



---

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;

- 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*

| Appréciation        | Descripteurs de la performance de l'élève   |
|---------------------|---|
| <i>exceptionnel</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• effectue souvent un retour sur des réactions antérieures pour y apporter ajustements, modifications ou confirmations.</li> <li>• donne une description des stratégies et des techniques précises pouvant permettre d'interpréter, par exemple, des faits, des personnages et des thèmes.</li> </ul>                            |
| <i>bon</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• effectue régulièrement un retour sur des réactions antérieures pour y apporter ajustements, modifications ou confirmations.</li> <li>• 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.</li> </ul> |
| <i>satisfaisant</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• effectue parfois un retour sur des réactions antérieures pour y apporter quelques ajustements, modifications ou confirmations.</li> <li>• 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.</li> </ul>   |
| <i>rudimentaire</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• effectue rarement un retour sur des réactions antérieures et n'y apporte qu'un nombre restreint d'ajustements, de modifications ou de confirmations.</li> <li>• 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.</li> </ul>  |
| <i>incomplet</i>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• inachevé, illogique, non pertinent et/ou incompréhensible; donne peu d'indications qu'il comprend l'univers narratif; peut être très bref.</li> </ul>  |

## *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* <sup>(1)</sup>, 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* <sup>(1)</sup>, 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. » <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Souligné dans le texte.

<sup>(2)</sup> Rousselle, J., Lachapelle, M. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5<sup>e</sup>*. 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. »<sup>(3)</sup>

- 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;

---

<sup>(3)</sup> Rousselle, J., Lachapelle, M. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5<sup>e</sup>. 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 des 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 : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

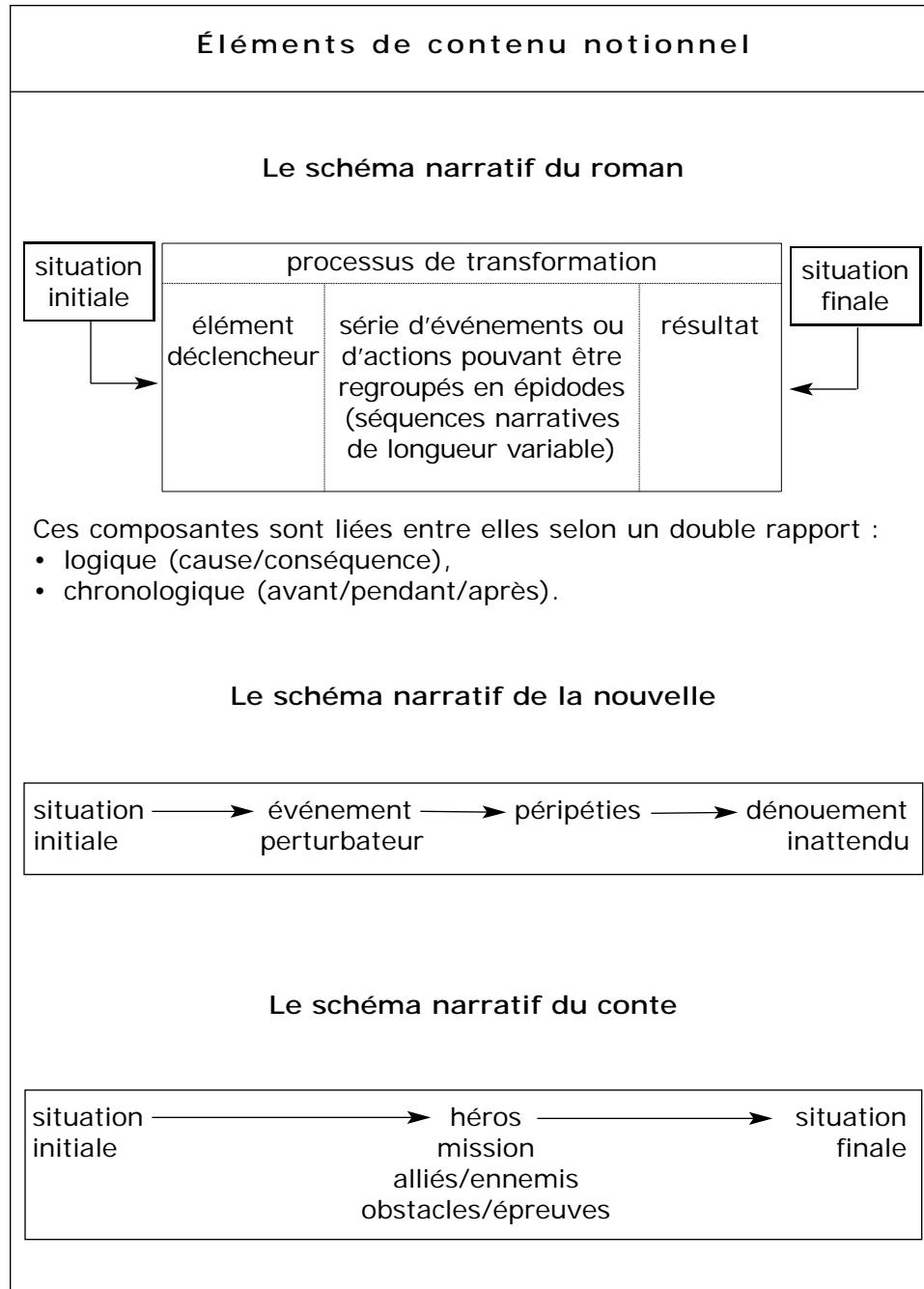
**3. La situation finale**

- 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 : \_\_\_\_\_)

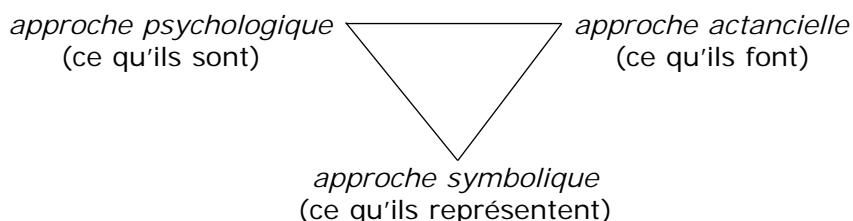


## 40S : Littératures francophones

---

### □ 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 : \_\_\_\_\_

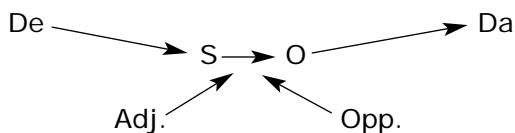
**5. Signification**

- 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) :
-

- 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 (destinataire), 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, destinataire/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

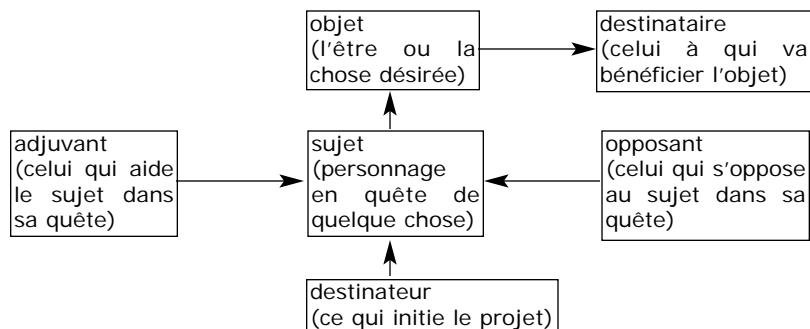
## Trois approches du personnage de roman

## 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 destinataire et le destinataire peuvent être le sujet lui même, qu'un personnage peut être à la fois adjoint 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<sup>(4)</sup>, 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<sup>(4)</sup> : sa psychologie, son intérieurité, 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. »* <sup>(5)</sup>

---

<sup>(4)</sup> Souligné dans le texte.

<sup>(5)</sup> 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 personnage 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. »<sup>(6)</sup>

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.

---

<sup>(6)</sup> Rousselle, J., Lachapelle, H. et Monette, M. (1988). *Perspectives 5° . À lire. Stratégies* (Centre Éducatif et Culturel inc., p. 81).

□ 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?

▲ 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.

| <b>Éléments de contenu notionnel</b>   |
|--|
| <p><b>1. L'espace dans un roman :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• la description des lieux :<ul style="list-style-type: none"><li>– sert à situer l'action, à définir le contexte social, historique ou géographique;</li><li>– donne des informations sur les personnages;</li><li>– sert à créer une atmosphère précise;</li></ul></li><li>• le rôle des lieux :<ul style="list-style-type: none"><li>– assure une certaine vraisemblance;</li><li>– crée une certaine atmosphère;</li><li>– révèle certaines caractéristiques de personnages; balise l'itinéraire du personnage principal;</li><li>– fournit des indices dans un roman d'intrigue;</li><li>– remplit une fonction symbolique (exemples : espace réel/rêvé, clos/ouvert, rural/urbain, masculin/féminin, etc.);</li><li>– devient l'un des thèmes du roman.</li></ul></li></ul>  |
| <p><b>2. Le temps dans un roman :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• histoire (fiction) et récit (narration) :<ul style="list-style-type: none"><li>– 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);</li><li>– le récit, c'est la façon dont le narrateur rapporte les événements, c'est la narration de ceux-ci;</li></ul></li><li>• le moment de la narration par rapport à la fiction :<ul style="list-style-type: none"><li>– avant, pendant où après les événements de l'histoire;</li></ul></li><li>• le temps du récit (de la narration) :<ul style="list-style-type: none"><li>– l'ordre chronologique (temps de la fiction);</li><li>– 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, télescopages ou chevauchements d'actions, retours cycliques;</li><li>– 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;</li></ul></li><li>• le rôle du temps :<ul style="list-style-type: none"><li>– situer les événements pour les rendre vraisemblables;</li><li>– situer les actions entre elles de manière à permettre au lecteur de suivre l'intrigue et l'évolution psychologique des personnages;</li><li>– donner un certain rythme au récit;</li><li>– remplir une fonction symbolique (exemple : une valeur symbolique accordée à une époque, à une date, à une saison);</li><li>– devenir l'un des thèmes du roman.</li></ul></li></ul> |

### 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   |  |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Le narrateur est présent dans le récit : il est alors narrateur participant <ul style="list-style-type: none"> <li>– il raconte une histoire qui lui est arrivée ou une histoire dans laquelle il joue un rôle important,</li> <li>– il raconte une histoire dont il n'a été que le témoin;</li> </ul> </li> <li>• Le narrateur est absent du récit : il est alors narrateur externe.</li> </ul> |  |   |   |   |
| 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 | omniscient, observateur et neutre   |   |
| personnage principal  | personnage secondaire ou témoin              | 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 des 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"><li>• <i>Sympphonie</i> : le chapitre consacré au roman (une vingtaine de romans – disponibles à la DREF dans des trusses – sont envisagés sous l'angle de différentes composantes de l'univers narratif)</li><li>• <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</li><li>• <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)</li><li>• <i>En toutes lettres, Manuel, Français 5<sup>e</sup> secondaire</i> : le module consacré au roman (trois séquences du module examinent certaines composantes de l'univers narratif)</li><li>• <i>Répertoires, Manuel d'exploitation, Français 5<sup>e</sup> secondaire</i> : l'unité consacrée au roman</li><li>• <i>En toutes lettres, La lecture du roman, Guide d'exploitation, Français 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire</i> : l'ouvrage propose un ensemble d'activités portant sur quinze romans</li><li>• <i>Lecture active du récit littéraire, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire</i> : chacun de ces trois ouvrages propose des activités relatives à une douzaine de romans dans chaque cas</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Solstice</i> : le chapitre consacré à la nouvelle littéraire</li><li>• <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</li><li>• <i>Unités d'apprentissage, 4<sup>e</sup> secondaire</i> : le module consacré à la nouvelle littéraire</li><li>• <i>En toutes lettres, 4<sup>e</sup> secondaire</i> : le module consacré à la nouvelle littéraire</li><li>• <i>Signatures, Français 4<sup>e</sup> secondaire</i> : le dossier consacré aux « nouvelles du monde »</li><li>• <i>Répertoires, Manuel d'exploitation, Français 4<sup>e</sup> secondaire</i> : l'unité consacrée à la nouvelle</li><li>• <i>Repères, 4<sup>e</sup> : 22 nouvelles, 22 univers</i></li></ul> |

## ■ 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 »<sup>(7)</sup> ou la Semaine nationale de la francophonie

---

<sup>(7)</sup> 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

- *Syphonie* (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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire, Manuel de l'élève* (ERPI, 2000 : le dossier consacré aux « nouvelles du monde »); l'ouvrage va de pair avec *Signatures, Français 4<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire* (Les Éditions CEC, 2000 : l'unité consacrée au texte narratif (la nouvelle littéraire)); l'ouvrage est accompagné d'un recueil *Textes 4<sup>e</sup> secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Repères 4<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire, 2001; un ouvrage pour 4<sup>e</sup> secondaire, 2000; un ouvrage pour 3<sup>e</sup> 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 trousseaux, 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<sup>e</sup> 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 démythifier 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.

## *40S : Littératures francophones*

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

|  |
|--|
| 1. Identification et aspect formel du poème :<br>• titre : _____<br>• auteur : _____<br>• caractéristiques formelles (exemples : nombre de strophes, présence ou non de rimes, vers libres ou non, etc.) : _____ |
| 2. Thèmes du poème (identification et justifications) :<br>_____   |
| 3. Structure du poème (exemples : parties que l'on peut mettre en évidence, reprise de certains vers, etc.) :<br>_____   |
| 4. Champs lexicaux (identification, exemples et évocations) :<br>_____   |
| 5. Figures de style (identification, exemples et évocations) :<br>_____  |
| 6. Images (identification, exemples, procédés de création et évocations produites) :<br>_____  |
| 7. Sentiments et émotions exprimés dans le poème (identification et exemples) :<br>_____   |
| 8. Sentiments et émotions ressentis à la lecture du poème (identification et justifications) :<br>_____  |
| 9. Réactions au(x) message(s) du poème (justifications) :<br>_____   |
| 10. Rapprochement avec d'autres poèmes, d'autres textes non poétiques, des chansons, etc. (justifications des rapprochements établis) :<br>_____   |
| 11. Autres points (à préciser) :<br>_____  |

- 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)<sup>(1)</sup>;
    - ▲ 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<sup>(2)</sup>; 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.

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

<sup>(2)</sup> 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<sup>e</sup> 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'avalà, 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.poésie-en-liberté.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 acceptation 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)

| <b>Éléments de contenu notionnel</b>   |  |
|--|--|
| <b>Le discours poétique : quelques figures de style</b>  |  |
| La brève synthèse qui suit <sup>(3)</sup> présente, regroupées selon l'effet de sens produit, quelques figures de style « à effets stylistiques » <sup>(4)</sup> , accompagnées d'un exemple.  |  |
| 1. Expression de caractères communs à deux réalités <ul style="list-style-type: none"> <li>• sans changement de sens               <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparaison</li> <li>- analogie</li> </ul> </li> <li>• avec changement de sens               <ul style="list-style-type: none"> <li>- métaphore</li> <li>- personnification</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Des divans profonds comme des tombeaux<br/><i>Un repas sans vin, c'est une journée sans soleil</i></li> <li><i>Bronzton, les verres fumés de la peau</i><br/><i>La lumière regarde et le silence écoute</i></li> </ul>  |  |
| 2. Expression d'un rapport habituel entre deux réalités <ul style="list-style-type: none"> <li>- métonymie</li> <li>- syncdoque</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Je t'invite à boire un verre</i><br/><i>Cette personne n'a pas mis le nez dehors durant tout l'hiver</i></li> </ul>  |  |
| 3. Expression d'une propriété de la réalité plutôt que son nom <ul style="list-style-type: none"> <li>- périphrase</li> <li>- antonomase</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>« C'était l'heure tranquille où les lions vont boire »</i><br/>(V. Hugo, désignant « le soir »)</li> <li><i>Ce lutteur est un hercule</i></li> </ul>   |  |
| 4. Actualisation simultanée de deux significations <ul style="list-style-type: none"> <li>- double sens</li> <li>- allusion</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Molson Dry, le goût du changement</i><br/><i>Voilà un temps de pluie qui nous porte à chanter</i></li> </ul>   |  |
| 5. Feintes <ul style="list-style-type: none"> <li>- hyperbole (exagération)</li> <li>- euphémisme</li> <li>- litote</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Ce film est sublime et époustouflant</i><br/><i>C'est une personne d'un certain âge</i><br/><i>Ce n'est pas une réussite (= c'est un véritable fiasco)</i></li> </ul>  |  |
| 6. Association d'idées par opposition <ul style="list-style-type: none"> <li>- antithèse (opposition)</li> <li>- paradoxe</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Un quart Perrier, tout pour la soif, rien pour les calories</i><br/><i>Je ne sais rien, mais je dirai tout</i></li> </ul>  |  |
| 7. Associations de mots impertinentes <ul style="list-style-type: none"> <li>- oxymore (ou oxymoron)</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Se hâter lentement, se faire douce violence, un silence éloquent</i></li> </ul>  |  |
| 8. Répétitions <ul style="list-style-type: none"> <li>• de sens               <ul style="list-style-type: none"> <li>- allitération</li> <li>- assonance</li> </ul> </li> <li>• de mots, d'idées</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Drôle de drame</i><br/><i>Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant</i></li> </ul>  |  |
| 9. Addition <ul style="list-style-type: none"> <li>- énumération, accumulation</li> </ul>  |  |
| À ces figures de style « à effets stylistiques » peuvent s'ajouter des « figures ludiques » <sup>(5)</sup> , telles que  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- calembour</li> <li>- contrepéterie</li> <li>- mot-valise</li> <li>- création individuelle</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Demain, la faim du monde</i><br/><i>Un vieillard en or avec une montre en deuil</i><br/><i>L'électrifficacité</i><br/><i>Les libère-lunchs.</i></li> </ul>   |  |

<sup>(3)</sup> 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.

<sup>(4)</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>(5)</sup> *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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire, Manuel de l'élève* (ERPI, 2000 : le dossier consacré aux textes poétiques); l'ouvrage va de pair avec *Signatures, Français 4<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*
- *Le texte poétique, Français 3<sup>e</sup> secondaire, Manuel d'apprentissage* (Les Éditions du CEC, inc., 1999); l'ouvrage va de pair avec le recueil de textes *Corpus, Français 3<sup>e</sup> secondaire* (Les Éditions du CEC, 1999 : le chapitre intitulé « La société des poètes disparus ») et est accompagné d'un *Guide d'enseignement*
- *Perspective 5<sup>e</sup>, Images et mots. Stratégies* (Centre Éducatif et Culturel, 1990); l'ouvrage est accompagné d'un *Dossier* et d'un *Guide pédagogique*
- *Réertoires, Français 5<sup>e</sup> secondaire, Recueil de textes et de connaissances* (Éditions Grand Duc-HRW, 2001 : l'unité consacrée à la poésie); l'ouvrage va de pair avec *Réertoires, Français 5<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 et 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.

- 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> <p>1. Discussion d'un aspect du roman (à expliciter).</p> <p>2. Discussion d'un projet possible.</p> <p>3. Discussion d'une question pour le journal.</p> <p>4. Discussion de la lecture à faire d'ici la prochaine rencontre.</p> <p>5. Rédaction du procès-verbal (responsable et responsable de la prochaine rencontre).</p> <p>6. Écriture dans le journal.</p> |
|---|

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> <p>1. Nous avons discuté de...</p> <p>2. Nous pensons faire un projet de type...</p> <p>3. Nous avons décidé d'écrire au sujet de... dans notre journal de bord</p> <p>4. Nous avons décidé de lire jusqu'à la fin du chapitre x d'ici la rencontre du x avril</p> <p>5. Le prochain procès-verbal sera rédigé par...</p> <p>6. Nous avons eu le temps d'écrire x minutes dans nos journaux et x minutes pour lire.</p> |
|--|

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

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 ethnolinguistique, 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 dégageant 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 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<sup>e</sup> 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 dégageant les valeurs véhiculées par le texte et la vision du monde présentée, en exprimant leur réaction au texte et en établissant des liens

## 40S : Littératures francophones

---

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](http://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 cours 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'auteures 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 dégageant 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.

## 40S : Littératures francophones

---

- 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

- Harvey, C. et Gaboury-Diallo, L. (1995). *La littérature au féminin*. Laval : Mondia Éditeurs
- Makward, C.P. et Cottenet-Hage, M. (1996). *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française*. 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<sup>e</sup> siècle) sont les plus pertinents pour les fins de ce projet)
- Textes d'auteures 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<sup>e</sup> 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 :

## 40S : Littératures francophones

---

| Éléments de l'univers narratif   | Informations données dans le texte | À retenir dans l'adaptation oui/non | Comment traduire cet élément dans l'adaptation |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>  |                                    |                                     |  |
| Atmosphère créée ou émotion suscitée <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>   |                                    |                                     |  |
| Autres dimensions de l'œuvre originale <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul> |                                    |                                     |  |

- 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).

- ▲ 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](http://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 trousseaux 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;
- Incrire 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.

| <b>Fiche d'exploration d'un thème*</b>   |
|--|
| Thème(s) exploré(s) : _____  |
| Thèmes • principaux : _____<br>• 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 :<br><ul style="list-style-type: none"><li>• personnages (rapports entre personnages, valeurs véhiculées)</li><li>• champs lexicaux</li><li>• retour fréquent d'éléments tels que mots, idées, champs lexicaux et symboles</li><li>• point de vue de narration</li><li>• contexte de production du texte</li><li>• autres (à préciser)</li></ul> |
| 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.

| Fiche d'exploration d'un auteur   |   |   |
|---|---|---|
| Raisons du choix  |   |   |
| Notes et commentaires   |   |   |
| Auteur<br><br>• faits biographiques marquants<br><br>• informations biographiques ayant une incidence sur l'œuvre | Œuvre<br><br>titres marquants<br><br>genres<br><br>styles<br><br>thématiques explorées<br><br>extraits choisis (liens avec l'œuvre) | Contexte socioculturel et politique<br><br>courants artistiques et idéologiques<br><br>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 pas 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 vade-mecum, dossier didactique pour l'enseignant, pour chacun des genres suivants :
  - le fantastique
  - l'éénigme 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> secondaire* (Les Éditions CEC, 2000 : l'unité consacrée au texte dramatique); l'ouvrage est accompagné d'un recueil *Textes 4<sup>e</sup> secondaire* et d'un *Guide d'enseignement*

- *Répertoires, Français 5<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 Education 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 parallittérature (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