Canada afin que la politique anglaise soit prépondérante?

*Contexte
historique*

En 1834, le Parti canadien, appelé « Patriote », désire accéder à la souveraineté politique. Refus de l'Angleterre. Le pouvoir réel demeure dans la minorité anglaise. Dès 1830, le début de l'industrialisation fait de Montréal le point central de l'économie canadienne. Mais, crise économique mondiale, immigration irlandaise massive et épidémies en font une ville à majorité anglophone et au prolétariat croissant.

Cette situation instable conduit en 1738-39 à la Rébellion des Patriotes qui entraîne les Canadiens français à se battre pour la souveraineté. Cette révolte armée subit un cuisant échec : 12 Patriotes sont pendus et une soixantaine déportée en Australie. La chanson « *Un Canadien errant* » d'**Antoine Gérin-Lajoie** leur est dédiée. Lourde conséquence de cette rébellion : « le rapport Durham » par lequel Lord Durham, alors gouverneur du Canada, propose d'unir les deux Canada, Québec et Ontario. Son but : assimiler les Canadiens français, « ces êtres inférieurs », à l'Empire britannique, où seul l'anglais ferait loi. L'Acte d'Union des Canada est signé en 1840. Le Canada-Est (Québec) crie à l'injustice.

*La Rébellion
des Patriotes*

Après 1840, l'Église du Québec accroît encore son influence sur la population, dans le but de préserver la religion catholique, la langue française et les institutions canadiennes. L'Église prend aussi la direction des associations littéraires, censure théâtre et littérature et réprovoque la danse. De plus, elle accentue son poids sur le monde politique. Évêque de Montréal, Monseigneur Ignace Bourget est l'emblème de l'ultramontanisme, mouvement conservateur qui prône la suprématie de l'Église sur l'État et voue une obéissance inconditionnelle au pape. Craignant la portée du nouvel esprit démocratique représenté par l'*Institut canadien* (société littéraire laïque), Monseigneur Bourget l'interdira et en excommuniera certains de ses membres. Les Ultramontains s'assurent désormais que les Canadiens français sont soumis à leur curé de paroisse et qu'ils ne se consacrent qu'à leurs activités agricoles.

*Ascendance du
clergé sur la
société
canadienne*

La littérature

Idées novatrices et romantisme

Le vent de la démocratie balaie l'Europe du XIX^e siècle. Les révolutions, américaine en 1775 et française en 1789, ont donné le ton. L'autorité du peuple commence à faire loi et on parle des droits de la personne. Les concepts de liberté, individuelle et collective, les idées républicaines, la séparation de l'Église et de l'État, l'accès à l'enseignement public ont maintenant droit de cité.

Dans le domaine de la littérature, ces idées novatrices donneront naissance au romantisme. L'expression personnelle a alors libre cours et l'imagination sans retenue donne lieu à un lyrisme personnel, à base d'amertume, de nostalgie et de vague à l'âme. Ce romantisme est aussi teinté d'esprit humanitaire, et invite l'écrivain à devenir guide de son peuple, dans cette expression de la liberté. De nombreux auteurs littéraires s'engagent dans la vie politique. Ce vent nouveau atteint le Québec du XIX^e siècle, mais dans cette province, on fait face à deux idéologies totalement opposées : le libéralisme et l'ultramontanisme; ces deux tendances donneront leur couleur au romantisme québécois.

- Les Libéraux sont des Montréalais représentés par les écrivains, journalistes, orateurs. Leur ambition est basée sur l'avenir de la démocratie. Tout les passionne : politique, économie, linguistique, éducation, social. L'idée de liberté et de progrès est le moteur de ces hommes et femmes révolutionnaires, dont plusieurs sont membres de l'*Institut canadien*.
- Les Ultramontains, laïcs et religieux, résident surtout à Québec et se regroupent autour du clergé. Attachés au passé, ils redoutent l'assimilation des Canadiens français et la perte de la foi catholique. Ces conservateurs font triompher leur idéologie et réussissent à repousser les courants littéraires européens du XIX^e siècle (réalisme, naturalisme et symbolisme) jusqu'au XX^e siècle québécois.

Mais ce qui différencie le romantisme québécois du romantisme européen, c'est le concept de la « cause nationale » et l'attachement à la patrie qui représentent alors, pour les Canadiens français, un mode de vie, une façon d'être. Cette distinction par rapport aux autres romantismes se retrouve autant chez les écrivains libéraux que chez les Ultramontains.

A) Quelques échappées d'un romantisme « empêché »

Les ancêtres des Québécois, gens d'ordinaire paisibles, sont peu intéressés par les récits excessifs. La plupart sont analphabètes et ne s'occupent que de satisfaire leurs besoins premiers. Le critique littéraire Octave Crémazie le déplore dans un écrit où il mentionne que, pour

ce peuple, la culture est un vain mot. De ce fait, la littérature au Québec a du mal à trouver sa voie. Cependant, quelques œuvres réellement romantiques voient le jour et la littérature québécoise commence à se diversifier : conte (place privilégiée au XIX^e siècle), roman, poésie, critique littéraire.

Georges Boucherville offre le premier récit fantastique québécois : *La Tour de Trafalgar* (1835). Des femmes aussi se sont distinguées dans ce courant romantique : **Henriette Dessaulles/Fadette**, conteuse et journaliste, livre son âme dans son journal : *Journal d'Henriette Dessaulles* (1874-1880). **Félicité Angers/Laure Conan** signe le premier roman d'introspection canadien français : *Angéline de Montbrun* (1884) où l'émotion est toujours sous-jacente.

B) Un romantisme militant et engagé

La littérature québécoise a d'abord été au service d'une lutte, celle de la liberté, lutte qui atteint son apogée lors de la Rébellion des Patriotes et des luttes libertaires, instituées par l'*Institut canadien* de Montréal.

Sur les rives du Saint-Laurent souffle un esprit d'ouverture, de liberté et de tolérance qui veut faire oublier les injustices de la Conquête. La conscience nationale d'un peuple est en train de naître. Son destin historique se dessine. Ces Patriotes, s'ils tiennent à leurs racines françaises autant qu'à leur langue, sont ouverts à d'autres courants. Ainsi, ils se choisiront, parmi leurs chefs, des Anglais et des Irlandais. Les auteurs de ce courant sont des fils de bourgeois éduqués, à l'idéal élevé, et suivent les traces des romantiques français tels Victor Hugo et Lamartine qui, par leur plume et leurs actions, se sont lancés dans une politique libératrice. Leurs revendications sont semblables à celles de tous les peuples opprimés : usage de leur langue, le français, libre choix de leur gouvernement, abolition et correction des injustices sociales.

*Romantisme
révolutionnaire*

Parmi les écrivains, quelques-uns se démarquent : ainsi, **François-Xavier Garneau**. Il a composé de nombreux poèmes. Mais c'est à travers son *Histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à nos jours* (1845-1852), où il compile tous les récits d'avant et d'après la Conquête, qu'il influencera les auteurs de la seconde moitié du XIX^e siècle. Cet ouvrage, à la fois scientifique et nationaliste, vise à démontrer que l'affirmation de Lord Durham – « Les Canadiens, peuple sans histoire et sans littérature » – est sans fondement. Avant sa mort, François-Xavier Garneau sera consacré historien national.

Marie-Thomas Chevalier de Lorimier : partisan des Patriotes, accusé en 1838 d'avoir fomenté la Rébellion, il fut condamné à la pendaison. Le 14 février 1839, la veille de son exécution, il rédige son testament politique. Dans cet écrit comme dans ses lettres, de Lorimier fait figure de héros romantique.

Journaliste actif sur le plan politique, **Antoine Gérin-Lajoie** compose, en 1842, un chant patriotique, *Un Canadien errant*, en hommage aux Patriotes déportés en Australie. Il écrit également la première tragédie en trois actes du Canada français : *Le Jeune Latour* (1840). Dans ses deux récits de la vie quotidienne, *Jean Rivard, le défricheur* et *Jean Rivard, économiste* (1864), Gérin-Lajoie veut inculquer aux jeunes Canadiens l'amour de la patrie. Le point culminant de son œuvre est *Dix ans au Canada, de 1840 à 1850*.

Mentionnons que, dans ce « peuple sans culture », circulaient quand même des œuvres récemment écrites en France. Les livres français étant très chers, ce sont les journaux de l'époque qui diffusent ces récits à travers les feuilletons. Ainsi *Le Canadien* publie *Paroles d'un croyant du Père Lamennais*, où l'écrivain traite de la séparation de l'Église et de l'État. De même, *Le Père Goriot* de Balzac paraît en 1835.

Romantisme et anticléricalisme

Après la pendaison et la déportation de nombreux Patriotes, les survivants de la Rébellion de 1837-1838 tentent de se faire oublier. Toutefois, l'esprit de ces « Fils de la liberté » n'est pas mort. Il va ressurgir en 1844 au sein de l'*Institut canadien* de Montréal, où les idées libérales et anticléricales vont germer. L'institut tente d'abolir l'esprit de résignation et de soumission prôné par l'Église et invite à une action sociale qui donnera accès au progrès. Ces libres-penseurs que l'on appellera « Les Rouges » laisseront leur marque à la postérité.

Louis-Antoine Dessaulles dirige l'*Institut canadien*. Esprit libéral, il entre en conflit avec Monseigneur Bourget contre lequel il multiplie les critiques. Son *Discours sur la tolérance* (1868) rappelle celui de Voltaire, rédigé en 1763 en France. Louis-Antoine Dessaulles défend aussi la cause de son oncle Papineau dans *Pamphlet Papineau et Nelson* en 1848. **Arthur Buies**, libéral et anticlérical, fonde *La Lanterne canadienne* en 1868, journal interdit par les autorités cléricales et *L'Indépendant* en 1870, pamphlet politique et littéraire.

Textes parallèles en France

Sous la direction de Diderot, paraît entre 1751 et 1772, en France, un vaste recueil de connaissances humaines, ouvert à la liberté et à la pensée rationnelle : *l'Encyclopédie*. Semant la controverse politique et religieuse, cette œuvre collective de libres-penseurs tels que Voltaire, d'Alembert et Rousseau, sera fortement discréditée par la censure

royale. Cette œuvre gigantesque du XVIII^e siècle français est devenue le symbole de la lutte philosophique et influera profondément sur les mentalités de l'époque. *L'Encyclopédie* condamne la religion d'État et sa hiérarchie. Elle promeut une religion tolérante qui respecte la liberté et la raison individuelles. Un siècle plus tard, *l'Institut Canadien* reprend l'esprit et les idées libérales des philosophes français du siècle des Lumières.

Après la défaite des Patriotes, le libéralisme est minoritaire et le clergé a repris son rôle de domination d'après la Conquête. Son action permet la non-assimilation des Canadiens français mais stagne dans une période ultramontaine et conservatrice que certains qualifieront de « grande noirceur ». Le pouvoir religieux l'emporte sur le pouvoir civil. La foi étant gardienne de la langue, on s'évertue à protéger la foi catholique. Le clergé a le dernier mot sur tout. La littérature, « arme principale des ennemis de l'Église », se verra contrainte à délaisser le domaine de l'esthétique pour défendre les valeurs établies : culte d'un passé idéalisé, de la patrie, de la langue, de la foi. Ainsi entravée, la littérature de cette époque végète. On se méfie de tout : romantisme français mélancolique et maladif, romans et pièces de théâtre trop réalistes ou imaginatifs, qui ne conviennent pas à une attitude chrétienne. Barricadés derrière les traditions, la langue et la foi, les critiques littéraires censurent et interdisent à tour de bras ce romantisme étranger inconvenant qui exhibe le « mal du siècle ». **Henri-Raymond Casgrain** est le censeur de la littérature canadienne-française de son époque et fait l'apologie d'une littérature « propre, saine et noble ». Dans *Œuvres complètes* (1896), **Jules-Paul Tardivel** promeut le rôle évangélisateur et civilisateur des Français en Amérique. Dans son roman, *Pour la patrie* (1895), il dénonce la fonction destructrice du roman, en prenant *La Comédie humaine* de Balzac pour exemple et en notant tous les vices et passions qui ne peuvent qu'influencer négativement le lecteur.

*Romantisme
et esprit
ultramontain*

Ce mouvement littéraire, baptisé « le mouvement immobile » par la critique d'aujourd'hui, veut mettre les œuvres littéraires au service d'une vie simple et saine, par la pratique de l'agriculture. Malgré les balises imposées, certains écrivains vont cependant percer en composant avec ces impératifs. Ainsi, **Octave Crémazie** avec son poème *Le Drapeau de Carillon* (1858), est consacré poète national. Au nombre des nombreux écrivains « empêchés » de la littérature québécoise, Crémazie sera exilé en France.

*Romantisme
figé*

Quant à **Patrice Lacombe**, avec son roman unique *La Terre paternelle* (1846), prototype de la littérature régionaliste au Québec, il est à l'origine du courant du terroir.

Le terroir et l'anti-terroir

Contexte historique

À la naissance de la Confédération canadienne en 1867, le Québec est une société majoritairement rurale : 80% des Québécois habitent la campagne; 75% d'entre eux sont francophones, en grande majorité catholiques. Mais la vie agricole étant toujours difficile, nombreuses sont les personnes qui déménagent vers les villes ou les États-Unis pour y trouver du travail dans les manufactures.

Inquiétude de l'Église et tentative de colonisation

Bien établie dans la population rurale, l'Église ressent cet exode vers la ville comme une atteinte à son autorité morale, sociale, politique et idéologique. Elle continue à prouver haut et fort la supériorité des valeurs traditionnelles, telles que la famille, la religion, la langue française et la terre, que seule la vie saine de la campagne peut préserver. Pour l'Église, la ville est le lieu de la perte.

Pour conserver son ascendant sur le monde rural, l'Église lui propose son aide. Ainsi se dessine un vaste mouvement de colonisation vers les régions éloignées (Laurentides avec le curé Labelle, Lac Saint-Jean); de nouvelles paroisses sont fondées (Hébertville par le curé Hébert). Ce mouvement devient une œuvre nationale qui, on l'espère, assurera le maintien de la présence française et de la foi catholique au Québec.

Malgré cet effort de colonisation, le surplus de population ne trouve pas toujours sa place dans les campagnes et l'exode vers la ville, Montréal en particulier, se poursuit inexorablement. Les anciennes structures socio-économiques du Québec se dégradent.

La littérature du terroir

Encore une fois, la littérature est mise à contribution. Au XIX^e siècle, on lui avait donné pour mission d'assurer la survivance des Canadiens français. Au début du XX^e siècle, on lui demande de se faire le chantre de l'agriculture et de la terre, seules voies de salut pour le peuple canadien. Ainsi seront préservés la cohésion de la société et le maintien des valeurs traditionnelles conservatrices. Laissons les affaires et les finances aux Anglais et occupons-nous de choses nobles : la culture de la terre! Cependant, à l'ère de l'urbanisation et de l'industrialisation, l'attrait de la ville semble être le plus fort : le pourcentage de Canadiens français habitant les villes passe de 36 à 60% entre 1901 et 1931.

On utilise encore la littérature dans un esprit de propagande nationale. Il faut à tout prix valoriser le terroir, c'est-à-dire marquer son attachement profond à la terre de ses ancêtres, revenir aux traditions et coutumes des pionniers, et rester garant de leur langue et de leur foi. C'est la littérature « terroiriste »; l'œuvre du terroir est dite « régionaliste » quand elle s'efforce de valoriser une région particulière. L'écrivain du terroir se voit contraint de dépeindre une vision idyllique de la terre et la vie agricole ou de sublimer la vie des ancêtres,

omettant intentionnellement les difficultés qu'ils ont connues. Ce faisant, on cache une réalité pénible : l'agriculture ne suffit plus à nourrir les familles...

Mais, parmi les auteurs, certains opposent un refus à ces contraintes. Ils écriront selon leur bon vouloir, selon la discussion esthétique de la littérature, au nom de l'art pour l'art, sans soumission à cette propagande sclérosante.

A) Le patrimoine : illusion mythique de la terre

Initiateurs du courant du terroir, les poètes peignent « l'âme du peuple », chantant, avec la noblesse des travaux de la ferme, les beautés de la campagne québécoise. Les poètes se regroupent autour de la revue *Le Terroir*, fondée en 1909. **William Chapman**, influencé par le mouvement romantique et parisien du XIX^e siècle français, fait, dans *Les Aspirations. Poésies canadiennes* (1904), l'éloge du cultivateur, collaborateur de Dieu pour faire donner à la terre son fruit. **Nérée Beauchemin** est le meilleur poète du terroir (*Patrie intime*, 1928). **Alfred Desrochers**, écrivain régionaliste des Cantons de l'Est, est le poète du terroir le plus important né au XX^e siècle (*À l'ombre de l'Orford* et *Œuvres poétiques*).

La poésie

Le récit narratif s'efforce de relater les « petites histoires » du passé, les traditions et croyances des ancêtres et tout ce qui se rattache à la terre et aux mœurs ancestrales. Le passé est magnifié et dépeint dans les moindres détails à travers les travaux agricoles, forestiers ou de la chasse.

La prose

On trouve deux catégories de récits : ceux qui se rattachent à la colonisation du XIX^e siècle, ces romans de la terre qui créent et perpétuent le mythe de la terre paternelle nourricière et féconde, celle qui libère l'homme la traitant avec amour, et ceux qui sont constitués de souvenirs empreints de bonheur champêtre, décrivant toujours l'attachement du paysan à ses champs et à son clocher de village.

Quoi qu'il en soit, l'idéologie du terroir ne reflète pas la réalité de la vie paysanne qui reste laborieuse et ingrate. Le « terroirisme » ou « agriculturisme » s'inscrit dans une vision nationaliste qui manque d'objectivité. Ce courant littéraire oppose radicalement deux modes de vie : celui de la campagne idéalisé à l'extrême et celui de la ville, condamné à outrance. **Adjutor Rivard**, qui a fondé « La société du parler français au Canada », décrit les mœurs de la vie paysanne dans *Chez nos gens* (1918). **Frère Marie-Victorin/Conrad Kirouac**, auteur d'un traité de botanique *Flore laurentienne*, ouvrage scientifique le plus répandu au Québec, est un écrivain de talent du terroir (*Récits laurentiens*).

Georges Bouchard fait l'éloge du passé avec nostalgie ainsi que la comparaison entre les mœurs urbaines et rurales, à l'avantage très net des dernières (*Vieilles choses... vieilles gens*, 1926).

B) Un patrimoine controversé : l'anti-terroir

La poésie

Certains poètes réagissent à cette pression exercée par l'Église et se refusent à écrire dans une visée patriotique. La poésie, pour eux, doit rester un art au service du progrès social. Ils se veulent libres et anticonformistes, se laissent imprégner par l'esprit parisien et la poésie symboliste du Paris de l'époque. Ainsi, **Guy Delahaye/Guillaume Lahaise**, poète psychiatre dont Émile Nelligan fut le célèbre patient, avec *Les phases* (1910); ainsi, **Paul Morin**, poète « exotiste », grand voyageur : dans son œuvre rayonnent le dépaysement et le thème oriental : *Œuvres poétiques, le Paon d'email, Poèmes de cendre et d'or* (1911).

La prose

D'autres écrivains se rebellent encore à travers les romans. S'élevant fermement contre les contraintes imposées, ils se verront exclus de l'église catholique, pour avoir osé décrire la grande misère de la vie paysanne et pour s'être posé des questions sur le sort de la vie. Ainsi, **Albert Laberge** dont le roman *La Scouine* (1903) reste plus ou moins interdit jusqu'en 1918, car il y décrit la noirceur physique et morale d'une famille de la terre; Laberge sera fortement réprouvé par l'évêque de Montréal. Laberge écrit dans la veine des romanciers naturalistes français du XIX^e siècle, dont Emile Zola était le chef de file.

Parfois il n'en faudra pas plus pour pousser un homme à l'exil. C'est ce qui arrivera à **Rodolphe Girard** après qu'il eut décrit les mœurs cléricales à la campagne et la vie d'une servante au presbytère dans *Marie Calumet* (1904). La vision réaliste de l'être humain rapproche **Jean-Aubert Loranger** de l'œuvre de Maupassant en France, avec ses *Contes* et son roman *Joë Folcu*.

Textes parallèles en France

Emile Zola dans son roman *La Terre* (1887) entreprend l'observation « objective » de l'être humain. À lui aussi, on reprochera d'être « descendu au fond de l'immondice » et d'avoir peint la déchéance de l'homme, face à l'ingratitude et l'indifférence d'une terre mauvaise.

C) Le patrimoine se dissout : décadence des romans régionalistes

Peu à peu, on assiste au déclin des romans de la terre. Alors, apparaît en 1914 le roman *Maria Chapdelaine* de **Louis Hémon**, roman qui connaît un succès fulgurant. Tout en étant une œuvre du terroir, ce roman révèle tout de suite une portée universelle. Après lui, les écrivains vont continuer à décrire la vie rurale mais dans un registre différent. La réalité aride de cette vie fait surface; l'idéalisation n'a plus sa place; l'écrivain ose dire la misère du peuple agricole. C'est la fin du rêve agriculturiste et des romans de la terre.

Claude-Henri Grignon s'éloigne du terroir en décrivant un avaro, Séraphin Poudrier, dans *Un homme et son péché* (1933). **Ringuet/Philippe Panneton** brosse le portrait de la décadence de la société rurale avec *Trente arpents* (1938). **Germaine Guèvremont** marque le point final du roman de la terre avec *En pleine terre*, *Paysanneries* (1942), *Le Survenant* (1945) et *Marie-Didace* (1947).

D) Le terroir populiste

Longtemps, la vie urbaine est l'image de la corruption et le lieu du vice par rapport à la campagne salvatrice. Progressivement, certains auteurs populistes font le portrait de sa petite bourgeoisie mesquine et la décrivent telle une paroisse aux multiples facettes. Ainsi, **Jean Narrache/Emile Coderre** dénonce, à travers les valeurs ancestrales, les mensonges de la classe riche et la déchéance du monde prolétaire. Ce poète et monologueur, à la conscience sociale toute nouvelle, devient célèbre grâce à la radio : *Jean Narrache chez le diable!* Il annonce les Raymond Lévesque et Yvon Deschamps. **La Bolduc/Mary Travers**, tout en turlutant, dépeint elle aussi une société ouvrière miséreuse. Avec sa turlute, elle propose l'espoir.

E) Terroir et penseurs

Pour certains, la littérature doit se mettre au service de la sauvegarde de la foi et de la langue. Pour l'abbé **Camille Roy** (*Manuel d'histoire de la littérature canadienne française* longtemps enseigné à l'école), la littérature doit accompagner le peuple dans son évolution. **Claude-Henri Grignon**, polémiste, insiste sur le fait que langue et littérature ont le devoir de faire valoir les régionalismes, marquant ainsi leur propre identité et se démarquant de la France d'alors (*Notre culture sera paysanne ou ne sera pas*, 1941). Pour d'autres, on se doit de pratiquer une langue française universelle, oubliant ses particularités locales ou régionales. Depuis le XIX^e siècle, cette vision divergente de la « qualité » de la langue reste sujet à controverse.

Les Idéalistes

*Contexte
historique :
l'acheminement
vers l'ère
moderne.*

Le Canada prend peu à peu place dans le monde économique. En 1900, Montréal répond à elle seule à près de la moitié des besoins économiques du Québec, grâce à ses industries multiples. Le libéralisme économique, annoncé dès 1860 et fruit du développement industriel, évince progressivement le discours agriculturiste. Alors, et jusqu'à la Première Guerre mondiale, la province jouit d'une prospérité croissante.

Au moment de la guerre, grâce aux exportations vers les États-Unis, la croissance économique s'accroît, attirant toujours davantage les paysans vers la ville. Ce qui inquiète fort le clergé qui continue sa propagande de colonisation des régions éloignées. Cependant, la vie à la ville n'est pas chose facile : salaire, habitat et conditions générales demeurent aléatoires malgré l'aide de l'État aux plus démunis.

Les subventions des collèges donnent accès aux études scientifiques qui vont aider les Canadiens français à gravir les échelons de cette société nouvelle. Des signes de modernisme se multiplient : cinéma, radio, automobile...

Quand la bourse de New York s'effondre, en octobre 1929, le Québec se trouve particulièrement affecté. Activités commerciales et industrielles sont considérablement ralenties. En 1932, le chômage atteint 25%, c'est un record! Toronto supplante alors Montréal, métropole économique depuis 130 ans.

La littérature

Après des décennies de nostalgie d'un passé illusoire, la littérature prend son envol vers d'autres cieux, ceux de la modernité littéraire. Abandonnant les thèmes champêtres et religieux, elle vise désormais l'univers intérieur, mystérieux et profond de l'être humain. Grâce à des thèmes universels et au libre choix de leur inspiration, ces poètes et écrivains font passer la pratique littéraire d'une vision passéiste aliénante à la pratique de l'art pour l'art. L'écrivain a choisi de peindre l'âme et, malgré le choc que cette innovation fait naître chez les adeptes du terroir, il ira jusqu'au bout de son œuvre, au mépris de l'exil qui l'attend et de la marginalisation qui le menace.

A) La poésie et l'expérience de la solitude

En 1895, quelques jeunes poètes se lancent dans l'arène de la poésie moderne, ce qui les situe en marge de la société. Ils devront en payer le prix fort. C'est par *l'École littéraire de Montréal* qu'ils se font reconnaître. Avec **Émile Nelligan** à leur tête, ces « poètes sacrifiés » sont les premiers à dire les sentiments, les émotions vraies, les tourments intérieurs que la littérature officielle avait jusqu'alors interdits. La rançon de cette liberté d'expression, c'est l'exclusion du poète, l'exil intérieur ou extérieur, celui que décrit Nelligan quand il parle de son « cœur cristallisé de givre ». À la suite des Romantiques, du Parnasse, de Baudelaire et de Verlaine, Nelligan incarne le mythe du poète maudit.

Grâce à ces poètes qui sauront assumer leur discours, la littérature du Québec peut accéder à la modernité littéraire : **Émile Nelligan** avec *Poésies complètes*, **Hector de Saint-Denys Garneau** avec *Regards et jeux dans l'espace* (1937), **Rina Lasnier** dont la production littéraire étendue et diverse montre un lyrisme empreint de spiritualité : *Images et prose* (1941), *Présence de l'absence* (1956).

B) Le roman qui dérange

Deux romanciers ressortent de ce courant idéaliste, pour avoir transgressé l'idéologie de cette époque en dénonçant avec indignation les valeurs d'une société conservatrice et sclérosante. **Jean-Charles Harvey** fera scandale en 1934 avec *Les Demi-civilisés* qui sera censuré par le clergé. Parce qu'il attaque la puissance de l'église qui retarde le développement intellectuel du peuple canadien français, Harvey sera considéré comme le grand-père de la Révolution tranquille, en 1960.

Félix-Antoine Savard dont le roman *Menaud, maître-draveur* (1937) a une dimension prophétique et que l'on considère comme le roman d'une possible indépendance ou celui d'une mort annoncée.

C) Inquiétudes pour une nation

La société canadienne française vit sous l'effet de tensions diverses. Pour survivre, le Canadien français a le choix entre trois options : défricher (*La Terre paternelle*), rejoindre la ville (*Bonheur d'occasion*) ou émigrer aux États-Unis (*Nord-Sud* ou *Le Survenant*). Quel sera le destin national? Quelle solution porter à ce mal-être collectif?

Plusieurs historiens ou penseurs constatent la pauvreté de la culture du peuple et l'appauvrissement sensible de la langue française. L'aspect économique n'est pas meilleur. La survie de la nation est en danger. Dans un élan patriotique, des historiens tel **Lionel Groulx** tenteront de réveiller la fierté nationale. *L'Appel de la race* en 1922 et *L'Histoire du Canada français* font de l'abbé Groulx un maître à penser.

Le réel et l'au-delà du réel, l'automatisme

Contexte historique

Entre les deux guerres, la société canadienne française du Québec commence une mutation qui va en s'accroissant après la Deuxième Guerre mondiale. Le Québec se refait alors une image, grâce à la prospérité acquise à l'occasion de ces événements. De 1948 à 1975 vont s'opérer, dans cette société des changements profonds.

Anticommuniste et anti-syndicaliste, le gouvernement de l'Union nationale, dirigé par Maurice Duplessis et appuyé par le clergé, censure de façon arbitraire la libre expression. Supplante pendant six ans par le Parti libéral (qui accordera le droit syndical, le droit de vote aux femmes - en 1940 - ainsi que l'école obligatoire jusqu'à quatorze ans, et créera la société Hydro-Québec), l'Union nationale reparait en 1944, avec Duplessis à sa tête. Toujours soutenu par l'église et le monde rural, son régime conservateur et nationaliste freine la modernisation des institutions. L'église conserve le contrôle de l'éducation (réservé presque exclusivement aux hommes), de la santé et des services sociaux. Duplessis s'applique à assurer l'autonomie du Québec par rapport au gouvernement fédéral. En 1948, il fait adopter le drapeau québécois. Malgré l'attachement aux valeurs du passé, l'économie de la province se développe rapidement et le revenu du citoyen triple en vingt ans. Toutefois, les francophones n'ont que rarement accès à la direction de leurs institutions. Cet état de fait, ainsi que le nouveau prolétariat animé par le syndicalisme, entraînent un mécontentement général dès 1940. À travers un manifeste, *Le Refus global*, les intellectuels critiquent le gouvernement, l'influence de l'église et dénoncent « la grande noirceur » de l'ère Duplessis qu'ils jugent stérile et stagnante.

La littérature

Les changements profonds de la société sont effectués sans transition. Le passage soudain de la campagne à la ville crée de nombreux malaises. Les nouveaux citoyens perdent leurs points de repère; ils sont lâchés dans les grandes villes où électrification, radio puis télévision contribuent à une mutation des mentalités.

Plusieurs revues se prononcent fermement contre le contexte politique et social. Des peintres, tel **Borduas** influencé par la littérature surréaliste française, suivent dans les traces de l'expressionnisme abstrait. La littérature française perçoit et influence aussi les écrivains du Québec : le personnalisme de Mounier, le catholicisme de Péguy, Bernanos, Mauriac puis l'existentialisme de Sartre et Camus. Mais c'est surtout le surréalisme de Breton (*Manifeste du surréalisme*, 1924) défini comme « la victoire du merveilleux sur le monde réel », qui provoque un emballement extrême. C'est avec la parution du *Refus global* que ce courant surréaliste, appelé *l'automatisme* au Québec, va atteindre son sommet.

À travers ce courant, le Québec remet en question ses valeurs passées : famille et religion. La recherche des valeurs du terroir laisse la place à la recherche de l'espace intérieur, du moi profond et divers. Les thèmes ont changé. Le roman de la terre cède le pas au roman de la ville. La littérature du Québec est en train d'éclorre. Le terrain est propice à l'avènement de la Révolution tranquille.

A) Roman de la ville, roman de mœurs

Deux écrivains vont exceller à faire ressortir les états d'âme du nouveau citadin, du paysan exilé dans la ville. **Gabrielle Roy** et **Roger Lemelin** vont dépeindre, avec réalisme, le désarroi physique et moral des transplantés, qui ont tenté en vain de recréer, en ville, leur paroisse rurale. Tous les deux, ils auront réussi à démontrer le fossé qui sépare les nantis de l'ouest de la ville des défavorisés de l'est. Dans *Bonheur d'occasion* (1945) chez elle et *Les Plouffes* (1948) chez lui, on ressent vivement les conflits du francophone, tel un immigrant dans son propre pays, dominé de surcroît par l'étranger riche et parlant une autre langue. **Yves Thériault** sera le premier écrivain à mettre les autres minorités en scène. Avec *Aaron* (1954), il brosse un tableau sombre des Juifs orthodoxes de Montréal. *Agaguk* en 1958 décrit la vie perturbée des Inuits à l'arrivée des Blancs tandis qu'*Ashini* dépeint en 1960 la détresse des Amérindiens écartés par les colonisateurs. Écrasée par les valeurs étrangères d'autres peuples, chacune de ces minorités s'apparente fortement à la société canadienne française.

*La littérature
face à la réalité*

B) Le théâtre

Désapprouvé depuis 1694, le théâtre se remet en scène. En 1948, *Tit-Coq* de **Gratien Gélinas** est la première des pièces québécoises. Contestataire et réaliste, Gélinas dépeint, en utilisant langue populaire et anglicismes, le prolétariat urbain et la famille québécoise. Les auteurs de ce théâtre dénoncent l'artifice des neutralités religieuses et morales où l'être humain ne se retrouve pas toujours. Marcel Dubé écrit *Zone* (1953) et *Un simple soldat* (1957). Dans ces pièces symboliques, on assiste, entre autres recherches, à la quête désespérée de l'amour.

C) Roman psychologique

Après la description de la vie sociale et des mœurs des ruraux en ville, la littérature se tourne vers la vie intérieure et ses tourments. Le héros du roman, c'est l'être nouveau, déchiré entre différentes tensions : celles de la famille et de la religion avec leurs interdits et celles que la vie moderne urbaine lui fait découvrir. Le héros prend conscience que les certitudes qui, de toujours, ont régi sa vie, s'écroulent. La peur de la faute, de sa sexualité, du jugement de l'autre, a laissé ses empreintes. Et c'est la révolte. On assiste alors à l'expression d'un désarroi intérieur, d'un malaise social, où le héros, exilé dans sa propre solitude, rejette toutes ses anciennes valeurs, bien qu'il lui soit difficile

extraire complètement. Cette crise existentielle, ce vide intérieur font du héros du roman de l'intériorité un être qui prend conscience de sa solitude originelle.

On retrouve ici l'esprit du courant existentialiste (Sartre et Camus) qui affirme que « l'existence est absurde, sans raison, sans cause et sans nécessité » (*L'Être et le Néant*, Jean-Paul Sartre). **François Loranger** avec *Mathieu* (1949) remet en cause le rôle de la mère. **Anne Hébert** avec *Le torrent* (1950) dénonce l'absolutisme accablant de la religion. **André Langevin** avec *Poussière sur la ville* (1953) aborde la solitude et le sens de la vie.

D) Le théâtre de l'absurde

En Europe le « nouveau théâtre » ou « théâtre d'avant-garde », avec Beckett et Ionesco, bouscule les idées établies et pose un regard satirique sur la société. La nouvelle vision du monde se veut le rejet de la logique, du réalisme et de la psychologie : **Jacques Languirand**, *les Grands Départs* (1957).

L'automatisme et la surréalité

Progressivement, l'écrivain se libère du carcan des valeurs périmées. Il n'est plus l'esclave de la raison, qui faisait de lui un être soumis. Il prend la tête d'un nouvel esprit, mû par l'intuition, où l'acte créateur va révéler la nature profonde de l'humain. Exprimé d'abord par la peinture (**Borduas, Leduc, Riopelle**), ce courant « surrationnel » déborde en littérature. On le nomme « automatisme ». Parallèlement à son frère français le « surréalisme », l'automatisme, c'est la pratique qui, laissant libre cours au rêve, au hasard et souvent à l'humour noir, utilise toute pensée et tout geste spontanés, libérés du rationnel. L'écrivain se veut au service de l'émotion, l'imagination, l'impulsion créatrice.

A) La poésie

C'est le poète surtout qui innove. À l'aide d'associations libres, de jeux de fantaisies diverses, le poète est plus à la recherche de la sonorité des mots que de leur sens réel. La réalité perd sa place au profit d'une liberté nouvelle où l'homme nouveau trouve son compte. Tout éclate de l'académisme contraignant pour donner naissance à la surréalité et l'authenticité que seuls les mots libérés peuvent permettre.

Outre le *Refus global* (1948), signalons **Gilles Hénault** (*Totem*, 1953 et *Sémaphore*, 1962) et **Roland Giguère** (*L'Âge de la parole*, 1965), peintre et poète, qui dénonce, par la force des mots et des images, l'oppression politique d'une époque; **Claude Gauvreau** (*Œuvres créatrices complètes*, 1977), découvre l'expression « l'image exploréenne ».

B) Théâtre

Ce domaine, lui aussi, veut réveiller l'imaginaire et se lancer dans la création à l'état pur. Liberté des mots, du langage, de la forme. Son message? Le rejet des idées rétrogrades, de la censure et de l'oppression de toute sorte. Les masques tombent (**Claude Gauvreau**, *Œuvres créatrices complètes*).

C) Le manifeste du *Refus global*

Signé en 1948 par plusieurs auteurs, peintres et écrivains, ce texte tente de réveiller la conscience collective soumise à trop de contraintes diverses. C'est un appel à la révolte, dans l'espoir de faire basculer les valeurs désuètes de la société afin d'accéder à une révolution culturelle. Le *Refus global* portera fruit dans le courant suivant.

Maîtres chez nous : la Révolution tranquille

*Contexte
historique :
émergence d'un
Québec moderne -
Vers
l'indépendance*

À partir de 1960, « c'est le temps que ça change ». Avec les Libéraux et Jean Lesage, la « Révolution tranquille » va permettre au Québec moderne de devenir ce qu'il est; le Québec flotte alors au vent du nationalisme. Plusieurs partis pour l'indépendance se rallient pour donner le Parti Québécois qui prend le pouvoir en 1976, avec succès mais non sans accroc (Crise d'octobre en 1970, assassinat de Pierre Laporte). On assiste alors à l'avènement de l'État providence qui prend la relève du clergé et des communautés religieuses pour la santé et l'éducation. L'État vise aussi au développement économique des francophones, se lance dans l'exploitation gigantesque des ressources naturelles et crée diverses sociétés d'état.

Art et culture

Dénatalité et assimilation mettent en péril la langue française. Après la création du Ministère des affaires culturelles, le Parti libéral fait du français la première langue du Québec. Un nouveau sentiment d'identité québécoise voit le jour. Financées directement par l'État, les institutions culturelles connaissent alors une vitalité étonnante, dans un esprit nouveau de nationalisme. Le Québec décide de sortir du silence et de prendre son destin en main.

*La Révolution
tranquille*

La société québécoise traverse alors une période de bouleversements extrêmes. Les valeurs séculaires, familiales, politiques et religieuses s'écroulent. La peur fait place à l'audace et la confiance, le repli sur soi à l'ouverture aux autres. Règne alors un sentiment national de liberté individuelle et collective. Le Québec veut s'affranchir du statut de peuple colonisé, qui l'a opprimé pendant deux siècles, pour devenir libre et autosuffisant, à l'intérieur d'un espace géographique qui lui est propre. Le vocable de « Canadien français », marginalisant en soi, fait place au terme « Québécois ». Une nouvelle conscience de soi apparaît. Avec le Parti libéral, les foules clament que « c'est l'temps qu'ça change », parce qu' « on est capable ». Le mot d'ordre du jour : « Maître chez nous! »

Bien vite, artistes et écrivains s'emparent de cette pensée révolutionnaire. Littérature, chanson, cinéma, théâtre, télévision entrent dans le vent de renouvellement des valeurs ancestrales sclérosantes. La libération religieuse et morale suit et l'on assiste à la naissance d'un pluralisme de pensée. Le clergé abandonne tous ses pouvoirs non religieux et l'État se met à l'heure de la réalité urbaine et industrielle. Ce vaste mouvement de remise en cause des institutions et des valeurs dans un esprit de modernisation, confirme le désir

profond d'indépendance et d'affirmation du peuple québécois. C'est la période qu'on appelle la *Révolution tranquille*.

De 1960 au référendum de 1980, la question nationale est au cœur de tous les projets. Très sensibilisés, les écrivains utilisent leurs écrits pour éveiller la conscience québécoise et la diriger vers son avenir. Leur engagement va les conduire à un rôle social et politique dont le but est d'inscrire le Québec dans l'histoire, tel que le ferait un peuple souverain. Intimement liées, littérature et politique procèdent à la recherche d'identité du Québécois, nécessaire à la constitution de son pays. Dans l'imaginaire collectif, on célèbre déjà le pays à naître. Une vision nouvelle est en train d'apparaître : celle de soi, celle du monde.

La littérature

A) La poésie recherche l'identité : « L'Âge de la parole »

Le poète dénonce la réalité québécoise : manque d'audace, crainte due aux dominations diverses, carences, contradictions culturelles allant jusqu'à la perte de la parole et de l'identité. Il accuse les conditions de vie de ce peuple colonisé, responsables de la coupure d'avec soi-même et prône un retour urgent à la ré-identification personnelle et collective. Mais l'identité personnelle doit passer, d'abord et avant tout, par l'identité du pays. C'est à travers le pays que les aspirations personnelles et collectives pourront être satisfaites.

En 1953, la maison d'édition l'Hexagone regroupe les écrivains qui se donnent pour mandat la cause nationale. Leurs thèmes de bataille : fraternité, solidarité, appartenance et espérance, sans oublier la femme et l'amour, le tout sur fond de pays et de liberté. Le Québec accède enfin à l'« Âge de la parole ».

En 1976, l'influence sociale de ces poètes permet au Parti québécois de prendre le pouvoir, s'engageant ainsi à combler les attentes du pays à venir. **Gaston Miron** chante l'être, la vie et l'aliénation de l'homme; il tente d'examiner le pays possible dans l'imaginaire québécois, (*L'Homme rapaillé*, 1970). **Roland Giguère** représente la conscience sociale et décrit sa révolte (*L'Âge de la parole*, 1965). Les poèmes de **Jacques Brault** évoluent entre violence et tendresse, colère et réconciliation, lyrisme et mémoire (*Mémoire*, 1965).

En 1963, les militants de gauche s'associent autour de la revue *Parti pris* dans un esprit de démocratisation et d'égalité. Avec **Paul Chamberland** (*L'Afficheur hurle*, 1964) et **Gérald Godin**, les membres de *Parti pris* gratifiés d'une force conscience sociopolitique, dénonçaient les défaites historiques et les conditions de vie subséquentes qui ont interdit au vaincu de vivre debout, mais sous la tutelle d'un autre qui a lui-même défini sa propre identité. Affrontons la réalité d'aujourd'hui, assumons le présent! Dans un texte parallèle, *L'Aube transparente d'un jour nouveau*, le Sénégalais Léopold Sédar

Senghor dénonçait les méfaits de la colonisation de l'Afrique par les puissances d'Europe.

B) Le roman se révolte

Après le constat de l'aliénation sociale et culturelle des romans précédents, les romanciers passent à un esprit de combat, fulminant contre les conditions responsables de l'incertitude identitaire, individuelle et collective. Ils ouvrent le débat sur une vision du monde différente, mettant l'accent sur l'individu qui remplace la famille ou la paroisse. À travers ces « romans-poèmes » ou ces « romans-symboles », on part à la recherche de résolution de problèmes individuels. Souvent déconcertants, ces romans à la forme éclatée sont à l'image de la confusion identitaire québécoise.

Les procédés techniques, le style et la langue habituels sont dévolus. L'histoire linéaire n'apparaît plus et la trame à rebonds traduit le trouble intérieur de l'individu et de la société. La langue employée est la langue populaire, le joul, démontrant ainsi la dépression totale de l'être, y compris au niveau de sa parole et de sa grammaire. Les thèmes privilégiés sont ceux de la révolte : haine et violence. Le personnage le plus riche, c'est l'adolescent qui étouffe et conteste tout ce qui l'empêche d'être indépendant, la famille ne faisant pas exception. Le clergé est remis à sa place et on le tient responsable de la honte ressentie face à son propre corps. L'érotisme est le fruit de cette libération, qui n'atteint pas encore à la liberté. Quant à la ville, elle est comparée à un enfer. Signalons **Jacques Ferron** (*Contes du pays incertain, Le Paysagiste*, 1962), **Gérard Bessette** (*Le Libraire*, 1960), Réjean Ducharme (*L'Avalée des avalés*, 1966), **Marie-Claire Blais** (*Une saison dans la vie d'Emmanuel*, 1965).

C) Le théâtre argumente

Moyen de contestation par excellence, le théâtre connaît un développement particulier. Bien sûr, lui aussi remet en question les fondements de la société et, plus précisément, ceux de la famille qu'il décrit comme « l'entrave » à l'épanouissement collectif. Le rôle du dramaturge est alors de démasquer tous les abus de pouvoir, les dépendances imposées, et de partir en guerre contre les résignations héréditaires transmises d'une génération à l'autre. Parfois, les deux options politiques se partagent la scène : les tenants d'un pays à naître et ceux d'un pouvoir fédéral fort. Signalons **Françoise Loranger** (*Double jeu*, 1969), **Jean-Claude Germain** (*Un pays dont la devise est je m'oublie*, 1976).

D) L'essai invite au changement

L'essai, dans le contexte de remise en question du peuple québécois, est en plein essor. Genre littéraire propice à décrire l'esprit d'une

société, il se lance vers la libre expression du pluralisme des idées et invite les lecteurs à prendre position. L'essayiste, qui s'interroge sur la réalité historique, politique, sociale et intellectuelle des Québécois, est à la recherche de l'identité d'un peuple qu'il pousse à reprendre une évolution arrêtée dans le temps. Signalons **Jean-Paul Desbiens/Frère Untel** (*Les insolences du Frère Untel*, 1960), **Pierre Vallières** (*Nègres blancs d'Amérique*, 1968), **Pierre Vadeboncoeur** (*La Dernière heure et la Première*, 1970).

E) La chanson chante le pays

À la fin des années 50, la chanson explose. Elle devient le moyen privilégié de la jeunesse pour exprimer son espoir, ses joies, ses rêves, ses angoisses. Ce lyrisme en musique séduit la société et les boîtes à chansons foisonnent. Avec la chanson, naît la conviction d'une identité, d'une culture qui devient propre au peuple québécois. La chanson, qui rallie le peuple, est essentiellement nationaliste. Tel un outil de réappropriation de son pays, que le Québécois veut reconquérir, la chanson devient un moyen sympathique et puissant de libération nationale.

Les thèmes, nombreux, vont de l'angoisse existentielle à l'amour, en passant par les îles exotiques. Mais c'est le thème de l'appel du pays à naître, celui auquel on appartient, qui revient toujours. La chanson québécoise garde donc son public toujours proche de la chose politique. Signalons **Félix Leclerc**, chef de file des chansonniers québécois (*Le tour de l'île*), **Gilles Vigneault** (*Mon pays*), **Raymond Lévesque** (*Quand les hommes vivront d'amour*), **Claude Léveillée** (*Les Patriotes*) et **Claude Gauthier** (*Le plus beau voyage*).

Où la littérature fait fi du passé

Contexte historique

La période de 1960 à 1980 porte la marque de profonds bouleversements dans la société québécoise. L'Église a perdu son autorité, les églises se vident, les vocations religieuses sont en perte de vitesse. Les valeurs sociales subissent, de ce fait, de sérieux changements : unions libres, divorces, familles monoparentales, diminution de la pratique religieuse. Un des résultats tangibles et inquiétants de cette société en mutation, c'est la baisse notable de la natalité et le vieillissement de la population.

Dans cette société sécularisée, un autre mouvement de fond se précise : l'arrivée des femmes sur le marché du travail et l'ascension du féminisme qui, malgré tout, confère encore à la femme un statut précaire (travail mal rémunéré, emplois subalternes, violence, pensions alimentaires insuffisantes...)

Malgré les signes extérieurs de réussite et de reconnaissance, (Exposition universelle de 1967, Jeux Olympiques de 1976, accession du Parti Québécois au pouvoir en novembre 1976), des perturbations sociales démasquent la fragilité de la nouvelle société : contestation étudiante en 1968, crise d'Octobre 1970 et Front de Libération du Québec qui amènent l'armée canadienne à occuper le Québec. Des grèves intersyndicales des secteurs publics, le taux de chômage élevé et la hausse des prix sont parmi les événements qui dénotent un malaise de fond de la société québécoise. Mais, en 1980, c'est avec le non au référendum que le Québec subit sa pire défaite. L'heure est à l'abattement et au désengagement. Ayant rejeté valeurs et structures par-dessus les clôtures, le Québec continue à perdre ses points de repère mais s'entête, dans un esprit de transgression irrévocable, à renier tout ce qui l'entrave dans sa progression vers l'avenir. Ce rejet de toutes les barrières, à travers lequel le Québec entend s'engager dans la voie de la modernité, cette liberté totale et à tout prix, s'inscrivent dans un mouvement général de contre-culture. Cette contre-culture, qui vient des États-Unis, influence profondément la jeunesse québécoise qui remet tout en question, en particulier la société de consommation qui ne lui apporte que le vide à l'âme. D'où le succès foudroyant du mouvement hippie dont les valeurs marginales, séduisantes, chantées par Bob Dylan, Jimmy Hendrix, Jack Kerouac et autres contestataires, seront très vite adoptées par une jeunesse en plein désarroi. Cette société de rêve, basée sur la non-violence et l'amour, se déploiera dans le rock, le sexe, l'alcool et la drogue, afin de s'éloigner d'un quotidien maussade et de s'ouvrir à un monde merveilleux, plein de promesses...

La littérature

L'idéologie sociopolitique et la fuite du pays sont alors ravalées au rang des autres valeurs. La littérature revient à des enjeux plus esthétiques. On en revient au pouvoir de la langue et l'écrivain s'engage maintenant dans son texte, à travers lequel il va vivre différentes sortes d'expérimentations et de transgressions.

En littérature, les règles canoniques tombent l'une après l'autre. Ce qui importe, c'est de rompre avec la culture des générations précédentes, d'écrire au présent pour le présent, afin de s'éclater et d'y découvrir, par de nouveaux moyens d'accès, les facettes les plus enfouies de son âme. C'est la recherche de l'inédit, défiant toute censure.

*Culture et
contre-culture.
La modernité*

Les écrivains de cette époque s'ouvrent à divers courants de pensée, extérieurs au Québec : les théories linguistiques, psychanalytiques, marxistes, structuralistes et l'écriture avant-gardiste. Du fond à la forme, la littérature se renouvelle. Elle devient, elle-même, un univers de signes qu'il faut apprendre à décoder. On parle alors d'une « esthétique de la rupture et de la transgression, » où la valeur de l'œuvre réside dans l'inédit, au mépris de toutes les règles traditionnelles.

Un des nouveaux territoires à conquérir et exploiter est celui de la femme, illustre opprimée de l'histoire. La femme éprouve l'urgent besoin de se libérer de l'homme et des injustices millénaires. La femme, qui se découvre sexuée, va le dire, va le crier. La révolution des corps passe par la plume. La langue s'écrit désormais au féminin et l'écrivaine renouvelle son rapport à l'écriture.

*Littérature
au féminin*

A) La poésie se questionne

À travers les Nuits de la poésie et les diverses représentations de « Poèmes et chants de la résistance » de 1968 à 1973, la poésie renoue avec un public qui l'accueille avec ferveur. Cette poésie de l'après-Révolution tranquille est le miroir d'une société qui, déchirée entre son rêve d'authenticité et sa réalité matérialiste, s'interroge.

Les poètes de la contre-culture, toujours à la recherche d'un bonheur fuyant, sont mus par un désir extrême de changement. Dans une langue spontanée qui cherche à provoquer, ils espèrent la restauration de leur société. Les titres eux-mêmes sont révélateurs de cet esprit : « Le clitoris de la fée des étoiles », « Lesbiennes d'acide ». Thèmes privilégiés : désir sexuel et plaisir textuel sur la linguistique.

Sur les valeurs

Le poème devient désarticulé, fragmenté, souvent en prose; sa syntaxe éclatée, jointe aux parenthèses, tirets ou blancs et à la fusion de différents discours, est la manifestation d'une exploration sauvage qui déroute le lecteur. La forme devient l'objet de la recherche en soi. L'égarement de la syntaxe est à l'image de celui des mentalités.

Certains poètes mettent en exergue les valeurs marxistes, d'autres celles de la libération de l'être, d'autres encore prônent une démarche féministe. On pratique l'intertextualité, la fusion des genres et on laisse libre-cours à la trivialité des mots pour traduire les pulsions irrationnelles et la richesse du désir du corps, enfin révélé. Signalons **Denis Vanier** (*Hôtel Putama*, 1991), **Josée Yvon** (*Filles-commandos*

Sur l'idéologie

bandées, 1976), **Claude Beausoleil** (*Motilité*, 1975) et **Madeleine Gagnon** (*Autre*, 1978).

B) Le roman se modernise

Le roman, lui aussi, enfreint les codes habituels et se démarque de ses ancêtres, à travers une rupture complète d'avec les règles canoniques traditionnelles. L'écriture devient une aventure en soi, prenant la place de l'intrigue des romans d'autrefois. La syntaxe libérée de ses règles habituelles, la ponctuation débridée et les tons superposés dans un même texte laissent le lecteur déconcerté, traduisant ainsi un esprit qui se veut « moderne » mais qui dénote le vide du temps présent. Diffuse et confuse, l'intrigue n'est plus linéaire et le sens en est dispersé, au gré des mots. On y trouve une hétérogénéité des styles, des tons, des époques et des genres narratifs. La narration en « Je » multiformes peut donner voix à plusieurs personnages et plusieurs visions du monde, imbriqués dans le temps et dans l'espace. La forme du roman peut être celle d'un journal intime, d'une littérature épistolaire, d'un conte, d'un poème ou d'un ensemble de ces genres. L'intertextualité permet des apartés et le roman peut alors se faire biographie ou critique littéraire. On est aussi témoin d'un retour en force du fantastique, du roman policier et des débuts de la science-fiction québécoise. Quant à la langue, c'est celle de l'oralité. On écrit comme on parle, et on parle comme tout le monde. Mots du terroir et anglicismes sont la marque de ces romans impertinents et désinvoltes.

Le thème n'en est plus le passé ou le pays. L'écrivain de cette époque présente la vision personnelle de son pays propre, vision qui réside dans sa propre écriture et d'où le lecteur va devoir dégager la sienne. Ces romans sont généralement tristes et désespérés. Signalons **Yolande Villemaire** (*La vie en prose*, 1980), **Madeleine Ouellette-Michalska** (*La Maison Trestler*, 1984), **Michel Tremblay** (*Thérèse et Pierrette à l'école des Saints-Anges*, 1980) et **Victor-Lévy Beaulieu** (*Monsieur Melville*, 1978).

C) Le théâtre s'écarte de sa voie

Le théâtre se redéfinit et fait peau neuve. Les frontières entre auteur et acteurs, acteurs et spectateurs, disparaissent. L'homme de théâtre extrait le spectateur de ses attentes conformistes habituelles. Totale liberté d'expression et langage populaire inédit et spontané, farfelu et ridicule, tout est mis au service d'un genre qui veut libérer la femme et les couches prolétaires et marginales.

40S : Littératures francophones

Le jeune théâtre des années 70 expérimente, improvise, innove dans des créations collectives, dans le but de réveiller le spectateur et de conscientiser les jeunes travailleurs. Le dialogue cède le pas au monologue qui dénonce la solitude de tout un chacun et les difficultés de communication. Signalons **Michel Tremblay** (*Les Belles-sœurs*, 1968), **Antonine Maillet** (*La Sagouine*, 1972) et **Denise Boucher** (*Les Fées ont soif*, 1978).

D) L'essai change de style

L'essayiste abandonne son rôle d'observateur et de dénonciateur de la réalité coupable. Sa réflexion n'a plus teneur d'idéologie. Le regard devient subjectif et se porte à l'intérieur de soi. De nombreuses femmes font ainsi état de leurs revendications et interrogations. Ainsi, **Nicole Brossard** (*La Nouvelle Barre du jour*, 1980) et **Suzanne Lamy** (*D'Elles*, 1979).

E) La chanson se fait entendre

La chanson devient prétexte à la solidarité collective. De nombreux groupes se forment et l'on innove le rock en français. La chanson féminine connaît ses heures de gloire. Les monologuistes apparaissent, tels qu'**Yvon Deschamps**, qui viennent dire leurs blessures, leur mal de vivre, et auxquels le public s'identifie, s'y attachant comme à une thérapie. **Robert Charlebois** (*Qué-Can Blues*, 1974), **Plume Latraverse**, **Clémence Desrochers**, **Louise Forestier**, **Raoul Duguay**, etc.

Deuxième génération (1983) du chanteur français **Renaud** qui y dénonce les préjugés et les injustices réservés aux immigrants.

Texte parallèle

L'individualisme, héritage de la contre-culture

Contexte historique

À partir des années 1980, la fin du XX^e siècle est marquée par l'uniformité de la culture et l'extinction des particularismes. Les effets escomptés de la Révolution tranquille de 1960 n'atteignent pas la nouvelle génération. Sous le poids des difficultés financières, l'État providence s'essouffle. Vieillesse de la population, gratuité des services, régimes de pension, crise des soins de santé, crise de l'enseignement, taux de chômage élevé, coûts supplémentaires de l'assistance sociale... autant de points de litige qui font de la nouvelle réalité sociale une source permanente et croissante d'angoisse. La Révolution tranquille est déjà loin.

L'ordre social est remis en question. La société québécoise connaît de profondes mutations et ne se reconnaît plus. Les valeurs du passé ayant été balayées, il faut les remplacer par des valeurs contemporaines. L'ère de la technologie va s'en charger. Ce village global remplace la paroisse, le pays et la planète. Oubliés les nationalisme, marxisme et moralisme. Le dieu d'aujourd'hui, c'est le dieu-économique qui utilise savamment le vide existentiel, dû à la désillusion de la société de consommation à outrance.

L'unité familiale et sociale est dégradée. L'être humain a de plus en plus de mal à orienter son destin. Il fuit, victime consentante de la publicité, dans un hédonisme où la sexualité occupe une part privilégiée. L'être et l'avoir sont confondus dans un temps où le fantasme du confort et des plaisirs faciles fait illusion.

Des idéologies optimistes qui sous-tendaient les générations précédentes, rien ne subsiste. De plus, dans ce climat de désarroi, s'ajoute la crise de l'autorité : parentale, politique, religieuse. On choisit de faire cavalier seul. L'ère de l'individualisme émerge lentement.

Dans cet esprit nouveau, corps et sexualité tiennent une place de choix. Pour être, on doit paraître, l'image se met au service du corps. Le culte de l'apparence remplace le vide psychologique et l'identité nouvelle réside au niveau du corps, vu comme objet de désir.

La littérature

L'affirmation du « Je » confirme l'accession à l'individualisme, héritage de la contre-culture. Une ère nouvelle s'ouvre sur l'ego, l'intime, et cette vision intériorisée de soi et du présent, où chacun se doit, pour survivre, de trouver SA vérité, se reflète dans la littérature. À la suite de l'écriture féministe du courant précédent, ressurgit l'esprit de Socrate « Connais-toi toi-même » et celui de Montaigne qui écrit « Je suis moi-même la matière de mon livre. » Cette vision de soi et du présent, parce que lucide, est souvent sombre. La ville est devenue le lieu avoué d'une nouvelle solitude psychologique et physique, mais aussi celui de tous les espoirs. L'imaginaire urbain naît de cette époque, fusionnant décor extérieur et intimité nouvelle.

40S : Littératures francophones

Les thèmes sont divers, passant par un retour vers le passé que l'on réinvestit dans un vécu au quotidien. L'amour, plus particulièrement sous la forme érotique, est exploité sous tous ses aspects. Tentant de combler un mal de vivre nostalgique, l'érotisme est présenté comme le nouvel art de vivre.

Le poète se place au centre de ses écrits, revenant à un imaginaire plus intime. Si la société a perdu le sens de l'existence, le poète va découvrir le sien. L'émotion retrouve sa place. Le lieu de la poésie, c'est l'intérieur de l'être, lieu à sonder pour y déceler, à travers l'instant qui passe, le bonheur possible. L'amour, l'enfance et la mort, qui menace jusque dans l'amour, sont les thèmes privilégiés de ce nouvel exercice lyrique. Signalons **Fernand Ouellette** (*Les Heures*, 1986), **Michel Garneau** (*La Plus Belle Île*, 1988) et **Marie Uguay** (*Autoportraits*, 1982).

La poésie

Si le roman excelle à se faire le miroir de son époque, le résultat est encore concluant en cette fin de siècle. Dans cette société dont la trame n'intéresse plus, le héros est en quête de lui-même. Il s'agit plutôt d'un anti-héros, être souvent marginal, sans racines et sans espoir, désillusionné et résigné, indifférent ou presque. **Jean-Yves Soucy** a dépeint ces êtres lucides mais fatalistes, qui se rejoignent à travers une détresse commune qu'ils cherchent à noyer dans le sexe et l'alcool, dans son roman *Bof génération*.

Le roman

Ces récits se situent à Montréal, lieu de toutes les tendresses et de tous les désespoirs, où la solitude se dissimule facilement derrière les plaisirs épidermiques, mais où l'être peut se perdre, loin de l'humain. D'autres romanciers, donnant un espace culturel nouveau au roman québécois, tentent de se trouver des racines nord-américaines et une nouvelle identité. Certains romans enfin recourent aux discours freudiens et à un recul vers le passé, pour mieux comprendre le présent. Signalons **Jacques Poulin** (*Volkswagen blues*, 1984), **Yves Beauchemin** (*Le Matou*, 1981), **Robert Lalonde** (*Le Fou du père*, 1988), **Jacques Savoie** (*Les Portes tournantes*, 1984), **Monique Proulx** (*Homme invisible à la fenêtre*, 1993) et **Arlette Cousture** (*Les Filles de Caleb*, 1985).

Le théâtre fait appel à différents moyens pour extraire le spectateur de sa langueur et le faire vibrer à des émotions fortes. On assiste maintenant à des spectacles solos où acteur et public sont en face à face, l'acteur incarnant son propre vécu, d'ici et maintenant (**Pol Pelletier**, **Louissette Dussault**). Le spectateur y retrouve sa propre intimité, puisque le mal-être et l'espoir sont partagés également.

Le théâtre

Les préoccupations du « village global », celles des marginaux et des amoureux en peine de rupture, se partagent la scène, tout comme l'ennui des amours passagères. L'éclectisme caractérise cette époque du théâtre où l'on retrouve cependant une base de difficulté des communications, l'impuissance à vivre, la quête d'un sens à la vie,

appartenant plus particulièrement aux enfants des « baby-boomers ». Ces jeunes, à la fois cyniques, désabusés et désorientés, n'hésitent pas à tout bousculer : autorité et société de consommation dont ils profitent « au boutte » pour occulter la peur du vide qui les habite. Signalons **Gilles Maheu** (*Les Âmes mortes*, 1990), **Marie Laberge** (*L'Homme gris*, 1984), **Normand Charrette** (*Fragments d'une lettre d'adieu lus par des géologues*, 1987).

L'essai

L'essayiste de cette époque individualise, lui aussi, la vision du réel. Toute réflexion passe par la conscience intime et personnelle. À la suite des essayistes féministes du courant précédent, celui d'aujourd'hui renoue avec Montaigne qui, le premier, s'est placé au cœur de sa réflexion. Ainsi, **Gilles Archambault** (*Les plaisirs de la mélancolie*, 1980) et **Jean Larose** (*La Petite Noirceur*, 1987).

La chanson

Explorant, elle aussi le « Je » sous toutes ses facettes, la chanson devient plus lyrique. L'humoriste va supplanter le chanteur. Le rire devient objet de consommation. Usant d'ironie et de dérision, l'humoriste cherche à plaire en masquant le tragique dans le ludique. Signalons **Jean-Pierre Ferland**, **Sylvain Lelièvre**, **Paul Piché**, **Richard Desjardins** et **Les Cow-boys fringants**.

Le Québec, société de la pluralité. Une littérature de l'altérité

De longue date, le Québec a connu d'autres cultures sur son territoire. Peuples autochtones, population originale de la colonie, Noirs dès le début de la colonie, anglophones après la Conquête, Juifs dès 1760 et Italiens à partir de 1860, etc. Dans les années 1970, l'immigration change de visage et se diversifie : l'Amérique de Sud, l'Asie du Sud-Est, les Antilles sont les grands pourvoyeurs de ces nouveaux immigrés qui, concentrés surtout à Montréal, forment des îlots ethnolinguistiques qu'il est impossible d'ignorer. La menace de la perte éventuelle de la langue française se pose et le Québec ressent le besoin de franciser ces nouveaux venus. En 1977, le français devient langue première et l'affichage devient obligatoirement unilingue dans le but avoué de préserver la langue du patrimoine. La loi 101, tout en assurant la sécurité au niveau de l'enseignement des immigrés, fait du français le lieu des convergences culturelles.

*Contexte
historique*

Aujourd'hui, le Québec, terre d'accueil, s'est engagé dans la voie du multiculturalisme et les communautés culturelles diverses font partie du projet de société. Pour ce faire, les Québécois auront dû traverser leur peur de l'autre et reformuler les tenants de leur propre identité. Dorénavant, la société québécoise doit compter avec son hétérogénéité.

Cette ouverture sur le monde se fait aussi à d'autres niveaux : exploration du Québec à l'étranger à travers les Maisons du Québec, tourisme, projets internationaux divers, exportation des artistes d'ici, événements qui, après l'Exposition universelle de 1967 et les Jeux Olympiques de 1976, placent le Québec à l'échelle planétaire, dès les années 1980. Après le repli sur soi des années 1960, le nationalisme étroit fait place au phénomène mondial d'internationalisation.

Le Québec a accepté, non sans peine, en accueillant les différences ethniques, de devenir une société à multiples visages, faisant de cette conscience cosmopolite l'enjeu de la fin du millénaire.

Les écrivains aussi ont intégré l'idée que, selon la formule d'Albert Jacquart, « l'Autre nous est indispensable dans la mesure où il nous est dissemblable ». La littérature devient le témoin d'une société en mutation qui s'interroge sur son identité, prenant pour principe que la vraie découverte de soi passe par celle de l'autre. « L'étranger est un ami que tu ignores encore », ami dans la mesure où il va t'aider à te révéler à toi-même.

La littérature

Ainsi, les frontières de l'imaginaire québécois éclatent. L'action investit des territoires hors frontières, en particulier le territoire américain. L'étranger prend de plus en plus place à l'intérieur de l'œuvre littéraire,

ainsi que les groupes identitaires minoritaires : personnes âgées, handicapés, communautés gays...

L'accueil de l'Autre, comme agent de régénération et d'enrichissement, donne lieu à l'émergence d'une parole néo-québécoise. La littérature québécoise est investie de tous ces apports d'ailleurs qui lui confèrent une dimension toute contemporaine, la vision de ces écrivains nés hors Québec étant nécessairement différente.

Les thèmes passent par l'exil, l'errance, les difficultés d'adaptation, la marginalité, l'appartenance, et toujours la solitude et la souffrance. Nourrie des expériences diverses de ces écrivains comme des plus riches patrimoines culturels de l'humanité, la littérature québécoise contemporaine, migrante et métissée, témoigne d'une vitalité extraordinaire qui conditionne la société québécoise à entrer de plain-pied dans le troisième millénaire.

La poésie repousse les frontières

Depuis plusieurs décennies, l'imaginaire poétique a emprunté à des origines autres que les siennes propres (**Alain Horie**, **Juan Garcia**, **Fluvo Caccia**, **Antonio d'Alfonso**, **Marco Micone**). À travers des traductions d'œuvres anglaises ou de poètes italo-québécois, ces auteurs ont su intégrer l'émotion commune dans une même poésie québécoise. Cette sensibilité à la poésie de l'Autre, venue d'horizons les plus larges, cet accueil de la différence ont été préparés par certains poètes francophones qui, depuis quelques années, se sont ouverts au brassage des cultures. Ainsi, **Jacques Brault** qui affirme la priorité de la poésie sur la langue dans *Poèmes des quatre côtés*, **Gérald Godin** (*Lectures plurielles*, 1991), **Marco Micone** (*Speak what*, 1989), **Anne-Marie Plouzo** (*Lectures plurielles*, 1991).

Le roman raconte l'ailleurs

Après le renfermement sur soi des années 1960 et l'ouverture américaine des années 1970, les années 1980 voient l'éclatement total du roman. Frontières et thèmes ont éclaté. Quelques rares écrivains avaient déjà ouvert la voie de l'ouverture : **Gabrielle Roy**, **Yves Thériault** et **Réjean Ducharme**. Mais, dans les années 1980 et suivantes, ce multiculturalisme littéraire devient fait accompli. Les problèmes humains traités y sont les problèmes fondamentaux, inhérents à la condition humaine : vie, mort, amour, haine, solitude, difficulté à vivre, auxquels s'ajoutent les réalités des exilés : errance, adaptation, deuil, attentes, rejet. Les romanciers antillais sont parmi ceux dont la contribution au récit québécois est la plus riche. Ainsi **Émile Ollivier** (*Passages*, 1991), **Dany Laferrière** (*Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, 1985). Signalons aussi **Ying Chen** (*Les lettres chinoises*, 1993) et **Paul Zumthor** (*La Fête des fous*, 1987).

Le théâtre prend du recul

Ce genre littéraire semble délaissé par les écrivains néo-québécois. Marco Micone paraît être le seul à ressortir de la douzaine des dramaturges relevant du Centre des auteurs dramatiques. Le cinéma,

40S : Littératures francophones

par contre, attire davantage ces auteurs . Signalons **Suzanne Lebeau** (*Salvador*, 1996), **Marco Micone** (*Addolorata*, 1983), **Pan Bouyoucas** (*Le Cerf-volant*, 1990) et **Abla Farhoud** (*Apatride*, 1994).

Nombreux sont les essais qui se consacrent aux visages de l'Autre, à son errance, à sa quête identitaire et aux rapports interculturels régissant la nouvelle société québécoise. L'accent est mis sur la différence qui, lorsque son intégration est parfaitement assumée, enrichit, plutôt que sur l'assimilation qui appauvrit. Signalons **Doris Lussier** (*Lectures plurielles*, 1991), **Naïm Kattan** (*Le réel et le théâtral*, 1970), **Gérald Etienne** (*La Question raciale et raciste dans le roman québécois*, 1995).

Domaine longtemps réservé aux hommes, nationaliste de préférence, la chanson reste encore insensible aux artistes autres que québécois. Mais progressivement une fenêtre s'ouvre dans ce domaine aussi, et certains chanteurs, chansonniers ou monologuistes s'y taillent une place. Et depuis les années 1990, on note un renouveau des boîtes à chanson. **Kashtin**, **Judy Richards**, **Pauline Julien** (*L'Étranger*, 1972), **Michel Rivard** (*C'est un mur*, 1987), **Jim Corcoran** (*Je me tutoie*, 1994).

Dans un texte parallèle, *Les amandiers sont morts de leurs blessures* (1994), **Tahar Ben Jelloun** auteur marocain, décrit le rejet de l'immigrant et sa solitude.

*L'essai intègre
la différence*

*La chanson
boude encore*

Texte parallèle

Ressources d'apprentissage possibles

- Bouvier, L. et Roy, M. (1996). *La littérature québécoise du XX^e siècle*, Montréal, Guérin.
- Braën, C. et al. (1997). *Littérature québécoise du XX^e siècle, introduction à la dissertation critique*, Ville Mont-Royal, Décarie Éditeur.
- Collection *Langue et littérature au collégial* (Éditions Études vivantes) :
 - *L'essai québécois* (2000);
 - *La poésie québécoise* (2000);
 - *Le roman québécois* (2000);
 - *Le théâtre québécois* (2000).
- Collection *Les essentiels* (Mondia) :
 - *La littérature du terroir : une littérature identitaire* (1994);
 - *Les romans québécois du XIX^e siècle : le roman historique et le roman d'aventures* (1995);
 - *Réalisme et réalité dans la littérature québécoise* (1994).
- Erman, M. (1992). *Littérature canadienne-française et québécoise, anthologie critique*, Laval, Groupe Beauchemin.
- Gauvin, L. et Miron, G. (1998). *Écrivains contemporains du Québec, anthologie*, Montréal, Éditions de l'HEXAGONE/TYPO.
- Hamel, R. (dir.) (1997). *Panorama de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, Guérin.
- Laurin, M. (2000, 2^e éd.). *Anthologie de la littérature québécoise*, Anjou, Les Éditions CEC (l'ouvrage est accompagné d'un *Complément pédagogique*, 2^e éd., 2000).
- Mailhot, L. (1997). *La littérature québécoise depuis ses origines, essai*, Montréal, Éditions TYPO.
- Mailhot, L. et Nepveu, P. (1996). *La poésie québécoise, anthologie*, Montréal, Éditions TYPO.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (2004). *Textes choisis. Auteurs marquants de la littérature canadienne*, Edmonton, Alberta Learning (l'ouvrage est accompagné d'un Guide d'enseignement disponible sur le site Web : « <http://www.education.gov.ab.ca/french/francais/anthologies/guide.pdf> » [juillet 2005]).
- Trépanier, M. et Vaillancourt, C. (1997). *Français, Ensemble 3, Méthode de la dissertation critique et littérature québécoise*, Laval, Éditions Études Vivantes.
- Un site Web, qui présente, entre autres, « plus de 260 auteurs » : « <http://felix.cyberscol.qc.ca/lq/index.php> » [juillet 2005].
- Weinman, H. et Chamberland, R. (1996). *Littérature québécoise. Des origines à nos jours. Textes et méthode*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH (l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*).

Secondaire 4 - Cours optionnel
40S : Communication médiatique

Chapitre 1 : Objet du cours.....	263
Chapitre 2 : Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage.....	283
Chapitre 3 : Propositions pédagogiques pour la mise en œuvre.....	293

*« Les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent »
(Masterman, L. (1994) L'éducation aux médias dans
l'Europe des années 90, Conseil de l'Europe, p. 34)*

NOTES

CHAPITRE 1



Objet du cours

Ce chapitre présente l'objet du cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* en quatre sections :

- le texte dit courant : pour une définition et une contextualisation;
- la communication médiatique : quelques caractéristiques;
- le travail pédagogique sur la communication médiatique;
- éducation aux médias et démocratie.

1.1 *Le texte dit courant : pour une définition et une contextualisation*

- 1.1.1 Dans la vaste gamme des textes, le texte dit courant occupe une large place; on lui reconnaît, entre autres, son caractère fonctionnel, d'information particulièrement, son souci du destinataire ainsi que son langage clair, précis et explicite.

Ces caractéristiques s'appliqueraient sans doute à la liste suivante – évidemment ni exhaustive ni limitative – de textes (dont les supports peuvent être d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) :

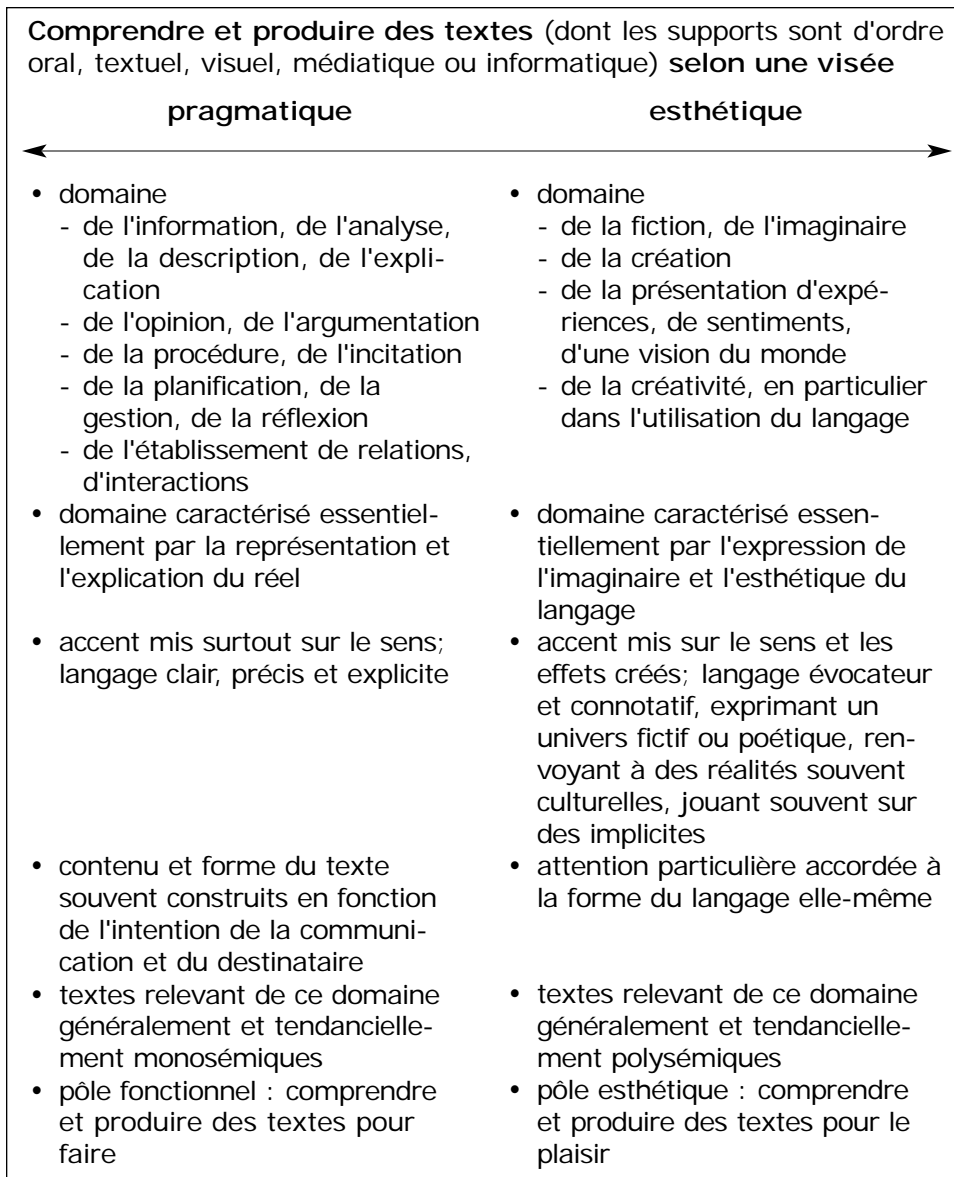
- affiches
- almanachs
- anecdotes
- annonces (publicitaires et autres)
- annuaires
- anthologies thématiques
- articles (analytiques, critiques)
- babillards
- bannières
- bases de données
- bibliographies
- bulletins de nouvelles
- caricatures
- cartes diverses
- catalogues
- chroniques
- commentaires
- comptes rendus
- consignes diverses
- contrats
- courrier électronique
- couvertures de livres
- curriculum vitae
- définitions
- démonstrations
- dépliants divers
- diagrammes
- dictionnaires
- directives
- dossiers
- éditoriaux
- entrevues
- essais
- faits divers
- graphiques
- horaires
- interviews
- journaux divers
- lettres (d'opinion et autres)
- manuels scolaires
- magazines
- messages publicitaires
- modes d'emploi
- notes diverses
- offres d'emploi
- organigrammes
- panneaux
- petites annonces
- plans de travail
- portfolios
- rapports divers
- recettes
- recherches
- reportages
- résumés
- revues
- slogans
- sondages
- synthèses
- tableaux présentant des données
- télécopies
- textes divers (descriptif, explicatif, analytique, argumentatif; texte documentaire; texte d'opinion)
- thésaurus
- vignettes

- 1.1.2 Par ailleurs, on oppose souvent **le texte dit courant** et **le texte littéraire** : le premier doit être clair et explicite pour être accessible et compréhensible dans une perspective de compréhension ou de transmission d'information, alors que le second laisse libre cours à la fiction, à l'imaginaire et à la création.

40S : Communication médiatique

Le texte dit courant relève d'un pôle fonctionnel, alors que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. Mais ces deux pôles, de même que l'utilisation de la langue qui leur correspond, ne sont pas disjoints : ainsi, le texte publicitaire qui relève du pôle fonctionnel met souvent en œuvre des moyens linguistiques caractéristiques du pôle esthétique; ainsi, le roman qui relève du pôle esthétique présente dans bien des cas une représentation du réel caractéristique du pôle fonctionnel.

Il serait donc plus pertinent **d'envisager la compréhension et la production des textes selon un continuum**, tel que celui présenté ci-dessous.



D'un côté, la visée de la pratique de langue est de dominance pragmatique, préoccupée avant tout par une communication claire et efficace; de l'autre, la visée est plus esthétique, s'attachant plus à évoquer ou à créer.

L'usage pragmatique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, des directives pour la réanimation cardiaque) se veut transparent pour le plus grand nombre de destinataires possible; l'usage esthétique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, un texte de poésie expérimentale) joue sur la forme de la langue et peut faire l'objet de réactions et d'interprétations diverses. Entre ces deux extrêmes, se situe la vaste gamme des textes, préoccupés à des degrés divers par une communication claire et les effets créés. C'est ainsi qu'on pourrait placer, peut-être au centre de ce continuum, des textes tels que des journaux intimes où l'accent est mis sur l'expression de sentiments ou de réflexions, sur les relations d'expériences et dans lesquels s'exprime une personnalité selon une « voix » individuelle et idiosyncratique.

Un tel continuum est donc une manière d'envisager les visées qui orientent la compréhension et la production de textes, plutôt qu'une façon de classer les textes.

- 1.1.3 Enfin, les typologies des textes permettent de situer également les textes littéraires dans la vaste gamme des textes. Le tableau ci-contre en présente une⁽¹⁾.

Cette typologie des textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes.

Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages, de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal.

⁽¹⁾ C'est la même typologie qui a été retenue dans le *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire* (Québec, Ministère de l'Éducation, 1995).

40S : Communication médiatique

Cette hétérogénéité quant au type de texte se double d'une hétérogénéité quant à la structure textuelle : ainsi, le fait divers, dans lequel prédomine le type descriptif, met en œuvre des structures textuelles telles que la structure narrative et de cause à effet; ainsi, le texte publicitaire, qui relève essentiellement du type argumentatif, peut faire appel à des structures narrative, descriptive, comparative ainsi que problème et solution.

	<i>types</i>	<i>genres</i>	
textes où la visée pragmatique domine	• argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte d'opinion • éditorial • essai, pamphlet • lettre ouverte, article critique • ... 	<i>Structures textuelles</i> <ul style="list-style-type: none"> • narrative • descriptive • séquentielle • comparative • cause à effet • problème et solution
	• descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • portrait • faits divers • nouvelle journalistique • compte rendu • règle de jeux, procédures • ... 	
	• explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte documentaire • article de vulgarisation • article d'encyclopédie • manuel scolaire • ... 	
textes où la visée esthétique domine	• narratif	<ul style="list-style-type: none"> • récit • conte, légende, mythe, fable • nouvelle littéraire • roman • ... 	
	• dialogal	<ul style="list-style-type: none"> • pièce de théâtre • entrevue • ... 	
	• poétique	<ul style="list-style-type: none"> • poème • texte de chanson • ... 	

1.2 La communication médiatique : quelques caractéristiques

1.2.1 Omniprésence et enjeux

Constat d'une évidence incontournable : les médias – ces supports de diffusion massive de l'information que sont l'imprimé, le cinéma, la télévision, la radio, la musique populaire, la photographie sans oublier bien évidemment Internet – sont désormais omniprésents dans notre univers quotidien : leur puissance, leur prégnance (en particulier dans la vie des adolescents), le caractère massif de leur diffusion, leur rôle dans la communication sociale contemporaine suffiraient à en attester largement. Chaque semaine, le nombre d'heures que de très nombreuses personnes dans le monde occidental particulièrement passent à « consommer » des médias n'est dépassé que par celui qu'elles accordent au sommeil. Les médias se trouvent désormais au cœur même de la vie culturelle et politique du monde occidental et c'est d'eux que nous vient pratiquement tout ce que nous savons ou pensons savoir sur ce qui dépasse notre expérience immédiate du monde.

À la fin de leurs études secondaires, les élèves auront passé en moyenne 11 000 heures à l'école, par rapport à plus de 15 000 heures devant la télévision et à 10 500 heures à écouter de la musique populaire. Ils auront vu plusieurs centaines de films et auront été exposés à un nombre énorme de messages publicitaires. Les élèves accordent une telle prééminence à la télévision dans leur vie que les images télévisées constituent pour eux un environnement quotidien d'un type nouveau, d'où ils puisent aussi bien des connaissances que des valeurs idéologiques, esthétiques et culturelles [...]. Les médias en général leur offrent un programme au contenu dynamique et convaincant, duquel ils tirent des connaissances (sur les gens, les lieux, l'actualité, l'histoire, etc.), des modèles de comportement (sur les relations humaines, la mode, la nutrition, etc.) et sur les attitudes et les valeurs (appliquées à l'utilisation du pouvoir, aux relations sociales, à la sexualité, à la violence, etc.).⁽²⁾

Cette situation ne poserait guère de problèmes si les médias reflétaient la réalité. Mais nous savons aujourd'hui que chaque

⁽²⁾ *La compétence médiatique* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995, p. 10).

média codifie la réalité de façon différente, et que les messages médiatiques ne sont pas neutres, mais touchent nos valeurs et nos perceptions puisqu'ils jouent un rôle important dans leur formation même. En plus de nous informer sur le monde, les médias présentent des façons de le percevoir et de le comprendre. Ce rôle des médias nous force à réviser l'opinion courante selon laquelle la seule fonction des médias est de renseigner ou de divertir.

Les éducateurs et les parents partagent la responsabilité d'aider les élèves à bien comprendre l'influence des médias dans leur vie. Mais si l'école n'aide pas les élèves à acquérir un regard critique sur les médias, elle continuera de former des diplômés trop confiants en l'intégrité des images médiatiques, ou tellement sceptiques qu'ils considèrent que les médias ont un caractère insidieux. Il faut donc que **les élèves connaissent bien les médias, pour être en mesure de faire des choix éclairés et d'assumer un rôle actif dans leurs rapports avec eux.**

1.2.2 Les médias : quelques notions de base

L'étude des médias vise à initier les élèves aux notions de base suivantes, pour leur permettre **d'acquérir un regard critique sur les médias et le rôle qu'ils tiennent dans leur vie**⁽³⁾ :

- les médias sont des constructions;
- les médias construisent notre réalité;
- l'auditoire interagit avec les médias;
- les médias ont des incidences commerciales;
- les médias véhiculent des idées et des valeurs;
- les médias ont des incidences sociales et politiques;
- le contenu et la nature des médias sont étroitement liés;
- chaque média a son propre caractère esthétique;
- les médias sont des outils.

1. Les médias sont des constructions. La notion de base peut-être la plus importante est que les médias ne reflètent pas simplement la réalité extérieure : ils en présentent une construction qui vise des fins précises. Le succès de ces constructions vient de leur caractère naturel apparent. Souvent techniquement splendides, elles nous sont devenues familières, et il nous est presque impossible de les voir autrement que

⁽³⁾ D'après *La compétence médiatique, op. cit.*, p. 10-13.

comme une extension « sans couture » de la réalité. Or, même le meilleur reportage d'actualité ou le documentaire le plus réaliste sont des constructions. Le simple fait d'observer ou d'enregistrer la réalité la modifie, la reconstruit. Il s'agit donc de rendre visibles, pour les élèves, ces « coutures ».

2. Les médias construisent notre réalité. Nous avons tous, depuis la naissance, une construction ou une représentation de la réalité et du fonctionnement du monde. Cette construction est fondée sur le sens que nous avons accordé à l'ensemble de nos observations et de nos expériences. Mais lorsqu'une partie importante de ces observations et de ces expériences nous arrive déjà construite par les médias et comporte donc des attitudes, des interprétations et des conclusions toutes faites, ce sont alors les médias qui construisent notre réalité à notre place.

3. L'auditoire interagit avec les médias. L'auditoire réagit aux textes médiatiques selon plusieurs facteurs : angoisses et besoins personnels, satisfactions ou contrariétés de la journée, attitudes raciales et sexuelles, contexte familial et culturel, etc. Tous ces facteurs influent sur la façon dont nous traitons l'information reçue et chacun établit différemment une signification.

4. Les médias ont des incidences commerciales. À toutes fins pratiques, les médias sont des entreprises qui doivent faire des bénéfices, et les facteurs économiques de production des médias influent sur leur contenu, leurs techniques et leur distribution. Par exemple, toutes les émissions télévisées – actualités, affaires publiques, divertissement – sont évaluées en fonction de l'ampleur de l'auditoire qu'elles rejoignent; les services de cotes d'écoute fournissent aux annonceurs une ventilation détaillée des auditoires selon les divers médias; les téléspectateurs sont répartis en groupes de consommateurs qui deviennent des cibles recherchées par les annonceurs. Une fois cela compris, les élèves peuvent mieux saisir comment on peut déformer le contenu d'une émission en la taillant à leur mesure.

En outre, l'étude des médias permet aux enseignants et aux élèves de contester l'inégalité considérable qui existe, au plan des connaissances et du pouvoir, entre ceux qui « fabriquent » l'information dans leur propre intérêt et ceux qui la consomment en toute innocence en croyant s'informer ou se divertir.

On doit aussi étudier la propriété des médias et ses effets secondaires. On constate, au Canada et ailleurs, une tendance accrue à la concentration de la propriété des médias dans les mains de quelques personnes, et une intégration élargie de la

propriété de plusieurs médias. À toutes fins pratiques, cela signifie qu'un nombre relativement réduit de personnes décide des émissions de télévision qui seront diffusées, des films qui seront portés à l'écran, de la musique qui sera enregistrée et diffusée et des questions de fond qui seront analysées. Ce phénomène a beaucoup d'incidences sur la diffusion de nouvelles controversées et sur le journalisme d'enquête.

5. Les médias véhiculent des idées et des valeurs. L'étude des médias permet de connaître les incidences idéologiques des textes médiatiques et les systèmes de valeurs véhiculés par eux. En un sens, ces textes font tous de la publicité – pour eux-mêmes, mais aussi en cherchant à imposer des valeurs ou des modes de vie – et ils soutiennent surtout le système social existant. Par exemple, les principaux médias nord-américains véhiculent en général certains messages idéologiques explicites et implicites sur la nature de « la belle vie » et le rôle qu'y jouent la richesse, les vertus de la consommation, les femmes, l'acceptation de l'autorité et le patriotisme (en passant, le patriotisme est presque imperceptible aux téléspectateurs nord-américains, mais beaucoup plus évident à ceux d'un autre continent). Les techniques de décodage révéleront ces messages idéologiques et ces systèmes de valeurs.

6. Les médias ont des incidences sociales et politiques. Un aspect important de l'étude des médias est de sensibiliser les élèves à l'influence profonde des médias sur la vie sociale et politique, deux catégories qui se chevauchent. Les élèves devraient être amenés à comprendre l'influence des médias sur l'évolution de la vie familiale et des loisirs, par exemple. Sans être directement à l'origine de l'évolution des valeurs et des attitudes, les médias servent tout de même à les justifier et à les renforcer. Souvent, les médias deviennent la matrice dans laquelle les jeunes définissent leurs rapports avec leur culture populaire et avec leurs amis. On comprend ainsi mieux la pression considérable qu'exercent leurs camarades sur les élèves pour les inciter à appartenir à un groupe qui consomme les mêmes produits médiatiques.

Dans un cadre plus large, les médias ont aujourd'hui des rapports étroits avec le monde politique et le changement social. La télévision, par exemple, permet d'élire un chef politique national principalement à partir de la meilleure image qu'elle en présente; elle nous rend témoins d'une lutte pour les droits civiques, d'une famine ou d'un incident de terrorisme international. Que nous le voulions ou non, nous sommes tous maintenant étroitement mêlés aux questions nationales et internationales.

Au Canada, la domination des médias américains a des incidences culturelles évidentes, qui rend l'affirmation d'une identité canadienne parfois difficile.

7. Le contenu et la nature des médias sont étroitement reliés. Les élèves doivent découvrir les rapports étroits entre le contenu et la nature des médias. Comme le soulignait Marshall McLuhan, chaque média a sa propre grammaire et codifie la réalité à sa façon. Tout en rapportant le même événement, différents médias véhiculeront divers messages et impressions.

8. Chaque média a son propre caractère esthétique. Si les élèves doivent savoir décoder et comprendre les textes médiatiques, ils devraient aussi apprendre à apprécier le caractère esthétique propre à chacun des médias. On retire davantage d'un média en connaissant bien la façon dont ses effets sont créés.

9. Les médias sont des outils. En ce sens, l'influence d'un média dépend de qui s'en sert. On souligne souvent le pouvoir négatif des médias : influence destructrice sur les valeurs et les attitudes, influence corruptrice, etc. Il existe cependant un côté positif à ce pouvoir : renseigner, ouvrir au monde, être un outil de compréhension et d'éducation dans un monde souvent divisé, etc. On cherchera à éveiller les élèves à cet aspect.

1.3 Le travail pédagogique sur la communication médiatique

1.3.1 Un espace de travail large, un enjeu fort

L'expérience médiatique des élèves est large, voire parfois considérable : elle servira bien sûr de point de départ au travail pédagogique sur les textes médiatiques. Celui-ci conduira les élèves à analyser et produire des textes médiatiques : ainsi, sur la publicité télévisuelle, on pourrait par exemple étudier en détail certains messages publicitaires (contenu et techniques utilisées, valeurs, public visé, messages explicites et implicites, etc.), en évaluer l'efficacité, discuter des réactions que les élèves ont envers ces messages, dégager certains facteurs économiques qui influent sur la programmation des publicités télévisuelles, produire des messages publicitaires destinés à la télévision, etc.

Le travail pédagogique sur les textes médiatiques privilégiera le développement d'une pensée critique envers les textes médiatiques :

Cultiver la pensée critique, c'est apprendre à utiliser de façon intégrée son intelligence, ses émotions et ses valeurs pour pouvoir décider ce qu'il faut faire ou croire. Acquérir une pensée critique, c'est savoir, entre autres, distinguer entre les faits vérifiables et les valeurs, entre une prétention justifiée et une qui ne l'est pas; déterminer la fiabilité d'une source ou d'une allégation, l'exactitude d'un énoncé et la valeur d'un argument; repérer les préjugés et le manque de logique; et reconnaître les hypothèses déclarées et cachées. ⁽⁴⁾

La réalisation de produits médiatiques occupera également une place importante : en effet, autant il est primordial que les élèves apprennent à décoder les textes médiatiques, autant il est essentiel qu'ils apprennent à les encoder. Par ailleurs, pour bien des élèves, la dimension analytique d'un travail ne prend tout son sens que par des expériences de production. Ces activités de création pourront comporter des projets courts et simples comme le montage d'une série de photos ou des projets plus complexes comme la production d'un vidéoclip.

Enfin, le travail pédagogique sur les textes médiatiques gagnera à s'élargir à quelques dimensions du champ médiatique dans son ensemble; ainsi, par exemple :

- l'analyse d'un média à partir de questions telles que : quelle serait la vie sans ce média? comment fonctionne-t-il? quand et comment a-t-il été inventé? comment s'est-il imposé dans la société? qui l'utilise surtout? quels sont ses avantages, ses limites? quelles influences exerce-t-il? sur qui? comment en tirer le meilleur parti? comment envisager son évolution?
- le monde des images; exemples : analyse de photos, d'images publicitaires, d'images destinées aux adolescents; images de l'homme et de la femme présentées dans les médias; etc.
- la société de l'information; exemples : influences des médias d'information sur la société actuelle; rôle des nouvelles technologies; les données brutes livrées dans l'instantané constituent-elles de l'information? etc.
- la culture populaire; exemples : qu'est-ce que la culture populaire? ses vecteurs de diffusion : musique, cinéma, etc.; nature et pouvoir des vedettes; le phénomène des modes; la culture populaire américaine; évolution de la culture populaire; etc.

⁽⁴⁾ *La compétence médiatique, op. cit.*, p. 17.

- l'identité canadienne; exemples : comment les médias construisent l'identité canadienne? télévision, cinéma et musique produits au Canada : une voix particulière, en Amérique du Nord particulièrement? etc.

Les objectifs de l'éducation aux médias

- objectif général :
 - développer **une littératie médiatique**, c'est-à-dire acquérir des habiletés, des attitudes et des connaissances nécessaires à la compréhension éclairée et à l'utilisation intelligente des médias
 - développer la pensée critique et créative de l'élève
- objectifs spécifiques pour les élèves :
 - « 1. mieux comprendre les messages médiatiques, et en particulier audiovisuels, qui [les] assaillent quotidiennement par la maîtrise de méthodes d'analyse des contenus;
 - 2. mieux se connaître comme récepteur[s] de contenu (consommateur, téléspectateur, destinataire, etc.) afin de pouvoir choisir et gérer consciemment [leur] exposition aux médias;
 - 3. mieux évaluer et gérer la place de l'univers médiatique dans [leurs] activités de loisir et d'apprentissage par rapport à celles d'autres activités;
 - 4. développer un esprit critique par rapport au réel et à sa représentation par la compréhension des processus de construction de la « réalité médiatique »;
 - 5. s'approprier les codes nécessaires et maîtriser les éléments créateurs de sens, notamment les technologies et les techniques de communication;
 - 6. percevoir les dimensions socio-économiques et les pouvoirs d'influence sociopolitiques des médias sur les comportements individuels et sociaux afin de pouvoir influencer les contenus et intervenir dans l'univers médiatique par la connaissance des moyens d'intervention;
 - 7. mieux évaluer et apprécier les dimensions esthétiques des contenus médiatiques. » ⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ Laramée, A. (1998). *L'éducation critique aux médias*. Sainte-Foy : Télé-université, p. 124.

1.3.2 Une brève mise en perspective historique

Trois grandes périodes de l'éducation aux médias peuvent être dégagées.

La première période, antérieure aux années 1960, se caractérise par **une profonde méfiance envers les médias**.

C'est ainsi que, vers la fin des années 1930 en Angleterre, on disait que la presse et le cinéma « corrompaient insidieusement » la jeunesse. Les médias inspiraient une crainte et on y voyait une source de corruption voire de maladie contagieuse.

Une deuxième période commence dans les années 1960. Dès 1964, l'UNESCO sème l'idée d'une éducation aux médias. Sous l'impulsion d'une nouvelle génération d'enseignants qui appréciaient les différentes formes de la culture populaire – en particulier le cinéma –, l'approche « protectionniste » de la première période se modifie pour inclure **un jugement critique à exercer sur les contenus des médias**. La question essentielle devient alors : « Quelle est la valeur de ce texte ? » Cet accent mis sur le jugement critique peut, avec le recul, paraître parfois un peu naïf, puisque l'on pensait que la valeur était une qualité intrinsèque du texte et que l'on ne mettait pas en question l'interprétation elle-même ni la dimension idéologique et sociale des jugements personnels : les mêmes textes sont en effet interprétés différemment par des publics différents, les réactions du public étant influencées par des facteurs tels que le sexe et le milieu social, culturel ou géographique.

Une troisième période naît d'une conscience des bouleversements apportés par les médias dans les années 1970 : l'étude des médias devient nécessaire pour comprendre le monde. Se fait ainsi jour une appréhension conceptuelle du rôle des médias, de leurs contextes sociaux de production et de consommation.

Cette approche s'appuie sur la diffusion du travail du sémiologue Roland Barthes qui va marquer la pensée critique : la notion de « naturel » en particulier, d'authenticité de l'image, la distinction fondamentale que fait la sémiotique entre le signifiant et le signifié, c'est-à-dire entre l'image et son référent, entre la représentation et la réalité, tout cela remettait en cause le rôle des médias comme miroirs fidèles de la réalité. Dans *Mythologies*, publié en 1957, Barthes montre que les médias sont fabriqués de toutes pièces, que leurs messages sont codés, que ce sont des systèmes de signes que l'on doit décoder avec un esprit critique. Bref, « **les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent** »⁽⁶⁾ : il importe alors d'apprendre à décrypter leurs codes de représentation, comme on apprend à lire et à écrire, pour ne pas être analphabète.

⁽⁶⁾ Masterman, L. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, p. 34.

1.3.3 Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* est centré sur l'exploration des textes médiatiques et, plus largement, du monde de la communication médiatique.

L'encadré ci-contre présente quelques enjeux de l'exploration, par les élèves, de l'univers de la communication médiatique.

1.3.4 Les textes médiatiques : interprétation et production

L'analyse des textes médiatiques, pour mettre évidence comment ils représentent la réalité, est sans doute une condition nécessaire pour mettre en place un regard critique sur les textes et, plus largement, les produits médiatiques. Comme c'est le cas pour les textes littéraires, cette analyse a, aux yeux de l'élève, d'autant plus de sens qu'elle débouche sur une réaction critique; celle-ci est alors d'autant plus nourrie, voire plus riche, qu'elle s'appuie sur des données du fonctionnement textuel.

Dans la même perspective d'instauration d'un regard critique sur les textes médiatiques, la production, par les élèves, de textes médiatiques s'avère extrêmement utile; elle leur permet en effet, outre d'actualiser leur créativité et leur vision du monde, de mettre à l'œuvre diverses techniques de création de produits médiatiques.

Le tableau ci-après propose quelques critères pour l'analyse et la production de textes médiatiques.

Explorer l'univers de la communication médiatique permet aux élèves

- d'acquérir des connaissances techniques, théoriques et pratiques et des attitudes nécessaires pour comprendre de façon éclairée comment fonctionnent les médias, comment ils construisent la réalité et des messages porteurs de signification, et quel est leur mode d'organisation;
- de se sensibiliser aux incidences sociales, culturelles, politiques et économiques de ces constructions et à l'influence locale et universelle de leurs messages au plan des valeurs;
- de bien comprendre que ceux qui fabriquent les produits médiatiques obéissent à un ensemble de motivations, de contrôles et de contraintes, notamment à des facteurs économiques, politiques, organisationnels, techniques, sociaux et culturels;
- de reconnaître que, lorsqu'ils regardent ou écoutent/visionnent un texte médiatique, un processus de sélection et d'interprétation qui dépend de facteurs psychologiques, sociaux, culturels et ambiants a lieu;
- d'apprécier le caractère artistique, créatif et esthétique d'un grand nombre de produits médiatiques;
- de connaître, d'interpréter et d'expérimenter les diverses techniques de création des produits médiatiques;
- de reconnaître les caractéristiques positives des médias;
- de comprendre les nouvelles technologies de pointe, qui jouent un rôle grandissant dans les médias, surtout en production vidéo et en informatique, et de se situer par rapport à notre société axée sur l'information;
- d'acquérir une certaine créativité en communication médiatique;
- de participer à la vie des médias à travers des activités pratiques utilisant les journaux, les postes de radio et de télévision par câble, etc., et de découvrir les possibilités de travailler eux-mêmes dans ce domaine;
- de valoriser les produits médiatiques francophones, dans leur diversité et leur richesse;
- de valoriser l'apport des produits médiatiques francophones à la francophonie canadienne et mondiale;
- de valoriser les produits médiatiques francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones comme un véhicule qui exprime des réalités et des valeurs associées à une vision du monde.

Quelques critères pour l'analyse et la production de divers textes médiatiques			
Imprimé	Production télévisée ou cinématographique	Production radiophonique	Production médiatique diffusée sur un site Web
<ul style="list-style-type: none"> • la conception du produit (par exemple, format, nombre de pages, de parties, de sections) • la mise en page du produit (par exemple, titres et sous-titres, emplacement et disposition des textes, des encadrés) • le choix du contenu (par exemple, information rapportée, commentée, expliquée) • l'audience ciblée (par exemple, audience de masse, audience spécialisée, élèves de l'école, communauté) • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • les angles de prise de vue (par exemple, plongée, contre-plongée) • différents plans (par exemple, gros plan, plan américain, plan d'ensemble, plan éloigné) • les mouvements de caméra (par exemple, plan fixe, panoramique, travelling, zoom) • la sonorisation et l'éclairage (par exemple, effets sonores et intensité sonore, éclairage direct ou indirect, intensité lumineuse) • d'autres techniques cinématographiques (par exemple, effets spéciaux, fondu enchaîné*) • l'audience ciblée (par exemple, enfants, parents, adolescents, élèves de l'école, communauté) • etc. <p style="font-size: small; margin-top: 10px;">* Le fondu enchaîné désigne l'effet où une image se substitue progressivement à une autre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • le type de l'émission (par exemple, émission musicale, bulletin de nouvelles, chronique) • la formule de présentation (par exemple, thème musical, commentaires, recours à des entrevues, à des correspondants, place de la publicité) • les techniques de diffusion (par exemple, en direct, en différé, enregistrement sonore) • les modalités de diffusion (par exemple, durée de l'émission, moment de la diffusion) • l'audience ciblée (par exemple, amateur de musique rock, classique, jazz ou autre, automobiliste faisant la navette entre leur résidence et leur lieu de travail, élèves de l'école, communauté) • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • la conception du site (par exemple, date de la création ou de la dernière mise à jour, rapidité d'accès à l'information) • la disposition de l'information à l'écran (pour exemple, page d'accueil, menu, titres et sous-titres, recours à des documents sonores ou audiovisuels, attrait visuel) • le contenu (par exemple, information rapportée, expliquée ou commentée, ampleur, crédibilité, sources, pertinence, bien-fondé) • l'audience ciblée (par exemple, consommateurs, jeunes professionnels, amateurs, élèves de l'école, communauté) • etc.

1.3.5 Des projets d'exploration de l'univers des textes médiatiques francophones

Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* accorde une très large part à l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes médiatiques francophones. Cette exploration prend particulièrement la forme de projets; par exemple, les élèves pourraient

- créer, pour la *Semaine nationale de la francophonie* par exemple, un magazine culturel;
- créer un film expérimental, illustrant par exemple une problématique sociale;
- créer et produire un vidéogramme (destiné par exemple au *Festival des vidéastes*) ou un cédérom qui illustre la thématique proposée par le Festival;
- produire un vidéoclip illustrant une chanson;
- monter une campagne publicitaire pour un produit à inventer;
- créer un produit médiatique exprimant la vision qu'ont les élèves de la francophonie canadienne;
- etc.

De tels projets d'exploration de l'univers des textes médiatiques francophones

- constituent des situations d'apprentissage où les élèves peuvent vivre, en contexte scolaire, une expérience en langue française, débouchant sur un « produit culturel »;
- offrent des choix aux élèves, des parcours différenciés en fonction des intérêts, des préoccupations ou des questions des élèves;
- constituent un creuset intégrateur de volets des apprentissages langagiers tels que la compréhension, la production, l'oral et l'écrit;
- mobilisent du langage à un triple niveau : celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et, enfin, celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet;
- mettent en place une dialectique entre le processus de réalisation du projet et le produit, final et fini, qui en résulte;

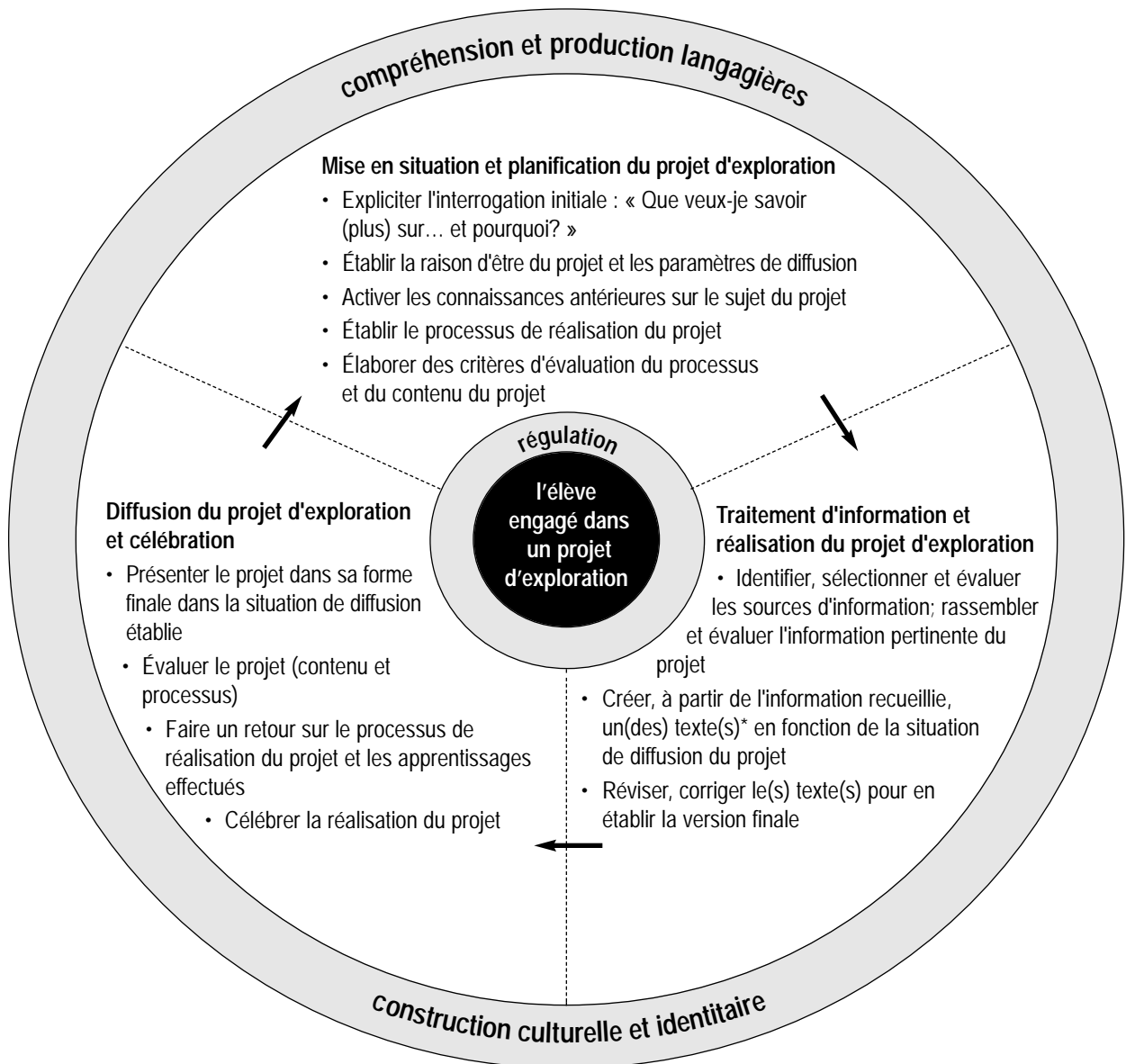
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension : le produit final et le processus de sa réalisation;
- responsabilisent les élèves (ex. : planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à l'enseignant un rôle de planificateur, d'accompagnateur, d'orchestrateur et de régulateur;
- jouent sur les images que les élèves se développent, via leur vécu scolaire, des apprentissages en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

De tels projets se déroulent en trois temps, comme l'illustre le schéma ci-contre.

Quelques ouvrages utiles :

- Massé, L. *et al.* (1998). *Le français en projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Arpon, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.

Les trois temps du projet d'exploration



*Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

1.4 Éducation aux médias et démocratie ⁽⁷⁾

L'éducation aux médias est fondamentalement une prise de conscience du monde médiatique, de son fonctionnement et de ses enjeux : elle met l'accent sur la participation active de l'élève, sur sa capacité à analyser les messages des médias mais aussi à créer ses propres médias. Les médias sont ainsi envisagés comme des outils qu'il faut apprendre à utiliser (en particulier en créant) parce que, dans une société démocratique, qui met l'accent sur la pluralité des points de vue, les médias, qui traduisent cette diversité, sont au centre des pratiques démocratiques.

Dans une telle perspective, l'éducation aux médias ne peut pas être vécue comme une démarche en autarcie, qui viserait seulement à amener les élèves à faire un travail de décryptage critique des médias. L'éducation aux médias devient « une éducation à la démocratie. On ne fait pas une revue de presse dans une école sous un régime de dictature. Cette éducation est donc une source fondamentale de régénérescence des pratiques démocratiques ». Pour l'école, il y a là l'occasion féconde de « promouvoir la tolérance, la capacité à écouter l'autre à partir des médias, mais aussi repenser le rapport au savoir, le rapport à l'autorité ».

⁽⁷⁾ Cette section doit beaucoup à certains passages d'un livre stimulant :
Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias, les controverses fécondes*. Paris : Hachette Éducation/Centre national de documentation pédagogique, 144 p. Les deux citations en sont extraites.



CHAPITRE 2

Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage

Ce chapitre présente les contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Communication médiatique*. Ceux-ci sont exprimés sous la forme de résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques.

2.1 Les résultats d'apprentissage généraux

Les contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* s'articulent autour de cinq résultats d'apprentissage généraux, qui déterminent l'objet essentiel du cours : l'exploration, par l'élève, de l'univers de la communication médiatique (voir 1.3.3 ci-avant).

- Le premier résultat d'apprentissage général porte sur la compréhension et l'interprétation de textes médiatiques francophones.
- Le deuxième est relatif à des projets d'exploration, par l'élève, de l'univers de la communication médiatique.
- Le troisième est centré plus spécifiquement sur la compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société.
- Le quatrième touche à la mise à profit, par l'élève, des expériences d'apprentissage associées à la communication médiatique dans le processus de sa construction culturelle et identitaire.
- Le cinquième, enfin, touche à la valorisation, par l'élève, des produits médiatiques francophones et, plus largement, de la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

Le schéma ci-contre présente une vue d'ensemble de ces cinq résultats d'apprentissage généraux.

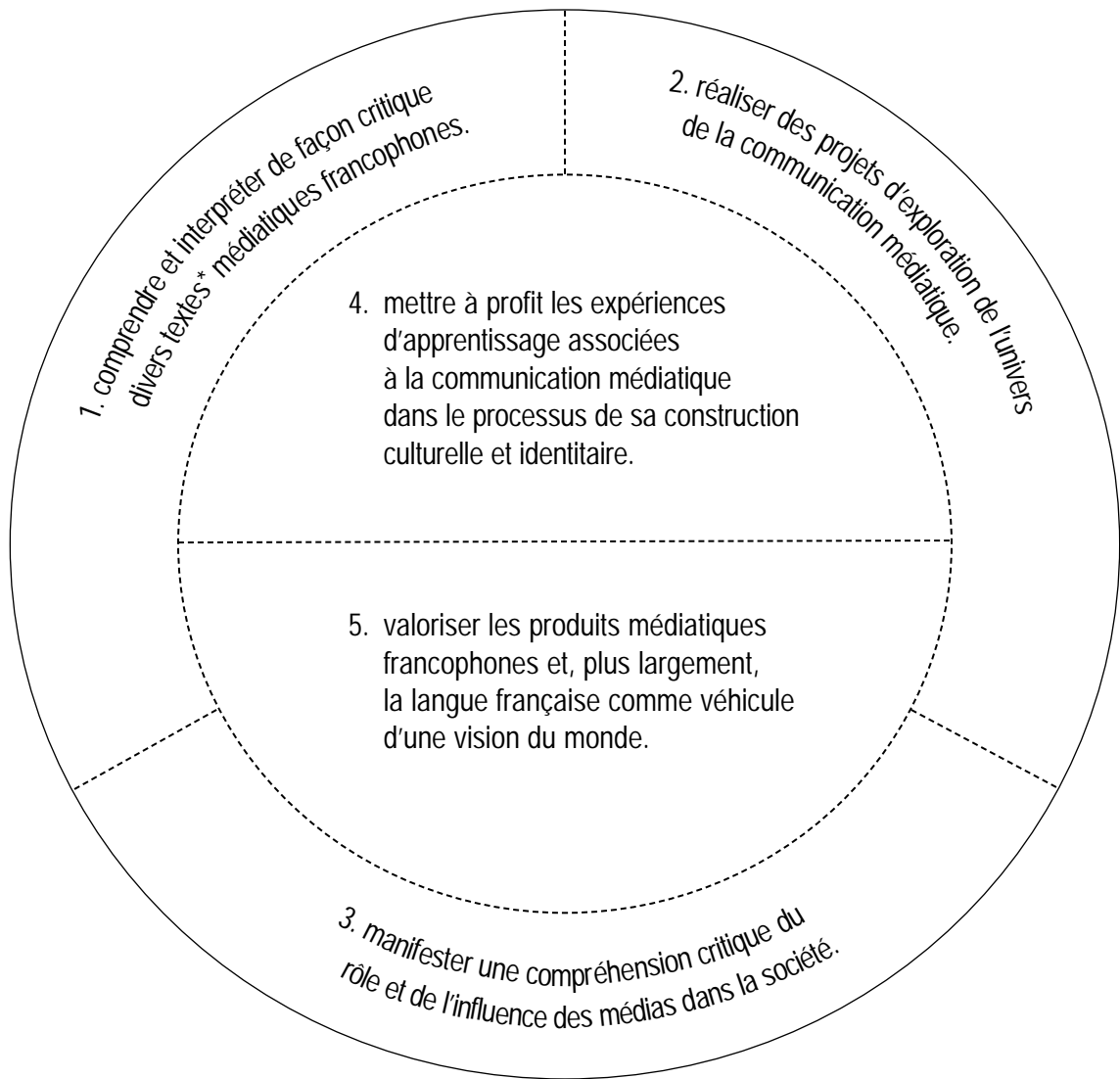
On trouvera également ci-après les résultats d'apprentissage spécifiques (33 au total), correspondant à chacun des cinq résultats d'apprentissage généraux.

On constatera, en observant le schéma des résultats d'apprentissage généraux, les relations qu'entretiennent ceux-ci entre eux :

- les résultats d'apprentissage généraux 1, 2 et 3 portent sur l'exploration de l'univers de la communication médiatique, selon trois dimensions : comprendre et interpréter des textes, réaliser des projets d'exploration et manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société;
- les résultats d'apprentissage généraux 4 et 5 sont relatifs aux implications que cette exploration présente, pour l'élève, aux plans du processus de sa construction culturelle et identitaire et de la langue française comme vision du monde : c'est pourquoi ils constituent le noyau central du schéma.

Schéma des résultats d'apprentissage généraux

L'élève sera capable de...



*Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

40S : Communication médiatique

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble des contenus d'apprentissage du cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* :

objet du cours	résultats d'apprentissage généraux (RAG)	visées d'apprentissage
exploration de l'univers de la communication médiatique : <ul style="list-style-type: none"> • comprendre et interpréter des textes • réaliser des projets d'exploration • manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société 	RAG 1 RAG 2 RAG 3	savoir-faire, savoir et savoir-être : <ul style="list-style-type: none"> • habiletés • connaissances • attitudes • stratégies
implications de cette exploration : <ul style="list-style-type: none"> • construction culturelle et identitaire • langue et vision du monde 	RAG 4 RAG 5	savoir-être quant à la langue française : <ul style="list-style-type: none"> • construction culturelle et identitaire • littératies • rapport à la langue

En ce qui concerne la détermination des contenus d'apprentissage, les résultats d'apprentissage généraux sont envisagés comme des entités pour que leurs composantes puissent être cernées aussi finement que possible. Par contre, en ce qui concerne leur mise en œuvre pédagogique, les résultats d'apprentissage s'agencent autour de situations d'apprentissage : c'est autour du projet d'apprentissage de l'élève et, conséquemment, des interventions pédagogiques de l'enseignant que s'articulent les résultats d'apprentissage.

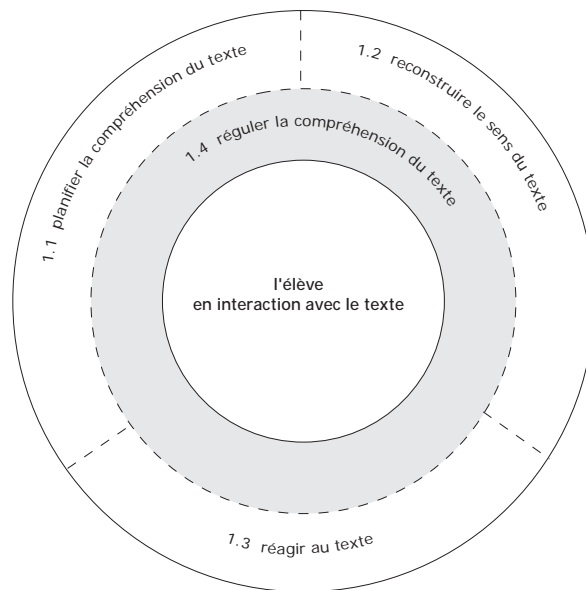
Par ailleurs, on constatera que les résultats d'apprentissage généraux 1 et 2 se rapprochent l'un de l'autre par leur conception même : ils sont en effet conçus selon une démarche d'apprentissage de type stratégique, qui reflète en quelque sorte le comportement langagier attendu de l'élève.

C'est ainsi que le résultat d'apprentissage général 1, centré sur la compréhension et l'interprétation de textes médiatiques francophones, s'agence en trois temps : l'élève planifie sa compréhension du texte, en reconstruit le sens et réagit au texte; par ailleurs, durant ces trois phases (qui sont en interaction dynamique les unes avec les autres), l'élève régule sa compréhension : il en assure le fonctionnement correct, le rythme régulier, le déroulement harmonieux. Plus fondamentalement, dans une telle posture régulatoire, l'élève réfléchit sur son processus d'apprentissage.

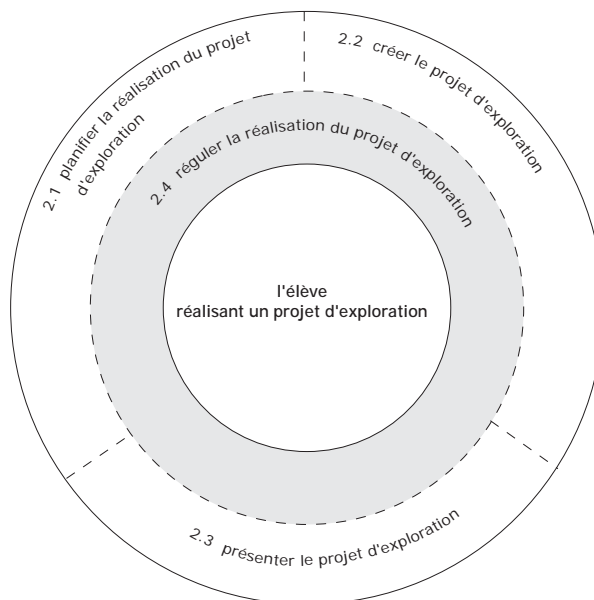
40S : Communication médiatique

De manière homologue, le résultat d'apprentissage général 2, centré sur la réalisation par l'élève de projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique, s'agence, lui aussi, en trois phases, non linéaires elles non plus : l'élève planifie la réalisation de son projet, il crée le projet et le présente; durant ces trois phases également, il régule la réalisation de son projet d'exploration en veillant à son déroulement harmonieux, et, plus fondamentalement, son processus d'apprentissage.

RAG 1



RAG 2



Les résultats d'apprentissage spécifiques correspondant aux résultats d'apprentissage généraux 1 et 2, présentés ci-après, précisent cette visée stratégique.

2.2 Les résultats d'apprentissage spécifiques

Résultat d'apprentissage général 1

L'élève sera capable de comprendre et d'interpréter de façon critique divers textes* médiatiques francophones.

Résultats d'apprentissage spécifiques

1.1 *planifier sa compréhension du texte*

- 1.1.1 déterminer son intention de lecture ou d'écoute/de visionnement : envisager les tâches qui s'y rattachent et en examiner les modalités de réalisation
- 1.1.2 évaluer sa connaissance du contexte de production du texte (auteur, réalisateur, époque, genre, etc.) : rassembler l'information dont on dispose et la compléter au besoin
- 1.1.3 choisir, dans le répertoire de ses stratégies de compréhension, celles qui sont appropriées à son intention de communication

1.2 *reconstruire le sens du texte*

- 1.2.1 dégager l'essentiel d'un texte médiatique, en répondant aux questions clés : qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi.
- 1.2.2 analyser divers textes médiatiques en mettant à profit certaines dimensions telles que genre de texte, choix, organisation et présentation du contenu, audience ciblée, techniques mises en œuvre, diffusion, et dégager les effets de sens produits
- 1.2.3 discerner les valeurs explicites et implicites véhiculées par le texte et, le cas échéant, la vision du monde présentée

1.3 *réagir au texte*

- 1.3.1 exprimer sa réaction au texte, aux idées exprimées, aux valeurs explicites et implicites véhiculées, justifier sa réaction en s'appuyant sur les éléments pertinents du texte et la confronter avec celle d'autres personnes de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser sa perception et son appréciation du texte
- 1.3.2 évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde, en établissant des liens entre les messages véhiculées dans le texte et ses opinions, entre son univers et celui représenté dans le texte, en établissant des correspondances entre le texte et d'autres textes, en précisant, s'il y a lieu, les interrogations, les remises en question voire les recherches que suscite le texte, etc.
- 1.3.3 manifester une appréciation des caractéristiques du texte (genre, organisation particulière du texte, traitement d'un thème, point de vue adopté, usage de certaines techniques, etc.), en dégageant l'impact créé (sémantique, stylistique, esthétique, etc.), en explorant les rapports forme/sens par le biais d'une analyse écrite, d'une création originale, etc.

1.4 *réguler sa compréhension du texte*

- 1.4.1 évaluer l'efficacité des stratégies de compréhension mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de compréhension du texte (planification, reconstruction du sens et réaction).

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Résultat d'apprentissage général 2

L'élève sera capable de réaliser des projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 2.1 planifier la réalisation du projet d'exploration
 - 2.1.1 déterminer l'intention, le destinataire et la forme du projet, à partir d'interrogations diverses sur l'univers de la communication médiatique
 - 2.1.2 établir les paramètres de la réalisation du projet
- 2.2 créer le projet d'exploration
 - 2.2.1 rassembler les données nécessaires à la réalisation du projet
 - 2.2.2 traiter l'information recueillie, en l'organisant en un tout cohérent en fonction de la situation de diffusion du projet et des effets recherchés
 - 2.2.3 améliorer le produit créé, en le soumettant à la révision/correction et à la rétroaction, en vue de l'établissement de sa forme finale
- 2.3 présenter le projet d'exploration
 - 2.3.1 partager le projet sous sa forme finale dans la situation de diffusion établie
 - 2.3.2 évaluer le projet ainsi que le processus de sa réalisation
 - 2.3.3 célébrer la réalisation du projet
- 2.4 réguler la réalisation du projet d'exploration
 - 2.4.1 évaluer l'efficacité des stratégies de production mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de réalisation du projet (planification, création et présentation).

Résultat d'apprentissage général 3

L'élève sera capable de manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 3.1 analyser la publicité dans différents médias en décodant les messages véhiculés dans des textes* publicitaires
- 3.2 analyser, à partir d'exemples, la place qu'occupe la culture populaire dans les médias (par exemple, les modes, les valeurs)
- 3.3 commenter un événement médiatique (par exemple, un événement politique, un événement communautaire, le lancement d'un disque ou d'un film)
- 3.4 mettre en évidence, à partir d'exemples, l'incidence des médias sur la vie politique et sociale d'un pays ou d'une communauté (par exemple, l'impact d'une campagne anti-tabac ou anti-vitesse sur différents groupes sociaux, la commande publique ou privée de productions ou d'événements médiatiques)
- 3.5 mettre en évidence, à partir d'exemples, quelques dimensions socio-économiques et sociopolitiques de l'univers des médias (par exemple, le phénomène de la concentration de plusieurs types de médias entre les mains de quelques personnes/groupes et les implications de ce phénomène sur la propriété et le contrôle).

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Résultat d'apprentissage général 4

L'élève sera capable de mettre à profit les expériences d'apprentissage associées à la communication médiatique dans le processus de sa construction culturelle et identitaire.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 4.1 relever des défis par la réalisation de projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique
- 4.2 présenter une vision personnelle dans son exploration de la communication médiatique
- 4.3 mettre en œuvre une pensée créative/critique dans son exploration de la communication médiatique
- 4.4 valoriser la contribution de ses pairs dans son exploration de la communication médiatique
- 4.5 valoriser son exploration de l'univers de la communication médiatique comme une source de croissance personnelle, intellectuelle et sociale, en français.

Résultat d'apprentissage général 5

L'élève sera capable de valoriser les produits médiatiques et, plus largement, la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 5.1 partager son appréciation de textes* médiatiques francophones
- 5.2 valoriser la production médiatique francophone de la communauté franco-manitobaine
- 5.3 valoriser l'apport des textes* médiatiques francophones à la francophonie canadienne et mondiale
- 5.4 valoriser la langue française comme un véhicule qui exprime des réalités et des valeurs associées à une vision du monde.

* Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

NOTES



Ce chapitre avance des propositions pédagogiques pour la mise en œuvre des résultats d'apprentissage, présentés au chapitre 2. Ces propositions sont agencées sous la forme de cinq modules autonomes (voir liste ci-après).

NOTES

Liste des modules

Module 1 : Le cinéma : compréhension, production et visionnement

Module 2 : La télévision : compréhension et production

Module 3 : La publicité : compréhension et production

Module 4 : L'imprimé : compréhension et production

Module 5 : Lire l'image

Ressources d'apprentissage possibles

NOTES

Module 1 : Le cinéma : compréhension, production et visionnement

Intentions pédagogiques du module :

- Examiner le phénomène médiatique qu'est le cinéma et amener les élèves à comprendre que le cinéma n'est pas que simple divertissement mais qu'il est aussi porteur de sens et de valeurs;
- Examiner les rapports entre le cinéma et la culture, le cinéma et les valeurs sociales et le cinéma et l'histoire;
- Amener les élèves à découvrir qu'il existe une industrie cinématographique en dehors de Hollywood et à valoriser la place importante que le cinéma en langue française, canadien, français ou autre, occupe dans le monde du cinéma.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Le genre cinématographique
 - L'impact économique du cinéma
 - Cinéma et société
 - Les dessins animés
- Activités de production
 - La critique d'un film
 - La publication d'un journal de cinéma
 - Un projet de recherche
 - Un film
- Visionner des films de fiction
 - Analyser pour mieux réagir
 - Démarche et activités
 - L'entraînement au plaisir de voir un film
 - Le programme éducatif *L'Œil cinéma*

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Le cinéma est souvent perçu comme simple divertissement par les élèves qui sont des consommateurs avides de films, surtout hollywoodiens. Cependant, les films sont porteurs d'un sens, même si celui-ci peut être subverti comme dans une parodie. Ce module cherche à faire porter un regard plus critique sur le cinéma afin d'encourager les élèves à en reconnaître les codes et à comprendre la portée du message d'un film.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré au cinéma; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré au cinéma;
- *La folie des films. Une approche critique et pratique à l'étude des médias dans la salle de classe*, Winnipeg, Freeze Frame/Storyline FX Inc., 2003;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992.

■ Activités de mise en train

- Faire faire le sondage proposé à la page 99 de *Médias à la une* ou faire un sondage s'inspirant de celui-ci. Animer une discussion sur les résultats. Demander aux élèves si leurs goûts ont changé depuis 3 ou 4 ans et pourquoi.
- Visionner un film qui a été tourné en français. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliquent s'ils ont remarqué des différences entre ce film et un film du même genre qu'ils auraient vu en anglais.
- Visionner l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire qu'ils auraient lue. Demander aux élèves de faire une appréciation critique de l'adaptation de l'œuvre.
- Animer une discussion sur les différences entre le cinéma et la télévision. (Il serait intéressant de parler des différences entre les films conçus pour la télévision et ceux qui le sont pour le cinéma.) Quelles sont les difficultés associées à la diffusion d'un film du cinéma à la télévision?
- Prendre connaissance des pages 65 à 67 de *Médias à la une* : « Les techniques et le langage télévisuels »; les techniques de la caméra au cinéma sont sensiblement les mêmes.

■ Activités de compréhension

□ Le genre cinématographique

- Prendre connaissance du texte « Qu'est-ce qu'un genre cinématographique? » dans *Médias à la une*, p. 101 à p. 104. Demander aux élèves de classer les films selon leur genre. Y a-t-il des genres qui existent parmi les films à l'affiche qui n'ont pas été discutés dans ce texte? Lesquels? Y a-t-il un genre de film qui semble être privilégié? Pourquoi? Y a-t-il un thème qui semble être privilégié? Pourquoi?
- Animer une discussion sur les genres cinématographiques au cours de laquelle les élèves expliquent les caractéristiques de certains genres et les attentes des spectateurs par rapport aux genres. Demander aux élèves d'associer des acteurs populaires à certains genres cinématographiques. Leur demander ce qui arrive si ces acteurs changent de genre.
- Lire le texte « Les films d'horreur : frissons assurés » dans *Médias à la une*, p. 106 à 108. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliquent s'ils aiment ou non les films d'horreur, en justifiant leurs préférences. Leur demander s'il y a une différence entre un film d'horreur et un film de suspens. Leur demander l'impact des scènes de violence dans les films d'horreur. Leur demander si les films qui parodient les films d'horreur servent à diffuser la violence ou s'ils ne font que la souligner. Leur demander de quelle manière l'éclairage, le bruitage et la musique contribuent à l'effet d'horreur.
- Animer une discussion sur la création d'une atmosphère dans un film. Comment crée-t-on une atmosphère? Quels sont les éléments nécessaires? Comment la musique, le cadre, les objets et les angles de caméra contribuent-ils à établir le genre du film?
- Animer une discussion sur les clichés du cinéma, c'est-à-dire les séquences qui ont été originales il y a longtemps mais qui maintenant sont presque devenues des conventions du genre. Par exemple, on entend la porte qui s'ouvre lorsqu'on pense être seul à la maison mais on découvre, après s'être armé, que c'est le chat! Demander aux élèves de choisir un film qu'ils ont vu récemment et d'essayer de trouver les clichés qu'il contient.

□ L'impact économique du cinéma

- Animer une discussion sur l'impact économique du cinéma dans le monde. S'il n'y avait pas de cinéma, quelles seraient les industries qui souffriraient? Comment le cinéma et d'autres industries (comme celle du fast-food par exemple) arrivent-ils à créer une relation symbiotique? Sans cinéma, pensez-vous que la télévision aurait existé? Pourquoi?

- Demander aux élèves de faire une recherche sur l'impact économique du cinéma au Manitoba. Combien de films sont tournés au Manitoba chaque année? D'où viennent ces films? Quelle proportion représentent les films canadiens, américains? Combien d'emplois sont créés par cette industrie? Comment les gouvernements (municipal, provincial, fédéral) encouragent les compagnies de tournage à venir faire des films au Manitoba? Pourquoi certains Américains choisissent-ils de tourner des films au Canada ou au Manitoba? Comment l'industrie du cinéma du Québec diffère-t-elle de celle des autres provinces du Canada? Quel est le rôle de l'Office national du film? Comment est-il subventionné par le gouvernement? Comment les subventions sont-elles partagées par les provinces?
- Lire « L'industrie cinématographique au Canada » dans *Médias à la une*, p. 125-131.

□ Cinéma et société

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves déterminent dans quelle mesure le cinéma est un reflet de la société. Quels sont les groupes sociaux qui sont représentés le plus souvent? Les groupes démographiques? Quels types d'environnement? Quelles sortes de problèmes sont représentés? Dans les films mettant en vedette des adolescents, quel est le rôle des parents? Comment représente-t-on la famille dans ces films? Est-ce réaliste selon l'expérience des élèves? Demander aux élèves de choisir deux ou trois films et d'en faire une étude au niveau social. Comment représente-t-on les groupes divers dans ces films? Quelles sont les valeurs véhiculées par ces films? Quelle est la vision du monde?
- Faire faire une recherche sur les films biographiques ou historiques. Demander aux élèves de visionner un film historique ou biographique et ensuite de faire une recherche sur le sujet du film. Comment le film diffère-t-il de la réalité? Pourquoi a-t-on changé certains événements? Pourquoi en a-t-on omis d'autres? Est-il possible de faire un film entièrement fidèle à un événement ou à un personnage historique? Pourquoi? Comment le point de vue du film peut-il avoir une influence sur la vision du monde que l'on propose? Animer une discussion sur le point de vue en proposant aux élèves de discuter des différences entre deux films : celui qui a déjà été tourné et un film qui aurait été tourné par un autre personnage. Si on prend comme exemple « Le retour de Martin Guerre » qui est raconté par un des magistrats, comment ce film aurait-il été différent si Bertrande avait été celle qui racontait l'histoire?

Comment le film « La liste de Schindler » aurait-il été différent s'il avait été filmé à partir du point de vue d'un des Juifs travaillant au camp ou de celui de la femme de Schindler?

- Demander aux élèves de dresser une liste des questions sociales qui sont abordés dans les films qu'ils regardent. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves se demandent si les films expliquent des problèmes et proposent une solution ou s'ils ne font qu'exposer le problème? Montrent-ils les conséquences de ces problèmes? Y a-t-il des problèmes sociaux qui ne sont pas abordés dans les films? Pourquoi? Les solutions proposées aux problèmes sont-elles réalistes ou sont-elles plutôt de l'ordre de la « fin heureuse »? Pourquoi? Les films peuvent-ils influencer la pensée d'une société au sujet d'un problème social ou sont-ils seulement le reflet des actions de la société? Si on expose un problème social dans un film, est-il banalisé? Comment certains réalisateurs utilisent-t-ils leurs films pour exposer leur vision du monde?
- En s'appuyant sur l'activité n° 4 à la page 73 de l'ouvrage *La compétence médiatique*, animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliqueraient s'ils pensent que le climat social a une influence sur les genres de films qui sont réalisés. Les actualités peuvent-elles avoir une influence sur la production des films ou sur le choix de la thématique? Quelles sortes de films a-t-on fait lors de la Deuxième Guerre mondiale? Le choix des « méchants » est-il influencé par les événements de l'époque? Qui étaient les ennemis au cours de la Guerre froide? Qui sont-ils depuis le 11 septembre 2001? Demander aux élèves de faire une liste des films dramatiques et d'expliquer comment ils peuvent ou non refléter le climat social actuel. Les films comiques suivent-ils cette même tendance? Pourquoi ou comment?
- Animer une discussion sur le système de classification des films. Demander aux élèves quelles sont leurs perceptions de ce système. Selon eux, quels sont les aspects qui dictent un classement ou un autre? Qu'est-ce qui a une plus grande influence sur un classement - les actes de violence ou les actes sexuels? Selon eux, la classification des films devrait-elle être remplacée par la censure de certaines scènes? La classification est-elle une forme de censure? La classification des films varie-t-elle selon les provinces voire les pays?
- En s'appuyant sur l'activité n° 6 à la page 73 de l'ouvrage *La compétence médiatique*, animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent d'Hollywood comme une « usine de rêves ». Comment certains films permettent-ils d'échapper à la vie quotidienne? Comment les films réalistes remplissent-ils ce rôle? Comment peut-on expliquer la popularité de certains films qui semblent n'avoir guère de mérite cinématographique?

Quelle est la place des films-cultes comme « Rocky Horror Picture Show »? Demander aux élèves de choisir un film et d'expliquer la manière par laquelle ce film permet d'échapper à la vie quotidienne.

□ Les dessins animés

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves parlent de leurs expériences avec les dessins animés au cinéma ou sur vidéo/DVD. Leur demander les raisons pour lesquelles ils aimaient ou non les dessins animés lorsqu'ils étaient enfants. Leur demander s'ils croient que les dessins animés ne sont que pour les enfants et de justifier leur point de vue.
- Demander aux élèves de présenter leur point de vue sur les dessins animés de Disney. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves pourront parler des rôles assumés par les personnages dans ces films. Les élèves remarquent-ils des points communs entre les films? Demander aux élèves s'il est possible de regarder les films à plusieurs niveaux; leur demander de justifier ce qu'ils disent. Demander aux élèves de choisir un film de Disney qui est l'adaptation d'un conte ou d'un roman (« Pinocchio », « La Belle au bois dormant », « Pocahontas » par exemple) et de comparer le film à la version originale. Leur demander de faire une présentation dans laquelle ils présentent les différences en expliquant les raisons pour lesquelles, à leur avis, Disney a fait les changements à la version originale.
- Faire lire la nouvelle de Jean Giono « L'homme qui plantait des arbres » et discuter des images et de l'évolution de celles-ci au cours de la nouvelle. Faire visionner l'adaptation cinématographique (de l'Office national du film) créée par Frédéric Back. Demander aux élèves de porter un regard critique sur l'adaptation de la nouvelle en s'attardant aux images et à leur évolution.

■ Activités de production

□ La critique d'un film

- Se référer, entre autres, à *Médias à la une*, p. 116, *La compétence médiatique*, p. 74 à 76 et à la page 319 du présent document. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent du rôle de la critique, indiquent s'ils en lisent, s'ils demandent l'avis de leurs camarades avant d'aller voir un film, et ce qu'ils considèrent être un bon film ou non.
- Demander aux élèves de dégager les composantes d'une critique de film. Quelle importance accordent-ils à chaque composante?
- Leur demander de regarder un film et d'en faire la critique, qui pourrait paraître dans le journal de l'école par exemple.

□ La publication d'un journal de cinéma

- Proposer aux élèves de réaliser un journal de cinéma; ce journal pourrait être publié sur support imprimé ou médiatique ou encore sur un site Web (existant ou créé pour l'occasion); préciser le public cible de ce journal.
- Inviter les élèves à choisir un rédacteur en chef parmi leurs camarades de classe. Celui-ci sera responsable de faire le partage du travail et de donner les tâches diverses aux reporters. Il fera également la révision et la correction des articles (avec l'aide éventuelle de l'enseignant).
- Inviter les élèves à proposer des idées pour les articles : critiques de films, recherches sur des acteurs, des réalisateurs ou d'autres personnes impliquées à des titres divers dans le monde cinématographique, capsules d'histoire du cinéma, scénarisation, montage, cinématographie, interviews avec des gens impliqués dans le monde du cinéma au Manitoba, etc.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves précisent les modalités de travail : le temps disponible pour écrire les articles, les réunions pour discuter de l'avancée du projet, la révision et la correction des articles, les modalités d'évaluation du travail.
- Créer le journal : rassembler l'information requise, écrire et réviser les articles; assembler les articles et composer le produit final; composer la page couverture.
- Évaluer le produit final et distribuer le journal.

□ Un projet de recherche

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet de recherche sur le monde du cinéma. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets de recherche possibles :
 - ▲ L'histoire du dessin animé. Quel a été le premier dessin animé? Qui l'a conçu? Quelles étaient les techniques utilisées pour créer les dessins animés au début? Comment les techniques ont-elles évolué depuis l'avènement de l'ordinateur? Comparez les différents types de dessins animés qui viennent du Japon ou d'ailleurs. Etc.
 - ▲ Explorer une époque ou une décennie afin de déterminer les genres de films populaires : inventaire, facteurs sociaux, politiques ou autres jouant un rôle, émergence de nouveaux genres, permanence d'autres, raisons pouvant expliquer le succès de certains genres, etc.
 - ▲ Étude comparative entre un film qui a été réalisé dans le passé et sa version plus récente : ressemblance et différences, facteurs pouvant expliquer les différences (ex : évolution des mœurs), appréciation respective des deux versions, etc.); variante : comparer l'adaptation hollywoodienne d'un film avec sa version originale qui a été produite ailleurs (ainsi, certains films français ont été refaits aux États-Unis : « Trois hommes et un couffin », « Cousin, cousine » et « Le retour de Martin Guerre »).
 - ▲ Trouvez un film qui a été réalisé à Hollywood dont la version originale vient d'ailleurs.

□ Un film

- Proposer aux élèves de réaliser un film.
 - ▲ Solliciter les connaissances des élèves sur le processus de production d'un film; dresser avec eux un inventaire, aussi exhaustif que possible, des divers aspects (ex. : histoire, auditoire cible, financement, temps disponible, équipe de production, matériel requis) et des étapes (ex. : élaboration du scénario et du scénarimage, préproduction, production, postproduction).

- ▲ Avec l'aide de personnes impliquées dans la réalisation de films au Manitoba (solliciter dans cette perspective le *Festival des vidéastes*, *Les Productions Rivard* et *Freeze Frame* - voir les coordonnées de ces organismes dans l'*Annuaire des services en français au Manitoba*), établir le processus de production du film à réaliser.
- ▲ Concevoir le scénario, établir le scénarimage; vivre les étapes de préproduction, de production et de postproduction.
- ▲ Monter un ensemble d'activités entourant la projection du film réalisé, célébrer l'expérience de réalisation du film.

On trouvera d'utiles pistes de travail dans l'ouvrage, indiqué au début du module, *La folie des films*.

■ Visionner des films de fiction

□ Analyser pour mieux réagir

- **Les enjeux du travail pédagogique sur les films de fiction**
 - ▲ Le cinéma constitue, comme on le sait bien, un produit culturel très puissant, fortement consommé en particulier chez les jeunes. Mais c'est aussi un langage, dont il importe de s'approprier, comme la langue, le code.
 - ▲ Le travail pédagogique sur les films de fiction permet, entre autres, l'analyse et la réaction critique quant à des éléments tels que :
 - l'univers narratif;
 - les personnages;
 - le cadre (lieu et espace);
 - l'intrigue;
 - les valeurs véhiculées;
 - les messages;
 - la vision du monde;
 - la forme et les effets de sens créés.
 - ▲ Plus fondamentalement, il s'agit de travailler avec les élèves sur le cinéma, pour que ceux-ci développent leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à l'image et, plus largement, au langage cinématographique.

- « Déconstruire » le cinéma

- ▲ Comme la télévision, le cinéma diffuse des messages sur la culture populaire, les courants et les modes, les rôles et les problèmes sociaux. Comme la télévision, le cinéma doit être « déconstruit ».

- ▲ Le cinéma suscite des émotions chez le public. On a pu comparer le cinéma à un « défilé d'images émotionnelles ». Les images, les personnages, les dialogues, la musique et les effets sonores permettent de communiquer avec beaucoup d'efficacité des messages qui font réagir le public.

- ▲ Comment les réalisateurs de cinéma provoquent-ils ces réactions?

Comment fabrique-t-on des messages?

- ▲ « *Comprendre un film, c'est plus que comprendre une intrigue. Voir un film, c'est percevoir les symboles, le décor, les éclairages, les mouvements de caméra et la composition des cadrages. C'est aussi apprécier le jeu des actrices et des acteurs et, enfin, être sensible à la musique et aux effets sonores. L'analyse de tous ces éléments [...] permet de comprendre pourquoi certaines personnes trouvent que les films sont "puissants", "pleins de vérité", "palpitants" et "époustouflants".* »

- ▲ Le sens d'un film est surtout produit par les *mouvements de caméra* : la distance à laquelle se trouve la caméra du sujet à filmer, la manière dont la caméra s'approche ou s'éloigne du sujet, les angles de prise de vue, les plans, etc.

- ▲ Le sens dépend également du cadrage et de sa *composition* : la place qu'occupe le sujet à l'avant ou à l'arrière plan, le jeu des formes, des couleurs, des textures et des lignes.

- ▲ *Le son* - les effets sonores ou la musique - est un autre élément très important dans la production du sens d'un film : il suffit de penser à la bande sonore de certains films.

- ▲ *L'éclairage* peut être très efficace pour la création d'effets et d'atmosphères.

- ▲ *Le montage* est capital dans la production du sens d'un film : c'est l'étape qui consiste à choisir et à agencer les plans de manière à donner un sens à l'ensemble du film; « [c]haque image n'a qu'un effet partiel, mais [...] une juxtaposition d'images amplifie le sens. »

(d'après *Médias à la Une*, Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 97-98 et 113-114; les deux citations sont extraites des pages 98 et 113)

- **Techniques cinématographiques**

- ▲ **les plans** (cadrages qui permettent à donner à l'image une dimension différente) :
 - le *plan éloigné* montre un paysage entier
 - le *plan général* ou *plan d'ensemble* présente le décor et fournit une image documentaire (sert souvent d'introduction à une séquence)
 - le *plan de demi-ensemble*, où l'importance du décor et l'importance du personnage s'équivalent plus ou moins
 - le *plan moyen* présente les personnages en entier
 - le *plan américain* présente les personnages de la tête aux hanches environ
 - le *plan rapproché* présente les personnages coupés à la taille
 - le *premier plan* montre le visage et les épaules
 - le *gros plan*, en ne montrant que le visage, peut mieux révéler les sentiments qui animent un personnage
 - le *très gros plan* montre une partie seulement du sujet, les yeux d'un visage par exemple.

(d'après le fascicule *Écrire avec la lumière* (de la série *Vers une compétence médiatique*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1994 et 1995), qui présente, aux pages 27 à 32, une illustration de certains de ces plans)

- ▲ **les mouvements de caméra** (la caméra, installée sur une plate-forme munie de roues ou de roulettes appelée grue, peut se déplacer facilement) :
 - *panoramique* : prise de vue dans laquelle la caméra effectue un balayage horizontal sur son axe (de droite à gauche ou vice versa)
 - *panoramique vertical* : la caméra se déplace vers le haut (panoramique ascendant) ou vers le bas (panoramique descendant)
 - *travelling arrière* : prise de vue dans laquelle la caméra s'éloigne du sujet
 - *travelling avant* : prise de vue dans laquelle la caméra avance vers un sujet
 - *travelling parallèle* : la caméra se déplace en même temps que le sujet, par exemple un personnage qui court; pour une prise de vue sans secousse, on place le chariot sur des rails
 - *zoom avant*, *zoom arrière* : effet rapide de rapprochement ou d'éloignement du sujet que le spectateur peut percevoir

- ▲ **les angles de prise de vue** (angles que la caméra fait avec le sujet) :
 - *plongée* : la caméra est placée au-dessus du sujet à filmer
 - *angle normal* : la caméra est à la même hauteur que le sujet à filmer
 - *contre-plongée* : la caméra est placée plus bas que le sujet à filmer
 - *contre-champ* : scène captée par une caméra tournée dans une direction donnée (champ), puis par une autre caméra placée dans la direction opposée
 - *objectif à grand angulaire* : objectif qui permet des prises de vues larges
 - *téléobjectif* : objectif de caméra qui permet de rapprocher un sujet.

(d'après *Médias à la Une* (Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 66-69); cet ouvrage présente également d'autres informations sur les techniques et le langage télévisuels)

□ Démarche et activités

• Activités de prévisionnement : quelques pistes

- ▲ Animer une discussion sur la relation entre différents éléments de films de fiction qui ont retenu l'attention des élèves. On pourrait ainsi discuter de l'influence de certains éléments sur d'autres (ainsi, le cadre et, plus largement, le contexte socioculturel sur la psychologie des personnages : les personnages dans un film dont le cadre se situe aux États-Unis dans les années 2000 réagiront-ils par exemple de la même façon que les personnages d'un film dont le cadre est l'Allemagne des années 1930 et 1940?).
- ▲ Animer un remue-méninges autour des dimensions suivantes des films de fiction :
 - le contexte (social, historique, etc.);
 - le genre (dramatique, western, comédie, film fantaisiste, etc.);
 - les thèmes, les valeurs, les stéréotypes; les classifications;
 - les rôles joués par les personnages dans le récit ou la situation où ils sont présentés : personnage principal ou secondaire, héros vs vilain, etc.;
 - les rapports entre les personnages : l'évolution interpersonnelle face aux situations (événements, actions et réactions);
 - les caractérisations des personnages : l'évolution intrapersonnelle (les transformations intérieures du personnage).Faire ressortir l'importance de la dynamique de ces dimensions dans la constitution de l'univers fictif.

- ▲ Animer une discussion sur les effets techniques - et les effets de sens que produisent ceux-ci - choisis par un réalisateur (par exemple, la petite fille en rose dans le film *La liste de Schindler*, filmé en noir et blanc).
- ▲ Animer une discussion centrée sur les stéréotypes cinématographiques et sociaux associés à divers genres de films (exemples : western, science-fiction, amour, aventure, comique, etc.).
- ▲ Animer une discussion sur ce qui suscite des sentiments, des émotions, des sentiments, chez les spectateurs lorsque ceux-ci visionnent un film de fiction.
- ▲ Animer une discussion sur les personnages de films de fiction qui ont retenu l'attention des élèves, à partir d'éléments pouvant caractériser, de manière générale, les personnages : traits de caractère, degré de vraisemblance, interactions entre personnages, évolution des personnages, rôles joués par les personnages dans le déroulement du récit (exemple : personnage principal ou secondaire), personnages suscitant l'empathie voire l'identification, personnages stéréotypés, etc.
- ▲ Construire collectivement, en mettant à profit le bagage linguistique des élèves, un vocabulaire relatif à divers éléments d'un film de fiction : intrigue, cadre, personnages, dialogue, montage, cinématographie, mise en scène, etc. Agencer avec les élèves, collectivement ou en s'appuyant sur un premier travail réalisé par les élèves groupés en triades, ce vocabulaire en champs sémantiques.
- ▲ Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur les divers moyens utilisés pour développer un thème, pour maintenir le suspense, pour mettre en valeur un personnage voire un détail significatif, pour garder l'intérêt, etc. :
 - techniques cinématographiques : les plans, les mouvements de caméra, les angles de prise de vue (voir ci-avant *Techniques cinématographiques*);
 - la bande sonore;
 - les éclairages et autres jeux de lumière;
 - etc.
- ▲ Animer une discussion sur l'importance, dans les films de fiction, de la bande sonore : proposer aux élèves de visionner, sans le son, un extrait d'un film où la bande sonore joue un rôle important et faire commenter l'effet créé; solliciter les expériences des élèves pour souligner le rôle joué, dans les films, par la bande sonore : soutenir l'action, mettre en évidence les effets dramatiques ou les contrastes, créer ou maintenir le suspense ou une ambiance, etc.

- ▲ Cibler la discussion sur les stratégies mises en œuvre par les élèves qui visionnent un film de fiction pour le comprendre et, éventuellement, l'apprécier :
 - anticipations portant sur le contenu et la forme à partir de divers éléments tels que le titre, le thème, le genre voire l'affiche ou le synopsis;
 - mise à profit de l'association image animée/dialogue;
 - attention portée aux trois types de narration qui interagissent dans un film : figurative, verbale et musicale;
 - attention portée à diverses composantes telles que le jeu des acteurs, leurs mimiques, leurs expressions, leurs gestes, leurs intonations, les déplacements, les décors, les costumes;
 - attention portée aux effets de certaines techniques cinématographiques;
 - visionnement en « plusieurs séquences selon un découpage qui respecte l'enchaînement temporel des actions ou les phases de développement psychologique des personnages »⁽¹⁾;
 - non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot pour comprendre le sens du message;
 - transfert, le cas échéant, au visionnement en langue seconde d'habiletés utilisées en langue première;
 - etc.
- **Activités de visionnement : quelques pistes**
 - ▲ Étant donné les caractéristiques spécifiques des films de fiction, la façon d'aborder le film varie selon les circonstances : parfois le visionnement est continu du début à la fin, parfois ce processus est marqué par des pauses : celles-ci peuvent correspondre à des séquences stratégiques quant au déroulement chronologique des actions, à des moments-clés du déroulement de l'histoire ou à des étapes marquantes dans l'évolution psychologique des personnages; ces pauses peuvent également être mises à profit pour clarifier des éléments de contenu, stimuler la discussion ou intervenir sur les stratégies de visionnement mises en place par les élèves. Par ailleurs, le visionnement de films de fiction gagne à s'effectuer en plusieurs étapes, chacune d'elles étant orientée par des tâches spécifiques.
 - ▲ La *première étape de visionnement d'un film de fiction* permet aux élèves de prendre un premier contact avec le film de fiction : cette première étape s'actualise dans une première grille de visionnement d'un film de fiction, présentée ci-après sous un format générique.

(1) Hullen, J. et Gréban de St-Germain, B. (1996). « L'entraînement au plaisir de voir un film en langue seconde » *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 19 : n° 3, p. 15.

Première grille de visionnement d'un film de fiction

Titre :

Genre : dramatique action comédie suspense
 autre (à préciser)

Intrigue (écrire un bref résumé) :

Circonstances (temps et lieu) :

Personnages :

- personnages principaux :
- personnages secondaires :
- autres points sur les personnages :

Thèmes et valeurs :

- thèmes :
- valeurs :
- sentiments, émotions et opinions suscités par les (ou des) valeurs.

Musique :

- Noter quelques adjectifs pouvant la qualifier :

- Décrire en quelques mots les effets et l'ambiance créés :

- Autres éléments ayant retenu l'attention :
 - jeu des acteurs : mimiques, expressions, gestes, déplacements,
 - intonations
 - costumes
 - techniques cinématographiques et effets créés
 - autre (à préciser)

Première appréciation générale :

Écrire quelques mots pour justifier cette appréciation :

Éléments qui ont pu être source de difficultés lors du visionnement :

On pourra clore cette première étape en animant une discussion, collective ou en petits groupes, sur les premières impressions laissées par le film de fiction.

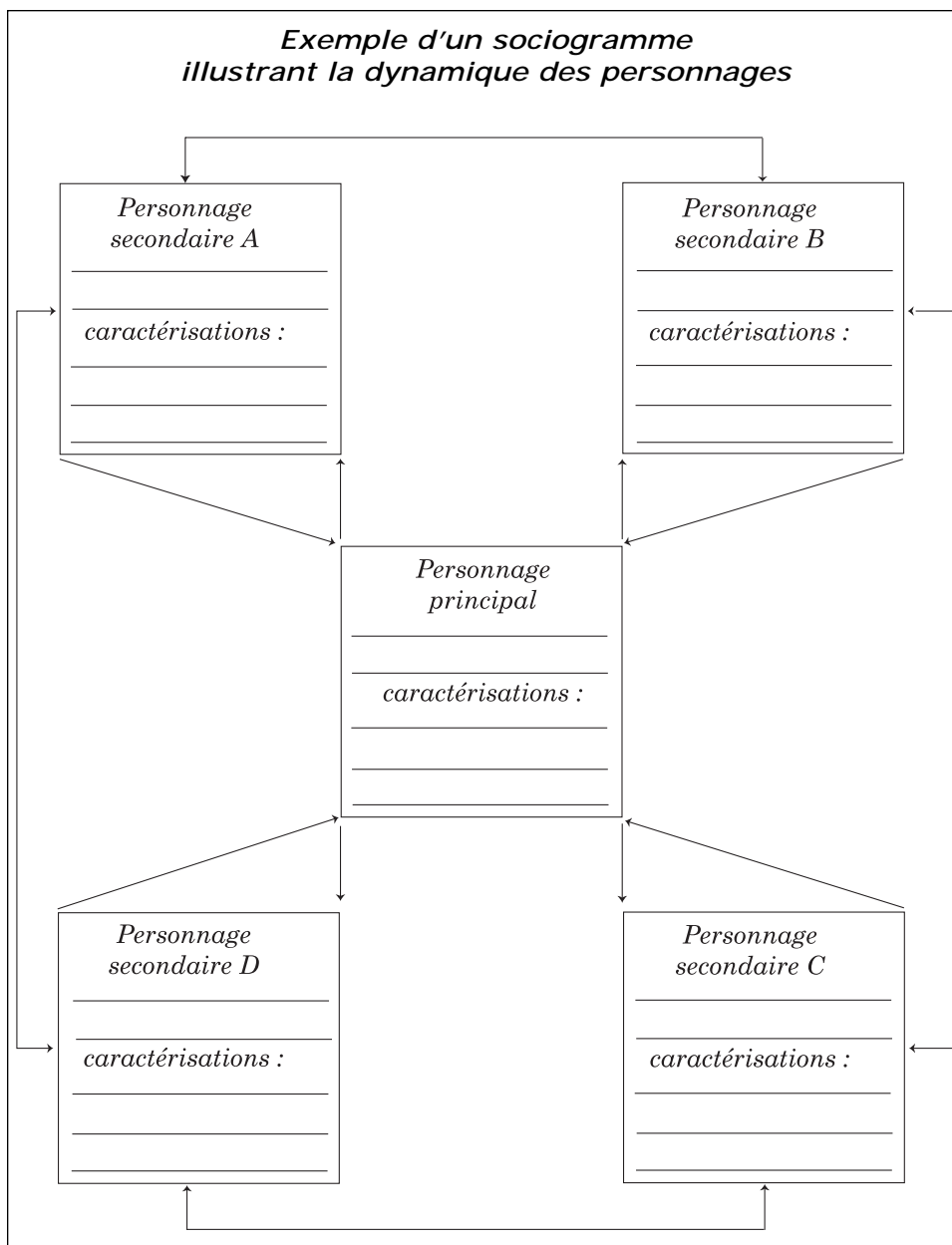
- ▲ La *deuxième étape de visionnement d'un film de fiction* est orientée par des tâches plus spécifiques; exemples :
 - ❶ les composantes du discours : analyse
 - o établir l'influence du cadre sur les personnages, l'intrigue, le dialogue ainsi que les thèmes et les valeurs;
 - o dégager les relations entre les personnages et les thèmes et les valeurs;
 - o préciser les effets apportés par le montage et la cinématographie, la bande sonore et le jeu des acteurs sur l'intrigue, les personnages, les thèmes, les valeurs;
 - ❷ les thèmes et les valeurs : analyse et réaction
 - o dégager les thèmes et les valeurs;
 - o faire part des sentiments, des émotions et des opinions que suscite le traitement des thèmes et des valeurs (appuyer la réaction sur des exemples précis du film);
 - ❸ la vision du monde : analyse et réaction
 - o dégager la vision du monde présentée;
 - o exprimer une réaction à la vision du monde présentée, en la justifiant à partir d'éléments appropriés du film;

On pourra mettre en place les modalités de travail suivantes pour la réalisation des tâches proposées ci-dessus :

 - o affecter à des groupes différents les trois pastilles de ❶; mettre en commun;
 - o diviser la classe en triades pour la réalisation des tâches proposées en ❷; mise en commun;
 - o diviser la classe en groupes de deux, puis de quatre, puis de six pour la réalisation des tâches proposées en ❸; mise en commun;
 - ❹ Les personnages : analyse
 - o dégager les rôles : personnages principaux ou secondaires;
 - o dégager les caractéristiques physiques, psychologiques, sociales et relationnelles;
 - o établir les rapports entre personnages : supériorité, égalité, infériorité, opposition, etc.

On pourra mettre en place la modalité de travail suivante pour la réalisation de ces tâches : la classe est divisée en triades, mise en commun.

À partir de cette mise en commun, les élèves, groupés en triades, élaborent un sociogramme illustrant la dynamique des personnages, du genre de celui proposé ci-contre.



Ce sociogramme - qui pourra être amplifié (par exemple quant au nombre de personnages secondaires) ou modifié selon les films - conduit les élèves

o d'une part à dégager, avec leurs caractérisations essentielles, les personnages,

o d'autre part à expliciter les relations qui existent entre ces personnages, à un double niveau :

* les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre le personnage principal et chacun des personnages secondaires; ils font de même pour celles liant chacun des personnages secondaires au personnage principal; ils écrivent ces phrases ou ces mots-clés à côté de chacune des flèches du sociogramme;

* les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre chaque personnage secondaire; ils écrivent ces phrases ou ces mots-clés à côté de la ligne qui relie les personnages secondaires entre eux.

Ce sociogramme est en outre affecté d'une contrainte structurelle : aucune des lignes matérialisant la relation entre les personnages secondaires ne devant se croiser, les élèves doivent placer, dans le sociogramme, les personnages secondaires selon une disposition qui tienne compte de cette contrainte.

Une mise en commun des différents sociogrammes construits par les groupes permet de faire apparaître les ressemblances et les différences quant à la reconstruction de la dynamique des personnages.

⑤ Le rôle de la bande sonore dans la trame narrative : analyse et création

o proposer aux élèves d'écouter des extraits de bandes sonores de films (disponibles, par exemple, sur disques compacts) pour qu'ils décrivent l'ambiance musicale qu'ils créent (exemples : *relaxante, dramatique, douce, joyeuse, triste, créant des contrastes, construisant le suspense*, etc.) - on jugera de la nécessité de construire avec les élèves un répertoire de mots et d'expressions servant à qualifier une ambiance musicale; proposer aux élèves d'imaginer quelles associations ils pourraient établir entre certains extraits de bandes sonores et certains types d'événements d'un film;

o proposer aux élèves d'établir des rapprochements entre certains segments de la trame narrative et la bande sonore; l'établissement d'une telle correspondance pourrait s'appuyer en particulier sur certains critères qualifiant la bande sonore tels que morceau musical nouveau ou répété, genre de musique (exemples : rock, classique, etc.), caractéristiques de la musique (exemples : lente, rythmée, saccadée, etc.), ambiance créée, effet sur le déroulement des actions (exemples : créer un effet dramatique, appuyer un état d'esprit des personnages, illustrer une situation, etc.).

⑥ La dynamique entre certains éléments constitutifs d'un film de fiction : analyse

o élaborer, en triades, un diagramme illustrant les relations existant entre certains éléments constitutifs d'un film de fiction.

Un tel diagramme, du genre de celui proposé ci-après, conduit les élèves à expliciter les relations qui existent entre ces éléments :

o les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les personnages : leur caractérisation (physique, psychologique, sociale et relationnelle), leurs valeurs et leur statut narratif (principal ou secondaire);

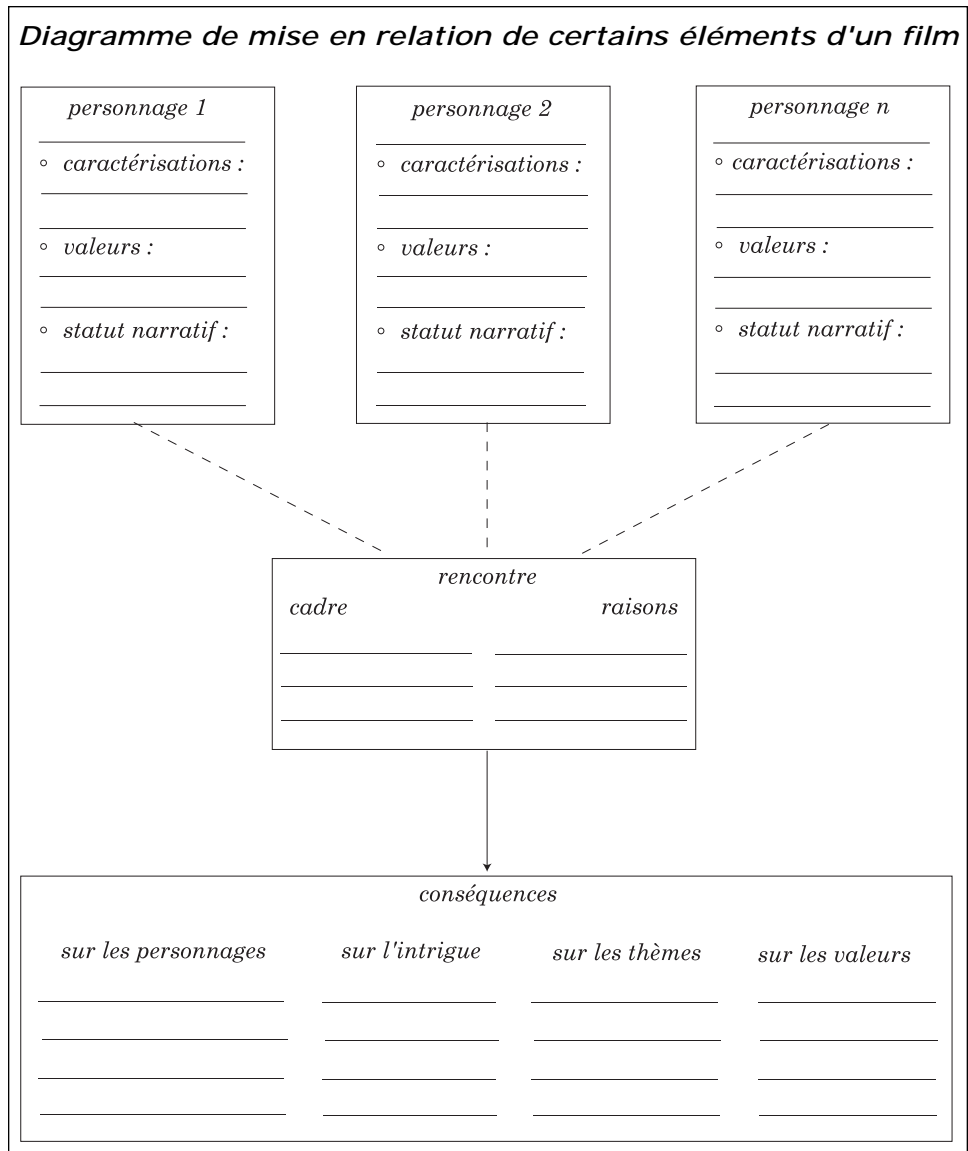
o les élèves décrivent également, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, le cadre et les raisons de la rencontre entre les personnages;

o enfin, les élèves précisent les conséquences de cette rencontre sur les personnages, sur l'intrigue, sur les valeurs et sur les thèmes.

Ce diagramme peut être construit à partir de segments narratifs du film, de durée variable : une scène, un groupement de scènes formant un ensemble narratif ou thématique, etc.

Une mise en commun des différents diagrammes, complétés par les groupes, permet de faire apparaître l'importance de certains éléments d'un film, ainsi que la dynamique qu'établit leur mise en relation.

Un autre visionnement du film peut être utile pour vérifier l'exactitude du diagramme complété ou pour lui apporter d'ultimes ajustements.



⑦ Une fiche synthèse d'un film de fiction :

Une telle fiche, du genre de celle proposée ci-contre, conduit les élèves à noter toute information pertinente sous chacune des catégories proposées - thèmes, cadre, intrigue, personnages et valeurs - ainsi qu'à établir toute relation pertinente entre chacune des cinq colonnes. La fiche invite également les élèves à préciser la vision du monde telle qu'elle se dégage, selon eux, du film.

En outre, la fiche comporte une catégorie plus spécifiquement relative à des dimensions formelles du film telles que cinématographie et montage, dans laquelle les élèves sont invités à noter toute information pertinente entre cette catégorie et celles qui précèdent. Enfin, la fiche contient une dernière catégorie qui conduit les élèves à noter d'autres éléments qui contribuent au sens du film.

Une mise en commun des différentes fiches complétées par les groupes permet de comparer l'information notée sur les fiches ainsi que les relations établies; plus largement, c'est la compréhension du film - et ses multiples niveaux - qu'ont les groupes qui est ainsi mise en parallèle et partagée.

<i>Fiche synthèse d'un film de fiction</i>				
<i>Thèmes</i>	<i>Cadre</i>	<i>Intrigue</i>	<i>Personnages</i>	<i>Valeurs</i>
<i>Vision du monde</i>				
<i>Cinématographie, montage, autres dimensions formelles</i>				
<i>Autres éléments qui contribuent au sens du film de fiction</i>				

⑧ Réactions au film de fiction :

On sollicitera bien sûr les réactions (sentiments, émotions et opinions) des élèves sur les thèmes, les valeurs, leur traitement ainsi que sur la vision du monde du film; cette réaction, qui sera justifiée par les éléments appropriés du discours, pourra prendre des formes diverses : écriture d'un court texte critique accompagnant le film, panel simulant une interaction entre deux critiques portant sur le film une appréciation différente, production d'une affiche, etc.

⑨ Les stratégies de visionnement d'un film de fiction :

Animer une discussion sur les stratégies qu'ont mises en œuvre les élèves pour accomplir les tâches de visionnement, en faisant établir un lien avec la discussion intervenue sur ce point en fin de prévisionnement.

On pourra spécifier en particulier les deux points suivants :

- o les facteurs facilitant, pour les élèves, les tâches de visionnement de films de fiction;

- o les facteurs constituant, pour les élèves, des difficultés lors des tâches de visionnement de films de fiction.

On pourra proposer aux élèves de réfléchir individuellement d'abord sur ces deux points, de partager ensuite leurs réflexions au sein de petits groupes; on pourra enfin faire une synthèse de ces deux ordres de facteurs avec l'ensemble de la classe.

On invitera en particulier les élèves à réfléchir aux dimensions suivantes de leur « compétence stratégique » :

- o les stratégies de visionnement qui sont à leur disposition constituent un répertoire, une sorte de « boîte à outils »;

- o lorsqu'ils visionnent un film de fiction par exemple, ils sélectionnent, à partir de ce répertoire, les stratégies de visionnement qui sont appropriées à leur intention de communication et les mettent en œuvre;

- o pendant et après le visionnement, ils évaluent l'efficacité de ces stratégies.

• Activités de postvisionnement : quelques pistes

- ▲ Certaines activités d'apprentissage réalisées lors du post-visionnement consistent en des activités de manipulation, qui visent à permettre aux élèves de réinvestir certaines dimensions du visionnement d'un film; exemples :

- créer des situations nouvelles que vivent les personnages et évaluer leur impact sur la dynamique des personnages;

- modifier le contexte, socioculturel en particulier, dans lequel évoluent les personnages et évaluer les éventuels changements sur la dynamique des personnages, les thèmes, les valeurs et la vision du monde;

- effectuer des modifications dans la bande sonore (exemples : genre de musique, caractéristiques de la musique, etc.) et évaluer l'incidence de ces modifications sur le rôle qujoue la bande sonore dans le sens du film;
- visionner deux versions d'un même film réalisées à des époques différentes : comparer, entre autres, les personnages, la bande sonore, les thèmes et les valeurs, la vision du monde;
- visionner un autre film présentant les mêmes thèmes mais dont les valeurs sont véhiculées différemment;
- écrire/présenter la critique du film; celle-ci pourrait s'articuler autour des éléments suivants :

Les éléments d'une critique d'un film (1)

- un court résumé de l'histoire;
- le nom des premiers rôles et des rôles secondaires, ainsi que le nom des personnages;
- des commentaires sur la direction et le jeu des acteurs;
- le nom du scénariste et le type de scénario (adaptation ou scénario original); une appréciation de la qualité de l'histoire et de la crédibilité des dialogues;
- une comparaison avec les autres films du réalisateur ou avec des films du même genre;
- quelques informations sur la production : nom du producteur, film à gros ou petit budget, lieu de tournage, etc.;
- une évaluation de la technique : éclairage, effets spéciaux, bande sonore, etc.;
- une opinion globale du film.

- etc.
- ▲ Réactiver les discussions intervenues lors des phases de pré-visionnement et de visionnement sur les stratégies mises en œuvre par les élèves pour comprendre un film et, éventuellement, l'apprécier :
 - anticipations portant sur le contenu et la forme à partir de divers éléments tels que le titre, le thème, le genre
 - mise à profit de l'association image animée/dialogue

(1) D'après *Médias à la Une* (Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 116).

- attention portée aux trois types de narration qui interagissent dans un film : figurative, verbale et musicale
- attention portée à diverses composantes telles que le jeu des acteurs, leurs mimiques, leurs expressions, leurs gestes, leurs intonations, les décors, les costumes
- attention portée à certaines techniques cinématographiques
- visionnement en plusieurs séquences
- non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot pour comprendre le sens du message
- transfert, le cas échéant, au visionnement en langue seconde d'habiletés utilisées en langue première
- etc.
- ▲ Proposer aux élèves de porter sur les films un regard plus large; exemples :
 - produire (oralement ou par écrit) une critique d'un film;
 - à partir de films de genre documentaire dramatique (exemples : films de la série « Les grands procès », disponibles auprès de la Bibliothèque publique de Saint-Boniface), proposer aux élèves des jeux de rôle : procureur, avocat de la défense, accusé, jury, etc.;
 - écrire un court texte à caractère informatif à partir des événements d'un film;
 - entrer en contact avec des personnes œuvrant dans la production cinématographique francophone - consulter l'édition annuelle (gratuite) de *l'Annuaire des services en français au Manitoba* établi par la Société franco-manitobaine - : préparation de la venue de telles personnes, déroulement de leur venue et suivi;
 - produire un court film, qui pourrait être réalisé et présenté dans le cadre du *Festival des vidéastes*;
 - etc.
- ▲ Animer des discussions, qui incluraient entre autres des débats, sur le monde du cinéma et, plus largement, sur « la société du spectacle ».

□ L'entraînement au plaisir de voir un film ⁽¹⁾

• Éléments de mise en contexte :

▲ La compréhension orale en contexte scolaire :

- mettre en place des interventions pédagogiques visant spécifiquement le développement d'une compréhension orale contextualisée;

(1) Cette section s'appuie largement sur l'article suivant : Hullen, J. et Gréban de St. Germain, B. (1996). « L'entraînement au plaisir de voir un film en langue seconde ». *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 19, n° 3, p. 11-16. Les citations sont extraites de cet article. Même si l'article a été initialement écrit pour la langue seconde, les orientations qu'il propose sont susceptibles d'avoir une portée plus large.

- fournir aux élèves des situations d'écoute/de visionnement, auxquelles eux-mêmes peuvent « donner du sens »;
- fournir aux élèves des situations où les élèves écoutent/visionnent « pour le plaisir ».
- ▲ **Le film ou long métrage :**
 - donne souvent lieu à une écoute/un visionnement dont la caractéristique essentielle est de distraire, de susciter du plaisir;
 - provoque l'implication affective de l'apprenant;
 - constitue un vecteur pour ancrer les pratiques scolaires dans le champ des expériences et des intérêts des élèves;
 - le visionnement d'un film en contexte scolaire gagne à conserver cette qualité de plaisir, « source intrinsèque de motivation »;
 - plus largement, l'utilisation du film en contexte scolaire a des incidences sur le développement des habitudes non scolaires associées au français.
- ▲ **La compréhension d'un film en langue seconde :**
 - la compréhension d'un film semble en général facilitée par l'association image animée/dialogue;
 - mais le visionnement d'un film en langue seconde pose des difficultés
 - o d'ordre langagier (exemple : variété des registres de langue)
 - o d'ordre culturel (exemples : représentation d'un milieu francophone peu, voire pas, connu, implicites)
 - o d'ordre cinématographique (exemple : la culture cinématographique : ses lois internes, son ancrage socioculturel, etc.).
- **Une démarche pour faciliter la compréhension d'un film :**
 - ▲ objectif : faciliter l'appréhension, par l'élève, d'un film; permettre à l'élève de comprendre suffisamment d'un film pour qu'il ait envie de le regarder et pour que cette expérience soit source de plaisir;
 - ▲ sélection judicieuse d'un film, en fonction de critères tels que les intérêts et l'âge des élèves;
 - ▲ **une démarche à trois temps : avant, pendant et après la projection du film**
 - **avant la projection du film : phase préparatoire d'anticipation et de conditionnement**
 - o interviennent à cette étape des éléments d'ordre mental et cognitif, autant que psychologique et affectif;

- o dans cette première phase, il s'agit d'explorer le thème et le sujet du film, le contexte historique et sociologique susceptible de conditionner la bonne compréhension générale;
- o comme pour l'entraînement à la lecture, proposer une série d'activités d'anticipation à partir
 - * de supports graphiques : le titre, le synopsis du film tel qu'il apparaît sur le boîtier de la vidéo ou du DVD, sur une fiche ou un article d'un magazine spécialisé,
 - * de supports iconographiques, surtout l'affiche du film, vraisemblablement reproduite dans un magazine pour jeunes ou un magazine de cinéma,
 - * d'autres supports tels que des reportages-photos que l'on trouve dans les magazines spécialisés, des vidéoclips annonces;
- o placer l'élève dans une situation qui reproduit la chronologie événementielle habituelle dans la compréhension et l'appréciation d'un film : le titre, le thème, le genre, l'affiche, le résumé de l'histoire, etc. et dans laquelle il élabore autant d'hypothèses que possible sur le film : le thème, le sujet, l'ambiance, le schéma narratif, les éléments culturels généralement associés au thème ou au sujet du film, etc.;
- o l'élaboration d'hypothèses gagne à s'effectuer progressivement à partir de l'affiche du film d'abord, du synopsis du film ensuite, du vidéoclip annonce enfin; chaque support donne lieu à l'élaboration d'une nouvelle série d'hypothèses, chacune s'appuyant sur la précédente; cette démarche inductive peut être enrichie par le partage, entre groupes d'élèves, des hypothèses élaborées;
- o une stratégie de **planification** : se préparer au visionnement d'un film selon une démarche qui permet à l'élève de prévoir de façon consciente, à partir de ses expériences antérieures de spectateur de film et de ses connaissances référentielles, un certain nombre d'éléments de la situation qu'il va vivre;
- o cette phase préparatoire au visionnement du film est d'autant plus profitable si elle se déroule dans un contexte caractérisé par la relaxation, la détente, le calme, le confort et d'autres facteurs d'ordre affectif qui contribuent à optimiser la réceptivité de l'élève;
- **projection du film : phase de visionnement en plusieurs séquences**
 - o organiser la projection du film en plusieurs séquences, selon un découpage qui respecte l'enchaînement temporel des actions ou les phases de développement psychologique des personnages;

o le visionnement du générique :

- * la première séquence est celle du générique : celui-ci informe le spectateur de nouvelles interrogations, déclenche des impressions, etc.;
- * l'élève est invité à énumérer ce qu'il s'attend à trouver dans le générique, compte tenu de ce qu'il a découvert dans la phase préparatoire et de ce qu'il sait du genre de film qu'il va voir;
- * l'élève est ensuite invité à regarder le générique dans son intégralité, d'une part pour vérifier si ses hypothèses de départ se sont confirmées ou non, d'autre part pour découvrir des éléments dont l'originalité l'amène à formuler de nouvelles hypothèses sur le film;
- * l'élève est invité à verbaliser les impressions que lui a laissées le générique;

o le visionnement du début du film :

- * visionner le début du film pour identifier les personnages (identité, appartenance sociale, personnalité, comportement, etc.), les lieux, les circonstances de temps, certaines activités ou événements auxquels participent les personnages, etc.;
- * chaque élève pourrait n'avoir à observer qu'une seule catégorie d'éléments, avec ou sans grille d'analyse; un partage des observations faites permet ensuite d'établir les éléments de la compréhension du début du film;
- * les élèves prennent progressivement conscience que « la compréhension de ce qui est en train de se passer sur l'écran tient d'une part au décodage simultané d'un ensemble de données contextuelles et d'autre part à la cohérence narrative qui se construit sous leurs yeux, la suite des événements étant inexorablement liée à ce qui est déjà connu »;

o le visionnement d'une séquence :

- * visionner une séquence sans le son; analyser tous les éléments visuels de la situation, les caractéristiques photographiques et cinématographiques repérables, l'enchaînement des actions (on pourra utiliser, pour cette analyse, des grilles conçues à cet effet); interpréter narrativement la séquence;
- * visionner la même séquence avec le son afin de vérifier l'interprétation proposée;

o autres dimensions du visionnement du film :

- * lors du visionnement du film, l'élève est invité, à intervalles réguliers, à réagir personnellement à ce qu'il voit et entend dans le film : « [r]estituer la dimension plaisir au visionnement d'un film en classe passe par la reconnaissance du registre varié des émotions et sentiments que peut provoquer le film »;
- * l'élève est également invité à porter son attention sur la structure du film et, en particulier, sur les trois types de narration (figurative, verbale et musicale) qui interagissent dans un film;
- * l'élève est en outre invité à porter son attention sur certaines composantes du film :
 - des éléments tels que le jeu des acteurs, leurs mimiques, expressions, gestes, déplacements, intonations, les décors, les costumes, le bruitage, la musique,
 - le sens de certaines techniques cinématographiques;
- * l'élève est par ailleurs invité à écouter la musique du film pendant quelques minutes et à partager les impressions que celle-ci évoque pour lui;
- * lors du visionnement du film, l'élève est invité, à de nombreuses reprises, à relier des éléments nouveaux à ce qui est déjà connu, à discriminer les éléments sur lesquels portera plus particulièrement l'attention, à interpréter de façon globale, etc. : autant de « stratégies métacognitives qui permet[tent] à [l'élève] de mieux coordonner ses tentatives d'interprétation du film au fur et à mesure du visionnement »;

- après la projection du film : phase d'objectivation

- o les élèves sont invités à exprimer leur appréciation, personnelle et collective, du film; cette étape pourrait donner lieu à une évaluation du film, à une critique en bonne et due forme, sur le modèle, par exemple, des critiques de films à la télévision ou dans les journaux et magazines spécialisés;
- o les élèves sont également invités à évaluer leur compréhension du film, à réfléchir sur les facteurs qui la facilitent ou qui l'entravent : le postvisionnement est donc « une objectivation portant sur le média et sur le processus de compréhension de ce média ».

• Voir un film :

- ▲ un processus de compréhension, dynamisé par des stratégies sensorielles, affectives, sociales, cognitives et métacognitives;
- ▲ une expérience de plaisir, à découvrir et à vivre.

- **Le programme éducatif *L'Œil cinéma* : un outil pour l'éducation à l'image et au langage cinématographique**
 - Sous l'égide de l'Association des cinémas parallèles du Québec (pour de plus amples renseignements, voir le site Web : www.cinemasparalleles.qc.ca), le programme éducatif *L'Œil cinéma* a un double objectif pédagogique :
 - ▲ l'objectif pédagogique premier est de permettre aux élèves du cycle secondaire de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à l'image et plus particulièrement au langage cinématographique;
 - ▲ il vise également à stimuler chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité et à les ouvrir aux richesses du patrimoine cinématographique mondial.
 - Parmi les thèmes abordés par le programme, citons :
 - ▲ le cinéma documentaire (théorie, pratique et styles);
 - ▲ le cinéma d'animation (techniques et esthétique);
 - ▲ le montage cinéma (techniques de montage, rapports son/images, effets créés);
 - ▲ la direction artistique (décors, artifices, effets spéciaux et illusions d'optique);
 - ▲ les débuts du cinéma et l'évolution du langage cinématographique.
 - À chaque thème correspond un film à l'étude, auquel sont joints des vidéocassettes complémentaires et un cahier d'accompagnement. Ce cahier contient des éléments de contenu, des activités de divers ordres et des thèmes de discussion qui peuvent se rattacher à plusieurs matières scolaires.
 - Les films sélectionnés et les thématiques abordées permettent de développer chez les élèves des connaissances cinématographiques, tout en leur offrant la possibilité de mieux exploiter celles qu'ils possèdent déjà sur la langue, la littérature, les arts, l'histoire, la morale, etc.
 - En outre, un cahier d'introduction ainsi qu'un cédérom « P'tit coup d'œil sur le cinéma » présentent de nombreuses informations qui permettent une meilleure compréhension du langage cinématographique et des différentes étapes de production d'un film.
 - **Le programme éducatif *L'Œil cinéma* est disponible à la DREF.** La liste ci-après, datée de novembre 2004, recense les films disponibles et les vidéocassettes complémentaires qui les accompagnent (le cahier d'introduction et le cédérom sont disponibles dans chaque trousse). Cette liste est suivie d'un tableau présentant les thématiques correspondant à chacun des films.

Nouveautés au Programme L'Œil cinéma

Disponible à la DREF

Public cible : Secondaire 1-4

Le programme *cinéma* de l'Association des cinémas parallèles du Québec permet aux jeunes de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse tout en stimulant chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité en les ouvrant aux richesses du patrimoine cinématographique mondial.

Les films et cahiers d'accompagnement suivants ainsi que les vidéos complémentaires, avec les codes de réservation, sont disponibles à la DREF pour le prêt.

L'armée de l'ombre (code de réservation 53567 et 58501)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 3* (58364 et 58506)
- *La grande illusion, cassette 1* (58363 et 58500)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

L'art n'est point sans « Soucy » (code de réservation 58178)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 3* (58364 et 58506)
- *La grande illusion, cassette 1* (58363 et 58500)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Compilation de films d'animation (code de réservation 58179)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 7* (partie « L'animation ») (58187 et 58362)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Cours Lola cours (code de réservation 58180)

Les vidéos complémentaires sont :

- *Le montage image* (58368)
- *La couleur du son* (58185)
- *Générique : L'envers d'un film* (58186)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Cyrano de Bergerac (code de réservation 58181)

Les vidéos complémentaires sont :

- *Générique : L'envers d'un film* (58186)
- *La couleur du son* (58185)
- *L'image en tête* (58367)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Le fabuleux destin d'Amélie Poulain (code de réservation 58182/en format DVD)

Les vidéos complémentaires sont :

- *De l'écriture à l'écran* (58365)
- *L'envers du décor* (58366)
- *L'image en tête* (58367)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Compilation de courts métrages (code de réservation 65067)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion n° 4 : Mon premier long métrage* (65068)
- *Les dessous du cinéma : septième, cassette 3* (65069)
- *La composition visuelle : 30 images* (65070)
- *Métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Pouvoir intime (code de réservation 65071)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La scénarisation : 30 images* (65072)
- *La composition visuelle : 30 images* (65070)
- *Métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)
- *De l'écriture à l'écran* (58365)

Vous retrouverez ces titres et leurs résumés dans notre Catalogue d'accès public (CAP) à l'adresse suivante : <http://dref.mb.ca>. Pour toutes réservations, s'il vous plaît communiquer avec les préposées à la vidéothèque au 945-2467 ou le 1 800 667-2950. Il est impossible de réserver les vidéocassettes en ligne.

Automne 2005 Programme *cinéma*

Films et thématiques correspondantes	
Films	Thématiques
<p><i>L'ARMÉE DE L'OMBRE</i> Un film de Manon Barbeau Québec – 1999 – 70 min</p>	<p>Le cinéma documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • la théorie et la pratique • les styles du cinéma documentaire
<p><i>L'ART N'EST POINT SANS « SOUCY »</i> Un film de Bruno Carrière Québec – 1994 – 53 min</p>	<p>Le cinéma documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • la théorie et la pratique • les styles du cinéma documentaire
<p><i>COMILATION DE FILMS D'ANIMATION</i> Collectif Canada – de 1952 à 1994 – 113 min</p>	<p>Le cinéma d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • les techniques du cinéma d'animation • Walt Disney – Norman McLaren
<p><i>COURS, LOLA, COURS</i> Un film de Tom Tykwer Allemagne – 1998 – 81 min</p>	<p>Le montage au cinéma</p> <ul style="list-style-type: none"> • la postsynchronisation • les rapports entre le son et l'image
<p><i>CYRANO DE BERGERAC</i> Un film de Jean-Claude Rappeneau France – 1990 – 138 min</p>	<p>L'adaptation au cinéma d'un roman ou d'une pièce de théâtre</p> <ul style="list-style-type: none"> • la bande sonore d'un film • la lumière au cinéma
<p><i>THE GENERAL (LE MÉCANO DE LA « GÉNÉRAL »)</i> Un film de Buster Keaton États-Unis – 1926 – 75 min</p>	<p>Les débuts du cinéma (1895 à 1920) et l'évolution du langage cinématographique</p> <ul style="list-style-type: none"> • le cinéma burlesque et la notion de gag
<p><i>LE GRAND JEU</i> Un film de Peter Cattaneo Grande-Bretagne – 1997 – 93 min</p>	<p>La musique au cinéma</p> <ul style="list-style-type: none"> • le vidéoclip et le cinéma contemporain • les systèmes sonores Dolby et THX
<p><i>LE FABULEUX DESTIN D'AMÉLIE POULAIN</i> Un film de Jean-Pierre Jeunet France/Allemagne – 2001 – 122 min</p>	<p>La direction artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • les décors au cinéma • les artifices, les effets spéciaux et les illusions d'optique

Le cahier d'introduction

Ce cahier s'adresse aux enseignants et a pour but de leur donner des notions de base en vue de leur participation à **L'Oeil cinéma**. Il s'agit du premier document à consulter avant d'entreprendre l'étude d'un film en particulier.

Résumé du contenu des différentes sections du cahier d'introduction

I – Les cahiers d'accompagnement

On présente ici la structure des cahiers d'accompagnement des films choisis dans le cadre de **L'Oeil cinéma**. Cette démarche pédagogique se divise en trois grandes parties et l'enseignant doit accorder de l'importance à chacune d'elles :

1. Préparation au visionnement;
2. Visionnement critique du film;
3. Retour sur le film (analyse).

II – La production d'un film – Les étapes de la production d'un film et les métiers du cinéma

Afin de bien comprendre le contexte qui entoure la réalisation d'une œuvre cinématographique, il est essentiel d'en connaître chacune des étapes ainsi que de saisir l'importance des gens qui y occupent avant, pendant et après le tournage, une fonction très précise. On veut ainsi amener l'élève à prendre conscience de la complexité et de la diversité des processus et des étapes menant de la conception à la production et à la projection d'un film :

1. La préproduction : le producteur, le réalisateur, le scénariste, etc.;
2. Le tournage : le script, le directeur de la photographie, le cadreur, etc.;
3. La postproduction : le monteur-image, le monteur-son, le compositeur, etc.;
4. La diffusion : le distributeur.

III – Le langage cinématographique – Les éléments de base du langage cinématographique

Un film est bien sûr constitué d'images mais chacune d'entre elles a été pensée par le réalisateur et présente plusieurs caractéristiques. Elles servent d'abord à raconter une histoire mais aussi à exprimer des idées, des émotions, à créer une atmosphère, à donner un rythme, etc. En connaissant les particularités du langage cinématographique, l'élève disposera des outils nécessaires pour ses premières analyses filmiques :

1. Du photogramme à l'image;
2. L'image du cinéma : le cadre, le champ et le hors-champ;
3. L'impression de profondeur;
4. Le plan : la durée du plan, l'angle de prise de vue, l'échelle du plan et les mouvements de caméra;
5. Le montage : la fonction narrative du montage et la fonction expressive du montage;
6. Le son au cinéma : le son in, le son hors-champ et le son off.

Le cédérom « P'tit coup d'œil sur le cinéma »

Pour une meilleure compréhension du langage cinématographique et des différentes étapes de production d'un film, le cédérom « **P'tit coup d'œil sur le cinéma** » accompagne le cahier d'introduction. Conçu par deux enseignants, Charles Tapp et Bernard Carmel sous la supervision de Robert Cromp, ce document permet d'illustrer toutes les notions développées dans le cahier et propose des exemples pertinents sur les plans, les mouvements de caméra, etc. On y trouve aussi un guide d'accompagnement sur la démarche à suivre pour effectuer un tournage de film en équipe réduite pour les enseignants qui voudraient tenter l'expérience avec leurs élèves.

Un site Web relatif au court métrage :

www.silenceoncourt.tv

Plus de 250 courts métrages disponibles.

Module 2 : La télévision : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Amener les élèves à porter un regard critique sur les émissions de télévision;
- Amener les élèves à comprendre l'effet qu'exerce la télévision sur les enfants et les adolescents;
- Examiner les rapports entre télévision et société, entre télévision et valeurs sociales, entre télévision et réalité.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Fantaisie ou réalité?
 - Les genres d'émissions
 - Les émissions pour enfants
 - Cibles démographiques et programmation
- Activité de production
 - Projets d'exploration du monde de la télévision.

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

La présence et l'influence de la télévision dans notre société sont devenues une donnée acceptée, surtout lorsque l'on comprend que l'enfant moyen regarde presque autant d'heures de télévision par semaine que le nombre d'heures qu'il passe en classe. Ce module vise à aider l'élève à porter un regard plus critique sur le contenu des émissions de télévision et, plus largement, sur le phénomène médiatique que constitue désormais la télévision.

Trois ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré à la télévision; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré à la télévision;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992.

■ Activités de mise en train

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves feront une première réflexion sur leurs habitudes de visionnement de la télévision; exemples de questions pour entamer la discussion :
 - Combien d'heures par jour regardes-tu la télévision? Quelles émissions regardes-tu quotidiennement?
 - Quelles sont tes émissions préférées et pourquoi?
 - Ces émissions sont-elles différentes des émissions préférées de celles de tes parents? Quelles en sont les raisons?
 - Comment tes goûts ont-ils évolué depuis 3 ou 4 ans?
 - Si tu étais un parent, limiterais-tu l'accès à la télévision à tes enfants? Pourquoi?
 - Lorsque tu étais petit, qui était ton personnage préféré et pourquoi?
 - Y a-t-il des émissions de télévision au moment des fêtes qui sont devenues aussi populaires que certaines histoires pour enfants? Lesquelles?

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves explorent l'impact de la télévision dans le monde actuel : présence quantitative, impact qualitatif, programmation/audiences ciblées/cotes d'écoute/incidences commerciales, informer ou distraire?, prolifération des réseaux, images et réel, construction de valeurs, etc.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves explorent les valeurs véhiculées par les émissions de télévision. Les émissions de télévision sont-elles génératrices de valeurs ou reflètent-elles seulement les valeurs présentes dans la société? Quelles sont les valeurs prédominantes des émissions de télévision et représentent-elles, totalement ou partiellement, celles de la société dans laquelle nous vivons?

■ Activités de compréhension

- **Fantaisie ou réalité?**
 - Pour ce projet, les pages 118 à 121 de *La compétence médiatique* sont très utiles pour la richesse des suggestions d'activités.
 - Animer une discussion au cours de laquelle les élèves font ressortir les professions les plus en vue dans leurs émissions favorites : médecins, avocats, policiers, etc. Demander aux élèves si la représentation télévisée correspond bien à la réalité. Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs propres expériences. Pourquoi observe-t-on des différences? Quelles conclusions en tirer?
 - Animer une discussion sur les **téléromans**. Demander aux élèves de dégager les raisons de leur popularité. Pourquoi les gens restent-ils si attachés aux personnages? Quel est le public ciblé par les téléromans? Ces émissions font-elles partie du monde de la fantaisie ou relèvent-elles plutôt de la réalité? Combien d'élèves regardent des téléromans? Lesquels?
Demander aux élèves de visionner un téléroman pour en dégager la structure de chaque épisode. Comment cette structure engage-t-elle les spectateurs à suivre fidèlement un téléroman?
Demander aux élèves d'écrire une scène d'un téléroman ou d'écrire une scène mettant en action les personnages de leur téléroman préféré mais dans d'autres situations.
Animer une discussion sur le monde du téléroman, en s'appuyant sur le texte « Les téléromans, ces contes bien-aimés des petits et des grands » dans l'ouvrage *Médias à la une*, p. 60 à 63.

- Animer une discussion sur les émissions de **télé-réalité**, à partir de questions telles que : que pensent les élèves de ces types d'émission? Pourquoi? Quelle est la part de « réalité » dans ces émissions? Les participants dans ces types d'émission remplissent-ils des rôles préétablis? Y a-t-il des stéréotypes communs à toutes les émissions? Les participants font-ils partie d'une certaine démographie? Les émissions sont-elles vraiment « réalistes »? Quels sont les besoins satisfaits chez le téléspectateur qui regarde ce type d'émission?

Demander aux élèves de regarder une émission de télé-réalité afin de dégager les techniques que le réalisateur utilise pour maintenir l'intérêt du spectateur. Comment joue-t-on, par exemple, sur le temps et sur les relations entre les participants?

- Animer une discussion sur les **jeux télévisés**, à partir de questions telles que : quelles peuvent être les raisons de la popularité de certains de ces jeux? Quels sont les types de jeux? Quelles sont les valeurs que ces jeux encouragent?

Faire visionner des jeux proposés sur des chaînes francophones et faire établir des différences avec les jeux proposés sur les chaînes anglophones.

□ Les genres d'émissions

Pour avoir accès à une gamme d'activités sur les genres d'émissions, consulter les pages 129 à 140 de l'ouvrage *La compétence médiatique*. Les activités sont regroupées par genre et permettent d'explorer chaque genre selon ses caractéristiques.

Volet A :

- Proposer aux élèves, répartis en petits groupes, d'étudier un genre d'émission qu'ils auront choisi. Lors de la mise en commun, déterminer de quelle manière les genres d'émission ont une influence sur les valeurs de la société et sur la vision du monde.
- L'étude du genre d'émission gagnerait à s'appuyer sur plusieurs émissions du genre choisi et pourrait être orientée par des critères tels que :
 - ▲ La formule de base de l'émission : quelle est la structure de chaque émission? Quelle est l'intention de l'émission?
 - ▲ Le cadre : dans quel milieu et à quelle époque se trouve-t-on? Quelle est l'importance du cadre pour le déroulement de l'histoire?
 - ▲ Les personnages : qui sont les personnages récurrents dans chaque épisode? Quels personnages interviennent de façon plus ou moins régulière? Quel est l'effet de cette intervention? Quels types de personnages n'interviennent qu'une seule fois? Y a-t-il des stéréotypes présents dans l'émission? Pour quelles raisons?

- ▲ Les valeurs : quelles sont les valeurs et la vision du monde véhiculées par cette émission? De quelle manière celles-ci reflètent-elles ou non vos propres valeurs et les valeurs de la société dans laquelle vous vivez?
- ▲ Les événements : y a-t-il des événements qui reviennent souvent? Pourquoi?

Volet B :

- Proposer aux élèves de choisir un personnage selon une donnée démographique ou une profession et d'examiner le portrait que l'on en fait dans différents types d'émission. Y a-t-il une différence dans les portraits? Quelles en seraient les raisons possibles? Comment le type d'émission influence-t-il le traitement du personnage choisi?
- **Les émissions pour enfants**
- Proposer aux élèves de faire une liste des émissions qu'ils regardaient quand ils étaient plus jeunes. Leur demander lesquelles existent encore. Leur demander de les classer selon leur genre : émission éducative, dessin animé, comédie de situation, etc. Leur demander quelles étaient les valeurs ou la vision du monde de chacune de ces émissions. Leur demander si les valeurs des émissions étaient les mêmes valeurs que celles de leur famille. Leur demander si leurs parents leur avaient interdit de regarder une émission. Pour quelle raison? Animer une discussion sur la censure dans les émissions pour enfants.
 - Faire établir des critères d'une bonne émission pour enfants par les élèves. Faire visionner une ou deux émissions pour enfants. Demander aux élèves d'appliquer les critères qu'ils ont établis à l'émission; faire une critique de l'émission.
 - Proposer aux élèves de faire une recherche sur l'impact de la télévision dans la vie des enfants (violence, activité physique, imagination, durée de l'attention, etc.).
- **Cibles démographiques et programmation**
- Consulter les pages 142 à 144 de l'ouvrage *La compétence médiatique* et les pages 49 à 52 et 87 à 93 de l'ouvrage *Médias à la une*. Les activités dans *La compétence médiatique* sont particulièrement intéressantes par leur envergure et par leur variété.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent de leurs préférences en matière d'émissions télévisuelles et des heures auxquelles ils regardent la télévision.

- Demander aux élèves de construire et de réaliser un sondage dans lequel ils chercheront à connaître les émissions préférées de différentes classes d'âge.
Demander aux élèves, à la suite du sondage, d'analyser les raisons des préférences.
Demander aux élèves d'expliquer la popularité de certaines émissions auprès de certains groupes.
- Animer une discussion sur la dynamique production d'émissions télévisuelles/clientèles ciblées/heures de diffusion; centrer la discussion sur l'impact exercé par cette dynamique sur la nature même des émissions télévisuelles.

■ Activités de production

□ Projets d'exploration du monde de la télévision

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration du monde de la télévision. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :
 - Quel est l'impact de la télévision sur la vie de famille? Examinez cette question en particulier sous l'angle de l'économie ainsi que des valeurs transmises par les familles et par la télévision. Combien de téléviseurs y a-t-il en moyenne dans une famille canadienne? Combien d'heures les gens passent-ils devant la télévision tous les jours? Comment cette situation a-t-elle changé depuis 10, 20, 30 ans? Quel impact culturel la télévision exerce-t-elle? Etc.
 - Analyse des émissions proposées pendant les heures de grande écoute (de 18 h à 23 h). Comment sont-elles réparties? Quels genres dominent au début de la soirée, lesquels à la fin de la soirée? Quelles sont les valeurs et la vision du monde véhiculées par ces émissions? Sont-elles différentes à des heures différentes de la soirée? Le ton des émissions change-t-il au cours de la soirée? Quelle est la provenance de ces émissions? Quelle est la proportion d'émissions canadiennes sur les diverses chaînes accessibles? Etc.
 - Examiner le rôle du CRTC (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes) et, plus largement, les règlements qui régissent la télévision canadienne. Selon le CRTC, quel pourcentage d'émissions doit être de source canadienne? Comment les diffuseurs remplissent-ils les obligations fixés par le CRTC? Le CRTC remplit-il une fonction

importante pour la télédiffusion selon le gouvernement canadien, selon le public? Etc.

- Établir un portrait de la télévision francophone au Manitoba : chaînes, publics, moyens mis en place, programmation, défis et enjeux. Pour établir un tel portrait, il serait avantageux de se rendre dans des studios de télévision, d'inviter des professionnels de la télévision.
- Construire une programmation de télévision pour une clientèle déterminée : objectifs, contenus, processus d'élaboration, évaluation, etc.
- Produire un journal télévisé, un reportage, une émission de variété ou toute autre émission télévisuelle jugée pertinente.
- Monter une journée d'animation sur l'univers de la télévision : affiches, débats, projections, créations, simulations, etc.
- Etc.

NOTES

Module 3 : La publicité : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Examiner un média omniprésent dans la société actuelle;
- Amener les élèves à se poser des questions sur les besoins créés ou comblés par la publicité;
- Examiner les rapports entre la publicité et la société, examiner les techniques de la publicité et les moyens de persuasion ainsi que leur impact sur les consommateurs;
- Amener les élèves à démystifier, voire à apprécier, la structure et le langage qui sont propres à ce média;
- Explorer l'univers de la publicité.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Écouter/Visionner des messages publicitaires au cycle secondaire : démarche et propositions pédagogiques
 - L'impact économique de la publicité
 - La construction de la réalité
 - Les controverses de la publicité
- Activités de production
 - Projet d'exploration de l'univers de la publicité
- Le module *Fous de la pub* : comprendre et produire des textes publicitaires

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

L'omniprésence des annonces publicitaires conduit les élèves à croire qu'ils connaissent et comprennent les enjeux de ce média. Ce module cherche à déconstruire le texte publicitaire afin de permettre à l'élève de mieux comprendre tous les aspects de ce texte, qu'ils soient explicites ou implicites.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré à la publicité; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : la section consacrée à la publicité;
- *Via* (Éditions Marcel Didier inc./Hurtubise HMH, 1992) : le module « CommunicAction, Projet et réalisation d'une campagne publicitaire ».
- L'ensemble didactique *Solstice* (Beauchemin, 1996) présente une section consacrée au message publicitaire.

■ Activités de mise en train :

- Animer une discussion sur la publicité. Exemples de questions pour entamer la discussion :
 - Pourquoi la publicité existe-t-elle? Est-elle nécessaire?
 - Quels sont les buts de la publicité? Quels sont les moyens d'atteindre ces buts?
 - Qu'est-ce qui constitue une « bonne » ou une « mauvaise » publicité?
 - Quand il y a des annonces à la télévision, les évitez-vous? À la radio? Dans les revues? Pourquoi?
 - La publicité peut-elle avoir des dimensions artistiques?
- Lire le texte « Cette publicité qui fait acheter » dans *Médias à la une*, p. 223. Mettre à profit les activités proposées à la page 227, suite à la lecture du texte.

■ Activités de compréhension

□ Écouter/visionner des messages publicitaires au cycle secondaire : démarche et propositions pédagogiques

Ce travail pédagogique mené sur l'écoute/le visionnement de messages publicitaires met essentiellement l'accent sur le développement, par l'élève, d'une analyse critique des messages publicitaires, qui met à profit certains éléments constitutifs du message publicitaire.

Exemples de situations d'écoute/de visionnement :

- écoute/visionnement, selon un mode collectif, de messages publicitaires relatifs à un thème travaillé;
- écoute/visionnement, selon un mode individuel, de messages publicitaires relatifs à un thème travaillé;
- écoute/visionnement, en petits groupes, de divers messages publicitaires apportant des éclairages différents sur un thème travaillé;
- etc.

Préécoute/prévisionnement

- Animer une discussion sur le monde de la publicité : but, fonction, besoins à satisfaire, public cible, formes, moyens, types, valeurs, etc.; solliciter les expériences des élèves sur le sujet; amener les élèves à adopter sur la publicité un double point de vue : analyse et prise de position.
- Proposer aux élèves d'écouter/de visionner des messages publicitaires, hors du contexte scolaire, selon diverses modalités :
 - ▲ différentes chaînes de télévision (francophones, anglo-canadiennes, ainsi qu'américaines générales et spécialisées);
 - ▲ à un temps fixe pendant une période déterminée;
 - ▲ une même campagne sur différentes chaînes;
 - ▲ etc.

Proposer également l'écoute de publicités radiophoniques.

Animer une discussion sur les diverses observations effectuées et notées lors de ces divers écoutes/visionnements.

- Centrer la discussion sur une double composante de l'écoute/du visionnement de messages publicitaires :
 - ▲ les caractéristiques du message publicitaire : slogan, images, textes (valeur dénotative et connotative des informations), trame sonore, montage, caractérisations, ton, etc.;
 - ▲ les stratégies mises en œuvre par l'élève qui écoute/visionne un message publicitaire pour en reconstruire le sens : écoutes/visionnements successifs orientés par des focus

spécifiques, prise en compte des caractéristiques du message publicitaire, mise à profit des rapports textes/images, attention portée à la récurrence de certaines informations importantes, non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot du message, habileté à comprendre des messages homologues dans une autre langue, anticipation du contenu et de la forme du message à partir du thème et de l'intention de celui-ci, etc.

Écoute/Visionnement

- L'écoute/le visionnement de messages publicitaires gagne à s'effectuer en plusieurs étapes, chacune d'elles étant orientée par un focus spécifique, par une intention d'écoute/de visionnement particulière (voir la grille d'écoute/de visionnement générique de messages publicitaires proposée ci-après)
 - ▲ première étape : écouter/visionner pour prendre connaissance du message en général (voir critère 1 de la grille d'écoute/de visionnement);
 - ▲ deuxième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier les éléments constitutifs de la trame sonore (voir critère 2 de la grille)
 - spécifier un slogan approprié au message (voir critère 3 de la grille)
 - spécifier les moyens utilisés pour convaincre (voir critère 4 de la grille);
 - ▲ troisième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier l'intention de communication qui correspond au message (voir critères 5 et 6 de la grille)
 - spécifier les procédés mis en œuvre (voir critère 7 de la grille);
 - ▲ quatrième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier les besoins satisfaits par le message publicitaire (voir critère 8 de la grille) - on jugera si cette quatrième étape doit s'appuyer sur une écoute/un visionnement spécifique ou si le critère 8 de la grille peut être travaillé en s'appuyant sur les trois écoutes/visionnements précédents.
- Après chaque étape, animer une discussion sur les stratégies qu'ont mises en œuvre les élèves pour accomplir la tâche d'écoute/de visionnement, en faisant établir un lien avec la discussion intervenue sur ce point en fin de préécoute/pré-visionnement.

40S : Communication médiatique

Grille d'écoute/de visionnement générique de messages publicitaires⁽¹⁾

<i>critères</i>	<i>messages publicitaires</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>n</i>
1. Le sujet du message publicitaire				
2. Les éléments de la trame sonore :				
- musique				
- narration, dialogues				
- chanson (ou air fredonné)				
- bruitage, effets sonores				
- autre (à préciser)				
3. Le slogan approprié au message :				
- slogan...				
- slogan...				
- autre slogan				
4. Les moyens utilisés pour convaincre :				
- usage du slogan				
- témoignage d'une personne crédible ou d'un spécialiste				
- référence à des personnalités connues				
- forme d'humour				
- autre (à préciser)				
5. L'intention de communication qui correspond au message :				
- vendre un produit				
- accroître la notoriété d'une marque				
- sensibiliser le public à une cause				
- faire adopter un comportement ou une idée				
- promouvoir un service				
- autre (à préciser)				
6. L'objectif visé par le message est				
- commercial				
- culturel				
- social				
- autre (à préciser)				
7. Les procédés mis en œuvre :				
- argumentation (présenter des arguments)				
- description (décrire les caractéristiques)				
- narration (raconter une histoire)				
- évocation (créer une atmosphère)				
- humour ou fantaisie (chercher l'adhésion par le biais de procédés humoristiques ou fantaisistes)				
8. Les besoins satisfaits par le message :				
- boire et manger				
- affection				
- confort				
- sécurité				
- désir de savoir, d'apprendre				
- bien-être				
- divertissement				
- sentiment d'appartenance				
- autre (à préciser)				

- On pourra ajouter d'autres critères à la grille ou utiliser ces critères comme points de départ à un décodage plus approfondi des messages publicitaires; exemples :
 - ▲ spécifier le public cible visé;
 - ▲ informations dénotatives (faits présentés), connotatives (émotions, sentiments évoqués par ces faits) et incitatives (qui poussent à agir);
 - ▲ spécifier le ton du message;
 - ▲ les ressources visuelles et sonores telles qu'utilisées incitent-elles à agir? Sont-elles appropriées au message?
 - ▲ ressources linguistiques utilisées : qualifications et caractérisations, registres de langue (populaire, familier, courant, soutenu).
- On animera également une discussion entre les élèves, répartis en triades, sur l'impact qu'ont eu sur eux les messages publicitaires écoutés/visionnés : effet, appréciation générale, évaluation de la pertinence des moyens discursifs mis en place en regard de l'objectif affiché/perçu du message, etc.
- On pourra également mettre en place des interventions portant sur des aspects spécifiques des messages publicitaires :
 - ▲ public cible : à partir de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire recomposer, en dyades, le message publicitaire en fonction d'un autre public cible;
 - ▲ rapports texte/images : proposer aux élèves d'écouter/de visionner des messages publicitaires, d'une part en supprimant le son, d'autre part sans regarder les images, pour préciser les rapports texte/images :
 - le texte complète l'image : l'un et d'autre sont nécessaires à la compréhension du message;
 - le texte et les images se répètent : les images, comme le texte, suffisent à faire comprendre le message;
 - les images sont plus importantes que le texte : le texte, écouté sans regarder les images, ne porte pas le message;
 - le texte est plus important que les images : les images, muettes, ne suffisent pas à faire comprendre le message;
 - faire commenter ces quatre rapports texte/images en fonction des messages publicitaires retenus;
 - ▲ vocabulaire positif (souligne les qualités du produit ou du service) et connotatif (évoque des émotions ou des sentiments favorables) : dans des messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire relever les mots et expressions qui relèvent de ces deux dimensions; faire commenter les effets produits;

- ▲ slogans et procédés linguistiques : à partir de slogans de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire mettre en évidence quelques procédés linguistiques - exemples : jeux de mots, allitérations et assonances, paradoxes, créations de mots - et faire commenter l'impact de ces procédés linguistiques sur la réception des messages publicitaires;

Exemples de slogans publicitaires se prêtant à une analyse des procédés linguistiques ⁽²⁾ :

- « En tête de file, le fil Caspa »
- « Misez avec cœur, choisissez la marque Cartatou »
- « Employer la peinture Sico, c'est Siconnaître! »
- « Buvez du lait, c'est vachement bon! »
- « La cité, ça regarde tout le monde »
- « La LABATT, y'a rien qui LABATT ».

On trouvera d'autres exemples de slogans publicitaires à la p. 251 de *Médias à la une*.

- ▲ techniques cinématographiques : à partir de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire dégager certaines techniques cinématographiques telles que plan et mouvement de caméra; discuter avec les élèves des effets de sens produits par ces techniques (exemple : un gros plan dramatise une situation ou un objet, met en valeur certaines qualités).

Postécoute/postvisionnement

- Certaines activités d'apprentissage réalisées lors de la post-écoute/du postvisionnement consistent en des activités de production, qui visent à permettre aux élèves de réinvestir le travail d'analyse de messages publicitaires mené lors de l'écoute/du visionnement; exemples :
 - ▲ faire créer, en triades, un produit/un service et le présenter à la classe : les critères utilisés lors de la phase d'écoute/de visionnement servent à la fois de critères de production (pour l'équipe productrice) et de critères d'évaluation (pour les autres élèves); cette production peut se présenter sous la forme d'un vidéoclip; ajuster la publicité selon son lieu de diffusion : journal ou revue, radio, télévision, panneau publicitaire;
 - ▲ faire créer, en dyades, un produit/un service et le présenter en utilisant des moyens faisant appel à l'humour;
 - ▲ faire créer, en petits groupes, une campagne publicitaire visant à agir sur certains comportements à l'école; cette campagne se composerait de plusieurs messages publicitaires s'étalant sur une certaine durée.

- Proposer aux élèves, répartis en triades, de construire une grille présentant les constituants nécessaires d'un « bon » message publicitaire : élaboration et justification des constituants. Faire comparer les grilles ainsi construites, pour, par exemple, élaborer « une » grille. Celle-ci pourrait être alors utilisée pour la production de messages publicitaires, dans une perspective d'évaluation tant formative que sommative.
- Proposer aux élèves de porter, sur les messages publicitaires oraux, audiovisuels et écrits, un regard plus large; exemples :
 - ▲ chercher des messages publicitaires autour d'un même thème; les assembler selon un ordre à établir et les présenter;
 - ▲ comparer divers messages publicitaires portant sur un produit/service/comportement, voire le même message publicitaire, présentés selon divers modes : oral, audiovisuel et écrit;
 - ▲ analyser le corpus de messages publicitaires publiés, durant une année ou une saison, dans un même lieu (revue pour la jeunesse, revue d'informations générales, etc.).
- Réactiver les discussions intervenues lors des phases de pré-écoute/prévisionnement et d'écoute/de visionnement sur les stratégies mises en œuvre par les élèves pour appréhender et décoder les messages publicitaires : écoutes/visionnements successifs orientés par des intentions de communication spécifiques, mise à profit des rapports textes/images, attention portée à la récurrence de certaines informations importantes, transferts d'habiletés développées dans une autre langue, anticipations du contenu et de la forme, etc.
- Proposer aux élèves d'inviter des personnes francophones travaillant dans le domaine de la promotion publicitaire et, plus largement, médiatique : préparation de la venue de telles personnes, déroulement de la venue et suivi.
- Mettre sur pied des discussions et des débats reliés à quelques dimensions sociales de la publicité; exemples : son omniprésence dans notre société, la publicité portant sur certains produits tels que le tabac et l'alcool, la publicité visant les enfants, l'utilisation de personnes célèbres dans les publicités, le sexisme dans la publicité, la publicité dans les médias électroniques et la presse écrite.

Ces discussions et ces débats pourraient s'appuyer sur des enquêtes menées par les élèves au sein même de l'école : établissement d'un questionnaire visant à sonder le point de vue du groupe choisi sur le sujet retenu, entrevue avec certaines personnes, compilation des données recueillies et présentation.

- Dans la perspective d'un travail plus large sur les médias, proposer aux élèves de créer collectivement une « publiccampagne »⁽³⁾ : choisir un sujet d'intérêt général (exemple tabagisme ou alcoolisme chez les jeunes) ou plus spécifiquement lié à une situation particulière (exemple : soirée de fin d'année à l'école), identifier la clientèle visée par la campagne, déterminer les objectifs de la campagne et les moyens les plus adéquats (utiliser des médias écrits et électroniques), monter et présenter la campagne.

Notes :

- (1) : Cette grille d'écoute/de visionnement de messages publicitaires s'inspire de celle présentée dans l'ensemble didactique *Solstice* (Éditions d'Acadie, 1996, p. 303) et de d'autres informations sur les messages publicitaires dans cet ensemble aux pages 348 à 352.
- (2) : Ces slogans sont extraits de *J'y pense donc j'en parle* (Holt, Rinehart and Winston of Canada, Limited, 1986, p. 8-11).
- (3) : Cette activité s'inspire de celle présentée dans *En Direct 2* (Prentice Hall Canada Inc., 1995, Unité « Flashmédia », p. 186).

Quelques sources de documents publicitaires :

- la série de 26 émissions *Fous de la pub* (Société de radio-télévision du Québec, 1991/1992); chacune de ces émissions d'une durée de 26 minutes est consacrée à un thème spécifique;
- le site Web « <http://www.nuitdespublivores.com> » : une section de ce site, intitulée « La cinémathèque », met à la disposition du public « une collection de 700 000 films publicitaires du monde entier, de 1898 à nos jours; cette cinémathèque, véritable mémoire mondiale du film publicitaire, est constituée de films en provenance des agences du monde entier » [juin 2005] – l'Alliance française du Manitoba présente, chaque année au début du printemps, le cédérom de l'année de la *Nuit des publivores*.

□ L'impact économique de la publicité

- Demander aux élèves de former des groupes. Chaque groupe devra faire une recherche sur une des questions suivantes :
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la production d'une annonce publicitaire de 15 ou de 30 secondes? Qu'est-ce qui influence les coûts? Quelle différence y a-t-il entre une campagne locale et une campagne nationale? Pour faire ce travail, les élèves gagneraient à entrer en contact avec une entreprise de publicité.
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la diffusion d'une annonce sur une chaîne de télévision locale? Y a-t-il une variation selon l'heure de diffusion? La chaîne de télévision? L'émission?
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la publication d'une annonce publicitaire dans des journaux ou des revues? Combien de gens sont susceptibles de voir cette annonce (chiffres de circulation)? Sur ces questions également, les élèves gagneraient à entrer en contact avec des journaux locaux et nationaux, des quotidiens, des hebdomadaires et des mensuels.
 - ▲ Rassembler diverses publications et estimer les revenus qui viennent uniquement de la publicité. Quelle proportion de la publication est réservée à la publicité? Faire le même travail avec des émissions de télévision locales (bulletins d'informations, par exemple).
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la publication d'un journal ou à une émission de télévision? Dans le cas des journaux, quelle proportion de leurs revenus vient des acheteurs et quelle proportion de la publicité? Dans le cas des émissions de télévision, quel est le partage des revenus?
- Chaque groupe fait une présentation des recherches liées à la question qu'il a retenue.
- Animer une discussion sur l'impact économique de la publicité.

□ Le décodage de la publicité

Pour ce projet, les pages 185 à 192 de l'ouvrage *La compétence médiatique* sont une ressource précieuse à cause des renseignements qui y sont fournis.

▲ Décodage de publicités imprimées :

- À partir de publicités publiées dans les revues, demander aux élèves d'examiner les aspects suivants : le langage (ton, appel aux besoins), la présentation visuelle (atmosphère, lettrage, logo, couleurs, éléments de l'annonce, personnages, rapports texte-image), le contenu (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi? Quelle est l'histoire racontée dans la publicité?), le message global (efficacité de l'annonce, les valeurs présentées, ce que

l'annonce révèle de notre société). Les élèves peuvent faire ce travail individuellement ou en groupes, à partir d'une annonce publicitaire qu'ils auront choisie.

- Suite à une mise en commun, animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent des points communs à toutes les annonces et de la manière selon laquelle la leur diffère de celle des autres selon le produit qui fait l'objet de la publicité.
- Lire le texte « Une image ou un texte? » présenté dans *Médias à la une*, p. 234.

□ La construction de la réalité

Une partie importante du décodage de la publicité est de reconnaître que celle-ci présente une vision de la société qui l'a produite. En visionnant des annonces publicitaires, les élèves doivent être amenés à se poser des questions sur la « réalité » présentée par ces annonces.

- Demander aux élèves d'imaginer que quelqu'un qui ne connaît rien de la société nord-américaine ne voit que des annonces publicitaires pour apprendre la composition de cette société. Animer une discussion sur ce à quoi ressemblerait la société dépeinte dans les annonces.
- Mettre les élèves en groupes et leur demander de dire à quoi ressemblerait la famille telle qu'on la voit dans des annonces de différents produits (ex. : savon à lessive, restauration rapide, savon à vaisselle, médicaments).
- Animer une discussion sur les stéréotypes présentés dans les annonces. Quels sont les dangers de perpétuer ces stéréotypes?
- Animer une discussion sur des pratiques de subversion de messages publicitaires : raisons, effets produits, fonctions, etc. (Consulter, à titre d'exemple, la revue *Adbusters* ou le site Web « <http://www.adbusters.org> », pour avoir des exemples de subversion d'annonces publicitaires).

□ Les controverses de la publicité

- Animer une discussion avec les élèves sur le constat suivant : la publicité, même si elle est omniprésente et peut paraître tout à fait anodine, présente des aspects qui peuvent être controversés, par le message, l'image, le contenu et le langage. Examiner avec les élèves le *Code canadien des normes de la publicité* (disponible à l'adresse électronique suivante : « <http://www.adstandards.com/fr/standards/codeOverview.asp> » [2005]) pour, entre autres, les conscientiser à l'idée que la publicité n'est pas un champ totalement libre. Le texte « Vanter l'alcool en toute sobriété » à la page 243 de *Médias à la une* pourrait être mis à profit pour donner un exemple concret à des énoncés qui pourraient paraître abstraits à des élèves.

- Demander aux élèves d'examiner des annonces ou une série d'annonces controversées et de faire une recherche afin d'expliquer la controverse qui s'y rattache. Par exemple, comment peut-on expliquer la campagne antitabac faite par les compagnies de tabac? Les élèves peuvent examiner la moralité, voire l'éthique, de telles campagnes. La même démarche peut se faire au sujet des compagnies d'alcool qui font des campagnes contre l'alcool au volant.
- Demander aux élèves de faire une recherche sur les valeurs présentées par certaines annonces publicitaires. Dans quelle mesure ces valeurs reflètent-elles celles qui sont acceptées dans notre société? Dans quelle mesure celles-ci peuvent-elles créer des problèmes? Un exemple, parmi d'autres : l'image corporelle.
- Demander aux élèves de faire un examen de l'industrie de l'infopub. Dans quelle mesure brouille-t-elle les lignes entre le reportage et la publicité? Quelles sont les tactiques de vente utilisées par l'infopub et comment diffèrent-elles d'une émission de télévision?
- Demander aux élèves de faire l'examen d'annonces qui pourraient être considérées comme étant aux limites par rapport à celles prescrites par le *Code canadien des normes de la publicité*. Demander aux élèves de faire des recherches afin de trouver des annonces qui ont été retirées du marché à cause de plaintes faites au CRTC; leur demander d'évaluer l'action prise par le CRTC.

La section « Pour élargir le débat » de *Médias à la une* (p. 252 à 255) propose d'intéressantes pistes relatives à la compréhension des divers fonctionnements de l'univers publicitaire.

■ Activités de production

□ **Projet d'exploration de l'univers de la publicité**

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration de l'univers de la publicité. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :

□ **Projet 1 : Création d'une annonce publicitaire**

Consulter *Médias à la une* (p. 371 à 385) pour ce projet.

- Demander aux élèves de choisir s'ils préfèrent faire une annonce qui fait partie d'une campagne éducative sur un sujet d'importance sociale (le racisme, l'alcool au volant, l'usage des drogues) ou une annonce publicitaire pour vendre un produit existant ou de leur invention.
- Demander aux élèves de faire un travail de planification, que ce soit avec une grille de leur invention ou tout autre moyen où ils décideront de tous les éléments de l'annonce.
- Demander aux élèves d'élaborer le scénario de l'annonce et de le chronométrer afin de voir si ce scénario s'inscrit à l'intérieur des limites de temps imposées. Procéder aux éventuels ajustements.
- Demander aux élèves de faire le scénario-maquette de l'annonce (voir p. 381 à 383 pour plus de précisions).
- Demander aux élèves, si possible, d'enregistrer l'annonce sur vidéocassette avec l'aide de l'enseignant qui enseigne les cours de technologie. Faire faire une autoévaluation de la production finale avec les critères établis à l'avance par les élèves.
- Faire visionner l'annonce par la classe et animer une discussion sur la production.

□ **Projet 2 : Projet de recherche**

Il serait important de faire valoir, aux yeux mêmes des élèves, que la réalisation d'un projet de recherche permet aux élèves de choisir un aspect de l'univers de la publicité qu'ils veulent approfondir.

Suggestions :

- Quel est l'impact des campagnes publicitaires destinées à changer un comportement (les excès de vitesse, l'alcool au volant, fumer pendant la grossesse)? Quelle en est l'efficacité selon les divers intervenants concernés? Comment juge-t-on de l'efficacité de ces annonces? Combien d'argent le gouvernement dépense-t-il pour des campagnes publicitaires de ce genre? Combien est dépensé par des intérêts privés? Pourquoi dépense-t-on cet argent?
- Quelle est la raison d'être de CBC et SRC? Puisque ce sont des diffuseurs qui dépendent de l'argent public, devrait-on permettre les annonces publicitaires? Quel pourcentage de leurs revenus vient des annonces publicitaires? Y a-t-il des heures ou des émissions au cours desquelles il n'y a pas de diffusion d'annonces publicitaires? Pourquoi?
- Quel est le processus de création d'une publicité? Enquête dans une agence de publicité.

■ *Fous de la pub* : comprendre et produire des textes publicitaires

Note

Cette unité s'appuie sur un travail mené avec des élèves de Secondaire 4 à l'hiver 2005.

Orientation générale de l'unité

Tous les jours, nous sommes bombardés par des centaines de messages publicitaires. Qu'il soit 8 h 30, 15 h ou 23 h, les consommateurs demeurent la cible privilégiée de l'entreprise publicitaire. La publicité est désormais bien intégrée à notre vie quotidienne; en effet, elle est omniprésente et passe souvent inaperçue. Il faut donc apprendre aux élèves à lire et à interpréter les messages publicitaires de la même façon qu'on leur apprend à lire, à interpréter ou à écrire un livre. Ils sont donc amenés à analyser la publicité, non pas comme « bonne » ou « mauvaise », mais plutôt comme moyen de communication qui informe et qui vend, qui crée le désir et qui provoque l'action, mais également comme véhicule stratégique qui transmet des idées et des valeurs. Nous insistons avant tout sur l'importance d'apprendre aux élèves à devenir des spectateurs et des lecteurs avertis, à développer chez eux la pensée argumentative et critique ainsi qu'à acquérir une compétence médiatique.

Objectifs généraux de l'unité

Après avoir complété l'unité, l'élève devrait être en mesure de

- prendre conscience de la place et de l'influence de la publicité dans sa vie quotidienne et dans la société;
- développer une pensée critique à l'égard de la publicité;
- prendre conscience de ses réactions et de ses habitudes de consommateur à l'égard de la publicité;
- se situer par rapport aux valeurs véhiculées dans la publicité;
- s'approprier le matériel et le code de communication médiatique;
- découvrir les stratégies particulières qu'utilise le texte publicitaire pour transmettre ses messages et les utiliser pour décoder et interpréter le message;
- reconnaître la présence de l'auteur dans une publicité et inférer son intention à partir d'indices de l'image et du texte;
- manifester une appréciation des représentations médiatiques;
- déterminer les critères d'une publicité efficace et les appliquer dans la création d'une publicité originale.

Contenu et déroulement de l'unité

Dans cette unité, nous nous appuyons d'abord sur les connaissances, les compétences et les perceptions des élèves à l'égard du monde de la publicité et nous ajoutons, au fur et à mesure, de nouveaux éléments. Ils explorent alors les principes de base du monde de la publicité en vue de comprendre la façon dont sont construits les messages publicitaires. Ils explorent ainsi l'intention de l'émetteur et l'agencement des diverses techniques et stratégies utilisées pour mettre en valeur ce but. C'est ainsi que les élèves analysent l'efficacité des différents messages publicitaires et portent un regard critique sur ceux-ci.

Les éléments suivants sont travaillés :

- l'omniprésence de la publicité
- l'efficacité des textes publicitaires
- les mécanismes de la publicité, entre autres :
 - l'émetteur et son intention
 - les types de publicités
 - le produit et ses caractéristiques
 - le style d'appel
 - le public cible
 - le montage ou la mise en page
 - les besoins à combler
 - le processus AIDA (attirer l'attention; susciter l'intérêt; créer le désir; pousser à l'action)
- les ressources visuelles, sonores et linguistiques exploitées en publicité, entre autres :
 - l'image
 - la couleur
 - les sons
 - la typographie
 - les éléments graphiques
 - le titre
- les médias et les différents supports publicitaires
- les formulations en publicité
- l'argumentation en publicité.

Les cours sont conçus de façon que les élèves apprennent par la découverte, explorent et manipulent une variété de textes publicitaires. Les cours sont axés sur la discussion et le travail coopératif. De plus, nous accueillons des invités francophones œuvrant dans la communauté, tels Louise Grouette-Stockwell, propriétaire d'*Éditique*, Stéphane Gagnon, responsable du dossier Jeunesse au Conseil de développement économique des municipalités bilingues du Manitoba (CDEM) et David LaRocque, coordonnateur au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB).

Schéma conceptuel de la démarche pédagogique proposée



40S : Communication médiatique

Contenu et déroulement de l'unité	Démarche	Commentaire
Questionnaire Document A ci-joint	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le questionnaire. <input type="checkbox"/> Les élèves remplissent le questionnaire individuellement. <input type="checkbox"/> Les élèves partagent leurs réponses avec un collègue. <input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe au sujet des affirmations présentées dans le questionnaire. 	<p>L'unité commence avec un questionnaire qui amène les élèves à parler de leurs représentations de la publicité. Ce dernier permet aux élèves de prendre conscience des attitudes qu'ils ont envers le monde médiatique, les valeurs véhiculées et l'intention des entreprises. L'enseignant peut donc s'engager à travailler ces représentations.</p>
Journal de bord Document B1, B2 et B3	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien, les fiches pour les entrées et l'échelle d'appréciation du journal de bord; il explique l'activité. <input type="checkbox"/> Les élèves remettent leur journal de bord une fois par semaine pour une évaluation formative. <input type="checkbox"/> À la fin de l'unité, les élèves évaluent leur journal de bord selon les critères préétablis. 	<p>Une des forces de l'unité <i>Fous de la pub</i> est l'utilisation du journal de bord. Cet outil de travail incite les élèves à explorer une dimension importante de la publicité, celle de son omniprésence dans leur environnement quotidien. Ainsi, les élèves prennent non seulement conscience de la présence de la publicité dans leur monde immédiat, mais portent aussi un regard critique sur ce monde.</p> <p>La majorité des entrées des élèves ont traité de publicités télévisées, ce qui témoigne de la position privilégiée de cette source médiatique chez les jeunes. Plusieurs ont aussi abordé des publicités de revues variées et de publipostage.</p> <p>Variations sur l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> varier les entrées en exigeant des entrées par thèmes ou par médias <input type="checkbox"/> exiger un nombre précis de publicités de langue

40S : Communication médiatique

<p>Accueil de professionnels francophones œuvrant dans le domaine publicitaire</p>		<p>Les élèves entendent parler de professionnels francophones œuvrant dans la communauté. Ces invités servent ainsi de modèles pour les élèves. L'accueil de tels gens permet aussi de déscolariser la pratique du français et de travailler le sens des apprentissages. Bref, les élèves voient que la vie normale se déroule en français et que les gens peuvent alors travailler dans cette langue.</p>
<p>L'alcool au volant : analyse d'une publicité audio-visuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Premier visionnement : les élèves visionnent la publicité afin de dégager leurs impressions générales.<input type="checkbox"/> Lors d'un deuxième visionnement, l'enseignant accorde à chaque rangée d'élèves un aspect à observer, soit les ressources visuelles, linguistiques ou sonores.<input type="checkbox"/> Les élèves de chaque rangée se regroupent et discutent de leurs observations. Ils assignent un porte-parole qui expliquera au grand groupe leurs observations.<input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe afin de faire un partage des observations de chacun des groupes quant à l'agencement des ressources visuelles, linguistiques et sonores et leur effet sur le message.	<p>Cette activité permet aux élèves de cibler un aspect très spécifique d'une publicité afin de l'étudier. L'enseignant incite donc les élèves à comprendre jusqu'à quel point la publicité est un agencement calculé de différentes composantes afin de renforcer le message véhiculé.</p>

40S : Communication médiatique

<p>Les principes de base de la publicité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant affiche six publicités sur les murs de la salle de classe afin d'avoir six « stations ». <input type="checkbox"/> L'enseignant divise la classe en groupe de trois élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue une carte de route (Document C) à chacun des élèves. <input type="checkbox"/> Chaque groupe circule de station en station et discute de ce qu'il voit. <input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe afin de revoir les principes de base et de discuter des impressions de chacun par rapport aux publicités. 	<p>Cette activité permet aux élèves d'étudier les principes de base de la publicité dans un contexte social et détendu. Il est intéressant d'observer les perceptions individuelles de chacun face aux différentes publicités. Les interprétations varient parfois de façon significative. Le bagage culturel et les connaissances antérieures deviennent des filtres forts.</p>
<p>Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves choisissent un journal ou une revue parmi un corpus varié. <input type="checkbox"/> Sans donner trop de consignes, l'enseignant encourage les élèves de feuilletter le journal ou la revue pendant 5 minutes. <input type="checkbox"/> Après 5 minutes, les élèves ferment leur journal ou revue. <input type="checkbox"/> L'enseignant leur demande d'estimer le nombre de publicités contenues dans le journal ou la revue. Il leur demande d'énumérer celles dont ils se souviennent en les précisant autant que possible (Où dans le journal ou la revue étaient-ils situés? Quel produit était annoncé? Qui est l'émetteur?). 	<p>Cette activité peut être une activité en soi ou peut servir de préactivité pour celle sur les médias et les supports. Elle permet aux élèves de réfléchir sur leurs habitudes en tant que consommateurs.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves retournent au journal ou à la revue et comptent le nombre de publicités. Ils évaluent celles-ci : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Où sont-elles placées? <input type="checkbox"/> Quelle est la taille des publicités? Sont-elles en couleur? <input type="checkbox"/> Ont-elles une image ou une photo? <input type="checkbox"/> Ont-elles un titre? <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves de retenir une publicité. Ils l'évaluent : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qui est l'émetteur? <input type="checkbox"/> Quel est le produit? <input type="checkbox"/> Est-ce une publicité sociétale ou commerciale? <input type="checkbox"/> Quel est le thème? <input type="checkbox"/> Quelles sont les valeurs véhiculées? <input type="checkbox"/> Qui est la clientèle cible? <input type="checkbox"/> Quel est le ton de la publicité? <input type="checkbox"/> Quelles ressources exploite-t-elle? <input type="checkbox"/> Quel besoin cherche-t-on à combler? <input type="checkbox"/> Fait-on appel aux émotions? <input type="checkbox"/> Retrouvons-nous des stéréotypes ou du sexisme? <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien <i>Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?</i> (Document D) et le revoit avec les élèves. 	
<p>Les médias et les supports publicitaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant anime un remue-méninge relatif aux médias et aux supports publicitaires que les élèves connaissent déjà. <input type="checkbox"/> L'enseignant demande quel média est le « meilleur » selon les élèves et pourquoi. 	

	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le tableau <i>Les médias et les supports publicitaires</i> (Document E). Ensemble, l'enseignant et les élèves complètent le tableau en discutant des avantages et des inconvénients de chacun des médias.</p>	
<p>L'image pour communiquer instantanément</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves de fermer les yeux et de penser aux mots qu'il leur dira. <input type="checkbox"/> L'enseignant prononce des mots tels que « rose » et « pomme ». <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont « vu » en entendant ces mots. Il montre des variations dans les représentations (ex. : la photo d'une fleur, de la couleur, d'une personne nommée Rose). <input type="checkbox"/> L'enseignant discute du pouvoir de l'image, de la manière dont l'être pense de façon visuelle ainsi que de la subjectivité et de l'unicité de l'image. <input type="checkbox"/> L'enseignant montre des reproductions de tableaux de peintres tels que Dali, Margritte ou Arcimboldo et demande aux élèves ce qu'ils voient. <input type="checkbox"/> L'enseignant poursuit avec un autre exemple : une photo illustrant un petit garçon souriant; mais le gros plan de la photo révèle que le garçon porte une mitrailleuse 	<p>Nous devenons de plus en plus une société visuelle. En effet, les jeunes d'aujourd'hui sont une nouvelle génération née dans un univers médiatique saturé d'images. Ils sont continuellement bombardés par les messages visuels et acquièrent une grande partie de leurs informations par des véhicules autres que celui de l'écrit. Il est donc important d'apprendre aux élèves la façon de lire une image et de décoder le message véhiculé.</p>

40S : Communication médiatique

	<p>et participe à un défilé de soldats partant en guerre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant discute de la combinaison du verbal et du visuel et de la force de leur agencement. <input type="checkbox"/> L'enseignant termine avec le document de soutien <i>L'image pour communiquer instantanément</i> (Document F). 	
Air Canada : la conception d'une publicité audio	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves visionnent la publicité d'Air Canada (série <i>Fous de la pub</i>, volume 12). <input type="checkbox"/> La classe discute de l'effet de la couleur, de la musique et du texte pour une publicité audio-visuelle. <input type="checkbox"/> Les élèves imaginent un scénario audiovisuel pour différents produits. 	La publicité d'Air Canada est très bien conçue. On la voit en noir et blanc, en couleur et, finalement, en couleur avec la trame sonore. Les étapes de visionnement sont très claires et concises.
À la découverte des mots : les formulations en publicité	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant apporte des exemples de slogans publicitaires qui exploitent différentes figures de style et en discutent avec les élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien <i>Les figures linguistiques en publicité</i> (Document G1) ainsi que la carte de route du même nom. <input type="checkbox"/> Les élèves feuilletent des revues à la recherche d'exemples des différentes formulations en publicité et complètent le document G2 (<i>À la découverte des mots</i>). <input type="checkbox"/> L'enseignant anime un partage en grand groupe sur les exemples des élèves. 	

<p>Des titres efficaces en publicité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant discute en grand groupe de ce qui nous attire d'abord dans une publicité. Il mène la discussion afin d'arriver à parler de l'importance d'un titre qui attire l'attention et qui est pertinent au produit ou au service annoncé. <input type="checkbox"/> En groupe de 2 ou de 3, les élèves évaluent différentes publicités dont le titre a été blanchi afin de formuler un nouveau titre pour chacun. <input type="checkbox"/> Les élèves partagent en grand groupe leurs exemples. L'enseignant anime une discussion quant aux indices de l'image et/ou à d'autres éléments de la publicité qui ont permis de formuler le nouveau titre. 	<p>Établir la concordance du titre et de l'image n'est pas une tâche facile. L'activité exige en effet le repérage d'indices dans l'image qui suggèrent le thème de la publicité. Par ailleurs, les élèves travaillent leur vocabulaire et leur style personnel pour exploiter des expressions créatives qui font appel à l'imagination et aux émotions.</p>
<p>Comment écrire des textes qui accrochent?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves sont divisés en groupe. <input type="checkbox"/> Chaque groupe a un texte publicitaire qui utilise avec efficacité un aspect de l'écrit, tel que les verbes, la structure de phrase, la ponctuation. <input type="checkbox"/> Les élèves discutent de l'efficacité des moyens linguistiques tels qu'utilisés. <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion en grand groupe à partir des observations faites par les élèves sur l'utilisation efficace dans la publicité de moyens linguistiques. Il distribue le document de soutien <i>Comment écrire des textes</i> 	

40S : Communication médiatique

	<p><i>efficaces</i> (Document H) et en discute avec les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves écrivent un court texte selon un scénario donné. 	
<p>Bienvenue à Winnipeg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant remet le texte du dépliant publicitaire. <input type="checkbox"/> Les élèves lisent le texte de façon individuelle. <input type="checkbox"/> En grand groupe, les élèves partagent leurs impressions générales : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le texte est-il facile à comprendre? Pourquoi? <input type="checkbox"/> Quel est le genre du texte? <input type="checkbox"/> Quelle est l'intention de l'émetteur? <input type="checkbox"/> Qui aurait pu émettre un tel texte? Dans quel format se trouverait-il? <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion, en s'appuyant au besoin sur divers documents pertinents, sur une utilisation efficace dans un texte argumentatif de moyens linguistiques (ex. : adjectifs, adverbes, noms, verbes), discursifs (ex. : type de phrase, cohésion entre les phrases) et visuels (ex. : présentation matérielle, utilisation d'images ou de photos, couleurs, typographie). <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion avec les élèves sur le choix d'informations, sur la formulation et sur la présentation dans un dépliant touristique. 	<p>L'objectif de cette activité est d'étudier la structure du texte argumentatif en publicité. Le dépliant publicitaire de la ville de Winnipeg respecte le format d'un éditorial de type argumentatif.</p>

Thèmes publicitaires	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant montre une campagne de publicité où une entreprise exploite le même thème dans différentes publicités. <input type="checkbox"/> La classe discute des raisons qui sont à l'origine du thème publicitaire. <input type="checkbox"/> L'enseignant affiche six publicités sur les murs de la salle de classe afin d'avoir six « stations ». <input type="checkbox"/> L'enseignant divise la classe en groupe de trois élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue une carte de route (Document I) à chacun des élèves avec des questions précises sur le thème de chacun. <input type="checkbox"/> Chaque groupe circule de station à station et discutent de ce qu'ils voient. <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion sur les observations de chaque groupe. 	
Conception et réalisation d'une publicité	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant explique la tâche en fournissant le document de soutien <i>La conception et la réalisation d'un message publicitaire</i> (Document J). Tel que stipulé dans ce document, le projet est divisé en étapes afin d'assurer le suivi de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Choix et aperçu global <input type="checkbox"/> Brouillon/script <input type="checkbox"/> Réalisation finale. <p>L'enseignant accorde la permission à l'élève de continuer avec son idée ou de la revoir en encerclant « oui » ou « non » à la fin de l'évaluation.</p>	<p>Cette tâche comprend la conception et la création d'une annonce publicitaire, visuelle, auditive ou audiovisuelle. Pour rendre l'activité significative et authentique, les publicités créées peuvent être placées dans le journal scolaire, sur les murs de l'école et dans le journal communautaire <i>La Liberté</i>. Une telle tâche constitue également le lieu de réinvestissement du travail antérieur sur les textes publicitaires.</p>

40S : Communication médiatique

Les éléments sont traités selon une progression séquentielle et graduelle, c'est-à-dire en commençant par les principes de base pour ensuite travailler les aspects critiques de plus haut niveau. Par exemple, les élèves commencent par la simple identification des divers éléments d'une publicité pour ensuite en évaluer l'efficacité et la pertinence selon ces critères. Les élèves sont également encouragés à questionner et à juger l'environnement dans lequel ils se trouvent, à ne rien tenir pour acquis et à se rendre compte par eux-mêmes jusqu'à quel point la publicité (et les médias) sont des véhicules calculés et stratégiques.

Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage sont variées, pertinentes et significatives. Elles exigent la participation active des élèves, ce qui influence énormément leur motivation. De même, les élèves sont amenés à porter un regard critique sur le monde qui les entoure. Les situations d'apprentissage tiennent compte des différents profils d'apprentissage et sont conçues de façon à ce que chacun puisse réussir. Les appuis visuels sont nombreux. Les élèves ont eu beaucoup d'occasions d'étudier des publicités visuelles, auditives et audiovisuelles. Ils ont manipulé une variété de textes. En outre, les cours sont axés sur le travail coopératif afin de permettre aux élèves d'explorer la publicité tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun. Par ailleurs, les centres d'apprentissage sont ici privilégiés afin de permettre aux élèves de manipuler une variété de publicités, mais aussi de leur donner l'occasion de confronter leurs idées et de réagir collectivement face à elles. Ils développent donc leur pensée argumentative, apprennent à justifier leur opinion avec des arguments et à mettre en œuvre une pensée critique nuancée.

Stratégies d'évaluation

<i>formative</i>	<i>sommative</i>
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> observation<input type="checkbox"/> questionnement<input type="checkbox"/> écoute et analyse des réponses des élèves<input type="checkbox"/> feuille de route (pour les centres d'apprentissage)<input type="checkbox"/> autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> évaluation de l'annonce publicitaire créée<input type="checkbox"/> évaluation du journal de bord

L'évaluation est authentique et significative. Ainsi, l'évaluation sommative a été conçue lors de la planification de l'unité et a été construite avec les élèves dès le début. Elle est donc cohérente avec les situations d'apprentissage. Les élèves ont aussi eu le choix du sujet et du format de présentation pour leur projet.

Autres thématiques à explorer

- les stéréotypes et la publicité
- la publicité et les adolescents
- la publicité en ligne.

Scénarios de création

Scénario 1

Mise en situation : Vous êtes un agent touristique qui travaille pour *Travel Manitoba*. Le maire de la ville de Winnipeg vous demande de concevoir un dépliant publicitaire pour vanter les mérites de la ville.

Scénario 2

Mise en situation : Vous êtes l'agent de communication pour les *Jeux de la francophonie*. Vous devez concevoir une affiche publicitaire pour annoncer les Jeux de l'été 2005. Vous disposez des informations suivantes :

- Date : 20 au 24 juillet 2005
- Où : Winnipeg, Manitoba
- On espère avoir des bénévoles
- Jeuxfc2005@jeuxfc.ca
- (204) 929-2005.

Scénario 3

Mise en situation : Vous travaillez pour la ville de Winnipeg. Vous voulez avertir les citoyens de la ville de l'interdiction de stationner la nuit dans une artère à déneigement. Créez une annonce publicitaire pour la radio. Vous disposez des informations suivantes :

- entrée en vigueur le 1^{er} décembre
- politique : tout véhicule stationné dans une artère à déneigement prioritaire entre 2 h et 6 h pourra faire l'objet d'une contravention
- les panneaux « Route de neige » signalent les routes de déneigement prioritaire
- les gens peuvent consulter les médias locaux pour des renseignements au sujet des interdictions temporaires de stationner dans les rues résidentielles à la suite d'une importante chute de neige
- pour plus d'informations : 775-7669
- ville de Winnipeg (Public Works Department)
- les gens peuvent recevoir automatiquement par courriel les avis d'interdiction de stationner en hiver; pour s'inscrire à ce service, consulter : www.city.winnipeg.mb.ca/publicworks

40S : Communication médiatique

Scénario 4

Mise en situation : Vous êtes l'agent de communication pour les *Prix Junos*. Créez un panneau-réclame annonçant l'événement.

Les informations que vous avez à votre disposition sont les suivantes :

- Date : du 1^{er} au 3 avril 2005
- Lieu : Winnipeg
- La cérémonie sera télévisée sur la chaîne de télévision CTV
- la ville et la province dépensent chacune 275 000 \$ pour le spectacle
- les *Prix Junos* sont un gros événement médiatique au Canada
- auditoire d'environ 2 millions de Canadiens
- la cérémonie aura lieu au nouveau Centre MTS
- d'autres activités auront lieu en ville durant l'évènement

Scénario 5

Mise en situation : Vous êtes les propriétaires des nouveaux condominiums *Les terrasses*. Créez un publipostage annonçant l'immeuble.

Les informations que vous avez à votre disposition sont les suivantes :

- appartements spacieux
- deux chambres à coucher
- à partir de 140 000 \$
- date de possession : février 2005
- 3 étapes
- 24 appartements
- Près de tous les services (épicerie, autobus, etc.)
- appartement modèle situé à l'angle Daley et Gertrude (620, rue Gertrude)
- heures de visite : du lundi au jeudi de 15 h à 19 h, vendredi sur rendez-vous, samedi et dimanche de 13 h à 17 h
- Graham McLachlan, agent immobilier Rancho Realty Lts., 255-3909

Scénario 6

Mise en situation : Vous êtes l'agent de marketing au Centre culturel franco-manitobain. Vous voulez inviter les familles de la communauté au Village du Père Noël. Créez un annonce audiovisuelle en vous basant sur les données suivantes :

- Centre culturel franco-manitobain
 - 340, boulevard Provencher
 - 233-8972
- Qui? Groupes d'enfants de 2 à 7 ans
- Quand? du 25 novembre au 17 décembre 2004
- Comment? Par réservation seulement
- Coût d'entrée : 5 \$ pour l'atelier de 60 minutes ou 6 \$ pour celui de 90 minutes
- Durée de l'atelier : 60 minutes ou 90 minutes

- Activités :
 - Danse
 - Chant
 - Jouer avec lutins
 - Faire biscuits magiques avec Mère Noël
 - Parler au Père Noël des souhaits de Noël
 - Spectacle de marionnettes
- journée ouverte au public : dimanche 5 décembre 2004
 - coût : 6\$
 - ateliers de 13 h jusqu'à 14h30
 - familles peuvent visiter le Village du Père Noël

Quelques ressources spécifiques sur l'univers de la publicité

Choko, M. (2001). *L'affiche au Québec des origines à nos jours*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.

Dupont, L. (1993). *1001 trucs publicitaires*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Dupont, L. (1999). *500 images clés pour réussir vos publicités*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Dupont, L. (2001). *Quel média utiliser pour votre publicité*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Pettigrew, D. et Turgeon, N. (1996). *Marketing*, 3^e édition, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Pignac, P. (1989). *La publicité*, Québec, Presses de l'Université de Québec.

Samson, A. (1998). « La publicité et la promotion », n° 10 de la collection *Entreprendre*, Québec, Les Éditions Transcontinental.

Saunders, D. (2000). *XX^e siècle. PUB. Un siècle de publicités*, Paris, Éditions E/P/A - Hachette-Livre.

Tremblay, G. (1982). *L'ABC du style publicitaire français*, Montréal, Linguatex.

Annexe : Documents pour les élèves

- Document A : Questionnaire
- Document B1 : Document de soutien
- Document B2 : Fiches
- Document B3 : Échelle d'appréciation du journal de bord
- Document C : Carte de route : les principes de base
- Document D : Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?
- Document E : Les médias et les supports publicitaires
- Document F : L'image pour communiquer instantanément
- Document G1 : Les figures linguistiques en publicité
- Document G2 : À la découverte des mots
- Document H : Comment écrire des textes efficaces?
- Document I : Les textes publicitaires
- Document J : La conception et la réalisation d'un message publicitaire

Document A : Questionnaire

De façon individuelle, indiquez par un X si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt en désaccord avec chacun des énoncés suivants. Ensuite, expliquez votre choix à une ou un collègue.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
1 Le seul but de la publicité est d'informer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 La publicité est objective.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 La publicité tient compte des différences individuelles de ses clients potentiels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 La motivation détermine le comportement d'achat d'un consommateur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 La publicité influence nos valeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Nous devenons de plus en plus une société visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Pour toutes les cinq heures de programmation à la télévision, il y a une heure de publicité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 La publicité est indépendante du contexte socioculturel dans lequel elle a été créée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Il n'y a pas de sens sans contexte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 L'image est la forme de communication la plus ancienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Nous pensons en mots et non pas en images.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 La combinaison mot/images dans une publicité est une stratégie communicative peu efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 L'image, c'est ce qui reste une fois la publicité terminée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Document B1 : Document de soutien

Tous les jours, nous sommes bombardés par des centaines de messages publicitaires. Combien de fois vous est-il arrivé aujourd'hui de voir, d'entendre ou de lire un message publicitaire? Qu'il soit 8 h 30, 15 h ou 23 h, les consommateurs demeurent la cible privilégiée de l'entreprise.

Le but

En effet, la **publicité** est une communication volontaire dirigée vers un public précis par l'utilisation d'un média. Elle a pour but d'informer les clients potentiels des avantages offerts à ceux qui font affaire avec une certaine entreprise et de modifier leurs attitudes à l'égard d'une marque. La publicité permet donc à l'entreprise de se positionner comme étant celle qui peut le mieux répondre aux besoins des consommateurs qu'elle vise.

L'efficacité

Ainsi, pour être efficace, la publicité doit attirer l'attention, soulever l'intérêt, susciter le désir et provoquer l'action. C'est ce que nous appelons le **processus AIDA**. Les étapes doivent se produire dans cet ordre et la moindre faiblesse de l'une de ces étapes annulera les conséquences de l'exposition au message ou, pire encore, modifiera négativement l'attitude du consommateur face à la marque.

Une « bonne » publicité favorise donc la compréhension, en étant claire et précise. Elle est sincère, contribue à l'image de l'entreprise et attire les bons clients. Un emplacement stratégique est crucial pour qu'elle puisse rejoindre le plus de clients potentiels que possible. Une « bonne » publicité est donc bien conçue et exploite différentes stratégies afin de convaincre son marché cible.

Les ressources et stratégies exploitées

La publicité a recours à des ressources visuelles, sonores et linguistiques. Le rapport texte/image/son est intentionnel et calculé afin d'accroître l'efficacité de la publicité.

Les ressources visuelles comprennent :

- image
- couleur
- éclairage
- symbole
- iconographie (logo, illustrations)
- etc.

Les ressources sonores comprennent :

- musique
- tonalité des voix
- sons
- etc.

Des ressources linguistiques comprennent :

- slogan
- vocabulaire
- registre de langue
- temps des verbes
- syntaxe
- prononciation
- sens propre et figuré des mots
- typographie
- etc.

Document B2 : Fiches

Informations sur la publicité

Qui est l'émetteur?

Quel produit ou service est mis en valeur?

Quel média est exploité? Quel support est utilisé?

➤ Publicité de masse

- | | | |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> télévision | <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> affiche |
| <input type="checkbox"/> radio | <input type="checkbox"/> panneau-
réclame | <input type="checkbox"/> autre |
| <input type="checkbox"/> journal | | |

➤ Publicité directe

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> publipostage | <input type="checkbox"/> infomarketing |
| <input type="checkbox"/> télémarketing | <input type="checkbox"/> autre |

La publicité est-elle accompagnée d'une promotion? Si oui, laquelle?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> concours ou loteries | <input type="checkbox"/> offre à prix spécial |
| <input type="checkbox"/> échantillons | <input type="checkbox"/> timbres-primés ou points |
| <input type="checkbox"/> primes | <input type="checkbox"/> billet de réduction |

Quel style d'appel la publicité utilise-t-elle?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> approche témoignage | <input type="checkbox"/> approche comparative |
| <input type="checkbox"/> approche humoristique | <input type="checkbox"/> approche à caractère sexuel |
| <input type="checkbox"/> approche « tranche de vie » | <input type="checkbox"/> autre |
| <input type="checkbox"/> approche scientifique | |

Quel est le sujet ou le thème de la publicité?

À quel besoin fait-on appel?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> besoin d'épanouissement | <input type="checkbox"/> besoin de sécurité |
| <input type="checkbox"/> besoin d'estime | <input type="checkbox"/> besoins physiologiques |
| <input type="checkbox"/> besoin d'appartenance et
d'amour | |

Qui est le public cible (récepteur)?

Quelles valeurs sont véhiculées? Précisez-les.

- valeurs idéologiques
- valeurs politiques
- valeurs culturelles
- valeurs économiques
- valeurs sociales

Ressources et stratégies utilisées

La publicité exploite-t-elle des ressources visuelles, telles que l'image, la couleur, l'éclairage, le logo, le symbole, l'iconographie? Qu'en est-il de la mise en page ou du montage?

La publicité exploite-t-elle des ressources sonores telles que la musique, la tonalité de la voix, les sons?

La publicité exploite-t-elle des ressources linguistiques, telles que le slogan, le vocabulaire, le registre de langue, le temps des verbes, la syntaxe, la ponctuation, le sens propre ou figuré des mots, la typographie?

Efficacité de la publicité

Comment la publicité exploite-t-elle le processus AIDA? Précisez.

- Attirer l'Attention
- Susciter l'Intérêt
- Créer le Désir
- Provoquer à l'Action

À votre avis, la publicité est-elle efficace? Pourquoi?

Document B3 : Échelle d'appréciation du journal de bord

/20

Appréciation	Descripteurs de performance de l'élève
20 – 18	<input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension profonde aux publicités et fait part de réactions approfondies; établit des liens entre les publicités <input type="checkbox"/> Dégage des preuves précises qui relèvent de la publicité et qui révèlent une compréhension fine <input type="checkbox"/> Apporte des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions <input type="checkbox"/> Donne une description des stratégies et des techniques précises exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse une variété de publicités (différents thèmes, supports, médias) <input type="checkbox"/> Remet une entrée complétée par jour de semaine (5 entrées pour une semaine normale) <input type="checkbox"/> Remet le journal de bord les lundis
17 – 14	<input type="checkbox"/> Manifeste une bonne compréhension des publicités et indique des réactions face à celles-ci <input type="checkbox"/> Dégage souvent des preuves précises qui relèvent de la publicité mais qui révèlent une compréhension parfois vague <input type="checkbox"/> Apporte des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions <input type="checkbox"/> Donne une description plutôt générale des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse une variété limitée de publicités <input type="checkbox"/> Absence d'une entrée <input type="checkbox"/> Journal de bord est remis en retard
13 – 10	<input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension élémentaire des publicités et indique peu de réactions face à celles-ci <input type="checkbox"/> Dégage peu de preuves précises qui relèvent de la publicité, ce qui démontre une compréhension superficielle de la publicité <input type="checkbox"/> Donne souvent une description très générale des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité. <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de deux entrées <input type="checkbox"/> Journal est remis en retard
9 – 6	<input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension limitée des publicités; ses réactions se résument à des idées générales <input type="checkbox"/> Ne dégage aucune preuve précise qui relève de la publicité, ce qui démontre une compréhension superficielle de la publicité dans la publicité <input type="checkbox"/> Donne souvent une description maladroite ou n'offre parfois aucune description des stratégies et des techniques exploitées <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de trois entrées <input type="checkbox"/> Journal est remis en retard
5 – 0	<input type="checkbox"/> Donne peu d'indications qu'il comprend la publicité <input type="checkbox"/> Ne dégage aucune preuve précise qui relève de la publicité <input type="checkbox"/> Ne donne aucune description des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de quatre ou de cinq entrées <input type="checkbox"/> Journal n'est pas remis

Document C : Carte de route : les principes de base

Éléments à observer	Publicités					
	1	2	3	4	5	6
Qui est l' émetteur ? Quels indices permettent de l'identifier?						
Quel produit est vendu? Quels moyens sont utilisés pour l'identifier (image, mot, sigle)?						
Quelles sont les caractéristiques objectives du produit?						
Est-ce une publicité commerciale ou sociétale ? Pourquoi?						
Qui est la clientèle cible ? Comment le sait-on?						
Quel est le besoin à satisfaire?						

40S : Communication médiatique

Quels stratégies visuelles et linguistiques sont utilisées pour promouvoir le produit? Quel est leur impact?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
Qu'évoquent les personnages, les objets ou les lieux représentés ou mentionnés (ton, atmosphère)?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
Quelles valeurs sont véhiculées?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
La publicité est-elle originale ? Pourquoi?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
La publicité est-elle efficace ? Pourquoi?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				

Document D : Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?

Quand on s'intéresse à la manière dont les gens lisent un journal, un premier constat s'impose : les consommateurs lisent généralement leurs quotidiens durant la journée en opposition au visionnement de la télévision en soirée.

Au Québec, ce sont les gens âgés de 50 à 64 ans qui lisent le plus les quotidiens. Les hommes sont de plus grands lecteurs que les femmes, mais le lectorat féminin est en progression.

Saviez-vous que...

Chaque année, les agences de publicité québécoises investissent jusqu'à 34 % de leurs placements médias dans les quotidiens.

Saviez-vous que...

Dans un quotidien comme Le Devoir, la publicité occupe 25 % dans les éditions du lundi au vendredi et 45 % dans l'édition du samedi.

En moyenne, les Québécois consacrent 48 minutes à la lecture de leur quotidien les jours de la semaine et 96 minutes durant le week-end.

Selon la recherche, deux lecteurs sur trois sont des lecteurs *assidus* (qui lisent de quatre à cinq éditions par semaine) et un sur trois est un lecteur *occasionnel* (qui lit entre une et trois éditions par

semaine). Par ailleurs, 90 % des professionnels - dirigeants et gérants - passent en revue *toutes* les pages du journal.

Cependant, toutes les pages d'un quotidien ne sont pas lues de la même façon :

- C'est le contenu d'une rubrique et sa position dans le journal qui déterminent le taux de lecture qu'un article obtiendra auprès de différents segments de la population.
- Dans l'ordre, les sections favorites sont les nouvelles et la rubrique cinéma/spectacle.
- Les hommes sont particulièrement intéressés par les sports, l'économie et la finance, les automobiles, la section des carrières et professions ainsi que les cotes de la bourse.
- Les femmes semblent plus intéressées par les rubriques alimentation/recettes, vie familiale/sociale, par les pages féminines, les mots croisés et les jeux.
- Les premier choix des 18-24 ans porte sur les bandes dessinées.

Saviez-vous que...

L'UNESCO révèle que 489 millions d'exemplaires de quotidiens sont vendus chaque jour sur la planète, dont 23 millions à Tokyo seulement.

- Les gens de 18 à 34 ans lisent beaucoup les annonces classées, les sports, les mots croisés et les jeux, les offres d'emplois et les carrières et professions.
- Ceux qui sont âgés de 35 ans à 49 ans portent un intérêt particulier à la décoration, aux arts et à la culture, à l'économie, à l'alimentation, à la vie familiale, à l'immobilier et aux automobiles.
- Les gens de plus de 50 ans ont un intérêt marqué pour la rubrique naissances/décès.
- Le nombre de rubriques consultées semble proportionnel au niveau d'éducation du lecteur. Les gens les plus instruits s'intéressent notamment à tout ce qui touche le style de vie et la culture, l'information économique, les secteurs immobiliers et automobiles ainsi que le marché du travail.

Contrairement à une idée répandue, les études indiquent qu'il n'y a pas de différence de lecture entre les publicités apparaissant sur les pages de gauche et celles apparaissant sur les pages de droite, sauf si on utilise un coupon-réponse.

Saviez-vous que...

Depuis 1990, le tirage des quotidiens subit une lente érosion en semaine. Une étude révèle qu'on vendait chaque jour au Québec 264 exemplaires de journaux par tranche de 1000 habitants en 1965 contre 159 en 1997.

Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène :

- *les quotidiens ont augmenté leurs tarifs*
- *la classe moyenne a quitté les centre-ville*
- *les jeunes lisent de moins en moins*
- *un plus grand nombre de lecteurs affirment lire l'exemplaire de quelqu'un d'autre.*

Document E : Les médias et les supports publicitaires

Médias	Supports	Avantages	Désavantages	Comment l'utiliser?
Journaux				
Magazines				
Télévision				
Radio				
Affichage extérieur et intérieur				
Courrier direct				
Autres				

Document F : L'image pour communiquer instantanément

Nous devenons de plus en plus une société visuelle, bombardée par des informations visuelles. De même, l'image livre son message *instantanément*. Pour faire face à une avalanche de publicité, les gens ont donc appris à sauter d'une image à une autre pour découvrir ce qu'on leur offre. Une compilation d'études révèle que 44 % des lecteurs remarquent une annonce, 35 % identifient l'annonceur, mais que seulement 9 % lisent plus de la moitié du texte. Cherchez donc à communiquer votre message non pas en l'exprimant verbalement, mais en le représentant parce que l'annonce la plus efficace sera celle qui requerra le moins possible de lecture pour être comprise.

L'originalité pour attirer l'attention

De plus, si vous voulez que votre publicité ait un impact vendeur, il faut tout d'abord qu'elle retienne *l'attention*. Une publicité ne peut pas vendre si elle n'est pas lue; elle ne peut pas être lue si elle n'est pas vue; et elle ne peut pas être vue si elle n'attire pas l'attention. Personne ne lira votre annonce si elle manque de fraîcheur, d'originalité et d'imagination. Bref, afin d'attirer l'attention du consommateur dans un environnement surchargé d'images, il faut être *différent*.

Les photographies pour intéresser les lecteurs

Il est aussi conseillé d'utiliser les publicités avec des photographies plutôt qu'avec des dessins. En moyenne, les publicités illustrées avec des photos sont retenues par 26 % de lecteurs de plus que les publicités illustrées avec des dessins. Les genres de photographies qui intéressent particulièrement les lecteurs sont : les nouveaux mariés, les bébés, les animaux et les personnages célèbres. Les hommes préfèrent les photos d'animaux, tandis que les femmes accordent davantage d'attention aux photos de bébés et de jeunes enfants. Par ailleurs, les photos de personnages célèbres suscitent l'intérêt des deux sexes.

Toutefois, le dessin peut être utilisé dans les cas suivants :

- quand vous voulez suggérer une atmosphère de mode, un haut style de vie,
- quand vous voulez révéler une physionomie ou une émotion,
- quand votre message s'adresse à des jeunes consommateurs et que vous voulez utiliser l'humour.

Document G1 : Les figures linguistiques en publicité

Figures de mot

Répétition	Redondance d'un mot	Écoutez... écoutez
Anaphore	Répéter le début d'une phrase	Marcher à jeun, marcher vaincu, marcher malade
Allitération	Répétition d'une même consonne	Sans savoir sécher
Tautologie	Définir le même par le même	Le cognac, c'est le cognac
Rime	Répétition régulière d'une syllabe	
Paronomase	Rapprocher dans une même phrase, des mots presque homonymes (voisins par la sonorité mais non par le sens)	Entremont, c'est autrement bon
Calembour	Rapproche des mots très semblables en apparence mais de sens différents	BHV, l'âge du faire
Onomatopée	Mot formé par imitation du son naturel	Crack, boom, snif...

Figures de sens

Synecdoque	Désigner un tout par l'une de ses parties ou vice-versa	Jetez un œil; mettre le nez dehors; des millions de dents l'ont choisi
Métonymie	Désigner un objet par le nom d'un autre objet, les deux ayant un lien habituel (désigner le contenu par le contenant, l'effet par la cause, etc.)	On prend un verre
Métaphore	Désigner quelque chose au moyen du nom d'une autre chose. En publicité, l'emploi de la métaphore est risqué, car on tombe facilement dans le cliché.	
Hyperbole	Métaphore avec exagération	Je suis mort de fatigue; j'ai mille chose à vous dire
Litote	Exprimer le moins pour signifier le plus	Mon humble demeure
Euphémisme	Masque le caractère indécent, pénible d'un mot	Il nous a quittés
Oxymore	Rapprocher des mots contraires pour créer une expression paradoxale	Pauvre riche; un tragique sourire
Prétérition	Annoncer qu'on ne va pas parler d'une chose précisément pour en parler davantage	Quand on a 4 millions de lecteurs, a-t-on besoin de faire la pub?
Prolepse	Énoncer les objections de l'adversaire avant celui-ci	

Figures de construction

Inversion	Changer l'ordre des propositions, des termes	
Ellipse	Omettre un ou plusieurs mots	
Réticence	Interruption de la phrase pour laisser au destinataire le loisir de la compléter, de l'impliquer	
Antithèse	Opposition fondée sur la répétition de deux mots, deux idées, de ce qui est avant/après	Taille fine à 0 %; virée à 100 %
Anacoluthie	Rupture de l'ordre du discours	Pour les hommes qui aiment les femmes qui aiment les hommes

Figures de pensée

Allégorie	représenter de façon imagée, en la matérialisant, une idée abstraite (on fait appel donc aux symboles)	Temps mange la vie; La statue de la Liberté comme allégorie de la liberté
Personnification	évoquer un objet, une idée ou une abstraction sous les traits d'un être humain	L'habitude venait me prendre dans ses bras, comme un petit enfant
Ironie	Dire le contraire de ce que l'on veut dire dans le but non de mentir mais de blaguer	
Humour		
Prosopopée	Prêter la parole à des êtres absents ou inanimés	
Paradoxe	Présenter ce que l'on pense sous forme contraire à l'opinion publique	Ça ne marchera jamais (marque de voiture); une tablette de chocolat pour faire fondre le cholestérol?

Document G2 : À la découverte des mots

Procédés linguistiques	Source	Exemple
<i>Répétition</i>		
<i>Allitération</i>		
<i>Interpellation</i>		
<i>Anaphore</i>		
<i>Rime</i>		
<i>Onomatopée</i>		
<i>Comparaison</i>		
<i>Métaphore</i>		
<i>Hyperbole</i>		
<i>Jeu de mots</i>		

40S : Communication médiatique

<i>Néologisme</i>		
<i>Superlatif</i>		
<i>Ellipse</i>		
<i>Synecdoque</i>		
<i>Oxymore</i>		
<i>Antithèse</i>		
<i>Personnification</i>		
<i>Ironie</i>		
<i>Paradoxe</i>		
<i>Tautologie</i>		
<i>Opposition</i>		

Document H : Comment écrire des textes efficaces

1. Personnalisez votre écriture.

- Adressez-vous directement à votre lecteur en le vouvoyant ou parfois en le *tutoyant*.
- Utilisez des *phrases personnelles*, celles écrites sur les modes de la conversation, les questions ou demandes adressées dans un style direct au lecteur, les exclamations, les phrases impératives et les phrases entamées mais laissées en suspens comme le bavardage.
- Racontez une *histoire* autour de l'utilisation de votre produit. Écrivez un texte de type « engagement personnel ».
- Incluez dans votre texte des *noms de personnalités* plus ou moins célèbres, des prénoms, des *pronoms personnels* à la première ou à la deuxième personne du singulier ou du pluriel, des *mots personnels* tels que gens ou maman.

Plus un texte est personnalisé et humain, plus il a de chance d'intéresser un grand nombre de lecteurs. S'il est quelque chose qui intéresse tout le monde, ce sont les êtres humains. Le public s'intéresse davantage aux hommes et aux femmes qu'aux autres choses et aux idées.

2. Utilisez l'impératif, 2^e personne du pluriel.

abonnez-vous	donnez	économisez	organisez	mettez
acceptez	osez	achetez	adressez-vous	épargnez
indiquez	téléphonez	soyez	devinez	ayez
dirigez	votez	vivez	venez	augmentez
utilisez	buvez	changez	bénéficiez	cherchez
étudiez	évitez	devancez	tirez profit	dirigez
découpez	conservez	commandez	lisez	offrez
laissez-vous	jouez	regardez	savourez	trouvez

Feuilletez quelques journaux et quelques magazines, et vous constaterez très vite que les rédacteurs publicitaires s'en remettent toujours à un certain nombre d'impératifs. En publicité, l'impératif est le mode de la *suggestion*, du *conseil* et de la *recommandation*.

D'autres formes de verbe sont également à prendre en considération :

- *Le présent* : Il introduit une notion de portée générale et peut exprimer l'idée : voilà ce qui se fait, voilà ce que vous devez faire. Il peut vous servir à exprimer un fait futur dont la réalisation est tenue pour certaine.
- *Le futur* : Il exprime un engagement de la part du vendeur à satisfaire le client. Utilisez-le souvent puisque toute bonne publicité comporte une promesse.

- *L'infinitif* : C'est le mode le plus impersonnel qui soit. Des formules telles que « L'essayer, c'est l'adopter » ne font plaisir qu'à l'orgueil de l'annonceur! Néanmoins, l'infinitif peut vous être utile pour les recettes, les modes d'emploi, les démonstrations, les locutions telles que « À offrir » ou « À boire glacé » et pour les indications générales du genre « Pour tous renseignements, écrire ou téléphoner à » ou « Joindre un timbre-poste pour la réponse ».
- *Le participe présent* : Il est très utile, car il vous permet d'éviter une proposition relative qui compliquerait davantage vos phrases et poserait des difficultés d'emploi des modes.

3. Jouez à la fois sur la raison et sur l'émotivité.

Votre publicité doit énoncer un *bénéfice produit* (qui s'adresse à la raison) mais également un *bénéfice émotionnel* (qui rejoint plutôt le sentiment, l'émotion).

- « Notre produit rend vos dents plus blanches » (bénéfice produit)
- « Brossez-vous les dents avec notre dentifrice et vous aurez toutes les femmes dont vous avez toujours rêvé » (bénéfice émotionnel)

4. Faites des phrases et des paragraphes aussi courts que possible.

Les phrases courtes sont mieux mémorisées que les phrases longues. Aussi, plus vos paragraphes sont longs, moins les gens les liront.

5. Présentez l'argument majeur au début de votre message.

Faites en sorte que votre premier paragraphe soit percutant. Proposez un avantage. Tous les rédacteurs publicitaires de renom recommandent de créer dès le départ ce qu'on appelle *l'effet de surprise*. Vous devez susciter rapidement et intensément l'intérêt du lecteur, sans quoi la partie est perdue d'avance.

6. Soyez simple.

Tous ceux qui écrivent des textes publicitaires doivent faire face au même problème : être compris de tous. Or, il est impossible d'être compris par le commun des mortels si vous n'écrivez pas dans un langage élémentaire. L'efficacité en publicité dépend de l'utilisation d'un langage simple, d'une présentation simple et directe des arguments de vente.

Toutefois, si vous employez un style trop élémentaire, vous risquez de choquer votre public. Si vous employez un style trop original, vous mettez votre lecteur sur la défensive. Soyez simple, mais ne prenez pas votre lecteur pour un idiot!

7. Utilisez des mots courts et des mots courants.

Les mots courts sont préférables aux mots longs et les mots courants sont toujours meilleurs que les mots rares. Les mots courts et courants sont reconnus plus rapidement. On les comprend mieux et on les retient mieux.

8. Utilisez l'humour avec soin.

Les messages humoristiques peuvent vendre de la bière, des biscuits, des tablettes de chocolat, des boissons gazeuses et de la gomme à mâcher, mais leurs résultats sont inférieurs à la moyenne quand il s'agit de vendre des médicaments, de spiritueux, des cosmétiques, des parfums, des automobiles de luxe, des assurances, des services financiers et des produits nouveaux.

9. Soyez direct, télégraphiez.

Votre lecteur n'a pas le temps à perdre. Si vous voulez retenir l'attention des gens occupés, votre écriture doit aller directement au cœur du problème. Elle doit exiger un minimum de temps et d'effort de la part du lecteur. Plus vous vous lancez dans de longs développements, plus vous exaspérez votre lecteur.

10. Soyez positif.

La négation s'oublie facilement. Toutefois, si vous devez absolument utiliser une phrase négative, attirez l'attention du lecteur sur votre négation en la soulignant ou en l'imprimant en *italique*.

11. Respectez la structure sujet-verbe-complément.

L'usage fréquent de propositions emboîtées les unes dans les autres exige un effort d'attention considérable de la part du lecteur. Un taux d'emboîtement élevé nuit à la bonne compréhension de votre texte.

12. N'abusez pas des points de suspension.

En trop grande quantité, les points de suspension finissent par fatiguer le lecteur.

13. Utilisez modérément les points d'exclamation.

14. Évitez les banalités.

Évitez les platitudes et les généralités.

15. Placez les mots les plus importants au début de vos phrases.

Si vous voulez être bien compris - donc bien retenus -, réservez pour la fin de vos phrases les mots relativement peu importants. En moyenne, les mots placés en début de phrase sont mieux mémorisés que les mots placés en fin de phrase.

16. Suggérez une continuité de type cause à effet.

Les débuts de phrases affirmatives du genre *c'est pourquoi, par conséquent, en effet, en dépit, parce que, il est clair que, à cause de* favorisent la mémorisation de votre phrase en entier parce que ce genre de phrase implique une structure bien définie de la suite linguistique et favorise donc la capacité de prédiction.

17. Soyez cordial.

Vous avez de meilleures chances d'écrire une publicité à succès si vous êtes chaleureux, sincère et amical.

18. Utilisez un intertitre toutes les 25 lignes.

Les intertitres les plus efficaces sont ceux qui intriguent le lecteur et lui permettent de saisir votre argumentation sans devoir lire votre texte du début à la fin.

19. Montrez le bon côté des choses.

20. Concluez.

Dans vos conclusions, visez à proposez un acte. Reformulez les avantages principaux que vous proposez et incitez le lecteur à passer à l'action. Faites-lui comprendre qu'il doit agir tout de suite.

<i>pour trois jours</i>	<i>jusqu'à l'épuisement des stocks</i>	<i>tant qu'il y en aura</i>	<i>quatre jours seulement</i>
<i>pour un temps limité</i>	<i>jusqu'à demain</i>	<i>dernière semaine</i>	<i>dernière chance</i>
<i>quantité limitée</i>	<i>samedi seulement</i>	<i>prix en vigueur jusqu'au</i>	<i>l'offre prend fin le</i>

Les messages qui contiennent une conclusion formulée explicitement sont deux fois plus efficaces que ceux qui n'en comportent pas.

Document I : Les thèmes publicitaires

Quel est le thème de la publicité?

Comment le sais-tu?

▶ Quels éléments visuels sont directement liés au thème?

▶ Quels éléments textuels sont directement liés au thème?

Quel est l'impact du rapport image-texte sur le thème?

Document J : La conception et la réalisation d'un message publicitaire

Projet

Conception et réalisation d'un texte publicitaire en français.

Objectifs

- comprendre et produire des textes publicitaires
- mettre en œuvre les connaissances acquises lors du cours

Déroulement

La conception et la réalisation d'un message publicitaire est une tâche complexe qu'il est pratiquement impossible de compléter après un premier jet. Pour cette raison, nous allons procéder en étapes. Chaque étape est conçue pour vous aider à vous préparer à créer votre publicité.

Première étape : choix de sujet et aperçu global

Vous choisissez un produit, un service, un événement ou une cause que vous aimeriez mettre en valeur. Vous choisissez aussi un format de présentation. De plus, vous définissez votre public cible et le besoin à combler. N'oubliez pas : une publicité doit, avant tout, combler un besoin chez les consommateurs. Ensuite, vous réfléchissez à un thème pour votre publicité. Pour conclure, vous résumez votre idée pour votre message publicitaire.

Deuxième étape : brouillon/script

Vous élaborez une première ébauche de votre message publicitaire.

Étape finale : réalisation de votre publicité.

Étape	Date d'échéance	Pondération
Choix et aperçu global		5
Brouillon/script		5
Réalisation finale		90
Total		100

Critères

Durée ou longueur

- Audio ou audiovisuelle : 15 à 30 secondes
- Visuelle : variable

Groupe : 2 ou 3 membres (au choix)

40S : Communication médiatique

Première étape

Nom :

Nom du produit, du service, de l'événement ou de la cause :

Format de présentation :

- audio
- audiovisuelle
- visuelle
 - affiche
 - dépliant
 - autre (précisez)

Public cible : _____

Besoin à combler : _____

But : _____

Thème : _____

Résumé ou aperçu global : _____

40S : Communication médiatique

Choix du produit, du service, de l'événement ou de la cause

	5	4	3	2	1
Définition du produit					
Faisabilité du produit					
Rapport avec le public cible					

Commentaires : _____

Besoin à combler

	5	4	3	2	1
Précision et clarté du besoin à combler					
Validité du besoin à combler					

Commentaires : _____

Thème et résumé de ce que vous voulez faire

	5	4	3	2	1
Lien entre le thème et le produit choisi					
Lien entre le résumé et le public cible					

Commentaires : _____

Note : /5

OUI

NON

Deuxième étape

Nom :

	5	4	3	2	1
Rapport avec le thème					
Rapport avec le public cible					
Cohésion					
Précision					

Commentaires : _____

Note : /5

OUI

NON

40S : Communication médiatique

Évaluation

Critères	Commentaire ✓ Oui ○ Non -- Sans objet	Pondération
Le produit, le service, l'événement ou la cause		
	est crédible.	5
	est valide.	4
	est précis et clair.	3
Le message publicitaire		
	véhicule bien le thème et les objectifs.	15
	attire l'attention.	10
	suscite l'intérêt.	5
	éveille le désir.	5
	suscite l'action.	0
	est cohérent.	
	serait compréhensible par l'auditoire visé.	
Les moyens utilisés pour convaincre		
		30
Les ressources visuelles		
	véhiculent le sens du message.	25
	complètent le texte et/ou les sons pour véhiculer le message.	15
Les ressources sonores		
	sont porteurs du sens du message.	10
	complètent les autres éléments pour produire le message global.	5
	contribuent à l'ambiance et au ton de la publicité.	
	sont appropriées pour l'ambiance et le ton.	
	Le volume du son et/ou de la musique est normal.	
	Le débit de la voix est normal.	
	Le timbre de la voix est normal.	

Évaluation (suite)

<i>Les ressources linguistiques</i>			
	Le discours est porteur du sens du message.		
	Le discours fait appel aux sens et aux émotions.		
	Le discours séduit, suggère et incite.		
	Les procédés linguistiques (vocabulaire, registre de langue, syntaxe, ponctuation, typographie, etc.) complètent les éléments visuels et/ou sonores.		
	Le titre ou le slogan traduit le message, attire l'attention et invite à poursuivre la lecture du message.		
L'originalité		10	8 6 4 2 0
La mise en page ou le montage			
	est plaisant pour l'œil.	20	15 10 5 0
	est approprié pour l'auditoire visé et le message véhiculé.		
La qualité du français		10	8 6 4 2 0
	facilite la compréhension du texte. rehausse la qualité du message.		

Module 4 : L'imprimé : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Amener les élèves à comprendre l'importance de l'imprimé (ex. : journal, revue);
- Amener les élèves à porter un œil critique sur la facture formelle de l'imprimé;
- Examiner les rapports entre l'imprimé et les valeurs d'une société;
- Explorer l'univers de l'imprimé.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - L'écriture journalistique
 - Le point de vue journalistique
 - La une
 - La revue
- Activité de production
 - Projets d'exploration du monde de l'imprimé.

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Ce module est centré sur l'exploration de l'imprimé, sa structure et sa composition mais aussi les valeurs qu'il véhicule. Un accent particulier est placé sur l'analyse du point de vue avec lequel les journalistes présentent l'information, pour développer chez les élèves la pensée critique à l'égard de l'imprimé et, plus largement, des médias. Par ailleurs, puisque les journaux sont des pourvoyeurs de l'actualité, on propose de faire l'examen d'autres formes de journal telles que les versions Internet pour pouvoir en faire apprécier les différences.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré au journalisme; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré à l'imprimé;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992 (la section consacrée au journal);
- Lanthier, S. (2003), *La pratique du journalisme dans un journal communautaire en milieu francophone minoritaire*, Saint-Boniface : Association de la presse francophone.

■ Activités de mise en train

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent des divers types d'articles qu'ils ont vus au cours de leurs études, tel que le fait divers, l'article analytique, l'éditorial : fonction, écriture, particularités, etc. Animer une discussion homologue sur des discours oraux tels que des reportages, des journaux télévisés, des émissions d'information.
- Animer une discussion sur l'importance du journal dans un monde qui devient de plus en plus informatisé. Demander aux élèves les raisons pour lesquelles les journaux continuent à avoir une certaine popularité. Leur demander de dire s'ils pensent que les journaux disparaîtront un jour ou non et de justifier leur raisonnement. Leur demander s'ils reçoivent le journal chez eux, qui le lit. Leur demander, s'ils lisent le journal, quelles parties du journal ils lisent et pourquoi.

- Réviser le vocabulaire nécessaire afin de pouvoir parler du journal (voir particulièrement *Les médias et vous*, pages 8 à 11).
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent de la disponibilité des informations. Leur demander s'il est possible d'avoir trop d'information, si toutes les informations se valent. Leur demander de préciser les différences qu'ils établissent entre « information » et « savoir ».

■ Activités de compréhension

- **L'écriture journalistique**
 - Pour cette activité, la page 203 de *Médias à la une* et les pages 39 et 40 de *La compétence médiatique* sont très utiles.
 - Distribuer un article aux élèves et leur demander de résumer l'article sous forme de liste de faits. Leur demander de dire lesquels de ces faits ne sont pas aussi importants pour la compréhension de l'événement rapporté. Leur demander de justifier leurs choix. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves sont menés à reconnaître la structure de la pyramide inversée.
 - Demander aux élèves de lire un article et de trouver les réponses aux questions *qui, quoi, où, quand, comment* et *pourquoi*. Leur demander d'expliquer l'ordre dans lequel ces informations pertinentes à ces cinq questions ont paru et s'il est possible de changer cet ordre sans changer l'optique de l'article. Après avoir lu l'article, demander aux élèves d'en couper la moitié sans perdre les informations essentielles.
 - Afin de préparer le travail sur le point de vue journalistique, demander aux élèves de lire un article et de voir si l'article contient des mots à valeur connotative. Discuter de l'emploi de ces mots et de la manière selon laquelle ils révèlent la position de la rédaction du journal ou du journaliste. Demander aux élèves de récrire l'article de façon neutre. Discuter de la difficulté de la tâche et animer une discussion sur la fonction, dans un texte journalistique, des mots à valeur connotative.

□ **Le point de vue journalistique**

- Animer une discussion avec les élèves à partir du paragraphe suivant (extrait de *Les médias et vous*, p. 6) :

Présenter des faits le plus fidèlement possible, observer avec attention et impartialité : voilà ce qu'on attend d'un journal « objectif ».

Mais il faut tenir compte de la chaîne de transmission des informations dans la présentation « objective » des faits. (...) Le journal nous rapporte des faits qui suivent ce cheminement : un témoin transmet le fait à un **correspondant** qui le transmet à une **agence de presse** locale qui le transmet à un **bureau central** qui le transmet à un **télescripteur** qui le transmet à un **journaliste** qui le transmet à un **lecteur**! Le fait risque souvent d'être un peu (beaucoup?) déformé (ou transformé) après être passé par plusieurs récepteurs...

Il pourrait être intéressant de comparer des articles portant sur les mêmes sujets mais provenant de diverses sources pour permettre aux élèves de déceler les optiques différentes qui manifestent le point de vue journalistique. Voici quelques sites Web de journaux :

www.journaux.apf.ca/laliberte Le site Web de l'hebdomadaire franco-manitobain *La Liberté*.

www.cyberpresse.ca Un site présentant a plusieurs journaux francophones dont *La Presse* de Montréal et des journaux francophones de l'Ontario.

www.ledevoir.com Le site Web du journal *Le Devoir*.

www.lemonde.fr Le site Web du journal *Le Monde*, un journal français dont le niveau de français est assez élevé. On peut avoir accès aux archives mais certains des articles sont payants. Les articles du jour même sont téléchargeables gratuitement.

www.lefigaro.fr Le site Web du journal *Le Figaro*, un autre journal français dont le niveau de français est peut-être plus accessible que celui du *Monde*. Tous les articles dans les archives sont payants. Les articles du jour même sont téléchargeables gratuitement.

radio-canada.ca Le site Web du réseau de la Société Radio Canada. Dans la zone *Nouvelles*, on trouve des articles sur l'actualité. Il est possible de naviguer sur le site pour trouver des actualités qui concernent le Manitoba.

www.liberation.fr Le site Web du journal *La Libération*, un journal de la gauche politique française.

www.lactualite.com Le site Web du magazine *L'actualité*; ce site comprend un programme pédagogique.

- Demander aux élèves de lire deux ou trois articles sur le même sujet venant de journaux différents. Leur demander, en lisant le premier article, de faire un tableau dans lequel ils mettent les points principaux et secondaires de l'article. Leur demander en lisant les autres articles, de noter les points qui reviennent et l'ordre dans lequel ils reviennent, d'indiquer également si cet ordre s'il est différent de celui de premier article. Leur demander de noter les informations supplémentaires, s'il y a lieu. Leur demander de noter la nature des informations : proviennent-elles d'interviews ou sont-elles présentées comme des faits sans commentaires? La présentation des faits dans chacun des articles influence-t-elle la manière selon laquelle on comprend ou perçoit l'événement?
- Faire faire la même démarche mais avec des éditoriaux. Demander aux élèves de lire un éditorial sur un sujet et d'écrire un court paragraphe sur ce sujet. Faire lire un deuxième éditorial sur le même sujet mais avec un point de vue différent. Demander aux élèves de relire le paragraphe qu'ils ont écrit. Leur demander de noter si leur opinion a changé et d'indiquer les raisons pour lesquelles elle a changé ou non. Leur demander d'expliquer les raisons pour lesquelles les éditoriaux expriment des points de vue divergents si les faits ou les événements restent les mêmes.
- Demander aux élèves d'évaluer les valeurs présentées dans les articles ou reportages. Ces valeurs représentent-elles des valeurs de notre société? Si, dans un article, il s'agit d'une société étrangère, le journaliste fait-il ressortir les valeurs divergentes ou communes entre celle-ci et la sienne? Pourquoi?
- Animer une discussion à partir des textes suivants publiés dans *Médias à la une* : « Qui contrôle quoi? » (p. 194 à 196), « Les limites de l'objectivité » (p. 209), « Un regard nuancé sur la presse d'ici » (p. 210 et 211) et « Un article à sensation ou une étude sérieuse? » (p. 213 à 216).
- Faire faire une recherche sur la propriété des journaux et l'affiliation politique des propriétaires. Faire faire un examen de quelques éditoriaux qui ont paru dans les journaux et demander aux élèves d'expliquer si l'affiliation politique des propriétaires a affecté le point de vue des éditorialistes et des opinions présentées. Demander aux élèves d'expliquer si les propriétaires ont, selon eux, le droit d'avoir une influence sur le contenu des éditoriaux.

□ La une

- Demander aux élèves d'examiner la une d'un journal et de repérer les histoires importantes de la journée et la place accordée à chacune d'elles. Demander aux élèves de noter l'emplacement de l'histoire et d'expliquer si cet emplacement reflète l'importance de l'histoire. Leur demander si la photo de

la une correspond à un des articles de cette page ou si elle renvoie à une histoire ailleurs dans le journal. Donner ensuite la une d'autres journaux et demander aux élèves de les comparer à la première qu'ils ont vue. Leur demander les raisons pour lesquelles les unes sont différentes. S'il est possible d'avoir des journaux de différentes régions du pays, il serait intéressant d'examiner les différences entre les unes. Demander aux élèves de commenter la grandeur des manchettes, la police de caractères utilisée, les sous-titres, les surtitres, les intertitres ou les citations mises en évidence dans le corps d'un article. Demander aux élèves de dire si les histoires présentées sont de nature positive ou négative et d'examiner les raisons pour lesquelles un type prédomine.

- Demander aux élèves d'examiner la une d'un quotidien sur papier et de le comparer au site Web du même journal. Demander aux élèves de relever les différences et les ressemblances entre les deux versions du même journal. Leur demander les raisons pour lesquelles les deux versions sont différentes. Leur demander de quelles façons le support médiatique dans lequel il est présenté a une influence sur la manière dont les informations sont présentées. L'interactivité du site Web est-elle un avantage ou un inconvénient? Les articles sont-ils identiques à ceux qui paraissent dans le journal imprimé? Y a-t-il un avantage à avoir des mises à jour instantanées ou cela peut-il mener à des publications trop précipitées d'informations non vérifiées?
- Demander aux élèves de visionner le bulletin d'informations, radiophonique ou télévisuel, pour lequel le quotidien du même jour est disponible. Leur demander de comparer les histoires jugées importantes par l'un ou l'autre des supports médiatiques. Demander aux élèves, en visionnant le bulletin, de noter les informations principales et secondaires. Leur demander de lire l'article correspondant et de faire le même travail. Leur demander de comparer les informations. Quelle conclusion en tirent-ils? Leur demander si les images dans le bulletin télévisuel ajoutent de l'information qui n'est pas explicite dans le bulletin mais expliquée dans l'article. Leur demander si les images offrent une note d'objectivité ou de subjectivité et d'expliquer leur raisonnement. Demander aux élèves d'examiner la même histoire sur un site Web d'une troisième source et de comparer cette troisième source avec les deux autres. Leur demander d'évaluer les avantages et les inconvénients de chacun des supports médiatiques examinés. Demander aux élèves s'ils pensent que les journaux pourraient éventuellement se faire remplacer par leur version virtuelle et d'avancer des justifications à leur raisonnement.

- Demander aux élèves de choisir une histoire à la une d'un journal et de la suivre pendant trois à cinq jours. Leur demander de quelle manière l'histoire a évolué, l'importance qu'on y a accordée et sa place dans le journal. Leur demander, à la fin des cinq jours, s'ils pensent que l'histoire continuera d'avoir de l'importance ou si l'histoire a perdu l'intérêt des lecteurs.

□ La revue

Consulter *La compétence médiatique*, p. 45 et 46 pour des activités reliées aux revues.

- Demander aux élèves de comparer le contenu d'une semaine de journaux avec celui d'une revue comme *L'actualité*. Demander aux élèves d'examiner le contenu de la une des journaux et du contenu de la revue. L'importance accordée aux histoires au cours de la semaine est-elle la même que celle accordée aux histoires dans la revue? Les informations diffèrent-elles entre les deux types de publication? Quelles en sont les raisons? Leur demander d'examiner le point de vue journalistique mis en œuvre dans le journal et la revue. Quels sont les avantages et les inconvénients du journal et de la revue?
- Constituer un corpus de revues différentes; les examiner brièvement et inférer le(s) public(s) cible(s) qu'elles visent. Demander aux élèves de choisir des revues visant des publics cibles différents (par exemple, une revue pour femmes et une revue de chasse ou de pêche). Leur demander de dégager comment la prise en compte du public cible exerce une influence sur le type d'histoires présentées, le type d'annonces publicitaires, la mise en page des revues, etc.
- Demander aux élèves d'examiner les revues qui ont comme public cible les adolescents et les adolescentes. Leur demander s'il y a davantage de revues pour les filles ou pour les garçons et de dégager des raisons possibles. Leur demander d'examiner le type d'histoires dans ces revues. Leur demander d'expliquer dans quelle mesure ces revues correspondent aux adolescents ou non. Les revues sont-elles rattachées à des produits particuliers? Les produits font-ils l'objet d'une publicité agressive? Quel(s) type(s) d'adolescent ces revues véhiculent-elles?

■ Activités de production

□ Projets d'exploration du monde de l'imprimé

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration du monde de l'imprimé. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :
 - Choisir un événement de l'actualité et le suivre dans divers médias : journaux, Internet, revues et télévision. Examiner les informations présentées dans chacun de ces médias, le point de vue journalistique, les images associées à l'événement et la durée de la présentation de l'événement. Faire ressortir les différences, voire les nuances, entre les divers médias tout en évaluant quel média a le mieux présenté l'événement.
 - Prendre la responsabilité d'un numéro de journal de l'école : réunissez-vous avec l'équipe, décidez qui aura la responsabilité d'être rédacteur-en-chef et distribuez les tâches à faire. Faites la mise en page en décidant l'emplacement des articles et l'importance relative à leur accorder. Décidez de l'optique du journal, d'une politique éditoriale, de l'échéance et des conditions de rédaction (type d'articles, longueur, etc.). Diffusez le journal.
 - Faire une recherche sur l'évolution de l'imprimé : contenu, mise en page, production, lectorat, etc.
 - Monter et animer un débat sur la place et la fonction de l'imprimé dans la « société de l'information ».
 - Monter et animer un débat sur le droit à l'information dans la société actuelle, sur le « pouvoir de la presse ».
 - Monter et animer un débat sur les médias (imprimé inclus) francophones et anglophones au Canada : rôles et fonctions respectifs.

Module 5 : Lire l'image

Intentions pédagogiques du module :

- Mettre en place des procédures d'observation, de découverte et d'interprétation de l'image;
- Analyser les éléments constitutifs d'une image et les effets de sens produits;
- Affiner les outils d'analyse et, plus fondamentalement, de lecture de l'image;
- Considérer l'image comme un système de signes, porteur et producteur de sens.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Image et réalité
- Structure et composition de l'image
- La couleur
- Image et texte
- Image et mouvement
- Fiche synthèse : comment analyser l'image?

Ressources d'apprentissage possibles

■ Image et réalité

□ Brève synthèse

Nous vivons dans un monde rempli d'**images**, celles de la publicité, de la télévision, des cédéroms, d'Internet, de la presse, celles de l'art, du cinéma. Ce monde nous confronte au **réel** et à ses **représentations**, que notre œil capte sans toujours avoir les moyens de vérifier la fiabilité. Ainsi, comment avoir la certitude que ce que nous prenons, sur une photo, pour une authentique représentation de personnes, de situations ou de lieux, n'est pas un montage, un trucage, ou bien encore une image de film, c'est-à-dire une reconstitution avec des acteurs jouant un rôle.

Ainsi, la photo d'une queue devant un magasin peut être interprétée différemment

par quelqu'un vivant dans un pays marqué par la pénurie, et par quelqu'un vivant dans un pays riche où la scène évoque des périodes de fêtes ou de soldes.

Notons également que la représentation picturale du réel, portraits, scènes ou paysages, est modifiée par des choix relevant des époques, des mouvements esthétiques, des croyances religieuses, des théories philosophiques, des modes...

Ainsi, les représentations cubistes sont différentes des portraits classiques par exemple, qui eux-mêmes diffèrent des représentations de l'art égyptien ancien.

Source : cette brève synthèse est inspirée du chapitre 2 intitulé « La lecture d'images » de Sabbath, H. (2001) *Le français méthodique*, Paris, Hatier, p. 24.

□ Exemples d'activités-types : observation, découverte et interprétation

- Observer deux images proches
 - observer les deux images sans lire la légende qui les accompagne et chercher en quoi elles se ressemblent; à quelle(s) réalité(s) renvoient-elles?
 - lire ensuite la légende : qu'apprend-elle sur le rapport entre chaque image et la réalité?
 - dire de quelles informations le lecteur a besoin pour faire confiance à une photo et discuter de la question suivante : le lecteur d'une photo peut-il toujours faire confiance à ce qu'il voit?

- Identifier le référent d'une photo
 - décrire une photo sans en lire la légende
 - faire des hypothèses sur ce que représente la photo; « donner sa propre interprétation »
 - dire ce qui, dans une image, peut orienter la lecture, donc l'interprétation; indiquer d'où viennent les différences d'interprétation
 - prendre connaissance de la légende
- observer le caractère polysémique d'une image
 - sans lire la légende, décrire, le plus explicitement possible, l'image
 - dire vers quelles(s) interprétation(s) la scène représentée dans l'image oriente le lecteur
 - lire la légende et discuter du caractère polysémique de certaines images
- observer diverses formes de représentations d'une personne (ex. : une photo et une peinture) ou d'un lieu
 - comparer deux images qui représentent le même lieu (par exemple, une photo d'un monument touristique très connu et une peinture de ce même monument) : dégager les similitudes et les différences (par exemple, dans le cas de la photographie et de la représentation picturale, différence dans l'angle de vision, modifications dues à l'époque, au moment de l'année ou de la journée)
- Analyser le trucage d'une photo historique
 - comparer deux photos d'un même événement, l'une des photos ayant fait l'objet de modifications (ex. : des personnages ont été gommés) : déterminer en quoi consiste le trucage; avancer des explications possibles
 - discuter de la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler de modification de la réalité (ex. : une réalité historique)?
- S'interroger sur la fiabilité d'une photo
 - dégager diverses raisons expliquant pourquoi on ne peut pas toujours se fier à une photo; classer ces raisons selon qu'elles dépendent de la photo, du photographe, du spectateur ou de celui qui exploite la photo
- S'interroger sur les raisons d'une lecture subjective de l'image
 - expliquer pourquoi le spectateur d'une photo peut y voir des significations personnelles, culturelles et l'interpréter de manière personnelle
 - déterminer si le même phénomène intervient lors de la lecture d'un texte

- Tirer des conclusions sur les représentations du réel
 - dresser une liste, aussi exhaustive que possible, des éléments qui, dans une photo, peuvent influencer sur notre perception du réel; dans le cas de la représentation picturale, quels éléments chez l'artiste transforment sa vision des choses ou des êtres?

Activités d'écriture :

- décrire à partir d'une image : décrire une photographie, objectivement d'abord, subjectivement ensuite
- raconter à partir d'une image : raconter une scène représentée dans une photo en variant les points de vue (ex. : personnage, témoin, narrateur omniscient);
- argumenter sur la fiabilité d'une image : à partir de l'observation de divers types d'images, étayer puis réfuter, avec des arguments appropriés, la thèse selon laquelle « l'image ne ment pas ».

■ Structure et composition de l'image

□ Brève synthèse

L'analyse de l'image passe par l'observation des grandes **lignes** qui structurent ses éléments et qui jouent le rôle de limites. Ces lignes sont indissociables de la notion de **perspective**, puisque la représentation de l'espace en trois dimensions se fait sur une surface plane, en deux dimensions. Les lignes obliques indiquent la profondeur et l'éloignement, divisant ce qui est vu en **premier plan** et en **arrière-plan**. Les **diagonales** séparent des zones d'opposition, les **courbes** marquent l'absence de rupture, des contrastes moins nets. L'intersection des **lignes de force** (axes qui divisent l'image) attire le regard vers les points essentiels de l'image.

Ainsi, dans les photos du paysage new-yorkais par exemple, les verticales des immeuble dominant, insistant sur le caractère géométrique des lieux. Les obliques attirent le regard vers les points de fuite de l'image, à travers plusieurs plans alternant ombre et lumière.

Certains éléments de la représentation sont soulignés par le cadrage qui limite l'espace, valorisant ce qui fait partie du champ de vision, et par la **position** de celui qui regarde, ce qui répond à des techniques de **plongée** (de haut en bas) ou de **contre-plongée** (de bas en haut). La composition de l'image repose aussi sur la manière dont sont disposés les éléments qui la constituent, avec des effets de **forme**,

des oppositions de **volumes**, des contrastes de **luminosité**, des jeux de **regards**. Les **proportions** des différents éléments jouent également un rôle dans l'analyse, en relativisant leur importance ou en leur donnant une **valeur symbolique** : êtres humains par rapport au monde environnant, objets par rapport à l'espace ou à la distance... Le regard du spectateur est attiré par les formes que dessinent les

lignes et par les jeux d'opposition, mais il se « raccroche » toujours à ce qui lui semble identifiable. Pour analyser une image, il doit tenir compte de cette composition, qui relève moins du réel lui-même que de la façon de le représenter et de le « cadrer ».

Source : *ibid.*, p. 29.

□ **Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation**

- observer les lignes et les plans d'une photo : par exemple, vers quoi convergent-elles? où se trouve attiré le regard du spectateur? comment les lignes découpent-elles l'espace? combien de plans définissent-elles?
- observer les lignes et les plans d'un tableau : par exemple, que délimitent-ils? comment l'espace se trouve-t-il ainsi « découpé »? sur quels éléments ces lignes attirent-elles l'attention du spectateur? que mettent en valeur les contrastes provoqués par l'ensemble de ces lignes? sur quel(s) aspect(s) de la réalité représentée l'image, telle que composée, met-elle l'accent?
- observer des images pour faire surgir des significations : par exemple, à partir de deux images représentant une même réalité, dégager les éléments communs et les différences quant à leur composition; peut-on dégager un point de vue différent quant à la manière de représenter la même réalité? quels sont

Activités d'écriture :

- en s'appuyant sur une image, composer un court récit (l'image peut en être le thème ou le décor);
- considérer que la scène représentée dans une image est le décor d'un début d'une nouvelle : rédiger ce début de texte en y intégrant les personnages et les lieux représentés ainsi que l'atmosphère qui s'en dégage.

les effets de créés, en particulier pour la composition? quelles interprétations en faire?

■ La couleur

□ Brève synthèse

Dans l'analyse de l'image, les **couleurs** jouent un rôle important, sur le double plan de la fidélité au réel et des **significations symboliques**.

Les couleurs sont des sensations que produisent sur l'œil les radiations de la lumière, absorbées et réfléchies par les corps. On distingue les couleurs dites **primaires**, le jaune, le bleu et le rouge, les couleurs **complémentaires**, le vert, l'orange et le violet. Les couleurs sont classées en couleurs **chaudes** (rouge, brun, orange) et couleurs **froides** (bleu, vert). Elles se combinent pour donner un grand nombre de nuances dont les choix correspondent, dans la représentation picturale, à la volonté de transmettre le réel, mais surtout à des perceptions qui varient en fonction de nombreux paramètres. On considère en effet que les couleurs ont en elles-mêmes une signification : les couleurs **lumineuses** suggèrent la joie de vivre, les couleurs **sombres** le chagrin ou la douleur.

La publicité joue particulièrement sur la **valeur symbolique** des couleurs, associant le rouge à la passion ou au sang, le vert tendre à l'enfance, à la fraîcheur, à l'innocence ou aux jardins printaniers, le blanc à la pureté, le noir au deuil et à la tristesse. Les correspondances sensibles montrent que l'on passe facilement, dans le domaine sensoriel, d'une perception à une autre : les couleurs évoquent des sons et des parfums; elles ont aussi une force incitative.

Les couleurs et leurs nuances sont en relation avec l'**imaginaire** du peintre, non seulement par leur nature mais par la technique utilisée.

La combinaison des **formes**, des **grandes lignes** et des **couleurs** permet, lorsqu'on le perçoit, d'analyser plus facilement le contenu et peut-être le « message » d'une œuvre d'art, grâce à « l'herméneutique » du peintre, c'est-à-dire son univers et sa perception personnelle du monde.

Source : *ibid.*, p. 34.

□ Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation

- Observer des utilisations différentes de la couleur, des contrastes de couleur : par exemple, à partir de deux œuvres picturales qui représentent l'une et l'autre un paysage, dégager

les impressions que crée chez le spectateur l'utilisation différente de la couleur; à partir de deux tableaux points par exemple par le même artiste, dégager comment les couleurs et leur utilisation créent une atmosphère; quelles représentations de la réalité sont ainsi créées? quelles impressions les jeux de couleur créent-elles chez le spectateur?

- Étudier et interpréter les couleurs et les lignes d'une publicité : par exemple, dégager les effets produits par les combinaisons, les reprises et les contrastes de couleur; y a-t-il une couleur dominante? Si oui, qu'évoque-t-elle? Dégager, le cas échéant, le sens symbolique que peuvent avoir certaines couleurs; quel(s) effet(s) produit la publicité chez le spectateur?
- Analyser les couleurs, les lignes et les formes d'une affiche et leurs effets : par exemple, expliquer en quoi les lignes, les couleurs et les formes créent une atmosphère; dégager en quoi cette atmosphère rend efficace l'affiche et le message qu'elle véhicule.

■ Image et texte

□ Brève synthèse

Certaines images sont accompagnées de **textes** : c'est le cas de la bande dessinée, du roman-photo, des dessins de presse, des affiches, de la publicité. Dans ces différents cas, il existe une relation très étroite entre le dessin et le texte. Ainsi, dans la **bande dessinée**, l'image représente des lieux et des personnages, et évite ainsi la description ou le portrait qui figureraient dans un roman. La succession des vignettes prend une forme narrative pour montrer les personnages en action. Il est cependant nécessaire que le texte vienne apporter quelques informations, il prend alors la forme de paroles des personnages ou de récit du narrateur. Les significations viennent de ce qui est représenté graphi-

quement, des paroles, mais aussi du **graphisme**, capable de créer une atmosphère propre à une histoire ou à un dessinateur.

La relation sens/image n'est pas exactement la même dans le **dessin de presse** ou dans l'**affiche** politique, et même dans la **publicité**, dont les objectifs ne sont pas de raconter, mais d'informer, de convaincre ou de faire réagir.

On observe souvent des effets de **décalage** entre le texte et l'image, et ce sont précisément ces oppositions, passant par des **procédés rhétoriques**, qui frappent parce qu'elles sont inattendues : deux domaines se trouvent rapprochés de manière métaphorique, la politique et le jeu; la mise en scène fait que le dessin deviendrait incompréhensible

si le texte n'était pas là : il explicite et confirme une signification partiellement trouvée par le lecteur, qui doit la vérifier. Ces dessins accompagnés de texte sont nettement **connotés** et font appel à des référents culturellement partagés. Les textes qui accompagnent les images fonctionnent eux-mêmes souvent sur des **jeux de mots** (ex. : allitérations, assonances, formules frappantes, slogans

courts et faciles à retenir). L'image publicitaire comme l'image politique peuvent difficilement se passer de texte, et leur force vient de la relation établie entre les deux types de messages. On peut en général vérifier que plus le message est sobre, plus l'ensemble image/texte a d'efficacité.

Source : *ibid.*, p. 37.

□ **Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation**

- Observer des textes de bande dessinée et leur relation avec l'image : par exemple, préciser la place du texte dans les vignettes, les formes qu'il prend, les informations qu'il apporte, sa complémentarité à l'image.
- Observer l'association du texte et de l'image dans une publicité pour en dégager le sens : par exemple, décrire la publicité (ex. : image, texte(s), disposition, typographie); préciser les relations qui unissent image et texte(s); dégager, le cas échéant, les référents et les symboles sur lesquels repose la publicité.
- Observer l'association du texte et de l'image dans un dessin de presse : par exemple, décrire les éléments du dessin en soulignant sa composition; expliquer en quoi l'image et le texte sont indispensables pour la compréhension de la scène représentée; dégager le sens de l'ensemble et préciser ce qui crée l'impact, satirique par exemple, de l'alliance image/texte dans le dessin de presse.
- Observer l'association du texte et de l'image dans une affiche : par exemple, décrire les éléments de l'affiche en soulignant sa composition; préciser en quoi le texte précise ou complète l'image; dire si celle-ci serait compréhensible sans le texte; préciser de quels éléments naît la signification du message; dire en quoi l'affiche est efficace.
- Interpréter les relations entre une illustration de couverture et un roman : par exemple, examiner les relations entre un titre de roman et l'illustration de couverture; qu'évoquent-elles; comparer deux illustrations de couverture différentes d'un même roman et dégager laquelle des deux paraît le plus en

rapport avec ce que le titre connote; préciser les effets produits, dans chacun des deux cas, entre l'illustration et le titre.

- L'influence de la légende sur l'image :
La présence d'une légende oriente l'interprétation :
 - la légende référentielle : elle situe dans le réel ce que l'on voit dans l'image : lieu, objet, nom des personnages, etc.
 - la légende explicative : elle explicite l'information contenue dans l'image ou la prolonge (ex. : les légendes des photos de presse)
 - la légende interprétative : elle réduit la polysémie de l'image en proposant un sens.

Activités d'écriture :

- écrire le début d'un roman à partir de sa version correspondante en bande dessinée
- à partir d'un événement politique par exemple, composer un dessin de presse
- à partir de quelques titres de romans et en laissant jouer les inspirations établies par les connotations, rédiger un projet d'illustration en relation avec ces titres.

■ Image et mouvement : le cinéma

Voir le module 1 « Le cinéma : compréhension, production et visionnement » dans le présent chapitre.

Fiche-synthèse : Comment analyser l'image?

Toute image est porteuse de sens; le lecteur qui l'interprète

- s'appuie les éléments de l'image elle-même;
 - met à profit le contexte iconographique ou textuel;
 - regarde l'image en fonction de ses références, de son vécu, de ses expériences, de son bagage culturel;
 - subit l'influence des codes collectifs d'une société.
- Les référents de l'image :
 - Déterminer de quoi « parle » l'image : que représente-t-elle? un sujet animé ou inanimé? fictif ou réel? naturel ou artificiel? un portrait ou un paysage? un événement? une situation?...
 - L'image peut aussi représenter une autre image, comme la reproduction d'un tableau dans un magazine par exemple.
 - Les fonctions de l'image :
 - La fonction référentielle : l'image vise à présenter un objet, une situation, un savoir à des fins informatives (ex. : photo de reportage) ou didactiques (ex. : schéma scientifique);
 - La fonction argumentative : l'image vise à persuader, communiquer un message (ex. : affiche publicitaire, caricature politique, dessin satirique);
 - La fonction esthétique : l'image vise à plaire, suscite l'émotion ou le rêve par ses qualités formelles (peinture) ou son intérêt narratif (bande dessinée).
Souvent, ces trois fonctions se combinent (ainsi, la photographie d'une peinture célèbre dans un musée).
 - Les significations de l'image :
 - L'image comme représentation
L'image a d'abord un sens dénoté; c'est ce qu'elle montre, ce qu'elle signifie explicitement; on examinera dans cette perspective ce qui représenté : personnage(s), objets, composantes d'un décor, parties d'un bâtiment, etc.
 - L'image comme communication
Il s'agit ici de dégager la source de l'image et sa destination : quel en est l'émetteur? qui l'a commandée et financée? par quel moyen, dans quel but et pour quel destinataire est-elle diffusée? dans quel contexte a-t-elle vu le jour? quels intérêts (politiques, économiques, idéologiques ou autres) la sous-tendent?

.../...

.../...

- L'image comme composition

L'image véhicule des significations par ses ressources propres : formes, lignes, perspectives, couleurs (souvent chargées d'un sens symbolique). La composition (proportions, contrastes, cadrages, etc.) suggère des valeurs, des connotations affectives ou culturelles; elle révèle un certain point de vue sur le sujet représenté et peut recourir à des figures de rhétorique (ex. : allégorie, hyperbole, antithèse, métonymie).

- L'image et le texte

Le message visuel est souvent associé à un message verbal : image et texte peuvent alors se combiner selon diverses modalités.

- Image et texte complémentaire

L'image et le texte peuvent être indissociables, aussi nécessaires l'une que l'autre : ainsi, dans une page de magazine où photo et articles se complètent, sur une affiche publicitaire où le nom du produit requiert une image qui lui donne sens et valeur, dans une bande dessinée où les bulles sont indispensables à l'histoire.

- L'image au service du texte

➤ L'image peut être seulement décorative ou illustrative, subordonnée au texte qui est primordial. La fonction esthétique de l'image est alors mobilisée pour plaire ou pour séduire; elle contribue à la mise en page.

➤ L'image peut exercer sa fonction argumentative en renforçant la thèse énoncée par le texte : elle intervient alors comme preuve ou comme exemple, elle amplifie le sens de l'énoncé, elle peut aussi dévoiler un sens non immédiatement explicite du texte.

- Le texte au service de l'image

Le texte nomme (titre d'un tableau), explique (légende d'une photo), analyse (commentaire d'un reportage, critique d'art). Il éclaire alors le sens de l'image; il peut aussi orienter l'interprétation de l'image, par exemple en établissant un rapport non immédiatement perceptible entre un titre et un tableau, en réduisant la polysémie de l'image.

- Le texte en tant qu'image

Le texte lui-même se donne à voir et son aspect visuel peut être mis en valeur : typographie recherchée, calligraphie à effets esthétiques, mise en page travaillée, utilisation de couleurs etc. Il en résulte parfois des effets poétiques, notamment dans les calligrammes.

Source : cette brève synthèse est inspirée du chapitre 10 intitulé « L'image fixe » dans Labouret, D. et Meunier, A. (dir.) *Méthodes du français Seconde, Première*, Paris, Bordas/VUEF, 2001, p. 66-68.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- Fozza, J.-C., Garat, A.-M. et Parfait, F. (2001). *Petite fabrique de l'image. Parcours théorique et thématique, 180 exercices*, Paris, Magnard.
- Mollica, A. (1992). *Une image vaut 1000 mots... Activités créatrices dans la salle de classe, livres 1 et 2*, Welland, Éditions Soleil (chaque livre est accompagné d'un *Guide pédagogique*).
- Yaiche, F. (2002). *Photos-Expressions*, Paris, Hachette : l'ouvrage propose 70 photos (personnages, paysages, objets, scènes de vie) et plus de 50 activités communicatives qui s'y rattachent.

Ressources d'apprentissage possibles

- Organismes (franco-)manitobains intervenant dans le champ des médias (voir leurs coordonnées dans l'édition annuelle de *l'Annuaire des services en français au Manitoba*), tels que :
 - la radio de Radio-Canada;
 - la télévision de Radio-Canada;
 - le *Cercle de presse francophone du Manitoba*;
 - *Envol 91 FM, la radio communautaire du Manitoba*;
 - l'hebdomadaire *La Liberté*;
 - Les *Production Rivard*;
 - Le *Festival des vidéastes*;
 - *Cinémental*;
 - *Freeze Frame*.
- *Actions médias* : un programme de formation aux médias (contacter Dominique Philibert au 231-1998 ou, via courriel, à dphilibert@atrium.ca).
- La Société Radio-Canada propose des ressources en communication médiatique, telles que :
 - www.radio-canada.ca/archives
Les grands moments de la radio et de la télévision canadiennes, sur Internet : reportages mis en contexte et commentés, clips audio et vidéo, notes biographiques, dossiers historiques, photos, hyperliens, entrevues exclusives; le site présente également une série de plus de cent projets pédagogiques;
 - www.radio-canada.ca/education
Les médias au service de l'éducation via une médiathèque, des fiches de référence, des scénarios pédagogiques, des dossiers, des nouvelles, des chroniques et un ensemble de projets multimédias.
- la série *Nouvelles Plus* (vol. 1 : 2000/2001, 6 vidéocassettes); (vol. 2 : 2001/2002, 6 vidéocassettes) produite par Radio-Canada Télévision : divers sujets d'actualité traités sous un angle pédagogique, à partir des archives de Radio-Canada; chaque vidéocassette est accompagnée d'un *Guide pédagogique*.
- La société Télé-Québec (www.video.telequebec.tv) propose une collection de vidéos éducatives en langue française, accompagnées de guides; le site propose également un portail (*Carrefour éducation*) qui offre une banque d'images libres de droit, des propositions d'activités et des liens avec d'autres sites.

.../...

Ressources d'apprentissage possibles

.../...

- L'Office national du film du Canada propose de nombreuses ressources médiatiques :
 - www.onf.ca/boutique;
 - catalogues;
 - voir particulièrement le film *L'Affaire Bronswik* : produit en 1978, primé à de nombreuses reprises, ce film (d'environ 25 minutes) à la fois d'animation et de fiction « livre le récit de l'existence d'un monumental complot contre l'humanité, complot dont l'origine remonte à l'invention de la télévision ».
- La câblo-éducation (www.cableeducation.ca) « offre aux enseignants canadiens des émissions télévisées, sans publicité et affranchies de droits d'auteur, qu'ils peuvent utiliser en classe afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage de leurs élèves »; une rubrique « Enseignants »; recherches par matières.
- Cinq sites Web, particulièrement riches :
 - le site du Réseau Éducation-Médias : www.education-médias.ca;
 - le site du Centre de ressources en éducation aux médias : www.reseau-crem.qc.ca;
 - le site de TV5 : www.tv5.org/tv5Site/enseignants/;
 - le site du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (France) : www.cleml.org/plandusite.html;
 - le site du Conseil de l'éducation aux médias (Belgique) : www.cfwb.be.cem/.
- Le test basé sur les normes (S4) de janvier 2005 en français langue première et en français langue seconde – immersion portent, l'un et l'autre, sur le thème des médias (les deux tests sont disponibles à la DREF).
- l'ouvrage pratique de Lancien, T. (2004) *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.
- l'étude (2003) de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Place aux jeunes dans les médias. Ce que 5 700 enfants canadiens disent des émissions de télévision, des films, des jeux vidéo et sur ordinateur*, Ottawa, FCE.
- Deux ouvrages de référence :
 - Balle, F. (dir.) (1998) *Dictionnaire des médias*. Paris, Larousse : « En 2 500 articles, un panorama complet des médias »;
 - Ortoleva, P. (1995) *La société des médias. XX^e siècle*, Paris, Casterman/Giunti.