



Guide pédagogique
accompagnant l'anthologie de textes littéraires
Paroles francophones
de l'Ouest et du Nord canadiens

Annick Carstens
École secondaire Kelvin High School
Division scolaire Winnipeg

Avec la collaboration de François Lentz
Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest
Université de Saint-Boniface

Mai 2014

Table des matières

Avant-propos	5
Introduction	7
Une exploration de l'anthologie à partir de diverses « entrées »	10
La (dé)construction de l'identité : une exploration de la question identitaire en sept modules pédagogiques à partir de textes de l'anthologie.....	15
Une définition de l'identité.....	15
Les activités pédagogiques	16
Tableau des textes de l'anthologie qui font l'objet de propositions pédagogiques	18
Module pédagogique correspondant au chapitre 1 de l'anthologie : <i>L'espace de l'Ouest et du Nord canadiens</i>	19
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le Manitoba » de Gabrielle Roy (pages 6-7)	20
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Tofino » de Carlo Toselli (page 16)	23
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Si je te disais que je t'aime » d'Hélène Tremblay-Boyko (page 9)	25
Projets de prolongement.....	26
Module pédagogique correspondant au chapitre 2 de l'anthologie : <i>Les relations à l'autre</i>	30
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Un conflit de valeurs » de Monique Genuist (pages 46-48)	32
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs » de Tchitala Kamba (pages 68-69)	36
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Il m'a recouverte » de Thuong Vuong-Riddick (pages 66-67).....	39
Projets de prolongement.....	41
Module pédagogique correspondant au chapitre 3 de l'anthologie : <i>La colonisation</i> ...	43

Propositions pédagogiques portant sur le texte « La terre promise » de France Levasseur-Ouimet (pages 72-73)	44
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Une lutte acharnée » de Georges Bugnet (pages 74-77)	46
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Eda Owen, première femme météorologue du Canada » de Nadine Mackenzie (pages 91-93)	48
Projets de prolongement.....	50
Module pédagogique correspondant au chapitre 4 de l'anthologie : <i>Les Métis</i>	51
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le chant de mort du dernier Pied-Noir » d'Alexandre de Laronde (pages 110-111)	52
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Héraldine » de Jean Féron (pages 112-113).....	54
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Métis » de Paul Savoie (page 120)..	57
Projets de prolongement.....	58
Module pédagogique correspondant au chapitre 5 de l'anthologie : <i>Langue et identité</i>.....	59
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Une chicane en famille » de Roger Auger (pages 130-133).....	60
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Transitions» de Lise Gaboury-Diallo (page 136).....	62
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le masque » de Nancy Huston (page 144).....	64
Pistes de prolongement.....	66
Module pédagogique correspondant au chapitre 6 de l'anthologie : <i>La vie moderne</i>	67
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Portrait en noir et blanc » de Lise Gaboury-Diallo (page 162)	68
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Peter Lupaniuk » de Marguerite-A. Primeau (pages 166-167)	71

Propositions pédagogiques portant sur le texte « L'univers n'a pas de centre » de Christine Dumitriu van Saanen (page 172).....	74
Projets de prolongement.....	76
Module pédagogique correspondant au chapitre 7 de l'anthologie : <i>Famille, amour et amitié</i>	77
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Portrait du père » de Paul Savoie (pages 180-181).....	78
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le nougat » de Inge Israel (pages 197-201).....	81
Propositions pédagogiques portant sur le texte « Ma peine » d'Hélène Tremblay-Boyko (page 195).....	84
Projets de prolongement.....	86
Annexe 1 : la lecture méthodique.....	87
Annexe 2 : la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique	95
Références bibliographiques	98

Avant-propos

La littérature d'expression française de l'Ouest et du Nord canadiens remonte aux récits de voyage du 17^e siècle mais elle n'est pas en général aussi connue qu'elle gagnerait à l'être. Pourtant, les grands espaces de l'Ouest et du Nord canadiens ont servi de cadre à de nombreux écrivains d'ici et d'ailleurs, et tous les genres littéraires y sont représentés.

Pour mieux faire connaître cette littérature, le Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest a publié, en septembre 2012 aux Presses universitaires de Saint-Boniface, *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*. Cette anthologie veut célébrer à la fois le patrimoine littéraire francophone de cet immense espace et la vitalité linguistique et culturelle du présent. L'ouvrage rend également hommage aux artistes francophones dont les œuvres reproduites accompagnent et enrichissent les textes.

Ce qui frappe dans cette anthologie, c'est la pluralité des voix francophones associées d'une manière ou d'une autre à l'Ouest et au Nord canadiens : femmes et hommes, francophones et francophiles de diverses origines et de divers vécus. Cette littérature est ainsi riche et complexe dans sa diversité, à l'image de ses écrivains.

L'ouvrage *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*, qui présente une centaine de textes répartis selon leur thème en sept chapitres, vise particulièrement les élèves francophones et francophiles des 11^e et 12^e années et se propose de leur donner le goût de lire les textes littéraires francophones produits dans l'Ouest et dans le Nord canadiens.

Pour permettre aux élèves de s'approprier pleinement la richesse des textes présentés dans *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*, il a paru utile d'accompagner cette anthologie d'un guide pédagogique, accessible électroniquement à partir du site Web du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest.

Le guide pédagogique avance des propositions pédagogiques qui privilégient les interactions, sources de réflexions et de discussions, entre les élèves et les textes, en

particulier sur la question identitaire. Ces propositions, qui mettent à profit la richesse des textes contenus dans l'anthologie, visent avant tout à susciter de la part des élèves un engagement personnel envers les textes littéraires francophones de l'Ouest et du Nord canadiens. Dans une telle perspective, elles s'inscrivent dans un enjeu fondamental : faire de la lecture de cette production littéraire une expérience marquée au double sceau de l'enrichissement et du plaisir.

Que soit vivement remerciée Annick Carstens, auteure de ce guide pédagogique, pour le flair incontestable qu'elle a apporté à la conception et à la rédaction des propositions pédagogiques, tant dans leur orientation générale que dans leur précision, ainsi que pour son souci constant de placer les élèves dans des situations significatives de lecture des textes littéraires. Ce guide, tel qu'il a été conçu et tel qu'il se présente, constituera non seulement un riche complément pédagogique, mais également une indéniable valeur ajoutée à *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*. Le Bureau de direction du CEFICO tient également à souligner la contribution exceptionnelle de François Lentz à la réalisation de ce projet. Au nom du CEFICO, je le remercie chaleureusement.

André Fauchon, président
Bureau de direction du CEFICO

Introduction

1. Des textes susceptibles d'intéresser les élèves et de les faire réagir

Les textes contenus dans *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* ont été choisis, entre autres critères, en fonction de leur « potentiel de résonance » pour les élèves du cycle secondaire : richesse et expressivité mais également accessibilité de la langue des textes et de leur contenu; thèmes abordés par les textes susceptibles de toucher, de stimuler, voire d'inspirer les élèves de cette tranche d'âge; contenu des textes susceptible d'attirer l'attention des élèves sur le fait français dans l'Ouest et le Nord canadiens ainsi que sur la question identitaire; textes susceptibles de faire réagir les élèves à leur contenu, à la langue mise en œuvre et à la vision du monde présentée, pour qu'ils puissent mieux se connaître et réfléchir à leur identité.

2. Des liens avec les programmes d'études de français

Le guide pédagogique accompagnant *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* s'inscrit dans les orientations didactiques tracées, pour la lecture des textes littéraires francophones, par les programmes d'études de français au cycle secondaire établis par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province du Manitoba; le tableau 1 présente une synthèse de ces orientations¹.

En ce qui concerne, de manière plus spécifique, le travail pédagogique sur les textes littéraires francophones, il s'articule autour de deux mots-clés, préconisés par les programmes d'études : analyse et réaction critique. L'une et l'autre entretiennent une relation dialectique : la première n'a d'intérêt, voire de sens, que si elle débouche sur la seconde et la seconde est d'autant plus significative qu'elle s'appuie sur ce que la première

¹ Ce tableau constitue une synthèse de deux encadrés homologues présentés dans deux programmes d'études consacrés aux « littératures francophones », produits par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province du Manitoba (Gouvernement du Manitoba, 2006a et b, p. 20).

a permis de dégager du texte. En d'autres termes, l'analyse, en particulier des fonctionnements textuels, est mise au service d'une réaction critique.

Tableau 1

Explorer l'univers des textes littéraires permet aux élèves

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

3. Deux explorations pédagogiques de l'anthologie

Le guide pédagogique propose une première exploration de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* à partir de diverses « entrées »; par exemple,

- par chacune des sept unités thématiques que constituent les chapitres de l'anthologie, par les textes rassemblés autour d'un thème;
- par les genres et par les textes rassemblés sous un même genre;
- par un travail pédagogique, sur un texte particulier ou sur divers textes, privilégiant interprétation, réaction et création;
- par des correspondances diverses entre des textes inscrits dans une même unité thématique ou dans diverses unités thématiques;
- par le processus de création de textes littéraires.

Le guide pédagogique propose une seconde exploration de l'anthologie, beaucoup plus substantielle et surtout plus organique, tout entière ordonnée autour d'un fil conducteur : en quoi les textes contenus dans *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* permettent-ils d'explorer la question identitaire?

Cette exploration, en sept modules pédagogiques autonomes à partir de textes de l'anthologie, est conçue dans une double perspective : d'une part, l'exploration de l'identité et des divers facteurs qui la façonnent, d'autre part, l'exploration du texte littéraire comme œuvre à part entière.

Chacun des sept modules, soit un module par chapitre de l'anthologie, propose des activités pédagogiques. Celles-ci portent sur trois textes de chacun des sept chapitres de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*; au total, vingt-et-un textes de l'anthologie font l'objet de propositions pédagogiques.

Une exploration de l'anthologie à partir de diverses « entrées »

L'anthologie de textes littéraires *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* se prête à une exploration en contexte scolaire à partir de diverses « entrées ». Les exemples qui suivent se proposent d'en illustrer quelques-unes.

Exemples d'entrée par les textes rassemblés sous un thème

À partir de la lecture des textes proposés pour un thème, dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes; partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, sous diverses formes et auprès de divers publics.

Variante : diviser la classe en sept groupes et inviter chaque groupe à se consacrer à un thème et à présenter ensuite à la classe le fruit de son travail.

Inviter les élèves à produire une « création » (forme à déterminer) exprimant leurs réactions à la lecture des textes des thèmes.

Exemples d'entrée par les genres

Regrouper les poèmes présentés dans l'anthologie; faire ressortir leurs thèmes, leurs constructions et les évocations qu'ils suscitent.

La même activité peut être mise en place pour les nouvelles et les extraits de pièces de théâtre.

Ici également, divers groupes peuvent se concentrer sur un genre littéraire et présenter ensuite à la classe le fruit de leur travail.

Ici également, inviter les élèves à produire une « création » (forme à déterminer) exprimant leurs réactions à la lecture des textes des thèmes.

Exemples d'entrée par des textes (relevant d'un même thème ou de divers thèmes), privilégiant interprétation, réaction et prolongement créatif de la part des élèves

À partir des trois textes, présentés en pages 40-45, relatant des rencontres entre Européens et Autochtones, caractériser ces rencontres : que mettent-elles en jeu? quelles résonances ont-elles de nos jours?

Dans la même perspective, quels conflits de valeurs les textes présentés en pages 46-53 mettent-ils en évidence? quelles résonances ont-ils aujourd'hui?

Sont-ce les mêmes dynamiques qui sont en jeu dans le texte présenté en pages 96-98 (faire ressortir en quoi ce texte comporte une dimension humoristique)?

Quelles relations à l'Autre expriment les deux textes présentés en pages 62-63 et 66-67 ainsi que les deux textes présentés en pages 59-61 et 68-69?

Quelles valeurs liées à la colonisation expriment les deux textes présentés en pages 72-73 et 74-77? Quelles résonances ont-elles aujourd'hui?

Les deux poèmes présentés en pages 143 et 175 font référence, l'un et l'autre, à des situations qui ont des résonances très actuelles; expliciter les évocations qu'ils suscitent sur ces situations.

Que mettent en évidence les textes du même auteur, présentés en pages 137-142, sur les relations entre les mots *langue* et *identité*? quelles réactions suscitent ces deux textes?

Quelles réactions suscitent les trois textes présentés en pages 130-133, 136 et 137-138?

À partir des haïkus présentés en page 37, écrire des haïkus.

À partir des calligrammes présentés en pages 169 et 193, écrire des calligrammes.

Mettre en scène et interpréter les extraits des textes dramatiques présentés en pages 101-103, 104-106 et 154-157.

À partir des textes présentés en pages 180-181 et 184-185, animer une discussion sur les relations avec les parents.

Quelles réactions suscitent les deux nouvelles présentées en pages 166-167 et 186-188?

Exemples d'entrée par un texte, privilégiant interprétation, réaction et prolongement créatif de la part des élèves

À partir du poème présenté en pages 190-191, commenter le titre; choisir des vers qui suscitent une résonance particulière sur le thème de l'amour (le poème comprend de nombreuses formules choc) et commenter ce choix.

Caractériser la vision de l'avenir telle qu'exprimée par le personnage dans le monologue présenté en pages 202-203; quelles réactions suscitent-elles?

Expliciter les relations entre le poème présenté en page 55 ou en page 142 et l'illustration qui l'accompagne; proposer une autre illustration, à trouver ou à composer.

Quelles réactions suscitent le poème-collage présenté en page 171? Composer un poème-collage et le présenter : messages, intention de création, processus de sa composition, etc.

À partir du texte présenté en pages 33-36, dégager les caractéristiques de l'univers fantastique; écrire un conte fantastique dont l'action se déroule, comme dans ce texte, au Manitoba.

À partir du texte sur le *Stampede* de Calgary présenté en pages 88-90, comparer la vision du *Stampede* présentée dans le texte et celle qu'en donnent des textes plus documentaires (exemples : reportages, brochures touristiques) à trouver.

L'Autre est-il nécessaire pour être pleinement soi? Discussion, en réponse à cette question, à partir du poème présenté en page 173, d'autres textes à choisir dans l'anthologie et d'autres textes, imprimés et non, à trouver.

Exemples d'entrée donnant lieu à une exploration plus large à partir de l'anthologie

Mini-exploration d'un auteur (exemple : Gabrielle Roy; lecture des textes d'elle présentés dans l'anthologie et réactions; lectures d'autres textes d'elle; visite de la Maison Gabrielle-Roy, sa maison natale transformée en musée).

Mettre sur pied un mini-salon littéraire (exemple : à l'occasion de la Journée mondiale du livre et du droit d'auteur (le 23 avril de chaque année), choisir des textes dans l'anthologie, expliciter les choix retenus, agencer ces textes, les présenter sous une forme à construire et animer cette présentation).

Exemples d'entrée à partir du processus de création de textes littéraires

Inviter des auteures et des auteurs dont les textes sont retenus dans l'anthologie, pour discussion, par exemple, sur le processus de création de textes littéraires.

À partir du paragraphe de présentation du texte présenté en pages 84-85, où l'auteur explique que le texte a été créé dans le cadre « d'un atelier d'écriture, où il fallait construire un texte à partir d'un ou de deux mots », proposer aux élèves des activités d'écriture fictionnelle à partir de consignes, dont voici deux exemples :

- écrire, individuellement ou en dyades, un court récit à partir d'une phrase initiale fournie (exemple : Le froid ne cessait de nous assaillir, malgré de rares et courtes accalmies) et d'une série de mots fournie également (exemples : peuplier, piano, patience, paradoxe, précipitation) selon la consigne d'écriture suivante : le récit à écrire doit être en continuité avec la phrase initiale et reprendre les mots fournis, à raison d'un par phrase et dans l'ordre dans lequel ils sont fournis; comparer les textes créés en fonction du respect de la consigne d'écriture.

Variante : les mots fournis peuvent varier; on peut proposer des noms sans assonance comme ci-dessus, des déterminants, des verbes, des adjectifs, etc.

- écrire, individuellement ou en dyades, un récit à partir d'un court texte de départ fourni, dont voici trois exemples :

1. Elle se réveilla brusquement, comme si elle s'extirpait d'un rêve douloureux.
2. Les tableaux de Magritte sont à la fois étranges et fascinants; son plus célèbre est intitulé *La Colombe* : reproduit à des milliers d'exemplaires à travers le monde, il montre un oiseau en vol, fait de nuages clairs, se détachant sur un ciel sombre.
3. « Le dernier homme vivant sur terre se trouvait chez lui. On frappa à la porte. »²

² Cette « plus courte histoire de science-fiction jamais imaginée » a été inventée par Frederic Brown, « l'un des auteurs-cultes de la science-fiction américaine »; elle est citée dans Rousselle (2000, p. 138).

La (dé)construction de l'identité : une exploration de la question identitaire en sept modules pédagogiques à partir de textes de l'anthologie

L'anthologie de textes littéraires *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* se prête à une exploration en contexte scolaire, substantielle et surtout organique, tout entière ordonnée autour d'un fil conducteur : en quoi les textes contenus dans *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* permettent-ils d'explorer la question identitaire?

Cette exploration, en sept modules pédagogiques autonomes à partir de textes de l'anthologie, est conçue dans une double perspective : d'une part, l'exploration de l'identité et des divers facteurs qui la façonnent, d'autre part, l'exploration du texte littéraire comme œuvre à part entière.

Une définition de l'identité

Les textes littéraires créés par des auteurs en milieu minoritaire sont fondamentalement une exploration de l'identité. En fait, le questionnement identitaire chez ces auteurs est constant et profond, puisque l'identité est fragile face aux diverses dynamiques de l'assimilation.

Comment se définit-on par rapport aux autres? Les particularités de notre identité viennent non seulement de ce qui nous entoure physiquement, émotionnellement et spirituellement, mais également des diverses dimensions qui font partie d'une culture partagée. En outre, notre passé collectif et individuel, notre situation géographique, sociologique et économique ainsi que notre famille contribuent à élargir notre expérience du monde. Tous ces aspects composent la mosaïque individuelle qui constitue notre identité. Chaque auteur de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* nous apporte, par l'intermédiaire de son œuvre, une partie de son expérience et une approche de l'identité qui lui est propre.

Les activités pédagogiques

Chacun des sept modules, soit un module par chapitre de l'anthologie, propose des activités pédagogiques. Celles-ci portent sur trois textes de chacun des sept chapitres de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*; au total, vingt-et-un textes de l'anthologie sont accompagnés de propositions pédagogiques.

Les activités pédagogiques visent un triple objectif :

- d'abord, explorer le texte comme objet d'étude en examinant ses qualités littéraires proprement dites;
- ensuite ou en même temps, explorer le texte comme expression identitaire, c'est-à-dire l'expression d'une certaine réalité qui est celle de l'auteur au moment de la création de ce texte;
- enfin, utiliser le texte comme tremplin d'une exploration personnelle de l'identité par l'élève, pour qu'il exprime lui-même une vision de son identité.

Ces activités, qui peuvent être réalisées de diverses manières (par exemple, successivement dans l'ordre dans lequel elles sont présentées, dans un ordre différent, séparément ou en conjonction avec d'autres portant sur d'autres modules), proposent des pistes à suivre pour une exploration de la question identitaire. Dans cette optique, elles ne sont bien sûr ni limitatives ni prescriptives.

Chaque module se déroule en plusieurs étapes :

- d'abord, une activité préliminaire qui permet aux élèves de mener une première réflexion sur le thème du module;
- ensuite, les activités pédagogiques proprement dites, portant sur les trois textes retenus; celles-ci sont présentées en une série de fiches, qui conduisent, de manière progressive, les élèves à une lecture ou à une étude indépendante du texte, en vue de leur prise de parole, personnelle et créative. Le travail proposé dans ces fiches permet aux élèves de manipuler les textes, accompagnés d'abord par l'enseignant qui les guide, puis de manière de plus en plus indépendante. Les activités coopératives, de partage et de discussion sont importantes, car elles aident les élèves à acquérir l'assurance nécessaire pour pouvoir lire un texte littéraire avec confiance. Pour cette raison, les activités

proposées gagnent à être réalisées en groupes pour déboucher sur un partage en plénière, ce qui permet aux élèves d’avoir des interactions avec leurs camarades de classe sur un texte, sur sa lecture et sur sa compréhension. Ces discussions permettent aux élèves de mener une réflexion personnelle sur le texte et sur ce qu’il évoque pour eux, enrichissant ainsi leur propre vision du monde;

- des billets de sortie, dont la fonction est de permettre aux élèves de faire une réflexion immédiate sur le travail fait en classe ou de s’exprimer d’une façon plus intime et plus ouverte qu’il n’est possible de le faire en classe au cours d’une discussion en plénière. Le billet de sortie se présente la plupart du temps sous la forme de questions qui incitent à la réflexion, sans toutefois nécessiter une réponse détaillée ou très longue. Si une note doit être attribuée au billet de sortie, elle sera holistique, mettant davantage l’accent sur la qualité des idées que sur celle de la langue (le tableau 2 présente un exemple de rubrique d’évaluation d’un billet de sortie, avec note sur 10 ou 5);
- des activités de prolongement immédiat, lorsque le texte et le travail proposé dans les fiches s’y prêtent;
- enfin, à la suite des trois textes, des projets de prolongement, plus larges, qui proposent aux élèves d’autres voies d’exploration des questions soulevées par la lecture des textes du module.

Tableau 2

9-10 ou 5	Réponse approfondie, qui présente une explication détaillée de la pensée avec des exemples pertinents du texte
7-8 ou 4	Réponse complète, qui présente une explication de la pensée avec quelques exemples du texte
5-6 ou 3	Réponse satisfaisante, qui présente une explication partielle de la pensée.
3-4 ou 2	Réponse incomplète, qui ne répond pas nécessairement à la question et peut être hors-sujet quant à quelques aspects.
1-2 ou 1	Réponse hors-sujet ou qui n’aborde pas le sujet de façon adéquate.

Tableau des textes de l'anthologie qui font l'objet de propositions pédagogiques

Le tableau 3 présente une vue d'ensemble des vingt-et-un textes de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens* qui font l'objet de propositions pédagogiques.

Tableau 3

Modules	Textes, auteurs et genres	Pages
Module 1	<i>Le Manitoba</i>, Gabrielle Roy article/essai	6-7
	<i>Tofino</i>, Carlo Toselli poème	16
	<i>Si je te disais que je t'aime</i>, Hélène Tremblay-Boyko poème	9
Module 2	<i>Un conflit de valeurs</i>, Monique Genuist roman	46-48
	<i>Je suis d'ici, je suis d'ailleurs</i>, Tchitala Kamba poème	68-69
	<i>Il m'a recouverte</i>, Thuong Vuong Riddick poème	66-67
Module 3	<i>La terre promise</i>, France Levasseur-Ouimet récit	72-73
	<i>Une lutte acharnée</i>, Georges Bugnet roman	74-77
	<i>Eda Owen, première femme météorologue du Canada</i> <i>Nadine Mackenzie</i> récit	91-93
Module 4	<i>Le chant de mort du dernier Pied-Noir</i>, Alexandre de Laronde poème	110-111
	<i>Héraldine</i>, Jean Féron roman	112-113
	<i>Métis</i>, Paul Savoie poème	120
Module 5	<i>Une chicane en famille</i>, Roger Auger pièce de théâtre	130-133
	<i>Transitions</i>, Lise Gaboury-Diallo poème	136
	<i>Le masque</i>, Nancy Huston essai	144
Module 6	<i>Portrait en noir et blanc</i>, Lise Gaboury-Diallo poème	162
	<i>Peter Lupaniuk</i>, Marguerite-A. Primeau roman	166-167
	<i>L'univers n'a pas de centre</i>, Christine Dumitriu van Saanen poème	172
Module 7	<i>Portrait du père</i>, Paul Savoie récit autobiographique	180-181
	<i>Le nougat</i>, Inge Israel nouvelle	197-201
	<i>Ma peine</i>, Hélène Tremblay-Boyko poème	195

Module pédagogique correspondant au chapitre 1 de l'anthologie : *L'espace de l'Ouest et du Nord canadiens*

La première unité thématique de *Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens*, intitulée « L'espace de l'Ouest et du Nord canadiens », permet d'explorer la manière par laquelle la géographie d'une région, ses paysages et son climat contribuent à forger une vision du monde, une littérature et une identité. Si l'on examine l'œuvre de Gabrielle Roy, pour choisir une auteure de l'anthologie, on reconnaît que cette auteure a été marquée par sa province (et, plus largement, par l'Ouest), sa ville et même son quartier, comme tant d'autres avant et depuis elle.

Les personnes qui ont grandi dans les provinces des Prairies et qui ont vécu les hivers rigoureux se reconnaîtront dans ces textes. Elles reconnaîtront également cette sorte d'espoir qui existe même dans le froid extrême du creux de l'hiver, qui permet de croire à l'arrivée du printemps dès le mois de février, lorsque le soleil commence à manifester une chaleur timide. C'est ce qui donne aux gens et aux personnages la détermination de poursuivre une tâche, une aventure, la vie.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « L'espace de l'Ouest et du Nord canadiens », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quels sont les éléments de cet espace? comment les éléments présentés reflètent-ils, ou non, les réalités de la région où vivent les élèves? quelle vision ont-ils de l'Ouest et du Nord canadiens?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le Manitoba » de Gabrielle Roy (pages 6-7)

Dans ce texte, Gabrielle Roy répond à la question qu'on lui pose sur ce que représente le Manitoba pour elle. On devient témoin de la réponse qu'elle donne, une réflexion aussi philosophique que temporelle. Une dualité se dégage entre le monde de la ville (Winnipeg) et celui de la campagne, entre le monde naturel et le monde éternel, entre l'hiver et l'été. Nous sommes invités à un voyage qui se déroule non seulement entre Winnipeg et la campagne, mais jusqu'à un monde de rêve et de fraternité universelle.

Fiche 1 : les espaces géographiques

- Inviter les élèves à diviser le texte en parties en fonction des espaces géographiques décrits par Roy. Quelques exemples : la description du Manitoba, la ville de Winnipeg et l'hiver, l'été, la grandeur de l'espace des Prairies, les mirages, l'enfant qu'elle était devant l'immensité, les habitants des Plaines, la solidarité fraternelle, etc.
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à choisir une des parties du texte correspondant à un espace géographique et à en dégager les aspects qui caractérisent cet espace.
- Inviter les élèves à faire ressortir les images qui les frappent; les inviter également à mettre en évidence les associations qu'établit Roy avec ces images (par exemple, les images associées à la ville de Winnipeg ont une consonance anglaise; les images des mirages sont associées à l'émerveillement de l'enfance).
- Inviter les élèves à déterminer ce qui relève du descriptif et ce qui est propre à l'affectif.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes; inviter les élèves à exprimer leurs réactions aux espaces géographiques tels que présentés par Roy.

Fiche 2 : la dualité du texte

- Inviter les élèves à mettre en évidence certaines oppositions à l'œuvre dans le texte; ainsi :
 - la ville / la campagne;

- l'hiver / l'été (bien que l'hiver soit décrit de façon beaucoup plus sommaire que l'été);
- l'illusion ou la rêverie / la réalité.
- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux correspondant à ces diverses oppositions; les inviter également à noter les associations qui peuvent être établies avec ces champs lexicaux (par exemple, la nature, le rêve, la chaleur, les couleurs, l'illusion, le mouvement, l'eau, la solitude).
- Inviter les élèves à dégager des contrastes entre des aspects du texte (par exemple, opposition entre la présentation de la ville qui peut paraître stérile [blancheur, neige, hiver] et celle de la campagne qui se présente plutôt comme un ensemble d'observations de la nature et d'impressions à son sujet).
- Animer une discussion sur la question suivante : comment la dualité du texte prépare-t-elle le questionnement de la fin du texte?

Fiche 3 : l'identité de l'auteure

- Inviter les élèves à caractériser les sentiments exprimés dans le texte (par exemple, nostalgie, espoir, bonheur, fraternité, admiration devant la grandeur de la nature).
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à choisir un des sentiments exprimés et à dégager les éléments du texte qui révèlent ce sentiment, en examinant les champs lexicaux, les figures de style ou les images.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves partagent leurs impressions du texte, du Manitoba tel que décrit dans le texte et de l'auteure, à partir de l'ensemble des activités menées sur le texte.
- Inviter les élèves à répondre à la question posée par l'auteure à la fin du texte.

Billet de sortie

- Comment l'espace géographique décrit par Gabrielle Roy mène-t-il à ce rêve de fraternité entre les peuples francophones au Canada?

- Comment cette description du Manitoba permet-elle de découvrir certaines caractéristiques de Gabrielle Roy?
- Quels rapports entretiennent l'espace décrit dans le texte et l'identité de l'auteure?

Activité de prolongement immédiat

L'activité proposée en guise de prolongement immédiat invite les élèves à « jouer » avec le texte, afin qu'ils se l'approprient : composer un poème en utilisant des images ou des segments de phrase du texte « Le Manitoba », pour recréer en forme poétique l'ambiance du texte en prose. Inviter les élèves, une fois leur poème terminé, à créer une affiche ou une présentation Powerpoint, qui illustrera ce qu'ils ont créé et explicitera le processus qu'ils se sont donné pour composer leur poème.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Tofino » de Carlo Toselli (page 16)

L'auteur de ce texte poétique semble être, au premier abord, plus neutre face à son sujet, mais les images révèlent une appréciation de l'espace où il vit. Alors que Roy reste omniprésente dans son texte, Toselli n'est présent que dans la deuxième strophe. Le texte poétique étant plus concis, les images choisies sont-elles, pour l'auteur, des témoins?

Fiche 1 : les techniques poétiques

- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux du poème.
- Inviter les élèves à relever les figures de style utilisées par l'auteur.
- Inviter les élèves à discuter de l'atmosphère du poème créée par l'auteur; les inviter également à préciser comment les champs lexicaux et les figures de style contribuent à cette atmosphère.
- Inviter les élèves à répertorier les objets présentés dans le poème et à dégager les sentiments évoqués par leur description (en s'appuyant, par exemple, sur les adjectifs associés aux noms); inviter les élèves à discuter de l'impression laissée par l'accumulation d'objets.
- Inviter les élèves à relire la deuxième strophe; les inviter à discuter de l'impact de la présence du locuteur dans cette strophe ainsi que des raisons possibles de son absence dans le reste du poème.
- Inviter les élèves à relire chaque strophe séparément et à dégager l'impression globale qui s'en dégage.
- Inviter les élèves à caractériser la tonalité générale du poème (par exemple, neutre, voire objective, ou subjective).

Fiche 2 : la versification

- Inviter les élèves à examiner la forme du poème : nombre de strophes, nombre de vers dans chaque strophe, longueur des vers; inviter les élèves à émettre des hypothèses sur

les raisons pour lesquelles un poète choisirait de créer des strophes de longueur inégale, des vers de longueur inégale, des vers plutôt courts que longs.

- Inviter les élèves à examiner le poème afin de remarquer l'absence de ponctuation et les inviter à émettre des hypothèses sur les raisons de cette absence; inviter les élèves, répartis en groupes, à choisir une des strophes courtes et à la ponctuer; les inviter ensuite à expliciter, en plénière, la ponctuation qu'ils ont choisie ainsi que les raisons de leur choix.
- Animer une discussion sur la versification en poésie et les diverses formes qu'elle peut prendre.

Fiche 3 : l'identité et le lieu

- Inviter les élèves à relever les objets liés au lieu représenté dans ce poème ainsi que les espaces caractéristiques de cette région géographique.
- Inviter les élèves à expliquer comment, dans ce poème où le poète est explicitement peu présent, l'identité de celui-ci est présente.
- Inviter les élèves à déterminer si le poète a des sentiments plutôt positifs ou plutôt négatifs envers le lieu représenté, en justifiant leurs propos.

Billet de sortie

Quels rapports peuvent entretenir, d'une part, le lieu décrit dans le poème et « l'étrange génie du temps » (dernier vers du poème), d'autre part, l'identité de l'auteur? De manière plus large, comment l'action combinée de l'espace et du temps contribue-t-elle à façonner une identité?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Si je te disais que je t'aime » d'Hélène Tremblay-Boyko (page 9)

Après les activités pédagogiques portant sur le texte de Gabrielle Roy et de celui de Carlo Toselli, on pourrait donner l'occasion aux élèves de faire une étude indépendante de ce poème. Une telle étude peut s'effectuer individuellement ou en petits groupes, pour déboucher sur un partage en plénière. Voici trois options :

- Option 1 : inviter les élèves à faire une comparaison entre ce poème et le texte en prose de Gabrielle Roy sur le Manitoba. Ils pourraient examiner, sur certaines dimensions de deux textes (par exemple, les sentiments, les images, les champs lexicaux), les points communs et les différences.
- Option 2 : inviter les élèves à faire une lecture méthodique du poème. La lecture méthodique est une lecture plurielle d'un texte, au cours de laquelle l'élève formule des hypothèses sur le texte, qu'il soit littéraire ou non littéraire, basées sur une première réaction, procède à des ajustements après une lecture plus analytique et effectue une explication du texte, pour mettre en place une compréhension et une appréciation approfondies de celui-ci. On trouvera à l'[annexe 1](#) des précisions sur la lecture méthodique.
- Option 3 : proposer aux élèves d'élaborer eux-mêmes un projet d'étude de ce poème, où ils décident comment ils veulent exploiter le texte, seul ou conjointement avec un autre texte ou les deux autres textes du module, voire avec d'autres textes du chapitre ou de l'anthologie ou d'ailleurs.

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « L'espace de l'Ouest et du Nord canadiens » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. La chanson « Jours de plaine » de Daniel Lavoie

Activités possibles : écoute de la chanson, sans paroles ni support visuel; écoute de la chanson avec paroles (celles-ci sont téléaccessibles à l'adresse URL <http://www.paroles-musique.com/paroles-Daniel_Lavoie-Jours_De_Plaine-lyrics,p79762l>); lecture des paroles de la chanson dans la même optique que celle adoptée pour la lecture des deux premiers textes du module; rapprochements entre la chanson et les trois textes du module, voire d'autres textes de l'unité thématique de l'anthologie; anticipation, à partir de la chanson, d'images qui pourraient l'illustrer sous la forme d'un vidéoclip; visionnement du vidéoclip de la chanson qui a été réalisé (le vidéoclip ainsi qu'un court texte de présentation sont téléaccessibles à partir du site Web de l'Office national du film, à l'adresse URL <http://www.onf.ca/film/jours_de_plaine>); commenter les relations établies par le clip entre, d'une part, les paroles et les images qu'elles contiennent, d'autre part, les dessins de Réal Bérard.

3. Le film « L'homme qui plantait des arbres », réalisé par Frédéric Back pour la Société Radio-Canada, à partir du récit du même titre de Jean Giono (le film est disponible à la

boutique de Radio- Canada dans un coffret contenant tous les films de Frédéric Back ou sur Youtube).

Après avoir visionné le film, on peut animer une discussion avec les élèves sur les manières dont l'auteur et le dessinateur ont illustré l'impact de l'espace sur la vie des habitants, sur l'influence de notre environnement sur notre identité individuelle et collective, ainsi que sur les manières dont l'espace géographique contribue à façonner l'identité.

La lecture de la nouvelle de Giono peut précéder ou suivre le visionnement du film. Le texte du récit de Giono, qui appartient au domaine public, est téléaccessible à l'adresse URL <http://www.inlibroveritas.net/lire/oeuvre27915.html#page_1>.

Il est préférable de regarder le film dans son intégralité (environ 30 minutes); si cela n'est pas possible, on pourra visionner les deux extraits suivants : premier extrait (de 6 min 09 s à 7 min 33 s) et second extrait (de 25 min 11 s à 28 min 34 s). On peut également faire lire les extraits correspondants de la nouvelle de Giono (voir les tableaux 4 et 5, correspondant respectivement aux premier et second extraits).

Tableau 4

Il y a environ une quarantaine d'années, je faisais une longue course à pied, sur des hauteurs absolument inconnues des touristes, dans cette très vieille région des Alpes qui pénètre en Provence.

Cette région est délimitée au sud-est et au sud par le cours moyen de la Durance, entre Sisteron et Mirabeau ; au nord par le cours supérieur de la Drôme, depuis sa source jusqu'à Die; à l'ouest par les plaines du Comtat Venaissin et les contreforts du Mont-Ventoux. Elle comprend toute la partie nord du département des Basses-Alpes, le sud de la Drôme et une petite enclave du Vaucluse.

C'était, au moment où j'entrepris ma longue promenade dans ces déserts, des landes nues et monotones, vers 1200 à 1300 mètres d'altitude. Il n'y poussait que des lavandes sauvages.

Je traversais ce pays dans sa plus grande largeur et, après trois jours de marche, je me trouvais dans une désolation sans exemple. Je campais à côté d'un squelette de village abandonné. Je n'avais plus d'eau depuis la veille et il me fallait en trouver. Ces maisons agglomérées, quoique en ruine, comme un vieux nid de guêpes, me firent penser qu'il avait dû y avoir là, dans le temps, une fontaine ou un puits. Il y avait bien une fontaine, mais sèche. Les cinq à six maisons, sans toiture, rongées de vent et de pluie, la petite chapelle au clocher écroulé, étaient rangées comme le sont les maisons et les chapelles dans les villages vivants, mais toute vie avait disparu.

C'était un beau jour de juin avec grand soleil, mais sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d'un fauve dérangé dans son repas.

Tableau 5

En 1913, ce hameau de dix à douze maisons avait trois habitants. Ils étaient sauvages, se détestaient, vivaient de chasse au piège : à peu près dans l'état physique et moral des hommes de la préhistoire. Les orties dévoraient autour d'eux les maisons abandonnées. Leur condition était sans espoir. Il ne s'agissait pour eux que d'attendre la mort : situation qui ne prédispose guère aux vertus.

Tout était changé. L'air lui-même. Au lieu des bourrasques sèches et brutales qui m'accueillaient jadis, soufflait une brise souple chargée d'odeurs. Un bruit semblable à celui de l'eau venait des hauteurs : c'était celui du vent dans les forêts. Enfin, chose plus étonnante, j'entendis le vrai bruit de l'eau coulant dans un bassin. Je vis qu'on avait fait une fontaine, qu'elle était abondante et, ce qui me toucha le plus, on avait planté près d'elle un tilleul qui pouvait déjà avoir dans les quatre ans, déjà gras, symbole incontestable d'une résurrection.

Par ailleurs, Vergons portait les traces d'un travail pour l'entreprise duquel l'espoir était nécessaire. L'espoir était donc revenu. On avait déblayé les ruines, abattu les pans de murs délabrés et reconstruit cinq maisons. Le hameau comptait désormais vingt-huit habitants dont quatre jeunes ménages. Les maisons neuves, crépies de frais, étaient entourées de jardins potagers où poussaient, mélangés mais alignés, les légumes et les fleurs, les choux et les rosiers, les poireaux et les gueules-de-loup, les céleris et les anémones. C'était désormais un endroit où l'on avait envie d'habiter.

A partir de là, je fis mon chemin à pied. La guerre dont nous sortions à peine n'avait pas permis l'épanouissement complet de la vie, mais Lazare était hors du tombeau. Sur les flancs abaissés de la montagne, je voyais de petits champs d'orge et de seigle en herbe; au fond des étroites vallées, quelques prairies verdissaient.

Il n'a fallu que les huit ans qui nous séparent de cette époque pour que tout le pays resplendisse de santé et d'aisance. Sur l'emplacement des ruines que j'avais vues en 1913, s'élèvent maintenant des fermes propres, bien crépies, qui dénotent une vie heureuse et confortable. Les vieilles sources, alimentées par les pluies et les neiges que retiennent les forêts, se sont remises à couler. On en a canalisé les eaux. A côté de chaque ferme, dans des bosquets d'érables, les bassins des fontaines débordent sur des tapis de menthes fraîches. Les villages se sont reconstruits peu à peu. Une population venue des plaines où la terre se vend cher s'est fixée dans le pays, y apportant de la jeunesse, du mouvement, de l'esprit d'aventure. On rencontre dans les chemins des hommes et des femmes bien nourris, des garçons et des filles qui savent rire et ont repris goût aux fêtes campagnardes. Si on compte l'ancienne population, méconnaissable depuis qu'elle vit avec douceur et les nouveaux venus, plus de dix mille personnes doivent leur bonheur à Elzéard Bouffier.

Module pédagogique correspondant au chapitre 2 de l'anthologie : *Les relations à l'autre*

L'examen de l'Autre dans son contexte et hors de son contexte, selon le cas, ouvre une perspective intéressante sur l'identité, en particulier parce qu'il nous conduit à un auto-examen de notre propre identité. Le processus est, en fait, double : à la fois déconstruction de l'identité (par l'examen que l'on fait de l'Autre par rapport à nos valeurs, notre culture et notre compréhension du monde) et reconstruction de l'identité (par une sorte de refonte des croyances que l'on a au contact de la culture et des habitudes de l'Autre).

Au Canada, l'Autre recouvre plusieurs dimensions. Dans l'Ouest et le Nord canadiens, les auteurs francophones font déjà partie d'une altérité, étant membres d'une minorité linguistique. Par ailleurs, l'arrivée de l'homme blanc dans ce pays a fait que les Autochtones sont devenus l'Autre, puisque leurs cultures étaient inconnues des Européens. Plus récemment, l'Autre peut également désigner les nouveaux arrivants au Canada, qui doivent s'adapter aux pratiques culturelles de leur nouveau pays.

Activité préliminaire

Animer une discussion avec les élèves autour de la notion de l'altérité – l'état d'être, ou l'idée d'être perçu ou de se percevoir, « autre » : ont-ils eu des expériences où ils se sont sentis « autres », voire « à part »?

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « Les relations à l'autre », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quelle vision de l'altérité et du rapport à l'autre est ici présentée? quelle vision en ont les élèves?

Assigner aux élèves, répartis en groupes, un texte (un texte par groupe), dont ils liront le premier paragraphe ou la première strophe. Les inviter à expliquer qui est « l'autre » dans

le texte et comment il est présenté; les inviter également à préciser si le caractère du texte (par exemple, historique ou fictif) a un impact sur la vision de « l'autre ».

Les textes suivants se prêtent particulièrement à cette activité :

- « Rencontre entre les Français et "les Esquimaux" » (pages 42-43);
- « Échanges entre Européens et Autochtones » (pages 44-45);
- « Un conflit de valeurs » (pages 46-48);
- « Les danseurs de Waglisla » (pages 49-51);
- « Sur les traces de Grey Owl » (pages 52-53);
- « Un locataire idéal » (pages 56-58);
- « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs » (pages 68-69).

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Un conflit de valeurs » de Monique Genuist (pages 46-48)

L'intérêt essentiel de ce texte est centré sur la présence de l'Autre, dont la perspective change selon le point de vue du personnage. Le lecteur se pose la question suivante : qui est vraiment l'Autre? Pour cette raison, certaines des activités gagneront à s'appuyer sur une double lecture du texte, pour faire ressortir le double développement, le double standard au sein du texte.

Puisque ce texte est riche, on peut faire travailler des groupes d'élèves sur des fiches différentes, pour ensuite faire un partage du travail effectué, en plénière.

Fiche 1 : les perceptions et les regards

Cette activité, centrée sur la perception que l'on a de l'Autre et le regard que l'on porte sur lui, peut être réalisée de deux façons : examiner collectivement les deux regards de manière successive ou diviser la classe en deux équipes, chacune se concentrant sur un des deux regards.

- Le regard de Monseigneur Demers
 - Inviter les élèves, répartis en groupes, à caractériser la perception qu'a Monseigneur Demers des « Indiens » et préciser la mission qu'il veut accomplir.
 - Inviter les élèves à réagir à la perception du prêtre, en particulier en fonction des actions des Autochtones; proposer d'autres perceptions possibles du prêtre à l'égard des Autochtones et réciproquement.
 - Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Le regard de Nootka
 - Inviter les élèves, répartis en groupes, à discuter de leurs impressions créées par la présentation de Nootka dans le texte; les inviter en particulier à faire part de leur première impression d'elle après la lecture du segment du texte commençant à « Qui est ce Jésus? » et se terminant à « elle la connaît et la respecte ».
 - Inviter les élèves à reformuler en leurs propres mots le raisonnement de Nootka sur la religion; les inviter en particulier à préciser le parallélisme existant, selon Nootka,

entre sa religion et la religion chrétienne; les inviter également à expliquer comment cette réflexion sur Nootka mène à une deuxième réflexion sur la perception que celle-ci a de Monseigneur Demers et, plus largement, de l'Église catholique.

- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Animer une discussion sur la perception que l'on a de l'Autre et le regard que l'on porte sur lui.

Fiche 2 : le double développement

Le travail proposé dans cette fiche vise à amener les élèves à comprendre que l'importance du point de vue est aussi grande que celle d'un narrateur présent dans un texte. On examine comment l'auteure présente d'abord le point de vue de Monseigneur Demers qui perçoit, dans une large mesure, les Autochtones comme des enfants à qui l'on doit enseigner les leçons de la vie, puis celui de Nootka qui ne veut pas offusquer le prêtre et qui se prête à son jeu, tout en restant fidèle à ses propres croyances et en remarquant les hypocrisies qui existent chez les hommes blancs.

- Inviter les élèves à examiner les points de vue présentés dans le texte et à préciser comment ces points de vue apportent des informations sur le caractère de chacun des deux personnages, Monseigneur Demers et Nootka.
- Inviter les élèves à examiner la structure du texte, pour déterminer de quelle manière l'auteure la met à profit pour présenter les points de vue des deux personnages.
- Inviter les élèves à examiner les réactions de Nootka à l'enseignement de Monseigneur Demers (par exemple, ne pas tuer, ne pas voler); inviter les élèves à expliquer les raisons pour lesquelles Nootka et sa communauté pourraient qualifier ces croyances d'hypocrites.
- Animer une discussion sur les jugements que l'on porte sur les croyances de chacun des deux personnages, sur les valeurs qui les sous-tendent, ainsi que sur la pertinence de les partager.

Fiche 3 : le double regard

Dans cette fiche, le double regard se définit comme celui d'un personnage et celui du lecteur sur ce personnage.

- Inviter les élèves à reprendre la caractérisation des Autochtones faite par Monseigneur Demers, qu'ils ont établie lors du travail proposé dans la fiche 1, si celle-ci a été faite; sinon, la faire établir.
- Inviter les élèves à établir une caractérisation psychologique de Nootka en s'appuyant sur ses réflexions, d'une part, sur les idées de Monseigneur Demers, d'autre part, sur le comportement des Douglas et des autres Blancs.
- Inviter les élèves à comparer, de manière contrastive, les deux caractérisations.
- Inviter les élèves à discuter de la question suivante : quelle identité le prêtre construit-il de lui-même et des Autochtones?
- Inviter les élèves à expliquer comment le regard du lecteur change au cours de la lecture et à en donner les raisons.

Fiche 4 : les valeurs et l'identité

Le travail proposé dans cette fiche vise à faire ressortir le conflit de valeurs qui existe entre les personnages et qui contribue à accentuer l'altérité d'un personnage ou d'une personne. Face aux « nouvelles » valeurs que propose Monseigneur Demers, Nootka cherche d'abord à trouver les points communs entre celles-ci et les siennes; elle porte ensuite un jugement non seulement sur les valeurs elles-mêmes, mais sur la pratique de ces valeurs dans le quotidien.

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à discuter de la citation suivante (page 47) : « Le monde que raconte Mgr Demers semble étrangement pauvre à Nootka. Il lui paraît rétréci, nu, comme si les humains tout d'un coup existaient seuls sur la terre », à partir, par exemple, des questions suivantes :
 - Pourquoi Nootka a-t-elle cette perception du monde tel qu'il est présenté par Monseigneur Demers?

- Comment les valeurs de l'un ou l'autre des personnages apportent-elles des informations sur leur identité?
- Comment ces valeurs peuvent-elles rapprocher ou éloigner les deux personnages?
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.

Billet de sortie

Inviter les élèves à préciser qui est, selon eux, l'Autre dans ce texte, en apportant des justifications à leur prise de position.

Activités de prolongement immédiat

1. Dialogue ou monologue intercalé

Inviter les élèves, répartis en groupes, à créer un texte où les personnages exposent leurs valeurs respectives sous la forme d'un dialogue (ils s'adressent alors mutuellement la parole) ou d'un monologue intercalé (chacun prend alors la parole à tour de rôle). Les textes créés sont ensuite présentés sous la forme d'une lecture à haute voix, par exemple; la discussion en plénière, qui suit ces présentations, est centrée sur les choix effectués par les groupes.

2. Saynète extrapolée

Inviter les élèves, répartis en groupes, à préparer une saynète où Nootka explique aux membres de sa communauté les idées de Monseigneur Demers et ses observations de la communauté des Blancs. Les saynètes préparées sont ensuite jouées; la discussion en plénière, qui suit ces représentations, est centrée sur les extrapolations du texte et le ton donné à la saynète.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs » de Tchitala Kamba (pages 68-69)

Ce poème présente une autre perspective que celle du texte « Un conflit de valeurs » : le personnage de ce texte se présente également comme l'Autre, mais d'une façon complètement différente. Ce poème raconte en effet l'histoire d'un exilé et fait part des sentiments qu'il ressent dans son nouveau pays, qui lui paraît si peu accueillant. À l'inverse de la situation présentée dans le texte « Conflits de valeurs », la personne venant de l'extérieur ne cherche pas à imposer ses valeurs sur la population existante, mais recherche plutôt une acceptation de sa présence et de son identité, pour pouvoir trouver la sécurité et la paix dans le nouveau contexte où elle vit désormais.

Fiche 1 : le titre

- Avant la lecture du poème, inviter les élèves à une réflexion sur la polysémie du titre « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs » : combien de significations possibles peut-on trouver à cette phrase, combien de circonstances, combien de vécus?
- Inviter les élèves à lire la première strophe et à relever les éléments qui appartiennent à « ici » et ceux qui appartiennent à « ailleurs »; inviter les élèves à dégager les tensions qui ressortent de cette première strophe et les dilemmes qu'elles révèlent.
- Inviter les élèves à anticiper ce qui est à venir dans les strophes suivantes (par exemple, les conflits potentiels qui peuvent surgir entre l'« ici » et l'« ailleurs »).

Fiche 2 : les techniques de l'auteure

- Inviter les élèves à dégager et à répertorier les figures de style utilisées dans le poème (par exemple, anaphores, métaphores, antithèses, gradations, répétitions); les inviter à expliquer les effets créés par ces figures de style.
- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux créés par l'auteure et à expliciter comment ces champs lexicaux contribuent à véhiculer le propos du poème.

- Inviter les élèves à relire le troisième vers et à examiner comment l'idée d'emprisonnement se prolonge dans les vers suivants (par exemple, passage d'une prison réelle à une prison symbolique, effets produits).
- Inviter les élèves à relire la première et la dernière strophe et à discuter des effets créés par la répétition; les inviter à examiner en particulier le ton de ces deux strophes, pour déterminer s'il est le même à la fin du poème qu'au début, en justifiant leurs observations.
- Inviter les élèves à dégager le ton prédominant du poème et à mettre en évidence les sentiments qui en découlent.

Fiche 3 : l'altérité

- Inviter les élèves à expliquer, avec justifications tirées du poème, comment le locuteur exprime le regard des autres sur lui.
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à déterminer, avec justifications tirées du poème, qui est l'Autre dans le texte (par exemple, le locuteur ou le lecteur et, par delà lui, la société d'accueil?).
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.

Fiche 4 : la société

- Inviter les élèves à établir, partir des champs lexicaux mis en évidence lors du travail proposé dans la fiche 2, d'une part, le portrait de la vie du locuteur dans sa société d'adoption, d'autre part, le portrait de la société qui l'accueille.
- Inviter les élèves à déterminer si ce portrait ressemble ou non à l'image de la société telle qu'ils la voient et, plus largement, telle qu'elle se donne à voir.

Billet de sortie

- Comment se situer face aux critiques que le locuteur adresse à la société qui l'accueille?
- Le locuteur restera-t-il « autre » dans sa société adoptive?

Activités de prolongement immédiat

1. Un journal intime

Inviter les élèves à créer le journal intime d'un exilé, d'un sans-papiers dans son pays d'accueil, dans lequel il s'exprime sur la société et ses habitants. Les élèves pourraient écrire plusieurs entrées dans le journal, comme s'il s'étendait sur plusieurs jours ou semaines.

2. Une lecture comparative

Inviter les élèves à comparer le poème à celui intitulé « Être sans être », qui met l'accent, avec nostalgie, sur l'impact de la terre natale sur l'identité.

On peut trouver ce poème à la page 231 de l'anthologie suivante, disponible à la Direction des ressources éducatives françaises (DREF) :

Joubert, Jean-Louis (dir.) *Littératures francophones d'Afrique centrale : anthologie*, Paris, Éditions Nathan International, 1995, 256 p.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Il m'a recouverte » de Thuong Vuong-Riddick (pages 66-67)

Ce poème présente un contraste intéressant avec le poème précédent, bien qu'il soit écrit également par une personne immigrante. Les circonstances de l'arrivée dans le pays d'accueil, l'expérience relatée et le ton du texte contribuent à créer, lors de la lecture, une impression très différente de celle laissée par le poème de Kamba.

Fiche 1 : les personnages et les lieux

- Inviter les élèves à relever les noms propres et les pronoms qui renvoient aux personnages ainsi que les mots marquant une présence à l'Autre; inviter les élèves à expliciter qui est représenté par ces mots (par exemple, qui est « je »?, qui est « il »?).
- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux associés aux divers personnages; les inviter à mettre en évidence les sentiments évoqués par ces champs lexicaux.
- Inviter les élèves à discuter de la relation de la locutrice avec les personnages nommés.
- Inviter les élèves à relever les lieux nommés dans le poème; les inviter à émettre des hypothèses quant à l'importance de nommer ces lieux (par exemple, retracer le trajet de la locutrice, les composantes du « pays auquel [elle] apparten[t] »).

Fiche 2 : les techniques poétiques

- Inviter les élèves à dégager les figures de style utilisées dans le poème et à discuter des effets qu'elles créent.
- Inviter les élèves à expliquer l'effet créé par la récurrence de la comparaison « C'était comme... », à partir d'hypothèses sur ce que le « c' » représente.
- Inviter les élèves à discuter des images qui suggèrent une couverture, de leur évolution au long du poème et de la qualité affective attachée à chacune d'elles.
- Inviter les élèves à commenter le titre et, en particulier, la valeur métaphorique du mot « recouverte ».

La structure

- Inviter les élèves à examiner la disposition des strophes et des vers, et à commenter les effets ainsi créés.
- Inviter les élèves à relire les quatre premières strophes et à discuter de ce qu'elles évoquent.
- Inviter les élèves à relire les cinq strophes suivantes et à dégager les différences entre ces strophes et les quatre premières (par exemple, quels changements peut-on noter dans le ton, l'atmosphère créée et les émotions évoquées?).
- Inviter les élèves à relire la dernière strophe et à commenter sa fonction dans le poème (par exemple, conclusion qui ferme la relation du trajet de la locutrice en caractérisant les expériences vécues).
- Inviter les élèves à discuter de l'intention de l'auteure dans ce poème.

Fiche 3 : une comparaison entre deux poèmes

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à faire une étude comparative des poèmes « Il m'a recouverte » et « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs », en examinant, d'une part, les aspects poétiques (par exemple, ton, techniques poétiques utilisées, images créées, émotions évoquées), d'autre part, les aspects de l'expérience humaine relatés.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.

Billet de sortie

- Commenter les couleurs de la courtepointe dans l'illustration qui accompagne le poème, dans leurs rapports au propos du texte; trouver ou composer une autre illustration pertinente.
- Proposer un autre titre au poème, en s'appuyant sur des justifications tirées du texte.

Activité de prolongement immédiat

À la suite de la lecture des expériences différentes relatées dans les deux poèmes, « Je suis d'ici, je suis d'ailleurs » et « Il m'a recouverte », animer une discussion, voire un débat, sur les expériences des nouveaux arrivants au Canada.

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « Les relations à l'autre » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Le film « Intouchables »

Ce film présente les interactions entre un bourgeois aisé et tétraplégique et un jeune adulte issu de l'immigration africaine et habitant la banlieue défavorisée, qui apprennent à se connaître et à s'apprécier malgré les différences qui existent entre eux. Le film permet ainsi d'examiner d'autres conditions d'altérité. Après le visionnement du film, on peut animer une discussion pour déterminer lequel des deux protagonistes du film est l'Autre, dans la société dans laquelle ils vivent. On pourra aussi discuter des rapprochements que le film présente entre leurs deux conditions respectives et de ce qu'ils apprennent l'un de l'autre.

3. Le film « Le Dîner de cons »

Le film présente un traitement comique d'un sujet sérieux : une personne est invitée à un dîner et sera le « con » dont on va se moquer, à cause d'un intérêt ou d'une passion qu'elle a et qui paraît ridicule aux yeux du groupe auquel on appartient. Avant le visionnement, on peut animer une discussion sur la question suivante : la perception d'une personne comme étant « autre » peut-elle conduire à la mettre à l'écart? On peut également discuter de l'intimidation ou de l'exclusion d'une personne par un groupe. Après le visionnement, on peut animer une discussion sur l'humour dans le film : les jeux de mots, les méprises de

personnages, l'humour dans les comportements, la notion du trompeur trompé, etc. On peut aussi déterminer qui sont les « cons » et, de manière plus large, discuter des messages véhiculés par le film.

4. Des enquêtes

Inviter les élèves à réaliser, dans leur milieu, des entrevues sur la thématique de l'Autre : déterminer le contenu des entrevues et les personnes qui feront l'objet des entrevues; établir quelques paramètres relatifs à la planification et au déroulement des entrevues; réaliser les entrevues; partager les informations recueillies, au sein de la classe et au delà, sous des formes à définir et selon les modalités qui permettent la diffusion à la fois la plus pertinente et la plus large.

Module pédagogique correspondant au chapitre 3 de l'anthologie : *La colonisation*

Le thème de la colonisation présente une dichotomie intéressante : celle existant entre la mythologie de la terre promise de l'Ouest et du Nord canadiens que l'on a vendue aux pionniers et la réalité et les difficultés auxquelles ils doivent faire face, une fois arrivés dans cet immense espace. Pour bien des gens qui s'y sont établis, les hivers rudes, les terres à défricher, l'isolement constituent autant d'obstacles à l'épanouissement et au bonheur. Cependant, il reste toujours l'espoir d'un avenir meilleur, une fois cet environnement apprivoisé, voire maîtrisé.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « La colonisation », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quelle vision de la colonisation est ici présentée? quelle vision en ont les élèves?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « La terre promise » de France Levasseur-Ouimet (pages 72-73)

Ce texte présente le voyage qu'a fait une famille pour s'établir dans l'Ouest canadien, le travail nécessaire pour se forger une vie dans cette partie du Canada, les litanies des misères, les rudes conditions de vie et l'isolement. L'usage de l'imparfait dans le texte souligne l'aspect répétitif des événements qui rythment cette vie difficile.

Fiche 1 : un premier exercice de style (répétition et champs lexicaux)

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à dégager, dans les sept premiers paragraphes, les diverses formes que prend l'énumération (par exemple, imparfait, phrases courtes, usage fréquent du pronom « on » et du mot « misère »); les inviter à mettre en évidence les effets et les sentiments qu'elle crée.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves, répartis à nouveau en groupes, à dégager, toujours dans les sept premiers paragraphes, les champs lexicaux; les inviter à mettre en évidence les effets et les sentiments qu'ils créent.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à relire le huitième et dernier paragraphe et à comparer le ton de ce paragraphe à celui des sept paragraphes précédents.

Fiche 2 : un second exercice de style (point de vue et style narratif)

- Inviter les élèves à relire les deux premiers paragraphes du texte et à caractériser le narrateur (par exemple, est-il omniscient? est-il un personnage ou un témoin? qui est « on »?).
- Inviter les élèves à remarquer le changement de point de vue au septième paragraphe et à commenter le passage de « on » à « je ».
- Inviter les élèves à relever les temps des verbes dans le texte et à discuter de l'effet produit par l'usage presque constant de l'imparfait.

Fiche 3 : la progression narrative et thématique

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à mettre en évidence, en examinant chaque paragraphe, comment le texte progresse narrativement et thématiquement (par exemple, rêve de la terre promise, difficultés qui s'accumulent, dureté du travail et de la vie, misères, isolement, solitude).
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à commenter la dernière phrase du texte (par exemple, quels sentiments s'en dégagent? « le prix » à payer a-t-il été trop élevé?).

Billet de sortie

Commenter le choix du titre, « La terre promise », qui renvoie à une vision mythique de la colonisation de l'Ouest et du Nord canadiens; proposer éventuellement un autre titre, en le justifiant à partir d'éléments tirés du texte.

Activités de prolongement immédiat

1. Inviter les élèves à choisir une partie du texte et à la transformer en un autre texte (par exemple, journal intime, page de quotidien, poème, chanson, saynète) ou encore en un collage, en justifiant les transformations opérées à partir d'éléments tirés du texte.
2. Faire écouter la chanson « Dégénération » du groupe Mes Aïeux (ou faire visionner le vidéoclip disponible sur Youtube), en s'appuyant au besoin sur les paroles (téléaccessibles à l'adresse URL < <http://en.lyrics-copy.com/mes-aieux/degeneration.htm>>) et inviter les élèves à établir des rapports entre la chanson et le texte.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Une lutte acharnée » de Georges Bugnet (pages 74-77)

Ce texte porte bien son titre : il accorde en effet une large place au combat à mener pour pouvoir s'établir dans une région sauvage. Dans cette perspective, il n'est pas sans intérêt de le comparer au texte « La terre promise ».

Fiche 1 : les personnages

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à dégager les caractéristiques de Roger et de Louise, et à mettre en évidence leurs motivations.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à préciser et à qualifier les relations existant entre les deux personnages, en s'appuyant sur des éléments du texte.
- Animer une discussion sur l'impact de l'environnement sur la relation existant entre les deux personnages (par exemple, quelle serait la nature de la relation dans un lieu différent?).

Fiche 2 : la dynamique du couple et du texte

- Inviter les élèves à relire les deux parties les plus longues du texte (du début du texte jusqu'à « j'ai tout quitté pour te suivre » et de « Leurs voix s'étaient élevées » jusqu'à la fin du texte) et à les segmenter selon les sujets de la conversation entre les deux personnages.
- Inviter les élèves, après avoir fait le portrait du couple, à examiner la dynamique de celui-ci au fur et à mesure que le texte avance : quels sont les rôles respectifs de la femme et de l'homme au sein du couple? où sont les rapports de force?
- Séparer les élèves en trois groupes. Assigner à un groupe l'un des deux personnages et à un autre groupe l'autre personnage; les inviter à préparer, en faisant des inférences à partir du texte au sujet des personnages et de leurs circonstances, les arguments en faveur de la volonté du personnage qui leur a été assigné, en admettant que celui-ci a raison (Louise, de quitter la terre et Roger, d'y rester). Inviter un troisième groupe à

faire, en même temps, un remue-méninges sur les aspects qui pourraient le persuader du bien-fondé des arguments avancés par l'un ou l'autre groupe.

- Inviter chacun des deux groupes à présenter son cas en faveur de son personnage au troisième groupe. Inviter celui-ci à délibérer, à prendre une décision en faveur de l'une ou l'autre des positions défendues et à porter jugement sur les arguments avancés par les deux groupes.

Fiche 3 : une étude comparative

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à reprendre les thèmes du texte « La terre promise » tels qu'ils ont été dégagés lors de sa lecture; les inviter à dégager dans ce texte des thèmes semblables et à montrer comment chacun des deux auteurs les illustre (par exemple, par des images, des figures de style, un ton).
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à évaluer la portée du dialogue dans ce texte (par exemple, comment le dialogue met-il en évidence les défis liés à la colonisation?).
- Inviter les élèves à comparer les deux textes selon deux angles : les difficultés auxquelles les premiers colonisateurs ont dû faire face, la vision de la colonisation présentée, en s'appuyant sur des éléments de chacun de deux textes.

Billet de sortie

La forêt, dans ce texte, constitue-t-elle un troisième personnage?

Activités de prolongement immédiat

1. Un an plus tard, Louise discute avec Roger de ce qu'ils ont vécu durant l'année qui vient de s'écouler et leur avenir. Inviter les élèves à imaginer et à jouer cette discussion.
2. Louise écrit une lettre à son père. Inviter les élèves à écrire une telle lettre, en choisissant un point de vue (par exemple, celui d'une épouse qui ne veut pas inquiéter son père ou celui d'une épouse déçue, qui cherche à se faire plaindre).

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Eda Owen, première femme météorologue du Canada » de Nadine Mackenzie (pages 91-93)

Ce texte présente l'histoire d'une femme nommée Eda Owen, qui a fait une percée sociale. Si certaines personnes ont été pionnières pour avoir défriché la terre, d'autres l'ont été pour avoir défoncé des barrières sociales.

Fiche 1 : les personnages et la condition féminine

- Inviter les élèves à dégager les caractéristiques des divers personnages, en s'appuyant sur des éléments du texte.
- Inviter les élèves à émettre des hypothèses quant aux raisons pour lesquelles les hommes dans la vie d'Eda sont si peu présents dans ce texte.
- Inviter les élèves à expliquer, en s'appuyant sur les caractéristiques d'Eda qu'ils ont dégagées, comment elle est différente des autres femmes de son époque.
- Inviter les élèves à expliquer les raisons pour lesquelles la société dans laquelle Eda vivait la voyait comme étant différente des autres femmes.
- Inviter les élèves à discuter des manières dont Eda se plie aux exigences de la société, tout en les défiant.
- Inviter les élèves à mettre en évidence les indices qui indiqueraient l'attitude de la société face aux femmes.

Fiche 2 : les techniques de narration et l'identité

- Inviter les élèves à relire les paragraphes (de « Avec ces murs couverts de larges cartes » jusqu'à « à Greenwich, en Angleterre. ») qui présentent les activités liées à la météorologie; les inviter à discuter des raisons pour lesquelles l'auteure décrit de manière aussi minutieuse les responsabilités d'Eda.
- Inviter les élèves à discuter de l'impact des responsabilités d'Eda sur son identité de femme au début du vingtième siècle.

- Inviter les élèves à discuter de l'importance que revêt le fait qu'Eda est aussi mère de famille; les inviter à préciser dans quelle mesure ce fait peut avoir un impact sur le regard que portent les autres sur Eda.

Billet de sortie

La météorologie pourrait-elle être, dans ce texte, une métaphore de la condition féminine?

Activités de prolongement immédiat

1. Inviter les élèves à imaginer un article de journal que l'on aurait pu écrire à l'époque au sujet d'Eda, en tenant compte, d'une part, des attitudes sociétales envers les femmes, d'autre part, du prestige qu'elle avait au sein de sa communauté.
2. Inviter les élèves à lire l'article « L'affaire "Personne" » (téléaccessible à l'adresse URL < <http://sen.parl.gc.ca/portal/publications/factsheets/fs-women-f.htm> >), qui présente comment les femmes sont devenues, en 1929, des « personnes » aux yeux de la loi canadienne. Inviter ensuite les élèves à écrire une entrée dans le journal intime d'Eda, dans lequel elle commente ce changement sociétal important, en établissant en particulier des relations entre cet événement et sa vie personnelle et professionnelle.

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « La colonisation » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Inviter les élèves à explorer le site Web de l'Encyclopédie canadienne (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/>>) pour qu'ils choisissent un personnage historique qui les intéresse. Les inviter ensuite à faire une recherche sur ce personnage et à écrire le récit de sa contribution à l'histoire du Canada.

3. Inviter les élèves à explorer le site Web de Mars One, un projet de colonisation sur la planète Mars (téléaccessible à l'adresse URL

<<http://mars-one.fr/projet-mars-one-24-terriens-pour-un-voyage-sans-retour-sur-mars-en-2022/>>)

Les inviter ensuite à écrire leur lettre de candidature, dans laquelle ils en présenteraient les raisons.

On pourrait aussi les inviter à discuter des enjeux de ce projet, en répondant en particulier à la question de savoir s'ils seraient prêts à quitter la Terre pour toujours, comme les pionniers des siècles précédents avaient quitté leurs pays pour ne plus y retourner.

Module pédagogique correspondant au chapitre 4 de l'anthologie : *Les Métis*

Les relations entre les Métis (terme désignant au Canada des personnes descendant à la fois des Européens, surtout les Français et les Écossais, et des Amérindiennes), les Autochtones et la population de souche européenne ont depuis longtemps été empreintes de difficultés. L'arrivée des Européens au Canada a marginalisé les peuples autochtones, qu'ils considéraient comme « sauvages » et « païens »; ces peuples ont été trompés, leur culture et leurs valeurs dévalorisées, et leurs droits bafoués. Quant aux Métis, ils ont été écartés, comme les Autochtones, d'autant plus qu'ils n'étaient considérés comme ni Blancs ni Autochtones.

Ce thème présente un intérêt particulier, parce que, pour la plupart, les Canadiens qui sont au Canada depuis plus d'une génération sont un mélange de nationalités, voire de races. Il est clair que la population canadienne actuelle se caractérise de plus en plus par sa diversité et que celle-ci se manifeste également en chacun de nous. Parallèlement, l'isolement culturel et racial est de moins en moins présent. Les textes de ce thème rappellent les dangers d'une optique étroite, qui peuvent mener à l'exclusion sociale.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « Les Métis », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quelles associations les élèves établissent-ils avec le mot « Métis »?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le chant de mort du dernier Pied-Noir » d'Alexandre de Laronde (pages 110-111)

Ce texte présente une progression qui retrace en quelque sorte le trajet du contact entre les Amérindiens et les Européens, et ce qui en a résulté. Le poète prend la parole pour exprimer les sentiments de ses frères autochtones face au dépouillement qui a eu lieu après la colonisation.

Fiche 1 : la structure du texte

La structure de ce poème est intéressante : le texte est divisé en quatre strophes et chaque d'elles comporte, dans sa structure interne, deux parties égales de quatre vers présentant des idées de manière antithétique.

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à dégager les aspects de chaque strophe (par exemple, images, figures de style, champs lexicaux) qui révéleraient la thématique de celle-ci (par exemple, le passé, l'arrivée de l'homme blanc, la trahison et l'appel à [aux] Dieu[x]).
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à relire chaque strophe et à déterminer où la strophe peut être divisée, en s'appuyant sur des éléments du poème.
- Inviter les élèves à discuter comment la structure et la progression du poème contribuent à mettre en évidence la perspective autochtone sur l'arrivée de l'homme blanc.
- Inviter les élèves à discuter du sens à donner au titre du poème (par exemple, s'agit-il de la mort d'un Autochtone ou plutôt de la mort d'une façon de vivre ancestrale?).

Fiche 2 : le locuteur et les interlocuteurs

- Inviter les élèves à déterminer qui est le locuteur dans le poème (par exemple, âge, sexe, caractère).
- Inviter les élèves à déterminer tous les interlocuteurs dans le poème.

- Inviter les élèves à mettre en évidence les manières dont le locuteur s'adresse aux interlocuteurs (par exemple, apostrophes, mode impératif) et à en commenter les effets produits (par exemple, le ton est-il celui de la prière, de l'ordre, de l'imploration ou du conseil?)

Fiche 3 : les techniques de l'auteur

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à choisir une technique utilisée par l'auteur, telle que les figures de style, les champs lexicaux ou la versification.
- Inviter les élèves à relire le poème en fonction de la technique qu'ils ont choisie et à commenter les effets de cette technique sur le thème du poème.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à faire une réflexion, cette fois d'ordre stylistique, sur le titre du poème (par exemple, quel sens prend le mot « mort » dans sa valeur figurative? Quel sens la personnification donne-t-elle à l'expression « dernier Pied-Noir »?).

Billet de sortie

Inviter les élèves à trouver, voire à composer, une musique qui accompagnerait ce poème, et à justifier leur choix, en s'appuyant sur leur compréhension du poème et les évocations que celui-ci suscite en eux.

Variante : inviter les élèves à trouver, voire à composer, d'autres illustrations qui accompagneraient ce poème, et à justifier leur choix, en s'appuyant sur leur compréhension du poème et les évocations que celui-ci suscite en eux.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Héraldine » de Jean Féron (pages 112-113)

Ce texte présente un point de vue commun aux pays colonisés : celui du colonisateur sur les populations indigènes. Au début du texte en effet, Héraldine est décrite avec le même détachement que l'on utiliserait pour décrire un objet; un tel regard témoigne d'une certaine attitude envers les Métis. Mais, au fur et à mesure que le texte progresse, le lecteur découvre son humanité et sa dignité.

Fiche 1 : les descriptions

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à relever, dans les deux premiers paragraphes, les éléments de description, en particulier des objets; les inviter à dégager les champs lexicaux qui leur sont associés; les inviter également à caractériser l'atmosphère qui règne dans le lieu décrit et à mettre en évidence les figures de style (par exemple, antithèses, litotes) qui soulignent cette atmosphère.
- Inviter les élèves, toujours répartis en groupes, à porter un regard homologue sur la description qui est faite d'Héraldine dans les troisième, quatrième et cinquième paragraphes : éléments de description, champs lexicaux, figures de style, le tout pour caractériser une personne et construire une certaine impression d'elle.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes; animer une discussion sur les différences et les similitudes entre les deux descriptions ainsi que sur l'impact affectif que celles-ci créent (par exemple, la réification d'Héraldine, que l'on peut dégager des troisième et quatrième paragraphes, est contrebalancée par des caractérisations plus « humaines »).
- Inviter les élèves à établir, à partir des informations fournies tout au long du texte, le portrait d'Héraldine; animer une discussion autour de la question suivante : quelles images d'Héraldine se dégagent du texte?

Fiche 2 : le style

- Inviter les élèves à reprendre les champs lexicaux dégagés lors des activités proposées dans la fiche 1; les inviter à dégager les champs lexicaux de la deuxième partie du texte (du sixième paragraphe à la fin).
- Inviter les élèves à caractériser, d'après l'ensemble des champs lexicaux, l'atmosphère qui se dégage du texte.
- Inviter les élèves à discuter de l'effet créé par le choix de ne nommer Héraldine qu'au début du sixième paragraphe.
- Inviter les élèves à commenter le contraste créé entre deux perspectives adoptées pour présenter Héraldine : celle du cinquième paragraphe et celle des deux derniers paragraphes.

Fiche 3 : l'Autre

- À deux reprises dans le texte, le mot « étrangère » est associé à Héraldine : « Elle apparaît comme une créature étrange et étrangère à ce monde. » (troisième paragraphe) et « ... se jetaient dans les bras de cette étrangère ... » (dernier paragraphe); inviter les élèves à commenter la valeur du mot « étrangère » dans le contexte de chacun des deux paragraphes.
- Inviter les élèves à expliciter les rapports d'altérité qui sont associés à divers personnages (par exemple, Héraldine/enfants : tendresse réciproque; Héraldine /inspecteurs d'écoles : opposition sur des valeurs idéologiques; Héraldine/MacSon : servante/maître; Héraldine/ colonisateur : exclusion sur des bases physiologiques, sociales et raciales).
- Inviter les élèves à caractériser le portrait que l'auteur fait d'Héraldine, en s'appuyant sur des éléments du texte (par exemple, son humanité et sa dignité, malgré le statut social qu'elle occupe, son affirmation identitaire lorsqu'elle refuse de cesser son enseignement en langue française, alors interdit).

Billet de sortie

Inviter les élèves à déterminer dans quelle mesure le portrait d'Héraldine reflète la condition féminine au début du vingtième siècle, en s'appuyant sur des éléments du texte ainsi que sur d'autres informations pertinentes.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Métis » de Paul Savoie (page 120)

Ce poème peut être mis en correspondance avec le texte « Le chant de mort du dernier Pied-Noir », dans la mesure où les questions posées par le locuteur dans le passé peuvent trouver une réponse dans le présent, dans le mélange de cultures que l'on retrouve chez les Métis.

- Inviter les élèves à faire une lecture expressive du poème.
- Inviter les élèves à ajouter une ponctuation qui témoignerait de leur compréhension du poème.
- Inviter les élèves à commenter la dernière strophe : sommes-nous devant quelque chose d'inachevé? Si oui, de quoi s'agit-il?
- Inviter les élèves à faire une lecture méthodique de ce poème, en insistant sur la disposition physique du poème, les assonances, la ponctuation presque inexistante et les structures de « phrase ». La lecture méthodique est une lecture plurielle d'un texte, au cours de laquelle l'élève formule des hypothèses sur le texte, qu'il soit littéraire ou non littéraire, basées sur une première réaction, procède à des ajustements après une lecture plus analytique et effectue une explication de ce texte, pour mettre en place une compréhension et une appréciation approfondies du texte. On trouvera à l'[annexe 1](#) des précisions sur la lecture méthodique.

Billet de sortie

- Inviter les élèves à déterminer dans quelle mesure ce poème constitue une réponse au poème « Le chant de mort du dernier Pied-Noir », en s'appuyant sur des éléments du texte ainsi que sur d'autres informations pertinentes.
- Inviter les élèves à trouver, voire à créer, une autre illustration qui accompagnerait ce poème, et à justifier leur choix, en s'appuyant sur leur compréhension du poème et les évocations que celui-ci suscite en eux.

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « Les Métis » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Inviter les élèves à approfondir cette première exploration, en recueillant des témoignages de la part de Métis francophones, par exemple auprès de l'Union nationale métisse Saint-Joseph du Manitoba, ainsi qu'en examinant la problématique, plus large et très actuelle, du métissage dans les sociétés contemporaines, dans lesquelles la dynamique des rapports interculturels prend une importance de plus en plus grande.

3. Inviter les élèves à explorer quelques facettes de la problématique des peuples autochtones au Canada (par exemple, leur place dans la société actuelle, la question des écoles résidentielles) à partir, par exemple, du site Web de l'Encyclopédie canadienne (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/>>) et du site Web de l'Office national du film (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.onf.ca/sujets/peuples-autochtones-au-canada/>>), ainsi qu'à partir de sondages à réaliser dans leur école et de témoignages à recueillir auprès de diverses personnes. Partager ensuite les informations recueillies, au sein de la classe et au delà, sous des formes à définir et selon les modalités qui permettent la diffusion à la fois la plus pertinente et la plus large.

Module pédagogique correspondant au chapitre 5 de l'anthologie : *Langue et identité*

Pour des élèves francophones en milieu minoritaire, le thème « Langue et identité » présente une sorte de reflet de leur vécu et, en quelque sorte, une validation de leur réalité. Ce thème concerne également les élèves en immersion, comme membres d'une communauté de langue majoritaire apprenant une langue en situation minoritaire. Le thème présente la dualité que vivent les francophones en situation minoritaire, pris entre le désir de garder une culture et une langue et la nécessité de s'intégrer à une société qui fonctionne dans une autre langue, majoritaire, valorisée et porteuse d'une culture dominante. Souvent, ce conflit se manifeste en famille sous la forme d'accrochages entre les parents et leurs enfants qui veulent s'émanciper et rejeter ainsi ce qui les retient à la famille. Cependant, malgré tous les obstacles auxquels ils ont à faire face, les francophones continuent à parler leur langue et à promouvoir ses spécificités, et à faire de celle-ci le véhicule par excellence de leur affirmation identitaire et l'outil privilégié de l'aménagement de leurs espaces.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « Langue et identité », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quels rapports entre la langue et l'identité sont ici présentés? comment se situent les élèves face cette dynamique?

Inviter les élèves à lire le premier texte de l'unité thématique, le poème « Le trajet du "je" (p. 126) et animer une discussion sur le concept du moi, sur leur image de soi en relation avec leur culture et leur langue (par exemple, comment leur langue maternelle contribue-t-elle à définir qui ils sont? pour les élèves en immersion, comment leur langue d'apprentissage change-t-elle ou non leur identité comme apprenant?).

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Une chicane en famille » de Roger Auger (pages 130-133)

Ce texte dramatique présente une dynamique de famille aux prises avec divers conflits qui se cristallisent sur la question de la langue en milieu francophone minoritaire. Le texte présente également une réalité linguistique au sein de laquelle les francophones en milieu minoritaire passent facilement d'une langue à une autre, quelquefois au milieu d'une phrase.

Fiche 1 : les personnages

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à établir un sociogramme des personnages, qui précise les traits de caractère de chaque personnage et qui, surtout, visualise les rapports, en les caractérisant, entre tous les personnages; on trouvera à [l'annexe 2](#) des précisions sur cette tâche.
- Inviter les élèves à présenter leur sociogramme respectif, en l'affichant et en le commentant; les inviter à faire une rétroaction sur les sociogrammes présentés et à expliciter le rôle d'un tel partage collectif dans la compréhension du texte.
- Animer une discussion sur la dynamique de famille présentée dans le texte (par exemple, le rôle des parents et des enfants).
- Inviter les élèves à faire le portrait du personnage qu'ils préfèrent, en indiquant les raisons de leur préférence.

Fiche 2 : les relations interpersonnelles

- Inviter les élèves à réexaminer les sociogrammes pour mettre en évidence les rapports entre les personnages qui ne sont pas strictement d'ordre familial.
- Inviter les élèves à évaluer la dynamique que crée la présence de Walter (par exemple, est-elle la source d'un conflit ou concrétise-t-elle un conflit qui existe déjà entre Julie et Bernard? quelle est la nature de ce conflit? quel est le rôle des parents dans ce conflit?).

- Inviter les élèves à relire le texte pour en évaluer la portée métaphorique (par exemple, illustration des réalités que vivent les francophones en situation minoritaire au Canada) et à préciser ce que chacun des personnages peut représenter dans cette perspective.
- Inviter les élèves à discuter de l'importance de la présence de l'anglais dans le texte (par exemple, cette « chicane en famille » aurait-elle eu le même impact sans l'anglais?).

Fiche 3 : une dramatisation

- Inviter les élèves à faire une lecture dramatique du texte, ou d'un extrait, en tenant compte des caractérisations des personnages et des rapports entre eux : choisir le personnage qu'ils veulent jouer, présenter son caractère et son attitude dans la situation dans laquelle il se trouve en s'appuyant sur des exemples du texte, interpréter leur rôle dans une mise en scène appropriée.
- Inviter les élèves à faire une rétroaction sur l'interprétation du personnage.

Billet de sortie

Dans la dispute présentée dans le texte, à qui donneriez-vous raison? pourquoi? que pensez-vous de la position dans laquelle se trouvent les parents?

Comment cette scène reflète-t-elle votre réalité en tant que francophone en situation minoritaire ou apprenant de langue seconde?

Activités de prolongement immédiat

1. Inviter les élèves à écrire un texte périphérique à celui-ci, tout en conservant le caractère des personnages (par exemple, la scène entre Walter et Julie après qu'ils sont partis de la maison; une scène le lendemain entre Julie, sa mère et Bernard; une scène entre Bernard et Walter; une scène entre la mère et le père).
2. Inviter les élèves à écrire une entrée dans le journal personnel que tiendrait l'un des personnages, dans laquelle ils expriment ses sentiments au sujet de la dispute qui a lieu.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Transitions » de Lise Gaboury-Diallo (page 136)

Ce texte interroge le rapport à la langue d'un locuteur de langue minoritaire dans un milieu majoritaire : insécurité, voire infériorité linguistique dans la pratique de la langue maternelle; langue hybride marquée par de nombreux emprunts à l'anglais, omniprésent dans la vie quotidienne; recherche « d'une langue en quête d'elle-même »; « complexité de la prise de parole »; impact sur l'identité.

Fiche 1 : la « langue mitigée »

- Inviter les élèves à relever les vers qui contiennent les mots d'une autre langue et à expliquer les associations ainsi établies avec les mots français.
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à dégager les champs lexicaux associés à la langue et à la parole, et à mettre en évidence les effets et les sentiments qu'ils créent.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes.
- Inviter les élèves à interpréter l'expression « langue mitigée » et à discuter de la signification qu'ils donnent au titre du poème, en s'appuyant sur des exemples du texte.
- Inviter les élèves à discuter de l'attitude de l'auteure quant à sa langue et, plus largement, à la prise de parole, en s'appuyant sur des exemples du texte.

Fiche 2 : les techniques poétiques

- Inviter les élèves à examiner les techniques poétiques mises en œuvre dans le poème (par exemple, figures de style telles qu'assonances, allitérations et métaphores, absence de ponctuation et versification).
- Inviter les élèves à commenter l'impact du dernier vers, en particulier les effets de sens créés par la répétition de la même idée en trois langues différentes.
- Inviter les élèves à déterminer qui sont le locuteur et l'interlocuteur dans le poème.

- Inviter les élèves à déterminer la structure interne du poème en le divisant en parties (par exemple, les sept premiers vers, le dernier segment du texte commençant à « je t'aime bien quand même ») et en ajoutant une ponctuation; les inviter à justifier leur interprétation, en s'appuyant sur des exemples du texte.

Billet de sortie

Comment ce poème présente-t-il la dualité du bi(pluri)linguisme? comment illustre-t-il la difficulté de maintenir une langue en situation minoritaire?

Comment l'auteure définit-elle sa langue et son identité dans ce poème?

Activités de prolongement immédiat

1. Inviter les élèves à répondre au poème, par exemple par un poème, dans lequel ils présenteraient leur vision de cette « langue mitigée » et de ce « métissage éternel ».
2. Inviter les élèves à s'exprimer, par exemple en vers libre, sur leur identité en tant que francophones en milieu minoritaire ou membres d'une communauté de langue majoritaire apprenant une langue en situation minoritaire.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le masque » de Nancy Huston (page 144)

Ce qui peut être source de préjugés dans un autre contexte devient, dans ce texte, de la curiosité de la part de l'auteure envers l'Autre. L'accent différent raconte en effet une origine ou une histoire qui peut séparer mais, en même temps, rappeler la diversité des expériences. Ce texte présente une perspective sur l'aspect positif de l'altérité – une façon de se distinguer et de rester unique.

Fiche 1 : les perceptions de la dualité

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à commenter les deux positions suivantes de l'auteure : une personne qui a un accent est, pour elle, « cassée en deux » et bénéficie, de sa part, d'un « préjugé positif ».
- Inviter les élèves, toujours répartis en groupes, à commenter les deux dernières phrases du premier paragraphe : « Car celui qui connaît deux langues connaît forcément deux cultures aussi, donc le passage difficile de l'une à l'autre et la douloureuse relativisation de l'une par l'autre. Et ça a toutes les chances d'être quelqu'un de plus fin, de plus « civilisé », de moins péremptoire que les monolingues impatriés. »
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes; animer une discussion sur la question suivante : en quoi « les monolingues impatriés » sont-ils « péremptoire[s] »?
- Inviter les élèves à expliciter comment l'auteure exprime la dualité de l'identité d'une personne bilingue ou plurilingue.

Fiche 2 : la structure du texte

- Inviter les élèves à relire le texte pour mettre en évidence la structure du texte (par exemple, une progression qui va du général [les autres] au spécifique [l'auteure elle-même], en passant par les êtres proches; un passage d'une situation où l'auteure est sujet de son propre texte à un autre où elle devient l'objet du texte) et à commenter les effets produits sur l'impact du message du texte.

- Inviter les élèves à établir des correspondances entre le dernier paragraphe et la première phrase du texte (par exemple, le cas personnel rapporté dans la dernière phrase constitue-t-il à la fois un exemple et une explication de l'énoncé de valeur de la première phrase?).

Fiche 3 : le titre

- Inviter les élèves à commenter le titre du texte (par exemple, comment s'applique-t-il au texte dans son entier et dans ses parties? qu'évoque-t-il dans ce contexte? est-il polysémique?); les inviter à proposer un autre titre au texte, en s'appuyant sur des exemples de celui-ci.
- Inviter les élèves à discuter de la double question suivante : pour l'auteure, « la langue étrangère » constitue-t-elle un masque? pour les élèves, constitue-t-elle un masque?
- Inviter les élèves à faire part d'expériences reliées à un accent, qu'ils ont vécues et dans lesquelles, plus spécifiquement, ils peuvent établir une correspondance avec la position de l'auteure dans le texte.

Billet de sortie

Inviter les élèves à commenter l'affirmation suivante de l'auteure : « la langue étrangère [...] empêche de se prendre trop au sérieux. »

Activités de prolongement immédiat

1. Expliciter les relations entre le texte et l'illustration qui l'accompagne en page 146; inviter les élèves à trouver ou à composer d'autres illustrations qui accompagneraient ce texte (par exemple, une représentation graphique ou un collage), et à justifier leur choix, en s'appuyant sur des exemples du texte et sur les résonances que celui-ci évoque en eux.
2. Inviter les élèves à faire des entrevues de personnes qui ont un accent différent de celui de leur milieu, à les interroger sur leur perception des accents et à vérifier, ce faisant, si les observations de Nancy Huston sont transférables à d'autres situations que la sienne.

Pistes de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « Langue et identité » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Le film « Bon Cop, Bad Cop »

Ce film explore les stéréotypes associés aux deux langues dominantes par les deux cultures dominantes. On peut faire visionner ce film en invitant les élèves à faire ressortir les stéréotypes, voire les préjugés, qui sont illustrés dans le film, et à discuter du ton du film. On peut ensuite animer une discussion sur les stéréotypes (par exemple, nature, origines, rôles, impact).

3. Le court métrage « Twice upon a Time »

Ce court métrage, téléaccessible à partir du site Web de l'Office national du film (à l'adresse URL < http://www.onf.ca/film/twice_upon_a_time>), est assez amusant, dans la mesure où chaque habitant d'une petite ville est attaché à un autre habitant pour respecter la consigne du bilinguisme.

Module pédagogique correspondant au chapitre 6 de l'anthologie : *La vie moderne*

De la même manière que l'étude du passé nous aide à mieux comprendre nos origines, notre époque contribue à façonner notre vision du monde et notre identité : nous vivons désormais dans un monde technologique où tout devient public, où tout est commenté, et il est parfois difficile d'évaluer l'importance relative des événements du quotidien et des tendances de la société.

Dans cette société qui se veut égalitaire, le questionnement identitaire, par rapport aux autres et à nous-mêmes, demeure, comme dans le passé, une préoccupation importante; nous sommes également très sensibles aux rapports que nous entretenons avec les autres et à l'importance de ces rapports dans le quotidien.

Ce thème présente des problématiques qui trouveront un écho chez les élèves. Ainsi, les textes qui font l'objet des propositions pédagogiques qui suivent ont comme thèmes le massacre de l'École polytechnique de Montréal, l'intimidation et une vision scientifique du monde qui remet en question la place de l'individu dans l'univers.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « La vie moderne », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun des textes ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quelle vision de la vie moderne est ici présentée? quelles tendances s'en dégagent? comment les élèves caractérisent-ils la société et, plus largement, le monde dans lesquels ils vivent?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Portrait en noir et blanc » de Lise Gaboury-Diallo (page 162)

Dans la société nord-américaine, les tueries ou les massacres ne sont désormais plus considérés comme des événements rares. L'événement qui a inspiré ce poème est un des événements marquants de la fin du vingtième siècle au Canada : la tuerie de l'École polytechnique de Montréal, le 6 décembre 1989. Il a été le catalyseur de plusieurs initiatives, telles que la mise sur pied d'un registre des armes à feu (démantelé depuis par le gouvernement fédéral), la Journée nationale de commémoration et d'action contre la violence faite aux femmes (le 6 décembre, date du massacre) et la Campagne du ruban blanc, initiée par un homme pour sensibiliser le public aux violences commises contre les femmes et pour y mettre fin.

Fiche 1 : les hypothèses, avant la lecture

- Inviter les élèves à examiner le poème sans le lire et à émettre des hypothèses, en s'appuyant sur le titre et l'illustration, quant à son contenu et à son style.
- Inviter les élèves à lire le préambule du poème et à affiner ces hypothèses; les inviter à partager les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils lisent que le texte fait référence à « un massacre de 14 femmes ».
- Inviter les élèves à émettre des hypothèses quant aux aspects du massacre que la poète aura abordés.

Fiche 2 : les évocations

- Inviter les élèves à mettre en évidence, après la lecture du poème proprement dit, les sentiments qui ressortent de ce poème, à dégager les images qui les touchent et à partager les évocations qu'il suscite.
- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux du « blanc » et du « noir », et à mettre en évidence les effets et les sentiments qu'ils créent.
- Inviter les élèves à commenter l'illustration qui accompagne le poème; les inviter à en trouver, voire à en créer d'autres qui leur paraîtraient appropriées.

Fiche 3 : la disposition formelle

- Inviter les élèves à commenter la disposition formelle du poème et les effets de sens ainsi créés (par exemple, un bloc textuel évoquant à la fois l’instantanéité et la violence de l’événement ainsi que sa pérennité).
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à proposer une autre disposition formelle du poème (par exemple, en strophes, en vers ou encore sous la forme d’un calligramme – pour des exemples de calligrammes, voir les pages 169 et 193 de l’anthologie).
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes, en comparant les dispositions formelles proposées et en commentant les effets de sens qu’elles créent.

Billet de sortie

Inviter les élèves à composer une représentation graphique ou un collage, voire à réaliser un court film, qui matérialiserait les évocations suscitées par ce poème.

Inviter les élèves à commenter l’importance mise par notre société sur la commémoration d’événements tragiques tels que le massacre de Montréal ou le 11 septembre 2001.

Activités de prolongement immédiat

1. Puisque ce poème a été inspiré par un événement réel, il est possible de proposer aux élèves de produire des textes qui ne sont pas littéraires. Ils pourraient ainsi effectuer une recherche sur divers aspects liés à cet événement, débouchant sur une présentation qui en préciserait les enjeux; quelques suggestions de recherche : le massacre lui-même, la Journée nationale de commémoration et d’action contre la violence faite aux femmes, la Campagne du ruban blanc ou, enfin, le débat sur le registre des armes à feu et, plus largement, sur le contrôle des armes à feu (au Canada et ailleurs).

2. On peut aussi faire visionner le film *Polytechnique*, en tenant compte de la nature de la thématique qui peut être bouleversante. Après le visionnement, animer une discussion sur les mérites de créer une œuvre fictive à partir d’un événement réel (par exemple, quels sont les bienfaits possibles d’une telle œuvre? quels en sont les dangers potentiels?).

Les sources suivantes pourraient être exploitées :

- un dossier intitulé « C'était le 6 décembre à l'École polytechnique », dans le site Web des archives de Radio-Canada (téléaccessible à l'adresse URL <http://archives.radio-canada.ca/societe/criminalite_justice/dossiers/382/>) ou un autre dossier intitulé « Le massacre de l'École polytechnique à Montréal » (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.13emerue.fr/dossier/le-massacre-de-lecole-polytechnique-de-montreal>>);
- un site Web expliquant la Campagne du ruban blanc (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.octevaw-cocvff.ca/fr/la-campagne-du-ruban-blanc>>), qui constitue un support approprié pour ouvrir un dialogue sur la violence;
- un site Web du gouvernement canadien, qui présente divers points d'entrée pour explorer la condition féminine au Canada et les défis qui lui sont associés (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.cfc-swc.gc.ca/index-fra.html>>).

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Peter Lupaniuk » de Marguerite-A. Primeau (pages 166-167)

Ce texte aborde le thème très actuel de l'intimidation. Bien que celle-ci existe depuis toujours dans les cours d'école, l'avènement des réseaux sociaux a rendu le problème plus public. Mais la relation entre la victime et l'intimidateur ainsi que les rapports de force qui la caractérise n'ont pas changé. Ce texte relate une scène qui peut conduire à la question suivante : infliger à l'intimidateur la même peine qu'il a infligée à sa victime constitue-t-il un bien?

Fiche 1 : les portraits des personnages

- Inviter les élèves à établir, après la lecture des cinq premiers paragraphes du texte, le portrait de Larry Ross et de ses amis, en considérant les aspects physiques et les attitudes des personnages.
- Inviter les élèves à mettre en évidence les contrastes entre ces personnages et les autres élèves.
- Inviter les élèves à imaginer le comportement que pourraient avoir ces personnages face aux adultes.
- Inviter les élèves à porter un jugement sur le comportement du directeur et de l'enseignant face à la conduite de Larry Ross et de ses amis.

Fiche 2 : la dynamique des personnages

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à élaborer, toujours à partir des cinq premiers paragraphes du texte, un sociogramme des personnages, qui met à profit les portraits des personnages établis lors du travail proposé dans la fiche 1, et qui explicite les rapports (en particulier tacites) entre ceux-ci; on trouvera à l'[annexe 2](#) des précisions sur cette tâche.
- Inviter les élèves à présenter leur sociogramme respectif, en l'affichant et en le commentant; les inviter à faire une rétroaction sur les sociogrammes présentés.

- Inviter les élèves à discuter des rapports de pouvoir dans cette première partie du texte (par exemple, qui détient le pouvoir? qui devrait détenir le pouvoir?).
- Inviter les élèves à examiner, dans les paragraphes suivants et jusqu'à la fin du texte, les rôles des personnages secondaires; les inviter à préciser comment ces personnages contribuent aux rapports de pouvoir qui existent au début et à la fin du texte.

Fiche 3 : le style

- Inviter les élèves à relire la seconde partie du texte (qui se présente comme une scène, à partir de « C'est le spectacle... » jusqu'à la fin du texte) et à mettre en évidence les tableaux qui la constituent.
- Inviter les élèves à examiner les techniques que l'auteure utilise pour établir l'atmosphère de la scène (par exemple, longueur des phrases, figures de style, champs lexicaux).
- Inviter les élèves, répartis en groupes, à transformer cette scène en une saynète et à la présenter à la classe; animer une discussion sur les diverses transformations opérées par les groupes entre le texte initial et les saynètes.
- Inviter les élèves à imaginer comment ils transformeraient cette scène en un film (par exemple, plans de caméra, musique, dialogue).

Billet de sortie

Proposer un autre titre au texte, qui mettrait davantage l'accent sur l'intimidation; imaginer une suite au texte (par exemple, la classe peut-elle commencer comme si rien ne s'était passé?).

En 2013, le Manitoba a adopté une loi contre l'intimidation. Inviter les élèves à analyser la portée, à leur avis, d'une telle mesure.

Activités de prolongement immédiat

1. Inviter les élèves à imaginer ce qui pourrait se passer après la fin de la journée scolaire (par exemple, comment les élèves réagissent-ils à ce qui est arrivé?) et à établir le dialogue, d'une part, entre les élèves, d'autre part, entre ceux-ci et leurs parents.

2. Inviter les élèves à imaginer la scène suivante : Larry Ross va se plaindre au directeur de l'école; une rencontre entre Larry, ses parents, Maurice Dufault et le directeur est convoquée.

3. Inviter les élèves à transposer le texte à notre époque et à imaginer en particulier comment les médias sociaux rapporteraient le comportement de Larry Ross et celui de Maurice Dufault.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « L'univers n'a pas de centre » de Christine Dumitriu van Saanen (page 172)

Ce poème invite à réfléchir à une question que les élèves se posent à un moment ou à un autre : où est leur place dans l'univers? quelle est la nature même de cet univers? Pour eux, le concept de l'infinité semble complexe : imaginer un univers qui ne finit jamais peut être difficile mais, en même temps, leur vie est ouverte sur toutes ses possibilités.

Fiche 1 : les hypothèses, avant la lecture

- Inviter les élèves à discuter du sens de l'expression « se croire le centre de l'univers ».
- Inviter les élèves à commenter le titre du poème et à émettre des hypothèses sur la nature du poème (par exemple, poème à caractère philosophique, scientifique, religieux).
- Inviter les élèves à examiner la disposition des vers (par exemple, la justification à droite) et à partager leurs impressions sur l'impact visuel créé par cette disposition.

Fiche 2 : la thématique

- Inviter les élèves à lire le poème et à dégager les aspects physiques et métaphysiques de l'univers tels qu'ils sont exprimés par l'auteure.
- Répartir les élèves en trois groupes et assigner aux groupes la tâche suivante : un groupe dégagera les mots ou expressions indiquant une position physique, une direction; un autre groupe dégagera les images qui marquent la divergence et la convergence; un autre groupe dégagera les mots ou expressions qui expriment la certitude ou l'incertitude.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes; animer une discussion sur la thématique du poème.

Fiche 3 : la versification et les techniques poétiques

- Inviter les élèves à reprendre les hypothèses qu'ils ont faites, avant la lecture du poème, sur l'impact visuel créé par la disposition des vers.

- Inviter les élèves à examiner la ponctuation en fonction des vers, de leur longueur, des images et de la pensée de l’auteure telle qu’elle se développe dans le poème.
- Inviter les élèves à dégager les figures de style et les champs lexicaux, en tenant compte du titre et des thèmes du poème.
- Inviter les élèves à discuter de la portée du poème : observation scientifique sur l’univers ou questionnement plus profond (par exemple, sur la place de l’individu dans l’univers).

Billet de sortie

Inviter les élèves à trouver, voire à composer, une musique qui accompagnerait ce poème, et à justifier leur choix, en s’appuyant sur leur compréhension du poème et les évocations que celui-ci suscite en eux.

Activité de prolongement immédiat

1. Expliciter les relations entre le texte et l’illustration qui l’accompagne; inviter les élèves à trouver ou à composer d’autres illustrations qui accompagneraient ce texte (par exemple, une représentation graphique ou un collage), voire à réaliser un court film qui matérialiserait les évocations suscitées par ce poème, et à justifier leur choix, en s’appuyant sur des exemples du texte et sur les résonances que celui-ci évoque en eux.

2. Dans un extrait du film « Le fabuleux destin d’Amélie Poulain » (téléaccessible à l’adresse URL <<http://www.youtube.com/watch?v=zjL5KjoYADw>>), Amélie accompagne un homme aveugle, en lui tenant le bras, jusqu’au métro, tout en lui décrivant ce qui se passe autour d’eux.

Inviter les élèves à établir des correspondances entre cette scène et le titre du poème :
« L’univers n’a pas de centre ».

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « La vie moderne » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Inviter les élèves à entreprendre un projet de création, qui pourrait être d'ordre imaginaire ou informatif, selon leurs préférences, à partir d'un événement marquant dans leur vie.

Option a : faire une recherche sur un événement marquant de leur vie, qu'il soit local, national ou international; présenter le fruit de cette recherche sous la forme d'une représentation graphique, d'un collage ou d'un PowerPoint.

Option b : explorer un événement marquant de leur vie, en créant une banque de mots ou d'images verbales qui illustrent les impressions et les sentiments associés à cet événement; à partir de cette banque, composer un texte littéraire.

Module pédagogique correspondant au chapitre 7 de l'anthologie : *Famille, amour et amitié*

Y a-t-il quelqu'un ou quelque chose qui contribue davantage à façonner notre identité que notre famille, un ami ou la personne que l'on aime? Les premiers rapports de confiance sont en effet établis avec nos parents et nous aident à construire les rapports que nous entretiendrons avec les autres au cours de notre vie. Ce lien entre nous et nos parents, génétique, familial et affectif, peut difficilement être défait.

Au même titre que les rapports sociaux dans la vie, certains des textes de cette unité thématique ont un ton aigre-doux, dû aux regrets, à l'amertume ou à la déception ressentis par un personnage à la suite de circonstances dans lesquelles il se trouve. Ces sentiments sont très révélateurs du personnage lui-même mais également de nous-mêmes : en effet, au-delà du personnage et des sentiments qu'il exprime, la lecture de textes littéraires portant sur la famille, l'amour et l'amitié nous conduit à examiner comment nous vivons nos propres rapports avec les êtres qui nous sont chers et comment nous nous définissons par rapport à eux.

Activité préliminaire

Inviter les élèves à feuilleter les pages de l'unité thématique « Famille, amour et amitié », en lisant les paragraphes de présentation du thème, les titres des textes et les paragraphes de présentation de chacun de ceux-ci ainsi qu'en examinant les illustrations.

Animer une discussion autour des questions suivantes : quelles impressions dominantes se dégagent de ce premier contact avec les textes de cette unité thématique? quels éclairages sur la famille, l'amour et l'amitié apportent les textes? que représentent ces trois mots, séparément et ensemble, pour les élèves?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Portrait du père » de Paul Savoie (pages 180-181)

Ce texte, comme son titre l'indique, présente le portrait d'un père, vraisemblablement celui de l'auteur, qui en révèle autant sur le père que sur l'auteur lui-même. Comment peut-on en effet séparer le portrait d'un père de celui d'un fils, un portrait qui est aussi bien celui de l'amour que celui du regret?

Fiche 1 : les rôles et les relations

- Inviter les élèves à faire la lecture des trois premiers paragraphes du texte et à caractériser les relations qui existent entre le père et le fils, en s'appuyant sur des exemples (en particulier des mots) du texte.
- Inviter les élèves à lire la suite du texte jusqu'à sa fin et à dire si les relations entre le père et le fils qu'ils ont dégagées de la première partie du texte se confirment, ou non ou partiellement, dans cette seconde partie du texte, en s'appuyant, ici également, sur des exemples (en particulier des mots) du texte.
- Inviter les élèves à commenter les sentiments qu'éprouve le fils envers la relation qu'il a avec son père (par exemple, amertume, satisfaction, déception, bonheur, regret), en s'appuyant sur des exemples du texte.
- Animer une discussion sur la double question suivante : le père aime-t-il son fils? le fils aime-t-il son père? Inviter les élèves à justifier leurs réponses, en s'appuyant, entre autres, sur des exemples du texte.

Fiche 2 : un double portrait

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à faire ce que le titre annonce, le portrait du père, en mettant à profit les traits de caractère du père tels que présentés par le fils.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes, en mettant l'accent sur la comparaison des portraits établis; animer une discussion sur la présence, et l'absence, de certains traits de caractère ainsi que sur l'importance que celles-ci peuvent avoir.

- Inviter les élèves, toujours répartis en groupes, à faire le portrait du fils, en mettant à profit ce que celui-ci nous dit du père.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes, en mettant l'accent sur la comparaison des portraits établis; inviter les élèves à commenter les traits qui ressortent.
- Animer une discussion sur la question suivante : comment la relation entre père et fils façonnera-t-elle celle que le fils, une fois père, aura avec son propre fils? Inviter les élèves à justifier leurs réponses, en s'appuyant, entre autres, sur des exemples du texte.

Fiche 3 : les techniques de l'auteur

- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux reliés, d'une part, à l'ouverture/à la fermeture, d'autre part, au rapprochement/à la distance, et à commenter les effets de sens ainsi créés.
- Inviter les élèves à examiner la syntaxe (par exemple, l'abondance des phrases courtes, les phrases elliptiques, le temps des verbes, presque tous au présent) et à en commenter les effets produits sur le lecteur.
- Inviter les élèves à relire les trois derniers paragraphes du texte et à discuter des impressions qui s'en dégagent; les inviter à établir des correspondances entre ces trois derniers paragraphes et le troisième, en commentant les sens que peut prendre le mot « porte »; les inviter également à expliciter les sentiments qui transparaissent dans ces quatre paragraphes.
- Animer une discussion sur le rôle des hommes dans la société actuelle, en particulier quant à l'expression de leurs sentiments.

Billet de sortie

Paul Savoie, l'auteur du texte, a écrit la dédicace suivante, lors du lancement du livre :

« Nos pères nous habitent à tout jamais ». Inviter les élèves à commenter la portée de cette phrase.

Activités de prolongement immédiat

1. Les pères dans les médias

Les portraits des parents dans les médias ont souvent tendance à être plutôt stéréotypés. On pourrait inviter les élèves à faire une recherche sur la question (par exemple, les images des parents dans les produits médiatiques tels que les annonces publicitaires ou les émissions de télévision; les différences entre le portrait des pères et celui des mères; l'effet des stéréotypes sur le comportement des parents et sur l'image qui est ainsi créée d'eux) et à partager, au sein de la classe par exemple, les fruits de leur recherche.

2. Les rôles des pères et des mères de génération en génération

À la suite des changements qui ont eu lieu dans la société depuis deux ou trois générations, les élèves pourraient examiner l'influence que ces changements ont exercée sur les rôles des parents (par exemple, demander à leurs parents et à leurs grands-parents de caractériser leurs relations avec leurs parents et de décrire les tâches des parents à leur époque; demander à ces membres de la famille comment les relations qu'ils ont entretenues avec leurs parents ont exercé une influence sur leur rôle de parent; particulièrement pour les élèves dont les parents ou les grands-parents n'ont pas grandi en Amérique du Nord, examiner l'influence de la culture sur le rôle du père et celui de la mère). Animer une discussion sur la question suivante : comment les élèves se voient-ils comme futurs parents?

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Le nougat » de Inge Israel (pages 197-201)

Le voyage est souvent un moment où se manifestent sous une vraie lumière les rapports entre deux personnes qui sont ensemble, mais il est aussi synonyme d'aventure. Dans cette nouvelle, John, déçu, recherche la nouveauté auprès de quelqu'un qui n'est pas sa compagne de voyage, pour pouvoir échapper à la dynamique identitaire forgée avec Janet.

Fiche 1 : les personnages

- Inviter les élèves à lire les cinq premiers paragraphes du texte et à faire part de la première impression qu'ils se font de John (par exemple, qui est-il? pourquoi se sent-il attiré vers la jeune fille? quelles sont, à leur avis, ses « chances » avec elle?).
- Inviter les élèves à lire la section suivante du texte jusqu'à « – Je vais m'asseoir à l'avant. » et à établir le portrait de John en s'appuyant sur des exemples du texte.
- Inviter les élèves à commenter les reproches que John adresse à Janet et à porter un jugement sur le comportement de John.

Le dialogue

- Inviter les élèves à lire la dernière partie du texte et à commenter les étapes de la conversation entre John et la jeune fille (par exemple, que représente-t-elle pour lui? pourquoi l'aborde-t-il alors que Janet n'est pas loin?).
- Inviter les élèves à évaluer l'impact de l'intervention de Janet sur le rapport entre John et la jeune fille (par exemple, la jeune fille s'intéressait-elle à John avant cette intervention? qu'en est-il après l'intervention?).
- Inviter les élèves à établir le portrait de la jeune fille en s'appuyant sur des exemples du texte.
- Inviter les élèves à évaluer les « chances » de John de réussir avec la jeune fille en s'appuyant sur des exemples tirés du texte dans sa totalité.

Fiche 2 : les objets

- Inviter les élèves, répartis en groupes, à relire le texte pour dresser l'inventaire des objets qui ont, à leurs yeux, une certaine importance dans le déroulement de l'histoire (par exemple, le sac à dos de la jeune fille, les multiples paquets de Janet, le café, la tablette de nougat et la carte); les inviter à discuter de la signification générale, voire du symbolisme, de ces objets (par exemple le sac à dos peut représenter la jeunesse, la liberté, l'affranchissement des encombrements de la vie quotidienne, la spontanéité parce qu'on peut partir sur un coup de tête avec un sac à dos comme seul bagage) et à déterminer ce que ces objets représentent plus concrètement pour John.
- Faire un partage, en plénière, du travail effectué en groupes, en dressant un inventaire aussi exhaustif que possible des significations attribuées aux objets par les groupes.
- Animer une discussion sur la question suivante : quelle importance narrative ont ces objets (par exemple, ils dessinent, tout au long du texte, une trame sur laquelle se greffent les interventions des trois personnages)?

Fiche 3 : les émotions

- Inviter les élèves à interpréter les émotions, en s'appuyant sur des exemples tirés du texte dans sa totalité (on notera que le texte, bien qu'écrit par un narrateur omniscient, adopte le point de vue de John).
- Inviter les élèves à dégager les émotions ou sentiments ressentis par Janet et la jeune fille dans cette nouvelle, en examinant leurs actions ou leurs paroles.
- Inviter les élèves à imaginer le dialogue interne de la jeune fille pendant sa conversation avec John, en s'appuyant sur ses gestes et son dialogue avec John.

Billet de sortie

Inviter les élèves, répartis en groupes, à présenter, à partir de la nouvelle dans sa totalité, une saynète, en portant une attention particulière au ton à donner aux échanges verbaux entre les personnages et aux comportements gestuels qui gagneraient à les accompagner.

Activités de prolongement immédiat

1. Avant et après

Inviter les élèves à imaginer une scène avant le début de cette nouvelle; les élèves choisiraient à quel moment la scène se déroule (par exemple, longtemps ou quelques minutes avant, la veille) et les circonstances qui l'entourent (par exemple, une dispute, une lassitude, l'ennui). Dans la même perspective, on pourrait inviter les élèves à imaginer la suite de l'histoire selon les mêmes consignes.

2. Décisions

La jeune fille est sur le point de descendre, mais la conversation avec John s'est déroulée d'une manière très différente que dans le texte. Inviter les élèves à débattre si John devrait la suivre ou non, en examinant les pour et les contre de sa décision; les inviter également à imaginer ce qu'il dirait à Janet, et sous quelle forme il le lui dirait, pour lui faire part de son comportement, s'il descend.

3. Points de vue de narration

Inviter les élèves à procéder à des réécritures de la nouvelle en changeant le point de vue de narration : l'histoire racontée par la jeune fille, par Janet, voire par le jeune homme barbu.

Propositions pédagogiques portant sur le texte « Ma peine » d'Hélène Tremblay-Boyko (page 195)

Ce poème pourrait être complémentaire au texte précédent, puisqu'il parle de la peine d'amour d'une femme. Pourrait-on aller aussi loin que d'imaginer qu'il a été écrit par Janet, après sa rupture avec John?

Fiche 1 : les techniques poétiques

- Inviter les élèves à lire le poème en notant les images; les inviter à interpréter ce qu'elles révèlent des sentiments de l'auteure.
- Inviter les élèves à dégager les champs lexicaux et à évaluer de quelles manières ils contribuent à véhiculer les thèmes et les émotions du poème.
- Inviter les élèves à examiner, d'une part, les rimes et les assonances, d'autre part, la disposition des vers et des strophes et à évaluer comment celles-ci contribuent à l'atmosphère du poème.
- Inviter les élèves à dégager les figures de style et à commenter les effets de sens ainsi créés.

Variante : répartir les élèves en quatre groupes et leur attribuer à chacun une de ces quatre activités; une plénière permet de mettre en évidence le rôle des techniques poétiques dans la production du sens.

Fiche 2 : les personnages

- Inviter les élèves à relever les pronoms désignant le locuteur ou la locutrice et ceux qui désignent l'interlocuteur ou l'interlocutrice; les inviter à relever également les pronoms de la troisième personne et les noms d'autres intervenants (humains ou non).
- Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur l'identité du locuteur du poème (par exemple, un homme? une femme?), en s'appuyant sur des exemples tirés du texte.
- Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur ce qui peut être à l'origine de ce poème (par exemple, qui a initié la rupture? quels sont les sentiments après cette rupture?), en s'appuyant sur des exemples tirés du texte.

Billet de sortie

L'auteur du poème présenté en page 194 de l'anthologie déclare que la poésie, pour lui, « c'est de vivre une expérience ». Inviter les élèves à évaluer comment cette définition de la poésie s'applique au poème « Ma peine ».

Activité de prolongement immédiat

Étude comparative de poèmes :

1. Choisir un poème qui a une thématique semblable (par exemple, nostalgie, chagrin d'amour, regret).

Quelques suggestions : « Il pleure dans mon cœur... » de Paul Verlaine, « Le vase brisé » de René-François Sully Prudhomme.

Plusieurs sites Web sur la poésie permettraient aux élèves de trouver eux-mêmes un poème :

<http://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/liste_auteurs_a.html> (le site se prête particulièrement à une recherche par auteur);

<<http://www.poesie-francaise.fr/>> (le site se prête particulièrement à une recherche par thème);

<<http://www.florilege.free.fr/florilege/index.htm>> (le site se prête particulièrement à une recherche par époque ou mouvement littéraire, ensuite par auteur);

<<http://www.toutelapoesie.com/poemes.htm>> (le site présente « une anthologie sélective de poésie de langue française », en particulier un nombre important de poètes québécois et, plus largement, canadiens).

2. Faire la comparaison entre, d'une part, le poème « Ma peine » et certains des poèmes choisis, d'autre part, entre les poèmes choisis, quant à la présentation des images, à la versification, à la thématique et aux techniques de l'auteur. Inviter les élèves à exprimer leurs préférences, en les justifiant, dans l'ensemble du corpus de poèmes qu'ils ont constitué.

Projets de prolongement

1. Inviter les élèves à lire les autres textes de l'unité thématique « Famille, amour et amitié » ou à en choisir quelques-uns; les inviter à dégager les préoccupations liées au thème telles qu'exprimées par les textes retenus; les inviter également à partager ces préoccupations, complétées par des réactions, voire par d'autres textes imprimés ou autres, au sein de la classe ou auprès d'autres publics.

Inviter les élèves à produire une « création » (sous une forme qu'ils détermineront) exprimant leurs réactions à la lecture des textes de l'unité thématique. Ce projet de lecture constitue en quelque sorte un écho à l'activité préliminaire menée sur cette unité thématique, dans laquelle les élèves étaient invités à faire part de leurs impressions premières après un premier contact avec les textes de l'unité.

2. Le film « Les choristes »

Inviter les élèves à visionner le film et à établir des correspondances entre celui-ci et des textes de cette unité thématique.

3. D'autres formes artistiques

Inviter les élèves à trouver d'autres formes artistiques reliées, d'une manière ou d'une autre, aux textes de cette unité thématique et à établir des correspondances entre ces formes et ces textes.

Annexe 1 : la lecture méthodique

Qu'est-ce que la lecture méthodique?

Descotes et Bernié (1989, p. 23) définissent ainsi la lecture méthodique : « une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs ».

Cette définition permet non seulement de comprendre l'idée centrale de la lecture méthodique, mais également d'entrevoir la marche à suivre. Cette lecture n'est pas un simple balayage du texte afin d'en faire ressortir ce que l'auteur « essayait d'exprimer »; c'est plutôt une lecture plurielle d'un texte, au cours de laquelle l'élève formule des hypothèses sur le texte, qu'il soit littéraire ou non littéraire, basées sur une première réaction, procède à des ajustements après une lecture plus analytique et effectue une explication de ce texte, pour mettre en place une compréhension et une appréciation approfondies du texte.

La lecture méthodique

- rejette la paraphrase;
- ne reproduit pas le développement linéaire du texte;
- n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention;
- ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés;
- ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

La lecture méthodique tend à mettre en œuvre

- l'observation précise et nuancée des formes ou des systèmes de formes (par exemple, morphologie et syntaxe; lexicque, champ lexical, champ sémantique; énoncé et énonciation; images et figures de style; modalités d'expression);
- l'analyse de l'organisation de ces formes et la mise en évidence de leur dynamisme au sein du texte;
- l'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas explicitement le texte;

- la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée;
- la constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question.

La lecture méthodique devient un moyen d'examiner un texte afin d'en faire une explication ou un commentaire, qui soit fondé non sur des impressions floues mais plutôt sur des données précises qui trouvent leur appui dans le texte. On ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture, mais on leur apprend ainsi à motiver et à nuancer leurs jugements.

Pourquoi faire une lecture méthodique?

L'intérêt principal de la lecture méthodique est de permettre à l'enseignant de donner à l'élève les outils nécessaires afin qu'il puisse aborder lui-même un texte. Les lectures successives que nécessite la lecture méthodique donnent lieu à une compréhension approfondie du texte, puisque l'élève doit affirmer ou non, en s'appuyant sur des données précises du texte, les hypothèses qu'il a émises. L'investissement intellectuel de l'élève est accru puisqu'il ne reçoit pas « la bonne réponse » de l'enseignant, mais doit arriver lui-même à une explication plausible et cohérente du texte en examinant divers aspects de celui-ci.

La lecture méthodique n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen d'approfondir la compréhension et l'appréciation d'un texte en utilisant les ressources et les connaissances que l'on a à sa disposition. Pour que les élèves puissent procéder à la lecture méthodique d'un texte littéraire par exemple, l'enseignant s'assure qu'ils ont à leur disposition certains outils d'analyse du texte, tels que les figures de style principales et les effets de sens qu'elles produisent, la notion de champ lexical et son utilité dans la compréhension d'un texte, le vocabulaire propre à la poésie par exemple et les images qu'il crée. Dans la même optique, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur l'impact de certaines tournures

stylistiques, telles que la longueur des phrases, les phrases elliptiques, le rôle du dialogue dans un texte de prose, les enjambements dans un texte poétique.

Comment faire une lecture méthodique?

La lecture méthodique est un examen successif de diverses dimensions du texte : l'aspect du texte, les personnages, le cadre spatio-temporel, la syntaxe et les structures du texte.

L'aspect du texte

Avant même d'aborder le texte, il importe d'examiner le texte lui-même et la manière dont il se présente. Est-ce un texte en vers, en prose ou théâtral? Chaque texte présente ses particularités.

Si c'est un poème, il importe d'examiner le nombre de strophes et de vers, la longueur des vers, l'uniformité des vers.

Quels sont les signes de ponctuation? Que révèlent-ils?

Peut-on reconnaître une forme fixe, par exemple un sonnet ?

Le poème a-t-il un titre?

Si c'est un texte en prose, il importe d'examiner la longueur du texte, le nombre de paragraphes, le nombre de phrases, la longueur des phrases, la ponctuation.

Le texte contient-t-il du dialogue?

A-t-il un titre?

Est-ce un extrait d'un texte plus long, par exemple un roman?

Est-il possible de déterminer quel type de texte il s'agit (par exemple, narratif, poétique, descriptif)?

Si c'est un texte de théâtre, combien de personnages sont présentés et quelle est la longueur de leurs répliques? Comment la longueur des répliques pourrait-elle affecter la dynamique de la scène?

Est-ce un extrait d'une pièce plus longue?

Y a-t-il un titre donné à la scène qui soit différent de celui de la pièce?

À partir des réponses à ces questions, l'élève peut déjà avancer quelques hypothèses quant à la nature du texte, au sujet du texte, à sa structure et à son mouvement.

Les personnages

Il importe de différencier le locuteur de l'auteur ainsi que l'interlocuteur du lecteur. Il est à remarquer que le locuteur et l'interlocuteur ne sont pas toujours explicitement présents dans un texte; dans ce cas, les personnages de la troisième personne prennent plus d'importance.

Il importe également de ne pas négliger la notion du point de vue de narration : est-ce un narrateur omniscient ou est-ce un point de vue plus étroit qui est présenté par le narrateur?

Le locuteur ou la locutrice

Le locuteur est celui qui prend la parole dans le texte et est identifiable par la présence des indices grammaticaux de la première personne. Il ne faut pas confondre le locuteur avec l'auteur, qui est celui qui a écrit le texte mais qui n'est pas nécessairement celui qui y prend la parole.

Lors de la lecture du texte, il importe donc de repérer les pronoms personnels et possessifs ainsi que les adjectifs possessifs de la première personne. Si ceux-ci sont présents, en particulier dans un texte narratif ou poétique, le texte présente certaines caractéristiques qui ne se trouvent pas dans un récit raconté par un narrateur omniscient. Il importe également d'examiner la forme sous laquelle l'œuvre se présente (par exemple, journal intime, lettre, réflexions) et de déterminer comment cette présentation a une influence sur l'œuvre entière. Par ailleurs, les indices fournis sur le personnage qui a la parole et les hypothèses que l'on formule à son sujet permettent de mettre en évidence son caractère. Même dans une œuvre autobiographique, le locuteur qui est censé représenter l'auteur à certains moments de sa vie présentera des événements qu'il aura vécus selon un certain point de vue. Si l'œuvre n'est pas autobiographique, l'élève peut formuler des hypothèses sur les raisons pour lesquelles l'auteur a choisi cette voix pour ce récit. Par exemple, la question peut se poser de façon très pertinente dans une œuvre comme *L'étranger* de Camus, où le personnage principal, le locuteur, ne révèle pratiquement rien de lui-même.

L'interlocuteur ou l'interlocutrice

L'interlocuteur est celui à qui s'adresse le locuteur et est identifiable par la présence des indices grammaticaux de la deuxième personne. Il est évident que tout texte, étant destiné à être lu, s'adresse nécessairement à un lecteur, mais ce qui est ici en jeu, c'est de différencier le destinataire explicitement présent dans un texte du destinataire universel.

La troisième personne

Les personnages qui figurent dans le texte sont identifiables par la présence des indices grammaticaux de la troisième personne et par les termes qui servent à les présenter. Il importe d'identifier tous les personnages; pour rendre cette tâche plus facile, on peut élaborer un tableau. Si des objets ou des animaux sont traités comme des personnages, il importe de les inclure dans le tableau. Il est important de noter le nombre de fois auquel on fait référence à certains personnages, puisque ces références peuvent contribuer à déterminer l'importance relative de chaque personnage.

Lorsque tous les personnages ont été identifiés, il importe de relever les mots (par exemple, adjectifs, noms, verbes d'action et de sentiment) qui définissent les rapports existant entre ces personnages; ces rapports permettent à leur tour d'établir la dynamique des personnages.

Le cadre spatio-temporel

Le cadre spatio-temporel présente un intérêt dans la mesure où il permet de situer le récit dans un certain contexte. Ainsi, l'espace d'une chambre à coucher peut représenter aussi bien une prison qu'un lieu de retraite ou qu'un lieu de liberté, physique ou psychologique. Le temps, quant à lui, permet de situer l'action du récit dans un moment. L'espace et le temps permettent de discerner une direction ou un mouvement dans le texte.

L'espace

L'espace n'est pas simplement le lieu où évoluent les personnages, mais également les déplacements, les mouvements qui s'y produisent. Il importe alors de relever les mots et les expressions indiquant des lieux ou des éléments du décor ainsi que ceux indiquant la position relative des personnages et des objets.

Le temps

Le temps est examiné sous deux angles : le temps qui permet de placer le texte dans un certain contexte (par exemple, la saison, l'heure, le moment, la durée de l'action); le temps grammatical.

Il importe donc de relever les mots et les expressions qui donnent une indication du temps. Il est utile de noter les mots et expressions (par exemple, adverbes, compléments circonstanciels, marqueurs de relation, organisateurs textuels) qui indiquent l'ordre des actions et qui fournissent des informations sur le mouvement du texte.

Les temps de verbes jouent un rôle important dans l'indication temporelle du texte. Il importe donc de noter les temps des verbes (au mode indicatif surtout) et la fréquence avec laquelle ils surviennent. Un texte écrit au présent a une valeur différente de celui écrit au passé simple. L'élève peut ainsi formuler des hypothèses au sujet du choix de temps verbaux, surtout si ceux-ci changent au cours du récit.

La syntaxe

Texte en prose

On reprend ici les observations faites lors du premier coup d'œil effectué pour examiner l'aspect du texte. Ainsi, l'élève examine de nouveau la longueur des phrases, en en faisant une analyse un peu plus complète. Si les phrases sont longues, sont-ce des phrases complexes? S'il y a des phrases courtes, sont-elles elliptiques, nominales? Quels sont les effets produits par ces phrases? Y a-t-il des verbes qui ne sont pas au mode indicatif? Qu'est-ce que cette observation suggère? Comment les phrases sont-elles disposées dans les paragraphes et comment les paragraphes sont-ils disposés? Il ne faut pas négliger la ponctuation, qui fournit des informations sur les types de phrase et l'atmosphère du récit.

Texte en vers

Le même travail se fait pour le texte en vers que pour le texte en prose; il faut cependant tenir compte de la versification et du rythme du poème. Ainsi, les strophes sont-elles une

unité close (déterminée par la ponctuation) ou forment-elle une suite qui se prolonge d'une strophe à l'autre? L'auteur fait-il usage des enjambements, qui produisent un certain effet?

Les structures du texte

Il importe d'examiner tout ce qui donne une structure au texte : répétitions, champs lexicaux, figures de style et structure interne.

Répétitions

L'élève relève tout ce qui constitue une répétition, que ce soit un mot, une phrase, une expression ou même des sonorités. Il s'interroge sur les raisons de leur présence et sur les effets qu'elles créent.

Champs lexicaux

L'élève dégage un ou plusieurs champs lexicaux, tâche qui requiert de sa part une certaine compréhension du texte. Les champs lexicaux peuvent souvent contribuer à faire ressortir les images marquantes d'un texte.

Figures de style

L'élève dégage les figures de style, surtout les métaphores et les comparaisons, car celles-ci révéleront souvent le point de vue du locuteur ou, en leur absence, sa neutralité. Les autres figures de style ne sont pas à négliger, car elles sont également révélatrices de l'attitude du locuteur.

Structure interne

Si le texte a une structure physique (celle des paragraphes ou des strophes), il a également une structure interne, qui, tout en n'étant pas complètement autonome de la structure physique, n'est pas non plus complètement soumise à celle-ci. L'analyse de la structure interne doit dépasser le trio classique introduction/développement/conclusion; elle gagne à être menée plus en profondeur et de manière critique, pour mettre en évidence le développement de la pensée de l'auteur. Ainsi, en combien de parties le texte peut-il se diviser? Que représente chacune d'elles? Quel est le mouvement du texte? Quelle

progression peut-on déceler? Le texte présente-t-il une forte cohérence? À quels indices se manifeste-t-elle?

Après la lecture méthodique

La lecture méthodique n'est pas une fin en soi; elle permet au contraire à l'élève de lire et d'examiner un texte littéraire afin de pouvoir se l'expliquer et l'expliquer à d'autres. Il est donc important que l'élève soit, après cette lecture, en mesure de faire une synthèse des données qu'il a recueillies lors de la lecture. Sa compréhension et son appréciation du texte en sortiront gagnantes.

Annexe 2 : la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique

La démarche proposée ci-après³ conduit les élèves à effectuer une tâche complexe portant sur la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique : élaborer un sociogramme des personnages, du genre de celui proposé, à titre d'exemple, en figure 1. Cette « toile des personnages », qui visualise les rapports, en les caractérisant, entre les personnages, permet de mettre en évidence que chaque personnage révèle quelque chose des autres personnages.

Première étape

Le sociogramme, qu'il faut spécifier en fonction du nombre de personnages dans un texte, conduit les élèves, répartis en triades par exemple,

- d'une part, à dégager, avec leurs caractérisations essentielles, les personnages (personnage principal et personnages secondaires);
- d'autre part, à expliciter les rapports qui existent entre ces personnages, à un double niveau :
 - les élèves décrivent, en quelques mots-clés, les rapports existant entre le personnage principal et chacun des personnages secondaires; ils font de même pour ceux liant chacun des personnages secondaires au personnage principal; ils écrivent ces mots-clés à côté de chacune des flèches du sociogramme;
 - les élèves décrivent, en quelques mots-clés, les rapports existant entre chaque personnage secondaire; ils écrivent ces mots-clés à côté de chacune des flèches reliant les personnages secondaires entre eux.

Les élèves peuvent également noter, à côté de toutes les flèches du sociogramme, des données spécifiques tirées du texte, appuyant leurs observations : un exemple précis d'une

³ Cette démarche s'inspire de celle présentée dans le programme d'études de français langue seconde-immersion de la onzième année, produit par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province du Manitoba (Gouvernement du Manitoba, 1999, p. 254-256).

interaction significative entre les personnages, un événement important marquant les rapports entre les personnages, une caractérisation d'un personnage affectant de manière significative ses rapports avec les autres personnages, etc.

Ce sociogramme pourrait en outre être affecté d'une contrainte structurelle : aucune des lignes matérialisant les rapports entre les personnages secondaires ne devant se croiser, les élèves doivent placer, dans le sociogramme, les personnages secondaires selon une disposition qui tienne compte de cette contrainte.

Deuxième étape

Une mise en commun des différents sociogrammes construits par les groupes, sous la forme, par exemple, d'un affichage accompagné de commentaires, permet de mettre en évidence les ressemblances et les différences quant à la reconstruction de la dynamique des personnages. Un retour au texte peut permettre de vérifier l'exactitude du sociogramme construit ou de lui apporter d'ultimes ajustements; une explicitation de certains sociogrammes peut être requise.

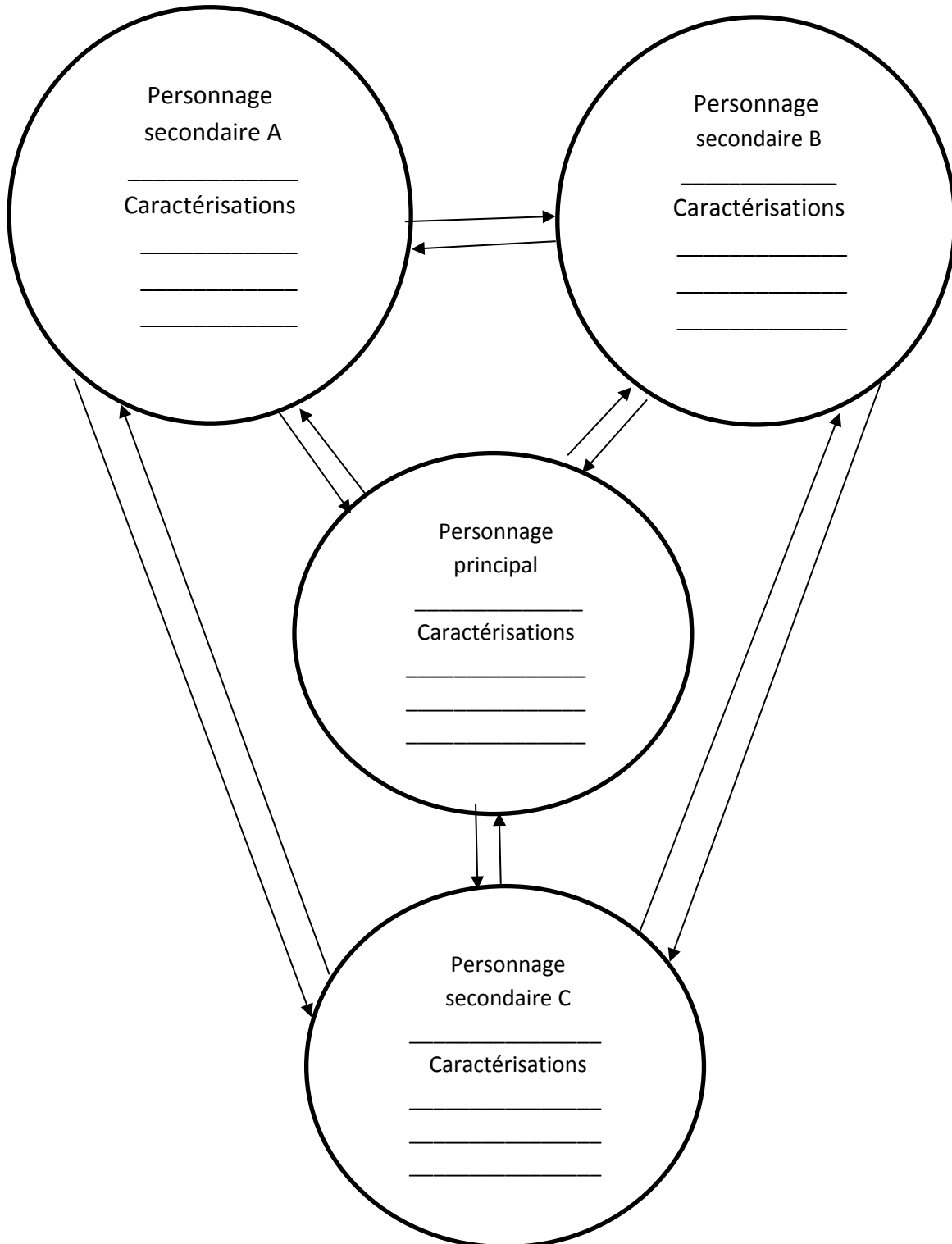
Une discussion peut alors s'engager, à partir des différents sociogrammes produits, sur la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique.

Troisième étape

Une discussion gagne à être menée sur le processus même de la réalisation de la tâche (par exemple, façons de l'aborder, modalités mises en place pour la réaliser, difficultés rencontrées et solutions construites ensemble, impact de la réalisation de la tâche sur la compréhension même de la dynamique des personnages à l'œuvre dans un texte narratif ou dramatique).

Les élèves peuvent prendre conscience, par la réalisation d'une telle tâche complexe, qui les implique parce qu'elle les sollicite dans le rapport qu'ils établissent avec le sens du texte, du rôle actif qu'ils jouent dans la construction du sens d'un texte narratif ou dramatique, et, plus largement, d'un texte.

Figure 1 : exemple d'un sociogramme des personnages dans un texte narratif ou dramatique



Références bibliographiques

- DESCOTES, Michel et BERNIÉ, Jean-Paul (1989) *La lecture méthodique : de la construction du sens à la lecture méthodique*, Toulouse, CRDP de Toulouse, 244 p.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (1999) *Français langue seconde-immersion, Secondaire 3, 30S : Langue et communication, Programme d'études – Document de mise en œuvre*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Division du Bureau de l'éducation française, 385 p.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (2006a) *Français langue première, Secondaire 4, Littératures francophones, Communication médiatique, Programme d'études*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba/Division du Bureau de l'éducation française, 416 p.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (2006b) *Français langue seconde-immersion, Secondaire 4, Littératures francophones, Communication médiatique, Programme d'études*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba/Division du Bureau de l'éducation française, 396 p.
- ROUSSELLE, James (dir.) (2000) *Français, Quatrième secondaire, Textes*, Anjou, Les Éditions CEC, 266 p.