

Université Laval
Faculté des sciences de l'éducation
Programme de Baccalauréat en enseignement (voie Français)

Planification d'une séquence pour l'enseignement de la production d'une capsule d'information sur la culture francophone, de l'écoute d'un reportage et de la modalisation en 5^e secondaire, conforme aux prescriptions de la Progression des apprentissages (MELS, 2011)

Travail réalisé dans le cadre du cours DID-3020
Didactique du français III : écriture et communication orale
par
Jean-Nicolas Côté-Potvin, Louis-Alexandre Bouliane et Geneviève Noël
et supervisé par Madame Suzanne-G. Chartrand, professeure

Automne 2012

Mots-clés : capsule d'information, écoute, reportage, modalisation

Introduction.....	p.3
Marche à suivre de l'enseignant.....	p.3
Présentation du tableau des contenus travaillés.....	p.4
Tableau des contenus travaillés.....	p.5
Première séquences d'activités : Réactivation des connaissances sur les séquences textuelles	p.11
Mise en contexte.....	p.11
Première activité.....	p.11
Texte : <i>Biographie de Fred Pellerin</i>	p.11
Deuxième activité.....	p.13
Texte : <i>César l'écrit : ils n'écrivent pas</i>	p.13
Troisième activité.....	p.15
Texte : <i>Un vieux combat</i>	p.15
Seconde séquence d'activités : Réactivation des connaissances sur la modalisation	p.18
Mise en contexte.....	p.18
Première activité.....	p.18
Deuxième activité	p.19
Troisième séquence d'activité : Le reportage	p.22
Mise en contexte.....	p.22
Première écoute.....	p.22
Grille d'écoute 1	p.23
Deuxième écoute.....	p.23
Grille d'écoute 2	p.24
Troisième écoute	p.27
Fiche critériée du reportage	p.27
Quatrième séquence d'activités : La capsule d'information	p.29
Mise en contexte.....	p.29
Première activité	p.30
Deuxième activité	p.30
Conclusion.....	p.32
Bibliographie.....	p.33

Introduction

La présente planification, élaborée selon les principes didactiques de la progression en enseignement du français au secondaire¹ et celle adoptée par le MELS², s'adresse à des élèves de cinquième secondaire. Présentant des séquences d'activités visant la découverte du genre reportage et la production de capsules d'information sur la culture francophone, cette planification porte également sur la modalisation et les types de séquences textuelles. Ces phénomènes grammaticaux ont été sélectionnés en raison des rôles qu'ils occupent dans les deux genres à l'étude. En effet, dans le reportage, qui est un genre composite, les séquences sont de divers types (explicatif, argumentatif et descriptif) et la modalisation constitue un phénomène incontournable, tandis que, dans la capsule, on ne trouve que des séquences descriptives et la modalisation est, pour ainsi dire, absente. En raison de ces caractéristiques génériques, le reportage se présente comme étant souvent subjectif et la capsule d'information comme, objective. L'étude conjointe de ces deux genres (à dominante subjective ou objective a donc représenté, pour nous, l'occasion idéale de travailler, en plus des types de séquences textuelles et de la modalisation, le développement de l'esprit critique des élèves.

Marche à suivre de l'enseignant

L'enseignant devra d'abord faire une mise en situation afin de susciter l'intérêt des élèves et de leur présenter les objectifs du travail, à savoir l'acquisition de connaissances concernant les genres reportage et capsule d'information, le développement de leur compréhension de l'oral ainsi que de leur esprit critique et l'amélioration de leur maîtrise de la modalisation et des séquences textuelles. Il exposera également le thème de la culture francophone, laquelle est à l'honneur dans tous les textes, écrits ou oraux, du corpus. Suite à cette mise en situation, l'enseignant réactivera les connaissances des élèves à l'aide des deux premières séquences d'activités, lesquelles traitent des types de

¹ Suzanne-Geneviève Chartrand, «Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuel, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{er} à la 5^e secondaire», Publications Québec français, 2008.

² MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. [en ligne]. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/> [Document consulté le 18 octobre 2012].

séquences textuelles et de la modalisation. Ces deux séquences d'activités se rapportent, dans le corpus, aux textes argumentatif et explicatif ainsi qu'à la capsule d'information. Pour la troisième séquence d'activités, qui concernent le reportage, l'enseignant aura à se munir du matériel nécessaire pour le visionnement. Son travail, tout en continuant de s'intéresser à la modalisation et aux types de séquences, portera sur l'écoute et sur les caractéristiques génériques du reportage. Enfin, c'est au cours de la quatrième et dernière séquence que l'enseignant enseignera de manière conjointe le reportage et la capsule d'information. En effet, les élèves auront alors à écrire des capsules d'information à partir de l'écoute d'un second reportage.

Présentation du tableau des contenus travaillés

Le tableau suivant a été bâti à partir des éléments sélectionnés dans la progression du MELS³. Ceux faisant partie de la section relative aux modes de discours sont les éléments nécessaires à la compréhension du reportage, puisque ce dernier est composé de séquences argumentatives, descriptives et explicatives. Comme nous travaillons en cinquième secondaire, nous prenons en compte le fait que ces éléments ont déjà été enseignés aux élèves. Pour cette raison, nous travaillerons donc beaucoup en contexte et nous insisterons beaucoup sur la réactivation des connaissances. La capsule d'information étant un genre textuel travaillé dès la première secondaire, nous tenons pour acquis qu'elle est maîtrisée par les élèves. Les éléments de la partie sur les ressources de la langue ont également déjà été travaillés, mais ils demandent surtout une réactivation et un approfondissement. La modalisation et le point de vue sont cependant traités plus en profondeur, puisque ce sont des outils importants pour l'appropriation du reportage et l'atteinte de nos objectifs. Les éléments relatifs aux discours rapportés ont été délaissés dans le cadre de ce travail, car notre corpus de textes ne nous permettait pas d'étudier suffisamment ce sujet.

³ MELS, *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. [en ligne]. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/> [Document consulté le 18 octobre 2012].

Tableau des contenus travaillés, tirés de la progression du MELS⁴

Mode de discours	Sec.
La description	
1. Situation de communication	
1.1. En lecture et en écoute (réception) Analyser la situation et en tenir compte	
a. Identifier l'énonciateur	
ii. son point de vue: neutre (ex.: article de dictionnaire), plutôt neutre (ex.: article de revue, compte-rendu d'évènement, documentaire) ou plutôt subjectif (ex. : compte-rendu d'un évènement, note critique, description d'un personnage) p. 8	1,2
b. Observer l'absence de marques énonciatives ou, s'il y a lieu, repérer les marques énonciatives qui désignent l'énonciateur p. 8	1,2
1.2. En production écrite et orale Analyser la situation et en tenir compte	
a. Se situer comme énonciateur	
ii. son intention p. 8	1,2,3,4
2. Organisation d'un genre descriptif : façon dont se réalise la séquence descriptive	
2.3. Reconnaître ou développer les aspects et les sous-aspects du sujet en utilisant ses connaissances et sa documentation	
d. Apprécier ou rechercher la concision par les moyens linguistiques suivants :	
i. la ponctuation : les deux points, les parenthèses, les tirets p. 10	3,4,5
2.5. Résumer un texte	
b. Réduire des phrases ou des paragraphes par les moyens linguistiques suivants :	
iii. l'enchâssement de phrases p.10	4,5
4. Insertion d'une séquence descriptive dans différents genres de textes	
4.3. Identifier l'insertion d'une séquence descriptive dans un texte argumentatif et en dégager la fonction ou insérer une séquence descriptive dans un texte argumentatif p. 11	4,5
L'explication	
1. Situation de communication	
1.1 En lecture et en écoute (réception) Analyser la situation et en tenir compte	
a. identifier l'énonciateur	
ii. son point de vue	
- plutôt neutre p. 13	3,4,5
- plutôt subjectif p. 14	5
1.2. En production écrite et orale Analyser la situation et en tenir compte	

⁴ Id.

a. Se situer comme énonciateur	
ii. son intention	
- expliquer pour étayer l'argumentation (ex. : texte d'opinion argumentée, lettre ouverte, débat) p. 14	4,5
2. Organisation d'un genre explicatif : façon dont se réalise la séquence explicative	
2.3. Reconnaître ou développer les éléments de l'explication en utilisant ses connaissances et sa documentation	
b. Reconnaître ou utiliser les moyens linguistiques qui expriment la cause et la conséquence	
v. la phrase subordonnée corrélatrice à valeur de conséquence et de comparaison p. 15	3,4,5
d. Apprécier ou rechercher la précision et l'exactitude des informations par la reconnaissance ou l'emploi des moyens suivants :	
ii. l'emploi de discours rapportés (citation et discours indirect) dont l'exactitude a été vérifiée p. 16	3,4,5
2.4. Dégager ou présenter la conclusion, s'il y a lieu	
b. Reconnaître ou élaborer une réponse synthétique à la question à l'aide d'organismes textuels ayant une valeur de synthèse (en résumé, bref, finalement) p.16	3,5

L'argumentation	
1. Situation de communication	
1.1. En lecture et en écoute (réception)	
Analyser la situation et en tenir compte	
a. Identifier l'énonciateur	
ii. son point de vue subjectif p. 23	4,5
1.2. En production écrite et orale	
Analyser la situation et en tenir compte	
a. Se situer comme énonciateur	
ii. son intention : argumenter pour agir sur les opinions, les croyances, les valeurs du destinataire (ex. : lettre ouverte, débat) ou argumenter pour inciter à agir (ex. : texte d'opinion argumentée, débat) p. 23	4,5
iii. son point de vue subjectif p.23	4,5
b. Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques : son âge, son sexe, son statut social, ses caractéristiques psychologiques, sa connaissance du sujet et ses valeurs; son intention p. 23	4,5
1.3. Prendre en considération le contexte de réception et de production	
b. Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche (ex. : temps, résumé de la documentation, règles relatives à l'écoute et à la prise de parole pour le débat) p.24	4,5
2. Organisation d'un genre argumentatif : façon dont se réalise la séquence argumentative	
2.2. Reconnaître ou introduire le sujet de la controverse	
a. Identifier le sujet ou l'introduire par la présentation de questions et d'opinions qui entourent la controverse (champ lexical du sujet controversé); rôle du modérateur dans le débat p. 24	4,5

b. Identifier le sujet situé dans son contexte (où? quand? pourquoi?) ou l'introduire par l'insertion de séquences partielles ou totales descriptive, explicative ou justificative qui situent le contexte p. 24	4,5
2.3. Dégager ou présenter une thèse	
a. Dégager la thèse ou la présenter de manière explicite au début (ex. : lettre ouverte, débat) p. 24	4,5
c. Dégager ou présenter la thèse implicite (ex. : message publicitaire, caricature, reportage) p.24	4,5
2.4. Reconnaître ou développer une stratégie argumentative appropriée à la situation de communication et au genre du texte	
A. Stratégie argumentative basée sur la réfutation : rejeter, refuser ou nier la thèse adverse pour mieux défendre la sienne	
a. Reconnaître ou développer une stratégie employée selon un plan où	
i. les contre-arguments sont d'abord réfutés, puis la thèse exposée ainsi que les arguments qui l'étayent p. 24	4,5
ii. les arguments en faveur de la thèse sont d'abord présentés, suivis de la contre-thèse, puis de la réfutation des contre-arguments. p. 24	4,5
b. Identifier ou utiliser les différentes ressources de la réfutation	
i. les procédés de réfutation comme déclarer la thèse adverse dépassée ou y déceler des contradictions, opposer une exception, pousser un raisonnement à l'absurde, avancer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent, concéder pour mieux affirmer sa thèse (ex. : lettre ouverte, débat) p.24	4,5
ii. le lexique de la négation: verbe (<i>nier</i>), adverbe (<i>guère</i>), pronom (<i>rien</i>), déterminant (<i>nul</i>) p. 24	4,5
iii. les marqueurs de relation d'opposition et d'hypothèse; la ponctuation appropriée p. 24	4,5
iv. la phrase subordonnée d'opposition (<i>tandis que</i>) et d'hypothèse (<i>si, en admettant que</i>); la ponctuation appropriée p. 24	4,5
B . Stratégie basée sur l'explication argumentative : expliquer quelque chose avec la nette intention d'influencer ou de convaincre son destinataire	
c. Reconnaître ou développer une stratégie employée selon un plan où chaque argument fait partie d'une chaîne d'énoncés causaux ayant l'apparence de l'objectivité p. 25	4,5
d. Déterminer ou utiliser les différentes ressources de l'explication argumentative	
i. les procédés explicatifs et le lexique propre à l'explication, en particulier celui exprimant la cause, la conséquence et la comparaison (ex. : texte d'opinion argumentée) p. 25	4,5
ii. la phrase subordonnée de cause (ex.: <i>parce que</i>) ou de conséquence (ex.: <i>de telle manière que</i>), sous la forme complète ou réduite, ou de comparaison (ex. : <i>comme</i>); la ponctuation et le mode verbal appropriés p. 25	4,5
iii. la phrase subordonnée corrélatrice de comparaison (ex.: <i>autant...que, moins</i> Dét + N + <i>que</i>) ou de conséquence (ex. : <i>si, tellement</i> + Adj + <i>que</i>)	4,5
2.5. Repérer ou élaborer un ou des arguments	
a. Repérer ou élaborer un ou des arguments p. 25	4,5
b. Dégager sur quoi ils se fondent ou les étayer en reconnaissant les moyens suivants ou en y	

ayant recours	
i. Contenu: croyance, expérience, fait vérifiable (indication des sources), valeur, vérité scientifique p. 25	4,5
ii. Procédés textuels	
- séquence justificative p. 25	4,5
- discours rapporté p. 25	4,5
c. Déceler ou élaborer un ou des contre-arguments p. 25	4,5
d. Repérer ou énoncer des arguments qui s'appuient sur une concession où l'énonciateur manifeste son accord sur un aspect de l'argumentation adverse (<i>certes A</i>), mais oppose un autre argument (<i>mais B</i>) qui vient restreindre ou détruire le bien-fondé de l'argumentation adverse par les moyens suivants :	
i. le lexique: des adverbes (ex.: <i>bien sûr, effectivement, sans doute, peut-être</i>), des verbes et locutions verbales (ex. : <i>je concède/reconnais/sais /veux bien que; il a beau, il reste que, il se peut bien que</i>), des adjectifs (ex. : <i>certain, entendu, évident, vrai, sûr</i>), des expressions (ex. : <i>à la rigueur</i>) p. 25	4,5
ii. les marqueurs de relation (ex.: <i>bien sûr, en dépit de, certes, même si</i>) p. 25	4,5
iii. les phrases coordonnées où l'élément concédé est le thème de l'énoncé et est placé en premier (<i>j'accepte tout à fait ce que vous venez de dire, mais...</i>) et des phrases subordonnées (<i>quoique vous ayez raison, vous n'arriverez pas à le convaincre avec un tel argument...</i>); la ponctuation appropriée p. 25	4,5
iv. les phrases (<i>je le reconnais volontiers</i>) ou groupes (<i>à tout le moins</i>) incidents p. 25	4,5
v. l'intonation spécifique p. 25	
2.6. Dégager ou présenter une conclusion	
a. Constater l'irrecevabilité de la thèse réfutée et l'intérêt de la thèse défendue p. 25	4,5
b. Reconnaître la thèse ou la formuler et montrer son intérêt dans le cas de l'explication argumentative p. 25	4,5
3. Cohérence et organisation du texte	
3.1. Reconnaître ou utiliser des moyens textuels pour	
c. La non-contradiction entre la thèse et les arguments assurer la cohérence du texte p. 25	4,5

Les ressources de la langue

Sec.

Les ressources de la langue pour introduire un discours rapporté	
1. La situation de communication du discours rapporté: qui dit quoi, à qui, quand, où?	
1.1. Distinguer les différents énonciateurs des propos rapportés	
c. L'énonciateur est générique: les recherches, l'histoire, la rumeur, le proverbe, l'opinion publique, etc. (ex. : <i>L'histoire a montré que les inventions ont souvent plusieurs auteurs.</i>) p. 63	4,5
1.3. Interpréter l'attitude de l'énonciateur (plutôt neutre, plutôt subjective) ou choisir de marquer ou non son attitude par rapport au propos rapporté ou à l'auteur du propos	
b. La reconnaissance ou l'utilisation de certaines ressources de la langue	
ii. le choix d'autres moyens de modalisation, tels certains adverbes, certains types et formes de phrases, certains modes et temps verbaux, une ponctuation expressive, la prosodie (ex. le ton) p. 63	4,5
iii. le choix d'une variété de langue autre que celle employée à l'origine dans le but de rendre le propos plus facilement accessible (ex. : du langage technique à la langue standard), de donner plus de vivacité au récit (ex. : garder un propos en langue familière orale dans un récit écrit en langue soutenue), d'assurer une plus grande cohérence (ex. : en maintenant une langue soutenue), etc. p. 63	3,4,5
3. Le discours indirect	
3.3. Reconnaître le discours indirect libre : les propos sont rapportés dans une phrase indépendante généralement sans ponctuation particulière (ex. : <i>Claire informe son père. Elle sera en retard, sa tente a été inondée, elle a attendu les secours.</i>) p. 65	
4. Les conventions pour citer et indiquer les références □	
4.2. Indiquer, lorsqu'il y a lieu, les sources (livres, revues, web) exactes et complètes des discours rapportés soit en intégrant l'information dans le texte, soit par une note de bas de page p. 65	

Les ressources de la langue pour modaliser	
2. L'attitude (le point de vue) de l'énonciateur par rapport au propos	
2.1. Reconnaître ou choisir les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur	
a. Un vocabulaire connoté relevant de la subjectivité et non d'un état de fait attesté	
i. des noms p. 67	3,4,5
ii. des adjectifs p. 67	3,4,5
iii. des adverbes (ex.: <i>impitoyablement, heureusement</i>) p. 67	3,4,5
iv. des interjections (ex.: <i>Hélas!; Bravo!; Ah!; Ho!; Chapeau!; Génial!</i>) p. 67	3,4,5
v. des expressions figées expressives (ex.: <i>accoucher d'une souris...</i>) p. 67	3,4,5

b. Un vocabulaire exprimant des modalités	
ii. des auxiliaires de modalité pour exprimer p. 67	3,4,5
iii. des adverbes exprimant le doute (ex.: <i>peut-être, sans doute</i>); la certitude (ex. : <i>évidemment, certainement</i>); l'appréciation (ex. : <i>bizarrement, heureusement</i>); la probabilité (ex. : <i>probablement</i>) p. 68	3,4,5
iv. des adjectifs (ex.: <i>évident, manifeste, notoire; nécessaire/possible, probable</i>) p. 68	
d. Des pronoms	
ii. le pronom <i>nous</i> pour montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos p. 68	3,4,5
2.6. Reconnaître le sens du non-verbal et de la prosodie ou y recourir (ex. : ton moqueur, enflammé, autoritaire; hauteur de la voix, en particulier dans l'exclamation) p. 69	4

Première séquence d'activités – Réactivation des connaissances sur les séquences textuelles

Mise en contexte

La première séquence d'activités vise deux objectifs : 1) réactiver et consolider les connaissances des élèves à propos de trois séquences textuelles qui se retrouveront ultérieurement dans le genre oral travaillé; 2) travailler avec les élèves les mécanismes qui permettent l'insertion d'une séquence dans un texte et de mesurer l'impact des ces insertions. La modalisation est abordée pour permettre un lien avec la prochaine séquence d'activités.

Première activité

L'enseignant distribue d'abord le texte T1, *Biographie de Fred Pellerin*⁵ et les élèves le lisent une première fois.

Biographie de Fred Pellerin

Fred Pellerin est un conteur québécois originaire de Saint-Élie-de-Caxton, dans la région de la Mauricie, et diplômé de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses histoires ont comme cadre son village natal de Saint-Élie et mettent en scène des personnages de l'endroit : Toussaint Brodeur, Ésimésac Gélinas. Il dit tenir ses contes, ou du moins s'être inspiré, des histoires de sa grand-mère ou des autres habitants de Saint-Élie-de-Caxton.

Fred Pellerin travaille actuellement avec Les productions Micheline Sarrazin Inc., société fondée en 1994, spécialisée dans le développement de carrières d'auteurs-compositeurs-interprètes.

A l'automne 2007, il a sorti avec son frère Nicolas, un album de musique à cachet folklorique.

Un de ses contes, tiré du livre Il faut prendre le taureau par les contes, sera porté à l'écran par le réalisateur Luc Picard. "Babine", du nom de son personnage central, sortira en salle en décembre 2008. Fred Pellerin en assurera la narration et la distribution sera composée de Vincent Guillaume Otis, Alexis Martin, René-Richard Cyr, Marie Brassard, Isabel Richer, Julien Poulin, Gildor Roy, Antoine Bertrand, Maude Laurendeau et Marie-Chantal Perron.

Fred Pellerin se démarque par son imaginaire farfelu. Il brode autour d'histoires que lui racontent les aînés de son village qui voient défiler le temps. Ses personnages sont attachants et sa manière de raconter donne une teinte de beauté au conte québécois. Pour lui, il s'agit de laisser voyager les histoires qui vivent dans la mémoire collective des villages.

⁵ Monsieur-Biographie, « Biographie de Fred Pellerin », dans Biographie, [en ligne]. http://www.monsieur-biographie.com/celebrite/biographie/fred_pellerin-3462.php [Texte consulté le 6 octobre 2012]. Voir bibliographie.

L'enseignant procède ensuite à une discussion avec les élèves à partir des questions proposées ci-dessous. Les éléments qui ressortiront de la discussion devront être consignés par écrit par les élèves.

- Quel est le but de ce texte?

Cette question permet aux élèves de déterminer s'ils sont capables d'identifier l'intention de l'auteur. Cette question permet aussi de mettre la puce à l'oreille de l'élève pour qu'il puisse identifier le type de texte. **Réponse attendue : l'auteur cherche à décrire la carrière de Fred Pellerin.**

- Est-ce un texte à dominante descriptive, explicative ou argumentative? Justifiez.

Cette question permet aux élèves d'identifier le type de séquence dominante et d'exposer ce qui leur permet d'en venir à ce constat. **Réponse attendue : dominante descriptive.** Ensuite, l'enseignant aide les élèves à faire ressortir les principales caractéristiques d'un texte descriptif⁶ : nommer les propriétés de l'objet décrit, caractériser ses différents aspects et le situer dans le temps.

- Relevez les informations qui sont données à propos de Fred Pellerin.

Cette question permet de vérifier la compréhension du texte par les élèves et de voir s'ils sont aptes à repérer la description. **Réponses attendues : la provenance de Fred Pellerin et de ses histoires, les projets en cours et futurs de l'artiste et le style du conteur.**

- Le texte est-il plutôt objectif ou plutôt subjectif? Justifiez votre réponse.

Cette question permet de mesurer les connaissances des élèves à propos des concepts d'objectivité et de subjectivité. En plus, elle sert à aborder brièvement la modalisation qui nous permettra, dans la prochaine activité, de faire réaliser aux élèves que les textes peuvent contenir de la modalisation malgré leur apparente objectivité. **Réponse attendue : le texte semble plutôt objectif puisque l'auteur décrit sans montrer son point de vue.**

⁶ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2^e édition, Montréal, 2011, p. 55.

(écriture à la troisième personne, vocabulaire neutre)

Deuxième activité

L'enseignant distribue le texte T2 *César l'écrit : ils n'écrivent pas*⁷ et les élèves le lisent une première fois.

César l'écrit : ils n'écrivent pas

Quel est le point commun entre « gosier », « craindre » et « bruyère » ? Ces trois mots sont d'origine gauloise. Les linguistes, les spécialistes qui étudient les langues, recensent ainsi une centaine de mots de la langue française qui seraient issus du gaulois. « Il s'agit le plus souvent d'éléments de la vie à la campagne, explique Pierre-Yves Lambert, directeur d'étude à l'École pratique des hautes études. » Des noms de plantes, d'instruments agricoles, d'inventions gauloises comme le "charriot". Cent mots, cela peut sembler beaucoup, mais c'est très peu comparé aux dizaines de milliers de mots d'origine latine qui peuplent notre vocabulaire.

Au niveau de la langue, aucun doute, les Gaulois les plus irréductibles n'ont pas résisté à l'envahisseur romain. Il faut dire qu'ils portaient avec un sérieux handicap : ils n'aimaient pas écrire. Des illettrés, les copains d'Astérix ? Pas exactement. Les archéologues ont retrouvé des textes gaulois – les plus anciens remontent au III^e siècle avant J.-C., les plus récents au IV^e siècle après-, preuve qu'ils savaient écrire, mais cette écriture est une denrée rare, très rare. Alors que l'on peut lire aujourd'hui encore les ouvrages d'Homère, Sophocle ou Ovide, impossible de citer le nom d'un seul écrivain gaulois. Les méchants Romains auraient-ils tout détruit pour imposer leur culture ? Non, répond Pierre-Yves Lambert. Il n'y a pas eu ce genre de violence à l'encontre des Gaulois. » Si les compatriotes de Vercingétorix écrivaient si peu, ce serait en fait la faute des druides. À la fois prêtres et savants, ils auraient interdit à leurs élèves d'écrire. Des profs qui n'aiment pas les livres ? Difficile à croire. C'est pourtant ce qu'un témoin de l'époque nous a rapporté. Et pas n'importe lequel : Jules César en personne. Dans son livre la Guerre des Gaules, il raconte que les druides « estiment que la religion ne permet pas de confier à l'écriture la matière de leur enseignement » Selon César, les druides ont peur qu'une fois couchés par écrit, leurs secrets soient divulgués à des personnes non autorisées à les connaître. Ils pensent aussi que si leurs élèves notent leurs leçons par écrit, ils ne feront plus travailler leur mémoire.

Malgré ces préjugés, les Gaulois vont utiliser l'écriture, sans doute sous l'influence des peuples voisins, empruntant au passage leur alphabet. Ainsi, les Gaulois qui se trouvaient dans le nord de l'Italie au III^e siècle avant J.-C. ont utilisé l'alphabet nord-étrusque; ceux qui vivaient dans le sud de la Gaule, non loin de Marseille, alors une colonie grecque écrivaient avec des lettres grecques. Puis quand les Romains ont envahi la Gaule, à partir du I^{er} siècle avant J.-C., les Gaulois se sont servis de l'alphabet latin. Mais quel que soit l'alphabet utilisé, l'usage de l'écriture était partout le même. Et l'on était bien loin de la littérature. « Écrire, c'est d'abord écrire des chiffres, compter, établir une facture », explique Pierre-Yves Lambert. Les archéologues ont trouvé des comptes établis par des potiers sur des tuiles. À l'époque, le papier n'avait en effet pas été inventé. Les Gaulois écrivaient donc sur des matériaux comme la tuile, la pierre ou le plomb. L'écriture servait aussi à marquer ses affaires, exactement comme vous écrivez votre nom sur un cahier. Ainsi, les potiers, encore eux, signaient les objets qu'ils fabriquaient, inscrivant avot à côté de leur nom, ce que l'on peut traduire par « un tel a fait ».

Mais l'écriture avait un objectif plus étonnant. Les plus longs textes en gaulois à ce jour sont des maléfica, des textes destinés à jeter un sort à quelqu'un. Ils sont gravés sur des plaques de plomb. Ce sont les plaques de Larzac et de Chamalières, d'après les lieux où ils ont été retrouvés : L'Hospitalet-du-Larzac, dans l'Aveyron, et Chamalières, dans Puy-de-Dôme. Tous deux dateraient du I^{er} siècle après J.-C. Il est notamment question de sorcière, de charme et de mauvais sort. « Cet usage magique de l'écrit, qu'on appelait "defixio", est très répandu à l'époque dans tout le monde méditerranéen, souligne Pierre-Yves

⁷ Agnès Gautheron, « César l'écrit : ils n'écrivent pas ! », dans *Science & Vie Junior*, n° 89 (août 2011), p. 42-43. Voir bibliographie.

Lambert. On fait un vœu contre un ennemi auquel on est opposé, dans un procès verbal par exemple. On l'écrit sur une tablette en plomb qu'on enterre ou on jette au fond de l'eau. Cela n'est pas destiné à être lu.» L'écriture avait enfin une vocation plus romantique : déclarer sa flamme. Mais pas de Cyrano en vue! Ce ne sont pas des lettres d'amour que les archéologues ont retrouvées, mais de simples mots doux gravés sur des objets du quotidien, du genre «salut à toi, jeune fille», «arrive, ô élégante» ou «fille belle, donne-moi de la cervoise». De quoi faire remonter notre réputation de french lover à la Gaule antique.

L'enseignant procède ensuite à une discussion avec les élèves à partir des questions proposées. Les éléments qui ressortiront de la discussion devront être consignés par écrit par les élèves.

- Quel est le but de ce texte?

Cette question permet aux élèves de déterminer s'ils sont capables d'identifier l'intention de l'auteur. Cette question permet aussi de mettre la puce à l'oreille de l'élève pour qu'il puisse identifier le type de texte. **Réponse attendue : le but est essentiellement d'expliquer pourquoi on retrouve aussi peu de mots gaulois dans notre vocabulaire. Les Gaulois écrivaient très peu parce que les druides empêchaient leurs élèves d'écrire. Ils croyaient que « la religion ne permettait pas de confier à l'écrit la matière de leur enseignement ». De plus, ils craignaient que leurs élèves, en écrivant, ne travaillent plus leur mémoire. Nous ne disposons donc pas, aujourd'hui, de nombreux textes gaulois.**

- Est-ce un texte à dominante descriptive, explicative ou argumentative? Justifiez.

Cette question permet aux élèves d'identifier le type de séquence dominante et d'expliquer ce qui leur permet d'en venir à ce constat. **Réponse attendue : dominante explicative.** L'enseignant aide les élèves à faire ressortir les principales caractéristiques d'un texte explicatif⁸ : présence d'un questionnement, liens de causalité, explication d'un phénomène.

- Relevez le principal passage du texte où on explique pourquoi l'écriture est disparue et les mots explicatifs utilisés.

Cette question a pour but de permettre à l'élève de réactiver ses connaissances sur la séquence et les processus explicatifs. **Réponse attendue : le principal passage explicatif**

⁸ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui op. cit.* p. 57.

est surligné en jaune. On utilise les mots *si* et *ce serait en fait*.

- Retrouvez 5 éléments qui font l'objet d'une description dans le texte.

Il est important de faire réaliser aux élèves que de la description est très présente dans les textes explicatifs. Ils comprendront ainsi que des séquences différentes peuvent s'imbriquer à l'intérieur de textes qui ont une autre dominante. **Réponse attendue : les mots gaulois, les pratiques des druides, les emprunts des alphabets, les principales pratiques d'écriture (les comptes, les malélices et les mots doux).**

- Quels éléments décrits servent à l'explication?

Cette question permet aux élèves de reconnaître les procédés qui introduisent la séquence explicative et qui illustrent ce qui est expliqué. **Réponse attendue : d'abord, l'auteur peut justifier le besoin d'explication en décrivant le rapport à l'écrit des Gaulois. Ensuite, il peut expliquer comment les mots gaulois ont pu disparaître à cause de la description des méthodes d'enseignement des druides.**

- Le texte vous semble-t-il plutôt objectif ou plutôt subjectif? Justifiez votre réponse.

Cette question permet de mesurer les connaissances des élèves à propos des concepts d'objectivité et de subjectivité. En plus, elle sert à aborder brièvement la modalisation qui nous permettra, dans la prochaine activité, de faire réaliser aux élèves que les textes peuvent contenir de la modalisation malgré leur apparente objectivité. **Réponse attendue : le texte semble plutôt objectif puisque l'auteur explique sans montrer son point de vue. (écriture à la troisième personne, vocabulaire neutre)**

Troisième activité

L'enseignant distribue aux élèves le texte T3, *Un vieux combat?*⁹ que les élèves lisent pour une première fois.

⁹ Richard Martineau, « Un vieux combat? » *Le blog de Richard Martineau*, blogues.journaldemontreal.com, [en ligne]. <http://blogues.journaldemontreal.com/martineau/franc-parler/un-vieux-combat> [Texte consulté le 6 octobre 2012]. Voir bibliographie

Un vieux combat?

Voulez-vous me dire depuis quand la défense du français est devenue un combat d'arrière-garde ? À lire certains commentateurs, l'opposition à la loi 115 est un réflexe frileux, peureux, passéiste. Seuls les collectionneurs de ceintures fléchées ont peur d'élargir l'accès aux écoles anglaises. Les autres, les citoyens modernes qui vivent au XXI^e siècle, applaudissent à deux mains cette entaille à la loi 101.

Le mythe du laisser-faire

Pourtant...

Si les immigrants parlent de plus en plus français, s'ils réussissent à s'intégrer et à prendre leur place, s'ils jouent un rôle de plus en plus important dans la construction du Québec moderne, ce n'est pas parce qu'on leur a permis d'étudier dans la langue de leur choix.

C'est parce qu'on a voté une loi les OBLIGEANT à fréquenter l'école française !

Pensez-vous que si on n'avait pas orienté les nouveaux arrivants, ils auraient naturellement opté pour un enseignement en français? Non: ils auraient continué de faire ce qu'ils faisaient avant l'application de la loi 101, ils se seraient tournés vers l'école anglaise.

C'est bien beau, le libre choix, mais quand vous êtes en désavantage numérique (comme c'est le cas pour les francophones en Amérique), le laisser-faire privilégie la majorité, pas la minorité !

Une question de principe

Qu'on le veuille ou non, la plupart des immigrants qui s'installent chez nous ne viennent pas vivre au Québec : ils viennent vivre au Canada, pour ne pas dire en Amérique. Si on ne leur force pas la main, si on ne les oblige pas à étudier dans une école française, ils vont tout simplement dériver vers l'anglais.

Qu'y a-t-il de si méprisable à vouloir protéger sa langue et sa culture? En quoi est-ce un combat rétrograde, passéiste ?

On dit qu'il n'y a «que» 2 500 personnes qui vont se prévaloir du passe-droit que constituent les écoles passerelles.

À partir de quel nombre a-t-on le droit de se poser des questions ? 5 000 ? 10 000 ?

C'est comme dire: «Il n'y a que six musulmanes qui portent un voile intégral dans la fonction publique québécoise, donc, pas besoin de légiférer...»

Et le principe, lui ?

Le problème est réglé !

Quant à l'argument voulant que la loi 101 soit obsolète maintenant que les immigrants parlent français, c'est comme dire qu'on n'a plus besoin de mettre des feux rouges au coin des rues parce que les automobilistes arrêtent...

Il n'y a rien de pire qu'une mesure de protection qui a du succès. Les gens ont l'impression que le problème qui était à la base de l'adoption de cette mesure est réglé et qu'ils n'ont plus besoin d'elle.

Le nombre de victimes du sida est en baisse ? Plus besoin de capote !

Les gais sont plus acceptés qu'avant ? On peut recommencer à rire d'eux !

Le français se porte bien ? Le temps est venu d'élargir l'accès aux écoles anglaises !

On veut revenir en arrière, c'est ça ?

Un trou dans le barrage

Les gens sont tannés de l'État-maman qui leur dit toujours quoi faire et comment agir, je le comprends.

Mais il ne faudrait quand même pas jeter le bébé avec l'eau du bain.

Élargir l'accès aux écoles anglaises, c'est percer un trou dans un barrage.

Pas sûr que j'ai le goût de prendre le risque...

L'enseignant procède ensuite à une discussion avec les élèves à partir des questions proposées. Les éléments qui ressortiront de la discussion devront être consignés par écrit par les élèves.

- Quel est le but de ce texte?

Cette question permet aux élèves de déterminer s'ils sont capables d'identifier l'intention de l'auteur. Cette question permet aussi de mettre la puce à l'oreille de l'élève pour qu'il puisse identifier le type de texte. **Réponse attendue : le but est essentiellement de convaincre qu'il est important de défendre la langue française.**

- Est-ce un texte à dominante descriptive, explicative ou argumentative? Justifiez.

Cette question permet aux élèves d'identifier le type de séquence dominante et d'expliquer ce qui leur permet d'en venir à ce constat. **Réponse attendue : dominante argumentative.** L'enseignant aide les élèves à faire ressortir les principales caractéristiques d'un texte argumentatif¹⁰ : procédés argumentatifs, insertion de séquences textuelles secondaires non argumentatives, marques énonciatives, marques de modalité, présence d'arguments et d'une thèse.

- L'auteur utilise l'explication. Relevez le passage qui explique pourquoi il faut obliger les immigrants à aller à l'école francophone et faites ressortir le lien de causalité.

Cette question a pour but de permettre à l'élève de réactiver ses connaissances sur l'utilisation de processus explicatifs à des fins argumentatives. **Réponse attendue : le principal passage explicatif est surligné en jaune. Parce que le gouvernement les a obligés à aller à l'école francophone, les immigrants parlent français et s'intègrent à la société.**

- Dans quel but l'auteur utilise-t-il l'explication dans son argumentation?

Cette question permet aux élèves de reconnaître l'utilisation de la séquence explicative à des fins argumentatives. **Réponse attendue : L'auteur utilise l'explication pour rendre son propos plus convaincant.**

¹⁰ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. op. cit. p. 59.

- Le texte vous semble-t-il plutôt objectif ou plutôt subjectif? Justifiez votre réponse.

Cette question permet de mesurer les connaissances des élèves à propos des concepts d'objectivité et de subjectivité. En plus, elle sert à aborder brièvement la modalisation qui nous permettra, dans la prochaine activité, de faire réaliser aux élèves que les textes peuvent contenir de la modalisation malgré leur apparente objectivité. **Réponse attendue : le texte est plutôt subjectif puisque l'auteur cherche à nous convaincre de son point de vue, utilise un vocabulaire connoté et écrit à la première personne.**

Seconde séquence d'activités – Réactivation des connaissances sur la modalisation

Mise en contexte

Notre deuxième activité vise deux objectifs : 1) faire remarquer aux élèves que la modalisation est présente dans la grande majorité des textes; 2) faire remarquer les différentes utilités de la modalisation dans les textes.

Première activité

L'enseignant fournit une grille qui aidera les élèves à trouver les marques de modalisation dans une séquence explicative. Pour montrer comment utiliser le tableau et montrer qu'un texte apparemment objectif peut inclure de la modalisation, l'enseignant fait un rapide retour sur la question d'objectivité dans le texte de Fred Pellerin. Il attire ensuite l'attention des élèves sur le dernier paragraphe et montre que, malgré le fait que le texte semble très objectif, de la modalisation y est employée. L'enseignant rappelle qu'on peut considérer qu'il y a modalisation lorsqu'un élément du texte est effaçable sans que le contenu informationnel en soit altéré ou qu'un substitut neutre peu le remplacer un mot¹¹. Après avoir retracé les marques de modalisation du paragraphe, les élèves justifient leur repérage. Dans la colonne justification, ils inscrivent si la marque est effaçable ou remplaçable. Si elle est remplaçable, ils donnent un substitut neutre.

Fred Pellerin se démarque par son imaginaire farfelu. Il brode autour d'histoires que lui racontent les

¹¹ Suzanne-G. Chartrand et Gilles McMillan, *Cours autodidacte de grammaire française : activité d'apprentissage et corrigé*, Boucherville, Graficor, 2002, p. 69.

ainés de son village qui voient défiler le temps. Ses personnages sont attachants et sa manière de raconter donne une teinte de beauté au conte québécois. Pour lui, il s'agit de laisser voyager les histoires qui vivent dans la mémoire collective des villages. (T1)

No	lg	Marque de modalité	Justification	Substitut plus neutre possible
1	1	<i>brode autour d'</i>	Remplaçable. Cet élément est nécessaire au contenu informationnel, mais la formulation vise à mettre en valeur la démarche de Fred Pellerin.	construit ses contes à partir
2		<i>donne une teinte de beauté</i>	Remplaçable. Cet élément est nécessaire au contenu informationnel, mais la formulation vise à mettre en valeur la démarche de Fred Pellerin.	embellit
3	3	<i>laisser voyager</i>	Remplaçable. Cet élément est nécessaire au contenu informationnel, mais la formulation vise à mettre en valeur la démarche de Fred Pellerin.	écouter

L'enseignant peut aider à compléter la liste et fait remarquer que même les textes qui paraissent les plus objectifs peuvent contenir de la modalisation. Il demande alors aux élèves de lui dire quel rôle tient la modalisation dans le paragraphe.

Réponse attendue : l'auteur cherche à promouvoir l'œuvre de l'artiste.

Deuxième activité

L'enseignant fait un retour sur la question de la modalisation du texte *César l'écrit : ils n'écrivent pas*. Même si le texte peut sembler objectif à la première lecture, des marques de modalisation sont présentes. L'enseignant demande aux élèves de se concentrer sur la modalisation du deuxième paragraphe. On leur demande de repérer les marques qu'ils croient être de la modalisation.

Au niveau de la langue, *aucun doute*, les Gaulois *les plus irréductibles* n'ont pas résisté à l'envahisseur romain. *Il faut dire qu'ils partaient avec un sérieux handicap : ils n'aimaient pas écrire. Des illettrés, les copains d'Astérix? Pas exactement.* Les archéologues ont retrouvé des textes gaulois – les plus anciens

remontent au III^e siècle avant J.-C., les plus récents au IV^e siècle après-, preuve qu'ils savaient écrire, mais cette écriture est une denrée rare, *très rare*. Alors que l'on peut lire aujourd'hui encore les ouvrages d'Homère, Sophocle ou Ovide, impossible de citer le nom d'un *seul* écrivain gaulois. *Les méchants Romains auraient-ils tout détruit pour imposer leur culture?* «Non, répond Pierre-Yves Lambert. Il n'y a pas eu ce genre de violence à l'encontre des Gaulois.» Si les compatriotes de Vercingétorix écrivaient *si peu*, ce *serait* en fait la faute des druides. À la fois prêtres et savants, ils *auraient* interdit à leurs élèves d'écrire. *Des profs qui n'aiment pas les livres? Difficile à croire. C'est pourtant ce qu'un témoin de l'époque nous a rapporté. Et pas n'importe lequel : Jules César en personne.* Dans son livre la Guerre des Gaules, il raconte que les druides «estiment que la religion ne permet pas de confier à l'écriture la matière de leur enseignement» Selon César, les druides ont peur qu'une fois couchés par écrit, leurs secrets soient divulgués à des personnes non autorisées à les connaître. Ils pensent aussi que si leurs élèves notent leurs leçons par écrit, ils ne feront plus travailler leur mémoire (T2).

Après avoir retracé les passages qu'ils croient modalisés, les élèves remplissent le tableau. Ils auront aussi à trouver, dans le cas de marques essentielles syntaxiquement, un informatif.

no	ligne	marque de modalité	Justification	Substitut neutre possible
1	1	<i>aucun doute</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ces mots sans altérer le contenu informationnel ou la syntaxe du texte.	
2	1	<i>les plus irréductibles</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ces mots sans altérer le contenu informationnel ou la syntaxe du texte.	
3	2	<i>il faut dire qu'</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ces mots sans altérer le contenu informationnel ou la syntaxe du texte.	
4	2	<i>sérieux</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le contenu informationnel ou la syntaxe du texte.	
5	2	<i>Des illettrés, les copains d'Astérix? Pas exactement.</i>	Remplaçable. La phrase de type interrogatif marque la présence de l'énonciateur. Changer le type de phrase permet de rendre le texte plus neutre.	<i>Les copains d'Astérix n'étaient pas illettrés.</i>
6	5	<i>très rare</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ces mots sans altérer le contenu informationnel du texte.	
7	6	<i>seul</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le contenu informationnel du texte.	
9	6	<i>Les méchants Romains auraient-ils tout détruit pour imposer leur culture?</i>	Remplaçable. La phrase de type interrogatif marque la présence de l'énonciateur. Changer le type de phrase permet de rendre le texte plus neutre. Le verbe au conditionnel marque le doute, l'incertitude	<i>Les Romains ont tout détruit pour imposer leur culture?</i>
9	6	<i>méchants</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le	

			contenu informationnel du texte.	
11	8	<i>si</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le contenu informationnel du texte.	
12	9	<i>serait</i>	Remplaçable. Le conditionnel donne un ton hypothétique à la phrase. Changer le temps de verbe permet de rendre la phrase plus neutre.	<i>est</i>
13	9	<i>aurait</i>	Remplaçable. Le conditionnel donne un ton hypothétique à la phrase. Changer le temps de verbe permet de rendre la phrase plus neutre.	<i>ont</i>
14	10	<i>Des profs qui n'aiment pas les livres?</i>	Remplaçable. C'est une partie de l'explication, mais elle peut-être réécrite pour être plus neutre.	<i>Ces profs n'aimaient pas les livres.</i>
15	10	<i>pourtant</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le contenu informationnel du texte.	
15	11	<i>nous</i>	Effaçable. Il est possible d'enlever ce mot sans altérer le contenu informationnel du texte.	
17	11	<i>Et pas n'importe lequel : Jules César en personne.</i>	Remplaçable. Cette une partie de l'explication, mais elle peut-être réécrite pour être plus neutre.	<i>Jules César.</i>

L'enseignant discute ensuite avec les élèves de la modalisation du texte en se basant sur les questions suivantes :

- Quel est le principal but de l'utilisation de la modalisation dans ce texte?

Cette question a comme objectif de faire remarquer aux élèves l'utilité de la modalisation. **Réponse attendue : intéresser le lecteur.**

- Est-ce que le texte reste objectif malgré la présence de modalisation? Comparez la modalisation de ce texte à celle du texte de Richard Martineau.

Cette question permet aux élèves de remarquer qu'un texte peut rester objectif malgré l'utilisation de la modalisation. **Réponse attendue : La modalisation dans le texte de Richard Martineau est au service de l'argumentation, elle sert à défendre sa thèse, à convaincre. Ce n'est pas le cas dans l'autre texte, la modalisation seule ne permettant pas de dire si un texte est objectif ou non. Il faut réfléchir sur les intentions de l'auteur et sur le but du texte également.**

Troisième séquence d'activités – le reportage

Mise en contexte

Cette séquence vise les buts suivant : 1) permettre aux élèves de s'approprier un genre nouveau, le reportage; 2) permettre à l'élève de développer son esprit critique.

Première écoute

Avant de procéder à l'écoute du premier reportage¹², qui traite du français en Nouvelle-Écosse (T4), l'enseignant interroge d'abord les élèves sur le genre reportage afin de connaître leurs représentations et d'introduire le genre. Les questions n'ont pour but ici que de mettre les élèves en contexte et de leur faire verbaliser leurs connaissances premières sur le genre afin de favoriser une écoute active¹³. Voici des exemples de questions pouvant être posées aux élèves :

- **Qu'est-ce qu'un reportage selon vous?**
- **Quel est le but du reportage?**
- **Est-ce que c'est un genre plutôt objectif ou plutôt subjectif?**
- **Est-ce un genre à dominante descriptive, explicative ou argumentative?**

L'enseignant présente ensuite le reportage aux élèves. Il fournit la grille d'écoute suivante, l'explique et indique aux élèves qu'ils doivent prendre des notes durant la première écoute.

¹² Radio-Canada, « Langue et Culture », [en ligne].
www.youtube.comhttp://www.youtube.com/watch?v=xzXF1FXX4Ag [Vidéo consultée le 6 octobre 2012]. Voir bibliographie.

¹³ Lizanne Lafontaine et Christian Dumais, « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », dans *Québec français*, No. 164, Hiver 2012, p.55.

Grille d'écoute 1

Situation de communication	Qui? Journalistes de Radio-Canada, des citoyens de Chéticamp, le représentant de la FANE, un professeur Où? Chéticamp, Nouvelle-Écosse Quand? Hiver 2010-2011, suite à l'élection des conservateurs Quel est le but du reportage? Sensibiliser la population sur le retrait des services fédéraux (impôt, pensions, assurance sociale, passeport) en français en Nouvelle-Écosse et au Canada.
----------------------------	---

L'enseignant revient en plénière et pose les questions suivantes aux élèves afin de s'assurer que les principales informations du reportage sont comprises par la classe. Le but de ces questions est d'aider les élèves qui n'ont pas réussi à noter toutes les informations à compléter la grille. Elles permettent aussi aux élèves de confronter leurs perceptions du reportage après ce premier contact.

- **À qui s'adresse ce reportage?**
- **Où et quand se déroule ce reportage?**
- **De quel thème traite-t-on dans ce reportage?**
- **Quel est le but du reportage**
- **Qui sont les principaux énonciateurs et à qui donnent-ils la parole?**

Deuxième écoute

Les élèves procèdent à une deuxième écoute du reportage. Cette fois-ci, l'enseignant indique aux élèves que le reportage va être divisé en quatre parties et il fournit une deuxième grille d'écoute aux élèves. Il explique chaque élément de la grille avec précision. Pour que les élèves arrivent plus facilement à cerner ces éléments, l'enseignant divise le groupe en quatre et donne à chacun des sous-groupes un élément à analyser (système énonciatif, modalisation, spécificités de la langue et informations principales). Après chacune des écoutes, les sous-groupes partagent ce qu'ils ont pris en note à la classe et les autres élèves rajoutent ces informations à leur grille personnelle. Il est recommandé de faire une rotation des éléments à observer après l'écoute de chacune des

parties pour que tous les sous-groupes puissent travailler chacun de ces éléments. Les grilles leur permettront de faire une écoute analytique¹⁴.

Le reportage sera divisé de la manière suivante lors de la seconde écoute :

- Première partie (0 à 1 :52)
- Deuxième partie (1 :52 à 3:02)
- troisième partie (3:02 à 5:02)
- Quatrième partie (5:02 à 5:45)

Grille d'écoute 2

Équipe 1

<u>Système énonciatif</u>
Énonciateurs principaux : Nicolas Steinbach et Dominique Marleau, présentés par Céline Galipeau. Destinataires : Les téléspectateurs du téléjournal de Radio-Canada. Autres intervenants : Daniel Aucoin (animateur radio), Monique (Acadienne de la communauté de Chéticamp, représentant, dans ce reportage, cette communauté), Yvette (employée de Service Canada à Chéticamp), Jean Léger (directeur général de la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse), Laurent Lavoie (professeur de français à l'Université du Cap Breton, il est à l'origine de la première école entièrement francophone du Cap Breton)

Équipe 2

<u>Modalisation</u>
Énoncés modalisés : « ... nombreuses batailles parfois même épiques... », «...on est <u>ben</u> fier de ça...», «...c'est <u>ben</u> accommodant...», «...ça nous <u>met dans le pétrin</u> ...», «...la langue est <u>très</u> importante...», «...c'est frustrant, c'est orageure...», «... <u>tellement de</u> difficultés...», «... <u>économie de bouts de chandelles</u> sur le dos des francophones...», «...ça fait <u>toujours</u> mal au cœur...», «...moi je pense que...», «...c'est <u>toujours</u> des luttes., il faut <u>toujours</u> lutter...», «...rien ne nous est donné <u>gratuitement</u> ...». Signes non verbaux : Daniel Aucoin, par l'expression de son visage, exprime une certaine tristesse en disant que les gens de Chéticamp sont fiers d'être acadiens. -Yvette se retient pour ne pas pleurer. -Monique a une expression de déception et de lassitude. -Jean léger semble en colère. -Musique dramatique à la fin.

¹⁴ *id.*

Équipe 3

<u>Spécificités de la langue</u>	
Des énonciateurs principaux	<p>Niveau de langue : Soutenu</p> <p>Intonation : Accompagne surtout les marqueurs de modalité ou induit de la modalité dans un mot neutre (par exemple : le « encore » à la toute fin du reportage)</p> <p>Débit/Rythme : Débit régulier visant la bonne compréhension des téléspectateurs.</p> <p>Accentuations : Accent de style « français international ».</p>
Des intervenants	<p>Niveaux de langue : familier (Monique et Yvette), standard (Jean Léger et Laurent Lavoie).</p> <p>Intonations : Monique et Yvette : Dans la mise en situation du début, les intonations sont peu naturelles. Le téléspectateur peut clairement se rendre compte qu'il y a eu mise en scène pour ces deux femmes qui ne sont pas comédiennes.</p> <p>Débit/Rythme : La caméra et le souci d'être compris régulent le débit et le rythme de ce parler populaire. À la fin de la conversation de Monique et Yvette, celles-ci parlent rapidement et, avec leur accent, le téléspectateur a du mal à comprendre.</p> <p>Accentuations : Accent acadien. Jean Léger et Laurent Lavoie ont davantage un accent de « français international ».</p>

Équipe 4

<u>Informations principales fournies</u>
<p>Par les énonciateurs principaux :</p> <p>Chéticamp est une communauté francophone du Cap Breton en Nouvelle-Écosse. Elle se compose de 3000 personnes. Services Canada est établi dans le centre communautaire de Chéticamp et offre des services en français concernant les programmes fédéraux. Plus de deux-mille demandes concernant les impôts, les pensions, l'assurance sociale et les passeports sont effectuées chaque année. Ottawa va fermer cinquante bureaux à travers le Canada. Ces bureaux seront remplacés par un service en ligne, un numéro de téléphone sans frais et des employés à temps partiel.</p> <p>Par les intervenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Daniel Aucoin dit que les gens de Chéticamp parlent français depuis 225 et qu'ils sont fiers d'être Acadiens. -Monique et Yvette disent que la situation met les gens de là-bas devant de grandes difficultés communicationnelles. Les Acadiens parlent un français particulier, un dialecte. Il est difficile de s'adresser aux gens d'Ottawa pour la population de Chéticamp. Huit-cent-cinquante personnes ont signé une pétition. Incertitudes quant au futur de la communauté. -Jean Léger (directeur général de la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse) affirme que la population n'a pas été consultée au sujet de la fermeture de ce bureau et qu'il n'y a pas eu d'étude d'impact. Il demande un moratoire. -Laurent Lavoie avance que le gouvernement Harper nuit aux Francophones et déplore qu'il faille toujours lutter pour la langue.

Après chaque partage d'informations, l'enseignant procède au questionnement suivant afin de vérifier la compréhension des élèves. Ce questionnement a pour but de susciter

des réflexions basées sur la comparaison entre les différentes parties, le but étant de faire ressortir le caractère composite du reportage en ce qui a trait aux séquences textuelles. Le travail préalablement effectué à partir des textes permettra ici de comparer chacune des parties aux textes étudiés.

-Quel est le but de cette partie dans le reportage?

Réponses attendues :

- Partie 1 : Présente la situation
- Partie 2 : Explique les impacts de la fermeture
- Partie 3 : Montrer les effets néfastes reliés à la fermeture
- Partie 4 : Ouverture et description de faits complémentaires

-À quel type de séquence (descriptive, argumentative, explicative) avons-nous affaire ici? Justifiez

Réponses attendues :

Partie 1 : Descriptive : Caractérisation de la situation des habitants francophones de Chéticamp en rapport avec la fermeture du bureau fédéral. La communauté de Chéticamp est présentée.

Partie 2 : Explicative : On explique en quoi la fermeture du bureau pose problème aux habitants en montrant des relations de causes à effets. Par exemple : Parce que certains s'expriment difficilement en anglais et parce que d'autres ne peuvent se déplacer, la fermeture du bureau est dramatique.

Partie 3 : Argumentative : La thèse de ce reportage est que les coupures du gouvernement Harper nuisent aux communautés francophones du Canada. Les arguments sont les suivants : nous vivons dans un pays bilingue, les francophones doivent avoir un contact direct avec le gouvernement, c'est de l'économie de bouts de chandelles, aucune consultation ou étude d'impacts n'a été faite, les communautés, comme celle Chéticamp, risquent de disparaître.

Partie 4 : Descriptive : On décrit des faits en guise d'ouverture. Faits décrits : La pétition est envoyée, les Acadiens vont continuer de faire de la pression. Il y a présentation d'un

tableau sur les francophones au pays.

-De quel texte travaillé précédemment chacune des parties se rapproche-t-elle le plus?

Réponses attendues :

- Partie 1 : *Biographie de Fred Pellerin*
- Partie 2 : *César l'écrit : ils n'écrivent pas*
- Partie 3 : *Un vieux combat?*
- Partie 4 : *Biographie de Fred Pellerin*

Troisième écoute

Une fois les grilles remplies, l'enseignant présente pour une troisième et dernière fois le reportage. Le but de cette troisième écoute est de permettre aux élèves de confronter leurs représentations initiales avec les observations et conclusions tirées du travail de découpage du reportage. Les élèves peuvent finaliser les notes dans leurs grilles durant cette dernière écoute. L'enseignant forme ensuite des équipes de quatre et leur donne la fiche critériée qu'ils devraient être en mesure de compléter grâce au travail fait précédemment. En cas de besoin, l'enseignant pourra aider les élèves à compléter la grille en répondant aux questions. Cette fiche servira de référence théorique pour ce genre.

Situation de communication	Énonciateurs principaux: Les journalistes de Radio-Canada Intervenants : Daniel Aucoin (animateur radio), Monique (Acadienne de la communauté de Chéticamp, représentant, dans ce reportage, cette communauté), Yvette (employée de Service Canada à Chéticamp), Jean Léger (directeur général de la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse), Laurent Lavoie (professeur de français à l'Université du Cap Breton, il est à l'origine de la première école entièrement francophone du Cap Breton) Destinataires : Les auditeurs de Radio-Canada Sujet : La fermeture du bureau fédéral francophone dans une communauté francophone de Nouvelle-Écosse. But : Sensibiliser la population sur le retrait des services en français en Nouvelle-Écosse Où? Chéticamp en Nouvelle-Écosse Quand? Hiver 2010-2011
-----------------------------------	---

Structure du reportage	Introduction : Présentation du problème : la fermeture des bureaux fédéraux francophones. Développement : Explication des impacts et présentation des arguments contre la fermeture. Conclusion : Questionnement sur le futur de la communauté et présentation d'un tableau.
Présentation visuelle	Carte: Emplacement de Chéticamp en Nouvelle-Écosse dans l'introduction. Graphique: Proportion de francophones dans le Canada anglais dans la conclusion Images présentées: Plusieurs prises de vue du village et du port.
Support matériel	Vidéo Web

Enfin, toujours en équipe de quatre, les élèves répondent aux questions suivantes. Ces questions visent à amener les élèves à comparer les différentes parties ainsi qu'à travailler sur la structure interne du reportage. Elles permettront également de faire des liens avec les genres travaillés dans la partie de réactivation des connaissances et de vérifier l'évolution de la pensée critique des élèves.

- Chacune des parties qui composent le reportage est faite d'une séquence textuelle dominante différente. Comparez cela aux textes travaillés précédemment. En quoi le reportage peut-il paraître plus complexe que ces textes?

Réponse attendue : Le reportage, contrairement aux textes travaillés, n'a pas qu'un seul objectif. On y retrouve de la description, de l'explication et de l'argumentation. On veut à la fois sensibiliser, informer et faire réagir.

- Maintenant, croyez-vous que le reportage est un genre objectif ou subjectif? Justifiez.

Réponse attendue : Malgré sa forme qui paraît objective, le reportage contient plusieurs marques de subjectivité en raison des contacts personnels que le reporteur établit avec la situation et les individus. Dans ce reportage, on défend une thèse en la soutenant avec des arguments. L'argumentation se manifeste à travers les points de vue des intervenants.

- À quoi sert la modalisation dans le contexte du reportage?

Réponse attendue : La modalisation est principalement apportée par les discours rapportés et permet d'influencer l'auditeur. Elle montre le mécontentement des gens

touchés.

- Les interviews ont-elles la même utilité dans chacune des parties?

Réponse attendue : Les interviews soutiennent toute l'idée que la fermeture des bureaux nuira aux communautés francophones. Sommes toutes, un interview de la seconde partie a une approche plus explicative.

- Comment les éléments relevant de la situation d'énonciation, de la variété langue et de la spécificité de l'oral peuvent influencer votre compréhension des informations pertinentes?

Réponse attendue : Il est cependant important que l'enseignant montre que certains éléments servent à toucher l'auditeur. Par exemple, lorsqu'une des intervenantes pleure.

- À quoi servent les éléments visuels (informations, tableaux, images, non-verbal des intervenants)?

Réponse attendue : à appuyer la thèse, à donner de l'information et à toucher l'auditeur.

L'enseignant revient ensuite en plénière afin de permettre aux équipes de comparer leurs réponses.

Quatrième séquence d'activités – Capsule d'information

Mise en contexte

Cette séquence d'activités a pour but de permettre à l'élève de réinvestir les différentes connaissances acquises durant le travail dans la production d'une capsule d'information¹⁵. Grâce à ce travail, les élèves pourront : 1) transformer un discours oral en discours écrit;

¹⁵ Puisque la capsule d'information est un genre qui a déjà été travaillé dans le parcours scolaire de l'élève selon la progression du MELS (2011) et que la description est régulièrement travaillée au secondaire et qu'au début du présent travail, nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de bâtir une fiche critériée avec les élèves ou de travailler en profondeur sur les caractéristiques de ce genre. Nous suggérons fortement, cependant, de faire une révision rapide avec les élèves avant le processus d'écriture.

2) passer d'un discours subjectif à un discours objectif; 3) apprendre à cerner l'essentiel d'un discours; 4) apprendre à reformuler des propos avec concision.

Première activité

L'enseignant fournit aux élèves la grille d'écoute suivante, puis présente le second reportage (T5), qui traite du français en Ontario¹⁶, aux élèves. Il demande aux élèves de remplir la grille. Le reportage est présenté deux fois à la classe.

Situation de communication	Qui? Où? Quand? Quel est le but du reportage?
----------------------------	--

Deuxième activité

À la suite de la prise de notes, l'enseignant fournit la consigne suivante aux élèves :

Tu travailles au département des archives de la Société Radio-Canada. On te demande de classer les reportages afin de faciliter la recherche de vieux documents vidéos. À l'aide de la grille d'écoute que tu as remplie pendant et après les deux visionnements de ce reportage, écris une capsule d'informations de 150 mots. Tu dois insérer dans cette capsule les informations importantes contenues dans le reportage et demeurer objectif dans le traitement de ces informations.

Exemple de capsule :

L'état du français à Kingston. 5000 francophones habitent cette ville de l'Ontario. Après des années, la communauté francophone obtient en 2009 du gouvernement que l'agglomération soit désignée comme région bilingue, donc les services provinciaux doivent être offerts en anglais et en français. Il est cependant difficile deux ans après cette

¹⁶ Radio-Canada, « Langue et Culture », [en ligne]. [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=ud_5_VNkFBc&feature=relmfu)
http://www.youtube.com/watch?v=ud_5_VNkFBc&feature=relmfu [Vidéo consultée le 6 octobre 2012].
Voir bibliographie.

décision d'obtenir des services en français. L'hôpital général de Kingston, par exemple, n'offre pas plus de services bilingues qu'avant. À l'école, dès que les élèves sortent de la classe, ils reprennent une vie normale en anglais.

Le bilinguisme dans la ville, même en apparence, est une avancée après tous les obstacles rencontrés par les francophones. Il reste cependant de nombreux défis à relever, comme accroître les services en français ainsi qu'attirer et retenir les immigrants francophones.

Quatre intervenants sont présentés dans ce reportage, André Fournier, professeur de karaté, Michèle Le Lay, présidente de l'Association canadienne de l'Ontario, Vincent Bélanger, élève d'une école francophone, et Julie Simmons, enseignante.

Suite à l'écriture, les élèves se regroupent en équipe de quatre afin de se corriger et de travailler à l'amélioration des textes de chacun. L'enseignant répond aux questions et procède à un rappel des caractéristiques du genre capsule d'information si nécessaire.

Conclusion

Il n'est pas facile de travailler sur le reportage en cinquième secondaire, puisque c'est un genre complexe qui n'a pas été l'objet de recherches poussées en didactique. La complexité de ce genre demande aux élèves de mobiliser un grand nombre de connaissances. Un travail en profondeur doit donc être fait pour étudier le reportage, tant au niveau des connaissances sur les types de séquences que sur la modalisation. Par ailleurs, la rareté des ressources sur le reportage a engendré de nombreux doutes et remises en question lors de notre travail. Les caractéristiques génériques du reportage sont floues et les informations qu'il nous a été possible de trouver nous ont amenés à le présenter comme un genre qui exploitait, presque de manière égale, des séquences textuelles descriptives, argumentatives et explicatives. C'est à partir de ce constat que nous avons décidé d'opter pour une approche contrastive. Cette approche est plus longue et demande un engagement plus fort de la part des élèves et de l'enseignant, aussi il est important de partir des notions déjà connues et de les utiliser dans des contextes nouveaux et plus complexes, selon le principe didactique de la progression. La capsule d'information est également un genre peu didactisé, mais puisqu'elle fait partie des textes à dominante descriptive, son analyse n'est pas aussi complexe. Nous sommes cependant satisfaits d'avoir pu proposer des pistes de travail sur ces genres, car les élèves y sont exposés au quotidien.

Notre démarche présente quelques limites qui devront être prises en compte par l'enseignant. Premièrement, nous faisons souvent appel à un questionnement guidé par l'enseignant. Ce dernier devra donc être bien préparé, être prêt à répondre aux questions et être capable de bien gérer les plénières afin de rester centré sur le travail.

Bibliographie

CENTRE DES RESSOURCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS, *Lexique des langues médiatiques*, [en ligne]. <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/int3.htm> [Document consulté le 8 octobre 2012].

BAIN, Daniel, *Contribution à la pédagogie du texte II*, Cahier No 52, 1998, p.10.

CHARTRAND, Suzanne-G, « Un difficile rapport à l'écrit », dans *Québec français*, (2006), N° 140, p. 83.

CHARTRAND, Suzanne-G., *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*, Québec, Les Publications Québec français, Numéro hors série. 2008, p. 12.

CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2^e édition, Montréal, Chenelière éducation, 2011, p. 42-45 et 49-62.

CHARTRAND, Suzanne-G. et Gilles MCMILLAN, *Cours autodidacte de grammaire française : activité d'apprentissage et corrigé*, Boucherville, Graficor, 2002, p. 69.

DE KONINCK, Godelieve. *Questionner le texte descriptif : premier cycle du secondaire*, Montréal, Pratiques pédagogiques (Logique), 1997, p. 19-42.

DOLZ, Joaquin, Michèle NOVARRAZ et Bernard SCHNEUWLY, *S'exprimer en français : séquence didactique pour l'oral et pour l'écrit*, Vol. IV, Bruxelles, De Boeck - Corome, 2001, p. 133-168.

LAFONTAINE, Lizanne et Christian DUMAIS, « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », dans *Québec français*, N° 164, Hiver 2012, p. 54-56.

MELS, *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. [en ligne]. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/> [Document consulté le 18 octobre 2012].

MELS, *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec : gouvernement du Québec. [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/index.asp?page=langues> [Document consulté le 18 octobre 2012].

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition, Paris, Presses universitaires de France (Quadrige), 2004, p. 419-426

et 430.

SIMARD, Claude, Jean-Louis DUFAYS, Joaquim DOLZ et Claudine GARCIA-DEBANC, *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 48.

Corpus

T1- Capsule d'information:

MONSIEUR-BIOGRAPHIE, « Biographie de Fred Pellerin », dans *Biographie*, [en ligne]. http://www.monsieur-biographie.com/celebrite/biographie/fred_pellerin-3462.php [Texte consulté le 6 octobre 2012].

T2 - Article de vulgarisation scientifique :

GAUTHERON, Agnès, « César l'écrit: ils n'écrivent pas! », dans *Science & Vie Junior*, n° 89 (aout 2011), p. 42-43.

T3 - Chronique d'opinion :

MARTINEAU, Richard, « Un vieux combat? » *Le blog de Richard Martineau*, blogues.journaldemontreal.com, [en ligne]. <http://blogues.journaldemontreal.com/martineau/franc-parler/un-vieux-combat> [Texte consulté le 6 octobre 2012].

T4 - Reportage télévisuel :

RADIO-CANADA, « Langue et Culture », [en ligne]. www.youtube.com
<http://www.youtube.com/watch?v=xzXF1FXX4Ag> [Vidéo consultée le 6 octobre 2012].

T5 - Reportage télévisuel

RADIO-CANADA, « Langue et Culture », [en ligne]. www.youtube.com
http://www.youtube.com/watch?v=ud_5_VNkFBc&feature=relmfu [Vidéo consultée le 6 octobre 2012].