

FRANÇAIS

Guide pédagogique

Michèle Sendre-Haïdar

Inspectrice de l'Éducation nationale, Lettres

Françoise Abjean

Professeur de lycée professionnel

Annie Couderc

Inspectrice de l'Éducation nationale, Lettres-Histoire

Florence Guittard

Professeur de lycée professionnel

Caroline Le Borgne

Professeur de lycée professionnel

Kevin Zanotti

Professeur de lycée professionnel



« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.

Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »

ISBN 978-2-216-11191-6

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du Droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, et d'autre part, les analyses et courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (Loi du 1^{er} juillet 1992 – art. 40 et 41 et Code pénal – art. 425).

© Éditions Foucher, Vanves – 2010

SOMMAIRE

- Programme de la première professionnelle Bac pro 3 ans 4

Objet d'étude 1 Du côté de l'imaginaire

- Séquence 1. *Dossier*
Le mentir-vrai des récits imaginaires 6
- Séquence 2. *Groupements de textes et d'images*
Impressions surréalistes 24
- Séquence 3. *Œuvre longue*
Le fantastique et les versions du *Horla* de Maupassant 56

Objet d'étude 2 Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice

- Séquence 4. *Dossier*
Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle 80
- Séquence 5. *Groupements de textes et d'images*
Les héritiers de la philosophie des Lumières 104
- Séquence 6. *Œuvre longue*
Les voyages initiatiques de *Candide* de Voltaire 136

Objet d'étude 3 L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations

- Séquence 7. *Dossier*
Sciences, techniques et progrès 154
- Séquence 8. *Groupements de textes et d'images*
Anticipation, science-fiction et monde réel 174
- Séquence 9. *Œuvre longue*
Une contre-utopie du futur : *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley 194
- En plus! S'entraîner à la lecture d'image 213

Le programme de français en première professionnelle et le manuel

	OBJETS D'ÉTUDE et interrogations	CONNAISSANCES
PREMIÈRE PROFESSIONNELLE	<p>Du côté de l'imaginaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fable, le conte, les récits imaginaires, sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? • Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? • Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Période : le surréalisme • Le registre fantastique <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique usuel et thématique : <ul style="list-style-type: none"> – Imagination/imaginaire, peur/étrange – Lexiques des émotions • Grammaire et stylistique : <ul style="list-style-type: none"> – Types de phrases, ponctuation – Point de vue, modalisation du doute – Comparaison, métaphore <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Arts, réalités, imaginaires »
	<p>Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? • Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ? • En quoi les écrits des philosophes des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Période : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste • L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire • L'argumentation indirecte : le conte, la fable <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique usuel et thématique : <ul style="list-style-type: none"> – Juste/injuste, tolérable/intolérable – Lexique de la morale, du droit, de l'engagement • Grammaire et stylistique : <ul style="list-style-type: none"> – Propositions relatives – Connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence – Ironie, antiphrase – Personnification, métaphore – Procédés de l'interpellation <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Arts, mémoires, témoignages, engagements »
	<p>L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une réflexion individuelle et collective ? • Le dépassement des limites de l'être humain peut-il faire craindre une perte d'humanité ? • Le virtuel est-il un enrichissement du réel ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Périodes : XIX^e, XX^e, XXI^e siècles • Essai, documentaire dans le domaine scientifique et technique • Récit d'anticipation, science-fiction, contre-utopie <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique usuel et thématique : <ul style="list-style-type: none"> – Progrès/science/conscience – Lexique de la connaissance, de la science, de la technique, du raisonnement • Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> – Formes de l'interrogation, l'interrogation indirecte – Procédés de la généralisation, de la reformulation, de la condensation – Modalisation de la vérité, valeurs de « on » <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Arts, sciences et techniques »

Tableau de synthèse

CAPACITÉS ET ATTITUDES	SÉQUENCES DU MANUEL
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque et poétique) Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes <p>Expression orale et écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Goûter la puissance des mots et des ressources du langage</i> <i>Être curieux des représentations variées de la réalité</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le mentir-vrai des récits imaginaires (séquence 1) Dossier Impressions surréalistes (séquence 2) Groupements de textes et d'images Le fantastique et les versions du <i>Horla</i> de Maupassant (séquence 3) Lecture d'œuvre intégrale Histoire des arts L'imaginaire d'un peintre du fantastique : Gustave Moreau (pages 72-73)
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain <p>Expression orale et écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position</i> <i>Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle (séquence 4) Dossier Les héritiers de la philosophie des Lumières (séquence 5) Groupements de textes et d'images Les voyages initiatiques de <i>Candide</i> de Voltaire (séquence 6) Parcours de lecture intégrale Histoire des arts Chansons de lutte pour la justice et la liberté (p. 140-141)
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions <p>Expression orale et écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>S'informer avant d'émettre un jugement</i> <i>Accepter de nuancer son jugement et d'examiner le point de vue adverse</i> <i>Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Sciences, techniques et progrès (séquence 7) Dossier Anticipation, science-fiction et monde réel (séquence 8) Groupements de textes et d'images Une contre-utopie du futur : <i>Le Meilleur des mondes</i> d'Aldous Huxley (séquence 9) Parcours de lecture Histoire des arts Les effets spéciaux au cinéma depuis la fin du XIX^e siècle (pages 210-211)

Objet d'étude

Du côté de l'imaginaire

Séquence 1

• **Interrogation du programme.** La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Le mentir-vrai des récits imaginaires <ul style="list-style-type: none"> La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? Manuel : p. 12 • Guide : p. 8	<ul style="list-style-type: none"> Le conte La fable
LECTURE Deux contes d'ici et d'ailleurs <ul style="list-style-type: none"> Comment les contes merveilleux, tout en inventant des univers imaginaires, évoquent-ils aussi le monde réel ? Manuel : p. 14 • Guide : p. 9	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque) Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes Le conte
LECTURE Les métamorphoses d'une fable <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi les fables, depuis l'Antiquité, ne sont-elles pas seulement des affabulations ? Manuel : p. 16 • Guide : p. 12	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique) Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes La fable
LECTURE Deux récits imaginaires d'aujourd'hui <ul style="list-style-type: none"> Les univers imaginaires des fictions contemporaines ressemblent-ils à ceux des contes du passé ? Manuel : p. 18 • Guide : p. 15	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque) Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire Les récits imaginaires
LEXIQUE Autour des mots sur l'imaginaire et l'imagination <ul style="list-style-type: none"> Pour enrichir son vocabulaire Manuel : p. 20 • Guide : p. 18	<ul style="list-style-type: none"> Lexique usuel : imaginaire/imagination
À L'ORAL Réaliser un spectacle de contes Manuel : p. 22 • Guide : p. 20	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire Le conte
EN QUESTION La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? Manuel : p. 24 • Guide : p. 20	<ul style="list-style-type: none"> Débattre autour d'une des trois interrogations du programme Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents Le conte La fable
BILAN Les récits imaginaires Manuel : p. 26	<ul style="list-style-type: none"> Les récits imaginaires
ÉVALUATION Pour le diplôme intermédiaire Manuel : p. 28 • Guide : p. 22	<ul style="list-style-type: none"> S'entraîner à l'épreuve du diplôme intermédiaire Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence Gros plan sur la définition de l'épreuve du diplôme intermédiaire en français

Le mentir-vrai des récits imaginaires

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. Être curieux des représentations variées de la réalité.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Illustration d'A. Ikhlef et A. Gauthier, <i>Mon Chaperon Rouge</i> • Citations : C. Perrault, <i>La Belle au bois dormant</i>; <i>Baba-Yaga</i>, conte populaire russe • Photographie du spectacle : <i>Fables de la Fontaine</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané À partir des questions du manuel <ul style="list-style-type: none"> – Échanger librement sur les images et les citations – S'interroger sur le titre de la séquence – Confronter des réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none"> • C. Perrault, « La Barbe-bleue » • E. de Galon, « La Barbe-bleue », version antillaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Comparer et interpréter les deux contes • Recherches documentaires et culturelles (TIC) <ul style="list-style-type: none"> – Chercher des contes d'ici et d'ailleurs • Lecture expressive oralisée ou oral préparé <ul style="list-style-type: none"> – Lire ou raconter le conte retenu
<ul style="list-style-type: none"> • La Fontaine, « Les Loups et les Brebis » • Ésope, « Les Loups et les Moutons » • Illustration de J.-Y. Mass, « Les Fables de La Fontaine et Hitler » 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Comparer, interpréter les deux fables et l'illustration • Recherches documentaires et culturelles (TIC) <ul style="list-style-type: none"> – Chercher dans le bestiaire de La Fontaine des animaux qui incarnent des valeurs
<ul style="list-style-type: none"> • R. Jauffret, « Châteaux en carcasses » • J. Ferrandez et T. Benacquista, <i>La Boîte noire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser, interpréter deux récits imaginaires d'aujourd'hui – Les comparer à des contes du passé • Écrit à partir de contraintes et de déclencheurs <ul style="list-style-type: none"> – Imaginer un conte à la manière de R. Jauffret
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dictionnaire historique de la langue française</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Construire des familles de mots – Trouver, dans une liste de mots, le terme correspondant à sa définition – Corriger un texte avec des erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales
<ul style="list-style-type: none"> • H. Gougoud, « La mère des contes » • Illustration E. Dulac 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture cursive <ul style="list-style-type: none"> – Lire le conte proposé pour lancer le spectacle • Écrits de travail et/ou oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Organiser son travail à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche • Oral préparé et/ou lecture expressive oralisée <ul style="list-style-type: none"> – Présenter le spectacle
<ul style="list-style-type: none"> • Illustrations du « Petit Chaperon rouge » et de « La Poule aux œufs d'or » • Textes de Perrault, La Fontaine, Rousseau 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analysez » • Écrit de commentaire (initiation) <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> • Documentation • Mini-dico • Fiche bac 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles • Écrit de travail et de mémorisation <ul style="list-style-type: none"> – Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none"> • L. Tolstoï, « Le loup et le moujik » • La Fontaine, « Le loup et la Cigogne » 	<ul style="list-style-type: none"> – Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire • Écrit à partir de contraintes et de déclencheurs (récit) <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger la suite d'un récit imaginaire

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Les œuvres imaginaires sont souvent présentées comme opposées aux récits « vrais » ou « vraisemblables ». Or, cette catégorie de récits fictionnels fondée sur des événements et/ou des personnages irréels, invraisemblables (contes, fables, récits fantastiques, oniriques, d'anticipation, de science-fiction...) livre aussi indirectement des informations sur les réalités sociales, économiques, politiques du monde réel où ils sont nés. Il s'agira donc d'entraîner les élèves à repérer, y compris dans des contes merveilleux ou des fables, des **indices d'historicité** et à **contextualiser** systématiquement ce type d'écrit conformément à la capacité présentée dans le programme.
- De plus, cette séquence permettra de **réinvestir** certaines notions du **programme de seconde** à propos de l'objet « Parcours de personnages ». En effet, les élèves pourront revenir sur le **lexique usuel** « vrai/faux/vraisemblable » et confronter ces œuvres imaginaires aux **récits réalistes** qu'ils ont pu découvrir l'année précédente.
- Enfin, ils pourront écrire des **récits imaginaires** « à la manière de », à partir de contraintes et de déclencheurs, tel que le préconise le programme.

Ouverture MANUEL P. 12-13

Commentaires

La double page de lancement, à l'aide des images et des citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur les genres littéraires codifiés du conte et de la fable.

Elle les incite aussi à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? ».

Elle les invite enfin à s'interroger sur les visées de ces récits imaginaires grâce au titre de la séquence : ces histoires ne racontent-elles que des mensonges ?

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :

– soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;

– soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur, les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images, et le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et éventuellement du manuel numérique (disponible sur le site du KNÉ).

Au sujet de la première illustration de la page 12, on pourra faire relever les différents éléments qui composent l'illustration du « Petit Chaperon rouge » et montrer leurs liens avec l'univers des contes.

À propos de la deuxième image, on pourra demander aux élèves ce qu'évoque pour eux un tapis volant et pourquoi le thème du voyage est si souvent traité dans les contes.

Quant à la troisième illustration, elle permettra aux élèves de citer des titres de fables et d'exprimer leur opinion, positive ou négative, sur ce genre poétique. S'ils le considèrent « trop enfantin », on pourra les inviter à réagir sur la citation proposée.

Lecture DEUX CONTES D'ICI ET D'AILLEURS MANUEL P. 14-15

Problématique de lecture

Comment les contes merveilleux, tout en inventant des univers imaginaires, évoquent-ils aussi le monde réel ?

Commentaires

La première séance de lecture de la séquence donne à lire un texte « canonique » du patrimoine littéraire français que les élèves connaîtront... ou ne connaîtront pas.

Conformément à la problématique de lecture et en lien avec les objectifs du programme, il ne s'agit pas de caractériser « en soi » le genre du conte et le registre du merveilleux même si le professeur, bien évidemment, peut y faire référence.

Cette séance aura surtout pour but de montrer comment une même trame narrative, l'histoire de la Barbe bleue (personnage hérité de l'ogre dans la tradition orale qui s'attaque aux jeunes femmes), peut être investie différemment selon le contexte historique et géographique de sa production.

Ainsi, le conte de Perrault, qui s'est inspiré de récits oraux antérieurs en adaptant l'image de l'ogre, suggère-t-il indirectement la société aristocratique du XVII^e siècle (décors, loisirs, relation mère/fille/mari, rapport à l'argent).

De même, l'adaptation du conte de Perrault à la culture antillaise témoigne de l'importance de la magie dans l'imaginaire de la France d'outre-mer.

On veillera à ne pas utiliser le terme de « parodie » à propos du conte antillais car il n'y a aucune intention de moquerie de la part du conteur.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque). »
- « Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes. »

CONNAISSANCES

- Le conte merveilleux à distinguer du conte fantastique (séquence 3) et du conte philosophique (séquence 6).

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des contes

• **Lancement. Cours dialogué**

– Comme dans toutes les séances de lecture analytique, le professeur présentera les sources du texte et cherchera à faire émerger les connaissances, ainsi que les représentations des élèves sur l'auteur et les textes à étudier. Peut-être certains d'entre eux se souviendront-ils de contes de leur enfance ? Dès le début de la séance, on n'oubliera pas de valoriser toutes les origines culturelles de la classe.

– Le professeur pourra également exploiter la chronologie présentée à l'intérieur de la couverture du manuel. Mieux encore ! En début d'année, il aura fait construire une frise chronologique du XVII^e siècle au XXI^e siècle que les élèves pourront compléter au fur et à mesure de l'analyse des textes et des iconographies du manuel. Le professeur pourrait, par exemple, utiliser une couleur pour distinguer les récits imaginaires.

C'est ainsi, par le retour régulier à leur frise chronologique, que les élèves pourront s'approprier progressivement, certains référents culturels qui leur font bien souvent défaut.

- L'enseignant formulera ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

- Il lira, d'une manière très expressive, pour séduire son public, les deux textes.

- Après une nouvelle lecture silencieuse des élèves, le professeur recueillera alors leurs premières impressions de lecture également notées au tableau : de quoi cela parle-t-il ? De quelle manière ? Dans quels buts ? Quels sont les points communs et les différences ?

- Enfin, puisqu'il s'agit d'une confrontation de textes, le professeur pourra construire, s'il le souhaite, un tableau en deux colonnes avec, en titre, les sources de chaque texte.

Ce tableau, complété progressivement au fil de la séance, sera remis aux élèves.

- **Analyse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

- Ces recherches peuvent se faire à la maison préalablement à l'étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.

- Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).

- Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.

- Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

- Les réponses peuvent être insérées dans un tableau.

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note dans le tableau des éléments de réponse ou confie cette tâche à un secrétaire de séance. On en profitera pour faire les remarques de langue qui s'imposent.

- **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance.**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les contes merveilleux sont des récits imaginaires qui racontent des événements extraordinaires réalisés par des personnages hors du commun. Ils s'opposent donc aux récits réalistes et le lecteur ne croit pas à la vraisemblance de l'histoire. Cependant, malgré leur invraisemblance, les contes merveilleux livrent aussi des indices sur l'époque et les lieux où ils sont nés. Ainsi le conte de Perrault est-il bien ancré dans la société du XVII^e siècle (décor, rapports sociaux, langue) et son pastiche antillais suggère-t-il une culture encore empreinte de magie tout en évoquant la langue créole en usage dans la France d'outre-mer.

Éléments de correction

	Barbe-bleue 1	Barbe-bleue 2
1	Un jeune marié part en voyage laissant la jeune épousée seule en lui recommandant de ne pas ouvrir une petite pièce. Il lui remet cependant un trousseau de clés avec celle du lieu défendu.	<i>Idem.</i> → Le début des deux intrigues est identique.
2	La jeune fille respectera-t-elle la volonté de son époux ou cédera-t-elle à la tentation ?	<i>Idem.</i> → On laissera les élèves proposer des fins possibles : heureuses ou malheureuses.
3	Le lecteur sait seulement que les jeunes filles sont « belles ». Leurs comportements sont vraisemblables car, comme tout un chacun, elles sont séduites par la richesse, « les jeux et les ris ».	La jeune fille veut épouser un jeune homme « digne d'elle ». Mais sa mère, à la différence de ce qui se passe dans le conte de Perrault, la met en garde.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Les défauts <ul style="list-style-type: none"> – Du côté des jeunes filles : l'appât du gain, la curiosité. – Du côté des hommes : la perversité et la violence. • La morale ne va pas de soi et méritera d'être discutée. Vise-t-elle à montrer aux jeunes filles qu'il faut toujours « obéir à son mari » ? À l'époque de Perrault, cela serait tout à fait vraisemblable ! Cherche-t-elle à montrer que la curiosité est un vilain défaut ? Ou alors, puisque le conte se finit bien malgré tout, la morale suggère-t-elle que les « méchants maris » se doivent d'être punis ? 	
5	La barbe-bleue, l'extrême richesse.	Les dents bleues, la pique, le fait de boire du sang. Le merveilleux, dans ce conte, relève de la magie.
6	La richesse, le désir d'inconnu, la violence.	L'amour, la violence, la peur du diable.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Atemporalité : « Il était une fois.. ». • Expressions contextualisées : « vaisselle d'or et d'argent », « meubles en broderies », « carrosses », « dame de qualité », etc. 	Expressions contextualisées : « belgame, briscan », « c'est sang qui soti »...
8		« Cette petite fille, qui donc était à marier, ... » Les discours rapportés, fréquents avec des répétitions : « Ouvè ta a... ».
9	Les visées des deux contes : éduquer. Leurs leçons sont à la fois en lien avec le contexte de production (réponse à la problématique de lecture) mais aussi universelles.	

À vos recherches multiculturelles !

Si possible, en prolongement, on demandera aux élèves de se procurer et de lire l'intégralité des contes. Se reporter aux sites cités à la page 22 du manuel.

L'ouvrage *Contes et légendes des Antilles* est disponible sur commande en librairie ou sur Internet.

Les élèves pourront aussi chercher d'autres textes.

Comme les conteurs, si les élèves veulent non pas lire mais raconter l'histoire, ils devront respecter l'ordre chronologique des événements.

Leurs recherches pourront éventuellement être exploitées pour la séance « À l'oral » de la séquence. Voir page 22 du manuel.

Lecture LES MÉTAMORPHOSES D'UNE FABLE MANUEL P. 16-17

Problématique de lecture

Pourquoi les fables, depuis l'Antiquité, ne sont-elles pas seulement des affabulations ?

Commentaires

Les deux fables proposées dans le manuel sont certes un peu difficiles pour des élèves de Première professionnelle et demanderont de la part de l'enseignant une analyse linéaire détaillée. Mais ces deux textes ont été choisis pour plusieurs raisons.

– Ils ne seront vraisemblablement pas connus des élèves et enrichiront, par conséquent, leurs référents culturels.

– De plus, ils leur montreront que ce genre d'écrit, y compris à l'époque de La Fontaine, ne visait pas seulement les enfants. L'interrogation citée sur la page d'ouverture de la séquence doit en effet être évoquée durant chaque séance de la séquence.

– En outre, ces fables n'ont pas seulement une visée éducative et morale à la différence des deux contes étudiés à la séance précédente. Leur « message » est politique et soulève un problème toujours d'actualité : faut-il, au nom d'une paix « apparente », tout accepter et, de fait, se soumettre à « des ennemis sans foi » ?

– Le choix de l'iconographie confirme la lecture politique de ces textes. Hitler est un individu connu des élèves qui pourront ainsi comprendre plus aisément la morale des fables. Enfin, cette image montrera que ces textes de l'Antiquité et du XVII^e siècle ont été à nouveau exploités au XX^e siècle. Certains caricaturistes actuels ne se privent toujours pas d'utiliser le bestiaire de La Fontaine pour caricaturer nos hommes politiques d'aujourd'hui !

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique). »
- « Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes. »

CONNAISSANCES

- La fable à l'époque d'Ésope et de La Fontaine (points communs et différences).

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des fables

• Lancement. Cours dialogué

– Comme dans toutes les séances de lecture analytique, le professeur présentera les sources des textes et cherchera à faire émerger les connaissances ainsi que les représentations des élèves sur l'auteur et ce genre d'écrit. Il y a fort à parier qu'un certain nombre d'entre eux connaîtront déjà le fabuliste La Fontaine et on leur demandera de se remémorer des fables qu'ils ont lues, vues ou entendues. En revanche, on s'assurera que les élèves situent bien la période de l'Antiquité et on présentera brièvement Ésope.

Les élèves pourront se reporter à la frise chronologique du manuel et compléter éventuellement la leur (voir p. 9 du guide).

– Le professeur formulera ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée. Il profitera de cette question pour proposer un bref rappel lexical sur la famille du mot « fable » et demandera d'explicitier les différences sémantiques entre les termes « fable »,

«fabulation», «fabuler», «fabuleux», «fabuleusement», «affabulation»... C'est en effet par petites touches lexicales qu'on enrichira aussi le vocabulaire des élèves!

– Pour séduire son «public», l'enseignant lira ensuite d'une manière très expressive les deux textes.

– Après une nouvelle lecture silencieuse des élèves, il recueillera alors leurs premières impressions de lecture notées au tableau : de quoi cela parle-t-il? De quelle manière? Dans quels buts? Quels sont les points communs? Quelles sont les différences?

• Analyse linéaire du professeur de la fable de La Fontaine. Cours dialogué

La fable de La Fontaine étant difficile, nous invitons l'enseignant à avancer progressivement avec les élèves dans l'explication du texte. Nous lui conseillons également de projeter la fable sur un transparent ou à l'aide d'un vidéoprojecteur afin que les élèves suivent aisément la progression de l'analyse. Peut-être d'ailleurs, exceptionnellement pour ce texte, conviendrait-il de leur donner une photocopie.

Pour cette analyse linéaire, le professeur contextualisera la fable (voir note 1 du manuel, page 16). Il découpera les étapes de l'histoire en vérifiant que tout le vocabulaire est bien compris. Aussi n'hésitera-t-il pas à paraphraser les événements et à faire reformuler aux élèves le récit. Il s'arrêtera enfin plus particulièrement sur la morale en cherchant des exemples pour actualiser les propos.

• Comparaison des textes et de l'iconographie. Réponses personnelles ou en binômes des élèves aux questions du manuel

Après l'analyse de la fable de La Fontaine prise en charge par le professeur, les élèves pourront répondre à toutes les questions du manuel ou à quelques-unes en particulier. Au professeur de décider!

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Le professeur pourra interroger précisément un élève en demandant une réponse structurée. On invitera les élèves (en leur laissant le temps) à corriger leurs réponses si besoin est.

• Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance

Le professeur rappellera la problématique de la séance et élaborera avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les fables, depuis l'Antiquité, sont des récits qui mettent en scène des animaux dotés de pouvoirs humains. À ce titre, comme les contes merveilleux, ce sont des récits imaginaires. Mais leurs histoires ne sont pas seulement des affabulations qui présenteraient de manière plus ou moins mensongère des faits irréels. Certaines fables font référence à l'actualité des fabulistes et livrent des messages politiques à la fois «dans» et «hors» du temps. Ainsi La Fontaine, s'inspirant d'Ésope, montre-t-il que certaines guerres peuvent être légitimes si les ennemis ne respectent pas les règles fondamentales du droit international.

Éléments de correction

1. – Points communs. Des loups demandent à des moutons ou à des brebis de livrer les chiens qui les gardent afin que tous puissent vivre ensemble en bonne amitié. Mais de fait les moutons sont égorgés par les loups qui peuvent ainsi agir en toute impunité.

– **Différences.** La Fontaine raconte qu'il y a eu préalablement une sorte de marché entre les deux parties : les louves ont donné en otages leurs louveteaux et les brebis, leurs chiens. Ainsi, apparemment, les loups ont donné ce qui était pour eux le plus cher! Mais, les louveteaux, devenus adultes, ont hérité de l'appétit carnassier

de leurs pères et ont donc dévoré les brebis qui n'étaient plus gardées.

2. Les deux récits sont imaginaires car ils personnifient des animaux qui se comportent comme des êtres humains.

3. La fable la plus vivante et la plus théâtralisée est celle de La Fontaine. En effet, le fabuliste ancre son récit comme dans celui d'un conte : « Après mille ans et plus de guerre déclarée ». Ses personnages et leurs actions sont brossés en quelques traits caractéristiques : « les loups mangeaient... », « les bergers de leur peau... », « l'échange réglé... ».

Le lecteur se représente bien la scène entre les différents protagonistes de l'histoire.

4. Une personnification est une figure d'analogie et de ressemblance qui attribue, à un animal, une chose, une idée (on parle alors d'allégorie) des caractéristiques humaines. Ainsi, dans les fables d'Ésope et de La Fontaine, les animaux sont rusés, ils négocient un traité de paix, ils envoient des députés...

5. Dans les deux fables, les loups incarnent des contre-valeurs : la ruse, la duplicité, le mensonge, la violence, le non-respect des lois.

En revanche, les brebis et les moutons incarnent la droiture, même s'ils sont aussi un peu naïfs.

6. En transformant les moutons d'Ésope en brebis, peut-être La Fontaine a-t-il voulu accentuer la férocité des loups.

7. Les deux morales des fables sont situées à la fin des récits, mais ce n'est pas toujours le cas ! Parfois elles peuvent introduire l'histoire.

8. Ces morales sont politiques car elles évoquent la guerre, la paix et les représentants des loups et des brebis. La fable de La Fontaine est plus universelle car elle ne concerne pas uniquement le rôle des orateurs ou des députés à l'époque d'Ésope.

Elle concerne plus généralement la nécessité de faire la guerre quand son ennemi n'est pas digne de foi.

9. L'époque historique évoquée dans le dessin est celle du début de la Seconde Guerre mondiale. À cette époque en effet, l'armée d'Hitler a envahi le territoire de la Tchécoslovaquie sans que la France et le Royaume-Uni aient réagi. Il faudra attendre l'invasion de la Pologne pour que ces puissances déclarent la guerre à l'Allemagne.

Le dessinateur a choisi la forme de la caricature pour interpeller davantage son lecteur.

10. Ce dessin est fidèle en partie à la morale des deux fables puisqu'au nom d'une paix illusoire, la France et le Royaume-Uni ont agi en toute impunité.

Cependant, le dessin illustre une autre fable : *Le Loup et l'Agneau*, avec une autre morale : « La raison du plus fort est toujours la meilleure ».

Mais dans les deux cas, c'est bien l'arbitraire d'un pouvoir fondé uniquement sur la force qui est dénoncé.

À votre bestiaire !

On invitera les élèves à se remémorer des fables qu'ils ont pu précédemment étudier. S'ils ont peu ou pas de souvenirs, pour les aider, on pourra leur distribuer ou leur faire chercher sur Internet la table des matières du recueil des fables de La Fontaine.

Plusieurs sites sont très bien documentés comme :

www.la-fontaine-ch.thierry.net

www.lafontaine.net/nouveau-site/

Les élèves constateront que certains animaux apparaissent de manière récurrente. En partant de leurs propres connotations liées à tel ou tel animal, on leur demandera de les confronter avec celles du fabuliste qui peuvent varier d'une fable à l'autre...

Lecture DEUX RÉCITS IMAGINAIRES D'AUJOURD'HUI MANUEL P. 18-19

Problématique de lecture

Les univers imaginaires des fictions contemporaines ressemblent-ils à ceux des contes du passé ?

Commentaires

Cette troisième séance de lecture de la séquence a pour but de montrer comment des romanciers ou dessinateurs contemporains se sont réappropriés, en l'actualisant, l'imaginaire hérité des contes et des fables du passé.

À cet égard, le récit de Régis Jauffret et la planche de la BD de Ferrandez sont significatifs.

De plus, le choix de ces supports vise deux autres objectifs :

- préparer les élèves à un type d'écrit qui pourrait leur être demandé pour le diplôme intermédiaire : réécrire un récit à la manière de... Le texte de Jauffret est particulièrement bien approprié pour ce genre d'activité ;
- comparer notre imaginaire à la « boîte noire » que nous portons tous en nous et dont les éléments sont d'origine diverse : les moments heureux ou malheureux de notre vie passée, mais aussi les lectures qui ont nourri nos fantasmes parfois inconsciemment.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque). »

CONNAISSANCES

- Les récits imaginaires d'aujourd'hui.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique du récit imaginaire

- **Lancement. Cours dialogué**
 - Comme dans toutes les séances de lecture analytique, le professeur présentera les sources du texte et insistera sur les contraintes d'écriture que s'est données l'auteur : une page et demie par récit. Si le professeur possède l'ouvrage, il aura évidemment tout intérêt à le montrer aux élèves.

Il pourra aussi les faire réfléchir au titre du recueil, *Microfictions*, en précisant qu'il s'agit d'un néologisme dérivé de fiction et en demandant la signification du préfixe. Plus précisément, à propos du terme fiction, l'enseignant en profitera pour différencier une fiction d'imagination (qui peut être réaliste même si elle est imaginée par le romancier) d'une fiction imaginaire qui, quant à elle, s'appuie sur une intrigue irréaliste, invraisemblable.

Les élèves pourront également compléter leur frise chronologique (voir p. 9 du guide).

- Le professeur formulera ensuite la problématique du cours en recueillant les premières réponses des élèves à la question posée. Il profitera de cette question pour revoir les caractéristiques de l'univers imaginaire des contes du passé. Les élèves pourront, par exemple, évoquer les forêts, les châteaux, les tapis volants, les princesses, les sorcières, les carrosses, etc.
- Pour séduire son « public », l'enseignant lira ensuite d'une manière très expressive le texte.
- Après une nouvelle lecture silencieuse des élèves, il recueillera alors leurs premières impressions de lecture notées au

tableau : de quoi cela parle-t-il ? De quelle manière ? Dans quels buts ? Quels sont les points communs et les différences avec l'univers imaginaire des contes du passé ?

• **Réponses personnelles ou en binôme des élèves aux questions du manuel**

Les élèves pourront ensuite répondre à toutes les questions du manuel ou à quelques-unes en particulier. Le professeur pourra également, selon le niveau de difficultés des questions, répartir leur traitement entre les élèves. À l'enseignant de décider !

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur pourra interroger précisément les élèves en demandant une réponse structurée. On leur laissera le temps de corriger leurs réponses si besoin est.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur rappellera la problématique de la séance et élaborera avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les univers imaginaires des fictions contemporaines exploitent, en partie, les contes du passé. Ainsi, dans la microfiction de Régis Jauffret, le lecteur retrouve-t-il un « château » dont les murs se déforment à « minuit ». Le héros se déplace dans l'espace comme sur un tapis volant... Mais les éléments merveilleux des contes ont disparu. Le héros ne triomphe plus d'une quête ; il erre dans un monde en « carcasse », absurde, où il côtoie des personnages « déglingués » avant de disparaître dans une « absence » proche de la mort. L'optimisme « triomphant » des conteurs du passé a cédé la place à un pessimisme qui traduit le mal-être de notre époque.

Éléments de correction

1. • Vers minuit (heure fatidique !), l'appartement du héros « s'agrandit », « se déplace » et « monte dans les hauteurs ». Il devient en fait comme un avion puis un aéroplane ou une montgolfière. « Il plane ». Puis il « habille » le héros qui se fond en lui : « Je le porte comme un vêtement, un lourd manteau de pierres. Je respire à sa place, je souffle l'oxygène dans les chambres... ». Le héros devient un géant, un ogre, aux pouvoirs démesurés et dévastateurs : « ma tête crève le toit, mes bras pendent le long de la façade. Je suis un malfaiteur, un criminel qui rêve d'écraser le monde... ». Enfin, le matin arrive et marque la fin du cauchemar. Mais « le soleil restera dans son coin ».

• L'histoire est bien évidemment imaginaire. Le lecteur se demande s'il s'agit du récit d'un cauchemar ou des visions fantasmagoriques du héros sur le monde qui l'entoure et ses rapports avec les autres.

Pour reconstruire l'histoire, on pourra attirer l'attention des élèves sur les six phrases du texte précédées d'un tiret qui « résument », à leur manière, l'intrigue.

2. Les éléments qui appartiennent à l'univers des contes sont :

- « le château » ;
- les métamorphoses de l'appartement : en chose (« une lance à incendie »), en animal (« ils se déplace par petits sauts »), en engin à réaction (« il vrombit »), en planeur (« il plane ») ;
- le « voyage » de l'appartement : « il quitte l'arrondissement et va de pays en pays » ;
- les métamorphoses du héros qui devient l'appartement (« Je respire à sa place ») ;
- les pouvoirs magiques du héros : « en faire des cailloux, du sable, du désert » ;
- une citation en référence aux contes de fées : « des époques révolues aux châteaux en carcasses, aux princesses figées au milieu de bals... ».

Mais certains de ces éléments font référence au monde d'aujourd'hui : le château

est un appartement; le tapis volant, un avion; les villages ont des rues embouteillées; les habitants sont des «ivrognes» ou des «folles qui hurlent dans des cabines téléphoniques». Régis Jauffret emprunte donc des éléments des contes du passé en les transposant dans notre monde aujourd'hui.

3. Les expressions qui témoignent de la personnification des éléments sont :

- «mon appartement s'agrandit»;
- «l'immeuble vacille, comme s'il voulait se mettre à marcher. Il se déplace par petits sauts. Il quitte l'arrondissement et va de pays en pays...»;
- «Il rencontre des solitaires»;
- «Il ouvre grand sa porte»;
- «Les pièces vont et viennent».

L'atmosphère suggérée provoque un malaise. Tout bouge, rien ne semble stable, tout est «en carcasses». Les passants marchent en titubant, des folles crient... L'univers semble dévasté comme après une guerre : «Aux batailles où on s'est tant tué...».

4. Ce récit ressemble bien davantage à un cauchemar qu'à un rêve.

Pour justifier leurs réponses, les élèves pourront exploiter les citations ci-dessus.

5. L'expression «boîte noire» est fréquemment employée par les médias dans le domaine des transports qu'ils soient aéronautiques, maritimes, ferroviaires ou routiers. Elle désigne le boîtier où sont enregistrées des données sur les conditions du déplacement et qui peuvent, le cas échéant, renseigner sur les causes d'un accident.

Cette expression peut connoter également l'imaginaire car elle suggère un «secret», un «monde intérieur» qu'elle a le pouvoir de révéler. Elle enferme diverses sources d'informations dont les paroles de victimes avant une tragédie... Sa couleur même peut être associée à la mort...

6. L'inconscient de la victime de l'accident est suggéré par un dessin qui juxtapose divers éléments sans aucun ordre logique. Les têtes sont à l'envers, certaines formes sont réalistes, d'autres très stylisées. Certaines appartiennent au monde réel, d'autres à un environnement irréel... Les visages sont déformés.

Le lecteur peut supposer que le personnage a voyagé (masque), peut-être en mer (baleine), qu'il a aimé une femme (visage féminin), qu'il a eu peur et a été attaqué (face agressive d'un dinosaure, d'un chien...), etc.

On laissera les élèves exprimer librement leurs réactions.

7. Les romanciers et dessinateurs, pour inventer leurs intrigues, puisent dans les contes du passé, mais aussi dans leurs histoires intimes.

8. Ces deux histoires suggèrent le monde réel car elles révèlent indirectement les inquiétudes des auteurs et de leurs personnages face aux difficultés et à certaines formes de violence de la société actuelle.

À votre récit imaginaire !

Comme pour tout récit à contraintes et à déclencheurs, on invitera les élèves :

- à recopier la première phrase proposée;
- à suivre la même structure du texte qui se fonde sur un voyage dans divers lieux;
- à respecter la situation d'énonciation : première personne, emploi dominant du présent;
- à modifier, éventuellement, la visée du texte. Régis Jauffret décrit un univers très inquiétant. Les élèves, s'ils le souhaitent, pourront suggérer un environnement moins hostile.

Préalablement à leur écrit, on pourra leur faire construire des critères d'évaluation et, éventuellement, un barème de notation.

Cependant, cette activité d'écriture proposée à la fin de la séance représente une évaluation formative à la différence des évaluations sommatives proposées à

la fin de chaque séquence. La note, par conséquent, n'est pas fondamentale. En revanche, la confrontation des écrits des élèves sera, pour eux, bien plus enrichissante.

Lexique AUTOUR DES MOTS SUR L'IMAGINAIRE ET L'IMAGINATION MANUEL P. 20-21

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur deux termes du lexique usuel cités dans le programme : imagination/imaginaire.

Comme il est fréquent, ces mots ont connu au fil des siècles une évolution sémantique et sont même perçus souvent dans le langage courant comme synonymes. Pourtant, en littérature, ils ne devraient pas qualifier le même type d'ouvrage. En effet, toutes les fictions sont certes inventées. En ce sens, ce sont des œuvres d'imagination qui naissent de l'imaginaire de leurs auteurs. Toutefois, certains récits d'imagination visent à imiter le monde réel : leurs intrigues, leurs personnages sont alors réalistes, vraisemblables, crédibles (voir le programme de seconde professionnelle). En revanche, les récits imaginaires racontent des histoires irréelles, invraisemblables, incroyables : c'est le cas des contes et des fables. Plus précisément, au sujet des contes merveilleux et des fables, le lecteur ne doute à aucun moment de l'invraisemblance de l'histoire, ce qui distingue ce type de récit des contes fantastiques (voir séquence 3).

L'étude de ces deux mots, outre la réflexion qu'elle suscitera au plan littéraire, permettra de revoir avec les élèves l'origine étymologique de ces termes, leur famille de

mots construite par dérivation, ainsi que des termes de sens voisin dont les élèves ne perçoivent pas toujours les différences de sens.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Lexique usuel : imaginaire/imagination.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Toutes les séances de langue présentées dans le manuel suggèrent à l'enseignant une démarche inductive. Il s'agit ici d'étudier précisément un support, en lien avec la thématique de la séquence, et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.

Ainsi invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à analyser les évolutions de sens entre les mots image/imaginaire/imagination.

S'il le souhaite, le professeur pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise, par les élèves, du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Ils ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Ainsi le premier exercice porte-t-il sur les différents termes associés au mot «imagination». Il s'agit d'une corolle lexicale même si les termes sont présentés de manière linéaire.

Le deuxième exercice demande d'associer un terme à une définition. Quant au troisième exercice, il vise à réécrire un texte fautif.

Par conséquent, au-delà de l'enrichissement lexical des élèves qui ne peut se construire que dans le temps, les élèves s'intéresseront-ils à la fabrication des mots, à leurs diverses significations, à leur emploi «en situation» dans le cadre d'un bref commentaire et à leur orthographe.

Éléments de correction

Recherches

1. La langue d'origine commune aux trois termes est le latin et l'étymon : *imago*. Ces termes appartiennent à la même famille de mots : à l'étymon ont été rajoutés deux suffixes : «...aire» et «...ation».

2. Le sens commun à ces trois mots est une représentation imaginaire :

- Définition 1 : «fantôme», «apparence».
- Définition 2 : «simulé», «qui n'existe qu'en imagination».
- Définition 3 : «vision», «image de rêve».

Le terme qui leur est opposé est «réalité».

3. Le mot «imaginaire» est utilisé soit comme adjectif qualificatif, soit comme nom commun.

4. – Définition 1 : le terme «image», aujourd'hui, désigne un «élément visuel du cinéma et de la télévision».

– Définition 2 : le terme «imaginaire», aujourd'hui, désigne «l'ensemble des produits de l'imagination».

– Définition 3 : le terme «imagination», aujourd'hui, désigne «la faculté de créer en combinant des idées». Il renvoie donc

au processus qui met en œuvre des idées imaginaires.

5. La signification du suffixe «aire» représente souvent un ensemble résultant de l'assemblage d'éléments communs. Pour exemples : bestiaire, statuaire, vestiaire...

La signification du suffixe «ation» représente justement... une opération ! On fera chercher aux élèves des exemples de mots construits sur le même modèle : *addition*, *soustraction*, *énumération*, etc. Les élèves pourront chercher le verbe à l'infinitif correspondant.

L'«imaginaire» représente donc le résultat de l'action de l'«imagination».

Exercices

1. Les familles de mots

a. ; b. ; c.

- Fable : affabulation, affabuler, fabulation, fabuler, (fabuleux), (fabuleusement).
 - Créer : créativité, créatif, (création), créateur.
 - Vague : divagation, divaguer.
 - Fiction : fictif, (fictionnel).
 - Inspirer : inspiration, inspireur.
 - Inventer : invention, inventif, inventivité, inventeur.
- Etc.

2. Les significations des mots

- Affabulation.
- Inventivité, créativité.
- Chimérique (ou fantasmagorique).
- Utopique.
- Légendaires, mythiques (mythologiques).
- Élabore (fabrique, conçoit...), invente.
- Divague, délire.

3. Corrections

L'illustration évoque un voyage **féérique** (*orthographe*) et **chimérique** (*orthographe*). Deux héros **légendaires** (*grammaire*), comme ceux des **contes** (*orthographe*) du passé, **partent** (*grammaire*) pour un **merveilleux** (*vocabulaire*) périple. Bien installés au creux des ailes d'un oiseau

fantastique (vocabulaire), ils semblent (grammaire) voler à la conquête d'un univers irréel (grammaire) qui séduira les lecteurs les plus inventifs (grammaire) et les plus imaginatifs.

À l'oral RÉALISER UN SPECTACLE DE CONTES MANUEL P. 22-23

Commentaires

Cette séance vise à développer la capacité de lecture expressive des élèves, déjà sollicitée lors de leur scolarité et plus particulièrement pour la validation de l'attestation du socle commun à la fin du cycle 3 de collège. Elle offrira en outre aux élèves l'opportunité de lire dans le manuel un conte présenté dans son intégralité dont la visée fera probablement réagir les élèves : la lecture de contes pourrait-elle permettre de diminuer certaines formes de violence ?

Enfin ce conte, pastichant les récits des *Mille et Une Nuits*, permettra de faire référence à une autre source inépuisable de contes.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique). »
- « Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes. »

CONNAISSANCES

- Le pastiche contemporain d'un conte des *Mille et Une Nuits*.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur expliquera, dans un premier temps, les objectifs de la séance d'expression orale. Il pourra aussi, s'il le souhaite, présenter le recueil de contes des *Mille et Une Nuits* et lire lui-même, avec expression, le conte d'Henri Gougaud, *La mère des contes*.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. S'ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support vise à les guider dans la préparation du spectacle. Ainsi la première rubrique « Choisir le fil rouge du spectacle » nécessitera un échange collectif au sein de la classe.

En revanche, la rubrique 3 « Lire silencieusement les textes et les légèder » a pour but d'aider les élèves dans leur lecture expressive.

• Évaluation du spectacle

Le professeur et les élèves pourront utiliser les items de la rubrique 5 pour construire des critères d'évaluation du spectacle et, éventuellement, les enrichir.

En question LA FABLE, LE CONTE, LES RÉCITS IMAGINAIRES SONT-ILS RÉSERVÉS AUX JEUNES LECTEURS ? MANUEL P. 24-25

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise deux objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence;
- répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude.

Objectifs du programme

- Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.
- Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations figurant au programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de présenter cette séance à la fin de la séquence, après que les élèves ont lu et analysé divers contes et fables.

Toutefois le professeur, s'il le souhaite, pourra aussi exploiter le ou les document(s) de la double page en «ouverture» de séquence pour lancer sa problématique d'ensemble.

Éléments de correction

Analysez

1. La morale du conte de Perrault s'adresse «surtout» à des «jeunes filles/ Belles, bien faites, et gentilles». La photographie ne vise certes pas les jeunes filles de l'époque de Charles Perrault. En revanche, elle s'adresse à un public d'adultes, jeunes ou moins jeunes...

2. Charles Perrault, dans sa préface des *Contes en vers* (1694), parle des réactions des enfants à la lecture de ses contes, mais il s'adresse en fait à leurs parents. Les buts de ses histoires sont, pour plagier Molière dans ses comédies, de «plaire» mais aussi d'«instruire». En effet, si ces histoires doi-

vent produire des émotions de «joie et de tristesse», elles doivent aussi produire des «semences» afin de susciter, chez les jeunes lecteurs, les «bonnes inclinations» morales.

Aujourd'hui, les contes peuvent être utilisés à des fins thérapeutiques, que ce soit en psychologie ou en psychiatrie. En «revivant» par procuration les conflits incarnés dans les contes, certains adultes arrivent à vaincre les peurs fondamentales inhérentes à tout individu : l'abandon, le cannibalisme, la mort.

Remarque :

On pourra également se reporter au manuel de Seconde professionnelle qui évoque déjà cette question à propos de l'objet «Parcours d'un personnage».

3. La fable de La Fontaine, «La Poule aux œufs d'or», concerne plutôt des adultes puisqu'il est fait référence à l'appât du gain et à l'«Avarice», défauts qui ne sont heureusement pas encore vraiment connus des jeunes enfants. Mais un adulte peut, malgré tout, les faire réfléchir sur la mésaventure du fermier à titre préventif!

Quant aux illustrations, elles montrent bien les réceptions différentes des fables au XIX^e siècle et aujourd'hui. Le dessin de Gustave Doré, qui a effectivement illustré les recueils des fables de La Fontaine (et des contes de Perrault), est très réaliste. Elle vise à émouvoir le lecteur et à montrer combien le héros de la fable a eu tort d'agir ainsi.

En revanche, l'illustration contemporaine est moins moralisante. Elle vise davantage à faire sourire les parents qui vont acheter le recueil pour leurs enfants. Les discours moraux ne sont guère vendeurs aujourd'hui!

4. Pour La Fontaine, ses fables sont utiles aux adultes qui retrouveront des personnages, des expériences qu'ils ont vécues. Mais elles éduqueront aussi les enfants à titre de prévention.

Jean-Jacques Rousseau, en revanche, ne partage pas le même avis. Cet «éducateur» considère que les leçons livrées par La Fontaine ne peuvent être comprises d'un jeune public. Peut-être conviendrait-il de nuancer cet avis selon les fables et les contes...

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– **Introduction** : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– **Premier paragraphe** : montrer en quoi certains contes et fables s'adressent effectivement aux jeunes enfants. Citer des expressions significatives. Donner des exemples.

– **Deuxième paragraphe** : démontrer, cependant, que bien des contes et des fables ainsi que leurs illustrations visent un public plus âgé. Citer des expressions significatives. Donner des exemples.

– **Troisième paragraphe** : exprimer son propre jugement en se fondant sur des lectures personnelles.

– **Conclusion** : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il serait préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 28-29

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du diplôme intermédiaire. (Voir le « Gros plan » du manuel, page 29).

Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de Première professionnelle.

Éléments de correction

Compréhension et vocabulaire

1. Le personnage commun aux deux histoires est un loup. En revanche, l'autre personnage, dans le conte de Tolstoï, est un paysan russe, alors que dans la fable de La Fontaine, il s'agit d'une cigogne. **(1 point)**
Les deux histoires font référence à des services rendus et bien mal récompensés. **(1 point)**

Mais dans le conte, le paysan sauve le loup des chasseurs et dans la fable la cigogne retire du gosier du loup un os. **(1 point)**
Ces récits sont imaginaires car les animaux se comportent et parlent comme des êtres humains. **(1 point)**

2. Le conte de Tolstoï fait référence à un environnement historique et géographique. En effet, un des deux personnages principaux est un « moujik » qui protège un loup de la chasse. Le cadre est donc réaliste. Le cheval incarne les souffrances du peuple russe qui travaille sans relâche mais vit misérablement. **(2 points)**

La fable de La Fontaine est plus universelle car le lieu et l'époque ne sont absolument pas évoqués. La situation et les comportements des animaux sont inventés. **(2 points)**

3. Dans les deux récits, le terme « ingrat » signifie que le loup n'a aucune reconnaissance vis-à-vis de celui (le paysan) ou de celle (la cigogne) qui lui a sauvé la vie. **(1 point)**

Le loup fait preuve d'ingratitude, d'égoïsme, d'absence de générosité. **(1 point)**

Écriture

Pas de corrigé type.

Barème détaillé :

• Respect de la situation d'énonciation : narrateur effacé, emploi des temps du passé (passé simple/imparfait pour les passages narratifs) **(2 points)**

- Récit de trois autres péripéties avec au moins une personnification d'animal (**6 points : 2 × 3**)
- Visées des histoires annonçant la morale (**2 points**)
- Conclusion exprimant explicitement ou implicitement une morale (**2 points**)

@ En plus!

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé

Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 1, est disponible (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

– Sarah Moon, *Le Petit Chaperon rouge* (page 24).

I Objet d'étude

Du côté de l'imaginaire

Séquence 2

- **Interrogation du programme.** Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE Impressions surréalistes • <i>Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage ?</i> Manuel : p. 30 • Guide : p. 27	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le surréalisme</i> : sensibilisation aux caractéristiques de ce mouvement littéraire et artistique qui recourt à l'inconscient et à des jeux de langage
LECTURE Groupe 1 : coups de cœur • <i>Quelles nouveautés artistiques les surréalistes ont-ils introduites pour exprimer le désir, le plaisir et la douleur d'aimer ?</i> Manuel : p. 32 • Guide : p. 28	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique) et pictural • Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire • <i>Le surréalisme</i> : plus précisément de nouvelles formes poétiques du lyrisme amoureux et de nouvelles représentations visuelles de portraits féminins
LEXIQUE Les images poétiques • <i>Pour comprendre les images des poèmes surréalistes</i> Manuel : p. 36 • Guide : p. 37	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La comparaison</i> • <i>La métaphore</i> • <i>La personnification</i> • <i>Les images poétiques surréalistes</i>
À L'ÉCRIT Raconter et illustrer un rêve Manuel : p. 38 • Guide : p. 40	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire • <i>Le surréalisme</i> : plus particulièrement l'importance du rêve et de l'inconscient dans les créations littéraires et picturales surréalistes
LECTURE Groupe 2 : coups de colère • <i>Quels jugements les surréalistes ont-ils porté sur la société de leur époque ?</i> Manuel : p. 40 • Guide : p. 41	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique) et pictural • Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes • <i>Le surréalisme</i> : plus précisément son contexte de production, la diversité de ses registres et la réception de ses œuvres aujourd'hui
LANGUE Les types de phrases et la ponctuation • <i>Pour interpréter les intentions des écrivains</i> Manuel : p. 44 • Guide : p. 47	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les types de phrases (déclarative, exclamative, impérative et interrogative) et la ponctuation.</i>
À L'ÉCRIT Créer un collage à la manière des surréalistes Manuel : p. 46 • Guide : p. 50	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire • <i>Le surréalisme</i> : plus particulièrement les techniques et les visées des collages surréalistes
EN QUESTION Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage ? Manuel : p. 48 • Guide : p. 51	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents • <i>Le surréalisme</i> : plus particulièrement les jeux d'écriture sur les signifiants et les signifiés des mots et des images
ÉVALUATION Pour le diplôme intermédiaire Manuel : p. 52 • Guide : p. 53	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique) et pictural • Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes • Réaliser une production imaginaire

Impressions surréalistes

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. Être curieux des représentations variées de la réalité.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Photographie de Herbert Bayer, <i>Lonely Metropolitan</i> • Collage de Max Ernst, <i>L'Avion meurtrier</i> • Tableau de Francis Picabia, <i>Idylle</i> • Citation d'André Breton, <i>Premier Manifeste du surréalisme</i> • Poème de Paul Eluard, <i>l'Amour, la poésie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané À partir des questions du manuel <ul style="list-style-type: none"> – Échanger librement sur les images et les textes – Mettre en relation le titre de l'objet, l'interrogation et les documents fournis – Proposer une première définition du terme « surréalisme »
<ul style="list-style-type: none"> • Paul Eluard, « Les plus belles cartes postales » • André Breton, « L'union libre » • Man Ray, <i>Jacqueline Goddard</i> • René Magritte, <i>Les Amants</i> • Robert Desnos, « J'ai tant rêvé de toi » • Tristan Tzara, « Chanson dada » • Louis Aragon, « Poème à crier dans les ruines » • Erro, <i>Madame Picabia</i> • Salvador Dalí, <i>La Salle Mae West</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser les textes et les images – Synthétiser le groupement • Création imaginaire à la manière de... <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger un poème ou créer une image en s'inspirant des œuvres étudiées
<ul style="list-style-type: none"> • Paul Eluard, <i>La Rose publique</i> • André Breton, <i>Second Manifeste du surréalisme</i> • Joë Bousquet, « Reflet » • Philippe Soupault, « Fleuve » • René Char, « Dans l'espace » • Robert Desnos, « Cœur en bouche » • Man Ray, <i>À l'heure de l'observatoire, les Amoureux</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Analyser des images poétiques – Réécrire un poème en retrouvant les images poétiques originales détournées – Créer un poème à partir d'un tableau
<ul style="list-style-type: none"> • André Breton, « Cinq rêves. Rêve II » • René Magritte, <i>Le Joueur secret</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit d'imagination à partir de contraintes et de déclencheurs <ul style="list-style-type: none"> – Observer la démarche proposée – Rédiger en s'inspirant du texte d'André Breton un rêve vrai ou fictif et l'illustrer
<ul style="list-style-type: none"> • A. Breton et P. Soupault, « La glace sans tain » • G. de Chirico, <i>Mélancolie d'Ariane</i> • P. Eluard, « Passer » • S. Dalí, <i>Visages de la guerre</i> • R. Crevel, <i>La Révolution surréaliste</i> • M. Ernst, <i>La Vierge corrigeant l'Enfant Jésus devant trois témoins</i> • R. Queneau, <i>Chêne et chien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser les textes et les images – Synthétiser le groupement • Écrit d'argumentation (justification) <ul style="list-style-type: none"> – Exprimer son opinion sur les jugements des surréalistes sur leur époque
<ul style="list-style-type: none"> • L. Aragon, <i>La Révolution surréaliste</i> • A. Artaud, <i>Déclaration du 27 janvier 1925</i> • B. Péret, « Les jeunes filles torturées » • J. Tardieu, « La même néant » • R. Hausmann, <i>Abcd</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Identifier et interpréter différents types de phrases dans des textes surréalistes – Compléter un poème à trous en variant les types de phrases – Rédiger différents types de phrases à partir d'un collage surréaliste
<ul style="list-style-type: none"> • S. Dalí, <i>Composition avec une tête grecque</i> • M. Ernst, <i>Quiétude</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'imagination à partir de contraintes et de déclencheurs <ul style="list-style-type: none"> – Réaliser un collage en insérant éventuellement des mots
<ul style="list-style-type: none"> • A. Breton, <i>Poème-objet</i> • J. Arp, <i>Cadavre exquis</i> • M. Leiris, « Glossaire, j'y serre mes gloses » • R. Magritte, <i>Les Mots et les Images</i> • R. Desnos « Langage cuit » • B. Péret, « 152 Proverbes mis au goût du jour » • J. Tardieu, « Petits problèmes et travaux pratiques » 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel – « Analyser ». • Écrit de commentaire (initiation) <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> • R. Desnos, « La Peste » • A. Böcklin, <i>La Peste</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Répondre à des questions de vocabulaire et de compréhension • Écrit d'imagination (description) <ul style="list-style-type: none"> – Décrire un tableau imaginaire représentant le bonheur et la joie de vivre

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

La séquence 2 du manuel porte sur le courant littéraire et artistique du surréalisme qui naît au sortir de la Première Guerre mondiale et dont les productions, qu'elles soient littéraires ou visuelles, sont bien évidemment **en lien avec l'objet d'étude 1 : Du côté de l'imaginaire**.

En effet, tout comme les contes merveilleux et les fables étudiés dans la séquence 1 du manuel, les créations surréalistes ne visent pas à représenter ou à donner l'illusion du monde réel. Dans la continuité de la séquence 1, il s'agira donc tout d'abord de montrer en quoi les œuvres surréalistes présentent, elles aussi, un **univers irréel et imaginaire**.

Mais, à la différence des registres du merveilleux ou du fantastique qui conservent cependant un ancrage dans la réalité, l'imaginaire surréaliste, en lien avec l'influence accrue de la psychanalyse, est le domaine privilégié de l'onirisme. Aussi insistera-t-on ensuite sur **l'omniprésence du rêve et de l'inconscient** dans les œuvres surréalistes, à la fois comme **source d'inspiration**, comme « nouveau » **matériau de production** et comme **sujet d'expression**. On en profitera aussi pour caractériser les **différents registres** dont témoignent les productions surréalistes : une nouvelle forme de lyrisme, l'humour, la dérision, l'absurde, la satire, la provocation polémique.

Toutefois, en lien avec les objectifs du programme, si ces créations semblent s'écarter de la réalité, elles présentent aussi, par le détour de l'imaginaire, une forme de « discours sur le monde réel ». Aussi démontrera-t-on que le surréalisme est **une révolution** qui, bouleversant à la fois les conceptions esthétiques, morales et politiques du temps, **s'inscrit dans l'Histoire**, en réaction aux horreurs des deux guerres mondiales, ainsi qu'au conformisme idéologique et culturel de l'époque.

Tout au long de la séquence seront réactivées les connaissances des élèves acquises en seconde professionnelle à propos de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs », et plus particulièrement sur les courants artistiques de la Renaissance et de la Modernité. Seront également revues les notions de « **norme** » et d'« **écart** » qui concernent bien évidemment la création surréaliste.

Enfin, en référence à la **démarche didactique de la globalisation et du décroisement de l'enseignement du français**, cette séquence, en liant les activités de lecture à celles d'écriture, invitera les élèves à **créer leurs propres œuvres à la manière des surréalistes**. Avec l'aide éventuelle du professeur d'art appliqué, les élèves pourront **raconter et illustrer un de leurs rêves** et créer un collage.

L'exploitation des deux groupements de la séquence

Pour des raisons qui tiennent davantage à la structure du manuel qu'à des impératifs pédagogiques et didactiques, la deuxième séquence de chaque objet d'étude traité présente deux groupements de textes et d'images. Mais, c'est bien évidemment au professeur de juger s'il est opportun ou non d'effectuer les deux groupements dans leur intégralité. En effet, chaque groupement accompagné des séances de langue et d'expression peut représenter une séquence d'enseignement à part entière.

Le professeur pourra aussi prélever dans chacun d'eux quelques œuvres et créer ainsi son propre groupement en fonction de ses objectifs d'apprentissage et des aptitudes de ses élèves.

Ouverture MANUEL P. 30-31

Commentaires

La double page de lancement de la séquence, à l'aide des images et des citations, a pour but de sensibiliser les élèves aux caractéristiques essentielles du surréalisme. En effet, à l'opposé de la première séquence du manuel consacrée aux récits imaginaires, les élèves auront vraisemblablement peu de représentations et de connaissances sur ce mouvement artistique. Il conviendra donc d'en tenir compte et d'accepter, avec toute la distance requise pour un professeur, leurs réactions qui ne seront pas toutes forcément positives ! Il y a fort à parier que certains d'entre eux seront désarçonnés, voire choqués par certaines œuvres. Il faudra par conséquent s'appuyer sur cet obstacle culturel comme un levier intéressant pour l'apprentissage !

Cette double page d'ouverture invitera aussi les élèves à réfléchir sur l'interrogation représentant le fil rouge de la séquence : « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage ? » Dès cette séance, les élèves trouveront probablement des éléments de réponses dans la citation de Breton et le poème d'Eluard.

Elle leur proposera en outre de réfléchir à la fabrication du mot dérivé « surréalisme », en réactivant leurs souvenirs de la classe de seconde sur le « réalisme ».

Elle les incitera enfin à s'interroger sur les visées de ces créations imaginaires : surprendre, dénoncer, faire rêver... ?

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique de cette ouverture de séquence, les élèves pourront :

- soit répondre préalablement par écrit aux questions de la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;

- soit échanger spontanément avec leurs camarades et leur professeur, les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe ;

- soit donner lieu à une véritable séance de lecture d'images.

@ Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), sont disponibles, à propos du collage de Max Ernst et du tableau de Francis Picabia, deux fiches d'analyse photocopiables et/ou projetables que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupe, sur papier ou sur écran. Ainsi, outre les réponses aux questions posées dans la rubrique « Qu'en dites-vous ? », l'analyse de ces deux œuvres emblématiques du surréalisme permettra-t-elle aux élèves d'induire quelques aspects essentiels de l'art surréaliste, que ce soit dans son contenu, dans ses formes et dans ses visées.

Le professeur pourra également projeter, s'il le souhaite, les iconographies et les textes de cette double page à l'aide d'un vidéoprojecteur ou d'un tableau numérique. Le manuel numérique est disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

L'origine et l'évolution du mot « surréalisme »

Dans le langage courant, un comportement, une situation, une idée qualifiée de « surréaliste » renvoient à ce qui n'est pas ordinaire, à ce qui est « hors norme ». Le créateur du terme « surréalisme » est le poète de la Modernité, Guillaume Apollinaire (1880-1918), mais le sens de ce néologisme était, dans son esprit, différent de sa signification littéraire ou courante. L'écrivain l'emploie au sujet de sa pièce *Les Mamelles de Tirésias* (1917) : ce drame est, selon lui, « surréaliste » car il traite d'un sujet sérieux sur le registre d'un humour iconoclaste.

Avec André Breton, lorsque paraît le

Premier Manifeste du surréalisme, le terme évoque davantage des créations produites sous la dictée de l'inconscient où se fondent le réel et l'irréel, le rêve et la réalité.

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous ? »

- Ces œuvres surréalistes relèvent de l'imaginaire.

- **Photographie** : à l'arrière-plan de l'image représentant un immeuble ancien, apparaissent deux avant-bras qui semblent « flotter » dans les airs, et dans les paumes des mains, sont incrustés deux yeux qui fixent le spectateur.

- **Collage** : au premier plan, un curieux avion, à forme humaine, est suspendu dans un ciel de « papier » alors qu'au sol, au second plan, deux individus, un militaire et un civil, portent un blessé (le pilote de l'avion?).

- **Tableau** : un homme enlace amoureuxment une femme, dont le corps se fond avec certains éléments du paysage. Ils se baignent, au sens propre, dans la vague qui les submerge. La femme présente aussi un visage avec plusieurs bouches et yeux.

- **Poème** : dans le texte d'Eluard, l'association de certains mots créent un univers imaginaire : « l'arbre de la mer », « les cailloux du bruit » ; « l'œil qui devient visage ou paysage ».

- Ces œuvres surréalistes présentent cependant des liens avec le monde réel.

- **Photographie** : l'arrière-plan de l'image présente la photographie de la façade d'un « vrai » immeuble qui suggère le passé et la tristesse.

- **Collage** : Max Ernst fait référence à l'aviation militaire durant la Première Guerre mondiale et aux dommages qu'elle a causés.

- **Tableau et poème** : ces deux œuvres évoquent l'amour.

- Le mot surréalisme est composé :

- du préfixe « sur » qui suggère une localisation : au dessus-de ;
- du radical « réal » qui renvoie au mot « réel » ;
- du suffixe « isme » qui suggère l'élaboration d'une doctrine, d'une pensée, d'une idéologie, d'une théorie : le capitalisme, le socialisme...

La décomposition de ce terme et l'analyse des documents (images et citation) permettront d'induire une première définition de ce courant où l'on fera apparaître les points suivants.

Le surréalisme est un courant artistique :

- qui concerne la littérature et les arts visuels ;

- qui présente des univers imaginaires sans lien apparent avec la logique et la raison (citation de Breton) ;

- qui évoque les registres du rêve (ou du cauchemar), du fantastique (la photographie) ou merveilleux (le tableau) ;

- qui utilise un langage « nouveau », avec des matériaux différents (le collage) et des associations de mots surprenants (le poème) ;

- qui met en œuvre des principes définis et codifiés dans un manifeste. On en profitera pour expliquer ce mot auprès des élèves.

Lecture GROUPEMENT 1 : COUPS DE CŒUR MANUEL P. 32-35

Problématique de lecture

Quelles nouveautés artistiques les surréalistes ont-ils introduites pour exprimer le désir, le plaisir et la douleur d'aimer ?

Commentaires

Le premier groupement de textes et d'images de la séquence vise à montrer comment les artistes surréalistes s'emparent d'un sujet conventionnel, l'amour,

et le traitent à leur manière, soit en proposant une nouvelle forme de lyrisme amoureux, soit en détournant, pour s'en moquer, les formes et clichés traditionnels (poétiques et visuels) liés à l'expression de ce sentiment.

Le professeur fera si possible référence aux poètes de la Pléiade et aux artistes de la Modernité étudiés en classe de seconde professionnelle (voir le manuel Foucher de seconde professionnelle, séquence 7 : «Des ruptures artistiques», p. 150-159). Ces artistes, avant même les surréalistes, ont bouleversé certains codes poétiques et esthétiques. L'enseignant pourra rappeler quelques œuvres des peintres cubistes ou fauvistes du début du xx^e siècle qui, comme les créations surréalistes, avaient déjà remis en cause la peinture académique.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier poétique)» et pictural.
- «Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire.»

CONNAISSANCES

- «Le surréalisme» : plus précisément les nouvelles formes poétiques du lyrisme surréaliste et les nouvelles représentations visuelles de portraits féminins.

ATTITUDES

- «Goûter la puissance des mots et des ressources du langage.»

Conseils pédagogiques

Pour le lancement de l'étude du groupement

Durée : 10 min approximativement.

• Cours dialogué

– Première possibilité : le professeur aura proposé aux élèves de découvrir en autonomie les œuvres du groupement

en leur demandant de répondre préalablement à toutes ou certaines questions de la rubrique «Au fil des images et des textes». Selon le profil des élèves auxquels on s'adresse, le travail à la maison n'est pas forcément à exclure!

– Seconde possibilité : le professeur analysera le groupement en classe.

Mais quelle que soit la procédure mise en œuvre, le professeur invitera tout d'abord les élèves à exprimer les diverses connotations suggérées par le titre du groupement «Coups de cœur» et à en induire le thème commun aux œuvres présentées. Les élèves, vraisemblablement, évoqueront l'amour (amour partagé? amour contrarié?) mais aussi, peut-être, la violence, la séparation... Les réponses des élèves seront notées au tableau.

L'enseignant pourra ensuite faire lire la problématique de la séance en incitant les élèves à réfléchir aux mots clés de la question.

Le professeur proposera alors de parcourir l'ensemble du groupement en recueillant les premières réactions des élèves. Pour exemple, quelques questions possibles : quel est le thème commun aux œuvres du groupement? Ces œuvres surprennent-elles? Sont-elles attirantes? Peut-on répondre déjà en partie, à une première lecture, à la problématique posée?

Enfin, on attirera l'attention des élèves sur les auteurs et les dates de création des œuvres en précisant que le surréalisme est un mouvement artistique qui couvre une longue période du xx^e siècle (1924-1969). Les élèves pourront se reporter à la frise chronologique du manuel ou compléter la leur qu'ils auront élaborée au début de l'année scolaire.

L'analyse méthodique du groupement par les élèves

Durée : 35 min approximativement.

- Répartition des recherches et travail individuel des élèves ou en binômes

Après la phase de lancement du cours, le professeur pourra proposer de répartir l'analyse des œuvres entre les élèves de la classe; le travail s'effectuant individuellement ou par binômes. En effet, ce groupement présente de nombreuses œuvres, et l'analyse successive de chaque texte ou image, prise en charge uniquement par le professeur, risque d'être très coûteuse en temps et surtout de lasser les élèves! Aussi, conseillons-nous la procédure suivante.

Trois groupes de recherches sont constitués correspondant aux trois parties du groupement : « Hommages », « Absences », « Humour et provocation ».

Chaque groupe traite les questions de la rubrique « Au fil... » qui le concerne.

Le professeur veille à ce que les élèves répondent précisément par écrit. Il leur propose ensuite de rédiger des notes qui synthétisent les réponses aux questions posées.

Les élèves pourraient suivre le plan suivant :

- auteur, titre, date de création des œuvres;
- thème traité;
- registre, ton;
- caractéristiques formelles;
- visée, effet recherché.

Le compte rendu des recherches des élèves

Durée : 50 à 55 min.

• Exposé oral des élèves et échanges

Durant la séance suivante, un ou des représentants des trois groupes viennent présenter oralement le résultat de leur travail. Il(s) énonce(nt) les sources des œuvres projetées, le « public » ayant aussi le manuel sous les yeux! Il(s) lit (lisent) avec expression les poèmes et en propose(nt) une analyse à l'aide de leurs notes (voir ci-dessus). Les autres élèves qui ont travaillé sur le même sujet peuvent compléter l'exposé, et le professeur intervient soit pour rectifier, soit pour enrichir l'analyse.

Pour que les élèves ne restent pas passifs durant l'exposé, ils pourront aussi prendre des notes à partir du plan, ci-dessus, copié au tableau.

Élaboration de la synthèse du groupement

Durée : 50 à 55 min.

• Travail écrit des élèves et correction collective

Durant la dernière séance consacrée à l'étude du groupement (soit 3 séances de 55 min approximativement), les élèves synthétiseront ce qui a été analysé au cours des deux séances précédentes.

Ils pourront répondre individuellement ou par binôme à l'ensemble des questions de la rubrique « Synthétiser le groupement ».

Ce travail pourra représenter une évaluation formative et devra, naturellement, être corrigé collectivement.

On reviendra enfin à la problématique du groupement en proposant la trace écrite suivante :

Réponse à la problématique du groupement (à adapter selon les aptitudes des élèves) :

L'amour a toujours inspiré les artistes mais son traitement a varié selon les époques et les mouvements artistiques. Les créateurs surréalistes se sont certes inspirés de motifs et de formes héritées du passé (de la Renaissance à la Modernité) : éloge de la femme aimée pour sa beauté physique et ses qualités humaines sous la forme du blason ou du poème en prose, nostalgie et regret en cas d'absence ou de séparation sous la forme d'une élégie lyrique, techniques du portrait figuratif... Mais certains procédés d'écriture poétique et visuelle, hérités en partie des artistes de la Modernité, sont novateurs. Des situations amoureuses, des formes de discours et d'images sont détournées de leur usage habituel pour donner une vision de l'amour non convenue, empreinte de fantastique, de colère ou de moquerie.

Les artistes surréalistes du groupement 1

• ARAGON Louis (1897-1982)

Après une brillante scolarité, Louis Aragon commence des études de médecine et rencontre André Breton en 1917, sur le front. Après la guerre, profondément bouleversé par les horreurs qu'elle a causées, il fonde avec André Breton et Philippe Soupault la revue *Littérature* en 1919. Il est d'abord dadaïste, puis surréaliste jusqu'à son adhésion au parti communiste français en 1927. Il s'engage ensuite dans la vie politique. Révolutionnaire et admirateur de l'URSS, y compris des théories artistiques du réalisme socialiste, il rompt alors avec André Breton et les surréalistes. Il devient durant la Seconde Guerre mondiale, aux côtés d'Eluard et de Desnos, un des poètes engagés de la Résistance. Il prône alors le retour à des formes poétiques plus classiques, comme la balade et l'ode, où domine le chant d'amour pour sa compagne, Elsa Triolet.

• BRETON André (1896-1966)

Comme Louis Aragon, mobilisé pendant la Première Guerre mondiale en tant qu'infirmier militaire, après des études de médecine, il est fortement marqué par les horreurs de 1914-1918. Il se lie avec Guillaume Apollinaire et fonde avec Louis Aragon et Philippe Soupault la revue *Littérature* en 1919, puis il adhère au mouvement Dada. Avec Soupault, il pratique l'écriture automatique (*Les Champs magnétiques*, 1919, voir groupement 2, p. 40 du manuel) et en 1924 publie *Le Premier Manifeste du surréalisme*. Ce manifeste définit les caractéristiques formelles et thématiques de ce nouveau mouvement culturel, idéologique, artistique dont il devient le chef de file. Il adhère un temps au parti communiste français puis s'en écarte avant de partir s'installer aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale. Il retourne en France en 1946 et défendra, jusqu'à sa mort en 1966, les fondements du surréalisme.

• DALÍ Salvador (1904-1989)

Il est né et décédé à Figueras en Espagne, la ville du théâtre-musée Dalí inauguré en 1974. Après des études à l'école des beaux-arts de Madrid, il rencontre Picasso à Paris en 1926, puis les artistes surréalistes en 1929. Il tombe amoureux de Gala, l'épouse d'Eluard et les deux amants ne se sépareront plus jamais. Il rencontre en 1938 Sigmund Freud et sa fascination pour la psychanalyse marquera l'ensemble de son travail. Pendant la guerre, il se réfugiera aux États-Unis où il deviendra très célèbre.

• DESNOS Robert (1900-1945)

Il quitte le collège à 16 ans, puis devient commis dans une droguerie ! Mais il publie ses premiers articles dans une revue socialiste, et dès 1920, il rencontre André Breton et intègre le groupe des surréalistes. Il est un ardent défenseur de l'écriture automatique sous hypnose. Mais en 1929, il s'éloigne des surréalistes et devient journaliste pour la radio. Résistant intégré dans le réseau « Action », il est arrêté en 1944 et meurt en déportation.

• ELUARD Paul (1895-1952)

Il participe au dadaïsme puis au surréalisme jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale se rapprochant ensuite du parti communiste auquel il se réinscrit en 1942 en pleine clandestinité. Dans sa période « surréaliste », il adopte les positions et accepte les expériences les plus radicales du groupe, comme l'écriture automatique sous hypnose. Il devient, à l'instar d'Aragon et Desnos, un des poètes consacrés de la Résistance prônant une écriture poétique moins hermétique et accessible à tous.

• MAGRITTE René (1898-1967)

Né en Belgique où il demeurera toute sa vie, il étudie les Beaux Arts à Bruxelles. Très influencé par l'œuvre de Giorgio de Chirico (voir Groupement 2, p. 40 du manuel), il associe souvent poésie et peinture. En 1927, il rencontre les surréa-

listes français et adhère à leurs théories. Il séjourne jusqu'en 1930 en France et publie en 1929, *Les Mots et les Images* (voir p. 49 du manuel). Il côtoie Dalí, Eluard et Gala, la « muse » des surréalistes et adhère au parti communiste belge en 1930. Pour lui, la peinture n'est jamais la représentation d'un objet réel, mais l'action de la pensée du peintre sur cet objet.

• **RAY Man (1890-1976)**

Peintre, photographe et réalisateur de films, il commence sa carrière artistique à New York en 1920, au côté de l'artiste Marcel Duchamp, en tant que dadaïste. Il s'installe à Paris dans le quartier Montparnasse et côtoie les surréalistes : Breton, Soupault, Aragon, Eluard, Desnos... Il révolutionne l'art de la photographie en utilisant, parmi d'autres procédés, des photographies « à l'envers » : les négatifs.

• **TZARA Tristan (1896-1963)**

D'origine roumaine, il crée en 1916 à Zurich, durant la Première Guerre mondiale, un mouvement artistique très contestataire auquel il donne le nom dérisoire de « Dada » qu'il exporte à Paris en 1920. Il adhère au mouvement surréaliste de 1929 à 1935, puis devient membre du parti communiste en 1947. Ses premières œuvres dadaïstes, tout comme les premières manifestations « Dada » à Paris, visent surtout à choquer le conformisme culturel ambiant.

Éléments de correction

Au fil des images et des textes (p. 32 du manuel)

1. Ces trois œuvres font l'éloge de la femme, même si la photographie sera probablement sujette à discussion ! Pour cette question, on pourra faire repréciser aux élèves le sens d'un « hommage ». Les élèves justifieront leur réponse en avançant les arguments suivants.

– À propos du poème d'Eluard, on demandera de construire un champ lexical significatif de l'éloge : « femmes fleurs, femmes étoiles, vagues de l'amour et du rêve », etc. Les élèves pourront exprimer les diverses connotations que suggère cette accumulation d'expressions organisées selon une gradation ascendante. En effet, la femme est successivement associée au charme de l'enfance, aux éléments de la nature (fleurs, flammes, mer). Elle est la muse des poètes (chair des poètes), elle a des pouvoirs divins mais elle est ange ou démon (statues solaires, masques nocturnes, rosiers blancs, servantes dominatrices, vierges, courtisanes). Elle rappelle le merveilleux passé des contes (princesses de légende). Elle est l'indissociable alliée, compagne, génitrice de l'homme sans laquelle ce dernier n'aurait ni force, ni raison d'être. Elle fait « jaillir la joie » et « croupir le chagrin ». On expliquera les deux dernières images antithétiques qui concluent le poème, en insistant plus particulièrement sur le terme « croupir » au sens propre et au sens figuré.

Si le professeur le souhaite, il pourra aussi demander aux élèves d'écrire un autre texte qui commencerait ainsi : hommes... Le résultat serait probablement intéressant !

– À propos de la photographie de Man Ray, on présentera le support utilisé par Man Ray : un négatif. Il n'est pas sûr que les élèves, à l'époque de la photographie numérique, sachent vraiment ce que cela représentait.

– À propos du poème d'André Breton, le professeur précisera qu'il s'agit du tout début du poème qui est, dans sa forme originale, beaucoup plus long. Il demandera aussi pourquoi ce poème est également un hommage en faisant relever quelques expressions laudatives : « la chevelure de feu de bois », « bouquet d'étoiles ».

2. Ces œuvres sont originales et peuvent surprendre pour les raisons suivantes.

– **À propos du poème de Paul Eluard**, les élèves seront probablement surpris par l'accumulation des termes, par la richesse lexicale du poème et par certaines images («flots de la mer», «grandes vagues de l'amour et du rêve»), même si ce texte réactive des métaphores qui sont parfois des clichés (pour les professeurs mais non pour les élèves!).

– **À propos de la photographie de Man Ray**, les élèves seront surpris par l'usage du négatif promu ainsi au titre d'œuvre d'art. De plus, ce type d'image inverse les effets de lumière auxquels on est généralement habitué. Ainsi les cheveux sont-ils «blancs» et le visage noir, etc. La beauté de cette femme est mystérieuse et ce portrait est proche du registre fantastique.

– **À propos du poème d'André Breton**, les élèves seront encore plus étonnés qu'à la lecture du poème d'Eluard car les métaphores sont vraiment incongrues et répondent bien à la définition de l'image poétique voulue par les surréalistes (voir p. 36 du manuel). En effet, certains rapprochements sont difficilement compréhensibles rationnellement à une première lecture, d'où le titre du poème «L'union libre» (qui renvoie aussi à une vie de couple non maritale!). Cependant, après réflexion, un point commun existe souvent entre le comparé et le comparant. Quelques exemples :

«Ma femme à la chevelure de feu de bois» : la rousseur.

«Aux pensées d'éclairs de chaleur» : la fulgurance de certaines idées qui éclairent.

«À la taille de sablier» : la forme de cet objet suggère la silhouette d'une femme à la taille très fine.

Selon l'appétit culturel des élèves, le professeur pourra préciser que ce poème reprend la forme poétique codifiée du blason.

La forme poétique du blason

Très appréciée à l'époque de la Renaissance, cette forme poétique décrit

successivement, de manière positive ou négative, des éléments du corps humain afin d'en induire le physique, le caractère, le comportement social d'une personne. Ce peut être un éloge : son lexique est alors laudatif. Ce peut être aussi une satire : elle vise alors à se moquer, et le lexique est péjoratif. Ainsi, en lien avec les trois premiers vers cités ci-dessus, le poème d'André Breton est-il un blason élogieux car la femme décrite est sensuelle, chaleureuse, intelligente, élégante...

3. En se reportant à la page 35 du manuel, les élèves pourront répondre ainsi à la question posée.

– Le poème d'Eluard est en prose car il se présente sous la forme d'un court énoncé, avec une ouverture et une clôture qui suggère la fin du texte. Il est composé de phrases qui se suivent et non de vers.

– Le poème de Breton est en vers libres car ces vers ne sont pas rimés et présentent un rythme irrégulier. L'effet de musicalité du poème provient de la reprise de l'expression anaphorique «Ma femme».

Au fil de l'image et du texte (p. 33 du manuel)

1. Le tableau de René Magritte n'est pas surprenant par la façon de peindre : peinture figurative et réaliste, usage de la perspective, mise en scène de personnages au premier plan avec en fond un paysage (procédé déjà employé pour les portraits de la Renaissance italienne et dans la peinture flamande). En revanche, ce qui surprend est la mise en relation du titre («Les Amants») et les deux personnages peints, leur tête étant recouverte d'un tissu blanc qui semble annihiler toute possibilité de relation amoureuse. Proches physiquement l'un de l'autre, l'homme et la femme, reconnaissables à la différence de leurs habits, semblent pourtant ne pouvoir jamais communiquer, comme séparés par

un linceul blanc qui suggère le fantôme de la mort.

2. Dans le poème de Robert Desnos, les deux champs lexicaux dominants sont :

- « sentimentales », « tant rêvé de toi », « amour », « la seule qui compte », « tes lèvres » : ce premier champ lexical suggère une relation amoureuse ;
- « il n'est plus temps », « je dors », « apparences de la vie », « moins toucher », « ton fantôme », « être fantôme parmi les fantômes », « plus ombre cent fois que l'ombre » : ce second champ lexical évoque la mort, la fin du rêve.

Les élèves pourront aussi construire un autre champ lexical lié au rêve ou au cauchemar : « rêvé », « m'éveille », « je dors debout », « apparences », « fantôme », « ombre qui se promène ».

Bien évidemment, on évitera de présenter une interprétation trop rationnelle de ce texte qui peut induire différentes explications. S'agit-il d'un poème qui réactive volontairement, en modernisant la forme et les images, un motif lyrique traditionnel de la poésie amoureuse : la tristesse qu'engendrent une séparation et le désir de mort qu'elle suscite parfois ? S'agit-il du récit d'un rêve écrit en partie sous hypnose ? Cette écriture automatique était particulièrement chère à Robert Desnos puisqu'il l'avait lui-même initiée, le texte étant retravaillé ensuite par le poète, ce qui expliquerait certaines structures syntaxiques agrammaticales. On mettra en garde les élèves contre une lecture trop réaliste même si, vraisemblablement, ils comprendront qu'il y est question de rêve, d'amour, de mort, de séparation...

L'écriture automatique des surréalistes et l'hypnose

Cette méthode d'écriture est initiée par André Breton et la première œuvre littéraire écrite de cette manière et publiée en 1919, *Les Champs magnétiques* (voir manuel, groupement 2, p. 40), est coré-

digée avec Philippe Soupault.

Elle consiste à écrire le plus rapidement possible tout ce qui vient immédiatement à l'esprit en ne prêtant aucune attention au vocabulaire, à la grammaire, à la cohérence du texte, aux codes littéraires. Le but est de faire surgir de l'inconscient des images et des formes novatrices qui renouvelleront les sources d'inspiration et l'écriture de la création poétique.

Pour permettre aux auteurs de se libérer du contrôle permanent de la raison, il convient d'être dans un état hypnotique entre le réveil et le sommeil. Robert Desnos participera activement aux séances d'écriture automatique sous hypnose.

Après cette étude du poème, il sera alors aisé de tisser des liens avec la toile de Magritte, même si ces deux œuvres ont été créées indépendamment l'une de l'autre. En effet, le peintre donne à voir un couple à la fois lié et séparé, ressemblant à deux fantômes.

Comme pour le poème de Breton qui s'inscrit dans la forme du blason à la mode au ^{xvi}^e siècle, on pourra préciser aux élèves que le texte de Desnos reprend le registre de l'élégie lyrique très appréciée dès le ^{xvii}^e siècle représentant une forme de plainte amoureuse (« Ô... ») où s'expriment la tendresse, la mélancolie et la tristesse du poète.

3. Le poème de Robert Desnos est caractéristique de l'écriture poétique surréaliste.

- Au plan formel, il rompt avec une forme poétique codifiée. Le professeur pourra rappeler à ce sujet les genres privilégiés de la poésie amoureuse du ^{xvi}^e siècle : le sonnet et l'ode (voir séquence 7, manuel Foucher de seconde professionnelle). Il pourra préciser que la forme poétique retenue par Robert Desnos, celle du verset, existait dès le début du ^{xx}^e siècle avec les poètes de la Modernité (voir séquence 9, manuel Foucher de seconde professionnelle). À ce

titre, par conséquent, ce poète, comme tous les artistes surréalistes, reprend à son compte les recherches formelles initiées par ces écrivains, dits de la Modernité (Guillaume Apollinaire, Max Jacob, Blaise Cendrars). Le poème de Desnos est écrit en versets puisqu'il présente, dans l'extrait proposé dans le manuel, deux courtes strophes composées de phrases.

– Au plan thématique, ce qui le distingue partiellement des œuvres poétiques de la Modernité, c'est la référence explicite et omniprésente au rêve qui, pour les surréalistes, représente à la fois un terrain d'inspiration, un sujet poétique à part entière et un matériau de création.

4. On laissera les élèves libres d'exprimer la conception de l'amour qui se dégage de ces deux œuvres. Cependant ils s'entendront vraisemblablement sur l'idée que l'amour, dans ces créations, n'évoque ni le désir ni le plaisir d'aimer (retour à la problématique). Les deux œuvres suggèrent plutôt une difficulté, voire une douleur, un regret, une nostalgie. En ce sens, elles s'opposent aux créations précédentes du groupement et c'est, évidemment, voulu !

Au fil des textes et des images (p. 34 et 35 du manuel)

Volontairement, les dernières œuvres du groupement, tout en traitant de la même thématique, appartiennent à des registres différents (la dérision, l'absurde, l'humour et la provocation) également caractéristiques du surréalisme.

1. Les poèmes et tableaux de la double page sont, au premier abord, humoristiques et provocateurs car :

– la photographie d'Erro insère dans le *portrait de Madame Picabia*, en référence au célèbre peintre surréaliste Francis Picabia (voir p. 31 du manuel), des objets techniques ;

– le poème de Tristan Tzara (voir rappel ci-dessous), à la fin cocasse et tragique, évoque un amour absurde entre un

«dadaïste» (membre du groupe artistique dirigé par Tzara) et une «bicycliste» ;

– le poème de Louis Aragon surprend par la violence du registre «cracher» pour évoquer la fin d'un amour ;

– la salle à Figueras du théâtre-musée Dalí, qui s'inspire d'un tableau du peintre *Visage de Mae West*, suggère les parties d'un visage féminin par des éléments d'un décor d'appartement.

2. La dernière strophe de la «Chanson Dada» ressemble à une suite de slogans publicitaires. Elle est caractéristique de l'humour iconoclaste dadaïste qui réduit l'homme, dans cet extrait, à un objet de nourriture ou de lavage... Évidemment, avec le terme «soldat», se reconnaît la dénonciation de la guerre qui a transformé les jeunes gens en «chair à canons». Tzara fait aussi référence aux poètes de la Modernité comme Cendrars ou Jacob. Ceux-ci ont, eux aussi, détourné des slogans des discours publicitaires, la «réclame» commençant, à cette époque, à se développer.

Le mouvement «Dada» ou le dadaïsme

C'est en ouvrant au hasard un dictionnaire que de jeunes artistes anticonformistes et révolutionnaires (Tristan Tzara, poète roumain ; Richard Huelsenbeck, poète allemand ; Jean Arp, sculpteur alsacien ; Hans Richter, peintre allemand), en révolte contre la boucherie de la Première Guerre mondiale, tombent sur le mot «Dada » et décident de nommer leur mouvement de la sorte. Ils entendent s'opposer à toutes les conventions artistiques et littéraires en vouant un culte absolu à la liberté de création, à l'humour et à la provocation. En 1918, ce mouvement s'internationalise aux États-Unis, puis à Paris. Plusieurs «dadas» ou «dadaïstes» deviendront surréalistes.

3. Louis Aragon fait référence, dans son poème, à plusieurs «ingrédients» tradi-

tionnels de la poésie amoureuse, objets ou «image» : les «lits défaits», le «silence», «les mots balbutiés», «les étoiles», «tes yeux», «le soleil», «tes dents», «ta bouche»... Le poète reprend ainsi la forme du blason déjà utilisée par André Breton (voir page 32 du manuel). Mais, alors que Breton exploite cette forme pour idéaliser la femme aimée, Aragon l'utilise pour dénoncer avec violence la fin d'un amour qui n'a plus rien de commun avec le lyrisme, par exemple, de Robert Desnos. La répétition anaphorique du terme «crachons», ainsi que des adjectifs possessifs «sur nos...» et «tes», «ton», expriment bien la colère de l'amant peut-être éconduit, rejetant violemment le «fatras» des images associées à l'amour. Car, si ce poème fait peut-être référence à un sentiment réel éprouvé par Louis Aragon, il représente aussi une critique virulente du lyrisme élégiaque fréquemment exploité pour exprimer la douleur d'une séparation amoureuse. En ce sens, ce poème est représentatif de la révolution à la fois esthétique et culturelle que préconisaient les surréalistes : leur «amour fou» ne pouvait être que violent, démesuré, total et il ne pouvait s'embarrasser d'un langage désuet et suranné.

La photographie de la salle Mae West, reconstituée à partir du tableau de Salvador Dalí, témoigne aussi de l'humour provocateur des surréalistes. Cette comédienne américaine «sexe-symbole des années 1920 à 1940» devient ainsi une femme-objet à part entière puisque ses yeux sont des tableaux, les narines de son nez, deux robinets, sa bouche, un canapé ! On pourra aussi montrer aux élèves que le choix de ces objets est loin d'être absurde ou anodin.

Synthétiser le groupement (p. 35 du manuel)

1. Paul Eluard, dans son poème en prose, reprend des images fréquemment utilisées dans la poésie amoureuse : ainsi, pour exemple, la beauté féminine est-elle asso-

ciée à des éléments naturels (voir réponse à la question 1, manuel p. 32; guide : p. 32). Aragon exploite aussi des stéréotypes fréquemment associés à la relation amoureuse (voir réponse à la question 3, manuel p. 34; guide : p. 35-36).

Breton (voir p. 32 du manuel) et Aragon reprennent une forme poétique appréciée à la Renaissance, le blason, pour vanter ou pour se moquer de la femme aimée.

Quant à Desnos (voir p. 33 du manuel), il exploite le registre des élégies amoureuses en vogue sous l'Ancien Régime.

2. Le genre de tableau présent dans le groupement 1 est le portrait.

3. Les innovations poétiques, dans la continuité des poètes de la Modernité (voir manuel Foucher de seconde professionnelle, séquences 7 et 9) sont les suivantes :

- au plan de l'écriture : Eluard utilise la forme du poème en prose. André Breton exploite les ressources du vers libre. Desnos rédige des versets;
- au plan du contenu : si Paul Eluard reste «classique» dans son éloge des femmes, si les images, quoique surprenantes du poème de Breton, vantent aussi implicitement la beauté féminine, les textes de Tzara et d'Aragon sont beaucoup plus provocateurs. Le premier use de l'absurde, alors que le second pratique l'invective.

4. Les innovations visuelles sont les suivantes :

- Man Ray utilise un négatif;
- Erro crée un photomontage à partir de différentes photographies;
- les créateurs de *La Salle Mae West* ont repris les éléments peints du portrait de Salvador Dalí, *Visage de Mae West* (1934).

5. Dans le groupement apparaissent diverses conceptions de l'amour. Pour Eluard et Breton, l'amour est source de désir, de plaisir et il élève l'homme. Pour Desnos, l'amour peut être source de regret, de nostalgie, voire évoquer

la mort en cas d'absence ou de rupture. Pour Tzara, l'amour n'est plus un thème «sacré». Il peut être traité sur le registre de la dérision. Pour Aragon, l'amour, quand il se termine ou qu'il n'est plus partagé, peut provoquer la colère et l'invective.

En conclusion, si l'amour est un motif poétique éternel, il s'exprime de manière très différente selon les artistes. Mais pour tous les artistes surréalistes, l'amour ne peut se concevoir sans la passion et révèle profondément les individus. Il s'agit d'*Amour fou*, pour ne citer que le titre de la suite du récit de *Nadja* (1928) et sa dernière phrase, «la beauté sera convulsive ou ne sera pas».

6. Réponse personnelle des élèves. Pas de corrigé.

À votre création surréaliste!

Le professeur pourra éventuellement proposer aux élèves, selon leur appétence, de créer une œuvre surréaliste.

Ainsi seront réinvesties les connaissances acquises durant le groupement; mais il nous semble que ce travail devrait plutôt être effectué en dehors du temps-classe car il est difficile d'évaluer la durée d'une telle activité. Elle pourrait, du reste, être effectuée avec l'aide du professeur d'art appliqué qui est le vrai professionnel en la matière!

Lexique LES IMAGES POÉTIQUES MANUEL P. 36-37

Commentaires

Conformément aux connaissances linguistiques à acquérir selon le programme de première professionnelle, la séance de langue proposée porte sur les images poétiques et plus précisément sur la comparaison et la métaphore.

Il nous a semblé que leur étude était particulièrement fondée dans le cadre de la séquence consacrée au surréalisme, car cela

permettait d'approcher ces deux figures de style étudiées dès le collège, de manière moins redondante et plus enrichissante pour les élèves. En effet, les surréalistes ont défini, à plusieurs reprises, ce que devait être, selon eux, une image poétique de qualité. Celle-ci libère l'imaginaire par son incongruité et ses multiples connotations donnant à voir un autre monde. En ce sens, à la manière d'Arthur Rimbaud qui faisait partie du panthéon littéraire surréaliste, ces poètes se voulaient aussi «voyants».

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- «La comparaison», «la métaphore», la personnification, l'image poétique surréaliste.

Conseils pédagogiques

Voir les conseils pédagogiques proposés pour le groupement 1.

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Comme toutes les leçons de langue du manuel, la séance sur «les images poétiques» suggèrent à l'enseignant une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément l'extrait d'un poème de Paul Eluard et d'en induire les caractéristiques d'une comparaison, d'une métaphore, d'une personnification, ces trois types d'images nous ayant apparu comme étroitement liées.

Ainsi invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à analyser ces différentes figures puis à les confronter à la définition théorique proposée par André Breton.

Si le professeur le souhaite, il pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur les incitera ensuite à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut

s'assurer de la maîtrise du sujet traité que si les élèves s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison...

Comme toutes les pages d'exercices du manuel, les exercices sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Les exercices ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et ils visent à faire réfléchir les élèves.

Ainsi, dans une démarche comparative, le premier exercice porte-t-il sur l'identification, l'analyse et l'interprétation d'images poétiques dans trois œuvres de poètes surréalistes. Le deuxième exercice propose de réorganiser un énoncé en retrouvant les images clichés d'origine. Quant au troisième exercice, il invite les élèves à créer par eux-mêmes des images, à partir d'un tableau de Man Ray que les élèves auront découvert en tant que photographe dans le groupement de textes et d'images.

Par conséquent, au-delà de l'analyse proprement dite d'images qui représente une capacité à conforter chez les élèves, et pas seulement en vue des évaluations certificatives, ceux-ci enrichiront-ils leurs référents culturels et poursuivront-ils leur étude sur le surréalisme.

Éléments de correction

Recherches

1. L'expression en bleu fait image car est associé à un organe humain (les yeux) un terme qui suggère un espace infini. Celui-ci peut être, par exemple, la profondeur

du regard. Il s'agit d'une métaphore. Comparé : les yeux; comparant : l'étendue; point commun : espace non limité.

2. Les mots qui développent cette première image sont : « château charmant ouvert comme un papillon », « mesure terrible », « dernière caresse », « le vin », « une rivière close comme un essaim d'abeilles ». Les connotations suggérées par cette suite de termes sont très diversifiées : la richesse, la beauté, les couleurs, la tristesse, l'ivresse, le mouvement, l'écoulement, la communauté, le bourdonnement... Ce sont des notations qui sollicitent les sens de la vue, de l'ouïe, du toucher, mais aussi des sentiments : l'amour, la tendresse, la solidarité...

3. Les expressions surlignées en rose sont des comparaisons.

– « Un château charmant / Ouvert comme un papillon à tous les vents ». Comparé : château charmant (termes réunis aussi pour l'allitération); comparant : papillon à tous les vents; point commun explicite : « ouvert ». Difficile à expliquer (c'est justement une image surréaliste!) mais il est possible d'y associer les images et les idées suivantes : portes ouvertes à tous les vents, beauté, richesse et liberté, envol vers l'autre.

– « Une rivière / Close comme un essaim d'abeilles ». Comparé : rivière; comparant : essaim d'abeilles; point commun explicite : « close ». Difficile à expliquer (c'est justement une image surréaliste!) mais il est possible d'y associer les images et les idées suivantes : les yeux de la jeune femme bougent, pétillent, ont des reflets changeants...

4. La jeune femme est chaleureuse, ouverte aux autres, vivante, énergique, amoureuse, mais parfois une souffrance, un malheur semblent s'annoncer...

5. Ce poème illustre la citation d'André Breton car, dans les images précédemment étudiées, sont associés des termes qui n'ont guère de cohérence entre eux. Ils semblent surgir du hasard, mais provoquent des images lumineuses qui s'ancrent dans la mémoire du lecteur. Pour exemple, des yeux comme « un essaim d'abeilles ».

Exercices

1. a. et b.

Citation de l'image et nature	Comparé (présent ou sous-entendu)	Comparant	Connotations
A. REFLET – « Une mer bouge autour du monde » → Personnification – « L'arbre et son monde en sont venus ravir → des doigts inconnus » à Personnification – « La faux qui luit » → Métaphore	La mer L'arbre et son monde La mort (sous-entendue)	Bouge Ravir La faux qui luit	Mouvement Enlèvement Nuit, mort
B. FLEUVE – « Ce fleuve qui est ton frère » → Personnification – « Fleuve sinueux comme des lèvres » → Comparaison – « Comme le serpent qui dort » → Comparaison – « Brebis maternelle » → Personnification – « Troupeaux de lueurs » → Métaphore	Frère Fleuve (Frère) Fleuve (Frère) Fleuve (Frère) Fleuve (Frère)	Fleuve Lèvres Serpent Brebis maternelle Troupeaux de lueurs	Écoulement, mouvement Forme ondulante Écoulement, mouvement, forme ondulante, froideur Protection, douceur Nombreuses petites lumières
C. DANS L'ESPACE – « Le soleil volait bas aussi bas que l'oiseau » → Comparaison – « La nuit les éteignit » → Personnification	L'oiseau Le soleil et l'oiseau	Le soleil qui volait La nuit qui les éteint	Mouvement, hauteur peu élevée Mort

c. Le thème commun aux trois poèmes est la mort, puisque les images s'appuient :

- sur une faux, attribut symbolique de la mort (poème A);
- sur un fleuve comme un serpent qui évoque l'écoulement du temps renforcé par l'emploi du mot « adieu » (poème B);
- sur la nuit qui « éteint » des éléments généralement associés à la vie : le soleil et l'oiseau (poème C).

2. a. – « Son manteau traînait comme un soleil couchant » : comparaison; comparé : manteau; comparant : soleil couchant; point commun : « traînait ».

- « Les perles de son collier étaient belles comme des dents » : comparaison; comparé : perles; comparant : dents; point commun : blancheur.
- « Une neige de seins » : métaphore; comparé : seins; comparant : seins; point commun : douceur, protection, etc.
- « Un feu de baisers » : métaphore; comparé : baisers; comparant : feu; point commun : chaleur, violence, le rouge-baiser, etc.
- Les diamants de ses bagues étaient plus brillants que des yeux : comparaison; comparé : diamants; comparant : yeux brillants; point commun : éclat, scintillement.

b. Desnos a inversé les éléments comparés et les éléments comparants.

c. L'effet produit est surtout humoristique.

d. Texte réécrit :

Le soleil couchant traînait comme un manteau et ses dents étaient belles comme les perles de son collier.

La maison était entourée de neige comme des seins et dans l'âtre brûlait un feu comme des baisers.

Ses yeux étaient plus brillants que les perles de son collier.

3. Pas de corrigé. Création personnelle des élèves.

À l'écrit RACONTER ET ILLUSTRER UN RÊVE MANUEL P. 38-39

Commentaires

Cette séance vise trois objectifs.

- Répondre à une des capacités citées à propos de l'objet 1 : « Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire ». Le récit d'un rêve nous a semblé particulièrement approprié pour faire acquérir cette capacité.
- Poursuivre l'étude des caractéristiques du surréalisme qui a considéré le rêve et l'inconscient comme à la fois des sources d'inspiration et des thèmes artistiques privilégiés. Les élèves redécouvriront deux artistes phare du surréalisme déjà présents dans le groupement 1 (voir biographies page 31 du guide) : André Breton et René Magritte.
- Réinvestir la forme narrative déjà étudiée dans la séquence 1 à propos des récits imaginaires, mais en osant une déconstruction logique comme cela est souvent le cas dans les récits de rêves.

Le professeur pourra, s'il le souhaite, présenter le rôle que jouent les rêves dans la vie quotidienne (voir la boîte à infos p. 39 du manuel) et faire référence à la psychanalyse qui a influencé de nombreux artistes surréalistes.

Le surréalisme et la psychanalyse

Les travaux du docteur Freud commencent à être connus en France au début du ^{xx}e siècle et les artistes surréalistes sont parmi les premiers à prendre en compte dans leurs œuvres les théories psychanalytiques.

En effet, pour les psychanalystes, l'homme n'est plus uniquement gouverné par sa raison mais aussi par des désirs qu'il refoule et que la société réprime. Cet « inconscient » se libère parfois dans les rêves, les lapsus, les jeux de mots. Aussi l'écriture automatique, par les associations libres qu'elle engendre, se rapproche-t-elle de la démarche de la cure analytique qui entend guérir en faisant resurgir par la parole des fantasmes refoulés dans l'inconscient.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire. »

CONNAISSANCES

- « Le surréalisme » : plus particulièrement l'importance du rêve et de l'inconscient dans les créations littéraires et picturales surréalistes.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- Lancement. Cours dialogué

Le professeur expliquera, dans un premier temps, l'importance du rêve et de l'inconscient dans les productions surréalistes, puis, dans un second temps, les objectifs de la séance d'expression écrite.

- **Observation de la démarche proposée**

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche et à répondre aux questions des rubriques 1 et 2.

- **Évaluation de l'écrit**

Le professeur et les élèves pourront utiliser les items de la rubrique 4 pour construire les critères d'évaluation de la production écrite.

Éléments de correction

1. Au cours d'un voyage en métro, le narrateur rencontre une femme et la suit. Il se retrouve alors dans une prairie et voit un autre personnage athlétique qui se détache d'une équipe de footballeurs. Le narrateur lui parle, la femme disparaît et il joue au ballon.

Les lieux ne sont pas décrits de manière réaliste, mais juxtaposés sans cohérence spatiale : ainsi passe-t-on d'une rame de métro, à un escalier, puis à une prairie.

La jeune femme prononce des propos mystérieux : « vie végétative ». Elle semble un temps guider le narrateur, puis disparaît sans raison. Les joueurs intriguent, surtout celui qui porte une casquette.

2. René Magritte crée un univers onirique car des éléments du paysage sont, pour le moins, surprenants : des quilles représentent des arbres ; le feuillage est rose ; une créature vole sans qu'on sache vraiment s'il s'agit d'un poisson ou d'un oiseau ; une femme masquée est dans un placard ; on ne sait pas ce que font les joueurs qui semblent avoir des gestes très ralentis.

Les éléments communs au rêve et au tableau sont : la femme, le jeu de quilles

mais sans boule, les joueurs, un espace avec de la végétation...

GROUPEMENT 2 : COUPS DE COLÈRE LECTURE MANUEL P. 40-43

Problématique de lecture

Quels jugements les surréalistes ont-ils porté sur la société de leur époque ?

Commentaires

Le second groupement de textes et d'images de la séquence consacrée au surréalisme se distingue du premier groupement car il vise essentiellement à montrer comment les artistes surréalistes ont réagi face aux événements historiques, politiques et culturels de leur temps. En ce sens, il répond à deux des trois capacités qu'il convient de faire acquérir aux élèves à propos de l'objet d'étude : « Du côté de l'imaginaire » (voir ci-dessous).

Par conséquent, il s'agit surtout, dans ce second groupement, de faire relever dans les textes et les images des indices d'historicité et des indices d'opinion témoignant de manière explicite ou implicite de leur contexte de production et du regard subjectif de leur auteur sur leur époque.

Toutefois, nous avons privilégié des textes et des tableaux qui ne soient pas référentiels mais littéraires et artistiques pour répondre à l'interrogation du programme qui sert de fil rouge à la séquence : « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage à l'opposé de sa fonction utilitaire et référentielle ? »

On profitera également de ce groupement pour revoir certains registres ou tonalités présents dans les œuvres étudiées, qu'elles soient littéraires ou picturales.

Pour conclure l'étude de ce second groupement, on proposera aux élèves de confronter l'opinion des surréalistes sur leur époque à la leur sous la forme d'un commentaire argumenté. Ainsi, par ce dernier travail d'écriture qui pourrait tenir lieu d'évaluation formative, s'approprient-ils mieux «le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire» puisqu'ils seront invités à exprimer leurs propres réactions.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire» (en particulier poétique et pictural).
- «Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant, par l'imaginaire, un même aspect du réel à des époques différentes.»

CONNAISSANCES

- «Le surréalisme» : plus précisément son contexte de production, la diversité de ses registres et la réception de ses œuvres aujourd'hui.

ATTITUDES

- «Goûter la puissance des mots et des ressources du langage.»

Conseils pédagogiques

- Pour la démarche d'exploitation du groupement 2, consulter les conseils pédagogiques proposés pour le groupement 1 (voir guide p. 29-30).
- Nous sommes conscients que les textes retenus dans ce second groupement, à l'exception de l'extrait de Raymond Queneau, sont difficiles et pas seulement pour des élèves de lycées professionnels! Cependant nous tenions à respecter le titre de l'objet d'étude «Du côté de l'imaginaire» et l'interrogation du programme «Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage à l'opposé de sa fonction utilitaire et référentielle?»

Si pour des contraintes liées à la maquette de l'ouvrage, les textes précèdent les illustrations, rien n'oblige toutefois l'enseignant à respecter cet ordre imposé par la mise en page. De fait, nous lui conseillons plutôt, pour chaque étape du groupement, de commencer par analyser les images avant d'étudier les textes. Les tableaux choisis induisent «l'air du temps» à l'époque des surréalistes, et les élèves comprendront mieux ensuite les contenus et visées des divers énoncés.

- Réponse à la problématique du groupement 2 :

Les artistes surréalistes ont été très critiques vis-à-vis de leur société dès la fin de la Première Guerre mondiale. Ils ont souvent dénoncé, en usant de différents registres (lyrique, pathétique, épique, humoristique et polémique), un monde déshumanisé, injuste et trop conformiste. Ils ont appelé de leurs vœux une révolution culturelle, morale et politique pour fonder une société plus égalitaire au plan social, plus libre au plan des mœurs et de la création artistique.

Les artistes surréalistes du groupement 2

- **BRETON André (1896-1966)**

Comme Louis Aragon, mobilisé pendant la Première Guerre mondiale en tant qu'infirmier militaire, après des études de médecine, il est fortement marqué par les horreurs de 1914-1918. Il se lie avec Guillaume Apollinaire et fonde avec Louis Aragon et Philippe Soupault la revue *Littérature* en 1919, puis il adhère au mouvement Dada. Avec Soupault, il pratique l'écriture automatique (*Les Champs magnétiques*, 1919, voir groupement 2, p. 40 du manuel) et en 1924 publie le *Premier Manifeste du surréalisme*. Ce manifeste définit les caractéristiques formelles et thématiques de ce nouveau mouvement culturel, idéologique, artistique dont il devient le chef de file. Il adhère

un temps au parti communiste français, puis s'en écarte avant de partir s'installer aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale. Il retourne en France en 1946 et défendra, jusqu'à sa mort en 1966, les fondements du surréalisme.

• **CHIRICO Giorgio de (1888-1978)**

Le peintre, sculpteur, écrivain italien Giorgio de Chirico, a été très admiré par les surréalistes avant d'être rejeté du mouvement dès 1925 en raison de ses engagements nationalistes.

Dans les années 1910, il s'installe à Paris et fréquente les « samedis » de Guillaume Apollinaire, le poète de la Modernité, et y rencontre Pablo Picasso alors cubiste. Ses toiles sont considérées comme « des écritures de songes ».

• **CREVEL René (1900-1935)**

Après des études de lettres et de droit à Paris, dans la célèbre université de la Sorbonne, il fait la connaissance d'André Breton en 1921 et rejoint le groupe surréaliste. Il entraîne ses compagnons dans des séances de sommeil hypnotique et pratique le spiritisme. Durant sa courte vie, proche du révolutionnaire Trotsky, il essaiera d'unir les surréalistes et les communistes. Atteint de tuberculose rénale, il se suicide au gaz en 1935.

• **DALÍ Salvador (1904-1989)**

Il est né et décédé à Figueras en Espagne, la ville du théâtre-musée Dalí inauguré en 1974. Après des études à l'école des beaux-arts de Madrid, il rencontre Picasso à Paris en 1926, puis les artistes surréalistes en 1929. Il tombe amoureux de Gala, l'épouse d'Éluard et les deux amants ne se sépareront plus jamais. Il rencontre en 1938 Sigmund Freud et sa fascination pour la psychanalyse marquera l'ensemble de son travail. Pendant la guerre, il se réfugiera aux États-Unis où il deviendra également très célèbre.

• **ELUARD Paul (1895-1952)**

Il participe au dadaïsme puis au surréalisme jusqu'à la veille de la Seconde

Guerre mondiale tout en se rapprochant du parti communiste auquel il se réinscrit en 1942 en pleine clandestinité. Dans sa période surréaliste, il adopte les positions et accepte les expériences les plus radicales du groupe comme l'écriture automatique sous hypnose. Il devient, comme Aragon et Desnos, un des poètes consacrés de la Résistance prônant au fil du temps une écriture poétique moins hermétique et accessible à tous.

• **ERNST Max (1891-1976)**

De nationalité allemande, il abandonne vers 1910 ses études de philosophie pour se consacrer à l'art. En 1913, il rencontre à Paris des artistes de la Modernité (voir programme de seconde professionnelle), le poète Guillaume Apollinaire et le peintre proche des fauvistes et cubistes Robert Delaunay. Puis il s'installe dans le quartier Montparnasse où résident, à cette époque, de nombreux créateurs. Pendant la Première Guerre mondiale, il sert dans l'armée allemande et, révolté par les horreurs de la guerre, il fonde avec Tristan Tzara (voir p. 34) et Jean Arp (voir p. 48), le mouvement Dada. En 1925, il invente la technique du frottage, dans une démarche analogue à celle de l'écriture automatique puisqu'il s'agit de recouvrir une surface quelconque d'un papier sur lequel on laisse courir une mine de crayon pour faire apparaître des formes. Il est aussi célèbre pour ses très nombreux collages (voir p. 30 et p. 47) ainsi que ses tableaux surréalistes et parfois provocateurs.

• **QUENEAU Raymond (1903-1976)**

Il est né dans une famille de commerçants (voir p. 43) et étudie à la Sorbonne, puis à l'École des hautes études à Paris, la philosophie. Il adhère en 1924 au groupe surréaliste, puis s'oppose violemment à André Breton en participant, aux côtés de Desnos, Prévert, Leiris, à la rédaction d'un tract (*Un cadavre*) contre le « pape » du surréalisme, André Breton, jugé trop idéaliste.

Il est encore célèbre pour ses romans, ses recueils poétiques et son groupe de recherche littéraire, l'Oulipo (ouvroir de littérature potentielle) qu'il a fondé en 1960 pour faire subir au langage de très nombreuses expériences, y compris mathématiques !

• **SOUPAULT Philippe (1897-1990)**

Il naît dans une famille de la bourgeoisie parisienne à laquelle il s'oppose très jeune. Séduit par le dadaïsme, il rencontre André Breton et Louis Aragon avec lesquels il fonde la revue surréaliste *Littérature* dans laquelle est publié le recueil de poèmes en prose écrit en utilisant la technique de l'écriture automatique (voir encadré p. 34 du guide), *Les Champs magnétiques*. Il est ensuite exclu du mouvement pour des désaccords politiques et devient journaliste, auteur de romans et de pièces de théâtre, présentateur d'émissions radiophoniques...

Éléments de correction

Au fil du texte et de l'image (p. 40 du manuel)

1. Le poème en prose «La glace sans tain» (il faudra penser à expliquer ce titre!) a été écrit un an après la fin de la Première Guerre mondiale. André Breton est allé sur le front en tant qu'infirmier militaire et a vu les horreurs engendrées par la guerre : paysages dévastés par les bombardements, soldats gazés et mutilés...

On précisera que ce texte a été écrit en utilisant la technique de l'écriture automatique (voir encadré p. 34 du guide), même si l'on peut supposer qu'il a été en partie retravaillé par les poètes...

2. Le pronom personnel «nous» désigne certes les deux auteurs, André Breton et Philippe Soupault, mais aussi tous les jeunes de leur génération qui ont subi les carnages de la Première Guerre mondiale

ruinant à jamais les espoirs de la Belle Époque (1896-1914).

3. Le champ lexical que les élèves pourraient construire est le suivant : «prisonniers, animaux, villes sans bruits, desséchés, longs couloirs, effraient, étouffer, minutes plates, siècles en lambeaux, mortes, détester, Far West aussi ennuyeux qu'un musée».

Titre possible parmi bien d'autres : un lieu morbide (qui suggère la mort) et mortifère (qui suggère l'ennui).

En effet, ce «nous», qui suggère une présence humaine, semble évoluer dans un lieu où il est difficile de trouver un sens à ses actions («nous courons dans les villes sans bruits»), de s'amuser («sauts de joie desséchés»), même de respirer (étouffer encore pour vivre).

Il semble ne plus y avoir de passé («siècles en lambeaux»), plus d'avenir («que nous finirons bien par détester»). Seul règne un présent immobile («les gares merveilleuses ne nous abritent plus jamais») comme des «années de plomb» pour plagier une expression consacrée à une époque ultérieure, qui a annihilé toute possibilité de rêve («ces étoiles tendres qui peuplaient nos rêves»). Même le Far West qui a poussé au départ dès le XIX^e siècle de nombreux jeunes gens n'est plus qu'un ennuyeux musée. Toute une génération semble enfermée dans une prison invisible et pourtant réelle («prisonniers des gouttes d'eau»).

4. Même si le tableau de Chirico est d'une création beaucoup plus tardive que le poème (1971), plusieurs liens peuvent être établis avec le poème.

– Le paysage est déshumanisé, même si deux personnages minuscules et qui semblent perdus dans cet environnement apparaissent au loin.

– L'espace est «aussi ennuyeux qu'un musée» : le sarcophage et la statue féminine du premier plan.

- La bâtisse en arcades à gauche peut évoquer ces «longs couloirs qui nous effraient».
- La locomotive à vapeur peut suggérer «les gares merveilleuses» et le «Far West» semble immobile.
- Il n'y a aucun élément de végétation : tout paraît comme «desséché». Au sol sont dessinées des ombres qui suggèrent un soleil accablant. «Il n'y a plus que le ciel et ces grands terrains vagues que nous finirons bien par détester.»

Au fil du texte et de l'image (p. 41 du manuel)

1. Le poème d'Eluard et le tableau de Dalí évoquent l'autre guerre à laquelle ont été confrontés les artistes surréalistes : la Seconde Guerre mondiale. À la différence des deux œuvres précédentes, ces créations ont été réalisées la même année, 1940, c'est-à-dire au début de la guerre. Il ne s'agit donc pas d'œuvres rétrospectives, d'où le deuxième intertitre du groupement : «Face au présent».

Les deux artistes n'ont par conséquent pas le recul du temps pour juger de cette période qu'ils perçoivent pourtant déjà dans toute son horreur. Il est vrai que Dalí et Eluard savent ce que représentent le fascisme de Franco et le nazisme d'Hitler.

2. Les images poétiques du texte d'Eluard qui suggèrent la guerre sont :

- «le tonnerre» (danger qui gronde et menace) «s'est caché derrière des mains noires» (la mort, le deuil) : personnification;
- «le tonnerre s'est pendu» (mort) : personnification;
- «le feu est misérable» (pauvreté, tristesse) : personnification;
- «bordé de fumées», «couronné de cendres» (incendies dévastateurs provoquant la mort) : métaphore;
- «le vent paralysé écrase les visages» (pression insupportable, souffrances humaines) : personnification;

- «la lumière a gelé les plus belles maisons» (le froid de la mort, disparition de la beauté) : métaphore;
- «la lumière a fendu le bois la mer les pierres» (tous les paysages sont détruits, morcelés) : métaphore;
- «le linge des amours dorés est en charpie» (les plaisirs, la richesse de l'amour n'existent plus) : métaphore;
- «la pluie a renversé la lumière et les fleurs» (tristesse, grisaille...) : métaphore;
- «les oiseaux les poissons se mêlent dans la boue» (les éléments du ciel et de la mer sont comme enterrés) : personnification;
- «les chemins du sang» (la violence et la mort) : métaphore;
- «effacé le dessin qui menait les vivants» (la mort domine tout) : métaphore.

Comme pour le texte précédent, nous invitons les élèves à réagir librement sur ces images car ce texte, même s'il date de 1940, est encore emprunt de l'imaginaire surréaliste où le cauchemar côtoie le réel.

3. Le tableau de Dalí fait écho au poème d'Eluard car un visage mi-humain/mi-végétal (les racines), comme celui d'un squelette (la mort), semble avoir englouti (la bouche) ou été rongé (les yeux) par d'autres visages qui ressemblent aussi à ceux de squelettes que l'on peut trouver dans une tombe.

Ces Visages de la guerre (le titre du tableau), comme mis en abyme dans un abîme perpétuel, semblent fixer le spectateur comme pour dire que la guerre n'aura jamais de fin et qu'elle dévaste tout (le paysage environnant le tableau).

Au fil de l'image et des textes (p. 42 et 43 du manuel)

Volontairement, ces autres œuvres portent sur deux autres thèmes et usent d'autres registres.

1. Les œuvres des pages 42 et 43 critiquent les «institutions» politiques, religieuses et familiales.

2. • Le texte de René Crevel offre un bel exemple du registre épique : glorification d'actions collectives dont les enjeux sont politiques, longue phrase complexe au rythme ample, vocabulaire grandiloquent et héroïque.

• Le tableau de Max Ernst et le poème de Raymond Queneau sont d'un registre humoristique, voire satirique, car la première œuvre tourne en dérision une « icône » de la religion catholique, *La Vierge corrigeant l'Enfant Jésus*, et la seconde, la famille bourgeoise.

3. • Le texte de Crevel est une œuvre dont l'écriture est poétique car il abonde d'images : « les mers de chaude colère », « féconder à grandes brasses un sol sclérosé », « nettoyer les collines de suffisance bourgeoise », « décapiter les pics d'insensibilité aristocratique ».

Il est construit sur une métaphore filée « les mers de chaude colère » dont les brasses vont engloutir l'ancien monde pour construire une nouvelle société qui apportera « son devenir à l'humanité ». C'est un texte qui rend compte métaphoriquement des opinions politiques des surréalistes : ceux-ci s'opposent en effet aux frontières, sources des guerres (« arracher les frontières »), à la religion (« emporter les églises »), à la bourgeoisie (« de suffisance bourgeoise »), aux « exploités ». Mais il s'agit davantage d'une révolution de mots que d'une révolution en « actes ».

Une revue du surréalisme :

La Révolution surréaliste

Fondée en 1924 par André Breton, Louis Aragon, Pierre Naville et Benjamin Péret (voir p. 44 du manuel), cette revue présente, pendant cinq ans, de nombreux textes (poèmes, récits, articles) et illustrations emblématiques des conceptions littéraires et artistiques du groupe surréaliste. C'est l'organe de presse officiel du surréalisme jusqu'en 1929.

• Max Ernst s'empare de l'image symbolique de la Vierge Marie et de l'Enfant Jésus pour la détourner. En effet, dans ce tableau la Vierge n'incarne plus l'image de la mère tenant affectueusement son enfant sur ses genoux. Bien au contraire, elle lui donne une bonne fessée sous le regard des fidèles compagnons de l'artiste : André Breton et Paul Eluard.

Si nous avons décidé de présenter dans le manuel ce tableau, ce n'est bien évidemment pas pour ridiculiser une sensibilité religieuse, quelle qu'elle soit, mais pour montrer la visée iconoclaste de certaines productions surréalistes.

• Le poème de Queneau est un récit satirique car le poète y raconte de manière mordante, voire cinglante, certains épisodes de son enfance où il ridiculise les comportements des familles de la bourgeoisie commerçante dont il était issu : « Ma mère était mercière et mon père mercier » (ridicule provoqué par la répétition ; parodie d'un célèbre vers de Verlaine : « Mon père et maire et père de famille... ») ; « Mon père débitait des toises de soieries / des tonnes de boutons... » (ridicule provoqué par l'exagération) ; « Ma pauvre mère avait une âme musicienne / et jouait du piano ; on vendait des bibis et de la valencienne » (ridicule provoqué par le contraste des situations) ; « mes parents aux prospères finances... » (critique du mercantilisme de ses parents) ; « mon cousin barbotait dans la caisse » (critique de l'absence de sens moral) ; « on m'apprit la morale et les bonnes façons... et connus les boxons » (critique de l'hypocrisie de la morale bourgeoise).

Synthétiser le groupement (p. 43 du manuel)

1. Les événements historiques auxquels les œuvres font explicitement référence sont les deux guerres mondiales.

2. Le surréalisme est un mouvement européen : sont présentées des œuvres d'ar-

tistes d'origines française, italienne, espagnole, allemande.

3. Les œuvres de Breton, Soupault et Chirico décrivent des espaces irréels, sans ancrage dans la réalité (même si elles y font implicitement référence). Voir les réponses aux questions de la page 40 (guide page 44).

De même, le poème d'Eluard ainsi que le tableau de Dalí suggèrent un univers de cauchemar où tous les éléments naturels sont dévastés. Seule «survit» la mort sous la forme d'un visage de squelette.

Le texte de Crevel évoque également une marée de «chaude colère» qui emporte sur son passage tous les emblèmes de la société de son époque. Ce cataclysme n'est guère probable, surtout dans sa conclusion !

En revanche, le récit poétique de Queneau, en contre-point, est tout à fait réaliste.

4. Le regard des auteurs sur leur époque est bien évidemment négatif. Nombreux exemples à prendre dans les réponses aux questions d'analyse sur chaque œuvre.

5. Ces artistes dénoncent les institutions militaires, religieuses, politiques et familiales.

6. Pour exprimer leur révolte, les artistes diversifient les registres (lyrique : Breton ; pathétique : Eluard ; épique : Crevel ; humoristique et satirique : Ernst et Queneau).

Les poètes utilisent des formes poétiques modernes : le poème en prose écrit «automatiquement» (Breton et Soupault), peut-être sous hypnose ; le poème en vers libres non ponctué (Eluard). Leurs images poétiques répondent aux critères des surréalistes (voir groupement 1, «Les images poétiques», p. 36).

Certains sujets traités sont iconoclastes car ils dénoncent deux piliers de la société : la religion et la famille.

7. Le surréalisme est un mouvement de contestation politique car il attaque les fondements de la société et aspire à une révolution. C'est aussi un mouvement artistique qui remet en cause les sources de l'inspiration artistique puisqu'il s'appuie sur l'inconscient (non contrôlé par la raison) s'attaquant ainsi au statut même de l'artiste et de sa création.

À vous d'exprimer votre opinion !

Réponses personnelles des élèves. Pas de corrigé.

Langue LES TYPES DE PHRASES ET LA PONCTUATION MANUEL P. 44-45

Commentaires

Conformément aux connaissances linguistiques à acquérir selon le programme de première professionnelle, la séance de langue proposée porte sur les types de phrases et la ponctuation. Il nous a semblé que leur étude était particulièrement fondée dans le cadre de la séquence consacrée au surréalisme car de nombreux textes de ce courant artistique témoignent de l'opinion et des sentiments des artistes sur leur époque, variant ainsi souvent les types de phrases de leurs énoncés !

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- «Les types de phrases et la ponctuation» dans des textes surréalistes.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Comme toutes les leçons de langue du manuel, la séance sur «les types de phrases

et la ponctuation» propose une démarche inductive. En effet, seront étudiés deux textes surréalistes dont on en induira les caractéristiques formelles des phrases déclarative, exclamative, impérative, interrogative ainsi que leurs visées.

Bien évidemment cette analyse syntaxique vise essentiellement le sens des textes. Il ne s'agira donc pas seulement de l'observation d'un fait de langue, mais d'une réflexion sur les effets de sens que peut produire tel emploi de type de phrase plutôt que tel autre.

Si le professeur le souhaite, il pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur les incitera ensuite à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise du sujet traité que si les élèves s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Les exercices ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques, et ils visent à faire réfléchir les élèves.

Le premier exercice porte sur l'identification, l'analyse et l'interprétation des types de phrases utilisés par Aragon dans un article de presse très polémique. Le deuxième exercice propose de transformer, dans une déclaration d'Antonin Artaud, des phrases déclaratives en phrases impératives et d'analyser les effets produits par cette réécriture. Le troisième exercice, conformément au programme, demande de ponctuer un poème d'un autre écrivain surréaliste : Benjamin Péret. Le quatrième

exercice invite à compléter un texte de Jean Tardieu volontairement tronqué. Quant au dernier exercice, comme dans toutes les séances de langue du manuel, il propose, à partir d'un collage de Raoul Hausmann, de créer divers types de phrases.

Ainsi, au-delà de l'analyse purement grammaticale des types de phrases, les élèves continueront-ils d'enrichir leurs référents culturels sur le surréalisme puisqu'à nouveau leur seront proposées des œuvres influencées par ce mouvement. Certains textes témoigneront, du reste, des engagements politiques des écrivains surréalistes.

Éléments de correction

Recherches

1. Cet appel exprime bien les conceptions artistiques des surréalistes car il insiste, sur le registre de l'humour (« Vous qui avez du plomb dans la tête... »), sur le rôle que jouent l'inconscient et les rêves en matière de création artistique.

2. La phrase en bleu est déclarative, car elle exprime une assertion et se termine par un point.

3. L'article dénonce les institutions judiciaires avec leurs prisons (« Ouvrez les prisons ») et militaires (« Licenciez l'armée »). Ces deux phrases sont de type exclamatif (elles se concluent par un point d'exclamation) et impératif (le verbe conjugué est au mode impératif).

4. Les phrases en vert sont interrogatives puisqu'elles se concluent par un point d'interrogation. Ce sont des phrases nominales puisqu'elles ne sont pas construites avec un verbe.

L'autre phrase de type interrogatif est : « L'union sacrée devant les couteaux ou les mitrailleuses, comment en appeler plus longtemps à cet argument disqualifié ? »

5. Les auteurs des textes, en utilisant surtout des phrases impératives, interrogatives et exclamatives, cherchent à interpeller leurs lecteurs et les faire réagir.

Exercices

1. a. et b.

Nous sommes les agitateurs de l'esprit.
(Phrase déclarative, affirmative, simple)

Toutes les barricades sont bonnes, toutes les entraves à nos bonheurs maudits.
(Phrase déclarative, affirmative, composée)

[...] Bouge, Inde aux mille bras, grand Brahma légendaire.
(Phrase impérative, affirmative, simple)

À toi, Égypte!
(Phrase exclamative, affirmative, simple)

[...] Que l'Amérique au loin croule de ses buildings blancs au milieu des prohibitions absurdes.
(Phrase déclarative, affirmative, simple)

Soulève-toi, monde!
(Phrase impérative, affirmative, simple)

c. Le texte, d'un registre polémique, vise à interpeller et faire réagir le lecteur.

2. a. Le registre du texte se veut solennel, excepté la dernière phrase plus polémique.

DÉCLARATION

4° Accolons le mot de SURREALISME au mot de RÉVOLUTION pour montrer le caractère désintéressé, détaché, et même tout à fait désespéré, de cette révolution.

5° Ne prétendons rien changer aux mœurs des hommes [...]

6° Lançons à la Société cet avertissement solennel : Qu'elle fasse attention à ses écarts, à chacun des faux pas de son esprit : nous ne la raterons pas.

b. Le texte réécrit avec des phrases impératives devient plus injonctif et polémique. Il interpelle davantage le lecteur et incite à l'action.

3. a. Les différents types de phrases du poème sont :

[...] Est-elle nue sous son manteau (*interrogatif*)

Est-elle belle sous son manteau (*interrogatif*)

Est-elle voluptueuse sous son manteau (*interrogatif*)

Oui oui oui et oui (exclamatif ou déclaratif)

Elle est tout ce que vous voudrez (*déclaratif*)

Elle est le plaisir tout le plaisir l'unique plaisir (*déclaratif*)

b.

[...] Est-elle nue sous son manteau ? Est-elle belle sous son manteau ? Est-elle voluptueuse sous son manteau ? Oui ! oui ! oui et oui ! Elle est tout ce que vous voudrez. Elle est le plaisir, tout le plaisir, l'unique plaisir.

4. a. Les deux types de phrases présents dans le poème sont interrogatif et déclaratif.

b. Poème complété :

LA MÔME NÉANT

Quoiqu'a dit ?

– A dit rin.

Quoiqu'a fait ?

– A fait rin.

Quoiqu'a pense ?

– A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin ?

Pourquoi qu'a fait rin ?

Pourquoi qu'a pense à rin ?

– A existe pas.

c. Poème réécrit :

Qu'a-t-elle dit ?

– Elle n'a rien dit.

Qu'a-t-elle fait ?

– Elle n'a rien fait.

À quoi a-t-elle pensé ?

– Elle n'a pensé à rien.

Pourquoi n'a-t-elle rien dit ?

Pourquoi n'a-t-elle rien fait ?

Pourquoi n'a-t-elle pensé à rien ?

Elle n'existe pas.

5. a. L'image représente un collage. Celui-ci est composé avec des dessins, une photographie de visage, des lettrines, des numéros, un billet de banque, des tickets.

b. Création personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

À l'écrit CRÉER UN COLLAGE À LA MANIÈRE DES SURREALISTES MANUEL P. 46-47

Commentaires

Cette séance vise plusieurs objectifs.

- Répondre à une des capacités citées à propos de l'objet 1 : « réaliser une production faisant appel à l'imaginaire ».
- Poursuivre l'étude des caractéristiques du surréalisme qui n'a pas seulement représenté une révolution en littérature, mais aussi dans les arts visuels. Les élèves redécouvriront deux artistes phare du surréalisme déjà présents dans la page d'ouverture de la séquence et dans les groupements 1 et 2 (voir biographies page 43 du guide) : Salvador Dalí et Max Ernst.
- Faire jouer les élèves avec les signifiants et les signifiés des mots et des images à la manière des surréalistes.
- Permettre aux élèves de mieux comprendre les techniques et les visées des artistes surréalistes en créant par eux-mêmes une œuvre « à la manière de... ».

@ Selon l'appétit culturel des élèves, le professeur pourra proposer d'analyser d'autres collages dont celui, par exemple, de Max Ernst *L'Avion meurtrier*. Il est disponible sur le site Foucher (www.foucher-lettreshistoire.com) et est accompagné d'une fiche de lecture d'image avec son corrigé.

Les collages surréalistes

La technique du collage est employée par Max Ernst dès 1919. L'artiste assemble des images d'origines multiples afin de faire jaillir des rapprochements insolites

d'une inquiétante étrangeté. En 1929, il crée des romans-collages qui représentent des séries d'images réalisées à partir de gravures de la fin du XIX^e siècle ou de catalogues illustrés. Ces images sont reliées entre elles par la répétition de motifs visuels.

Si les collages cubistes n'ont pas d'autre visée que la recherche plastique, si les photomontages des dadaïstes allemands sont surtout politiques, les collages surréalistes inventent de nouvelles associations oniriques, poétiques et visuelles.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire » : un collage à la manière des surréalistes.

CONNAISSANCES

- « Le surréalisme » : plus particulièrement la technique et les visées des collages surréalistes.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur définira dans un premier temps ce qu'est un collage et proposera d'en observer plusieurs : ceux de la page 47 mais aussi ceux cités dans la consigne d'écriture : pages 31, 34, 45. Pour les analyser, les élèves, avec l'aide de leur professeur, pourront répondre aux questions de la rubrique 1 de la démarche : « Observer les collages ».

• Observation de la démarche proposée

Le professeur explicitera ensuite la démarche proposée et les élèves travailleront en autonomie.

- **Travail en classe? Au CDI? À la maison?**

Il est évident que ce type de travail ne pourra pas être réalisé uniquement en classe. Les élèves devront chercher les divers éléments de leur collage au CDI ou chez eux...

- **En lien avec les arts appliqués et/ou l'Histoire des arts**

Ce travail, pour être mené avec toute la qualité artistique requise, pourrait être fait en collaboration avec le professeur d'arts appliqués et/ou dans le cadre de l'Histoire des arts.

En effet, une des thématiques du programme « Histoire des arts » porte sur « Art, réalité imaginaire » et ce travail de création y aurait toute sa place, même si la période sollicitée est le XIX^e siècle. Du reste, Max Ernst, dans ses collages, s'est inspiré des illustrations des romans populaires de cette époque.

**En question
COMMENT L'IMAGINAIRE
JOUÉ-T-IL AVEC LES
MOYENS DU LANGAGE ?
MANUEL P. 48-49**

Commentaires

Cette séance « En question », comme toutes celles du manuel, vise trois objectifs.

- Faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence.
- Répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude. Il s'agira de s'attacher particulièrement aux jeux d'écriture que les surréalistes ont privilégiés pour faire surgir une « réalité supérieure », celle de « la toute-puissance du rêve », du « jeu désintéressé de la pensée » (André Breton,

Premier Manifeste du surréalisme, p. 49 du manuel).

– Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Comme le libellé intégral de la question du programme (voir ci-dessous) nous a semblé relativement complexe, nous avons décidé de n'en retenir que la première partie.

L'interrogation du programme

- « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? »

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations présentées dans le programme sont souvent complexes, il nous a paru plus judicieux de présenter cette séance à la fin de la séquence après que les élèves ont lu et analysé diverses productions surréalistes.

Toutefois le professeur, s'il le souhaite, pourra aussi exploiter le ou les documents de la double page en ouverture de séquence pour lancer l'interrogation qui servira de fil rouge à la séquence.

Éléments de correction

Analysez

1. Le texte du poème-objet d'André Breton est le suivant : « Ces terrains vagues ou j'erre vaincu par l'ombre et la lune accrochée à la maison de mon cœur ». On veillera à ce que les élèves respectent l'ordre syntaxique des éléments de la phrase en s'appuyant sur les accords grammaticaux.

Comme dans toutes les productions surréalistes – dont les énoncés ne sont pas justement formulés dans un langage utilitaire ou référentiel –, les relations entre les objets et les mots ne vont pas immédia-

tement de soi. On pourra toutefois créer quelques liens qui n'engagent que la subjectivité de l'auteur du manuel!

– Le «je» du texte renvoie-t-il au buste d'un homme dont la tête à la forme d'un cercueil en bois et dont la bouche est un trou de serrure... qui ouvre sur quoi?

– L'errance dans les terrains vagues est-elle évoquée par ce trou de serrure suggérant un espace inconnu? Les gants de boxe sont-ils à mettre en relation avec le terme «vaincu» et «terrain vague» induisant un lieu relativement hostile?

– Le portrait et l'objet en forme de lanterne évoquent-ils «la lune accrochée à la maison de mon cœur»?

Il est évident qu'il ne peut y avoir de réponses définitives à ces questions. Il s'agira seulement de laisser vagabonder l'imaginaire des élèves et d'accepter toutes les connotations que suggère ce poème-objet, à condition toutefois qu'elles ne sous-entendent pas des contresens.

En effet, ce poème-objet d'un registre lyrique semble entraîner le lecteur sur un chemin mystérieux, parsemé d'embûches, d'où surgissent des souvenirs empreints de nostalgie et de tendresse.

2. Le jeu du cadavre exquis relève du hasard : sont mis bout à bout des textes et/ou des dessins sans que leurs auteurs aient connaissance de ce qui a été écrit ou dessiné avant eux. Il n'y a donc aucune cohérence entre ces diverses productions.

3. Dans son glossaire, Michel Leiris joue de diverses manières avec les signifiants (la forme) et les signifiés (le sens) des mots.

Dans l'extrait proposé, les jeux sur les signifiants sont les suivants :

– Michel Leiris inverse l'ordre des syllabes d'un mot pour produire d'autres mots : «Glossaire : j'y serre mes gloses»; «GRAMMAIRE : la mère-grand»; «GRAVITÉ : t'y graver...»

– Il joue avec la paronymie, l'homonymie et l'homophonie de certains termes ainsi que des isotopies sonores : «GALÈRES :

la terre est égale à leur gale»; «GLACE : mirage qui craque. Il nous enlace.»

– Il joue avec la composition des mots dérivés : «GÉNÉRATION : (engendre gêne et ration)».

– Il joue avec l'ordre de certaines lettres : «GRÂCE : garce grêle».

Mais ces jeux sur les signifiants ne sont pas gratuits. Ils induisent aussi une réflexion sur les signifiés des mots. Ainsi :

– Dans un glossaire, on enferme (serre) des discours explicatifs (gloses).

– Les galères représentent un espace (terre) malpropre (gale).

– Les relations entre les générations ne sont jamais aisées (gêne) et imposent parfois un partage (ration).

– L'homme de génie est parfois perçu comme un être froid (naît de la neige).

– La glace peut briller comme les mirages de l'eau dans un désert. Les allitérations en «qu/c» suggèrent le craquement de la glace.

– La grâce féminine, divine peut s'avérer redoutable.

– La grammaire ennuie comme les grands-mères

– Sur les tombeaux sont gravés des mots pleins de gravité.

Dans une même définition se mêlent les jeux sur les signifiants et les signifiés.

«GÉANT : étrange» (inversion des lettres et connotation du mot), «grand» (allitération et sens propre du mot), «étranger» (extension du premier mot de la définition, allitération et connotation du mot).

4. Magritte a tout à fait raison! Les mots «piano» et «violet» deviennent des images à part entière et perdent leur sens courant, voire toute signification. Dans le cas précis du tableau, ils illustrent un échange verbal absurde entre deux personnes : «on voit autrement les images et les mots dans un tableau».

5. • Le texte de Desnos semble bien avoir été écrit automatiquement sous hypnose (voir guide p. 34) car sont juxtaposés

dans des phrases des mots qui ne présentent aucune cohérence logique et aucune cohésion grammaticale : « Tu pipchin qu'à jolivase... ».

- Péret a détourné des proverbes tout en s'inspirant de leur structure syntaxique.

« Les grands oiseaux font les petites persiennes » → Les petits ruisseaux font les grandes rivières.

« Il faut battre sa mère pendant qu'elle est jeune » → Il faut battre le fer quand il est chaud.

« Tout ce qui vole n'est pas rose » → Tout ce qui brille n'est pas or.

« Vivre d'erreurs et de parfums » → Vivre d'amour et d'eau fraîche.

- Tardieu imite la rédaction de problèmes mathématiques même si, bien évidemment, la situation sur laquelle porte la consigne est absurde : Si..., comment... ; Faites...

6. Ces divers jeux surréalistes illustrent bien cet « automatisme psychique pur », cette « dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison » auquel André Breton fait référence dans le *Premier Manifeste du surréalisme* (voir doc. 1, 2, 4, 5).

De plus, certains d'entre eux expriment « la toute-puissance du rêve » (voir doc. 1 et 4).

Enfin, le glossaire de Michel Leiris évoque bien « le jeu désintéressé de la pensée ».

Synthétisez puis jouez !

Quelques propositions pour le plan du commentaire qui se devra répondre à la question suivante : « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage ? »

- **Introduction** : définir le surréalisme et reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

- **Premier paragraphe** : présenter la technique de l'écriture automatique sous hypnose et le jeu du cadavre exquis, l'illustrer par des exemples pris dans la documentation proposée.

- **Deuxième paragraphe** : présenter les jeux de mots sur les signifiants et les signifiés à l'aide des exemples du glossaire de Michel Leiris.

- **Troisième paragraphe** : présenter les détournements parodiques de Péret et de Tardieu.

- **Conclusion** : reformuler les trois démarches présentées dans chaque paragraphe et commenter leur intérêt pour le lecteur.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il est préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Il serait possible ensuite de leur proposer d'effectuer certains jeux présentés dans la séance comme celui du cadavre exquis, celui du glossaire, celui de l'écriture automatique (sans hypnose !), celui du détournement des proverbes ou d'énoncés mathématiques.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 52-53

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du diplôme intermédiaire. Voir le « Gros plan » du manuel, page 29.

Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans la séquence « Impressions surréalistes ».

Pour la biographie de Robert Desnos, se reporter à la page 31 du guide.

Éléments de correction

Vocabulaire et compréhension

1. Le poème fait référence à la Seconde Guerre mondiale. (0,5 point)

L'image poétique de la troisième strophe qui évoque cette période est la suivante : «Jamais lunes ni soleils ne roulèrent si loin de la terre». (0,5 point)

Il s'agit d'une métaphore (0,5 point) qui suggère que le monde va s'enfoncer dans la nuit, que vont disparaître la joie, la chaleur, la lumière. (0,5 point)

2. Ce poème est surréaliste car il hérite des innovations formelles des poètes de la Modernité : le texte est rédigé en vers libres; les vers des strophes n'ont pas de majuscules. (2 points)

L'environnement décrit est imaginaire comme dans un cauchemar («... je vois le ciel où les astres roulent sur l'arête des toits». Des étoiles sont personnifiées (... c'est Vénus au ventre blanc, c'est Diane qui dégrafe sa tunique près d'une fontaine de lumière»). Certaines images comme celles précitées sont difficilement explicables rationnellement. (2 points)

3. Le dernier vers produit un effet de surprise et de peur (1 point) car il se conclut par un mot qui effraie même encore aujourd'hui : «Peste». (1 point)

4. Le vers choisi pour illustrer le tableau est le suivant : «Où va-t-il le promeneur qui se rapproche lentement et s'arrête par instant?» (1 point) C'est une phrase

de type interrogatif comme le prouvent sa construction syntaxique et le signe de ponctuation : un point d'interrogation. (1 point)

Écriture

Pas de corrigé type.

Barème détaillé :

- Description : organisation et présentation détaillée d'éléments dans un espace (4 points)
- Références à une peinture : ex. : les couleurs (1 point)
- Ces éléments doivent représenter le bonheur et la joie de vivre (2 points)
- Qualité de l'expression écrite (3 points)

@ En plus!

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 2, sont disponibles (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Max Ernst, *L'Avion meurtrier* (page 30).
- Francis Picabia, *Idylle* (page 31).

I Objet d'étude

Du côté de l'imaginaire

Séquence 3

- Interrogation du programme. Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE En lisant <i>Le Horla</i> de 1887 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelle histoire raconte la version la plus connue de la nouvelle de Guy de Maupassant ? Quelle est la forme narrative utilisée ?</i> Manuel : p. 56 • Guide : p. 59	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque) • <i>Le registre fantastique, en particulier l'énonciation à la première personne et la forme du journal intime</i>
LECTURE Les apparitions du monstre <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment le Horla est-il décrit et quels sont les liens entre ce personnage et le narrateur ?</i> Manuel : p. 58 • Guide : p. 62	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque) • <i>Le registre fantastique, en particulier les créatures des contes fantastiques</i>
LECTURE Retour sur les versions antérieures du <i>Horla</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Laquelle des trois versions du Horla semble le mieux correspondre aux critères actuels de la littérature fantastique ?</i> Manuel : p. 60 • Guide : p. 64	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes • <i>Le registre fantastique, en particulier la définition du fantastique selon un critique contemporain, T. Todorov</i>
LECTURE En lien avec la psychiatrie au XIX^e siècle <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peut-on établir des relations entre les trois nouvelles du Horla, les obsessions de Maupassant et la réalité de la psychiatrie du XIX^e siècle ?</i> Manuel : p. 62 • Guide : p. 67	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque) • <i>Le registre fantastique, en particulier ses liens avec le monde réel (biographie de Maupassant, psychiatrie)</i>
LANGUE Les modalisateurs du doute <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour comprendre la subjectivité du narrateur ou des personnages</i> Manuel : p. 64 • Guide : p. 70	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modalisation du doute</i>
À L'ÉCRIT Imaginer un conte fantastique à partir d'une BD Manuel : p. 66 • Guide : p. 71	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire • <i>Le registre fantastique, en particulier dans une BD</i>
EN QUESTION Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? Manuel : p. 68 • Guide : p. 73	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents
BILAN Le registre fantastique Manuel : p. 70	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le registre fantastique</i>
HISTOIRE DES ARTS L'imaginaire d'un peintre du fantastique : Gustave Moreau Manuel : p. 72 • Guide : p. 74	<ul style="list-style-type: none"> • Arts, réalités, imaginaires
ÉVALUATION Vers le Bac pro Manuel : p. 74 • Guide : p. 76	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du baccalauréat professionnel • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Le fantastique et les versions du *Horla* de Maupassant

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. Être curieux des représentations variées de la réalité.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none">• Quatre extraits <i>Le Horla</i>, version 1887• Rembrandt, <i>Autoportrait à l'expression stupéfaite</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique À partir des questions du manuel<ul style="list-style-type: none">– Repérer les principales étapes du récit et les héros– Analyser les procédés narratifs• Écriture du résumé de l'œuvre
<ul style="list-style-type: none">• Trois extraits <i>Le Horla</i>, version 1887• Edvard Munch, <i>La Peur</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique : – Comparer et interpréter les trois extraits afin de mettre en évidence les circonstances de l'apparition du Horla, les manifestations de sa présence, les relations entre lui et le narrateur ainsi que ses caractéristiques fantastiques• Écrit à partir de contrainte<ul style="list-style-type: none">– Suggérer des pistes pour mettre en scène au cinéma le personnage du Horla
<ul style="list-style-type: none">• Un extrait de <i>Lettre d'un fou</i> de Guy de Maupassant, 1885• Un extrait de la version de 1886 du <i>Horla</i> de Guy de Maupassant• William Blake, <i>Livre d'Urizen</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Comparer, interpréter les deux extraits• Écrit d'argumentation<ul style="list-style-type: none">– Argumenter pour déterminer l'œuvre la plus fantastique parmi les trois étudiées
<ul style="list-style-type: none">• Une lettre de Maupassant, <i>Correspondance</i>• Un extrait d'un essai in <i>Le Horla et autres contes fantastiques</i>• Un extrait du <i>Horla</i>, version 1887• Pierre-André Brouillet, <i>Une leçon du docteur Charcot à la Salpêtrière</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Analyser et interpréter trois textes• Lecture cursive<ul style="list-style-type: none">– Rechercher d'autres passages dans <i>Le Horla</i> version 1887
<ul style="list-style-type: none">• <i>Extrait du Horla</i>, version 1887• John Dickson Carr, <i>La Chambre ardente</i>• Prosper Mérimée, <i>La Vénus d'Ille</i>	<ul style="list-style-type: none">• Écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Identifier dans un texte les modalisateurs– Insérer des questions directes ou indirectes dans un texte– Identifier et utiliser les temps et modes verbaux qui expriment le doute• Écrire un texte utilisant les modalisateurs du doute
<ul style="list-style-type: none">• Une planche de la BD <i>Lovecraft</i>• La biographie de H.P. Lovecraft	<ul style="list-style-type: none">• Lecture cursive<ul style="list-style-type: none">– Lire la planche de BD• Écrit de travail<ul style="list-style-type: none">– Organiser son texte à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche• Écrit à partir de contraintes et d'un déclencheur– Rédiger le conte fantastique
<ul style="list-style-type: none">• Extraits d'un forum sur Internet.• Une illustration de Ruggieri• Jean-Paul Sartre, <i>Les mots</i>• André Brink, in <i>Pourquoi écrivez-vous ? 400 écrivains répondent</i>• Daniel Pennac, <i>Chagrin d'école</i>• Une vignette de la BD <i>Le Guide des cités</i> de F. Schuiten et B. Peeters• Un article du journal <i>Le Monde</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analysez »• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none">• Documentation• Mini-dico• Fiche bac	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles• Écrit de travail et de mémorisation<ul style="list-style-type: none">– Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none">• Gustave Moreau, <i>Œdipe et le Sphinx</i>• Éléments de biographie• Gustave Moreau, <i>Autoportrait</i>• Gustave Moreau, <i>Salomé dansant</i>• Théodore de Banville, <i>Rimes dorées</i>• Gustave Moreau, <i>Ange</i>	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension• Écrit de travail<ul style="list-style-type: none">– Rédiger la synthèse• Recherche documentaire<ul style="list-style-type: none">– Création d'un portfolio
<ul style="list-style-type: none">• Franz Kafka, <i>La métamorphose</i>• Franz Kafka, <i>Lettre au père</i>• Un article extrait du journal <i>Le Monde</i>	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire• Écrit de commentaire<ul style="list-style-type: none">– Rédiger un commentaire sur ce que représentent la création et la lecture de fictions

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

La lecture d'œuvres imaginaires, en particulier celles relevant du registre fantastique, est souvent présentée comme une manière de fuir la réalité. Si le pouvoir d'évasion de tels récits présentant des univers irréels est indéniable, le lecteur peut également y trouver, sinon un écho à des questions personnelles – voire des réponses –, du moins une ouverture sur des réalités différentes de la sienne. En effet, le lien entre la vie de l'auteur, ses préoccupations, celles de son époque et son œuvre est parfois important et peut susciter la curiosité, l'intérêt du lecteur. Étudier les différentes versions du *Horla* de Maupassant a pour double avantage de faire étudier une œuvre longue qui relève du registre fantastique et d'offrir plusieurs interprétations. Cette étude permettra à la fois de définir ce qu'est le fantastique, mais également d'entraîner les élèves à comparer différentes versions d'un même récit, de découvrir ainsi l'évolution d'un travail d'écriture et d'approcher le sens caché de la création littéraire.

C'est la dernière version, celle de 1887, que l'on pourra d'abord proposer aux élèves de lire : elle servira de base d'analyse pour les premières séances de lecture. C'est en effet la version la plus aboutie.

Par ailleurs, les élèves pourront écrire des récits imaginaires, en s'aidant de contraintes et de déclencheurs, comme le préconise le programme.

Ouverture MANUEL P. 54-55

Commentaires

Il s'agit d'une double page de lancement, qui, à l'aide des images, de la biographie de Maupassant et de la citation, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur l'œuvre abordée, le personnage du *Horla* et le lien pouvant être établi entre celui-ci et son auteur.

Cette double page incite aussi les élèves à réfléchir à l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? ».

Elle les invite enfin à s'interroger sur le type de registre auquel ce récit appartient.

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :

- soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;

- soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur, les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images et le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et éventuellement du manuel numérique disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

Les deux illustrations ne sont pas de la même époque et elles montrent une représentation très différente du *Horla* : dans la première, la plus ancienne, c'est un être aux contours mal définis, translucide (on voit, à travers le bas de son corps, les vêtements du héros), aérien ; la seconde, plus moderne, propose une vision plus réaliste, plus cauchemardesque aussi. Toutes les deux illustrent cependant le pouvoir que cet être semble détenir sur le héros : dans la première image, le *Horla*, dressé au-dessus du personnage principal pose lourdement ses deux mains sur la tête de ce dernier, tandis que dans la seconde, il est assis sur sa poitrine et l'étrangle dans son sommeil.

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous ? »

- Le personnage semble, comme Maupassant, victime d'hallucinations et d'obsessions.
- Elles évoquent un personnage aux prises avec une présence indéfinissable, réelle ou pas, qui le hante et qui semble détenir un pouvoir sur lui.
- Deux hypothèses peuvent être avancées :

– le Horla est un être surnaturel ; il existe « réellement » dans la fiction et le personnage central est sa victime ;

– le Horla est une chimère, une création de l'imaginaire du narrateur-personnage qui est un fou.

Son nom suggère l'existence d'une présence étrangère (« hors de »), peut-être surgi du personnage lui-même, de son inconscient.

Quelques hypothèses sur l'origine du mot « Horla »

Les spécialistes de Maupassant ont proposé beaucoup d'hypothèses sur l'origine et la signification de ce nom. En voici quelques-unes :

– le mot normand *Horsain* signifiant étranger ;

– la transcription phonétique de « hors-là », qui peut signifier l'injonction « dehors ! », ou bien désigner tout ce qui n'est pas dans le monde dans lequel on vit ;

– la proximité anagrammatique de « Horla » et de « choléra », hypothèse justifiée puisque Maupassant exploite le motif de la contagion (extrait p. 57 du manuel).

- Ce récit appartient au registre fantastique.

Lecture EN LISANT LE HORLA DE 1887 MANUEL P. 56-57

Problématique de lecture

Quelle histoire raconte la version la plus connue de la nouvelle de Guy de Maupassant ? Quelle est la forme narrative utilisée ?

Commentaires

Cette première séance permet aux élèves de vérifier leur compréhension globale du récit : non seulement l'histoire racontée, les principales étapes de la narration, mais aussi les principaux procédés narratifs utilisés par l'auteur. Il s'agit également pour le professeur de savoir si les notions fondamentales travaillées au collège sont acquises (schéma narratif, énonciation, point de vue, emploi des temps du passé). Enfin, le professeur peut amener les élèves à se poser la question du lien entre l'œuvre et son auteur, entre l'imaginaire et le réel.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque). »

CONNAISSANCES

- Le registre fantastique, en particulier l'énonciation à la première personne et la forme du journal intime.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

– Avant de lire les textes et d'annoncer le titre de la séance ou sa problématique, l'enseignant peut inviter les élèves à lire en diagonale les extraits, puis leur demander pourquoi ces textes ont été choisis et placés ainsi côte à côte dans une double page. La réponse espérée est bien sûr que ces extraits correspondent aux étapes principales du récit et qu'ils résument l'évolution du récit et du personnage central.

– L'enseignant formulera la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

– Il lira ensuite les quatre textes d'une manière très expressive, pour séduire son public.

– Il recueillera alors les premières impressions de lecture des élèves et les notera au tableau.

- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

– Les recherches peuvent se faire à la maison préalablement à l'étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.

– Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).

– Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.

– Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de réponse ou confie cette tâche à un secré-

taire de séance. On en profitera pour faire les remarques de langue qui s'imposent.

- **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Le Horla est un récit qui suit le schéma narratif traditionnel (la vie tranquille du personnage est bouleversée par une réalité ignorée qui se manifeste à ses yeux étape par étape et le conduit à une issue fatale) et qui se déroule de manière linéaire. Il met en présence deux personnages principaux, le narrateur et le Horla, un être surnaturel.

Maupassant utilise la forme du journal intime qui supprime tout intermédiaire entre le rédacteur du journal et le lecteur. Celui-ci est instauré seul juge de l'aventure vécue par le héros.

Tout au long du récit, le lecteur se demande si le narrateur est en proie à la folie. Le parallèle entre ce récit et la vie de Maupassant est tentant quand on sait que l'auteur est mort fou.

Éléments de correction

1. L'histoire du *Horla* de 1887 commence au mois de mai et se termine en septembre : elle s'étale donc sur une période assez courte de cinq mois. Elle se déroule en Normandie, dans une maison située au bord de la Seine, entre le Havre et Rouen.

2. Le narrateur mène une existence paisible jusqu'au jour où il se rend compte que certains événements inexplicables viennent troubler ses nuits : une carafe pleine d'eau se vide toute seule ainsi qu'un verre de lait. Il a conscience qu'une présence étrange et étrangère l'accompagne : les manifestations de son existence se multiplient. Il croit avoir trouvé une explication : il s'agit d'un Être invisible venant

d'un autre monde, arrivé du Brésil où sa présence a été décelée; arrivé en France par bateau, il est attiré par la belle maison blanche. L'angoisse du narrateur ne cesse de grandir, le sentiment d'être possédé également. Il décide alors de tuer le Horla en l'enfermant dans sa maison à laquelle il met le feu. Mais le Horla est-il vraiment mort? S'il n'est pas mort, il ne reste plus au narrateur qu'à se tuer.

3. Le narrateur est un être solitaire : il vit tout seul dans sa maison. Il n'a pas d'ami, pas d'amour. Il paraît assez fortuné pour mener une vie tranquille, sans souci matériel. Il semble par ailleurs en proie à des cauchemars, voire des hallucinations. Les hypothèses qu'il émet par rapport à la nature du Horla semblent un peu folles.

En fait, il n'est pas très caractérisé du point de vue social et affectif. Maupassant nous le présente comme un homme, notre semblable, indifférencié : il n'a pas de nom.

Mais c'est aussi un être courageux, lucide et qui conserve dans les épreuves une faculté de raisonnement importante.

Le Horla est un être surnaturel qui ne se manifeste pas directement au narrateur. On pourrait croire au début du récit qu'il s'agit d'un fantôme, d'un vampire (il vient la nuit, sans bruit, pendant le sommeil). Mais le narrateur envisage ensuite une autre hypothèse, celle d'un être invisible venu d'ailleurs pour assujettir l'homme.

Tout au long du récit, le lecteur se pose des questions : le Horla existe-t-il? Qui est-il : un être surnaturel ou l'expression de la folie du narrateur? Le narrateur est-il sain d'esprit ou bien en proie à des hallucinations, à la folie?

4. L'histoire est racontée sous la forme d'un journal intime et le récit est énoncé à la première personne. L'histoire est donc racontée d'un point de vue interne, celui du narrateur. Nous voyons tout avec son regard. La forme du journal intime supprime tout intermédiaire entre le rédacteur du journal et le lecteur, qui est ainsi instauré seul juge de l'aventure vécue par

le héros. Elle favorise également l'identification du lecteur au narrateur, malgré la singularité du propos et celui-ci accepte d'emblée comme vrai tout ce que dit «je».

5. La chronologie des événements est globalement linéaire puisque le narrateur écrit son journal au jour le jour en relatant les événements de son quotidien.

6. Le narrateur emploie les temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé plus-que-parfait) lorsqu'il raconte un événement qui s'est produit avant le moment où il écrit : «Ce qui s'est passé la nuit dernière [...] j'avais fermé ma porte à clef; puis, ayant soif, je bus un demi-verre d'eau, et je remarquai par hasard que ma carafe était pleine...». Il emploie le présent pour exprimer ce qu'il ressent ou ce qui se passe au moment où il écrit : «... ma tête s'égarait quand j'y songe!»

Dans la dernière phrase du récit, le futur est exprimé au moyen de «aller + infinitif».

7. La dernière phrase produit un effet de surprise car la fin est brutale. Il s'agit d'un dénouement ouvert puisque le narrateur ne sait pas explicitement ce que va devenir le narrateur personnage : il va peut-être se tuer... Mais comment? Ce type de dénouement (ouvert et non fermé) participe du sentiment de doute que laisse la lecture des récits fantastiques.

8. Maupassant a été victime de troubles nerveux, d'hallucinations. Il est interné à la fin de sa vie.

Maupassant et la maladie

Depuis 1874, Maupassant est atteint de troubles cardiaques, pulmonaires et digestifs accompagnant divers états d'irritation. La syphilis vient se superposer à un terrain neurologique favorable : Hervé, son frère, a constamment donné des preuves de déséquilibre et d'instabilité jusqu'à ce que Maupassant le fasse interner.

L'écrivain tentera de se suicider le 1^{er} janvier 1892 avant d'être interné chez le

docteur Blanche à Passy le 7 janvier où il va mourir dix-huit mois plus tard (le 6 juillet 1893).

9. Le narrateur met le feu à sa maison. Cela ne figure pas dans la biographie de Maupassant. De plus cet auteur ne s'est pas suicidé.

À votre résumé !

Proposition de résumé :

Je vivais confortablement dans une grande demeure blanche, au bord de la Seine. Soudain, sans raison apparente, je fus pris de malaises. Un fait bizarre se produisit un soir : je m'endormis en laissant ma carafe pleine d'eau à côté de mon lit ; en me réveillant, je la trouvai vide. J'en conclus que quelqu'un était auprès de moi toutes les nuits. Un matin, en me promenant dans mon jardin, je vis une rose se casser, s'élever en l'air, comme cueillie par une main. Un peu plus tard, je vis une page du livre que j'avais posé sur ma table tourner toute seule. Je fus alors persuadé qu'un être invisible se trouvait là, ne me quittait plus, me prenait ma vie, anéantissant ma volonté. Je le baptisai le Horla. Je finis par le voir un soir. J'avais allumé toutes les lumières de ma chambre et en me retournant brusquement, je constatai que le grand miroir où j'avais l'habitude de me regarder était vide : mon reflet avait disparu. Il réapparut progressivement, comme à travers une masse d'eau. Je décidai de le détruire en l'enfermant dans ma chambre à laquelle je mis le feu. Mais je ne suis pas sûr qu'il ait péri dans les flammes. Il ne me reste qu'une solution : me tuer.

Lecture LES APPARITIONS DU MONSTRE MANUEL P. 58-59

Problématique de lecture

Comment le Horla est-il décrit et quels sont les liens entre ce personnage et le narrateur ?

Commentaires

Cette séance a pour objectif de cerner le personnage fantastique dont le nom a donné son titre à l'œuvre. Il s'agit d'un personnage extrêmement complexe qui a hanté Maupassant de nombreuses années. De la nouvelle intitulée *Lui* (1883) à la dernière version du *Horla* (1887), il en a esquissé plusieurs ébauches avant d'en présenter le portrait le plus achevé et le plus nuancé possible. Comment Maupassant a-t-il construit ce personnage central ? En quoi est-il une créature fantastique ? Voilà les questions auxquelles cette séance va essentiellement répondre.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque). »

CONNAISSANCES

- Le registre fantastique, en particulier les créatures des contes fantastiques.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant peut lire d'emblée, d'une manière expressive, les trois textes.
 - Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves et les note au tableau : de quoi ces trois textes parlent-ils ? Quels sont leurs points communs ?
 - Puisqu'il s'agit d'une confrontation de textes afin de voir comment Maupassant a construit au fil de son œuvre son personnage, le professeur peut tracer un tableau comparatif en trois colonnes.

• **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

Celles-ci peuvent être menées de manière différente selon les questions :

- Pour les quatre premières questions, trois groupes peuvent être constitués ; chacun répondant à ces questions pour un texte donné (soit le premier extrait, le deuxième ou le troisième).
- Les questions 5 et 6 relèvent plus d'un traitement en classe entière sous forme de cours dialogué.
- Pour traiter la question 7 et y répondre efficacement, un temps de réflexion (individuel ou en binôme) est nécessaire car il s'agit de croiser les réponses obtenues aux questions précédentes avec les informations contenues dans l'encadré « Repères ».

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

- Pour les quatre premières questions, le professeur interroge un élève de chaque groupe et note dans le tableau comparatif qu'il aura élaboré les éléments de réponse. Il en tire à chaque fois une conclusion.
- Pour les questions 5 et 6, le professeur écrit au tableau sous forme de notes les

éléments de réponse des élèves, puis en demande une reformulation.

- Pour la question 7, le professeur interroge précisément un élève. Sa réponse est complétée par les éléments que ses camarades auront trouvés.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite, recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Le Horla est décrit de manière progressive. Il prend peu à peu possession de l'espace de vie du narrateur (son jardin, sa chambre, son fauteuil), puis de sa vie intérieure (il assiège son cerveau et annihile sa volonté). Pour finir, il lui prend son reflet. Le Horla est un être invisible qui prend peu à peu une certaine consistance aux yeux du narrateur et du lecteur. Il est capable de lire et semble éprouver de la peur dans certaines circonstances. Il n'est pas totalement immatériel puisqu'il possède « une sorte de transparence opaque ». Ce sont des liens complexes qui lient le narrateur au Horla : une relation de domination voire de possession.

Éléments de correction

1. à 4.

	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Synthèse
Les lieux et moments de la journée	– Dehors – La journée en plein soleil	Dans sa chambre	– Le soir – Dans sa chambre	Le narrateur sort de moins en moins. C'est le soir, dans un lieu clos, que le monstre apparaît de plus en plus.
Le narrateur est-il seul ?	Oui	Oui	Oui	Il n'y a pas de témoin pour vérifier les dires du narrateur.
Les manifestations de la présence du Horla	Une rose cueillie par une main invisible	– Le narrateur ne peut pas sortir, comme si quelqu'un gouvernait sa volonté. – Un livre dont la page se tourne	Le narrateur n'aperçoit plus son reflet dans le miroir. Il réapparaît ensuite comme à travers une nappe d'eau.	Sa présence se manifeste de manière de plus en plus précise et de plus en plus tangible, sans prendre toutefois une consistance toute matérielle. Le Horla et le narrateur se fondent l'un dans l'autre.
Les sentiments éprouvés par le narrateur	Peur, doute	– Peur, terreur – Puis il reprend le dessus : sentiment de colère et de révolte	Peur	C'est le sentiment de peur qui domine.

5. Son attitude va de la soumission de début (6 août, 14 août) à la révolte (17 août) et à la recherche d'une réponse (19 août).

6. La double signification de la phrase tient à l'ambiguïté de ce que représente le pronom «m'»; en effet, on peut penser qu'il désigne le narrateur, mais aussi le Horla. Celui-ci est alors un double du narrateur.

Le double dans la littérature

Le thème du double est très ancien dans la littérature. Le double est d'abord le jumeau, mais cette gémellité peut être feinte (Plaute, *Amphitryon*, où Mercure prend l'aspect de Sosie (d'où vient le mot «sosie»), le valet d'Amphitryon, dont Jupiter a déjà pris l'apparence pour séduire sa femme Alcène).

La veine fantastique a exploité au XIX^e siècle ce thème. Par exemple, Poe dans sa nouvelle intitulée *William Wilson* : le narrateur est poursuivi par un double qui a son nom, la même date de naissance, prend ses traits et sa voix et finit par le tuer pour s'en débarrasser.

Tenant compte des découvertes de la psychiatrie à son époque, Maupassant exploite le thème du double d'une manière plus originale et plus inquiétante. Ce thème est présent dans la nouvelle *Sur l'eau* où le récit permet de constater qu'il y a dans chaque individu deux moi contradictoires. Il est également présent dans la nouvelle *Lui* : le personnage principal voit son double.

7. Le Horla est un être qui n'existe pas; il est indéfinissable et invisible. Il est doté de pouvoirs magiques, maléfiques : il prend possession du narrateur, de son esprit.

À votre portrait cinématographique!

Pas de corrigé type pour cette question.

Lecture **RETOUR SUR LES VERSIONS** **ANTÉRIEURES DU HORLA** **MANUEL P. 60-61**

Problématique de lecture

Laquelle des trois versions du *Horla* semble le mieux correspondre aux critères actuels de la littérature fantastique?

Commentaires

Avant de donner au public la version définitive du *Horla*, celle de 1887, Maupassant a écrit deux autres contes qui reprennent le même thème : la première version du *Horla*, beaucoup plus courte, a été publiée en 1886 dans le journal *Gil Blas*, mais le récit est déjà esquissé dans la *Lettre d'un fou*, publiée en février 1885. La comparaison entre les trois versions est instructive et nous permet de comprendre par quelles étapes Maupassant est passé pour mener à bien l'exploitation de son sujet.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes. »

CONNAISSANCES

- Le registre fantastique, en particulier la définition du fantastique selon un critique contemporain, T. Todorov.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

- L'enseignant peut lire d'emblée, d'une manière expressive, les trois textes.
- Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi ces trois textes parlent-ils ? Quels sont leurs points communs ?
- Il pose la problématique de la séance.
- Puisqu'il s'agit d'une confrontation de textes, le professeur élabore, s'il le souhaite, un tableau comparatif en trois colonnes.

- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

La classe peut être divisée en deux grands groupes (eux-mêmes subdivisés en sous-groupes), chacun traitant un des deux textes et les questions y afférant.

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

- Le professeur interroge un ou plusieurs élèves de chaque groupe et note dans le tableau comparatif qu'il aura construit les éléments de réponse. Il en tire chaque fois, avec les élèves, une conclusion partielle.

- **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et prépare avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les trois versions relèvent du registre fantastique et ont des points communs. Il n'y a dans aucune d'entre elles, de châteaux hantés ou de paysages d'horreur. Mais on y retrouve les ingrédients traditionnels du fantastique (la nuit, la peur, l'isolement, les doubles, la mort). Pourtant ce sont surtout des objets quelconques (carafe, rose, livre) qui sont porteurs de mystère : ils apparaissent dans les trois versions.

Le Horla de 1887 fait figure d'aboutissement. Ainsi, la progressive décomposition du personnage est observée pas à pas et beaucoup plus longuement. La forme du journal intime, opposée à celle de la lettre (Lettre d'un fou) ou du récit à la troisième personne (Le Horla, 1886), permet au lecteur de ressentir une inquiétante impression de vérité. En effet, le narrateur ne sera jamais décrit par un autre personnage : plus de médecin, plus d'ami, pas de témoin pour ratifier ou dénoncer ses dires. Le lecteur hésite constamment entre les hypothèses qu'il peut avancer quant à l'existence du Horla et la folie du narrateur : le narrateur est fou et le Horla est le fruit de son imagination (explication rationnelle) ou bien il n'est pas fou et le Horla existe (explication irrationnelle). C'est en cela que Le Horla de 1887 correspond mieux aux critères du registre fantastique définis par Todorov.

Éléments de correction

1. à 4.

	Texte 1	Texte 2	Synthèse
Les points communs entre les versions de 1885 et 1886	1. Le héros : – le scripteur de la lettre : « je ». C'est un héros narrateur ; – c'est un fou qui est suivi par un médecin : il reconnaît sa folie. De plus, le titre ne comporte pas de point d'interrogation ; – il mène une existence ordinaire ; – il semble solitaire ; – aucune description physique n'est faite ; – il n'a pas de nom.	1. Le héros : c'est un héros narrateur. Il raconte son histoire devant un auditoire de médecins. – Est-il fou ? Il est soigné pour cela, mais se dit sain d'esprit. – Description physique précise : très maigre, maladif. – Pas de nom. – Il semble être solitaire.	1. Le héros : – c'est un héros narrateur. Il dit « je » ; – il n'a pas de nom ; – c'est un solitaire ; – il se pose, à des degrés divers, la question de sa folie : certitude pour le premier, doute pour le second.
	2. Le héros s'adresse à son médecin.	2. Le héros s'adresse à son médecin.	2. Le héros s'adresse à son médecin.
	3. Il parle tout d'abord de l'ignorance humaine devant les phénomènes inexplicables. Puis il évoque une présence étrangère à ses côtés.	3. Il évoque : – ses malaises, insomnies, son irritabilité ; – l'impression que quelqu'un aspire sa vie la nuit ; – la carafe pleine qui est retrouvée vide le matin.	3. Le héros évoque dans les deux textes une présence étrangère à ses côtés.
Les différences	4. Une lettre : « Mon cher docteur »	4. Un récit enchâssé : un premier récit, à la troisième personne, encadre le récit fait par le héros. Le premier récit apporte une caution d'authenticité.	4. Deux formes littéraires différentes. Mais dans les deux cas, il s'agit d'un récit fait a posteriori des événements (différent du <i>Horla</i> 2 ^e version).
	5. L'explication du héros est la suivante : notre connaissance du monde dépend de nos organes des sens ; comme ceux-ci sont limités, elle est relative, donc inexacte : « examinant », « croyant voir », « croyant savoir », « croyant connaître », « Être intérieur », « moi », « filets nerveux », « être extérieur », « monde ». Il cite Montesquieu comme argument d'autorité de valeur.	5. « Donc », « d'abord », « donc », « en effet » : ces mots jouent plus le rôle de ponctuation, d'organisation chronologique du discours que de connecteurs logiques construisant la pensée et un raisonnement. L'argument avancé pour expliquer son mal est un désordre nerveux.	5. Les deux héros ne raisonnent pas de la même manière : l'un avance un raisonnement logique, l'autre non.

À votre classement final !

La réponse à cette question peut servir de synthèse à la séance. Elle permet de répondre à la problématique de la séance (cf. ci-dessus).

**Lecture
EN LIEN AVEC
LA PSYCHIATRIE
AU XIX^e SIÈCLE
MANUEL P. 62-63**

Problématique de lecture

Peut-on établir des relations entre les trois nouvelles du *Horla*, les obsessions de Maupassant et la réalité de la psychiatrie du XIX^e siècle ?

Commentaires

Maupassant est prédisposé à la maladie par une hérédité assez lourde : sa mère est sujette à des crises nerveuses et son frère, interné une première fois en 1887, l'année du *Horla*, meurt fou en 1889. Il souffre lui-même de maux de tête et de troubles oculaires, aggravés par les excès en tous genres auxquels il se livre (excès de travail mais aussi de mondanité et de débauche). Pour les soulager, il s'adonne à l'éther, goûte au haschich, à l'opium. Il est tantôt en proie à la tristesse, à l'abattement, ou livré à une activité dévorante : c'est un cyclothymique. Il est atteint de la syphilis en 1876 qui, sur ce terrain favorable, provoque des troubles physiques variés. À partir de 1882, il a des hallucinations : quand il se regarde dans la glace, il ne reconnaît plus son image. Elles se multiplient vers 1887, relevant de l'autoscopie (hallucination par laquelle on croit se voir). Dès 1888, il se sent menacé par la folie. Il lutte contre elle. Quand il se rend compte que c'est elle qui gagne, qu'il ne peut plus écrire, il essaie de se tuer. Il est interné dans la maison de santé du d^r Blanche où il meurt après dix-huit mois d'inconscience presque totale.

La question se pose si, dans le *Horla*, Maupassant n'a pas pressenti sa future condition de malade mental. Sur ce point les avis sont partagés. Ce qui est sûr, c'est que seul un écrivain en pleine possession

de son art pouvait créer une telle œuvre qui témoigne d'une parfaite maîtrise de l'écriture.

Il est en tout cas intéressant d'amener les élèves à réfléchir sur les liens entre une œuvre littéraire et son auteur. C'est l'objectif de cette séance.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Contextualiser et mettre en relation des œuvres traitant par l'imaginaire un même aspect du réel à des époques différentes. »

CONNAISSANCES

- Le registre fantastique, en particulier ses liens avec le monde réel (biographie de Maupassant, psychiatrie).

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »
- « Être curieux des représentations variées de la réalité. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant peut lire d'emblée, d'une manière expressive, les trois textes.
 - Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi ces trois textes parlent-ils ? Quelle problématique peut-on en dégager ?
- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**
 - Travail individuel des élèves pour préparer la réponse à la question 1.
 - Travail en binômes pour les autres questions.
- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

– Question 1 : le professeur recueille les réponses des élèves, les amène par un questionnement plus précis à affiner leur analyse, la complète éventuellement par des explications.

– Questions 2, 3, 4 : le professeur interroge un ou deux binômes par question et demande au reste de la classe de compléter ou d'infirmer leurs réponses.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et prépare avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Maupassant s'est intéressé à tout ce qui se rapporte à la psychiatrie alors en plein développement. On en trouve de multiples traces dans sa nouvelle. Cet intérêt est peut-être lié aux problèmes de santé que le romancier rencontrait : Maupassant est mort fou. Il a très bien évoqué, dans les trois versions, les différents aspects de la maladie (angoisse, délire, hallucinations...). Mais pour autant, la maîtrise de l'écriture dont il fait preuve révèle un artiste parfaitement conscient de son art. Cependant, il est incontestable qu'il ait utilisé dans ses ouvrages l'expérience cruelle que lui conférerait la maladie.

Éléments de correction

1. La lettre de Maupassant écrite en 1891, quelques années après la parution du *Horla*, montre à quel point la santé de Maupassant est chancelante.

La phrase : « j'ai passé une nuit de détraquement cérébral épouvantable » fait écho aux pages du *Horla* quand le narrateur décrit les nuits qu'il passe : version 1886 (manuel p. 61), version 1887 (5 juillet, manuel p. 56). Les termes « agonie », « mort » font écho à ceux utilisés dans *Le Horla* (cf. la version de 1886, manuel p. 61, l. 17-18 : « néant », « mort »). La « nuit »,

thème cher à Maupassant, est évoquée dans cette lettre et c'est surtout la nuit que les principaux événements du *Horla* se déroulent. Autre mot qui trouve un écho dans son œuvre, c'est le mot « angoisse ».

Le texte 2 fait le lien entre l'œuvre de Maupassant et les préoccupations de son époque. Le développement de la psychopathologie et de la psychiatrie passionne l'opinion publique. Les travaux de Charcot et de Freud (cf. les « Repères », p. 62) engendrent une fascination pour l'inconnu et l'explicable.

Le magnétisme et l'hypnose font aussi partie des questions en vogue.

La psychiatrie, une pratique en vogue à la fin du XIX^e siècle

Les érudits nous apprennent que dans les seules années 1885-1887 (dates de parution des deux versions du *Horla*), il se publia plus de soixante ouvrages sur la névrose, l'obsession, l'hypnotisme et la suggestion. Les hypnotiseurs viennent montrer leur talent (réel ou simulé, car les charlatans sont nombreux) dans les salons parisiens. Maupassant lui-même assiste aux séances de Charcot à la Salpêtrière. En cette fin de siècle, on cesse de considérer la folie comme un mal incurable. On essaye d'expliquer l'aliénation en étudiant les maladies du système nerveux et les altérations de la personnalité.

2. Dans ce texte, Maupassant relate une séance d'hypnose : le docteur Parent (personnage pour lequel le docteur Charcot a pu servir de modèle) endort Mme Sablé et la force à agir selon sa volonté. Cette scène n'a rien qui puisse surprendre les contemporains de Maupassant, l'hypnose étant l'une des méthodes de soin utilisées à l'époque.

L'hypnose

Les premiers à aborder cette technique nouvelle furent l'abbé portugais de Faria (1755-1819), qui l'appelait « sommeil

lucide», et le médecin français Alexandre Bertrand (1795-1831). Le nom d'hypnotisme est introduit par le médecin écossais James Braid qui endort ses patients en leur demandant de fixer du regard un objet brillant. Le 5 décembre 1859, le médecin français Broca rend compte d'une opération qu'il a pratiquée à l'hôpital Necker sous anesthésie hypnotique. Hippolyte Bernstein (1840-1919), professeur à la Faculté de médecine de Nancy, rassemblant autour de lui de nombreux universitaires, fonde l'école de Nancy dont la renommée sera mondiale. Il constate, au cours de ses recherches, que l'hypnose n'est pas un phénomène physique, mais un phénomène psychique dû à la suggestion.

3. Le tableau de Pierre-André Brouillet représente le neurologue Martin Charcot lors d'une de ses célèbres séances du mardi à l'hôpital de la Salpêtrière, examinant une patiente hystérique, Blanche Wittmann. Il est entouré d'un grand nombre de ses élèves et collaborateurs. La scène ainsi représentée évoque directement le passage du *Horla* où le docteur Parent hypnotise Mme Sablé.

Les travaux du docteur Charcot

Le docteur Charcot (1825-1893) avait entrepris des recherches sur l'hypnose en 1878 et plus particulièrement sur son utilisation pour soigner l'hystérie. Les hystériques ne manifestent aucune atteinte organique décelable mais leur comportement est plus ou moins inadapté. L'idée de Charcot est de substituer à la volonté défaillante du malade celle du médecin. Le moyen utilisé est l'hypnose, qui rend les sujets dociles aux suggestions. L'hypnotisme, mis à la mode par un médecin de Vienne, Mesmer (1734-1815) avait été laissé par la suite aux charlatans. Charcot lui donna une caution scientifique en en faisant une méthode

de traitement. Les cours qu'il donnait le mardi à l'hôpital de la Salpêtrière, à Paris, eurent un grand retentissement en Europe. Maupassant suivit ses cours entre 1884 et 1886 et les descriptions que le célèbre médecin faisait de certains cas ne pouvaient que retenir l'attention du romancier. Freud également fut un élève de Charcot qui l'initia, en 1885, à la méthode hypnotique.

4. Le *Horla*, cet être invisible qui le hante, agit sur lui comme le docteur sur Mme Sablé : il peut donc le dominer et l'asservir.

En plus dans les trois nouvelles !

Maupassant met en scène l'aliénation mentale progressive du narrateur en décrivant les différentes pathologies découvertes par les médecins de son époque :

- **l'angoisse** (sentiment d'insécurité sans représentation distincte d'un danger) est présente :

- dans la version du *Horla* de 1886 : «Donc, il y a eu un an à l'automne dernier... douches»;

- dans la version du *Horla* de 1887 : 16 mai, 25 mai, 2 juin.

- **le délire** :

- dans la version du *Horla* de 1886 : «À peine couché... épouvantable»;

- dans la version du *Horla* de 1887 : 16 mai.

- **l'hallucination** :

- *Lettre d'un fou* : «Or un soir... en me regardant.» ; «Et, dans cette glace... l'esprit des fous»;

- dans la version du *Horla* de 1886 : «or, un matin, hallucination» (épisode la rose); «c'était le 20 juillet... sur son arrêt» (épisode du livre); «En face de moi... reflet» (épisode du miroir);

- dans la version du *Horla* de 1887 : les mêmes épisodes (6 août, 17 août, 19 août).

- **l'obsession** :

- *Lettre d'un fou* : «Je demeurais des nuits entières, assis devant ma table, la tête dans mes mains et songeant à cela, songeant à eux» ; «Mais je l'attends sans cesse»;

- dans la version du *Horla* de 1886 : «Alors chaque jour... surtout»;
- dans la version du *Horla* de 1887 : 6 juillet.

Langue LES MODALISATEURS DU DOUTE MANUEL P. 64-65

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Modalisation du doute.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Toutes les séances de langue présentées dans le manuel suggèrent à l'enseignant une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément un support, en lien avec la thématique de la séquence, et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.

Ainsi invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à appréhender ce qu'est un modalisateur, sa fonction et son utilisation.

Le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. On ne peut s'assurer de la maîtrise par les élèves du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, les exercices sont

conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Ils ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Ainsi le premier exercice a-t-il pour objectif de permettre aux élèves de reconnaître les modalisateurs utilisés.

Le deuxième exercice demande d'insérer des modalisateurs.

Quant au troisième exercice, il vise à transformer un texte.

Enfin, le dernier exercice propose à l'élève un exercice d'écriture personnelle.

Éléments de correction

Recherches

1. Un modalisateur permet au narrateur d'exprimer des sentiments et des opinions subjectives comme le doute, la peur, l'admiration, la certitude...

2. Les expressions qualifiant l'état d'esprit du narrateur : « d'abord, je n'y compris rien », « éperdu d'étonnement et de peur », « ... des doutes me sont venus sur ma raison ».

3. – Bleu : phrase interrogative directe.

– Rouge : lexique, en particulier ici adverbe ou expression incise.

– Orange : phrase interrogative indirecte.

– Vert : mode verbal, ici conditionnel (présent).

4. Le narrateur éprouve également un sentiment de certitude sur son état. Les modalisateurs sont d'ordre lexical : « conscient », « complète lucidité », « raisonnant ».

5. « Halluciné raisonnant » : cette expression met en avant une opposition : d'un côté la folie qui semble guetter le narrateur avec son cortège de délires et d'hallu-

cinations, et, de l'autre, la raison qui est le propre d'un homme sensé.
 Cette expression résume, à elle seule, la question que le narrateur se pose tout au long de la nouvelle : le narrateur est-il fou ? Le Horla existe-t-il ?

Exercices

1. Identification

a. et b.

Phrase interrogative	Lexique	Mode verbal
– « Crois-tu ... moyens ? » – « quelqu'un ... cercueil ? » – « Comment... ressortir ? »	– Des verbes : « me paraît peu... » – Des adjectifs : « probable » – Des adverbes : « peut-être »	– Le subjonctif : « soit sorti », « ait quitté »

2. Insertion

Je m'approchai du lit et soulevai le corps du malheureux jeune homme; il était déjà raide et froid. Ses dents serrées et sa figure noircie exprimaient les plus affreuses angoisses. *Que lui était-il arrivé ? Quelle dernière vision avait pu ainsi figer ses traits ? [...]* J'écartai sa chemise et vis sur sa poitrine une empreinte livide qui se prolongeait sur les côtes et le dos. On eût dit qu'il avait été étreint dans un cercle de fer. *Quel être à la force surhumaine avait bien pu laisser une telle empreinte ? N'était-ce pas plutôt une machine ?* Mon pied se posa sur quelque chose de dur qui se trouvait sur le tapis; je me baissai et vis la bague de diamants. *Je me demandai pourquoi elle était là et comment le jeune homme avait pu entrer en sa possession.*

3. Transformation

- a. – Savais : imparfait de l'indicatif.
- Viendrait : conditionnel présent
- Pourrais : conditionnel présent
- Aurais : conditionnel présent

b. 19 août. Je le tuerai. Je l'ai vu ! Je me suis assis, hier soir, à ma table; et je fis sem-

blant d'écrire avec une grande attention. Je **sais** bien qu'il **viendra** rôder autour de moi, tout près, si près que je **pourrai** peut-être le toucher, le saisir ? Et alors !... alors, j'**aurai** la force des désespérés; j'**aurai** mes mains, mes genoux, ma poitrine, mon front, mes dents pour l'étrangler, l'écraser, le mordre, le déchirer.

c. Le texte ainsi modifié n'exprime plus les doutes du personnage. Au contraire, l'emploi du mode indicatif ne présente plus les événements à venir comme une hypothèse, mais les évoque comme une certitude.

4. Création

Exercice personnel. Pas de corrigé type.

À l'écrit

IMAGINER UN CONTE FANTASTIQUE À PARTIR D'UNE BD

MANUEL P. 66-67

Commentaires

Cette séance vise à développer les compétences d'écriture, en particulier celles concernant l'écriture à partir de contraintes et de déclencheurs. Ces compétences ont déjà été développées au collège. Cette séance offrira en outre aux élèves l'opportunité de lire une BD relatant la vie de Lovecraft, un des grands maîtres du roman fantastique du ^{xx}e siècle, BD complétée par une courte biographie. Cette page représente un apport culturel non négligeable. Cet aspect de l'enseignement du français est fortement encouragé par les nouveaux programmes, puisqu'il est dit dans le chapitre « Finalités » : « l'enseignement du français participe à l'enrichissement de la culture commune par [...] la fréquentation de productions artistiques variées ».

Biographie complémentaire de Lovecraft

Howard Phillips Lovecraft est un des maîtres incontestés de la littérature fantastique moderne.

Presque toute sa vie s'est déroulée dans la ville de Providence dans l'État de Rhode Island, près de Boston en Nouvelle-Angleterre, où il naît en 1890. En 1893, son père est atteint de démence alors qu'il est en voyage d'affaire : il mourra interné en 1898, la cause de la mort étant la syphilis. Après l'hospitalisation de son père, Lovecraft est élevé par sa mère, ses deux tantes et par son grand-père maternel dans la vaste demeure familiale. Cette dernière dispose d'une grande bibliothèque riche en ouvrages anciens, récits d'horreurs, précis d'astronomie et contes fantastiques. Il y passe de longues heures de lecture. Lovecraft, de nature fragile, se lance très tôt, dès l'âge de 6 ans, dans l'écriture avec des poèmes. À 13 ans, il écrit sa première nouvelle fantastique *The Beast in the Cave*. Adolescent, il se passionne pour l'astronomie, fonde un fanzine polycopié *The Rhode Island Journal of Astronomy* et écrit des articles sur les phénomènes astronomiques pour la *Tribune de Providence*.

Sa santé fragile lui fait arrêter ses études avant l'université. Son nom apparaît parfois dans quelques revues littéraires à partir de 1917, mais le plus souvent dans des magazines à bon marché où paraissent des récits à suspens. La situation financière déclinante des Lovecraft aggrave la santé de sa mère qui souffre de troubles psychiques graves liés à la syphilis. Hospitalisée en 1919, elle décédera deux ans plus tard. En 1923, il s'installe à New York où il vit avec celle qu'il épouse en 1924 mais dont il divorce en 1929. Revenu à Providence en 1926, il vit en reclus, composant ses plus grandes œuvres : *L'Appel de Cthulhu* (1926), *Le Cauchemar d'Innsmouth* (1931), *Les Montagnes hallucinées* (1931), *Dans l'abîme du temps* (1934). La littéra-

ture ne le nourrissant pas, il est obligé de faire des petits métiers. Il devient entre autres le « nègre » du magicien Houdini et, peu avant sa mort, il est veilleur de nuit dans un cinéma. Il s'éteint en 1937 d'un cancer de l'intestin.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire. »

CONNAISSANCES

- Le registre fantastique, en particulier dans une BD.

ATTITUDES

- « Goûter la puissance des mots et des ressources du langage. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement. Cours dialogué**

Le professeur lira le sujet d'expression écrite. Il construira avec les élèves, à partir de l'analyse des termes du sujet, les différents critères de réalisation de la tâche :

- écrire un conte fantastique ;
- prévoir environ quarante lignes ;
- s'inspirer de la BD ;
- prendre en compte la biographie ;
- s'aider de la démarche ;
- illustrer le récit avec des images.

- **Observations de la démarche proposée**

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. S'ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support vise à les guider dans la préparation du devoir.

- **Évaluation du devoir**

Le professeur pourra utiliser les items des rubriques 2 et 3 pour construire des critères d'évaluation du devoir, voire les enrichir. Il peut, à partir de ces mêmes rubriques, éla-

borer ces items avec les élèves avant qu'ils ne commencent à rédiger.

En question
LE LECTEUR D'ŒUVRES
DE FICTION FUT-IL
LA RÉALITÉ ?
MANUEL P. 68-69

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise trois objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude ;
- initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations figurant au programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de placer cette séance à la fin de la séquence, après que les élèves ont lu et analysé une œuvre fantastique.

Éléments de correction

Analysez

1. a. Des témoignages présentant la lecture comme fuite de la réalité : doc. 1 (témoignage de Fanny), doc. 2, doc. 3, doc. 6, doc. 7.

b. Des témoignages présentant la lecture comme ouverture sur la réalité du monde : doc. 1 (deuxième témoignage), doc. 4, doc. 5, doc. 6, doc. 8.

2. Selon A. Brink, la lecture d'œuvres de fiction joue un rôle important et multiple : elle apporte la connaissance, permet la prise de conscience d'une réalité et fournit le soutien moral nécessaire dans des moments difficiles. Ce témoignage fait écho à celui d'Axel qui dit : « À travers des réflexions d'auteurs plus âgés, ayant davantage vécu, on s'imprègne aussi de quelque chose ».

3. En adoptant la posture physique du lecteur, Daniel Pennac cherche à se rapprocher de son père qu'il voit souvent lire. Par la découverte du conte *Le Vilain petit canard*, la lecture lui permet d'accéder à l'expression de sa différence.

4. Cette vignette représente un livre aux pages largement ouvertes. Ces pages sont autant de fenêtres ouvertes sur l'extérieur ; certaines ont des vitres plus grandes derrière lesquelles on distingue des personnages. Même si ces fenêtres représentent l'ouverture, elles font partie d'un bâtiment, la bibliothèque (cf. le titre) qui est un lieu tangible, appartenant à la réalité. Mais de ces pages, s'échappent des oiseaux, symboles de la liberté ; ces oiseaux se transforment en livres qui, tels des oiseaux s'envolent en dehors du livre, en dehors de la réalité. Cette vignette de BD livre au lecteur une métaphore de la lecture considérée comme évasion.

5. Cette photographie représente une personne âgée et une jeune adolescente penchées sur les pages d'un ouvrage, peut-être un grand-père et sa petite fille. Cette photographie évoque la lecture comme un pont entre les générations, un facteur de communication entre elles. Elle permet aussi la transmission d'une culture.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

- Introduction : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– Premier paragraphe : montrer en quoi les œuvres de fiction peuvent permettre au lecteur de fuir la réalité. Donner des exemples.

– Deuxième paragraphe : démontrer, cependant, que la lecture est aussi un moyen d’appréhender la réalité du monde et d’entrer en contact avec autrui. Donner des exemples.

– Troisième paragraphe : exprimer son propre jugement en se fondant sur sa propre expérience.

– Conclusion : répondre clairement à la question posée dans l’introduction.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il serait préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Histoire des arts L’IMAGINAIRE D’UN PEINTRE DU FANTASTIQUE : GUSTAVE MOREAU MANUEL P. 72-73

Commentaires

L’enseignement de l’histoire des arts concerne tous les élèves et toutes les disciplines. Il se fonde sur trois piliers : des périodes historiques, six grands domaines artistiques et des thématiques. C’est le XIX^e siècle qui est abordé en classe de Première. En liaison avec l’objet d’étude « Du côté de l’imaginaire » et les différentes interrogations y afférant, il nous a semblé tout à fait logique de retenir la thématique « Arts, réalités, imaginaires » et d’aborder le domaine artistique des « arts du visuel », la peinture en particulier. Le choix s’est porté sur Gustave Moreau dont les œuvres sont empreintes de fantastique.

Pour avoir une vision globale de la vie du peintre et de son œuvre, la consultation du site du musée qui lui est consacré est indispensable : www.musee-moreau.fr/

Éléments de correction

Première approche

1. Les deux personnages principaux du mythe sont représentés dans le tableau de Gustave Moreau : Œdipe et le Sphinx. La représentation que le peintre fait du monstre est conforme à la légende : visage et buste de femme, corps de lion, ailes d’oiseau de proie.

L’histoire d’Œdipe

La Pythie (l’oracle d’Apollon) avait prévenu Laïos et Jocaste, le roi et la reine de Thèbes que, s’ils avaient un fils, ce dernier tuerait son père et épouserait sa mère. À la naissance de ce fils redouté, Laïos et Jocaste abandonnent leur fils sur le mont Cithéron après lui avoir attaché les pieds. Mais un couple de bergers le trouve et le confie à un voyageur qui conduit l’enfant à la cour du roi de Corinthe : celui-ci s’attache à l’enfant et l’élève comme son propre fils, sans lui révéler le secret de ses origines. Il lui donne le nom d’Œdipe qui signifie « celui qui a les pieds enflés ». Devenu adulte, Œdipe prend connaissance de la malédiction dont il est victime. Il décide alors de s’écarter de sa famille afin d’échapper à son destin. En chemin, il rencontre un homme avec ses serviteurs. Œdipe tue l’homme, pensant que c’était le chef d’une bande de voleurs (selon d’autres versions, il est question d’un conflit de priorité à une intersection où les chars se croisèrent). Il apprendra plus tard que cet homme était Laïos, son père. Lorsqu’il arrive à Thèbes, Œdipe se trouve confronté au Sphinx qui assiège la ville.

Le Sphinx ou la Sphinge était un monstre femelle envoyé par Héra pour punir Laïos, roi de Thèbes, ou par Hadès (ou Apollon) pour punir les Thébains de leur impiété. Installé sur un rocher du mont Phicium (ou sur les remparts de Thèbes), le monstre posait une énigme aux voyageurs qui passaient à proximité. Ceux qui n'arrivaient pas à résoudre son énigme étaient immédiatement tués et dévorés. Le reste du temps, il ravageait les champs du royaume. Lorsque Laïos fut assassiné et remplacé par son beau-frère, Créon, qui venait de perdre son fils Haemon dévoré par le monstre, il proclama, conformément à un oracle, qu'il donnerait le royaume et la main de sa sœur Jocaste, veuve de Laïos, à quiconque viendrait à bout du Sphinx. Beaucoup d'aventuriers appâtés par la récompense tentèrent vainement leur chance.

Quand Œdipe décida lui aussi d'affronter le Sphinx, le monstre lui donna à résoudre l'énigme suivante : « Quel être, pourvu d'une seule voix, a d'abord quatre jambes, puis deux jambes, et finalement trois jambes ? » Sans hésiter Œdipe répondit : « l'homme ». En effet, dans sa prime enfance, il se traîne sur ses pieds et ses mains ; à l'âge adulte il se tient debout sur ses jambes ; et dans sa vieillesse, il s'aide d'un bâton pour marcher.

Le Sphinx se précipita alors du haut de son rocher et se tua comme l'oracle l'avait prédit. C'est ainsi qu'Œdipe devint roi de Thèbes et épousa sans le savoir sa mère, Jocaste.

2. Les principaux éléments fantastiques sont :

- la scène, inscrite dans une nature oppressante et minérale : les montagnes sombres et saillantes ont des parois abruptes et élevées. Le ciel est obscur. La couleur sombre du décor renforce la tonalité fantastique de la scène ;
- le monstre : c'est par sa nature (mi-homme, mi-animal) un être fantastique ;

– la présence de cadavres dans le bas du tableau : un pied et une main dépassent du trou.

Un être surnaturel, la nuit, la mort, autant d'éléments caractéristiques du fantastique sont présents dans ce tableau.

3. Cette peinture peut être qualifiée de symboliste car elle aborde un thème de la mythologie et est une parabole de la lutte entre le bien et le mal. En effet, les deux protagonistes sont représentés de profil pour mieux traduire la confrontation entre l'intelligence de l'homme face à l'animalité et la brutalité menaçante du Sphinx. Cette dernière est accentuée par la position du monstre, agrippé au corps du jeune homme. Brutalité mais aussi sensualité du monstre : son visage est celui d'une jeune femme belle et attirante.

Le symbolisme

Le symbolisme est né en France. C'est d'abord un mouvement littéraire avec Verlaine, Baudelaire et Mallarmé. Il rejaillit dans la peinture dans les années 1890, surtout en France et en Belgique. Le terme est lancé en 1886 par le poète Jean Moréas lorsqu'il publie le « manifeste symboliste » dans le *Figaro Littéraire*. Il veut « vêtir l'idée d'une forme sensible ». Le symbolisme se développe en réaction au positivisme ambiant et à la perte de spiritualité que connaît la seconde moitié du XIX^e siècle. Dans le contexte d'inventions et de progrès de la Révolution industrielle, une nouvelle religion s'impose : celle de la Science. Désormais tout s'explique. La foi en la science remplace la foi religieuse.

Quitter à tout prix le monde matériel pour celui des idées et du rêve, telle est la volonté des symbolistes. Ils vont privilégier dans la peinture le subjectif, valoriser l'imaginaire, le rêve. Ils sont attirés par l'étrange, le mystérieux, le fantastique, les correspondances entre le visible et l'invisible.

Seconde approche

1. Ce tableau représente une scène rapportée dans les Évangiles (selon saint Luc) : Salomé danse devant le roi Hérode.

Hérode

Hérode, roi de Galilée, fait arrêter le prophète Jean-Baptiste qui dénonçait son adultère avec Hérodiade, l'épouse de son propre frère. Salomé, la fille d'Hérodiade, invitée à danser au cours de l'anniversaire d'Hérode, séduit ce dernier qui s'engage par serment à lui donner tout ce qu'elle demande. Elle répond, sur les conseils de sa mère qui hait le prophète : « Donne-moi sur un plat, la tête de Jean-Baptiste ». Le roi ordonne de le décapiter ; sa tête sera apportée sur un plat à la jeune fille qui le donnera à sa mère.

Ce tableau est caractéristique de l'œuvre de Moreau par :

– la présence de la femme. Celle-ci est énigmatique : son geste semble participer à quelque rite mystérieux. Son costume est extravagant, riche, minutieusement peint, mais mettant sa nudité à jour ; il ajoute au mystère, à l'ambiguïté du personnage : ange ou démon ? Elle tient dans sa main une fleur de lotus, symbole de virginité pour certains, de fécondité ou de désir sexuel pour d'autres ;

– le décor éclectique du palais : on dirait plutôt un temple. C'est un décor poétique qui souligne la valeur intemporelle du sujet.

Moreau, à travers ce tableau comme à travers son œuvre entière, cherche le dépassement absolu, propice à l'évocation symbolique. Au-delà du sujet biblique, ce qui l'intéresse c'est la nature éternelle de l'homme et de la femme.

2. La femme est au centre du tableau comme du poème. Elle présente un visage ambigu dans les deux cas. Dans le poème, les mots « coutelas » et « bassin » se perdent au milieu de la description minutieuse de

sa beauté sensuelle : « l'œil enchanté », « chevelure éparse et tombant sur son sein ». Au luxe des détails de la peinture de Moreau et à ses coloris chatoyants correspondent des mots recherchés : « paillons », « orfèvreries », « vermeil ».

3. Le tableau Ange annonce le courant fauviste. Les couleurs vives (bleu, blanc, ocre) sont présentées en larges taches pour composer le tableau.

Synthétiser

- Gustave Moreau s'est inspiré à la fois de la mythologie grecque, de la Bible ou des Évangiles.
- Pour Moreau, la peinture ne doit pas chercher à recréer le spectacle de la nature, elle doit s'adresser plutôt à l'esprit. Elle vise à transporter le spectateur dans un autre monde. Par le choix de ses sujets mêmes, Moreau veut l'amener à s'extraire du réel, du vécu.

Évaluation VERS LE BAC PRO MANUEL P. 74-75

Commentaires

La dernière séance de la séquence propose aux élèves de s'entraîner sur une épreuve conçue comme une propédeutique à celle du baccalauréat, d'un niveau supérieur à l'évaluation imaginée pour l'épreuve du diplôme intermédiaire. En effet, l'évaluation « Vers le Bac pro » est composée d'un groupement, ici de trois textes de nature différente et d'une iconographie, et l'écrit demandé est un écrit de commentaire exigeant des qualités importantes d'analyse et de synthèse.

Cet entraînement s'appuie sur les capacités et les connaissances traitées dans la séquence.

Éléments de correction

1. La *Métamorphose* de Kafka est un récit écrit à la troisième personne : l. 1, «son père repoussait...»; l. 2, «Gregor n'avait...». (1 point)

Ce récit relate des faits passés. Pour cela l'auteur utilise l'imparfait (l. 5, «il craignait d'impatiser son père») et le passé simple (l. 9, «il s'aperçut...») (1 point)

2. Les rapports entre le père et son fils sont tendus, violents, faits de domination et de soumission. Le père n'accepte pas son fils tel qu'il est. Le fils se soumet. (1 point)

Le père de Gregor traite son fils de manière brutale, physiquement et moralement :

– il le repousse sans pitié et avec une forme de sauvagerie : l. 1, «son père repoussait Gregor implacablement, en émettant des sifflements de sauvage»;

– il le frappe : l. 6 et 7, «la canne, dans la main paternelle, le menaçait d'un coup meurtrier sur le dos ou sur la tête»; l. 24 et 25, «son père lui administra par-derrière un coup violent et véritablement libérateur qui le fit voler jusqu'au milieu de sa chambre, saignant abondamment»;

– il l'enferme pour ne plus le voir : l. 25 et 26, «la porte fut encore claquée d'un coup de canne, puis ce fut enfin le silence».

Il use de coups et laisse son fils dans la solitude. Il n'y a aucune marque de compréhension ni d'amour. (1 point)

Son fils, Gregor a peur de son père. Il est soumis et ne se révolte pas :

l. 4 : «si seulement il avait eu la permission de se retourner...»;

l. 5 : «il craignait d'impatiser son père...»;

l. 10 : «sans cesse de jeter par côté à son père des regards angoissés...»;

l. 16 : «Gregor en perdait complètement la tête». (1 point)

3. La lettre que Kafka écrit à son père évoque les rapports entre eux. Ceux-ci sont marqués comme dans le texte de *La*

Métamorphose par la violence, le manque d'attentions et de marques d'affection :

l. 3 : «de violentes menaces répétées...»;

l. 4-5 : «m'y laissas un moment seul en chemise, debout devant la porte fermée...»;

l. 12 : «Il m'aurait fallu un peu d'encouragement, un peu de gentillesse...».

À cause de ces rapports, Franz Kafka éprouve, depuis, un sentiment de nullité qu'il a exprimé peut-être en transformant le fils, dans la nouvelle, en un insecte. (2 points)

4. Dans la prison de Fleury-Mérogis, la lecture d'un roman est d'abord l'occasion de se rencontrer et d'échanger. C'est l'opportunité aussi d'expliquer le monde à travers ses propres réalités et de le confronter avec celles d'autrui : «pour avoir une telle imagination, Kafka a dû 'forcer' sur les 'substances'». C'est aussi un moyen de s'identifier au héros, à l'univers créé par le romancier et d'en parler. (2 points)

5. Le tableau de M. M. Prechtel dresse le portrait de Kafka dont il a remplacé certains éléments, du visage comme du corps, par des morceaux d'un corps d'insecte. Il figure ainsi ce que le romancier a écrit dans *La Métamorphose*, signifiant que le héros de cette nouvelle est Kafka lui-même. Cette interprétation est confirmée par le détail suivant : Kafka tient dans sa main une plume (symbole de l'écriture) qui va lui permettre d'ouvrir la serrure d'un cadenas, celle peut-être de sa prison intérieure. (1 point)

Écriture

Barème détaillé :

- Respect du sujet de commentaire (1 point)
- Devoir structuré (2 points) :
 - une introduction présentant le sujet;
 - un développement;
 - une conclusion.
- Nombre et pertinence des arguments avancés (4 points)
- Qualité de l'expression (3 points)

@ En plus!

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 3, sont disponibles (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Edvard Munch, *La Peur* (page 58).
- Johann Heinrich Füssli, *Le Cauchemar* (page 70).
- Gustave Moreau, *Œdipe et le Sphinx* (page 72).

des Lumières et le combat contre l'injustice

Séquence 4

- **Interrogation du programme.** En quoi les écrits des philosophes des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté ?

<div>DOMINANTE</div> <div>Titre de la séance – Problématique</div>	<div>OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :</div> <div>Capacités et <i>connaissances</i></div>
<div>LECTURE</div> <div>Face au pouvoir politique</div> <ul style="list-style-type: none"> Quel jugement le philosophe des Lumières Montesquieu porte-t-il sur le gouvernement de son époque ? <div>Manuel : p. 80 • Guide : p. 84</div>	<ul style="list-style-type: none"> Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain Champ littéraire : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste, en particulier au plan politique
<div>LECTURE</div> <div>Face à la justice</div> <ul style="list-style-type: none"> Comment et pourquoi Voltaire, dans ses écrits philosophiques, a-t-il réagi aux pratiques judiciaires de son temps ? <div>Manuel : p. 82 • Guide : p. 87</div>	<ul style="list-style-type: none"> Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. Champ littéraire : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste, en particulier au plan judiciaire
<div>LECTURE</div> <div>Face à l'organisation de la société</div> <ul style="list-style-type: none"> Comment les philosophes des Lumières, dans leurs fictions ou leurs ouvrages théoriques, ont-ils critiqué la hiérarchie sociale de leur temps ? <div>Manuel : p. 84 • Guide : p. 91</div>	<ul style="list-style-type: none"> Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain Champ littéraire : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste, en particulier au plan social
<div>LEXIQUE</div> <div>Autour des mots « juste » et « injuste »</div> <ul style="list-style-type: none"> Pour comprendre et exploiter tous les sens des mots <div>Manuel : p. 86 • Guide : p. 95</div>	<ul style="list-style-type: none"> Lexique : juste, injuste
<div>À L'ORAL</div> <div>Débatte des droits des femmes</div> <div>Manuel : p. 88 • Guide : p. 97</div>	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire
<div>EN QUESTION</div> <div>En quoi les écrits des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté ?</div> <div>Manuel : p. 90 • Guide : p. 98</div>	<ul style="list-style-type: none"> Débatte autour d'une des trois interrogations du programme Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure
<div>BILAN</div> <div>La philosophie des Lumières</div> <div>Manuel : p. 92</div>	<ul style="list-style-type: none"> Champ littéraire : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste
<div>ÉVALUATION</div> <div>Pour le diplôme intermédiaire</div> <div>Manuel : p. 94 • Guide : p. 101</div>	<ul style="list-style-type: none"> S'entraîner pour l'épreuve du diplôme intermédiaire type BEP Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure Écriture à contraintes : imitation

Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none">Extrait des <i>Lettres persanes</i>Extrait de <i>L'Esprit des Lois</i>Hyacinthe Rigaud, <i>Louis XIV en costume royal</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique À partir des questions du manuel<ul style="list-style-type: none">– Analyser le contexte politique et les thèses politiques de Montesquieu– Analyser les procédés d'argumentation• Écriture d'argumentation : comparer le régime politique de la France d'aujourd'hui avec celui du XVIII^e siècle
<ul style="list-style-type: none">Article « Torture » du <i>Dictionnaire philosophique portatif</i>Extrait de « Prière à Dieu » du <i>Traité sur la tolérance</i>Casimir Destrem, <i>L'Affaire Calas</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Analyser le contexte historique– Analyser chacun des deux extraits– Mettre en évidence les armes littéraires de l'écrivain• Écriture d'argumentation : la France est-elle aujourd'hui un pays tolérant ?
<ul style="list-style-type: none">Extrait de <i>Jacques le Fataliste</i> de DiderotExtrait du <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> de J.-J. Rousseau<i>Le Réveil du tiers état</i>, gravure anonyme	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Comparer, interpréter les deux extraits (genres littéraires, les thèses, le style)• Écrit documentaire : rechercher dans la presse des exemples d'inégalités sociales et les présenter
<ul style="list-style-type: none">Extrait de dictionnaireGuy Lévis Mano, <i>Loger la source</i>	<ul style="list-style-type: none">• Écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Classer des mots selon leur classe grammaticale et expliquer le domaine auquel ils font référence– Construire deux champs lexicaux. Analyser la vision du poète– Expliquer et utiliser des mots nouveaux• Écrire un court texte argumentatif à partir d'un dessin
<ul style="list-style-type: none">Extrait des <i>Mémoires de Madame Roland</i>, Jeanne-Marie ou Manon PhilipponExtrait de l'<i>Émile</i> de J.-J. RousseauExtrait de l'<i>Essai sur les femmes</i> de CondorcetChronologie sur les droits de la femmeExtrait d'un article de <i>Libération</i>, écrit par Elisabeth BadinterExtrait d'un article du <i>Nouvel Observateur</i>, écrit par Sylviane AgacinskiIllustration de Fian Arroyo	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire les différents documents• Écrit de travail<ul style="list-style-type: none">– Prendre des notes à partir de la documentation.• Oral<ul style="list-style-type: none">– Travail d'organisation et de répartition des tâches– Réalisation du débat
<ul style="list-style-type: none">L'<i>Encyclopédie</i> en chiffresExtrait du discours préliminaire de l'<i>Encyclopédie</i> écrit par d'AlembertExtrait de l'article « Encyclopédie » de DiderotArticle « Lune » et exemple de planche scientifique extraits de l'<i>Encyclopédie</i>Extrait de l'article « Journaliste » de l'<i>Encyclopédie</i>Affiche de Reporters sans frontièresExtrait de l'article « Économie » par J.-J. RousseauExtrait d'un article de Louis Maurin dans la revue <i>Alternatives économiques</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analysez »• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none">DocumentationMini-dicoFiche bac	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles• Écrit de travail et de mémorisation<ul style="list-style-type: none">– Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none">Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>Dessin humoristique de Tignous	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire• Écrit d'imitation<ul style="list-style-type: none">– Rédiger un monologue à la manière de Beaumarchais dénonçant les inégalités de la société actuelle

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le XVIII^e siècle voit l'aboutissement d'idées apparues au fil des siècles depuis l'Antiquité : Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot sont les héritiers des penseurs du siècle passé comme Pascal ou Descartes. Ce mouvement des Lumières se propage dans toute l'Europe auprès des philosophes. Leur quête de la connaissance passe par la remise en cause des idées reçues et la foi inébranlable dans le pouvoir de la raison. Leur volonté est de restaurer la dignité et l'autonomie de l'homme. La devise des Lumières, « *Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement! », est énoncée par Kant (*Qu'est-ce que les Lumières?*, 1784). Pour les philosophes des Lumières, le monde qu'avaient façonné les siècles antérieurs soumettait l'homme à la tutelle de l'autorité et de la tradition. Pour lui restituer sa liberté, il était nécessaire de dénoncer les systèmes qui l'asservissaient, en particulier les abus politiques et sociaux de l'Ancien Régime. La plupart sont liés aux survivances du système féodal, aux privilèges de la noblesse et du clergé. C'est pourquoi des philosophes dénonceront l'absolutisme royal. Pour d'autres, les manifestations de la violence – persécution, guerre, esclavage, torture – sont des survivances des âges barbares qui déshonorent l'humanité : ils n'auront de cesse de s'y attaquer.

Conduits par la raison et l'esprit critique, les philosophes des Lumières luttent contre toutes les formes d'injustice, défendent des idées nouvelles et contribuent à la transformation profonde de la société. Ils ont su utiliser toutes les armes littéraires à leur disposition pour dénoncer les abus et façonner le jugement de leurs contemporains.

Que reste-t-il de cet héritage dans notre société? En quoi les écrits des philosophes des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté?

Pour répondre à ces questions et amener les élèves à juger de la complexité des combats menés, de la richesse des moyens littéraires déployés et de leur impact dans nos sociétés, nous avons choisi de présenter ce dossier en proposant un classement selon les philosophes et les domaines dans lesquels ils ont mené leurs luttes.

Ouverture MANUEL P. 78-79

Commentaires

Il s'agit d'une double page de lancement qui, à l'aide des images et des citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur le contexte politique du XVIII^e siècle, sur les philosophes des Lumières, leurs combats et les valeurs qu'ils défendent.

Cette double page incite aussi les élèves à réfléchir à l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « En quoi les écrits des philosophes des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté? »

Conseils pédagogiques

- Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :
 - soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique « Qu'en dites-vous? » et en débattre ensuite librement ;

– soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur; les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images et le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et éventuellement du manuel numérique disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

- La première illustration est un tableau de Louis Hersent montrant *Louis XVI distribuant des aumônes aux pauvres de Versailles pendant l'hiver 1788*.

L'hiver 1788

Ce fut un hiver remarquable par sa durée et sa rigueur : le thermomètre descendit jusqu'à – 17 degrés et fut en dessous de zéro de novembre 1788 jusqu'en janvier 1789. La population souffrit beaucoup durant cette période. Le roi Louis XVI, pour stimuler les dons et les secours, se rendit dans le hameau de Saint-Cyr, près de Versailles. Le roi s'est avancé seul au milieu des paysans. On voit au loin, dans la brume, le château de Versailles.

Cet hiver rude succède à la très mauvaise récolte de 1788, année humide avec de gros orages en juillet qui ravagent les récoltes de Normandie, de Champagne et des Flandres. Un quart de la récolte est perdu dans certaines régions. Il en résulte une hausse du prix des grains, donc du pain, alors base de la nourriture des Français. On subit la disette et on craint la famine.

Dans le tableau de Jean Huber intitulé *Un dîner de philosophes*, on voit Condorcet conversant en aparté avec le père Adam, familier de Voltaire. Condorcet, dont on a reproduit une citation au-dessus du tableau, fut un des plus célèbres philosophes des Lumières.

La vie et l'engagement de Condorcet

Né en 1743, il est l'auteur de nombreux essais et écrits scientifiques et philosophiques. Il se lie avec D'Alembert, l'auteur principal avec Diderot de l'*Encyclopédie*. Élu à l'Académie française à 39 ans, il s'engage pour la défense des droits de l'homme, et soutient la cause des États-Unis d'Amérique. Député à l'Assemblée législative, il participe activement à la Révolution française. Il ose s'opposer à Robespierre dont il critique le mode de gouvernement, ce qui lui vaut d'être poursuivi puis arrêté. Il est retrouvé mort dans sa cellule le 28 mars 1794, sans qu'on sache s'il s'agit d'un suicide ou d'une mort provoquée par l'épuisement.

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous ? »

- Le tableau de Louis Hersent nous renseigne sur le régime politique en place en France au XVIII^e siècle : il s'agit d'une monarchie. Le roi est au centre de la scène et l'on voit au loin le château de Versailles, symbole de l'absolutisme.

Le tableau souligne également la pauvreté des couches populaires de la population française : maisons aux toits défoncés, faiblesse physique de certains personnages qui sont peu couverts et dont les vêtements contrastent avec le lourd manteau du roi. Les paysans représentaient près de 85 % de la population avant la Révolution française. On voit également les inégalités des rapports : attitude humble des paysans par rapport au roi; position en retrait des compagnons du roi par rapport au peuple.

Le tableau de Jean Huber, intitulé *Un dîner de philosophes*, donne une assez bonne idée de ce que furent les conversations brillantes des philosophes. Celles-ci eurent lieu loin de la cour et du roi et permirent dans les salons et les cafés de répandre les idées nouvelles. À travers la

situation particulière de Voltaire, il nous renseigne sur la nature des engagements de ces hommes et leurs conséquences (exil, interdiction de séjour). Il en présente par ailleurs les plus connus : Voltaire, Diderot, Condorcet.

- Le mot « lumière » exprime la volonté de ces hommes de rechercher la vérité et d'éclairer leurs semblables par la raison. Ils se donnent comme mission de lutter contre l'aveuglement des préjugés, l'obscurantisme, les croyances absurdes et les superstitions héritées des siècles précédents et qui règnent à cette époque.

- Les armes employées par les philosophes pour défendre leurs idées sont nombreuses. Ce sont essentiellement l'écriture et l'esprit. Ils utilisent toutes les formes : le roman, le pamphlet, les écrits savants, la plaisanterie... Les valeurs qu'ils défendent sont la raison, la tolérance, l'humanité et la justice.

Lecture FACE AU POUVOIR POLITIQUE MANUEL P. 80-81

Problématique de lecture

Quel jugement le philosophe des Lumières Montesquieu porte-t-il sur le gouvernement de son époque ?

Commentaires

Cette première séance aborde à la fois :

- un auteur parmi les plus marquants de cette période, Montesquieu ;
- un domaine d'intervention, le domaine politique, dans lequel le combat des philosophes s'est déployé ;
- les armes littéraires mises en œuvre par ces hommes pour dénoncer les abus et présenter leurs idées.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »
- « Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. »

CONNAISSANCES

- « La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste », en particulier au plan politique.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des extraits

• Lancement. Cours dialogué

– Avant de lire les textes et d'annoncer le titre de la séance ou sa problématique, l'enseignant peut inviter les élèves à observer le tableau de Hyacinthe Rigaud ainsi que les dates de parution des textes. Il leur demande, en s'appuyant sur cette première observation et sur leurs connaissances, de définir le type de gouvernement installé en France. La première question du manuel sert en fait de lancement à cette séance.

– L'enseignant posera à l'ensemble de la classe la question 2 sur la liberté d'expression et la censure en demandant aux élèves de s'appuyer sur leurs connaissances et sur le « Repères ».

– Il demandera ensuite qui est l'auteur des textes et fera relever dans la biographie présentée à la page 80 ce qu'il est important selon eux de retenir.

– L’enseignant précisera alors le titre de la séance et formulera la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

– Il lira ensuite les deux textes d’une manière très expressive, pour séduire son public.

– Il recueillera alors les premières impressions de lecture des élèves et les notera au tableau.

• **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

– Les recherches peuvent se faire à la maison préalablement à l’étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.

– Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).

– Elles peuvent concerner l’ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.

– Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de réponse ou confie cette tâche à un secrétaire de séance. On en profitera pour faire les remarques de langue qui s’imposent.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite, recopiée par l’ensemble de la classe.

Pour exemple :

Montesquieu exprime son opposition à la monarchie absolue, de manière détournée, ironique et légère dans Les Lettres persanes.

Grâce à la fiction de ce roman épistolaire, il en dénonce les abus : la politique dépensière du roi et son goût pour la guerre. Il s’attaque au fondement de la monarchie de droit divin : le roi est un grand magicien car le peuple le croit d’essence divine. L’ignorance est donc le dernier rempart du royaume. Dans L’Esprit des lois, il expose de manière rigoureuse et théorique sa conception du meilleur système politique. Seule la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire peut assurer au citoyen la liberté politique et le bonheur.

Éléments de correction

1. Les trois dates sont : 1721, 1701, 1748. Nous sommes au XVIII^e siècle. Le type de gouvernement installé en France est à cette époque-là la monarchie. Il s’agit d’une monarchie absolue dont le portrait de Louis XIV, peint par H. Rigaud, en est le symbole : le roi est entouré de tous les attributs de son pouvoir. On constate ainsi qu’il détient tous les pouvoirs.

2. Non, la liberté d’expression n’existe pas. C’est ce que nous explique l’encadré « Repères » : la censure est puissante. Elle est organisée par le pouvoir royal (cf. les deux déclarations royales de 1728 et 1757). La religion et l’autorité du roi ne doivent pas être attaquées. Celui qui transgresse ces interdictions est puni : mis en prison ou obligé de s’exiler.

Pour contourner la censure

Par prudence, les auteurs confient l’impression de leurs œuvres à des imprimeurs étrangers. Ainsi *L’Esprit des lois* est-il imprimé en Suisse, *Les Lettres persanes* à Amsterdam. En un sens, la censure contribue à la propagande des idées nouvelles car elle excite la curiosité des lecteurs pour des ouvrages condamnés. Nombreux par ailleurs sont les auteurs et éditeurs qui sont emprisonnés : Voltaire à la Bastille, Diderot à Vincennes. Certains,

comme Voltaire ou Rousseau, sont obligés de fuir à l'étranger.

De 1750 à 1763, Malesherbes, ami de Rousseau, dirige la Librairie, organisation chargée de la censure. Il fait tout ce qui est en son pouvoir pour permettre l'édition en France de nombreux ouvrages, prévenant même les libraires des descentes de police. La Révolution supprime la Librairie mais ne met pas fin à la censure.

3. Montesquieu pointe du doigt de nombreux abus :

- la vente des « titres d'honneur » (l. 5), titres de noblesse, charges et offices, qui n'ont d'autres fonctions que de remplir les caisses du souverain et de renforcer l'administration du royaume ;

- la politique dépensière de Louis XIV (l. 9 à 14) : les dévaluations en particulier.

Mais c'est avant tout l'absolutisme royal qu'il dénonce : « il exerce son empire », « il les fait penser comme il veut », « il n'a qu'à leur persuader », « il n'a qu'à leur mettre dans la tête ». C'est le roi qui décide seul, sans contre-pouvoir, dans tous les domaines (guerre, politique économique...)

4. *Les Lettres persanes* est un roman par lettres, un roman épistolaire. Les éléments qui révèlent une situation de communication particulière sont :

- l'émetteur et le destinataire de la lettre : « Rica à Ibben » ;

- l'adresse du destinataire : « à Smyrne » ;

- la date et le lieu d'envoi : « De Paris, le 4 de la lune de Rebiab 2, 1712 ».

Rica, qui visite la France, communique ses observations en envoyant des lettres à ses amis (ici Ibben). À travers son regard faussement naïf, Montesquieu critique les institutions politiques du royaume et les mœurs de ses contemporains.

5. Au nom de la liberté, valeur fondamentale à ses yeux, Montesquieu propose la

séparation des trois pouvoirs, législatif, exécutif et judiciaire.

6. Le roi de France est présenté par le personnage de Rica comme un grand manipulateur : « un grand magicien » ; « il les fait penser comme il veut » ; « il va jusqu'à leur faire croire » ; « la force et la puissance qu'il a sur les esprits ». Rica met aussi en avant son goût pour la guerre et les dépenses. Ce portrait est peu flatteur et contredit le tableau de Hyacinthe Rigaud présentant le roi dans une attitude majestueuse, empreinte de solennité.

7. Le ton dominant de ce texte est celui de la satire. Montesquieu utilise l'étonnement et la moquerie de l'étranger qui découvre un pays, des mœurs et des institutions qu'il ne connaît pas pour en faire la critique. Il recherche le rire du lecteur à travers les procédés de la caricature. C'est lui le véritable destinataire de la lettre et Montesquieu l'invite ainsi à réfléchir sur lui-même et ses contemporains.

8. Dans ce texte, Montesquieu construit son raisonnement en trois étapes, de manière très rigoureuse et déductive :

- un premier constat : quand sont réunis dans les mêmes mains les pouvoirs législatif et exécutif, il y a absence de liberté, c'est la tyrannie ;

- un deuxième constat : quand le pouvoir judiciaire est uni au pouvoir législatif, l'arbitraire domine ; quand il est confondu avec le pouvoir exécutif, c'est l'oppression. Dans les deux cas c'est l'absence de liberté.

- Conclusion : tout est perdu si les trois pouvoirs sont réunis dans les mêmes mains.

9. Pour mener sa démonstration, Montesquieu emploie un style marqué par des phrases complexes composées, la plupart du temps, de propositions principales et de propositions subordonnées. Il utilise souvent dans la construction de ses phrases la ponctuation particulière des

«deux-points» qui conduit à une explication. Il répète des mots ou expressions majeurs pour rythmer sa démonstration : «il n'y a point», «si elle était jointe». Les mots «puissance» et «liberté» sont également répétés : ce sont des mots fondamentaux dans la démonstration de Montesquieu. La répétition de ces mots et expressions, le rythme des phrases traduisent la conviction avec laquelle l'auteur s'exprime. Ce ton et la rigueur de la démonstration visent à convaincre le lecteur.

À vous de comparer avec aujourd'hui !

Pistes de réponses attendues des élèves :

La France d'aujourd'hui n'est plus une monarchie comme au XVIII^e siècle, mais une république, régime politique démocratique dans lequel existe la séparation des pouvoirs telle que la préconisait Montesquieu, ainsi que l'expression de la souveraineté du peuple à travers le vote.

Les pays de l'Union européenne sont aujourd'hui des démocraties (séparation des pouvoirs et expression par le vote de la souveraineté du peuple) mais pas forcément des républiques. Ainsi la Grande-Bretagne, l'Espagne sont des monarchies constitutionnelles : le pouvoir du monarque est limité par un ensemble de lois fondamentales. Les monarchies constitutionnelles modernes sont le plus souvent des monarchies parlementaires où le monarque est le chef symbolique du pouvoir exécutif qui est en pratique dévolu à un Premier ministre.

Lecture FACE À LA JUSTICE MANUEL P. 82-83

Problématique de lecture

Comment et pourquoi Voltaire, dans ses écrits philosophiques, a-t-il réagi aux pratiques judiciaires de son temps ?

Commentaires

Cette deuxième séance aborde un autre auteur illustre et significatif de cette période, Voltaire, et le domaine de la justice dans lequel son engagement fut déterminant.

Les institutions et pratiques de la justice au XVIII^e siècle

- L'organisation judiciaire est complexe, peu unifiée et rend la justice lente et incertaine. Les procès, souvent interminables, peuvent durer une vie entière.
- Les juges sont payés par les plaideurs. Ils achètent leur charge qui devient héréditaire.
- La torture ou «question» est considérée comme un moyen légitime d'obtenir des aveux ou des informations de la part des suspects.
- Les modalités de la peine de mort varient selon le crime et la condition du condamné : la décapitation est réservée aux nobles, la pendaison aux meurtriers, la roue aux brigands et meurtriers endurcis.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »
- « Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. »

CONNAISSANCES

- « La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste », en particulier au plan judiciaire.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »

- «Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs.»

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

• Lancement. Cours dialogué

– Avant de lire les textes et d'annoncer le titre de la séance ou sa problématique, l'enseignant peut inviter les élèves à observer le tableau de Casimir Destrem ainsi que le texte l'accompagnant. Il leur demande de décrire la scène, de résumer la situation et ses enjeux.

– L'enseignant écrira alors le titre de la séance et formulera avec les élèves la problématique du cours en recueillant également leurs premières réponses à la question posée.

– Il lira ensuite les deux textes d'une manière très expressive, pour séduire son public.

– Il recueillera alors les premières impressions de lecture des élèves et les notera au tableau.

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes

– La première question peut être traitée en cours dialogué, avec l'ensemble de la classe. C'est l'occasion pour le professeur d'apporter quelques précisions historiques.

– L'analyse des deux textes peut être menée de manière parallèle. Le professeur partage la classe en deux parties, elles-mêmes divisées en groupes de quatre. Une partie de la classe traite les questions 2 à 5, ainsi que la question 10 portant sur l'article «Torture» du *Dictionnaire philosophique*, pendant que l'autre partie répond aux questions 6 à 9 et à la question 11 sur la «Prière à Dieu» du *Traité sur la tolérance*. Cette répartition est rendue possible par le nombre de questions – quatre pour chaque texte – et la nature des questions (des questions portant sur le lexique et

une question visant à mettre en évidence les thèses de Voltaire).

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de réponse ou confie cette tâche à un secrétaire de séance.

• Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Voltaire, avec l'affaire Calas puis celle du chevalier de La Barre, représente la première grande figure de l'écrivain engagé. Il lutte contre l'intolérance, dénonce le fanatisme qui conduit à des injustices, des erreurs judiciaires. Il prend position et interpelle à travers ses écrits l'opinion publique (Dictionnaire philosophique portatif, Traité sur la tolérance). Il utilise pour cela différents procédés littéraires, comme l'ironie ou l'art oratoire.

L'ironie consiste à feindre de suivre l'opinion de son adversaire pour mieux le ridiculiser ou montrer l'absurdité de ses arguments. L'art oratoire utilise un ton solennel, et en particulier l'apostrophe, afin de persuader le lecteur : l'auteur le prend à témoin ou l'invite à agir.

Éléments de correction

1. Les deux affaires judiciaires dont il est question dans ces deux textes sont :

– texte 1 : l'affaire du chevalier de La Barre. Ce jeune homme est jugé pour être passé devant une procession religieuse sans se découvrir ;

– texte 2 : l'affaire Calas. Jean Calas est injustement accusé d'avoir tué son fils.

Voltaire, dans les deux cas, s'engage avec succès pour obtenir la réhabilitation des deux hommes.

Les protestants aux *xvii^e* et *xviii^e* siècles

L'Édit de Nantes, signé en 1598 par Henri IV, met fin aux guerres de religion du *xvi^e* siècle. Par cet édit, le culte protestant est autorisé dans certaines limites, et les protestants ont accès à tous les emplois. À la mort du roi Henri IV, les relations entre le roi et les protestants se détériorent. Deux nouvelles guerres de religion ont lieu sous Louis XIII, la seconde avec le célèbre siège de la Rochelle. Les protestants sont vaincus, la liberté de culte et l'accès aux emplois vont être progressivement rognées, de façon insidieuse d'abord, puis plus musclée ensuite. Lorsque Louis XIV accède au pouvoir, il restreint de plus en plus les libertés des protestants et fait fermer de nombreux lieux de culte. On assiste sous son règne aux dragonnades (ou logements forcés des soldats du roi chez les protestants avec liberté de commettre toutes les exactions possibles). Louis XIV révoque l'édit de Nantes par l'édit de Fontainebleau en 1685. Les protestants abjurent leur religion ou fuient le royaume.

Voltaire et l'affaire Calas

Les Calas sont une famille de commerçants installés à Toulouse. Ils sont protestants et l'un de leurs fils, Louis, se convertit au catholicisme. Le 13 octobre 1761, le corps de Marc-Antoine, le fils aîné, est retrouvé assassiné dans la maison familiale. La rumeur populaire désigne le père, Jean Calas, comme le meurtrier. On l'accuse d'avoir voulu empêcher son fils de se convertir à son tour (selon la croyance populaire, les protestants exécutaient ceux qui se convertissaient). L'enquête criminelle est aveuglée par les mêmes préjugés qui prévalent à cette

époque contre les protestants. Par sept voix contre treize, les juges condamnent Jean Calas à être roué en place publique puis brûlé sur le bûcher.

Quelques semaines plus tard, Voltaire, alerté par un autre fils de Jean Calas, s'empare de l'affaire et mène une enquête minutieuse : il est convaincu de l'innocence de Jean Calas. Il voit dans cette erreur judiciaire un effet du fanatisme et de l'intolérance religieuse. Il publie le *Traité sur la tolérance* qui connaît un immense succès et fait basculer l'opinion en faveur de Calas. Le 9 mars 1765, Jean Calas est solennellement réhabilité, à l'unanimité des juges. Sa famille est indemnisée par le roi Louis XV. C'est pour Voltaire le triomphe de la justice.

Désormais et jusqu'à la fin de sa vie, Voltaire fait de la lutte contre l'intolérance son principal combat. Il se mobilisera à nouveau en 1765 en faveur des Sirven, protestants, injustement accusés d'avoir assassiné leur fille et du jeune chevalier de La Barre, condamné et exécuté le 1^{er} juillet 1766 pour ne pas s'être découvert lors du passage d'une procession religieuse.

Voltaire impose alors une nouvelle figure de l'écrivain, celle de l'écrivain engagé.

2. Le thème abordé est la torture. Le mot « torture » apparaît à plusieurs reprises (l. 1, l. 6, l. 23). On trouve en outre l'expression « la grande et la petite torture » (l. 6) qui correspond au vocabulaire judiciaire du *xviii^e* siècle ; le mot « question », synonyme aujourd'hui vieilli du mot « torture » (l. 15) ; l'expression ironique « ces expériences » (l. 11). Le troisième paragraphe énumère les diverses catégories de tortures : les juges « ordonnèrent qu'on lui arrachât la langue, qu'on lui coupât la main, et qu'on brûlât son corps à petit feu » (l. 21).

3. Dans ces deux paragraphes, Voltaire semble penser qu'infliger la torture n'est pas très grave car :

- les êtres qui sont soumis à la torture ne sont pas des hommes ;
- un chirurgien assiste à la séance de torture pour qu'elle n'aboutisse pas à la mort ;
- c'est un divertissement.

4. L'exemple du chevalier de La Barre permet de présenter un cas concret de torture et d'en démontrer le côté absurde, injuste et cruel. En effet, cet exemple met en évidence la qualité sociale de la victime, son jeune âge, la futilité de la faute commise, au regard de la cruauté de la condamnation que Voltaire détaille (« qu'on lui arrachât la langue, qu'on lui coupât la main, et qu'on brûlât son corps à petit feu ») et de l'acharnement dont les juges ont fait preuve (l. 22 à 25). Cet exemple prépare la thèse exposée à la dernière phrase du texte.

5. La thèse défendue par Voltaire est contenue dans la dernière phrase du texte : « il n'y a point au fond de nation plus cruelle que la française ». La preuve de cette cruauté, c'est que les Français pratiquent la torture sans nécessité et par pur plaisir. Le mot « plaisir » apparaît à la ligne 6. À propos de la femme du magistrat, Voltaire précise qu'elle « a pris goût » à ses récits de torture (l. 12). La torture est infligée pour des raisons futiles, comme dans l'exemple du chevalier de La Barre : « mais ils l'appliquèrent encore à la torture pour savoir précisément combien de chansons il avait chantées... ». Ailleurs, la torture est présentée comme une sorte de divertissement : « après quoi on recommence ; et comme dit très bien la comédie des *Plaideurs* : "Cela fait toujours passer une heure ou deux" » (l. 8). C'est la conclusion de la démonstration de Voltaire : partant de l'opinion couramment défendue et qu'il veut combattre, il en démontre la vacuité par un exemple.

6. Le mot « tolérance » vient du latin *tolerare* qui signifie supporter. La tolérance est la capacité à accepter ce que l'on désap-

prouve, ce qu'*a priori* on devrait refuser. C'est respecter l'opinion ou la manière d'agir d'autrui.

7. Les expressions propres à une prière :

- « c'est à toi, Dieu » : l'auteur s'adresse directement à Dieu qu'il tutoie ;
- « fais que nous nous aidions » : il formule une demande ;
- répétition de la conjonction de subordination « que » qui revient régulièrement tout au long de la prière comme si c'était le grain d'un chapelet.

8. Cette « Prière à Dieu » s'adresse à Dieu, mais aussi aux hommes.

– À Dieu. Voltaire s'adresse à lui directement et use du tutoiement (l. 2, 5, 16, 18, 19, 20). L'apostrophe est ainsi plus directe et sera plus facilement entendue. Il reconnaît son éternité (l. 2 à 4), son pouvoir (« Tu ne nous as point donné... ») et la faiblesse des hommes (l. 12 : « nos débiles corps » ; l. 13 : « nos langages insuffisants » ; l. 14 : « nos usages ridicules », « nos lois imparfaites » ; l. 15 : « nos opinions insensées » ; l. 17 : « les atomes appelés *hommes* »).

– Aux hommes. À côté des pronoms de la deuxième personne (tu, toi), le « nous » est aussi fortement présent (l. 5, 6, 7, 8). Il est repris entre les lignes 12 et 15 par l'adjectif possessif « nos » répété plusieurs fois et placé à côté de la préposition « entre » : l'homme est donc bien pour quelque chose dans les malheurs du monde. La formulation négative du don de Dieu, « Tu ne nous a point donné » (à la place de « tu nous a donné ») est lourde de sens : l'homme est responsable, il détourne le don de Dieu. Par ailleurs, l'utilisation de l'écart typographique entre l'impératif « fais » (l. 7) et la conjonction de subordination « que » qui en dépend pour introduire la proposition (l. 10, l. 16, l. 18, l. 19) met de plus en plus en avant le sujet de la proposition subordonnée, « ceux » (l. 18 et 20), c'est-à-dire les hommes.

9. Voltaire constate la violence morale des hommes (l. 6 : « haïr » ; l. 17 : « haine »), leur cruauté (l. 7 : « égorger »), leur fanatisme (l. 18 : « persécution » et exemples de la ligne 18 à la fin). Il constate également leur faiblesse (« les atomes appelés hommes »). Il demande aux hommes de prendre mentalement la position de Dieu, de regarder le monde avec la distance et la hauteur de Dieu afin de relativiser les différences.

Dans ce texte Voltaire souligne les mécanismes de la haine et de l'intolérance : les petites différences grandies démesurément, « ces petites nuances » (l. 16). Il fait une critique des religions constituées. Il s'en prend à la valorisation excessive des rites en utilisant des parallélismes (l. 18 et 19 ; l. 20 et 21 : « que ceux qui... ») et des antithèses qu'il ne faut pas opposer mais admettre. Il utilise pour ce faire des verbes significatifs (« supportent », « ne détestent pas »).

Pour Voltaire, les différences entre les hommes ne sont en fait guère importantes. Il prône la tolérance, l'entraide, la fraternité (l. 7-8 : « fais que nous nous aidions mutuellement »).

10. Pour ridiculiser les arguments adverses, Voltaire utilise constamment l'ironie qui repose sur divers procédés de décalage entre les mots et la pensée, entre le sens littéral apparent du texte et le sens réel mais implicite que le lecteur complice est invité à restituer. En fait, l'auteur dit les choses non comme il les voit lui-même mais comme l'adversaire pourrait les dire.

On peut relever dans ce texte :

- le procédé de l'euphémisme, décalage entre la faiblesse du mot employé et la gravité de l'idée suggérée (l. 11 : « ces expériences ») ;
- l'opposition entre l'excuse apparente et l'accusation sous-entendue (l. 13 : « parce qu'après tout les femmes sont curieuses ») ; entre l'éloge apparent (l. 20-21 : « les juges d'Abbeville, gens comparables aux sénateurs romains »), et l'accusation de cruauté

(l. 21-22 : « ordonnèrent qu'on lui arrachât la langue... ») ;

- l'alliance de mots ou d'expressions de tonalités opposées. Par exemple :

– Lignes 5 et 6 : « il se donne le plaisir de l'appliquer à la grande et la petite torture ». On note la distance entre le mot utilisé par Voltaire dans la première partie de la phrase (« plaisir ») et le mot « torture » utilisé par la suite. Voltaire transmet, par cette alliance de mots, l'idée qu'il veut communiquer dans la seconde partie : la torture est une coutume atroce et ceux qui l'appliquent sont des sadiques déguisés en hommes de loi.

– Lignes 14 et 15 : « Mon petit cœur, n'avez-vous fait donner aujourd'hui la question à personne ? », il y a un décalage entre la mièvrerie de la formule introductive et la réalité atroce évoquée par la question qui suit.

– Lignes 18 à 20 : le décalage entre la gravité de l'accusation exprimée par les termes « fut convaincu » et la légèreté de la faute décrite dans la suite de la phrase (« d'avoir chanté des chansons impies, et même d'avoir passé [...] sans ôter son chapeau »).

11. Voltaire utilise un ton solennel, éloquent et persuasif. Les phrases qu'il construit sont très longues. Il emploie le procédé de l'apostrophe (« c'est à toi, Dieu ») qui participe à l'éloquence du discours. En interpellant directement le destinataire qu'il prend à témoin ou invite à agir, Voltaire donne une dimension oratoire au texte.

À vous de comparer avec aujourd'hui !

Pas de corrigé type pour cette question.

Lecture

FACE À L'ORGANISATION DE LA SOCIÉTÉ

MANUEL P. 84-85

Problématique de lecture

Comment les philosophes des Lumières, dans leurs fictions ou leurs ouvrages théoriques, ont-ils critiqué la hiérarchie sociale de leur temps ?

Commentaires

Cette séance de lecture aborde le troisième combat que les philosophes ont mené au XVIII^e siècle : la lutte contre les inégalités sociales. Deux auteurs seront ainsi abordés, Diderot à travers un passage du roman *Jacques le Fataliste et son maître*, et Jean-Jacques Rousseau grâce à un extrait du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Tous les deux tendent à prouver que toutes ces inégalités ont pour seul fondement le prétexte de la tradition ou de l'autorité et ne reposent sur rien. Mais ils recourent à des moyens différents, l'un la fiction, l'autre un écrit théorique.

Quelques précisions sur les deux textes

– *Jacques le Fataliste et son maître*. Ce roman raconte les aventures et les conversations de deux cavaliers, Jacques et son maître, alors que les deux hommes chevauchent vers une destination inconnue. Les incidents de parcours, les rencontres fortuites, les haltes dans les auberges sont autant d'occasions pour débattre de problèmes philosophiques et moraux ou pour raconter de nouvelles histoires.

– *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Rousseau écrit ce texte pour répondre à un sujet donné par l'académie de Dijon, intitulé : « Quelle est l'origine de l'inégalité parmi les hommes et si elle est autorisée par la loi naturelle ».

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »
- « Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. »

CONNAISSANCES

- « La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste », en particulier au plan social.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant peut lire d'emblée, d'une manière expressive, les deux textes.
 - Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi ces deux textes parlent-ils ? Quel thème commun abordent-ils ?
 - Il demande un premier travail de précision sur le contexte historique. À l'aide de l'encadré « Repères » et de la gravure « Le Réveil du tiers état », les élèves sont amenés à brosser un tableau général de la société française.

Lecture de l'image :

« Le Réveil du tiers état », 1789

Cette caricature montre le tiers état brisant ses chaînes et prenant les armes, au grand effarement des deux autres ordres, le clergé et la noblesse. On reconnaît ceux-ci grâce aux attributs de leurs fonctions : l'habit pour le clergé, l'épée pour la

noblesse. La séparation de cette société en trois groupes repose sur le concept d'ordre issu du Moyen Âge pour lequel l'organisation de la société devait remplir trois fonctions garantissant la paix et le bonheur : ceux qui prient (le clergé), ceux qui combattent (la noblesse) et ceux qui travaillent (le tiers état). Chacun des trois ordres doit être complémentaire des deux autres : les membres du clergé prient pour le salut des laïcs ; les chevaliers mettent leurs armes au service de l'Église et protègent les faibles ; enfin, les paysans cultivent la terre pour nourrir les deux premiers ordres.

Dans la caricature, on voit au fond les murs de la Bastille, symbole de l'absolutisme royal et de l'arbitraire de son pouvoir. On aperçoit également des soldats de la Garde nationale : c'est une milice de citoyens formée dans les premiers temps de la Révolution française. À Paris, le 13 juillet 1789, la population parisienne, affamée par une disette, se soulève et commence le pillage des boutiques et des armureries. Craignant un débordement populaire, la municipalité de Paris décide de canaliser la tension montante en créant une garde parisienne. De nombreux volontaires issus des couches les plus aisées de la société y adhèrent spontanément. Cette milice bourgeoise joue un rôle très important dans la journée du lendemain, lors de la prise de la Bastille.

– L'enseignant présente le titre de la séance et pose la problématique.

– Puisqu'il s'agit d'une confrontation de textes, le professeur élabore, s'il le souhaite, un tableau comparatif en deux colonnes.

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes

La classe peut être divisée en deux grands groupes (eux-mêmes subdivisés en sous-groupes), chacun traitant un des deux textes et les questions y afférant.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

– Le professeur interroge un ou plusieurs élèves de chaque groupe et note dans le tableau comparatif qu'il aura élaboré les éléments de réponse. Il en tire chaque fois, avec les élèves, une conclusion partielle.

• Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance.

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée, par l'ensemble de la classe.

Éléments de correction

1. et 2.

	Texte 1	Texte 2	Synthèse
Les genres littéraires	1. Une fiction : un roman (cf. les lignes 20 et 21) dans lequel les dialogues ont une place prépondérante.	1. Un écrit théorique : un discours.	1. Deux écrits de nature différente : une fiction, un écrit théorique.
Le sujet abordé	2. L'inégalité dans la société.	2. L'inégalité dans la société.	2. Les deux textes abordent le même sujet : l'inégalité sociale.

3. Les deux personnages en présence sont un valet, Jacques, et son maître. Leurs rapports sont complexes car le maître a longtemps (« dix ans ») traité son valet comme un « pair », « un compagnon », l'a « fait asseoir à table à côté » de lui, l'a appelé son « ami » et qu'ils sont considérés par tous comme inséparables (l. 16 à 19). Jacques a donc pris des habitudes de liberté dans sa conduite vis-à-vis de son maître. Il n'accepte plus d'être considéré comme un inférieur, le dit à son maître (l. 2) et refuse de lui obéir : il se révolte. Face à cette situation, le maître ne peut que faire preuve d'une autorité qu'il n'a plus.

Par ailleurs, l'intelligence est du côté du valet. Le maître est prisonnier de ses préjugés (l. 1 : « un Jacques n'est point un homme comme un autre ») et semble dépourvu devant la révolte de son valet ; il n'a comme seule arme que l'autoritarisme (l. 9 : « je te dis que tu descendras ») et l'arrogance (l. 12 : « il me plaît que cela cesse »).

4. Diderot dénonce l'inégalité de la société : celle-ci n'est pas fondée sur la reconnaissance des mérites, mais sur des privilèges acquis à la naissance.

5. La gravure montre la révolte du tiers état, c'est-à-dire de Jacques. Elle dénonce les privilèges, et en particulier celui de la naissance, puisqu'elle présente un noble, comme le texte de Diderot le fait.

6. La propriété privée est à l'origine de l'inégalité entre les hommes.

7. Une antithèse est une opposition entre deux idées contenues dans une même phrase. Ici, « les fruits sont à tous » s'oppose à « la terre n'est à personne ». Les deux propositions sont construites de manière parallèle : un sujet + verbe + complément et les mots s'opposent deux à deux (« fruits » et « terre » ; « à tous » et « à personne »).

8.

	Texte 1	Texte 2	Synthèse
Le style des deux philosophes	Diderot utilise le dialogue, échange rapide de répliques entre les deux personnages. Les personnages s'interrompent souvent (l. 11, l. 13). Les phrases sont courtes et incisives : elles portent un message de fond : « C'est quelque fois mieux qu'un autre ». Les mêmes mots ou expressions sont répétées : l. 6, l. 7, l. 9 C'est le rythme et les mots d'une dispute. On imagine facilement les gestes, les attitudes qui accompagnent ce dialogue. Les attitudes sont parfois indiquées.	Rousseau utilise au début du passage une phrase péremptoire, catégorique : c'est une vérité qu'il énonce. La phrase suivante est emphatique ; elle gagne en puissance au fur et à mesure que les mots négatifs s'accumulent. Elle traduit la passion que l'auteur éprouve pour le sujet. Il tente de rendre son propos vivant et accessible en mettant en avant des détails concrets (l. 4 et 5 : « arrachant les pieux ou comblant le fossé »). C'est également cela que vise l'introduction du discours direct (dernière phrase).	Ce sont deux styles clairs et vivants qui utilisent certains procédés communs : des phrases catégoriques qui assènent des vérités, l'introduction du discours direct.

À vous de comparer avec aujourd'hui !

Pas de corrigé type pour cette question.

Lexique AUTOUR DES MOTS «JUSTE» ET «INJUSTE» MANUEL P. 86-87

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur deux termes du lexique usuel cités dans le programme : «juste» et «injuste».

Ces deux mots, employés comme adjectifs qualificatifs, noms communs et/ou adverbes sont, comme cela est fréquent dans le lexique usuel, de nature grammaticale différente et polysémiques.

Il s'agira donc, durant cette séance, de montrer aux élèves à quelles classes grammaticales appartiennent ces deux termes et quels sens ils recouvrent selon leurs contextes. Pour ce faire, leur sont proposés deux textes, un article de dictionnaire et une brève juridique, rédigés par les auteurs du manuel.

De plus, cette séance permettra de différencier «lexique usuel» et «lexique thématique», deux expressions présentes dans le programme qui méritent d'être clarifiées.

Enfin, l'étude de ces deux termes, outre la réflexion qu'elle suscitera au plan linguistique, permettra de poursuivre l'analyse des deux mots clés de l'objet d'étude : «Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice».

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Lexique usuel : juste/injuste.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Les séances de langue du manuel suggèrent au professeur une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément des supports, en lien avec la thématique

de la séquence, et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.

Ainsi, pour que les élèves puissent comprendre la polysémie des mots «juste» et «injuste» et soient capables de les expliquer, l'on pourra les inviter, grâce aux questions de recherche, à distinguer leurs classes grammaticales, à construire les champs lexicaux auxquels ils renvoient dans un énoncé, et à élaborer leur champ sémantique.

S'il le souhaite, le professeur pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise par les élèves du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui a été étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme dans toutes les séances de langue du manuel, ils sont conçus de manière progressive : de l'observation à la création.

Ils ne se veulent pas des «tâches globales complexes», à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Aussi le premier exercice invite-t-il les élèves à identifier, dans de courtes phrases, la classe grammaticale dont relèvent les termes précités et, au plan sémantique, leur domaine de référence.

Le deuxième exercice fondé sur un authentique texte littéraire (un poème en prose de Guy Lévis Mano) propose une activité plus complexe : il s'agit de construire et titrer deux champs lexicaux opposés et d'en induire la visée du poète sur la justice; ce travail sur le lexique visant bien évidemment la compréhension globale d'un énoncé quel qu'il soit.

Les troisième et quatrième exercices demandent aux élèves d'employer ces termes dans des argumentations dont ils sont les auteurs afin que ces termes ne soient pas seulement approchés en situation de réception mais aussi de production.

Éléments de correction

Recherches

1. Le mot « juste » (à la différence du mot « injuste ») peut être adjectif qualificatif, nom commun, adverbe. (On profitera de cette question pour rappeler aux élèves la signification des abréviations dans un article de dictionnaire.)

2. Les deux étymons du mot « juste » sont *justus* et *jus*.

3. Ce terme renvoie aux domaines du droit et de la loi, de la religion et de la morale. C'est aussi un modalisateur d'opinion qui traduit un jugement sur une qualité, une quantité...

4. Le sujet de la brève porte sur le verdict émis par des jurés à la fin d'un procès. Le champ lexical qui développe ce thème est composé des termes suivants : « condamné, juste peine de réclusion, coupable, faire appel, sentence injuste, jurés, se faire justice, juste, injuste, droit collectif, morale individuelle. »

Le lexique de la brève est plutôt thématique car il s'agit d'un article de presse juridique et par conséquent spécialisé.

5. Dans la brève, les mots « juste » et « injuste » sont utilisés dans les expressions suivantes :

– ... vient tout juste d'être rendu → fait référence au temps. L'article est rédigé immédiatement après que le verdict a été prononcé (adverbe).

– ... condamné à une juste peine → peine acceptable au regard du droit, de la loi de la morale, du moins pour le journaliste! (adjectif qualificatif)

– ... sentence injuste → peine inacceptable au regard de la morale selon l'opinion publique (adjectif qualificatif). Volontairement, nous n'avons pas expliqué de quel crime il s'agissait. Le professeur pourra faire réagir les élèves sur ce point.

– ... le juste et l'injuste → concepts moraux et philosophiques puisqu'ils sont précédés du déterminant « le » (noms communs).

6. Les deux expressions renvoyant au champ sémantique du mot « juste » sont :

- « droit collectif »;
- « morale individuelle ».

Exercices

1. a. et b.

– Ce n'est pas juste (adjectif qualificatif; morale)! J'ai eu une mauvaise note. Pourtant, j'avais justement (adverbe; évaluation qualitative et quantitative) travaillé...

– Son jugement est injustifiable (adjectif qualificatif; droit et morale) : il fallait au moins rendre justice (locution verbale; droit et loi) à la victime.

– Mon salaire est trop juste (adjectif qualificatif; évaluation quantitative).

– Avant la Révolution française, la justice (nom commun; droit et loi) était de droit divin. Aujourd'hui, le système judiciaire (adjectif qualificatif; droit et loi) est indépendant du pouvoir politique.

– Le spectacle commence juste (adverbe; évaluation quantitative) à 20 heures. C'est un peu juste (adverbe; évaluation quantitative) pour arriver.

– Il dort du sommeil du juste (nom commun; morale).

– Dès 1940, des Justes (nom commun, morale) ont sauvé des enfants des persécutions nazies.

– Elle n'arrête pas, par culpabilité, de se justifier (verbe; morale).

2. a. Les deux champs lexicaux opposés du texte sont :

- « prison, geôliers, prisonnier, judas, serrures, clefs, murailles ». Titre possible : la prison ;
- « fleuves, prairies, coteaux, fleurs, oiseaux ». Titre possible : la nature.

b. En disant « que le prisonnier s'en aille récupérer son fleuve, sa plaine et ses oiseaux. Il suffit de geôliers pour peupler la prison », le juge est injuste au regard de la loi mais peut-être juste au regard de la morale et du sentiment d'humanité.

c. Le poète n'a pas un regard convenu sur la justice qui ne peut pas, effectivement, se mesurer uniquement au nombre d'ouverture de places dans les prisons !

3. a. *Réponses personnelles des élèves. Pas de corrigé.* Cette consigne sera l'occasion de faire consulter aux élèves des dictionnaires « papier » ou numériques.

b. Les mots qui qualifient le pouvoir politique et la société du XVIII^e siècle sont :

Adjectifs associés : abusif, arbitraire, inégalitaire, inique, injuste, injustifié, léonin, partial, partisan.

Expressions : avoir deux poids et deux mesures, le bon plaisir de quelqu'un, le fait du prince.

Proverbes : le pot de fer contre le pot de terre. Les gros larrons font pendre les petits. Le gibet n'est fait que pour les malheureux.

c. *Rédaction personnelle des élèves. Pas de corrigé.* On insistera toutefois sur le champ sémantique du mot « injustice ».

4. a. « Juste (1) une justice (2) juste (3).

1. Adverbe, évaluation qualitative et quantitative : *simplement* une justice juste.

2. Nom commun, domaine du droit et de la loi : *simplement des lois* justes

3. Adjectif qualificatif, domaines du droit, de la loi, de la morale : *simplement des lois fondées sur l'égalité, l'équité entre les hommes et les femmes.*

b. *Jugement personnel des élèves. Pas de corrigé.* Ce serait bien toutefois si les élèves, dans leur argumentation, employaient des termes qui renvoient aux mots étudiés.

Ce dernier exercice pourra annoncer la séance d'expression orale qui suit ce travail sur la langue (manuel p. 88-89). On montrerait ainsi aux élèves les liens entre Langue et Expression.

À l'oral DÉBATTRE DES DROITS DES FEMMES MANUEL P. 88-89

Commentaires

Cette séance vise à développer les compétences d'oral, en particulier celles nécessaires dans un débat. Ces compétences ont déjà été développées au collège. Cette séance offrira en outre aux élèves l'opportunité de découvrir un thème sur lequel les philosophes des Lumières furent partagés et sur lequel ils ont déçu : l'émancipation des femmes. La conquête par les femmes de leurs droits est abordé ici, du XVIII^e siècle à nos jours, à travers des supports variés : textes, chronologie, caricature. Cette page représente donc un apport de connaissances non négligeable.

Les philosophes et l'émancipation des femmes

Si l'on en jugeait que par la vie des salons, vitrine mondaine et intellectuelle du XVIII^e siècle et tenus par des femmes (M^{lle} de Lespinasse, M^{me} du Deffand, M^{me} Geoffrin), on serait tenté de croire au règne de la femme. Si l'on considère la vie de femmes comme M^{me} d'Épinay (vivant sous le régime de la séparation des biens et ayant ainsi assuré son confort matériel, elle fut la protectrice de Rousseau qu'elle hébergea dans une petite maison

restée célèbre sous le nom d'Hermitage, l'amie de Diderot et l'amante de Grimm) ou comme M^{me} du Chatelet (mathématicienne et physicienne, son mari lui laissa une grande liberté, conscient de ses limites et des capacités intellectuelles de sa femme : elle fut entre autres l'amante de Voltaire), on pourrait conclure que des progrès ont été réalisés dans l'accès à une certaine émancipation. La réalité est autre. Beaucoup sont traitées comme des objets : enfermées dans des couvents, mariées contre leur gré, conquises par ruse. La plupart des femmes restent strictement confinées dans le ménage. C'est ainsi que J.-J. Rousseau renvoie la femme (*Émile*, livre V, 1762) à son rôle d'épouse et de mère, à la soumission. Dans son *Dictionnaire philosophique*, Voltaire présente la femme comme moins robuste, ne pouvant accomplir les mêmes travaux que les hommes. Étant donné que le « physique gouverne toujours le moral », les travaux de la maison et une vie plus sédentaire doivent être réservés aux femmes.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement. »
- « Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement. »

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire. »

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur lira le sujet d'expression orale. Il construira avec les élèves, à partir de l'analyse des termes du sujet, les différents critères de réalisation de la tâche :

- organiser et réaliser un débat ;
- répondre aux deux questions posées ;
- s'appuyer sur la documentation.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. S'ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support vise à les guider dans la préparation du débat.

• Évaluation du débat

Le professeur pourra utiliser les items des rubriques 2, 3 et 4 pour construire des critères d'évaluation du débat. Il peut, à partir de ces mêmes rubriques, élaborer ces items avec les élèves avant qu'ils ne commencent à réaliser le débat.

En question
EN QUOI LES ÉCRITS DES
LUMIÈRES PERMETTENT-
ILS L'ÉLABORATION D'UN
JUGEMENT ARGUMENTÉ ?
MANUEL P. 90-91

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise deux objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude.

Un objectif de connaissance est également visé sur cette page : présenter l'*Encyclopédie*.

L'aventure de l'Encyclopédie

Composée de dix-sept volumes de textes et de onze volumes de planche, l'*Encyclopédie* dut affronter de nombreux obstacles et ennemis durant le quart de siècle que dura sa conception et sa parution. Voici quelques dates clés de son histoire :

– 1748 : le libraire Le Breton obtient un « privilège », c'est-à-dire une autorisation royale, pour la création d'une encyclopédie. Diderot commence le travail de recrutement de collaborateurs.

– 1749 : Diderot est arrêté après la publication de sa *Lettre sur les aveugles*. L'entreprise frôle la faillite.

– 1751 : la publication du premier volume (2 000 exemplaires) déclenche l'opposition des jésuites.

– 1752 : les deux premiers volumes sont condamnés et interdits par arrêt du Conseil du roi.

– 1753 : la parution des sept premiers tomes reprend sous la double protection de M^{me} de Pompadour, favorite du roi, et de Malesherbes, directeur de la Librairie, organisation de l'administration royale chargée de la surveillance de l'édition et du commerce des livres.

– 1759 : le Vatican condamne à son tour l'entreprise.

– 1763-1772 : au fil de ces dix années, sous la pression de l'opinion publique, les derniers volumes sont publiés, en dépit d'un grave différend entre Diderot et Le Breton (qui fut mis à la Bastille en 1766) qui avait censuré lui-même certains articles.

L'inspirateur et le rédacteur en chef fut Diderot qui s'y adonna sans compter et sans jamais désespérer, même dans les pires moments. Il écrivit lui-même plus de mille articles. Jean d'Alembert en fut le rédacteur-adjoint en quelque sorte. Il écri-

vit surtout des articles scientifiques. Les plus grands noms de la pensée du siècle ne participèrent souvent que de manière marginale à la rédaction des articles. Voltaire commença par des rubriques littéraires et signa avec Montesquieu l'article « goût » ; Rousseau se chargea de plusieurs articles dans le domaine musical. Leurs signatures contribuèrent toutefois à la renommée de l'œuvre. À leurs côtés, travaillèrent une multitude de collaborateurs choisis pour leurs compétences dans un domaine particulier. Le chevalier de Jaucourt écrivit 17 000 articles dans le domaine des lettres. Quesnay, Turgot (qui devenu ministre des Finances en 1774, entreprit des réformes inspirées des idées de l'*Encyclopédie*) rédigèrent de nombreux articles économiques.

En raison de la diversité sociologique et intellectuelle des collaborateurs (qui pouvaient dialoguer entre eux par un système de renvois en fin d'articles) et les controverses internes qui la traversèrent, l'*Encyclopédie* doit être davantage considérée comme le miroir des différents aspects d'un demi-siècle de rationalisme philosophique que comme le support d'une pensée unique.

Objectifs du programme

- Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.
- Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations présentées dans le programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de présenter cette séance à la fin de la séquence après que les élèves ont lu et analysé des textes des philosophes des Lumières.

Éléments de correction

Analysez

1. L'*Encyclopédie* a un double objectif.

– La diffusion des connaissances : il s'agit de dresser l'inventaire raisonné (« l'ordre et l'enchaînement des connaissances humaines ») des connaissances théoriques en pleine expansion au XVIII^e siècle et d'en assurer la vulgarisation, mais aussi de décrire et encourager les applications pratiques et les savoir-faire techniques qui peuvent en découler. C'est le rôle des planches en particulier, comme nous le montre le document 3.

– La science est au service de l'homme, qui est au centre de l'univers. L'*Encyclopédie* doit faire du progrès scientifique le vecteur d'un progrès économique et moral qui vise l'épanouissement de l'individu et de la société. C'est ce qu'exprime l'article « journaliste » quand son auteur, Diderot, écrit : « il aurait à cœur les progrès de l'esprit humain ».

2. Les deux articles sont de nature et de visées différentes. Le premier a pour objectif la vulgarisation de connaissances scientifiques : texte et dessin y concourent. Le second présente un jugement, articulé autour d'arguments. Cet article est plus long que le précédent. Après avoir défini le terme de manière objective (le travail technique du journaliste), Diderot expose ensuite son opinion sur le rôle que le journaliste doit avoir : toute son action doit reposer sur la recherche de la vérité et du progrès humain. Cette opinion repose sur trois arguments reliés entre eux par des mots de liaison qui montre l'articulation logique de l'un à l'autre : « d'où », « pourtant ». Le lexique traduit l'opinion de l'auteur : « mérite », « talents », « aurait à cœur », « progrès », « la vérité ».

3. Les articles de l'*Encyclopédie* sont encore d'actualité et trouvent un écho aux préoccupations de la société contemporaine. Diderot donnait pour objectif au jour-

naliste du XVIII^e siècle la recherche et la diffusion de la vérité pour que l'homme progresse. L'affiche de Reporters sans frontières montre que ce combat pour la liberté d'expression est loin d'être gagné : des journalistes ne l'ont pas toujours dans certains pays. L'article de Rousseau dénonce les inégalités sociales, en particulier concernant l'emploi et les salaires. C'est aussi ce que fustige l'article de Louis Maurin dans la revue Alternatives économiques : la plupart des salariés (90 %) ne sont pas bien payés et n'ont pas accès aux études supérieures. Le chômage touche une part importante de la population et accentue la distinction que faisait Rousseau entre « riches » et pauvres.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– Introduction : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– Premier paragraphe : présenter l'*Encyclopédie*, l'aventure matérielle qu'elle a représentée (nombre de volumes, etc., cf. doc. 1), ses objectifs (doc. 2), la nature de ses articles (vulgarisation de connaissances, planches, articles portant un jugement... cf. doc. 3 et 4).

– Deuxième paragraphe : démontrer en quoi certains articles présentent un jugement argumenté (cf. doc. 4 et la réponse à la question 2).

– Troisième paragraphe : dire si l'*Encyclopédie* est toujours d'actualité.

– Conclusion : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il faudrait leur faire trouver par eux-mêmes.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 94-95

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du diplôme intermédiaire (voir le Gros plan du manuel page 29). Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de première professionnelle.

Beaumarchais (1732-1799) et Le Mariage de Figaro

Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais est un auteur emblématique du siècle des Lumières, tant par sa vie que par son œuvre. Fils d'un horloger parisien, il quitte l'école à treize ans et apprend le métier de son père. Il invente à vingt ans un procédé d'horlogerie novateur mais doit se battre pour défendre ses droits. Il remportera une première victoire; mais toute sa vie, il luttera à coups de pamphlets et de mémoires redoutablement efficaces contre financiers et nobles plus puissants que lui. Présenté à la cour de Louis xv, il fréquente alors le monde de la noblesse et devient professeur de musique auprès des filles du roi. À vingt-six ans, grâce à un premier mariage, il prend le nom de Beaumarchais et mène une vie d'homme d'affaires. Il sera ensuite chargé de missions secrètes à Londres et à Vienne et sera même fournisseur d'armes pour les insurgés américains. Parallèlement à ces activités, il écrit pour le théâtre. Il compose en 1775 *Le Barbier de Séville* qui se heurte à la censure (on lui reproche son insolence contre les puissants en place). Ses difficultés vont s'accroître de 1781 à 1784 avec *Le Mariage de Figaro* que Louis xvi interdit de représenter; il jugea

la pièce dangereuse, tant sont incisives ses attaques contre l'aristocratie et l'ordre social tout entier. Une véritable coalition de la reine et du frère du roi permet qu'elle soit jouée en 1784.

Éléments de correction

1. Dans ce monologue, Figaro présente sa vie comme un échec. Échec sentimental car il pense qu'il est trompé par sa fiancée. Échec professionnel, car il n'a pas abouti dans les métiers qu'il a tenté d'aborder. En effet, ses études de chimie ne font de lui qu'un vétérinaire; ses tentatives pour être écrivain le conduisent en prison. Échec social enfin, car sa naissance obscure (il ne connaît pas ses parents car il a été volé par des brigands) l'empêche de s'élever dans la société. **(1,5 point)**

Il exprime ici sa colère. **(0,5 point)**

2. Figaro dénonce ici l'inégalité due à la naissance. Celle-ci transparaît dans la comparaison qu'il fait entre son destin et celui du comte Almaviva dont il dévalorise de manière humoristique la naissance : «vous vous êtes donné la peine de naître et rien de plus». Ce seul avantage de la naissance entraîne hiérarchie sociale préétablie, fortune et carrière professionnelle («Noblesse, fortune, un rang, des places...»). De plus, le talent personnel n'intervient pas : le comte est qualifié d'«homme assez ordinaire».

Il dénonce également la censure et l'emprisonnement dont il a été victime pour avoir écrit un traité d'économie. **(2 points)** Ce monologue fait écho aux revendications des philosophes qui réclament une plus grande égalité sociale et une véritable liberté d'expression. **(1 point)**

3. Pour rendre son monologue vivant, Beaumarchais utilise plusieurs procédés :
– les points de suspension traduisent le trouble et la colère de Figaro ainsi que les phrases exclamatives nombreuses;

– le rythme de certaines phrases est rapide, entrecoupé par des virgules : l. 9 «Fils de je ne sais pas qui/volé par des brigands/élevé dans leurs mœurs/, je m'en dégoute...»; l. 13 «Mes joues creusaient/mon terme était échu»;

– il interpelle le comte («Non, Monsieur le comte, vous...») et lui adresse directement sa colère et son amertume;

– le récit qu'il fait de ses expériences est vivant : utilisation du présent de l'indicatif (l. 10 «j'apprends», l. 14 «je m'évertue», l. 16 «j'écris», l. 17 «je vois»). Ce sont tous des verbes d'action;

– son attitude, les gestes qu'il fait, donnés par les indications scéniques (didascalies), accentuent la vivacité du monologue : l. 8 «il s'assied sur un banc», l. 19 «il se lève», l. 23 «il se rassied». (3 points)

4. Cette image montre la persistance des inégalités sociales à l'époque contemporaine et illustre bien ce que dénonce Figaro dans son monologue : les écarts entre les nantis et les autres. Cette différence est rendue tangible par la corpulence des deux personnages et leur position (l'un debout, l'autre couché). (2 points)

Écriture

Barème détaillé :

- Respect de la présentation et des contraintes de rédaction d'un monologue avec didascalies (2 points)
- Énumération et justification des inégalités (5 points)
- Qualité de l'expression écrite (3 points)

@ En plus !

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 4, sont disponibles (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Louis Hersent, *Louis XVI distribuant des aumônes aux pauvres de Versailles pendant l'hiver 1788* (page 78).
- L'affiche de Reporters sans frontières (page 91).

II

Objet d'étude

Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice

Séquence 5

- **Interrogation du programme.** Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Les héritiers de la philosophie des Lumières <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ?</i> Manuel : p. 96 • Guide : p. 107	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la prise de position d'Émile Zola en fonction de son contexte de production et de réception • Confronter sur une question de société (ici, la dénonciation des injustices), un débat du XVIII^e siècle, du XIX^e et un débat contemporain • Définir l'<i>argumentation directe</i> et évaluer le rôle des médias dans la diffusion des idées
LECTURE Groupe 1 : l'éloquence au service de l'émancipation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment des écrivains engagés, en s'inspirant des idéaux des Lumières, ont-ils agi sur le cours de l'Histoire ?</i> Manuel : p. 98 • Guide : p. 109	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les prises de position des héritiers des Lumières en fonction de leur contexte de production et de réception • Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure • <i>L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire</i> • <i>Personnification, métaphore</i>
LANGUE Les procédés d'interpellation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour mieux convaincre et persuader ses interlocuteurs</i> Manuel : p. 104 • Guide : p. 118	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les procédés d'interpellation : apostrophe, question oratoire, exclamation, interjection</i> • <i>Les propositions relatives</i>
À L'ÉCRIT Rédiger et dire un réquisitoire contre le racisme Manuel : p. 106 • Guide : p. 121	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure • Exprimer à l'oral ses convictions • <i>L'argumentation directe : le réquisitoire</i>
LECTURE Groupe 2 : des philosophes répondent à leurs confrères des Lumières <ul style="list-style-type: none"> • <i>La société du XXI^e siècle respecte-t-elle l'idéal de justice de la philosophie des Lumières ?</i> Manuel : p. 108 • Guide : p. 122	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter les combats d'aujourd'hui contre l'injustice aux combats du XVIII^e siècle • Établir un bilan de l'héritage des Lumières • <i>La visée argumentative des images</i> • <i>Le rôle des philosophes aujourd'hui</i>
LANGUE Les connecteurs logiques dans une argumentation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour comprendre la cohésion d'une argumentation et sa cohérence</i> Manuel : p. 112 • Guide : p. 128	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les connecteurs d'opposition, de cause, de supposition et de conséquence</i>
À L'ORAL Plaider pour une cause : l'aide au handicap Manuel : p. 114 • Guide : p. 130	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord • <i>L'argumentation directe : le plaidoyer</i>
EN QUESTION Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ? Manuel : p. 116 • Guide : p. 131	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents
BILAN L'argumentation directe Manuel : p. 118	<ul style="list-style-type: none"> • S'initier à la rédaction d'une fiche bac
ÉVALUATION Pour le diplôme intermédiaire Manuel : p. 120 • Guide : p. 133	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du diplôme intermédiaire • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Les héritiers de la philosophie des Lumières

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Accepter d’écouter la pensée de l’autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. Être un citoyen conscient de la nécessité de s’impliquer et de défendre des valeurs.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none">• Citation : Émile Zola, une de <i>L'Aurore</i> du 13 janvier 1898• Photographie de la célébration du centenaire de la publication du « J'Accuse » de Zola• Texte explicatif résumant le contexte de publication de « J'Accuse »• Photographie de jeunes militants de la Brigade activiste des clowns et légende explicative	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Découvrir le contexte de publication, la signification et la portée de « J'Accuse », les notions d’armes littéraires et d’engagement– Comparer les différentes formes d’actions, les valeurs qu’elles portent et leurs visées– Définir la notion d’héritage et justifier le titre de la séquence– Proposer des hypothèses de réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none">• J.-P. Marat, <i>Les Chaînes de l’esclavage</i>, 1793• Olympe de Gouges, <i>Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne</i>, 1791• Victor Hugo, « Actes et Paroles, avant l’exil » Assemblée législative 1849-1851, <i>Discours sur la misère</i>, 9 juillet 1849• Aimé Césaire, <i>Discours sur le colonialisme</i>, 1955• Photographie d’une plantation de café au Cameroun, vers 1916	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique de textes et d’images<ul style="list-style-type: none">– Analyser les textes en prenant en compte le lexique et la langue– Analyser des images et les mettre en relation avec les textes– Synthétiser le groupement• Écrit d’argumentation (donner son opinion)<ul style="list-style-type: none">– Exprimer son point de vue sur la finalité de l’éloquence aujourd’hui– Exercer son esprit critique vis-à-vis des procédés de persuasion
<ul style="list-style-type: none">• Victor Hugo, <i>Discours à l’Assemblée nationale législative</i>, 31 mai 1850• P.-J. Proudhon, <i>Idée générale de la révolution au XIX^e siècle</i>, 1851• Agricol Perdiguier, 9 septembre 1848• Abbé Pierre « Appel », 1954, RTL	<ul style="list-style-type: none">• Oral et écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Lire un texte de façon expressive– Relever, identifier, classer et insérer des procédés d’interpellation dans un texte– Analyser une affiche et son slogan– Rédiger une courte intervention orale en intégrant des procédés d’interpellation
<ul style="list-style-type: none">• Texte de loi• Citations• Article de journal• Dessin humoristique de Samson	<ul style="list-style-type: none">• Écrit d’argumentation (réquisitoire)<ul style="list-style-type: none">– Écrire un discours qui dénonce le racisme, à l’aide de la démarche proposée
<ul style="list-style-type: none">• Condorcet, <i>Esquisse d’un tableau historique...</i>, 1795• Albert Jacquard, <i>Le compte à rebours a-t-il commencé ?</i> 2009• Michel Serres, « L’homme n’advient que lorsqu’il rompt avec la loi du plus fort », 1992• Axel Kahn, <i>L’Humanité</i>, 2003	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique et d’image<ul style="list-style-type: none">– Analyser les textes et les images– Synthétiser le groupement en confrontant trois textes contemporains aux trois espoirs énoncés par Condorcet• Écrit d’argumentation<ul style="list-style-type: none">– Exprimer son sentiment et justifier sa position face à une dénonciation émise sous la forme d’un texte ou d’une image
<ul style="list-style-type: none">• F. Mayor, extrait de la préface du livre d’Edgar Morin, « Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur »• Abbé Pierre et Martin Hirsch, « Appel de février 2004 »• Ignacio Ramonet, « Résistances », mai 2004	<ul style="list-style-type: none">• Écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Identifier des relations logiques et insérer des connecteurs logiques– Rédiger un court plaidoyer ou réquisitoire comportant des connecteurs logiques de valeur différente
<ul style="list-style-type: none">• Texte de loi, dessin humoristique, textes informatifs émanant de sites spécialisés, affiche	<ul style="list-style-type: none">• Écrit d’argumentation (plaidoyer)<ul style="list-style-type: none">– Rédiger un discours dans le but de plaider à l’oral en faveur de l’aide au handicap
<ul style="list-style-type: none">• Textes informatifs sur les affiches, les débats, les slogans• Citations d’intellectuels	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Observer et échanger sur la documentation• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Répondre par écrit à la question en s’appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none">• Documentation• Mini-dico	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire le texte, relever les différentes formes d’argumentation directe, observer leur évolution, commenter les illustrations• Écrit de travail et de mémorisation<ul style="list-style-type: none">– Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none">• Discours de Condorcet sur l’Instruction publique, 1792• Affiche du Secours populaire	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire– Écrire, à partir de contraintes et de déclencheurs, un plaidoyer en faveur de la culture

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

La séquence 5 du manuel permet d'évaluer l'**influence des idées des Lumières** sur la vie politique française depuis le XVIII^e siècle, et particulièrement sur les différents combats contre l'injustice menés par ses héritiers.

Il serait profitable avant d'aborder cette séquence d'avoir au préalable étudié le dossier précédent : « Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle » (pages 78 à 95). En effet, les élèves auraient alors assimilé les thèses des philosophes du XVIII^e siècle en matière de justice, et étudié leurs **armes littéraires**, afin de pouvoir les **confronter avec les principes défendus par leurs héritiers et les modes de dénonciation** mis en œuvre.

Les deux groupements proposés permettent d'étudier comment des orateurs de talent ont défendu dans l'Histoire **les valeurs qui fondent la citoyenneté républicaine** (justice, égalité, dignité, éducation...) et pourquoi intellectuels et philosophes mènent encore aujourd'hui de nombreux combats au nom de ces mêmes valeurs.

Sollicité par des textes, des illustrations, et des activités visant à le faire réagir, l'élève est ainsi invité à **participer aux débats moraux, politiques et philosophiques contemporains**. La rédaction d'un réquisitoire contre le racisme et d'un plaidoyer pour l'aide au handicap lui donne l'occasion de défendre la justice sociale, en digné héritier des Lumières.

L'exploitation des deux groupements de la séquence

Les deux groupements de cette séquence 5 sont essentiellement consacrés aux armes littéraires de l'**argumentation directe** (l'argumentation indirecte étant traitée dans les séquences 4 et 6).

L'ordre chronologique a été retenu pour permettre d'organiser une **réflexion en deux temps**.

- Un premier groupement, pages 98 à 107, propose d'évaluer l'influence directe des thèses des Lumières sur les revendications mises en avant par **les acteurs de la Révolution française**, puis par **des hommes engagés dans la défense de grandes causes**, au XIX^e siècle (Victor Hugo) et au XX^e siècle (Aimé Césaire). Les auteurs des textes proposés sont tous **écrivains** et tous **désireux d'obtenir l'émancipation des peuples**. Ces textes courts, puissants, énergiques, illustrent la force de la parole, de la conviction, de l'engagement.

- Le second groupement de textes, pages 108 à 115, permet d'établir un **bilan de l'héritage** des Lumières. Contemporains, plus sociologiques que véritablement philosophiques et ne présentant aucune difficulté de lecture, les textes proposés semblent répondre, dans un **dialogue fictif**, aux espoirs énoncés par Condorcet (page 108), car tous font référence, implicitement ou explicitement, aux idées des Lumières.

Le professeur aidera les élèves à **situer les différents auteurs cités dans les deux groupements sur la frise chronologique** présentée dans le rabat de la première de couverture, ou sur la frise chronologique qu'ils ont réalisée en début d'année avec le professeur, en vue d'y indiquer les différents auteurs étudiés au fil des séquences.

- Pour des raisons qui tiennent davantage à la structure du manuel qu'à des impératifs pédagogiques et didactiques, la deuxième séquence de chaque objet

d'étude traité présente deux groupements de textes et d'images. Mais, c'est bien évidemment au professeur de juger s'il est opportun ou non d'effectuer les deux groupements dans leur intégralité. En effet, chaque groupement accompagné des séances de langue et d'expression peut représenter une séquence d'enseignement à part entière.

Le professeur pourra aussi prélever dans chacun d'eux quelques œuvres et créer ainsi son propre groupement en fonction de ses objectifs d'apprentissage et des aptitudes de ses élèves.

Ouverture MANUEL P. 96-97

Commentaires

À l'aide d'images et de citations, cette double page lance la séquence en faisant émerger les notions d'héritage, d'engagement et d'armes littéraires. Elle permet également de justifier le titre de la séquence, de formuler collectivement la problématique et de commencer à y répondre : « Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice? ».

La confrontation des deux illustrations provoquera une réflexion sur l'évolution des armes de dénonciation et en particulier sur la place et l'efficacité de l'argumentation directe aujourd'hui. Pourquoi celle-ci est-elle, dans notre univers médiatique, délaissée au profit d'actions plus spectaculaires, voire festives? Que reste-t-il dans ce cas de l'héritage des Lumières?

Les documents présentés page 96 pourraient constituer un excellent lancement à l'étude du groupement 1 consacré à « L'éloquence au service de l'émancipation » pages 98 à 107. La page 97 annonce la réflexion menée dans le second groupement sur les combats actuels contre l'injustice et sur les différentes formes d'action de ces combats, abordées dans le « bilan », pages 116 et 117.

Conseils pédagogiques

Le professeur peut créer un effet de surprise en projetant, seule, l'illustration de la page 96. Il invite ensuite la classe à compléter les informations, sans doute parcelaires émises par quelques élèves, par la lecture précise des citations de la page 96. On débute ainsi la séance d'ouverture par la mise en lumière du contenu du « J'Accuse » de Zola, du contexte de sa publication, de la signification et de la portée de l'acte de l'écrivain.

Les élèves intègrent petit à petit les notions d'héritage, d'armes littéraires et d'engagement. Les réponses aux questions consolideront cette acquisition.

Pour l'exploitation pédagogique des questions de la rubrique « Qu'en dites-vous? », les élèves peuvent :

- soit répondre par écrit aux questions et en débattre ensuite librement;
- soit échanger spontanément avec leurs camarades et leur professeur, les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous? »

- En janvier 1998, la société française a célébré :
 - **L'acte** individuel, courageux et violemment dénonciateur d'Émile Zola, dont les échos sont encore perceptibles aujourd'hui. C'est véritablement aux mots de Zola que l'on rend hommage, à une

parole qui est aussi action, à un acte fondateur de l'engagement.

L'écrivain a réellement pris des risques, mettant en jeu sa notoriété. En effet, il n'a pas hésité à accuser nominativement les officiers militaires coupables de cacher la vérité et à répéter à plusieurs reprises sa célèbre phrase, «J'accuse», dans l'implacable réquisitoire qui termine sa lettre ouverte.

Dans le combat pour innocenter le capitaine Dreyfus, c'est l'éloquence comme arme de dénonciation que l'on célèbre.

– **Les valeurs** de vérité, de justice et de courage. (Zola a été condamné à un an de prison et à une amende. Il a choisi de s'exiler pour éviter l'emprisonnement.)

– **L'écrivain Émile Zola**, figure mythique de l'écrivain engagé depuis «J'accuse», et qui, au-delà de la défense d'un individu, a consacré son œuvre à dénoncer les injustices sociales.

La mise en scène a consisté à étendre une immense reproduction de la une de *L'Aurore* sur la façade d'un monument symbolique de la démocratie, l'Assemblée nationale (l'étymologie latine du mot «monument», *monere* renvoie au souvenir : «faire penser, faire se souvenir de»). La lettre ouverte de Zola prend alors le statut d'affiche, de banderole, sur laquelle le titre insolent «J'accuse» s'impose aux yeux du public comme un slogan intemporel et universel. Cette mise en scène, inattendue, sobre mais efficace, vise à créer, comme en 1898, un effet de surprise, à provoquer de nouveau l'opinion publique, cette fois-ci, non par le contenu de l'article, connu du grand public, mais par sa taille et son emplacement.

• Émile Zola, célèbre écrivain, et les jeunes activistes de la BAC sont les héritiers des Lumières, car ils expriment leur désaccord face aux injustices et mettent en scène leur message afin d'être entendus. Ils agissent au nom des mêmes valeurs, même si Zola défend ici un individu victime d'une erreur judiciaire, et les jeunes militants l'ensemble de la collectivité. Ces derniers

dénoncent ici le non-respect de l'article 55 de la loi SRU qui impose un quota de 20 % de logements sociaux aux communes de plus de 3 500 habitants.

À ce stade du lancement de la séquence, le professeur peut, s'il le souhaite, lire le discours de Lionel Jospin lors de la célébration du centenaire de la publication du «J'accuse» de Zola, le 13 janvier 1998.

**Allocution du centenaire
de «J'accuse» de Zola au Panthéon,
Lionel Jospin, le 13 janvier 1998**

«En publiant dans *L'Aurore*, le 13 janvier 1898, une lettre ouverte au président de la République, Émile Zola provoquait l'un de ces événements dont l'ampleur et la signification justifient que la République, afin d'en mieux conserver le souvenir, leur consacre une commémoration solennelle.

Aujourd'hui, la République entend rappeler les contours d'un épisode fondateur dans l'Histoire de notre pays; elle souhaite rendre un nouvel hommage à ceux qui en furent, autour de Zola, les acteurs courageux; et elle s'efforce de maintenir vivant le sens universel qui ne doit pas cesser d'en émaner. [...]

Véritable coup de tonnerre, ce «J'accuse» l'est à plus d'un titre. En raison du prestige, immense, de son auteur, parvenu au faite de sa gloire littéraire. En raison de sa cible, choisie avec un courage et un sens politique peu communs – le président Félix Faure lui-même. Par la force des mots – qui dénoncent, implacables et cinglants, «un prodige d'iniquité», «une souillure sur la joue de la France». Et par l'audience considérable que lui confère la diffusion, ce jour-là, de 300 000 exemplaires de *L'Aurore*. «La vérité est en marche et rien ne l'arrêtera», écrit Zola dans cette lettre. L'Histoire lui a donné raison. [...]

Par son geste, il rejoint Voltaire défendant Calas, il réveille les consciences, il entraîne avec lui des responsables poli-

tiques toujours plus nombreux. Il incarne la figure, si essentielle dans notre histoire, si universelle, aussi, de «l'intellectuel» [...]

Cet appel à la vigilance, tous les républicains doivent le faire leur. Chaque citoyen, s'il ne veut voir resurgir ces appels à la haine qui appartiennent à un autre âge, doit conserver à l'esprit cette pensée de Pascal, si simple et si exigeante, à laquelle Zola attachait tant de prix : "Il ne faut pas dormir".»

- Ces héritiers des Lumières se sont approprié le combat contre l'injustice de façon différente :

– Émile Zola, ancien journaliste politique, met son art au service de la lumière : «[...] Je n'ai qu'une passion, celle de la lumière [...]» (une de *L'Aurore* de 1898). Il adresse à Félix Faure, dans un célèbre journal, une lettre ouverte qui aura un immense retentissement. Au XVIII^e siècle, les penseurs utilisaient également largement les journaux pour faire connaître leurs écrits.

– Quant aux jeunes militants du XXI^e siècle, ils opposent aux grands discours des «micro-actions» qu'ils médiatisent afin d'agir sur les politiques et le public. Pour être audibles dans notre société du spectacle, ils ont choisi l'insolence, l'humour et l'absurde, renouant avec la tradition ancienne de la pitrerie, dont la fonction sociale était de perturber la société pour mieux la guérir.

- Les autres armes pour lutter contre l'injustice sont :

– les écrits littéraires : le pamphlet, la comédie, le théâtre et la poésie engagés...;

– les armes non littéraires : la photographie, le cinéma, le discours politique, la conférence, le débat télévisé, le blog ou forum sur Internet, l'article de journal, la signature d'appels ou de manifestes, la caricature, les spectacles comiques, l'engagement dans une association, un parti politique...

L'intellectuel et l'engagement

• L'intellectuel

Ce mot est récent, puisqu'il est employé couramment seulement à partir du XIX^e siècle. D'abord adjectif, il qualifie les personnes qui consacrent leur vie aux activités de l'esprit. Au milieu du XIX^e siècle il est employé comme nom et devient très usité pendant l'affaire Dreyfus, mais avec une valeur péjorative quand les adversaires du capitaine Dreyfus désignent les écrivains engagés dans sa défense.

Aujourd'hui, si ce substantif peut s'employer sans connotation négative et même avec une nuance d'admiration, il garde parfois encore une valeur péjorative. Sans doute causée par le reproche que l'on peut faire à l'intellectuel d'être coupé de la réalité, de se sentir supérieur. L'abréviation «Intello», adjectif et nom, datant de 1977, est l'abréviation populaire de l'intellectuel.

• L'engagement

Ce mot, formé d'après «engagé», est également récent, puisqu'il apparaît vers 1945. Il désigne l'attitude des intellectuels ou des artistes qui mettent leur pensée ou leur talent au service de la défense d'une cause.

Lecture GROUPEMENT 1 : L'ÉLOQUENCE AU SERVICE DE L'ÉMANCIPATION MANUEL P. 98-103

Problématique de lecture

Comment des écrivains engagés, en s'inspirant des idéaux des Lumières, ont-ils agi sur le cours de l'Histoire ?

Commentaires

Le premier groupement de textes et d'images vise à **confronter l'élève avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine**, ici, les diverses étapes de **l'émancipation des peuples** : émancipation du despotisme et de la domination masculine pendant la Révolution ; émancipation de la misère au XIX^e siècle, alors que la République peine à s'installer ; émancipation de la colonisation, au milieu du XX^e siècle, quand celle-ci oppresse encore de nombreuses populations. Le professeur prendra un soin particulier à **contextualiser les textes** afin que les élèves situent précisément leurs enjeux et évaluent leurs portées. De courts exposés du professeur, avec projection de documents annexes, ou des recherches documentaires menées par les élèves favoriseraient la compréhension des textes.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »
- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord. »
- « Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement. »
- « Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure. » Écriture à contrainte : rédiger un réquisitoire contre le racisme.
- « Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. »

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire. »
- Les procédés de l'interpellation.
- « Connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence. »
- « Personnification, métaphore. »

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour le lancement de l'étude du groupement

Le groupement peut faire l'objet d'une découverte et d'une analyse collective en classe. Dans ce cas, en lancement, le professeur invite les élèves à prendre connaissance des différents textes, de leurs auteurs et de leurs situations d'énonciation. La lecture des paratextes et de la première ligne de chaque texte permet de recueillir les impressions des élèves, de définir le thème commun aux différents extraits et de comprendre le titre du groupement et sa problématique.

L'analyse méthodique du groupement

- Chaque texte du groupement peut faire l'objet d'une analyse collective menée lors de séances d'une à deux heures, sous forme d'une alternance entre le cours dialogué et la réponse aux questions en autonomie. Certains textes peuvent être abordés en lecture analytique, d'autres sous forme de lecture cursive.
- Il serait également possible d'analyser collectivement le premier texte du groupement, puis, en vue de l'étude des autres textes, de demander aux élèves, par groupes :
 - d'effectuer des recherches (au CDI ou à la maison) sur les contextes d'énonciation de l'un des trois autres textes ;
 - de traiter par écrit les questions de la rubrique « Au fil... » accompagnant le texte qui les concerne.Lors de séances d'analyse méthodique, le professeur pourrait ainsi s'appuyer sur la restitution des recherches et des réflexions des différents groupes, pour :

- la présentation du contexte;
- la lecture expressive du texte;
- la réponse aux questions.

Cependant, la complexité des textes et des notions étudiées requièrent une bonne gestion de la participation de la classe.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Depuis le XVIII^e siècle, les écrivains engagés – révolutionnaires, hommes politiques ou intellectuels – se sont efforcés de répondre à l'ambition des Lumières. L'émancipation de la personne humaine a été leur but commun. Ils n'ont cessé d'interpeller dans leurs discours leurs concitoyens pour qu'ils osent rompre avec l'autorité des traditions et acquièrent leur autonomie intellectuelle. Certains ont mis leur vie ou leur notoriété en jeu.

Éléments de correction

Au fil du texte (page 98 du manuel)

1. Marat présente un peuple qui, ignorant ses droits, possède uniquement des devoirs. Trompé, soumis comme l'est un esclave et réduit au silence par la force, ce «peuple abruti» (l. 14), est privé des «moyens de s'instruire» (l. 13). Les gouvernants sont présentés comme des despotes. L'accumulation de verbes d'action : «on travaille» (l. 10), «s'attachent à» (l. 2), «s'efforcent» (l. 14)... met en valeur l'action tyrannique des princes sur le peuple. La thèse de Marat peut être ainsi formulée : l'ignorance permet aux despotes de maintenir le peuple dans la soumission.

2. Le premier procédé dominant du texte est l'anaphore. La répétition de l'expression «C'est elle qui...» en tête de phrase

et de paragraphe (trois occurrences, l. 3-5 et 8), insiste sur l'action de l'ignorance et renforce la dénonciation de ses méfaits.

Le second procédé est l'allégorie, forme particulière de la personnification, fréquemment employée dans les discours ou les gravures révolutionnaires dans un but pédagogique. L'allégorie rend plus concrète une notion abstraite, ici, l'ignorance, en la présentant sous les traits d'une femme qui réduit les hommes en esclavage. L'image de l'homme esclave, les yeux bandés (l. 3), les mains liées et la tête pliée au joug (l. 6), est très visuelle et donc frappante.

L'opposition entre l'aveuglement et la lumière renvoie aux gravures allégoriques de la Révolution : «tenant le bandeau sur les yeux du peuple» (l. 3), «on travaille d'abord à les aveugler» (l. 10), «peuple éclairé sur ses droits» (l. 12), «progrès des Lumières» (l. 15).

Afin de faire comprendre aux élèves ce qu'est une allégorie, le professeur peut vidéo-projecter la gravure allégorique de Boizot et Chapuis, *La liberté armée du sceptre de la Raison foudroie le fanatisme et l'ignorance*, 1789.

Olympe de Gouges emploie également dans son postamble (page 99) la métaphore de la lumière : «le flambeau de la vérité» (l. 4), «quand cesserez-vous d'être aveugles?» (l. 8).

3. Pour s'opposer «aux progrès des Lumières» et afin de rendre le peuple «abruti», «les princes» :

- «bannissent les lettres de leurs États» (l. 15);
- «défendent à leurs sujets de voyager» (l. 16);
- amusent le peuple «par des parades, des spectacles...» (l. 17);
- repoussent les «sages» qui défendent «la cause de la liberté» (l. 19), leur but étant d'empêcher «le peuple de réfléchir» (l. 17).

4. Les sages évoqués par l'auteur sont les philosophes, écrivains, intellectuels, pen-

seurs qui, au XVIII^e siècle, tentent d'éclairer l'humanité et de repousser l'ignorance.

Au fil du texte et de l'image (page 99 du manuel)

1. Olympe de Gouges revendique pour les citoyennes les mêmes droits que ceux obtenus par les hommes lors de la Déclaration de 1789. Elle insiste sur la légitimité de ses revendications en mettant en avant le rôle des femmes dans la disparition de l'Ancien Régime (l. 6) et la disparition des préjugés qui faisaient obstacle à la libération des femmes (l. 2 à 4).

2. Dans un portrait sévère, Olympe de Gouges énumère les défauts des hommes : injustes (l. 7), prétentieux, orgueilleux (l. 13), supérieurs, méprisants (l. 9), dédaigneux (l. 10), ingrats car ne reconnaissant pas le rôle des femmes dans la Révolution et opportunistes car utilisant les femmes et ensuite les ignorant (l. 6-7).

3. Afin d'agir sur ses compatriotes, Olympe de Gouges multiplie les procédés de l'interpellation (présentés dans le Mémo de la page 104) :

– l'apostrophe : « Femme... » (l. 1), « Ô femmes ! » (l. 8) ;

– la fausse question : « Quand cesserez-vous... ? » (l. 8), « Quels sont... ? » (l. 8) ;

– l'impératif : « réveille-toi... » (l. 1), « reconnais » (l. 2), « opposez... » (l. 10).

Elle emploie le tutoiement puis le vouvoiement, passant de l'interpellation individuelle à l'interpellation collective.

Elle multiplie les mots abstraits négatifs (« fanatisme » et « préjugé », l. 3...) ou positifs (« vérité » l. 5, « raison » l. 10...).

Elle frappe les esprits par des images concrètes et métaphoriques : « l'homme esclave » (l. 6), « le flambeau de la vérité » (l. 4), « aveugles » (l. 8), « les barrières » (l. 15) ».

Elle a le sens de la formule et réunit « pouvoir » et « vouloir » pour conclure avec force : « il est en votre pouvoir... vous n'avez qu'à le vouloir » (l. 15).

Olympe de Gouges recherche l'appui de ses compatriotes. Elle souhaite leur ouvrir les yeux, les convaincre que la Révolution n'a pas changé la condition des femmes françaises, leur prouver l'ingratitude des hommes, les galvaniser en mettant en avant leurs qualités : « la force de la raison » (l. 10) et « l'énergie » (l. 12).

Olympe de Gouges fait preuve de lucidité, d'énergie et de combativité. Elle apparaît ici comme le porte-drapeau de la condition féminine. Elle fait preuve également de grandes qualités littéraires, utilisant dans son argumentation habile les outils de l'éloquence : images puissantes et pédagogiques, procédés d'interpellation, exhortations à l'action...

4. La gravure paraît prolonger le texte d'Olympe de Gouges car les participantes à cette réunion politique semblent avoir entendu l'exhortation de l'oratrice et y répondre avec détermination. Les bras levés, unanimes, et les regards dirigés vers la citoyenne située à la tribune expriment l'indignation et le désir de passer à l'action. Une grande animation règne, preuve de l'implication des femmes dans le débat démocratique. (Les élèves pourront comparer le geste de l'oratrice avec celui des orateurs présentés pages 118-119.)

Au fil du texte et de l'image (page 101 du manuel)

1. « On peut détruire la misère » (l. 3) est la thèse explicite énoncée par Victor Hugo au début de son discours.

2. Chaque intervention d'un député à l'Assemblée nationale fait l'objet d'un compte rendu dans lequel sont consignés non seulement le contenu du discours, mais également les réactions des députés présents dans l'hémicycle. Les expressions en italique sont donc la retranscription des réactions et commentaires des députés présents à l'Assemblée nationale législative le 9 juillet 1849. Les députés de droite, conservateurs, marquent leur

hostilité à Victor Hugo qui défend ici une proposition républicaine. En revanche, les députés de gauche plébiscitent cette proposition.

3. Le discours de Victor Hugo comprend trois étapes :

- présentation de la thèse soutenue (l. 1 à 8);
- présentation des faits (l. 9 à 24) : l'orateur illustre par des descriptions réalistes et sensibles le fléau qu'il dénonce;
- argumentation en faveur de la disparition de la misère (l. 25 à 31) et exhortation finale, (l. 32 à 38), qui mène à l'adhésion de tous.

4. La stratégie argumentative de l'auteur est plutôt celle de la persuasion qui vise à émouvoir le public :

- quand il compare la misère à la lèpre (l. 7), Victor Hugo rappelle aux députés présents des souvenirs douloureux;
- lors de la présentation des faits (l. 9 à 22), la persuasion domine également. Victor Hugo décrit des scènes familiales réalistes, très touchantes afin de créer l'émotion et de heurter la sensibilité de son auditoire par des mots expressifs : «des cloaques» (l. 14), «infects» (l. 17), «fumier» (l. 18)...;
- lignes 25 à 38, Victor Hugo fait encore appel à la persuasion et à l'émotion. La répétition de «toute» (l. 26-27) dramatise et solennise l'exhortation à agir et des termes expressifs comme «complice» (l. 29), ou «crimes» (l. 31) culpabilisent les députés présents.

Mais l'orateur s'adresse cependant également à la raison de ses interlocuteurs dans ce même passage, lignes 25 à 28, avec des arguments d'ordre :

- culturel : «dans un pays civilisé» (l. 28);
- moral : «engagent la conscience de la société» (l. 28), «je m'en sens [...] complice et solidaire» (l. 29);
- religieux : «ce sont des crimes envers Dieu» (l. 31);

- pragmatique : «ce n'est qu'un premier pas, mais il est décisif» (l. 34);
- politique : «ce but magnifique» (l. 37) dépasse le clivage politique.

5. Un mode de raisonnement déductif est mis en œuvre ici puisque Victor Hugo expose sa thèse dans les premières lignes de son discours («on peut détruire la misère», l. 3), puis donne des faits et enfin des arguments proprement dits.

L'orateur présente dans un premier temps des scènes sordides (stratégie visant à persuader), puis exploite ensuite l'effet produit pour avancer des arguments (stratégie visant à convaincre) afin d'obtenir l'adhésion de tous à l'issue de son intervention.

Outre le raisonnement déductif, Victor Hugo use d'un autre mode de raisonnement, le raisonnement par analogie, quand il compare la misère, cette «maladie du corps social», à la lèpre, «maladie du corps humain» (l. 7).

6. Le tableau se structure autour de la mère, assise, qui veille et qui fait face, en habits sombres. Les enfants sont regroupés en position d'abandon autour d'elle, sauf un. On sent la présence des liens familiaux, malgré tout ce dénuement. La couleur brune unifie l'ensemble. Les quelques objets sans valeur, sur la droite du tableau, appartenant sans doute à ces «expulsés», ajoutent à l'impression de pauvreté. L'absence du père questionne le lecteur du tableau.

Les points forts qui retiennent l'attention sont le regard de la mère, vide et figé et celui de l'enfant, situé sur la gauche, sombre et résigné. Ces deux regards frontaux nous interpellent. Autres points forts : les membres dénudés, la position de ces enfants endormis, leur innocence, les haillons, les pieds nus, la clarté du sein et du visage de l'enfant situé au premier plan, la tâche blanche du bonnet du nourrisson, les mains croisées marquant l'impuissance, le nombre d'enfants, le panneau invitant

à une « grande fête » et contrastant avec l'impression de découragement. L'arrière-plan, enfermant les personnages dans le tableau, symbolise l'impasse dans laquelle ils se trouvent. Cette famille est « au pied du mur ».

À titre d'exemples, quelques légendes possibles :

- « Des familles entières vivent pêle-mêle » (l. 15);
- « La fange du coin des bornes » (l. 18);
- « Des créatures humaines dans des débris immondes » (l. 18 et l. 23)...

@ Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), le fichier (haute définition) du tableau de F. Pelez est disponible, ainsi qu'une fiche d'analyse photocopiable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

Au fil du texte et de l'image (page 102 du manuel)

1. C'est aux lecteurs du pamphlet intitulé *Discours sur le colonialisme* qu'Aimé Césaire s'adresse en 1950. Ces lecteurs sont ses vrais interlocuteurs. Même s'il comporte toutes les caractéristiques d'un discours oral, ce texte n'a pas été lu lors de sa publication face à un public.

L'auteur a choisi de critiquer le pouvoir colonial en reformulant les différents arguments de la thèse opposée, celle des colonisateurs, et en y répondant. Ce discours écrit prend donc la forme d'un dialogue fictif, puisque Aimé Césaire va « faire parler » un interlocuteur imaginaire – un colonisateur – et lui répondre point par point. Ce dialogue est annoncé dans les premiers mots du texte : « entre colonisateur et colonisé » (l. 1).

L'un des interlocuteurs est donc le colonisateur, dont la présence dans le texte se marque par le pronom personnel « on » en début de phrase (l. 9, 14, 23). Le second interlocuteur est Aimé Césaire, s'exprimant à la première personne et employant

à plusieurs reprises l'expression « moi je » (l. 11, 16, 25).

La disposition typographique du texte reflète le dialogue fictif car, de la ligne 9 à la ligne 29, l'auteur présente les interventions des deux interlocuteurs sous la forme de courts paragraphes distincts.

2. La thèse réfutée peut se résumer ainsi : *La colonisation a été un facteur de progrès pour les pays colonisés, sur les plans culturel, humain et économique.*

La thèse défendue est : *La colonisation a fait le malheur des peuples colonisés.*

3. Dans un faux dialogue, Aimé Césaire répond à trois reprises aux arguments du faux interlocuteur défendant la colonisation : voir tableau ci-contre.

Ce discours est un réquisitoire car :

- l'objectif du discours est d'attaquer la colonisation;
- il prend la forme d'un discours écrit, oralisé;
- il comporte une réfutation de la thèse opposée;
- le ton du discours est polémique (« on me lance à la tête », l. 14);
- de nombreux termes dévalorisent l'adversaire (« garde-chiourme », l. 6...);
- l'auteur dénonce l'idéologie qui soutient la thèse combattue : la « chosification » (l. 8), « rafles » (l. 28).

4. Le néologisme « chosification » (l. 8) est construit sur :

- le radical « chose », mot dépréciatif quand il désigne un individu;
- le suffixe nominal « -ation » exprimant une action ou le résultat d'une action.

Le néologisme « chosification » exprime la négation de l'humanité, de l'existence, de la valeur, de la dignité et de la liberté d'action du colonisé. Le suffixe renforce encore l'idée du pouvoir du colonisateur sur le colonisé. Ce terme rappelle l'expression « Bien meuble » employé dans le *Code noir* pour désigner l'esclave.

Arguments du colonisateur	Contre-arguments du colonisé
Progrès relatif au bien-être de la population (meilleure santé, hausse du niveau de vie).	Recul : « sociétés vidées d'elles-mêmes », « cultures piétinées », « institutions minées », « terres confisquées », « religions assassinées », « magnificences artistiques anéanties », « extraordinaires possibilités supprimées ».
Progrès dans la maîtrise du territoire (infrastructures routières, fluviales et ferroviaires).	D'autres chiffres qui montrent le coût humain et culturel de ces réalisations : « milliers d'hommes sacrifiés », « millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la vie, à la danse, à la sagesse », « millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité... »
Progrès dans le développement économique, notamment dans le domaine de l'agriculture d'exportation.	Ruine de l'économie agricole locale, pillage : « d'économies naturelles, d'économies harmonieuses et viables, d'économies à la mesure de l'homme indigène désorganisées, de cultures vivrières détruites, de sous-alimentation installée, de développement agricole orienté selon le seul bénéfice des métropoles, de rafles de produits, de rafles de matières premières... »

Aimé Césaire emploie d'autres termes très expressifs, dont un autre néologisme « le larbinisme » (l. 21). À titre d'exemples : « corvée » (l. 1), « morgue » et « décérébrées » (l. 3), « avilies » (l. 4), « instrument de production » (l. 7), « rafle » (l. 28-29)... En se servant de ces termes dépréciatifs, souvent des participes passés employés comme adjectifs, au pluriel, Aimé Césaire veut faire comprendre l'action destructrice du pouvoir colonial sur l'individu. Il cherche à brosser un tableau réaliste de la colonisation et à mettre des mots crus sur la souffrance du colonisé pour mieux l'exprimer.

5. Le pronom personnel indéfini « on » désigne le colonisateur. Il possède une valeur de généralisation, donne de la force à l'affrontement car il permet à Aimé Césaire de dénoncer un système plus que des individus. Souvent employé par les polémistes, il dénote beaucoup de mépris. Ce « on » anonyme semble répondre au mot « chosification ».

6. La photographie montre la domination du colonisateur et la « chosification » (l. 8) qui fait du colonisé un simple « instrument de production » (l. 7). Les colo-

nisés, en habits blancs, debout, peu nombreux, immobiles, contrôlent le travail des ouvriers agricoles, pauvrement habillés, dont la posture symbolise la soumission. Cette photographie fait écho au discours de l'orateur car plusieurs passages du texte d'Aimé Césaire peuvent être mis en relation avec elle :

- « aucun contact humain, mais des rapports de domination et de soumission » (l. 5);
- « terres confisquées » (l. 12);
- « cultures vivrières détruites » (l. 27).

Si la photographie témoigne du développement agricole du Cameroun sous la colonisation, ce développement est « orienté selon le seul bénéfice des métropoles » (l. 27).

Synthétiser le groupement (page 103 du manuel)

Le tableau ci-dessous répond aux questions 1, 2, 3 et 4.

	1. Le discours a-t-il été lu en public ?	2. Contexte de production du discours
Marat	Non	Pendant la Révolution de 1789, durant laquelle le peuple lutte pour s'émanciper du despotisme.
Olympe de Gouges	Oui Non par Olympe de Gouges mais par un homme à la tribune de l'Assemblée nationale	Pendant la Révolution de 1789.
Victor Hugo	Oui	Après la Révolution de 1789, pendant une période où : – la République peine à s'installer durablement ; – le peuple combat pour s'émanciper de la misère sociale et pour obtenir une vie digne, conforme aux idéaux de la République.
Aimé Césaire	Non	En 1950, en pleine période de décolonisation pendant laquelle les peuples colonisés luttent pour obtenir leur émancipation.
Synthèse	Seul le discours de Victor Hugo a donné lieu à un échange immédiat entre l'intervenant et son public.	Les discours oraux ou écrits sont produits à des moments clés de la vie politique et sociale française, à des périodes charnières. Leurs auteurs sont les porte-voix des plus faibles qui souhaitent voir arriver un changement radical dans la vie politique et sociale.

3. À quoi et à qui s'oppose l'orateur ?	4. Causes défendues
<ul style="list-style-type: none"> • À quoi ? Au despotisme, à l'ignorance... • À qui ? Aux « princes », aux « tyrans », aux « despotes ». 	<p>L'accès à la connaissance afin que le peuple soit informé de ses droits. La liberté, la démocratie.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • À quoi ? À l'inégalité entre les hommes et les femmes. • À qui ? Aux hommes politiques. 	<p>La cause des femmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la connaissance de leurs droits; – l'égalité des droits entre hommes et femmes.
<ul style="list-style-type: none"> • À quoi ? À la misère, à l'injustice. • À qui ? Aux hommes politiques qui laissent perdurer « cette lèpre du corps social », aux députés conservateurs. 	<p>L'abolition de la misère. La solidarité. La dignité humaine.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • À quoi ? À la colonisation, à la destruction de la culture d'un peuple par un autre peuple. • À qui ? Aux colonisateurs, présentés anonymement et de façon générale par le pronom personnel « on ». 	<p>L'abolition de la colonisation. La dignité. La liberté.</p>
<p>Tous les orateurs s'opposent :</p> <ul style="list-style-type: none"> – à un mode de gouvernance qui laisse de côté des laissés pour compte (le peuple ignorant, soumis, dépendant, les femmes méprisées, les pauvres, les peuples colonisés); – à la mentalité des privilégiés et des puissants jaloux de leur pouvoir (les despotes, les hommes, les métropoles) qui empêchent l'individu d'être libre. <p>Bref, tous s'opposent à « la loi du plus fort » combattue par J.-J. Rousseau et Diderot au XVIII^e siècle.</p>	<p>Ces quatre discours visent à favoriser l'émancipation des peuples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – du despotisme et de l'ignorance (Marat); – de la tutelle des hommes (O. de Gouges); – des conditions de vie misérables (V. Hugo); – de l'oppression coloniale (A. Césaire).

5. Ces combats se rejoignent et s’inscrivent tous dans la lignée de ceux des Lumières : Marat, qui avait 35 ans à la mort de Voltaire, reprend les thèses de J.-J. Rousseau et de Montesquieu. Olympe de Gouges s’inspire également directement des philosophes des Lumières et incite ses compatriotes à se réunir « sous les étendards de la philosophie » (l. 11). Victor Hugo souhaite que l’État s’engage au service du peuple en élaborant une loi sociale. Aimé Césaire défend la fin du colonialisme, comme les philosophes des Lumières défendaient la fin de l’esclavage.

Ces auteurs poursuivent l’entreprise d’émancipation du genre humain par le progrès de la raison prôné par les philosophes des Lumières.

6. Les techniques pour convaincre et persuader : voir tableau ci-dessous.

7. et 8. Réponses personnelles des élèves.

À votre commentaire !

Quelques questions pour guider les élèves :

– Quels discours s’appuient sur l’éloquence pour persuader l’opinion publique ou les consommateurs ? Le discours publicitaire, le discours politique, le discours des ONG et associations, des « gourous »...

– Dans quels cas l’éloquence peut-elle être trompeuse et mensongère ?

– Comment reconnaître les techniques de séduction afin de mettre en lumière les limites de l’éloquence et ses manipulations possibles ?

Langue

LES PROCÉDÉS

D’INTERPELLATION

MANUEL P. 104-105

Commentaires

Conformément aux connaissances linguistiques à acquérir selon le programme de première professionnelle, la séance de langue proposée porte sur l’argumentation directe, et plus précisément sur les procédés d’interpellation (l’apostrophe, la question oratoire et l’exclamation).

Il nous a semblé que leur étude était particulièrement fondée dans le cadre de la séquence consacrée à l’argumentation directe car les procédés d’interpellation visent à créer un dialogue fictif entre le locuteur et son interlocuteur.

	Stratégie argumentative	Mode de raisonnement	Procédés rhétoriques
Marat	Convaincre	Déductif	<ul style="list-style-type: none"> – L’anaphore – L’allégorie
Olympe de Gouges	Persuader	Déductif	Les procédés d’interpellation
Victor Hugo	Persuader et convaincre	<ul style="list-style-type: none"> – Déductif – Par analogie 	<ul style="list-style-type: none"> – Les procédés d’interpellation – Les descriptions de scènes réalistes, visuelles et touchantes – Le vocabulaire expressif – L’ensemble des procédés rhétoriques : répétition, gradation...
Aimé Césaire	Persuader et convaincre	Déductif	<ul style="list-style-type: none"> – L’organisation rigoureuse du réquisitoire sous forme d’un dialogue fictif, d’une réfutation – La répétition, l’accumulation – Le ton polémique – Les termes expressifs, dépréciatifs...

Le repérage de ces procédés consiste à situer les passages du texte où s'instaure ce dialogue en relevant les indices de la présence du destinataire à qui le locuteur s'adresse, et en s'appuyant sur les signes de ponctuation.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Argumenter à l'écrit ou à l'oral : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments » et des procédés d'interpellation afin d'attirer l'attention de son interlocuteur, de l'impliquer, de le prendre à témoin pour mieux le convaincre et le persuader.
- Reconnaître les procédés d'interpellation afin de mieux comprendre comment une argumentation directe parvient à convaincre et à persuader.

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe. »
- Les procédés d'interpellation : l'apostrophe, la question oratoire, l'exclamation, l'interjection.
- La subordonnée relative.
- Les types de phrases.

ATTITUDES

- « Émettre une pensée personnelle et prendre position. »

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Comme toutes les leçons de langue du manuel, la séance sur « Les procédés de l'interpellation » propose une démarche inductive. En effet, sera étudié un extrait de discours dont on en induira les caractéristiques formelles des procédés d'interpellation ainsi que leurs visées.

Bien évidemment cette analyse syntaxique vise essentiellement le sens des textes. Il ne s'agira donc pas seulement de l'observation d'un fait de langue mais d'une

réflexion sur les effets de sens que peuvent produire l'emploi des procédés d'interpellation.

Si le professeur le souhaite, il pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur les incitera ensuite à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise du sujet traité que si les élèves s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : lecture à haute voix ; identification, classement, transformation et insertion de procédés d'interpellation dans un énoncé ; création.

Les exercices ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Éléments de correction

Recherches

1. Le mot « interpellation » se compose du préfixe latin « *inter* » (entre) et du radical « *-pellarer* » (interroger, appeler). Dans un discours, l'interpellation est une façon d'attirer l'attention de l'auditoire en s'adressant directement à lui, afin de le forcer à écouter, à partager une émotion, ou à adhérer à une opinion.

2. Les différents types de phrases :

– En orange : phrase exclamative développant un argument et marquant la satisfaction de l'orateur.

– En vert : phrase injonctive ayant pour but d'attirer l'attention sur un exemple et

d'illustrer l'argument de la phrase précédente.

– En bleu : phrase interrogative qui s'adresse au public en général mais n'attend pas de réponse, puisqu'elle joue le rôle de synthèse partielle dans le discours.

3. – En violet : le procédé utilisé est l'apostrophe. Elle prend ici la forme du pronom «vous».

– En rose, le procédé utilisé est l'exclamation, réduite ici à une locution interjective, «Eh bien!».

La fonction de l'apostrophe, «vous», est de désigner l'interlocuteur et de l'inclure dans son discours en dialoguant avec lui dans un échange oral fictif. La locution interjective, «Eh bien!», possède une fonction phatique, prend à témoin, attire l'attention.

4. La dernière phrase du texte est une longue phrase, structurée autour de la répétition du pronom «vous», mis en apostrophe à quatre reprises.

Cette apostrophe, suivie d'une virgule, est expansée à trois reprises par un groupe nominal : «législateurs...», «représentants...», «hommes de sagesse et de raison».

Le pronom «vous», mis en apostrophe, ainsi que le groupe nominal qui le suit, sont parfois à leur tour expansés par une subordonnée relative : «vous qui êtes venus...», «vous hommes... qui comprenez...».

Le verbe principal («savez-vous?») est rejeté à la fin de cette longue phrase et introduit une fausse question.

Exercices

1. À l'oral

Avant de proposer la lecture du texte à la classe, on peut attirer son attention sur la répétition du présentatif «voilà», sur les exclamations, sur l'expression «parmi nous», ainsi que sur les trois substantifs «démocrates», «socialistes», «prolétaires», expansés par des propositions subordonnées relatives.

2. Identification et classement

Apostrophes	« Messieurs » « Citoyens représentants »
Questions oratoires	« Pensez-vous... ? » « Pourquoi cela... ? » « En serait-il ainsi... ? » « ... je suis donc... ? »
Exclamation	« Eh quoi ! » (locution interjective)

On peut également relever deux autres procédés d'interpellation :

- l'injonction : « Ne le croyez pas » ;
- la réponse à une question oratoire : « Non, il n'en serait pas ainsi ».

Ces procédés renforcent l'impression d'un dialogue fictif avec l'auditoire.

3. Transformation

a.

Apostrophe	« Mes amis ! »
Exclamations	« Au secours ! » (locution interjective) « Merci ! »
Phrases impératives	« Écoutez-moi » « Déposez-les vite... »

b. À titre d'exemples :

Apostrophe : « **Vous**, (mes amis! Au secours)... »

Phrase impérative : « ... 92, rue de la Boétie. **Ne tardez pas!** »

Interjection : « ... Sainte-Geneviève. **Bravo!** Grâce à vous... »

4. Interprétation et création

a. La visée de l'affiche est d'encourager le public à participer aux manifestations organisées par la ville de Valenton à l'occasion de la journée internationale des droits des femmes. Le dessin des cinq continents colorié dans le visage féminin évoque la dimension internationale de cette cause. L'interpellation réside ici dans :

- l'emploi de la phrase exclamative « En avant toutes ! » (détournement de l'expression « En avant toute ! ») ;
- le regard frontal de la jeune femme ;
- la bouche grande ouverte.

b. À titre d'exemple :

Toi, femme battue ou lapidée, qui ne connaît pas le bonheur; toi, femme privée d'éducation qui aspire au savoir; toi, femme soumise, qui rêve de liberté, combats pour tes droits!

À l'écrit RÉDIGER ET DIRE UN RÉQUISITOIRE CONTRE LE RACISME MANUEL P. 106-107

Commentaires

La notion de réquisitoire a été étudiée lors de l'analyse du texte d'Aimé Césaire et, plus largement, tout au long de l'étude des différents textes du groupement. Les élèves sont donc à même maintenant de rédiger un discours qui dénonce le racisme. Les procédés d'interpellation ont été vus dans la séance précédente mais les élèves peuvent s'appuyer sur le Mémo de la page 104, s'ils le souhaitent. Ils peuvent également s'inspirer du Mémo de la page 112 qui présente le rôle et la valeur des connecteurs logiques.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure. »
- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord. »

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe : explication, réquisitoire. »
- « Lexique : tolérable/intolérable. »
- « Lexique de la morale et de l'engagement. »
- « Les connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence. »
- Les procédés d'interpellation.

ATTITUDES

- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement. Lecture du sujet**

On peut évoquer en lancement le concours international de plaidoiries organisé par le Mémorial de Caen, et visionner un extrait de l'un des discours proposés sur le site du Mémorial fustigeant une discrimination (www.memorial-caen.fr). Le professeur peut également choisir de visionner l'ensemble d'une plaidoirie en corrigé de l'activité.

- **Observation de la démarche proposée**

Le professeur explique les objectifs de la séance d'expression écrite et décrit la démarche proposée. Les élèves travailleront ensuite en autonomie, éventuellement en binômes.

- **Lecture de la documentation**

Les élèves trouveront situations, exemples et textes de loi en page 107, mais puiseront sans doute largement dans leur vécu afin de nourrir leur argumentation. Ils peuvent aussi compléter la documentation proposée en consultant des sites comme celui de La ligue des droits de l'homme, de la Licra...

- **Travail en classe? Au CDI? À la maison?**

Le travail s'effectue en classe et s'appuie sur la documentation fournie. Les ordinateurs situés éventuellement dans la salle de cours ou au CDI peuvent également être mis à la disposition des élèves. La rédaction du réquisitoire peut être achevée à la maison.

- **Audition des réquisitoires**

Chaque élève, ou chaque groupe, dit son réquisitoire devant la classe, et/ou devant

une autre classe, qui distinguera les textes les plus percutants à la fin de la séance.

- **Évaluation du réquisitoire**

Le professeur et les élèves pourront utiliser les items des rubriques 3, 4 et 5 pour construire les critères d'évaluation du discours.

Éléments de correction

Proposition de grille d'évaluation

- **Barème détaillé :**

- Respect de la situation d'énonciation (1 point).

- Construction et cohérence du discours : introduction, développement, conclusion, utilisation de connecteurs logiques (3 points).

- Nombre et pertinence des arguments et des exemples (4 points).

- Emploi de procédés d'interpellation ; ton polémique ; effets d'oralité (3 points).

- Respect de l'orthographe et de la syntaxe (4 points).

- Prestation orale (5 points).

- **On valorisera les réquisitoires qui mettent en œuvre :**

- des arguments variés et hiérarchisés ;

- une stratégie argumentative bien ciblée : convaincre et/ou persuader ;

- un (ou des) mode(s) de raisonnement précis, parmi ceux étudiés ;

- le lexique du tolérable et de l'intolérable (voir la « Boîte à colère » page 107) ;

- le vocabulaire de la morale et de l'engagement.

Validation B2i

Lors des recherches supplémentaires de documentation sur les sites, l'élève peut valider les items suivants :

4.1 Je sais interroger les bases documentaires à ma disposition.

4.2 Je sais utiliser les fonctions avancées des outils de recherche sur Internet.

4.3 Je sais énoncer des critères de tri d'informations.

Lecture GROUPEMENT 2 : DES PHILOSOPHES RÉPONDENT À LEURS CONFRÈRES DES LUMIÈRES MANUEL P. 108-111

Problématique de lecture

La société du ^{xxi}e siècle respecte-t-elle l'idéal de justice de la philosophie des Lumières ?

Commentaires

- Rappelons que l'objectif de cette séquence 5 est d'étudier les différentes armes de l'argumentation directe employées par les héritiers de la philosophie des Lumières.

- Conformément à l'ordre chronologique logiquement choisi dans la séquence, les textes et images étudiés appartiennent :

- dans le groupement 1, aux ^{xviii}e, ^{xix}e et ^{xx}e siècles ;

- dans le groupement 2, essentiellement au ^{xxi}e siècle.

- On peut ainsi, dans ce second groupement, poursuivre la réflexion sur l'héritage des Lumières avec une problématique nouvelle qui amène les élèves à confronter les caractéristiques de la société actuelle à l'ambitieux projet des Lumières. Ils pourront alors vérifier si ce programme généreux a donné naissance à une société égalitaire en évaluant l'écart entre les espoirs soulevés et la réalité de la société contemporaine, sous l'angle de la justice sociale.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »

- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord. »

- « Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement. »
- « Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure. »
- « Confronter sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain. »

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe : explication, plaider, réquisitoire. »
- « Connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence. »
- « Personnification, métaphore. »

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour le lancement de l'étude du groupement

Le texte de Condorcet, page 108, est exploité en lancement de l'étude du groupement. Avant d'aborder sa lecture puis son analyse, le professeur présente l'auteur et contextualise l'extrait de *l'Esquisse d'un tableau historique des progrès futurs de l'esprit humain*. Il explique en particulier la situation de Condorcet en 1794, l'édition posthume de l'ouvrage (emprisonné, Condorcet se suicidera en prison à cette date) et l'expression « testament des Lumières ».

Il poursuit par la lecture du texte et son analyse précise afin d'explicitier les trois espoirs soulevés par Condorcet.

La problématique peut maintenant être formulée, ainsi que la démarche, qui consiste à confronter à ces trois points les trois textes des philosophes et intellectuels et les deux images, en vue d'y trouver des éléments de réponse.

Le professeur peut, dès à présent, recueillir auprès de la classe quelques premières hypothèses de réponses.

L'analyse méthodique du groupement

- Chacun des trois textes contemporains proposés dans le groupement a l'intérêt d'apporter une réponse à l'un des trois points soulevés par Condorcet :
 - la destruction de l'inégalité entre les nations;
 - les progrès de l'égalité dans un même peuple;
 - le perfectionnement réel de l'homme.
 Chaque texte apporte ainsi une réponse à la problématique du groupement.

• Les trois textes ne comportent aucune difficulté de compréhension et peuvent donc être abordés sous la forme d'une lecture cursive, forme courante de la lecture, qui vise à saisir le sens et les caractéristiques d'ensemble d'un texte, sans en effectuer une analyse détaillée. Les questions des rubriques « Au fil des textes et de l'image » guident cependant l'étude des textes, effectuée sous la forme d'un cours dialogué. Le dernier texte du groupement, celui d'Axel Kahn, peut faire l'objet d'une lecture individuelle, en autonomie, les élèves ayant assimilé la méthode mise en place pour analyser le groupement.

• Le professeur peut également choisir de faire travailler les élèves en groupes, sur la base des questions posées dans les rubriques « Au fil... », chaque groupe prenant en charge l'un des documents du groupement.

Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les espérances de la philosophie des Lumières ne se sont pas toutes concrétisées : le ^{xx}e siècle fut le siècle des grandes idéologies et des grands massacres et le progrès scientifique a été mis au service de régimes totalitaires. De nouvelles formes d'oppression et d'obscurantisme, nées de l'économie mondialisée, doivent être combattues. Il faut malgré tout tempérer le pessimisme des philosophes et intellectuels contemporains : de plus en plus nombreux sont ceux qui voient dans les droits de l'homme un idéal à partager.

Éléments de correction

Au fil des textes et de l'image (page 109 du manuel)

1. Condorcet expose trois espoirs dans le premier paragraphe du texte :

- « la destruction de l'inégalité entre les nations ». Le philosophe a foi dans les principes et valeurs des Lumières, qui, selon lui, se diffuseront dans l'humanité entière, faisant disparaître les écarts de développement entre les pays ;
- « les progrès de l'égalité dans un même peuple ». La même idée est défendue ici, appliquée à un seul État ;
- « le perfectionnement réel de l'homme ». Condorcet met ici en avant les bienfaits de l'instruction.

L'auteur présente ces différents points dans un ordre qui va du mondial au national, puis du national à l'individuel, mettant ainsi en valeur le grand bénéficiaire des idées des Lumières : l'homme.

2. Condorcet fait preuve d'une grande confiance en l'avenir : « la nature n'a mis aucun terme à nos espérances » (l. 8).

Il se fonde sur :

- « l'expérience du passé » (l. 5) ;
- « l'observation des progrès » (l. 6) dans les domaines scientifique, politique et social ;
- « l'analyse de la marche de l'esprit humain et du développement de ses facultés » (l. 7 et 8).

Condorcet, parce qu'il a vécu cette accélération de l'Histoire qu'est la Révolution et parce qu'il a vu les thèses de ses confrères philosophes aboutir, tire un bilan prometteur de la période révolutionnaire et espère encore des améliorations. Il se fonde sur la tendance au progrès constatée dans le passé et considère la perfectibilité de l'homme, infinie et irréversible, comme un moteur de l'histoire. Il a foi dans le progrès général de l'humanité.

3. Le texte d'Albert Jacquard permet de répondre au premier espoir formulé par Condorcet (texte 1, page 108) : « La destruction de l'inégalité entre les nations ».

Albert Jacquard soutient la thèse que la planète appartient « à tous les humains » (l. 26), indépendamment de leur appartenance à un groupe spécifique et du tracé des frontières existantes.

Le philosophe défend sa position en avançant les arguments suivants :

- les frontières ne découpent pas la planète en entités homogènes ;
- les notions de races, de cultures, de peuples... ne permettent pas un découpage raisonnable de l'humanité ;
- l'égalité entre les hommes énoncée dans la Déclaration des droits de l'homme en 1789, a été prouvée au ^{xx}e siècle par les généticiens qui rejettent la notion de race. Aucune différenciation ne peut donc être faite entre les hommes (« cette différenciation n'est fondée sur rien », l. 20-21). Nous devons raisonner désormais collectivement à l'échelle globale et abandonner nos réflexes communautaires.

Pour Albert Jacquard, l'homme est partout chez lui sur la planète. Le philosophe possède une vision universaliste et globale de l'humanité, qu'il oppose à une vision qui prendrait en compte les « intérêts spécifiques » (l. 5) de nombreux groupes hétérogènes.

À l'appui de sa démonstration, l'auteur oppose :

- le champ lexical de l'universel : « l'humanité » (l. 1), « globale » (l. 4), « humains »

(l. 6, 18, 23, 26), « planète » (l. 14), « origine commune » (l. 23);

– au champ lexical du groupe, de l'hétérogénéité : « intérêts spécifiques de tel groupe ou de telle collectivité » (l. 4-5), « groupes humains qu'elles distinguent » (l. 8), « peuples », « cultures », « races » (l. 9-10), « entités différentes », « catégories fondamentalement hétérogènes », « différenciation » (l. 19-21).

4. Albert Jacquard juge très sévèrement l'action passée des hommes sur les peuples et les territoires. Cette action n'étant pas guidée par un projet d'ensemble raisonné, mais répondant uniquement à la « folie des humains » (l. 11), aux « hasards des batailles » (l. 15), à « l'illusion » (l. 18), qui consiste à classer les peuples et à vouloir les réunir sur un même territoire.

Il rejette les notions de « peuple » et de « territoire » qui ont conduit les nations à s'opposer lors de nombreux conflits et qui ont abouti à un découpage artificiel et fragile de la planète, même s'il est aujourd'hui stabilisé : « cicatrices de l'Histoire » (l. 10), « déséquilibres » (l. 17), « conflits » (l. 18).

Les élèves puiseront dans l'actualité ou l'Histoire quelques exemples de ces « cicatrices de l'Histoire » auxquelles fait allusion Albert Jacquard dans ce texte. Ils chercheront également à expliquer des conflits passés ou actuels en formulant les « intérêts spécifiques de tel groupe ou de telle collectivité » (l. 4 et 5).

5. Les marques des paroles rapportées au discours direct sont :

- la ponctuation : deux points, suivis de guillemets ;
 - la présence d'un verbe introducteur ;
 - les temps du discours (présent et futur).
- Dans son argumentation, Albert Jacquard pose trois questions rhétoriques, qu'il met entre guillemets, comme des paroles rapportées au discours direct :
- « À qui appartient tel territoire ? » (l. 13) ;
 - « À qui appartient la planète ? » (l. 14) ;
 - « À qui est confiée la planète ? » (l. 25).

Ces fausses questions, dont le sens est assez proche, ont pour but d'interpeller le lecteur dans un dialogue fictif, afin d'attirer son attention et de l'amener à réfléchir. La répétition de ces trois questions, débutant toutes par « À qui... » prépare la réponse donnée également entre guillemets par Albert Jacquard, sous la forme du discours direct « À tous les humains... ».

Le philosophe intègre un faux dialogue dans son argumentation afin de clarifier son propos et d'insister sur sa position.

6. Les clandestins africains photographiés par Fabrizio Gatti tentent de rejoindre la mythique Europe, au péril de leur vie, car ils voyagent dans des conditions précaires, confiant leur destinée à des passeurs sans scrupules. Ils fuient la misère, généralement provoquée par la sécheresse ou les conflits ethniques. C'est sans doute à cause des « intérêts spécifiques » (l. 4) d'une ethnie que ces hommes sont obligés de quitter leur pays et leur famille.

Cette photographie illustre les conséquences des conflits dénoncés par Albert Jacquard et en particulier les déplacements de populations. Contrairement à l'affirmation de l'auteur, ces hommes ne sont ni co-propriétaires de la planète, ni co-gestionnaires.

@ Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), le fichier (haute définition) de la photo de Fabrizio Gatti est disponible, ainsi qu'une fiche d'analyse photocopiable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

Au fil des textes et de l'image (page 110 du manuel)

Le texte de Michel Serres permet de répondre au deuxième espoir formulé par Condorcet (texte 1, page 108) : « Les progrès de l'égalité dans un même peuple ».

1. Michel Serres avance trois causes, facilement repérables car mises en italique et développées chacune dans un paragraphe.

– La première cause de la misère est politique, selon Michel Serres qui qualifie le régime politique de la fin du ^{xx}^e siècle d'aristocratie. Selon lui, la démocratie n'a apporté la justice sociale ni dans le monde («autour de nous» l. 6, «tiers monde» l. 9), ni en France («au milieu de nous» l. 6, «quart monde» l. 9). Michel Serres déplore l'échec des démocraties occidentales qui n'ont pu éradiquer la misère ni au plan international, ni au plan national. Il attire l'attention sur les laissés pour compte de la société, les exclus.

– La deuxième cause est historique car elle réside dans l'essence même de la démocratie occidentale, tournée, selon Michel Serres, vers l'amélioration des conditions de vie des meilleurs. Selon l'auteur, la démocratie a donné naissance à une société à deux vitesses, dans laquelle les écarts ne cessent de se creuser entre les nantis et les prolétaires.

– La troisième cause réside dans «la loi du plus fort», que dénonçaient Jean-Jacques Rousseau et Diderot au ^{xviii}^e siècle. Michel Serres dresse le tableau d'une société inégalitaire dans laquelle la richesse et la puissance de quelques-uns est encore synonyme d'oppression pour les moins riches. L'image expressive «foule au pied celui qu'il a vaincu» (l. 20), rappelle les gravures du ^{xviii}^e siècle montrant le tiers état écrasé sous le poids de l'aristocratie et de l'Église.

2. Le dessin illustre parfaitement l'argumentation de Michel Serres car :

- il reprend les trois composantes de la société française distinguées dans le texte : l'aristocratie au centre, le tiers monde à droite et le quart monde à gauche ;
- il illustre «le règne du plus fort» : la catégorie des privilégiés est mise en valeur au centre, sans aucun regard vers les catégories les moins favorisées ;

- il possède la même visée que l'appel signé par Michel Serres : alerter l'opinion publique sur l'inégalité sociale et la misère. Les procédés utilisés par le dessinateur sont :

- la métaphore : ce «café du coin» est la métaphore de la «maison France» et de son cloisonnement ;

- l'opposition :

- entre les trois catégories de population présentées : l'élite et les pauvres, le tiers monde (personnes issues de l'immigration) et le quart monde (SDF) ;

- entre l'idéal de la République («Liberté, Égalité, Fraternité») et la réalité sociale : égalité dans la misère, liberté pour les nantis, absence de fraternité qui encourage le communautarisme ;

- entre l'intérieur, éclairé, où se regroupe l'aristocratie, et l'extérieur, sombre, où sont relégués les plus pauvres, les exclus.

3. *Le dernier espoir de Condorcet concerne le perfectionnement de l'homme, sa capacité à élargir ses connaissances afin d'acquérir une réflexion éclairée. Axel Kahn y répond dans cet article de L'Humanité.*

Axel Kahn reconnaît :

- qu'en matière d'éducation, «des progrès remarquables» (l. 1) ont été apportés, même si certaines régions du monde n'offrent pas encore à tous l'accès à la culture. Le combat des philosophes est donc encore d'actualité ;

- que les progrès des sciences et des techniques ont amené de grands bienfaits mais également des inquiétudes.

Le bilan tiré par Axel Kahn est donc mitigé. Il fait preuve ici d'une certaine méfiance et même de pessimisme : «peu nombreux... manifestent une confiance absolue en un avenir radieux.» (l. 9-10). L'homme s'est perfectionné, mais n'étant pas guidé par la raison, ne s'est pas véritablement amélioré.

4. Le perfectionnement de l'homme n'ayant pas apporté le perfectionnement de l'humanité, Axel Kahn souhaite que le

progrès soit davantage mis au service du bien-être de la collectivité et non au service de l'égoïsme ou des intérêts de quelques-uns. Scientifique lui-même, il souhaite que le progrès soit encadré à l'échelle nationale et mondiale, afin de prévenir les «nouveaux dangers» qu'il pressent (l. 8).

Synthétiser le groupement (page 111)

1. La reformulation des réponses des philosophes aux questions de Condorcet :

• **La destruction de l'inégalité entre les nations**

Albert Jacquard :

- les inégalités entre les nations existent toujours;
- la fracture entre pays riches et pauvres est source de déséquilibres et de conflits;
- les guerres accentuent les inégalités.

Fabrizio Gatti : le photographe illustre les inégalités entre le Nord et le Sud : les plus pauvres fuient la misère, attirés par les pays riches qu'ils tentent de gagner au péril de leur vie.

• **Les progrès de l'inégalité dans un même peuple**

Michel Serres : l'aristocratie n'a pas disparu et gouverne encore. La richesse et la connaissance ne sont pas partagées. Le règne du plus fort, combattu par les Lumières, caractérise encore nos sociétés.

Hammer : le bien-être n'est toujours pas partagé par tous. À la société d'ordres de l'Ancien Régime a succédé une autre division de la société.

• **Le perfectionnement réel de l'homme**

Axel Kahn : malgré des progrès remarquables, l'instruction pour tous est encore un combat actuel. L'homme s'est perfectionné grâce au progrès de l'éducation, des sciences et des techniques, mais n'a pas mis ses connaissances au profit d'une plus grande sagesse.

Michel Serres : seuls les privilégiés bénéficient de l'instruction; les plus faibles n'en profitent pas (l. 12).

2. La société du **xxi^e** siècle apparaît, sur le plan national ou mondial :

- désunie, avec des classes sociales différenciées, des déséquilibres entre pays, facteurs de conflits;
- inégalitaire, avec des nantis et des moins nantis, et une fracture de plus en plus grande entre les riches et les pauvres;
- individualiste, peu solidaire;
- opprimée, puisque les conflits existent toujours, menés au profit de quelques-uns et que des populations sont encore obligées de fuir la misère ou les combats.

3. Les armes d'aujourd'hui :

Auteurs	Nature du support, ton
Albert Jacquard	Essai virulent
Fabrizio Gatti	Photographie de reportage, dénonciatrice
Michel Serres	Interview de la revue <i>Quart-Monde</i> , à la suite de sa signature de l'appel contre la misère. Le ton est révolté
Hammer	Le dessin de presse, ton insolent, message simplifié, caricatural, symbolique, pour plus de lisibilité et d'effet
Axel Kahn	Article de <i>L'Humanité</i> . Ton sérieux, celui du scientifique qui pose un diagnostic

4. Albert Jacquard, Michel Serres et Axel Kahn, tous trois scientifiques, développent une argumentation structurée, sobre et pleine de bon sens, cherchant donc avant tout à convaincre. Leurs armes de dénonciation sont diverses : Albert Jacquard emploie de fausses questions pour faire progresser son argumentation, Michel Serres développe trois points et Axel Kahn multiplie les connecteurs logiques. La photographie de Fabrizio Gatti séduit par sa beauté et la réalité qu'elle dénonce. Le dessin de Hammer, volontairement provocateur, cherche à choquer, à créer l'émotion, invitant au rejet ou à l'approbation.

5. Un essai philosophique s'adresse à des personnes averties, recherchant une

réflexion de qualité, émanant d'une personnalité reconnue. Sa visée est de proposer au lecteur une réflexion organisée, actualisée, des outils d'analyse, des suggestions de solutions. Le but est à la fois de séduire par une pensée construite, intelligente, intuitive et également de convaincre par des arguments pertinents. L'article de presse s'adresse à un public plus nombreux et moins spécialisé. Sa visée est d'apporter une réflexion plus généraliste, parfois proche de la vulgarisation et de provoquer l'adhésion du lecteur.

6. Signer un appel est un acte engagé, surtout pour une personnalité scientifique, politique ou du monde du spectacle. Ces leaders d'opinion mettent à profit leur notoriété pour sensibiliser le public à la cause qu'ils défendent.

7. Les philosophes cités dans le groupement ont leur place dans les médias car leur réflexion fait autorité. Leurs essais humanistes traitent de sujets qui sont au cœur des réflexions contemporaines (inégalités sociales, génétique...) et donc largement repris dans les médias où ils jouent le rôle de porte-voix.

8. *Réponse personnelle des élèves, pas de corrigé.*

9. Les combats des philosophes contemporains s'inspirent des valeurs des Lumières : justice, tolérance, égalité... Tous mettent leur parole au profit de la défense des plus humbles, des plus pauvres, des plus fragiles. Tous souhaitent un meilleur partage des richesses matérielles et des bienfaits de l'instruction. Les valeurs qu'ils défendent vont souvent à l'encontre des valeurs économiques d'efficacité et d'individualisme de nos sociétés.

À votre réponse !

Les élèves peuvent choisir de répondre à leur tour à Condorcet en argumentant sur les (ou l'un des) trois points qu'il aborde. Ils confronteront ainsi sur une question

de société un débat du XVIII^e et un débat contemporain. Ils peuvent aussi énoncer leur point de vue et le soutenir par des arguments en répondant au dessinateur, au photographe ou à l'un des philosophes contemporains.

Langue LES CONNECTEURS LOGIQUES DANS UNE ARGUMENTATION MANUEL P. 112-113

Commentaires

Conformément aux connaissances linguistiques à acquérir selon le programme en première professionnelle, la séance de langue proposée porte sur les connecteurs logiques dans une argumentation.

Leur étude est particulièrement fondée dans le cadre d'une séquence consacrée à l'argumentation directe car ces outils permettent de comprendre sa cohésion et sa cohérence.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- « Les connecteurs logiques. »

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Comme toutes les leçons de langue du manuel, la séance sur « Les connecteurs logiques dans une argumentation » suggère à l'enseignant une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément l'extrait d'une argumentation directe et d'en induire le rôle des connecteurs logiques dans la cohésion et la cohérence d'une argumentation.

Ainsi invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à identifier la valeur des connecteurs logiques, à justifier leur emploi et à juger de l'effet produit.

S'il le souhaite, le professeur pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Ils ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves. Si l'enseignant a choisi de faire travailler les élèves en autonomie, il les invite au moindre doute à consulter le Mémo. Les élèves doivent en effet progressivement savoir utiliser les ressources mises à leur disposition dans le manuel.

Le premier exercice, portant sur l'identification des relations logiques, permet de travailler sur la confusion entre les valeurs de cause et de conséquence.

Le deuxième exercice propose d'insérer des connecteurs dans un texte qui n'en contient pas. Pour une meilleure compréhension de l'appel de 2004, on peut, avant l'exploitation de cet exercice, lire aux élèves le texte de l'appel de l'Abbé Pierre de 1954, page 105, exercice 3.

Le troisième exercice propose un travail d'écriture portant sur les deux types d'argumentation directe au programme dans cet objet d'étude : le réquisitoire et le plaidoyer. Si le professeur souhaite transformer l'exercice en évaluation, il demandera aux élèves de rédiger une vingtaine de lignes et s'appuiera sur les pages 106 et 114 où sont proposées des démarches afin d'aider les élèves à rédiger un réquisitoire ou un plaidoyer.

Éléments de correction

Recherches

1. La thèse soutenue par l'auteur est mise en valeur à la fin du texte : l'éducation est « la force du futur ». La phrase : l'éducation « est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement » constitue également une réponse correcte.

2. Les deux mots en italique (« incertitudes » et « sûrs ») s'opposent. Le connecteur « mais » est donc un connecteur d'opposition qui introduit une idée opposée à celle avancée dans la phrase précédente.

3. La phrase soulignée est une hypothèse introduite par le connecteur « si » exprimant une condition.

4. Les connecteurs « alors » et « ainsi » sont des connecteurs de conséquence.

5. Le connecteur « parce que » permet d'expliquer la thèse (« l'éducation est la force du futur »). C'est un connecteur de cause.

6. Les connecteurs logiques employés dans cette argumentation directe permettent de suivre le cheminement argumentatif de l'orateur et de comprendre la thèse, mise en valeur à la fin du texte.

Le professeur prendra un soin particulier à bien distinguer les valeurs de cause et de conséquence, que les élèves confondent régulièrement. Il les incitera ensuite à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise du sujet traité que si les élèves s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Exercices

- 1. a.** Cause.
- b.** Opposition.
- c.** Cause.
- d.** Conséquence.
- e.** Conséquence.
- f.** Opposition.

2. Quelques propositions de connecteurs :

- « car, vu que... » en février 1954...
- « car, puisque... » c'est de leur avenir qu'il s'agit...
- « c'est pourquoi » c'est à votre tour maintenant...
- « avec cependant » des millions de personnes...
- « qui néanmoins » laisse des millions de chômeurs de côté...
- « si bien qu' » on y trouve près de trois millions de résidences...
- « Mais » autant de personnes mal logées.

3. Pas de corrigé.

À l'oral PLAIDER POUR UNE CAUSE : L'AIDE AU HANDICAP MANUEL P. 114-115

Commentaires

Cette séance vise trois objectifs :

- sensibiliser les élèves à l'aide au handicap, valoriser les actions concrètes des associations et ainsi les encourager à agir ;
- apporter une méthode pour faciliter la rédaction du plaidoyer ;
- donner l'occasion aux élèves de s'exprimer à l'oral.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord ».
- « Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure ».

CONNAISSANCES

- « L'argumentation directe : explication, plaidoyer ».

- « Les connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence ».
- « Les propositions relatives ».
- « Le lexique de l'engagement ».
- « Les procédés d'interpellation ».

ATTITUDES

- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur peut faire écouter aux élèves un extrait de l'une des plaidoiries proposées sur le site du mémorial de Caen (www.memorial-caen.fr). Il choisira un discours défendant une cause proche de celle proposée aux élèves. Il peut également choisir de faire écouter l'extrait en corrigé de l'activité.

Le professeur explique ensuite les objectifs de la séance d'expression écrite.

• Observation de la démarche proposée

Le professeur invite ensuite les élèves à lire la démarche et à travailler en autonomie ou par groupe.

• TICE

Les élèves peuvent interroger les différents sites indiqués dans l'encart de la page 114, afin de compléter la documentation de la page 115.

• Évaluation du plaidoyer

Le professeur et les élèves pourront utiliser les items des rubriques 3 et 4 pour construire les critères d'évaluation du plaidoyer.

**En question
QUELLES ARMES
LITTÉRAIRES LES
PHILOSOPHES DES
LUMIÈRES ONT-
ILS LÉGUÉES AUX
GÉNÉRATIONS SUIVANTES
POUR DÉNONCER
L'INJUSTICE ?
MANUEL P. 116-117**

Commentaires

Cette séance « En question », comme toutes celles du manuel, vise trois objectifs.

- Faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence.
- Répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude.
- Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

L'interrogation du programme

- « Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ? »

Conseils pédagogiques

Afin de faire le lien entre les argumentations directes des héritiers des Lumières étudiées dans la séquence et les formes actuelles de l'expression de l'injustice que les élèves connaissent bien, il est proposé ici un travail sur l'affiche politique, le débat et le slogan. Le questionnaire proposé aide les élèves à démontrer que ces formes

d'argumentation font également partie de l'héritage des Lumières.

La question de synthèse, proposée page 117, peut faire l'objet d'un débat dans la classe, ou d'un travail écrit.

Les armes spécifiques à l'argumentation indirecte sont traitées en séquence 4 « Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle », ou en séquence 6 « Les voyages initiatiques de *Candide* de Voltaire ».

Éléments de correction

Analysez

1. Au XVIII^e siècle, l'affichage était un outil au service du pouvoir. Il était donc sévèrement contrôlé, sauf pendant la période révolutionnaire. Aujourd'hui, l'affichage accompagne la démocratie et témoigne de la pluralité des partis. Une réglementation très stricte organise l'affichage lors des consultations populaires, mais son enjeu est tel qu'il provoque régulièrement des incidents entre militants de partis opposés.

2. Au XVIII^e siècle, l'opinion s'exprimait dans des salons mondains, auprès d'un public averti. Aujourd'hui, les nouvelles technologies de l'information permettent à l'ensemble des citoyens de suivre des débats politiques et même de prendre part aux discussions en interactivité. Cette forme d'expression reste fidèle à l'esprit des philosophes des Lumières qui pensaient déjà que le débat permettait d'éclairer les esprits.

3. Les slogans jouent sur les mots, exploitent des figures de style, notamment les figures d'insistance, utilisant la fonction poétique du langage :

- « À travail égal, salaire égal ! » : structure parallèle des deux éléments de la phrase, rime, répétition, relation de conséquence implicite, condensation produisant une phrase proche de la maxime, du proverbe ;

- «Un toit un droit» : formule condensée, rime, triangle symbolisant l'objet de la revendication;
- «Rêve générale» : jeu de mot créé à partir du slogan «grève générale», repris régulièrement sous des formes diverses, notamment pendant les événements de mai 1968;
- «Sois sage et tais-toi!» : jeu de mots reprenant le slogan de mai 1968 «Sois jeune et tais-toi!», interpellation, emploi de deux impératifs;
- «Des ponts pas des murs» : relation d'opposition; allitérations.

Ces différents slogans, comme les formules de d'Alembert et Rousseau, exploitent l'opposition : «violence/justice»; «utile/nuisible»; «possèdent/n'ont rien». Autres procédés repris : l'impertinence et l'insolence.

L'origine du mot «slogan»

Le mot «slogan» pourrait venir d'un mot anglais d'origine écossaise désignant un cri de guerre ou de ralliement.

4. Dominique Wolton, directeur de recherche au CNRS, et Pierre Rosanvallon, historien et intellectuel créateur de *La République des idées* qu'il préside, portent tous les deux un regard sur l'héritage des Lumières.

– Dominique Wolton déplore que la liberté, héritage des Lumières, se réduise à «l'expression» qu'il oppose à «l'opinion». Or, l'opinion raisonnée ou jugement argumenté, était une arme essentielle des philosophes des Lumières.

Afin d'éclairer la réflexion de Dominique Wolton, le professeur peut lire aux élèves le texte ci-dessous. On ne cessera d'inviter les élèves, souvent prompts à s'exprimer, à construire, à formuler et à justifier leur opinion.

– Selon Pierre Rosanvallon, le rôle de l'intellectuel aujourd'hui est moins d'attirer l'attention de l'opinion publique sur les injustices, que de l'éclairer. Sa fonction

est dorénavant davantage explicative que dénonciatrice. L'auteur cite Voltaire, puis fait allusion à Victor Hugo, «écrivain de renom» parlant «au nom des oubliés». (On peut lire à ce propos aux élèves le discours de l'écrivain proposé en page 104 dans lequel il dénonce une atteinte à l'universalité du suffrage universel.)

Extrait complémentaire du texte de Dominique Wolton

La légalisation de la liberté d'expression facilite certes la circulation d'un nombre incroyable d'opinions de toutes sortes, mais celles-ci ne répondent pas toutes aux critères de l'opinion éclairée du citoyen. «Exprime-toi», «sois toi-même», que l'on entend si souvent dans notre culture de la liberté, n'ont pas grand-chose à voir avec l'opinion élaborée de la théorie démocratique. L'expression n'est pas l'opinion construite et réfléchie. [...] On est alors confronté au problème suivant : la liberté favorise davantage l'expression que l'opinion raisonnée du citoyen du XVIII^e siècle.

Dominique Wolton, *Penser la communication*, © Éditions Flammarion, 2008.

Synthétisez

Comme l'élaboration de la fiche bac en page suivante, cet exercice donne l'occasion à l'élève d'être autonome dans la construction et la mise en perspective de ses connaissances.

• Quelques propositions pour le plan du commentaire :

Les élèves travailleront essentiellement sur les armes littéraires propres à l'argumentation directe puisque cette forme d'argumentation est traitée dans la séquence.

– **En introduction**, résumer les valeurs des Lumières et les modes de diffusion des idées dans la société du XVIII^e siècle. Reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– **En développement**, résumer les évolutions observées dans l’affichage (premier paragraphe), la circulation des idées (deuxième paragraphe) et l’élaboration de slogans (troisième paragraphe).

– **En conclusion**, reformuler les deux idées défendues par les intellectuels sur l’expression et l’opinion et préciser le rôle des philosophes contemporains.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il est préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 120-121

Commentaires

Cette dernière séance vise à entraîner les élèves à l’épreuve de français du diplôme intermédiaire. (Voir le « Gros plan » du manuel, page 29.)

Éléments de correction

Vocabulaire et compréhension

1. • La phrase du texte qui résume le projet de Condorcet est « l’instruction doit être universelle, c’est-à-dire s’étendre à tous les citoyens » (l. 12 et 13). **(1 point)**

• Les arguments avancés par le philosophe sont les suivants :

L’instruction :

– répond au besoin de l’individu (« pourvoir à leurs besoins » l. 1, « conserver leurs connaissances » l. 17...);

– améliore la vie de chacun (« assurer leur bien-être » l. 2);

– est indispensable à l’exercice de la citoyenneté (« connaître et exercer leurs droits » l. 2);

– est l’instrument qui permet de former des citoyens éclairés, conscients de leur responsabilité individuelle et donc respectueux des lois et des règles de vie en société (« entendre et remplir leurs devoirs » l. 2 et 3);

– est « un devoir de justice » (l. 6);

– est un investissement pour la société (« ni pour la patrie » l. 11).

(2 points pour deux arguments relevés et justifiés, 1 point par argument)

2. Quelques procédés de l’éloquence mis en œuvre par Condorcet :

• **Lexique** : pour convaincre son auditoire, Condorcet emploie :

– des mots ou des expressions mettant en valeur la réforme : « offrir » et « bien-être » (l. 1 et 2), « moyens faciles » (l. 9), « talents » et « développer » (l. 10), « facilité » (l. 17)...

– des termes renvoyant à la justice : « droits » (l. 2), « devoir de justice » (l. 6),

– des formules qui engagent l’orateur : « elle doit » (l. 13), « on vous assure » (l. 9),

– un vocabulaire globalisant, collectif : « tous les individus de l’espèce humaine » (l. 1), « universelle » (l. 12).

• **Procédés d’interpellation** : Condorcet s’appuie également sur :

– un dialogue fictif entre l’orateur (« nous avons cru » l. 7) et l’auditeur (« vous procurer » l. 8, « on vous assure », l. 9);

– la personnification de la puissance publique : « devait dire aux citoyens pauvres » (l. 7);

– les connecteurs logiques : « mais » (l. 9), « si » (l. 10), « Ainsi » (l. 12);

– la synthèse partielle (« tel doit être » l. 3), ou la formule explicative (« c’est-à-dire » l. 12);

– la répétition : « ni pour... ni pour » (l. 11).

(2 points pour deux procédés relevés et justifiés, 1 point par procédé)

3. • Le Secours populaire français souhaite faire passer deux messages :

– encourager le public à pratiquer des activités culturelles : théâtre, cinéma, lec-

ture..., avançant l'argument que la culture change la vie;

– la culture doit être mise à la disposition de tous. Il faut donc soutenir l'association afin que les dons recueillis puissent lui permettre d'offrir aux personnes les moins favorisées des places de cinéma ou de concert, des livres... La culture étant essentielle pour tous, au même titre que la nourriture ou le logement. (1 point)

• **Les éléments graphiques** : une main rose transformée en visage dessiné de profil, avec un œil grand ouvert, une bouche souriante et une oreille, quelques taches de couleur, le logo du Secours populaire français.

• **Les éléments linguistiques** :

- le slogan « La culture ça change ta vie »;
- le slogan « culture = solidarité »;
- les coordonnées de l'association caritative.

Ces éléments argumentent en faveur d'une pratique culturelle variée, apportant enrichissement et nouveauté dans le quotidien. Les couleurs suggèrent gaieté et dynamisme. L'œil, l'oreille et la bouche peuvent symboliser la stimulation de la vue et de l'ouïe par les arts visuels et auditifs, ainsi que les échanges provoqués par la pratique culturelle. (1 point)

4. • Condorcet, initiateur de l'école obligatoire et gratuite, met l'État (c'est-à-dire le peuple, par l'intermédiaire de ses représentants) au service du bien public.

Le Secours populaire français, comme Condorcet, défend l'idée que la culture doit être accessible à tous, même aux plus pauvres, et fait appel à la générosité populaire.

Le principe de la solidarité, du don (« offrir à tous les individus », discours de Condorcet, l. 1) est repris dans l'affiche. Partagée, répartie également comme le souhaitait Condorcet, la culture devient universelle.

Ces deux formes d'engagement rejoignent le grand projet de l'*Encyclopédie* : la raison doit être donnée en partage à tous les hommes de la Terre. (1 point)

• En 1792,

– le mot « instruction » désignait l'organisation de l'enseignement public dans la société;

– le mot « culture » était synonyme de « civilisation ».

Aujourd'hui, les deux mots désignent tous les deux le savoir, la connaissance : une personne qui a de l'instruction est une personne cultivée.

L'instruction fait cependant davantage référence à l'enseignement, car on peut être cultivé sans avoir fréquenté l'école.

Le mot « culture » ne désigne pas seulement les connaissances, mais se définit comme :

- l'ensemble des pratiques propres à un groupe ou une société (tradition, religion, art, langue...);
- l'ensemble des valeurs partagées, des manières de penser et d'agir d'un individu ou d'un groupe. (2 points)

Écriture

Pas de corrigé type.

Critères de notation :

• Respect de la situation de communication : l'orateur s'adresse à la fois à des personnes officielles (maire, membres du conseil municipal...) et aux futurs jeunes qui fréquenteront la maison des jeunes et de la culture (1 point).

• **Respect de la forme argumentative, un plaidoyer** :

- arguments en faveur de différentes formes de culture;
- exemples d'œuvres;
- explication des bénéfices tirés de la fréquentation des œuvres (3 points).

• **Mise en œuvre des procédés argumentatifs du plaidoyer** :

- connecteurs logiques;
- termes valorisants;
- procédés d'interpellation (3 points).

• **Qualité de l'expression écrite (3 points).**

@ En plus !

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 5, sont disponibles (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Fernand Pelez, *Sans asile ou les Expulsés* (page 100).
- Fabrizio Gatti, *Bilal, sur la route des clandestins* (page 109).

Objet d'étude

Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice

Séquence 6

- Interrogation du programme. Une action juste l'est-elle pour tout le monde ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE Les voyages initiatiques de <i>Candide</i> de Voltaire <ul style="list-style-type: none"> • Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? Manuel : p. 122 • Guide : p. 138	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentation indirecte : le conte, la fable</i>
LECTURE Chassé de Westphalie <ul style="list-style-type: none"> • Au début du conte, de quelle manière Voltaire suscite-t-il l'intérêt de son lecteur ? Manuel : p. 124 • Guide : p. 139	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception • <i>Argumentation indirecte : le conte philosophique</i> • <i>La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste</i>
LECTURE Au pays de l'Inquisition <ul style="list-style-type: none"> • Dans cette fiction, que dénonce Voltaire, à partir de faits réels, sur la religion de son époque ? Manuel : p. 126 • Guide : p. 141	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception • Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord • <i>Argumentation indirecte : le conte philosophique</i> • <i>La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste</i>
LECTURE Des contrées de l'Eldorado au Surinam <ul style="list-style-type: none"> • En quoi ces contrées, imaginaires ou réelles, illustrent-elles indirectement les valeurs défendues par les philosophes des Lumières ? Manuel : p. 128 • Guide : p. 143	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception • <i>Argumentation indirecte : le conte philosophique</i> • <i>La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste</i>
LECTURE La fin du voyage <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les fabuleuses aventures de <i>Candide</i> sont-elles à la fois un récit d'apprentissage et un conte philosophique ? Manuel : p. 130 • Guide : p. 145	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception • Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure • <i>Argumentation indirecte : le conte philosophique</i> • <i>La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste</i>
LANGUE Les procédés de l'ironie Manuel : p. 132 • Guide : p. 147	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ironie</i> • <i>Antiphrase</i>
À L'ECRIT Imaginer <i>Candide</i> au <i>xx^e</i> siècle Manuel : p. 134 • Guide : p. 149	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure • Confronter sur une question de société un débat du <i>xviii^e</i> siècle et un débat contemporain • <i>Argumentation indirecte : le conte philosophique</i>
EN QUESTION Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? Manuel : p. 136 • Guide : p. 150	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents
BILAN L'argumentation indirecte Manuel : p. 138	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentation indirecte</i>
HISTOIRE DES ARTS Chansons de lutte pour la justice et la liberté Manuel : p. 140 • Guide : p. 151	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Arts, mémoires, témoignages, engagements</i>
ÉVALUATION Vers le Bac pro Manuel : p. 142 • Guide : p. 151	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve « Vers le Bac pro » • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Les voyages initiatiques de *Candide* de Voltaire

- **Attitudes.** Accepter d’écouter la pensée de l’autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. Être un citoyen conscient de la nécessité de s’impliquer et de défendre des valeurs.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none">• Biographie de Voltaire• Citation de Voltaire, <i>Le Taureau blanc</i>• Illustrations	<ul style="list-style-type: none">• Oral spontané À partir des questions posées :<ul style="list-style-type: none">– échanger librement sur les images et les citations– Proposer des hypothèses de réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none">• <i>Candide</i>, chapitres 1 et 2	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Analyser et interpréter l’incipit du conte• Écrit de travail et oral préparé<ul style="list-style-type: none">– Proposer des hypothèses sur la suite de l’histoire
<ul style="list-style-type: none">• <i>Candide</i>, chapitre 6	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Analyser et interpréter un extrait du conte• Écrit de travail et oral préparé<ul style="list-style-type: none">– Rédiger une plaidoirie et la lire de façon expressive
<ul style="list-style-type: none">• <i>Candide</i>, chapitres 18 et 19	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Comparer et interpréter deux extraits du conte• Recherches culturelles et oral préparé<ul style="list-style-type: none">– Chercher de la documentation sur l’esclavage et en faire une présentation orale
<ul style="list-style-type: none">• <i>Candide</i>, chapitres 20, 21 et 30	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Analyser et interpréter deux extraits du conte• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Rédiger un commentaire argumenté
<ul style="list-style-type: none">• <i>Candide</i>, chapitres 3, 14 et 16	<ul style="list-style-type: none">• Écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Exercices de repérage, de mise en relation, d’explicitation et de correction
<ul style="list-style-type: none">• Documentation sur la société aujourd’hui	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Observer et analyser la documentation• Écrit argumentatif<ul style="list-style-type: none">– S’approprier la démarche proposée– Rédiger un récit à visée argumentative
<ul style="list-style-type: none">• Illustrations d’Amnesty International et d’Achille Beltrame• Textes de Hobbes, Pascal, Camus et extrait d’un article du <i>Mémorial de la Shoah</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel– « Analysez »• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s’appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none">• Documentation• Mini-dico	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles• Écrit de travail et de mémorisation<ul style="list-style-type: none">– Compléter la fiche-bac
<ul style="list-style-type: none">• « <i>La Carmagnole</i> »• « <i>La chanson des Canuts</i> »• « <i>Le Chant des Partisans</i> »	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire les textes, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles• Recherches culturelles<ul style="list-style-type: none">– Chercher des chansons de lutte pour constituer un portfolio artistique
<ul style="list-style-type: none">• J.-P. Claris de Florian, « <i>Le philosophe et le chat-huant</i> »• Du Marsais, article « <i>Philosophe</i> »• J. Swift, <i>Les Voyages de Gulliver</i>	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire– Rédiger un écrit de commentaire

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le conte philosophique *Candide ou l'Optimisme*, de Voltaire, est une œuvre classique et patrimoniale, qu'il est particulièrement important de faire lire pour la culture générale et littéraire des élèves. Le choix du parcours de lecture permet de connaître cette œuvre majeure en n'étudiant que quelques extraits essentiels qui s'insèrent parfaitement dans l'objet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice ». Le genre plaisant du conte et les aventures rocambolesques du héros éponyme, l'écriture incisive de Voltaire, les thèmes abordés et les réflexions toujours d'actualité sont autant de raisons d'étudier *Candide* avec les élèves.

De plus, cette séquence permettra de réinvestir certaines notions du programme de Seconde à propos de l'objet « Parcours de personnages ». En effet, les élèves pourront revenir sur les notions de héros, d'antihéros et sur la construction d'un personnage.

Ouverture MANUEL P. 122-123

Commentaires

La double page de lancement, à l'aide des illustrations, de la biographie et de la citation, a pour but de faire émerger les représentations des élèves ainsi que leurs hypothèses de lecture sur l'œuvre étudiée. Elle les incite aussi à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le « fil rouge » de la séquence : « Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? ».

Elle les invite enfin à s'interroger sur les intentions de l'auteur à partir du titre de la séquence : les voyages initiatiques de *Candide*.

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :

- soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;
- soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur ; les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images et le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et éventuellement du manuel numérique disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous ? »

- Voltaire est considéré comme un écrivain engagé par ses combats contre les injustices et l'intolérance : on rappellera les affaires Calas, Sirven et celle du chevalier de la Barre. Par ailleurs, ses prises de position « lui valent l'emprisonnement et l'exil ».
- La citation extraite du conte *Le Taureau blanc* permet d'appréhender les intentions de Voltaire : pour lui, le conte est « fondé sur la vraisemblance » (remarque : cf. lexique sur vrai / vraisemblable étudié en seconde) ; il utilise la fable comme un moyen détourné pour exprimer des idées, des opinions.
- Les illustrations suggèrent que l'histoire va se dérouler à travers différents voyages effectués par Candide, le personnage principal, représenté sur la vignette de bande dessinée.

- *Réponses des élèves.*

Remarque : les hypothèses de lecture peuvent être formulées à partir de la réflexion menée autour de l'adjectif « initiatiques ».

Lecture CHASSÉ DE WESTPHALIE MANUEL P. 124-125

Problématique de lecture

Au début du conte, de quelle manière Voltaire suscite-t-il l'intérêt de son lecteur ?

Commentaires

La première séance de lecture de la séquence permet aux élèves d'entrer dans le récit et de découvrir non seulement les personnages du conte (Candide, Pangloss, Cunégonde et son frère), mais aussi les principaux procédés narratifs, et particulièrement le ton, employés par l'auteur.

Il s'agit également de réinvestir les notions qui ont été éventuellement étudiées précédemment avec l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire ». Enfin, le professeur s'assurera que les élèves comprennent bien la différence avec un conte traditionnel.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »

CONNAISSANCES

- La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste.
- L'argumentation indirecte : le conte philosophique.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »

- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique de l'incipit

- **Lancement. Cours dialogué**
 - À partir de la double page d'ouverture. Cf. ci-dessus.
 - L'enseignant formulera la problématique du cours.
 - Il lira ensuite le texte d'une manière très expressive.
 - Après une nouvelle lecture, silencieuse, des élèves, il recueillera alors leurs premières impressions de lecture notées au tableau.

• **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

- Elles peuvent se faire à la maison préalablement à l'étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.
- Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).
- Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.
- Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de réponse.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Au début du conte, Voltaire suscite l'intérêt de son lecteur de différentes façons. L'incipit donne tout d'abord des informations essentielles pour entrer dans le récit sur le lieu, le temps et les personnages. Alors qu'il semble proposer un conte traditionnel, le ton employé et l'humour révèlent que le projet de l'auteur est différent. En effet, la curiosité du lecteur est attisée par la présentation caricaturale des personnages, la satire du milieu aristocratique et de la philosophie de l'optimisme. Enfin, l'intrigue du début du conte accroche le lecteur avec une histoire d'amour impossible entre le héros et la fille de M. le Baron, qui aboutit au départ forcé de Candide.

Éléments de correction

1. Plusieurs éléments de l'incipit relèvent du conte traditionnel : la scène se déroule dans un château ; parmi les personnages présentés, certains appartiennent à la noblesse (« M. le Baron », « Madame la baronne ») ; les temps du passé (imparfait et passé-simple) dominent et la formule d'entrée « Il y avait ... » (rappelant le traditionnel « Il était une fois.. ») ouvre le conte.

2. Le début de l'intrigue correspond au schéma habituel du conte : en effet, la situation initiale présente Candide heureux de sa vie au château, aux côtés de M. le baron, sa femme et ses enfants ainsi que de son précepteur Pangloss. Candide et Cunégonde tombent amoureux et le baiser qu'ils échangent constitue l'élément perturbateur puisque, cet amour étant interdit, Candide est « chassé du paradis terrestre ».

3. L'ouverture du conte évoque la société très hiérarchisée du XVIII^e siècle : la noblesse est représentée par le baron et sa famille ; ils habitent un « château » et disposent de « domestiques » et d'un « précepteur, Pangloss » ; Candide n'appartient pas officiellement à cette famille aristocratique car il est un enfant naturel.

Voltaire porte un regard moqueur, ironique sur ce milieu social qu'il décrédibilise. En effet, il se moque des préjugés (« il n'avait pu prouver que soixante et onze quartiers ») et de l'illusion de puissance (« un des plus puissants seigneurs de la Westphalie, car son château avait une porte et des fenêtres »).

4. Le narrateur fait référence à la philosophie de l'optimisme et au philosophe allemand Leibniz. (Cf. Repères p. 124)

5. La formule présentant et caricaturant l'enseignement de Pangloss est « métaphysico-théologo-cosmolonigologie ».

« Il n'y a point d'effet sans cause », « les choses ne peuvent être autrement » sont des exemples d'expressions relevant du discours philosophique. Ce passage est comique car la philosophie de l'optimisme exposée par Pangloss est ridiculisée et absurde ; sa survalorisation (avec l'emploi de superlatifs) accentue l'effet comique.

6. Le mot « candide » a pour synonymes ingénu, innocent, naïf, pur, crédule... Le choix de ce nom-portrait laisse entendre qu'il s'agit d'un personnage caractérisé par sa sincérité, son honnêteté et sa spontanéité sans arrière-pensées ni calculs.

7. Les événements racontés font sourire le lecteur car Voltaire caricature les scènes sentimentales (sensées émouvoir) en accumulant les lieux communs et en concluant la romance par la vulgarité des « coups de pied dans le derrière » donnés par M. le Baron, représentant de l'aristocratie.

8. Dans cet extrait, Voltaire se moque de l'aristocratie et de ses préjugés ainsi que de la philosophie de l'optimisme incarnée par Pangloss.

À vos hypothèses sur la suite de l'histoire !

Réponse personnelle de l'élève.

Lecture AU PAYS DE L'INQUISITION MANUEL P. 126-127

Problématique de lecture

Dans cette fiction, qui évoque de nombreux faits réels, quel aspect de la religion de son époque Voltaire dénonce-t-il ?

Commentaires

Cette séance a pour objectif d'appréhender la réflexion de Voltaire à propos de la question religieuse qui constitue l'un des enjeux du combat des philosophes des Lumières au XVIII^e siècle. Les interrogations de Voltaire sur la Providence et le Mal ont été particulièrement fortes après le tremblement de terre de Lisbonne de 1755. (Cf. extrait du poème *Le Désastre de Lisbonne*, 1756, reproduit ci-dessous.) Dans l'extrait, Voltaire revient sur cet événement réel dramatique pour dénoncer l'intolérance religieuse.

Le tremblement de terre de Lisbonne

Le 1^{er} novembre 1755, jour de Toussaint, Lisbonne, capitale du Portugal, est frappée par un très violent séisme (le plus fort de l'histoire européenne). Il est suivi d'un raz-de-marée. Plusieurs dizaines de milliers de victimes sont dénombrées et la ville presque totalement détruite. Le 21 décembre 1755, une deuxième secousse est ressentie à Lisbonne.

Un article de l'*Encyclopédie* intitulé «Lisbonne» a été consacré à cet événement dramatique qui a connu un profond retentissement en Europe.

Poème sur le désastre de Lisbonne ou examen de cet axiome : «*Tout est bien*», Voltaire, 1756

Ô malheureux mortels ! ô terre déplorable !

Ô de tous les mortels assemblage effroyable !

D'inutiles douleurs éternel entretien !

Philosophes trompés qui criez : «*Tout est bien*»

Accourez, contemplez ces ruines affreuses
Ces débris, ces lambeaux, ces cendres malheureuses,

Ces femmes, ces enfants l'un sur l'autre entassés,

Sous ces marbres rompus ces membres dispersés ;

Cent mille infortunés que la terre dévore,
Qui, sanglants, déchirés, et palpitants encore,

Enterrés sous leurs toits, terminent sans secours

Dans l'horreur des tourments leurs lamentables jours !

Aux cris demi-formés de leurs voix expirantes,

Au spectacle effrayant de leurs cendres fumantes,

Direz-vous : «*C'est l'effet des éternelles lois*

Qui d'un Dieu libre et bon nécessitent le choix» ?

Direz-vous, en voyant cet amas de victimes :

«*Dieu s'est vengé, leur mort est le prix de leurs crimes*» ?

Quel crime, quelle faute ont commis ces enfants

Sur le sein maternel écrasés et sanglants ?

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »

CONNAISSANCES

- La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste.
- L'argumentation indirecte : le conte philosophique.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique de l'extrait

• Lancement. Cours dialogué

– Comme il s'agit d'un parcours de lecture, le professeur peut inviter les élèves à lire les chapitres intermédiaires en lecture cursive, en dehors du cours; les élèves volontaires peuvent ainsi résumer l'histoire avant d'entamer la lecture analytique du nouvel extrait.

– Sinon, le résumé qui précède l'extrait est lu par un élève volontaire ou par le professeur qui peut l'enrichir éventuellement.

– Le texte est lu ensuite de manière expressive.

– Le professeur recueille les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau.

– Il pose la problématique de la séance.

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes

– Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).

– Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.

– Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

– Le professeur interroge un ou plusieurs élèves en demandant une réponse structurée.

– L'illustration (page 126) extraite d'une planche de bande dessinée peut faire l'objet d'une description détaillée lors de la réponse à la question 5.

• Atelier d'expression orale

Selon le temps dont on dispose :

– La rédaction de la plaidoirie peut être réalisée en travail personnel, en dehors des cours et prononcée au cours suivant par des élèves volontaires.

– Elle peut également être le prolongement de la séance de lecture analytique.

• Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance

Le professeur rappellera la problématique de la séance et élaborera avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Dans cette fiction, l'auteur fait référence au dramatique tremblement de terre qui a touché Lisbonne en novembre 1755. À partir de ce fait réel, il dénonce certaines pratiques religieuses de son époque. En effet, Voltaire condamne la superstition religieuse en montrant l'absurdité de la décision de réaliser un autodafé pour conjurer une catastrophe naturelle. En cela, il met en cause l'Église et en particulier l'Inquisition. Il prolonge sa dénonciation en soulignant avec ironie le choix arbitraire des victimes et la violence des persécutions infligées. Ainsi, c'est l'intolérance religieuse qui est dénoncée avec force dans cet extrait du conte.

Éléments de correction

1. Voltaire fait référence au tremblement de terre très violent et très meurtrier qui a frappé Lisbonne le 1^{er} novembre 1755, ainsi qu'à la cérémonie de l'autodafé qui était pratiquée à l'époque. (Cf. Repères p. 126.)

2. Les « sages du pays » décident de « donner au peuple un bel auto-da-fé » dans le

but de prévenir un nouveau tremblement de terre. L'expression est ironique car, loin d'être «sages», les universitaires de Coïmbre se montrent au contraire déraisonnables et superstitieux.

3. Les victimes de cette décision sont un Biscayen, deux Portugais, Pangloss et Candide. Le choix des «coupables» est totalement injuste : en effet, les motifs invoqués sont arbitraires allant jusqu'à l'absurdité la plus totale avec Candide accusé d'«avoir écouté...»!

4. Les «appartements» représentent les cellules de la prison dans laquelle sont enfermés Candide et Pangloss. Il s'agit d'un euphémisme, figure de style qui consiste à adoucir, par le choix d'une expression, une idée dont l'expression directe serait déplaisante, triste ou brutale. L'effet produit est d'embellir ironiquement la situation.

5. Plusieurs éléments font ressembler la cérémonie de l'autodafé à un spectacle : les costumes tout d'abord qui sont colorés et décorés; ensuite, la «belle musique» et le chant qui rythment la cérémonie. La description de cette mise en scène lui donne un aspect pittoresque et folklorique. Cela produit un effet comique, burlesque car la cruauté et la souffrance des supplices sont transformées en un spectacle plaisant.

6. L'objectif n'est pas atteint par la cérémonie de l'autodafé : «le même jour la terre trembla de nouveau».

7. Le ton du narrateur est en décalage avec la situation vécue, car, alors que la situation est dramatique, le narrateur emploie un ton faussement admiratif et élogieux. Le recours aux formules valorisantes contraste fortement avec la réalité des supplices.

8. Candide ne réagit pas de la même façon que le narrateur : il subit la situation («Candide fut fessé») qui le dépasse totalement, comme le montre l'accumulation d'adjectifs

(«épouvanté, interdit, éperdu, tout sanglant, tout palpitant»). Il finit tout de même par s'interroger sur la philosophie de l'optimisme qu'on lui a enseignée, en énumérant les malheurs subis par lui et ses amis.

9. Dans cet extrait, Voltaire dénonce la superstition [croyance irrationnelle à l'influence, au pouvoir de certaines choses, de certains faits] quand il écrit que «le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu [...] est un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler». De même, il dénonce l'intolérance religieuse [comportement de celui qui réprime par la force les idées qu'il ne partage pas] en invoquant des motifs absurdes et sans fondement pour les arrestations. Le Biscayen a épousé la marraine de son filleul et les deux Portugais n'ont pas mangé le lard du poulet. C'est l'intolérance catholique vis-à-vis de la religion juive qui, ici, est dénoncée. Ainsi, Voltaire démontre que l'Inquisition représente l'arbitraire et l'intolérance religieuse, plus proche de la superstition que de la foi.

À votre plaidoirie!

Réponse personnelle de l'élève.

Cf. Les procédés d'interpellation, p. 104.

Lecture DES CONTRÉES DE L'ELDORADO AU SURINAM MANUEL P. 128-129

Problématique de lecture

En quoi ces contrées, imaginaires ou réelles, illustrent-elles indirectement les valeurs défendues par les philosophes des Lumières?

Commentaires

Cette troisième séance de lecture de la séquence a pour objectif de montrer com-

ment Voltaire, à travers les différentes étapes du voyage initiatique de Candide, parvient à transmettre les idées des philosophes des Lumières. Le premier extrait qui décrit la découverte de l'utopie d'Eldorado par Candide est mis en parallèle avec l'extrait très connu sur la dénonciation de l'esclavage. Cet extrait est particulièrement important pour enrichir la culture littéraire des élèves. Par ailleurs, il permettra de réinvestir des connaissances et des notions du programme de seconde professionnelle, Le premier empire colonial français. (Pour rappel : « *On présente l'économie de plantation, la traite et l'esclavage et leur remise en question au temps des Lumières et de la Révolution française.* »)

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »

CONNAISSANCES

- La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste.
- L'argumentation indirecte : le conte philosophique.
- Le réquisitoire.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des deux extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
– Comme il s'agit d'un parcours de lecture, le professeur peut inviter les élèves à lire les chapitres intermédiaires (du chapitre 7 au chapitre 17) en lecture cursive, en dehors

du cours; les élèves volontaires peuvent ainsi résumer l'histoire avant d'entamer la lecture analytique du nouvel extrait.

- Sinon, le résumé qui précède l'extrait est lu par un élève volontaire ou par le professeur qui peut l'enrichir éventuellement.
- Le texte est lu ensuite de manière expressive.
- Le professeur recueille les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau.
- Il pose la problématique de la séance.

• **Réponses personnelles ou en binômes des élèves aux questions du manuel**

Les élèves pourront ensuite répondre à toutes les questions du manuel ou à quelques-unes en particulier. Le professeur pourra également, selon le niveau de difficulté des questions, répartir leur traitement entre les élèves.

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur pourra interroger précisément les élèves en demandant une réponse structurée. On leur laissera le temps de corriger leurs réponses si besoin est.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur rappellera la problématique de la séance et élaborera avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les deux épisodes du voyage de Candide au pays de l'Eldorado et au Surinam illustrent indirectement les valeurs défendues par les philosophes des Lumières. En effet, le pays imaginaire de l'Eldorado est une utopie qui permet à Voltaire de critiquer indirectement la monarchie absolue française et de défendre implicitement l'idéal politique d'une monarchie éclairée, libérale. Au Surinam, Candide retrouve le monde réel et sa brutalité. Par la rencontre de ce dernier avec le nègre, Voltaire dénonce avec force l'escla-

vage et l'inhumanité du traitement réservé aux esclaves; il défend ainsi indirectement les valeurs des philosophes des Lumières : la liberté et la dignité humaine.

Éléments de correction

1. Le pays de l'Eldorado est une utopie : l'auteur décrit en effet un pays d'Amérique du Sud dans lequel Candide et Cacambo découvrent une société imaginaire (« deux files chacune de mille musiciens, selon l'usage ordinaire », « cailloux d'Eldorado » qui sont des pierres précieuses) au fonctionnement idéal (« Il s'informa s'il y avait des prisons, et on lui dit que non... »)

2. Alors qu'il apprécie le pays de l'Eldorado, Candide décide de le quitter pour retrouver Cunégonde, la femme qu'il aime. Ce choix est argumenté (« nous serons plus riches que tous les rois ensemble... ») et traduit son évolution : en effet, la décision de quitter ce pays idéal démontre que Candide, même s'il est encore naïf, se révèle moins passif et qu'il commence à prendre en main son destin.

3. Le discours du nègre se décompose en deux mouvements : le premier mouvement va de « Oui, monsieur » l. 7 à « Europe », l. 12. Le nègre y explique son état et ce qui a causé cela. Le second mouvement va de « Cependant... » à « horrible », l. 22. Le nègre analyse de façon implacable sa situation d'esclave. Il s'agit d'un réquisitoire : en effet, le discours dénonce avec force le système esclavagiste ainsi que l'hypocrisie religieuse.

4. En répondant à la question de Cacambo, Candide définit pour la première fois l'optimisme. La définition qu'il donne est paradoxale puisqu'elle réunit deux éléments contradictoires, antithétiques : « soutenir que tout est bien quand on est mal. »

5. Les mutilations subies par le nègre de Surinam (« il manquait à ce pauvre homme

la jambe gauche et la main droite. ») et la description implacable des conditions de vie des esclaves rendent cet extrait particulièrement pathétique et bouleversent Candide (« il versait des larmes... »).

6. L'utopie de l'Eldorado permet de dénoncer indirectement le système politique de la France. En effet, Voltaire conteste la monarchie absolue française et propose un modèle de monarchie libérale : dans le pays de l'Eldorado, le roi est accueillant et ouvert aux discussions; il refuse la tyrannie et insiste sur l'importance de la liberté. Il règne sur un pays sans tribunal ni prison.

7. Dans l'extrait 2, Voltaire dénonce le commerce triangulaire : les esclaves sont déportés d'Afrique vers les colonies et deviennent la main d'œuvre servile qui permet l'exploitation des plantations. Les esclaves ne sont pas considérés comme des êtres humains, mais comme des « biens meubles » (Cf. le Code noir).

À votre exposé documentaire !

Les élèves recherchent des informations sur la première abolition (quand ? Par qui ?...), sur la seconde abolition (quand ? Par qui ?...). Ils approfondissent les recherches sur certains personnages emblématiques de ce combat (ex. : Toussaint-Louverture, Victor Schœlcher).

Ils concluent sur l'esclavage moderne.

Site très complet à consulter : www.education-sources.cndp.fr/selectthema.asp?id=82110

Lecture LA FIN DU VOYAGE MANUEL P. 130-132

Problématique de lecture

Pourquoi les fabuleuses aventures de Candide sont-elles à la fois un récit d'apprentissage et un conte philosophique ?

Commentaires

La dernière séance du parcours de lecture a pour objectifs de montrer l'évolution intellectuelle de Candide et de présenter le dénouement de l'intrigue et la conclusion de ses voyages initiatiques.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception. »

CONNAISSANCES

- La littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste.
- L'argumentation indirecte : le conte philosophique.

ATTITUDES

- « Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position. »
- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
 - Comme il s'agit d'un parcours de lecture, le professeur peut inviter les élèves à lire les chapitres 19 et 20 à 29 en lecture cursive, en dehors du cours ; les élèves volontaires peuvent ainsi résumer l'histoire avant d'entamer la séance.
 - Sinon, le résumé qui précède l'extrait est lu par un élève volontaire ou par le professeur qui peut l'enrichir éventuellement.
 - Le texte est lu ensuite de manière expressive.
 - Le professeur recueille les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau.
 - Il pose la problématique de la séance.

- **Réponses personnelles ou en binômes des élèves aux questions du manuel**

Les élèves pourront ensuite répondre à toutes les questions du manuel ou à quelques unes en particulier. Le professeur pourra également, selon le niveau de difficultés des questions, répartir leur traitement entre les élèves.

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur pourra interroger précisément les élèves en demandant une réponse structurée. On leur laissera le temps de corriger leurs réponses si besoin est.

- **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur rappellera la problématique de la séance et élaborera avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

- **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les fabuleuses aventures de Candide constituent tout d'abord un récit d'apprentissage. En effet, le héros apparaît au début du conte comme un être crédule, passif et sous l'influence de son maître Pangloss. Puis, au fil de ses aventures, il commence à prendre des initiatives et à s'affirmer. À la fin du conte, Candide, qui s'est affranchi de son maître, a acquis une réelle maturité et une certaine indépendance d'esprit.

Ses aventures sont également un conte philosophique car elles sous-tendent les idées et la conception du monde de Voltaire. Ainsi, la réflexion sur l'optimisme et le mal, la critique de la religion ou la dénonciation de l'esclavage représentent une partie du fondement philosophique du conte. Enfin, la conclusion du conte

montre l'évolution profonde de Candide qui développe sa nouvelle philosophie de vie.

Éléments de correction

1. Martin offre une vision très pessimiste du monde dans lequel il ne voit que haine, violence et malheur. Ses propos sont illustrés par le combat meurtrier entre les vaisseaux français et espagnol.

Candide tempère la vision donnée par Martin en répondant « Il y a pourtant du bon ».

2. Dans la réplique de Martin, le lexique péjoratif illustre son pessimisme : « globule », « être malfaisant », « la ruine », « exterminer », « en exécution », « ils rampent », « Un million d'assassins enrégimentés... exerce le meurtre et le brigandage... ».

3. Voltaire résume les étapes de l'histoire par l'intermédiaire de Pangloss. Celui-ci les intègre dans sa démonstration d'optimisme (introduite par « car ») : il enchaîne cinq subordonnées relatives (introduites par « si ») qui résument, chacune, un moment important du conte.

4. Le vieil homme met en avant la vertu du travail qui prévient contre « l'ennui, le vice, et le besoin ».

5. Cette leçon de vie est adoptée par Candide et ses compagnons : « Toute la petite société entra dans ce louable dessein ». Ainsi Cunégonde cuisine, Paquette fait de la broderie, Frère Giroflée de la menuiserie.

6. Le conte se conclut par la morale suivante, énoncée par Candide : « il faut cultiver notre jardin ». Il n'y a pas une seule interprétation possible pour cette morale ; elle invite au travail concret, utile, dans un lieu modeste à mettre en valeur.

7. Le personnage de Pangloss n'a pas évolué : malgré tous les malheurs subis,

il défend toujours la philosophie de l'optimisme alors que le personnage de Candide a connu une profonde évolution. Il n'écoute plus Pangloss en l'approuvant aveuglément ; il fait preuve de réflexion et de maturité : il peut développer son propre jugement.

8. Un récit d'apprentissage montre l'évolution d'un personnage au fil de l'histoire à partir de diverses expériences. Ainsi, au début du conte, Candide est naïf, crédule, soumis à l'autorité de Pangloss dont il admire la pensée. Les différentes expériences qu'il vit permettent à Candide de s'émanciper progressivement de son maître et d'acquérir une certaine indépendance d'esprit.

À votre commentaire !

Quelques pistes à développer :

Éduquer : l'ensemble des épisodes qui montrent comment Candide, à partir des expériences vécues, a évolué et a su développer son propre jugement (Cf. la morale de la conclusion).

Révolter : plus particulièrement les épisodes de l'autodafé et celui du nègre de Surinam.

Faire rêver : l'incipit du conte, l'utopie de l'Eldorado, les aventures du héros à travers ses différents voyages et rencontres.

Amuser : certaines situations rocambolesques, le ton ironique et satirique de Voltaire.

Langue LES PROCÉDÉS DE L'IRONIE MANUEL P. 132 -133

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Stylistique : ironie, antiphrase.

Conseils pédagogiques

• Pour exploiter le support et les questions de recherches

Toutes les séances de langue présentées dans le manuel suggèrent à l'enseignant une démarche inductive. Il s'agit d'étudier précisément un support, en lien avec la thématique de la séquence, et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.

Ainsi, invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à analyser les différents procédés stylistiques de l'ironie.

Le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, le texte extrait de l'œuvre étudiée. Les élèves travailleront seul ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise par les élèves du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

• Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Ils ne se veulent pas des « tâches globales complexes » à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves. Ainsi les deux premiers exercices ont pour objectif de permettre aux élèves de reconnaître et d'expliquer les procédés utilisés.

Le troisième exercice vise à transformer le registre du texte.

Enfin, le dernier exercice propose à l'élève de rédiger un texte argumentatif à contraintes.

Éléments de correction

Recherches

1. L'extrait a pour thème la guerre dont Voltaire dénonce les horreurs.

2. L'association surprend car dans la première phrase le terme « armées » est rapproché de quatre adjectifs mélioratifs. Dans la phrase suivante, les termes « harmonie » et « en enfer » sont rapprochés. La figure de style utilisée dans ces deux phrases est l'antithèse puisqu'elle juxtapose des propositions de sens opposés.

3. Les verbes en orange (« renversèrent », « ôta », « se monter ») sont des euphémismes qui atténuent la brutalité de la réalité.

4. L'expression « meilleur des mondes » est une antiphrase puisque l'auteur énonce le contraire de ce qu'il veut exprimer, c'est-à-dire le pire des mondes, celui où les hommes s'entretuent.

5. La figure de style employée pour l'expression « boucherie héroïque » est l'oxymore. En effet, les deux termes de cette expression sont totalement contradictoires.

Exercices

1. Identification

a. et b.

– Hyperbole : « rien de si divin que Los Padres ». L'adverbe d'intensité « si » associé à l'adjectif « divin » exagère les « qualités » de Los Padres.

– Antithèse : « Los Padres y ont tout, et les peuples rien ». Il y a juxtaposition de propositions de sens opposés « tout » / « rien ».

– Antiphrase : « c'est le chef-d'œuvre de la raison et de la justice ». Il s'agit de comprendre le contraire de ce qui est exprimé, c'est-à-dire « c'est la pire des injustices ».

2. Association

a. Antithèse : 2

b. Fausse logique : 1 et 4

c. Hyperbole : 3

3. Transformation

a. Dans le discours de Cacambo, plusieurs procédés ironiques sont employés : l'antiphrase, l'hyperbole (« c'est très bien fait; rien n'est plus juste que de traiter ainsi ses ennemis »), la fausse logique (« Si nous n'usons pas du droit de le manger, c'est que nous avons d'ailleurs de quoi faire bonne chère; mais vous n'avez pas les mêmes ressources que nous »).

b. Pour exemple :

« Ah, messieurs, se lamente Cacambo, vous pensez donc dévorer aujourd'hui un malheureux jésuite : c'est terrible! rien n'est plus injuste que de vouloir maltraiter ainsi un pauvre homme! Songez à la morale qui enseigne à protéger notre prochain, et c'est heureusement ainsi qu'on en agit sur toute la terre. Si vous refusez de le manger, c'est que votre âme bonne et généreuse ne s'abaisse pas à infliger de telles souffrances à un homme sans défense; même si vous n'avez pas les mêmes ressources que nous, vous préférerez épargner et préserver vos ennemis que de les abandonner aux corbeaux et aux corneilles. »

4. Création

Exercice personnel. Pas de corrigé type.

**À l'écrit
IMAGINER CANDIDE
AU XXI^e SIÈCLE
MANUEL P. 134-135**

Commentaires

Cette séance vise à développer la capacité d'écriture argumentative des élèves. La rédaction d'un récit à visée argumentative permet de varier les situations d'écriture de l'objet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice ». Par ailleurs, le sujet développera la réflexion des élèves (par la transposition du conte du XVIII^e au XXI^e siècle) sur la

« modernité » du *Candide* de Voltaire et ses résonnances actuelles.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure. »

CONNAISSANCES

- L'argumentation indirecte : le conte philosophique.
- Ironie, antiphrase.

ATTITUDES

- « Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement. Cours dialogué**

Le professeur expliquera, dans un premier temps, les objectifs de la séance d'expression écrite. Il pourra ensuite faire lire le sujet par l'élève et l'explicitier, si nécessaire.

- **Observations de la démarche proposée**

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. S'ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support vise à les guider dans la préparation de la rédaction du conte. La première rubrique « Prendre connaissance de la documentation et choisir son thème » peut constituer un moment d'échange collectif au sein de la classe.

- **Évaluation de la rédaction du conte**

Le professeur pourra utiliser les items des rubriques 2, 3 et 4 pour construire des critères d'évaluation. Il peut éventuellement, à partir de ces mêmes rubriques, élaborer les critères avec les élèves avant qu'ils ne commencent à rédiger.

En question UNE ACTION JUSTE L'EST-ELLE POUR TOUT LE MONDE ? MANUEL P. 136-137

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise trois objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude ;
- initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations présentées dans le programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de présenter cette séance à la fin de la séquence. Toutefois le professeur, s'il le souhaite, pourra aussi exploiter le ou les documents de la double page en « ouverture » de séquence pour lancer sa problématique d'ensemble.

Éléments de correction

Analysez

1. Dans sa citation, Hobbes (philosophe anglais, 1588-1678) invite à se conformer strictement à la loi pour déterminer ce qui est juste et ce qui ne l'est pas.

2. Pascal n'a pas la même opinion que Hobbes ; il met en avant l'aspect relatif de la justice, qui varie dans le temps et l'espace.

3. Pendant la Seconde Guerre mondiale, les Justes ont choisi de ne pas respecter les lois en vigueur et de porter secours aux juifs. La leçon que l'on peut en tirer est que la désobéissance aux lois du gouvernement de Vichy a permis de sauver des milliers de personnes.

4. L'affiche d'Amnesty International dénonce les atteintes à la liberté d'expression et d'opinion.

5. La pièce d'Albert Camus fait référence à l'attentat qui a visé et tué le grand-duc Serge à Moscou en février 1905. Le débat qui oppose les personnages porte sur le fait d'accepter ou pas de sacrifier des victimes innocentes au nom de la révolution.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– **Introduction** : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– **Premier paragraphe** : montrer qu'une action juste l'est pour tout le monde (avec la loi comme référence commune). Donner des exemples.

– **Deuxième paragraphe** : démontrer, cependant, qu'une action juste ne l'est pas toujours pour tout le monde (selon les idéaux de chacun notamment). Citer des expressions significatives. Donner des exemples.

– **Troisième paragraphe** : exprimer son propre jugement en se fondant sur des réflexions et des lectures personnelles.

– **Conclusion** : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.

Histoire des arts CHANSONS DE LUTTE POUR LA JUSTICE ET LA LIBERTÉ MANUEL P. 140-141

Première approche

1. *La Carmagnole* est née dans le contexte de la Révolution française, en 1792. Les paroles font référence au roi Louis XVI et à la reine Marie-Antoinette, surnommés Monsieur Veto et Madame Veto. *La Carmagnole* est chantée pour fédérer les révolutionnaires et accompagner également les exécutions.

2. Aristide Bruant fait référence à la révolte des Canuts qui a eu lieu en 1831. Le milieu social est celui des ouvriers. A. Bruant dénonce les inégalités sociales et les conditions de vie très dures des Canuts.

Seconde approche

1. *Le Chant des Partisans* met en avant les valeurs de résistance, de solidarité et de liberté.

2. Les résistants ont souhaité avoir un hymne « afin de mieux unir les combattants de l'ombre ».

Synthétiser

Les liens suivants peuvent être établis entre les trois chansons : un combat pour plus de justice, une opposition contre le pouvoir, la solidarité populaire... La chanson constitue un moyen de lutte à travers les siècles car c'est un moyen d'expression populaire et fédérateur.

À votre portfolio artistique !

Pour exemples :

L'Internationale

Le Temps des cerises

La Chanson de Craonne

Les « protest songs » anglo-saxonnes.

Évaluation VERS LE BAC PRO MANUEL P. 142-143

Commentaires

La dernière séance de la séquence propose aux élèves de s'entraîner sur une épreuve conçue comme une propédeutique à celle du baccalauréat, d'un niveau supérieur à l'évaluation imaginée pour l'épreuve du diplôme intermédiaire. En effet, l'évaluation « Vers le Bac pro » est composée d'un groupement, ici de trois textes de nature différente et d'une iconographie, et l'écrit demandé est un écrit de commentaire exigeant des qualités d'analyse et de synthèse importantes.

Cet entraînement s'appuie sur les capacités et les connaissances traitées dans la séquence.

Éléments de correction

Analyse du groupement

1. Un philosophe persécuté porte secours à un chat-huant pris à parti et malmené à cause de la clairvoyance dont il fait preuve. (1 point)

Le fabuliste dénonce implicitement la censure et les atteintes à la liberté d'expression et d'opinion dont sont victimes certains philosophes. (1 point)

2. Du Marsais attribue aux philosophes des qualités de réflexion et de raisonnement. Il les considère comme des intellectuels éclairés (« n'agit qu'après la réflexion », « Le philosophe comprend le sentiment qu'il rejette »). (2 points)

3. Gulliver dresse le portrait de l'académicien qu'il rencontre : il le présente comme un chercheur excentrique et farfelu, tant par son aspect physique (« hirsute et roussi par endroits ») que par la nature de ses travaux (« Il avait passé huit ans sur un projet

qui consistait à extraire de concombres des rayons de soleil»). Il est aussi persévérant et pleinement investi par ses recherches. (2 points)

4. Le texte le plus fidèle à l'image des philosophes des Lumières est celui extrait de l'*Encyclopédie* («Le philosophe... n'agit qu'après la réflexion»). (1 point)

Seul cet extrait relève de l'argumentation directe puisqu'il s'agit d'un article de l'*Encyclopédie*. (1 point)

La fable «Le philosophe et le chat-huant» et l'extrait des *Voyages de Gulliver* représentent une argumentation indirecte : en effet, c'est par l'intermédiaire de récits fictionnels que les idées et les arguments sont implicitement transmis au lecteur. (2 points)

Commentaire

Pas de corrigé type.

Barème détaillé :

- Devoir structuré (2 points)
 - une introduction;

– un développement;

– une conclusion.

- Respect du sujet de commentaire (1 point)

- Pertinence des arguments et des exemples (4 points)

- Qualité de l'expression et respect de la longueur (3 points)

@ En plus !

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 6, est disponible (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Roland Topor, Affiche pour Amnesty International (page 139).

- Interrogation du programme. Le virtuel est-il un enrichissement du réel ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE SCIENCES, TECHNIQUES ET PROGRÈS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le virtuel est-il un enrichissement du réel ?</i> Manuel : p. 146 • Guide : p. 156	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le réel</i> • <i>Le virtuel</i>
LECTURE Du savant d'autrefois au chercheur d'aujourd'hui <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment l'image du scientifique a-t-elle évolué au cours de l'Histoire ?</i> Manuel : p. 148 • Guide : p. 157	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • <i>Essai documentaire</i> • <i>Lexique thématique de la connaissance, de la science, de la technique et du raisonnement</i>
LECTURE Vulgariser une avancée médicale <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment présenter des informations d'ordre scientifique et apporter des explications accessibles à tout public ?</i> Manuel : p. 150 • Guide : p. 160	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur • Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation • À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer • <i>Documentaire</i>
LECTURE Confronter des argumentations sur le développement durable <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment distinguer des stratégies d'argumentation défendant une même thèse ?</i> Manuel : p. 152 • Guide : p. 163	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer • <i>Essai</i>
LANGUE Les procédés de reformulation et de condensation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour résumer des informations, des explications, des arguments</i> Manuel : p. 154 • Guide : p. 167	<ul style="list-style-type: none"> • Procédés de la généralisation, de la reformulation, de la condensation
À L'ÉCRIT Résumer un article sur une invention technique Manuel : p. 156 • Guide : p. 169	<ul style="list-style-type: none"> • À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer • <i>Documentaire sur les sciences et les techniques</i>
EN QUESTION Le virtuel est-il un enrichissement du réel ? Manuel : p. 158 • Guide : p. 171	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents • <i>Le virtuel</i> • <i>Les documentaires</i>
BILAN Les discours sur les sciences et les techniques Manuel : p. 160	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les documentaires</i> • <i>L'essai</i>
ÉVALUATION Pour le diplôme intermédiaire Manuel : p. 162 • Guide : p. 172	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du diplôme intermédiaire • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Sciences, techniques et progrès

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** S’informer avant d’émettre un jugement. Accepter de nuancer son jugement et d’examiner le point de vue adverse. Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none">• Illustration de G. Garen, Embrassement de la tour Eiffel pendant l’Exposition universelle de 1889• Citations : Actes préparatoires de l’Exposition universelle de 1900• Illustration de G. Chicotot, <i>Le Tubage</i>, début xx^e siècle• Photographie : opération chirurgicale avec un système d’imagerie numérique 3D	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané À partir des questions du manuel :<ul style="list-style-type: none">– Échanger librement sur les images et les citations– S’interroger sur le titre de la séquence– Confronter des réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none">• P.-A. Taguieff, citation extraite du <i>Dictionnaire des sciences humaines</i>• Textes sur Galilée, L. Pasteur, M. Curie et A. Einstein• Illustration : Tito Lessi, <i>Galilée avec le mathématicien Vincenzo Viviani</i>• J. Hamburger, <i>L’Avenir de la science</i>• Dessin de Soulas	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Comparer et interpréter des textes, essai et un dessin mettant en évidence l’évolution de l’image du savant au chercheur– Réfléchir à la notion de progrès– Expliquer l’emploi de certains termes• Recherches documentaires et culturelles (TIC) Chercher d’autres figures de scientifiques (romans, BD, films...)
<ul style="list-style-type: none">• D. Bême, article de presse numérique (une greffe de visage)• Documentation d’accompagnement (infographie, photographie, définitions et schéma)	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Comparer, interpréter l’article et la documentation– Distinguer informations et explications• Explication et reformulation orales
<ul style="list-style-type: none">• Article extrait d’un site (<i>éducation-développement-durable</i>)• N. Hulot, extrait d’un site (fondation N. Hulot).	<ul style="list-style-type: none">• Lecture analytique<ul style="list-style-type: none">– Confronter et interpréter deux stratégies argumentatives– Différencier, convaincre et persuader• Écrit d’argumentation<ul style="list-style-type: none">– Argumenter à partir d’une citation
<ul style="list-style-type: none">• Articles de presse	<ul style="list-style-type: none">• Écrit de travail<ul style="list-style-type: none">– Identifier les procédés de condensation et de reformulation utilisés– Résumer un texte en utilisant des hyperonymes, des synonymes et des pronoms– Condenser l’information en utilisant la nominalisation– Légender une photographie
<ul style="list-style-type: none">• Article tiré de Sciences.gouv.fr	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire l’article sur un prototype d’avion utilisant l’énergie solaire• Écrits de travail<ul style="list-style-type: none">– Organiser son travail à l’aide des questions du manuel présentées dans la démarche• Résumer l’article<ul style="list-style-type: none">– Saisir le résumé sur traitement de texte
<ul style="list-style-type: none">• Définitions : virtuel et univers virtuel• Illustrations : simulateurs d’intervention chirurgicale et de vol• Texte sur la réalité augmentée• Article sur les réseaux sociaux• Dessin : Facebook et Big Brother• Extrait d’un site : <i>Second Life</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire et oral spontané<ul style="list-style-type: none">– Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analysez »• Écrit de commentaire (initiation)<ul style="list-style-type: none">– Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s’appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none">• Documentation• Mini-dico• Fiche bac	<ul style="list-style-type: none">• Lecture documentaire<ul style="list-style-type: none">– Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles• Écrit de travail et de mémorisation<ul style="list-style-type: none">– Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none">• P. Bruckner, <i>La Tentation de l’innocence</i>• P. Geluck, <i>Le Chat</i>	<ul style="list-style-type: none">– Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire• Écrit d’explication et d’argumentation<ul style="list-style-type: none">– Rédiger la présentation d’une avancée scientifique et technique et argumenter son choix

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

En un siècle et demi, le monde a connu de profondes mutations. La révolution industrielle a entraîné avec elle de nombreuses avancées scientifiques et techniques. Mais si au XIX^e siècle ces découvertes sont porteuses d'espoir (progrès de la médecine, révolution de l'électricité, des transports et des communications...), le XX^e siècle va soulever certaines interrogations et voir émerger bon nombre de réserves. L'objet d'étude invite à réfléchir sur l'homme face à ces avancées. Dans cette séquence, on s'attachera à la notion de progrès : que signifie-t-elle ? Est-elle inhérente aux avancées ?

Il s'agira, entre autres, d'aider les élèves à s'informer avant d'émettre un jugement. Cette séquence sera l'occasion de réinvestir des capacités et notions du programme de seconde à propos de l'objet « Construire l'information » : « distinguer information, commentaire et prise de position » ainsi que « rendre compte à l'oral d'un événement d'actualité présenté à travers différents médias ». Cette séquence sollicitera particulièrement la lecture documentaire ainsi que les écrits de travail et de mémorisation (résumé et initiation à la synthèse de documents). Les élèves pourront également travailler l'argumentation, aussi bien en activité de réception que de production.

Ouverture MANUEL P. 146-147

Commentaires

La double page de lancement a pour but de faire émerger les représentations des élèves sur la thématique des avancées scientifiques et techniques. Elle propose d'en confronter différentes visions et de faire émerger la notion de progrès.

Les illustrations proposées invitent aussi à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « le virtuel est-il un enrichissement du réel ? ».

Conseils pédagogiques

- Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :
 - soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;
 - soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur, les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images et le professeur pourra, s'il le souhaite, projeter les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et du manuel numérique (disponible sur le site du KNÉ).

- En ce qui concerne la première illustration, on invitera les élèves à réfléchir sur la contextualisation de cette image : l'Exposition universelle de 1889, occasion pour laquelle la tour Eiffel a été construite afin de célébrer le centenaire de la Révolution française et les progrès des sciences et techniques réalisés en France depuis 1789. Soixante-douze noms de savants sont d'ailleurs inscrits sur la Tour. On montrera également qu'en plus d'être le monument payant le plus visité au monde, la tour Eiffel sert d'émetteur de programmes radios et télévisés.

Pour ce qui est des deux images de la page de droite, elles permettent de mettre en évidence la modernisation des techniques médicales avec, notamment, le recours à l'imagerie numérique 3D. La photographie de la page 147 permet d'introduire la notion de virtuel, notion clé posée par l'interrogation « Le virtuel est-il un enrichissement

du réel? » Mais rappelons qu'il est important que les élèves envisagent les deux aspects mentionnés dans l'objet d'étude : « l'Homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations ». Il est donc essentiel que le professeur incite les élèves à se questionner sur les limites de la science et sur la notion même de progrès. Cette démarche est suggérée par l'image de la page de gauche qui montre un jeune homme avec un téléphone portable (risques liés aux ondes, problème de communication sociale...). Les élèves sont, en outre, encouragés à chercher d'autres exemples d'avancées et/ou de progrès.

Lecture DU SAVANT D'AUTREFOIS AU CHERCHEUR D'AUJOURD'HUI MANUEL P. 148-149

Problématique de lecture

Comment l'image du scientifique a-t-elle évolué au cours de l'Histoire ?

Commentaires

Cette première séance de lecture propose une courte présentation de différentes figures de « savants ». Elle aura pour but de mettre en évidence l'évolution de la représentation du scientifique au fil des siècles, mais aussi, et surtout, de rendre compte et de s'interroger sur les termes successivement employés pour désigner les savants. On verra ainsi dans quelle mesure la langue reflète le statut et les visées des sciences et des techniques à une époque donnée.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur. »

- « Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions. »

CONNAISSANCES

- Essai.
- Lexique thématique de la connaissance, de la science, de la technique et du raisonnement.

ATTITUDES

- « S'informer avant d'émettre un jugement. »
- « Accepter de nuancer son jugement et d'examiner le point de vue adverse. »
- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture documentaire

- **Lancement. Cours dialogué**

On pourra commencer par faire émerger les représentations des élèves sur les notions de « savants » et de « scientifiques » : peuvent-ils citer des noms ? En quoi ces individus ont-ils marqué leur époque ? Et aujourd'hui, quel regard a-t-on sur ces personnes ? Comment les nomme-t-on ? Le professeur pourra ainsi noter au tableau les termes (substantifs et noms propres) que les élèves trouveront afin de les confronter aux Repères (p. 149).

- **Mise en activité des élèves**

Les élèves peuvent répondre, à l'oral ou mieux par écrit, aux questions posées dans le manuel (questions 1 à 5, p. 149).

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur propose à un élève de corriger les questions, comparant ainsi ses réponses à celles de l'ensemble de la classe, invitée à réagir.

Il serait intéressant que les élèves fassent figurer ces images de « scientifiques » sur une frise chronologique. Il s'agit pour eux

de contextualiser au maximum les découvertes évoquées dans les textes.

On pourra, en cours dialogué et lors de la reprise, répondre aux questions 6 et 7 sur le progrès technique, la question 7 permettant la confrontation des jugements.

Après avoir lu les Repères, on répondra à la question 8 sur le dessin de Soulas.

• Conclusion. Suite du cours dialogué.

Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

L'image du « savant » a considérablement évolué au fil des siècles. Il est passé de « celui qui sait » à « celui qui cherche ». Le scientifique est de plus en plus impliqué dans ses recherches et dans ses découvertes et, par conséquent engagé, dans la société. Mais les représentations des scientifiques ne sont pas les seules à avoir changé : avec elles, a évolué le regard que l'homme porte sur le progrès. Encore indiscutable jusqu'au XIX^e siècle, la notion de progrès est, depuis le XX^e siècle, de plus en plus contestée et remise en cause (guerres mondiales, armes nucléaires, société consumériste...).

Éléments de correction

1. Galilée (1564-1642) est un savant italien, mathématicien, astronome et physicien. Il pose les fondements de la mécanique grâce à des lois établies d'après des études expérimentales qui contredisent la théorie d'Aristote (qui s'appuie sur l'empirisme). En 1609, il construit une lunette grâce à laquelle il observe les quatre satellites de Jupiter, l'anneau de Saturne, la rotation du Soleil autour de son axe.

Le XVI^e siècle marque une rupture au plan scientifique, puisqu'avec Copernic (astronome polonais, 1473-1543), et par la suite Galilée, on passe d'une conception

géocentrique (mettant la Terre au centre de l'univers) à une conception héliocentrique (du grec *hélios* qui signifie « Soleil »), c'est-à-dire plaçant le Soleil au centre de l'univers. Convaincu de l'exactitude des idées de Copernic, Galilée va affronter la censure de l'Église catholique. En 1616, le pape Paul V condamne les idées coperniciennes comme contraires aux Écritures.

2. Pasteur est à l'origine de nombreuses découvertes, notamment le phénomène de la « pasteurisation ». Il a ainsi mis en évidence que les germes, c'est-à-dire de micro-organismes ne résistaient pas à de très hautes températures. Pasteur est aussi celui qui a découvert et mis au point le vaccin contre la rage. Ces découvertes, essentielles, sont avant tout scientifiques puisqu'elles relèvent de la connaissance et sont donc vérifiables. Pasteur a ainsi pu prouver que l'air était rempli de micro-organismes. Toutefois on peut considérer que le phénomène de la « pasteurisation » est une application technique dans la mesure où cette découverte scientifique a consisté à mettre au point un procédé utilisé pour la production : la conservation des aliments.

3. Les travaux de Pierre et Marie Curie ont permis la mise au point de la radiographie. Cette technique verra une application immédiate lors de la Première Guerre mondiale. Ainsi Marie Curie se rend-elle sur le front au volant des « petites Curies » : ce sont des unités mobiles permettant de radiographier les blessés. On peut donc parler d'une scientifique engagée dans la réalité de son époque.

Les longues années de recherche sur l'uranium et le radium ont ainsi abouti à des innovations techniques essentielles, notamment dans le domaine médical (radiographie, radiothérapie, entre autres).

4. Einstein est une figure marquante du XX^e siècle. On le qualifie généralement de savant (dans la mesure où ses recherches

et ses connaissances ont contribué au progrès de la science), de scientifique (puisqu'il a exprimé la loi de la relativité : $E = mc^2$), mais aussi et surtout de génie. Einstein reste dans l'imaginaire collectif un homme doté d'une aptitude supérieure de l'esprit, et ce, même si sa photographie où on le voit tirer la langue, mondialement connue, met en évidence l'autodérision dont il a pu faire preuve.

5. Dans un essai, extrait de *L'Avenir de la science*, Jean Hamburger souligne la différence fondamentale entre le savant d'hier, «enfermé dans [sa] tour d'ivoire» et refusant «toute responsabilité dans l'application de [ses] découvertes» et le chercheur d'aujourd'hui, qui lui, au contraire s'implique dans ce que l'auteur appelle la «morale du progrès». En effet, il s'agit pour le chercheur d'anticiper les conséquences de ses découvertes et de se positionner sur un plan éthique et moral et non plus simplement scientifique. Il est, lui aussi, dans une certaine mesure, «engagé» dans son époque.

6. Comme l'affirme P.-A. Taguieff dans son *Dictionnaire des sciences humaines*, la notion de progrès est assez récente puisqu'elle date des ^{xvii}^e et ^{xviii}^e siècles. Elle est liée à la connaissance scientifique et au savoir puisque selon l'auteur «savoir c'est pouvoir».

Si l'on se réfère à cette conception, l'on peut donc considérer que ces figures du passé incarnent toutes cette idée de progrès. Mais au-delà de la simple «accumulation de connaissances», ces savants et autres scientifiques incarnent le progrès en tant que «fondement de la confiance en un avenir meilleur» : c'est le cas de Pasteur indirectement à l'origine de l'éradication de la rage, de Marie Curie. En revanche Einstein comme les chercheurs de son temps ont porté un regard plus circonspect sur cette notion de progrès, le remettant parfois en cause en raison de

ses conséquences catastrophiques (cf. la bombe atomique).

8. Le dessin de Soulas met en scène un scientifique ou plus exactement un «chercheur». Le jeu de mots sur lequel repose cette caricature est l'opposition entre les mots «chercher» (qui désigne le processus par lequel un scientifique tente de mettre au point ou de découvrir de nouvelles lois et/ou phénomènes) et «trouver» qui lui, évoque le résultat (positif) du travail du scientifique. Dans ce dessin, Soulas laisse entendre que le fait de nommer ces scientifiques «chercheurs» ne garantit pas le résultat.

De la science à la fiction !

Archétype du savant, le personnage du savant fou se retrouve dans bon nombre d'œuvres de fiction (littérature et BD, cinéma), incarnant le mal et le danger ou au contraire la distraction et l'excentricité.

Quelques exemples de savants fous

• En BD :

– **Professeur Tournesol** (Hergé) : grand scientifique et inventeur, le personnage du professeur Tournesol est une transposition du physicien suisse Auguste Piccard, explorateur de la haute atmosphère et des grandes profondeurs, et premier d'une lignée de «savanturiers». Par son usage du pendule (inhabituel chez un scientifique), Tournesol rappelle aussi le professeur Yves Rocard du Collège de France. Il a une personnalité sympathique, mais aussi rêveuse et parfois irritable. C'est un personnage phare de la série *Tintin*, connu pour ses inventions originales (fusée, sous-marin, etc.) et pour les dialogues comiques qu'engendre sa surdité.

– **Zorglub** (Franquin et Greg) : version «années 1950» du savant fou, à une époque d'optimisme vis-à-vis de la science et du progrès. Le personnage permet aux auteurs de faire une violente

satire du progrès, non sans humour. On trouve dans cette BD des individus robotisés qui obéissent à une télécommande, des machines à crétiniser, des masses conditionnées par une onde « anti-volonté ».

– **Pacôme de Champignac** (Franquin) : Pacôme est un personnage original et âgé. Scientifique chevronné, il maîtrise de nombreuses sciences comme la chimie, la biologie, la physique. Ses incessantes recherches sur les champignons lui permettent de réaliser des découvertes scientifiques révolutionnaires, mais qui peuvent s'avérer dangereuses si elles tombent entre de mauvaises mains.

– **Léonard** (Turk et Bob de Groot) : il s'agit en fait d'une caricature de Léonard de Vinci. En effet, toute la journée il invente de nouvelles machines et a de nouvelles idées. Il est très narcissique. Ainsi, il ne cesse de vanter le mérite de son génie et embrasse son reflet. Il est également sensible à la flatterie. Les inventions de Léonard sont anachroniques et si elles ne marchent pas toujours comme prévu, elles ont toujours un effet surprenant (ou désastreux).

– **Savant Cosinus** (Christophe) : inspiré de figures réelles (Hadamard, un mathématicien bien connu pour sa distraction, Ampère et Arago), le savant souhaite faire le tour du monde. Pour ce faire, il invente les moyens de transport les plus farfelus.

– **Docteur Octopus**, ennemi de Spider-Man (Stan Lee et Steve Ditko, 1962).

• **En littérature :**

– *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, par Mary Shelley (1817).

– Frankenstein en BD par Marion Mousse (2007).

– Capitaine Nemo, par Jules Verne dans *Vingt mille lieues sous les mers* (1869). En fait, plus dangereux que « fou » ou « méchant », Nemo fuit le monde et les hommes plus qu'il ne veut les changer ou les détruire : il est à ce titre non seu-

lement un exemple de savant fou (ou plutôt dangereux), mais aussi et surtout un archétype de misanthrope.

– *L'étrange Cas du Docteur Jekyll et de M. Hyde*, par Robert Louis Stevenson (1886).

– *Docteur Folamour*, par Peter George (1958), adapté au cinéma par Stanley Kubrick (1964).

• **Au cinéma :**

– Rotwang, dans *Metropolis*, par Fritz Lang (1927).

– *James Bond 007 contre Dr. No*, par Terence Young (1962).

– Docteur Denfer, dans la série *Austin Powers* par Jay Roach (1997), bien qu'il soit davantage un génie du mal.

On pourra inviter les élèves à chercher sur Internet des images de ces différents « savants ». De même, il pourrait être intéressant de leur passer quelques extraits de films.

Lecture VULGARISER UNE AVANCÉE MÉDICALE MANUEL P. 150-151

Problématique de lecture

Comment présenter des informations d'ordre scientifique et apporter des explications accessibles à tout public ?

Commentaires

Cette séance propose d'étudier un article de vulgarisation scientifique mettant en évidence une innovation scientifique. Il s'agira alors de travailler la lecture documentaire (comme lors de la séance précédente, mais de façon plus approfondie) et de comprendre une stratégie d'expli-

cation : quels moyens langagiers et documentaires utilise-t-on pour présenter et expliquer une découverte ?

Cette séance sera, en outre, l'occasion d'approfondir la méthodologie de l'analyse de documents, préparant l'écrit de synthèse. On pourra inciter les élèves à prendre des notes, à propos notamment des réponses aux questions du manuel. Cet apprentissage, partie intégrante des écrits de travail, prépare à la synthèse de documents. De même, ces documentations offrent un excellent support pour travailler (ou réinvestir) les codes visuels et sémantiques qui constituent autant de repères pour la lecture : mise en page, typographie, titres et intertitres, connecteurs, structuration du texte. Enfin, on pourra inviter les élèves à effectuer d'autres recherches documentaires.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur. »
- « Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation. »
- « À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer. »

CONNAISSANCES

- Documentaire.

ATTITUDES

- « S'informer avant d'émettre un jugement. »
- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture documentaire de l'article et sa documentation

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur pourra commencer par faire observer la double page : le texte mais

aussi et surtout la documentation d'accompagnement. Il pourra ensuite faire réagir les élèves sur le sujet même qu'ils auront sûrement pu deviner grâce notamment à l'infographie.

Autre possibilité : démarrer par le titre de la séance et faire émerger des représentations, ainsi que des exemples concernant la vulgarisation scientifique : que signifie ce terme ? En quoi cela consiste-t-il ? Quel est l'enjeu ? Quels types de découvertes nécessitent d'être expliquées ?

• Lecture documentaire de la double page du manuel. Cours dialogué

Le professeur lira l'article, après en avoir fait remarquer la source. Il s'agit en effet d'un article publié sur *Doctissimo*, site « spécialisé » mais destiné au grand public. Certains termes pourront sembler difficiles voire incompréhensibles dans un premier temps, mais ils n'empêcheront pas la compréhension globale du texte. Après cette première lecture, le professeur vérifiera ce qui a été, ou non, perçu. Le cours dialogué permettra de compléter et de construire ensemble le sens du texte.

• Mise en activité des élèves

Les élèves seront ensuite invités à relire le texte, seuls et silencieusement. Il serait intéressant de leur demander d'essayer de répondre aux questions 1 à 7, sans toutefois réellement rédiger leurs réponses, mais en procédant par prises de notes. Il s'agit de les habituer, le plus souvent possible, à ces écrits de travail (qu'ils auront déjà abordé en classe de seconde). Le professeur pourra à cette occasion leur rappeler quelques principes :

- écrire en utilisant des tirets et des phrases simples (sujet/verbe/complément) ou nominales ;
- bien numéroter les réponses afin de pouvoir s'y retrouver facilement lors de la correction ;
- ne pas recopier de passages du texte mais reformuler : ce travail suppose une

parfaite compréhension de la consigne et des idées essentielles du texte.

Il faut, autant que possible, encourager les élèves à rédiger eux-mêmes, c'est-à-dire avec leurs propres termes. Certains termes spécialisés devront cependant être repris mais pourront être mis entre guillemets (dans un premiers temps). Ils devront être définis.

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur pourra interroger précisément un élève en sollicitant une réponse orale structurée. On demandera aux élèves (en leur laissant le temps) de corriger leurs réponses si besoin est. Il s'agit là d'un véritable exercice d'oral puisqu'il se fera à partir d'une prise de notes et non à partir d'une réponse intégralement rédigée.

L'enseignant procédera, si nécessaire, à la correction des réponses en écrivant au tableau. Chaque élève devra, en fonction de ce qu'il avait écrit, noter la correction.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

On pourra, pour conclure le travail sur cette séance, construire ou faire construire aux élèves une fiche récapitulative répondant à la problématique initiale.

Les élèves s'appuieront sur les réponses aux questions ainsi que sur les Repères (p. 150).

Pour exemple :

Les informations d'ordre scientifiques ou techniques sont souvent difficiles à appréhender. Il est donc important de pouvoir apporter des explications accessibles à tous en recourant par exemple à une documentation simple et claire : des photographies, des schémas, des infographies peuvent ainsi illustrer et participer à l'explication en offrant une vision plus concrète car imagée d'un phénomène. De même, l'utilisation d'un vocabulaire simple ou spécialisé mais accompagné de notes et/ou d'encadrés notionnels facilite la compré-

hension, tout comme l'emploi de titres, inter-titres, puces et connecteurs qui structurent l'article.

Éléments de correction

1. Le sujet de l'article est la première greffe partielle du visage, réalisée à Amiens, le 27 novembre 2005 sur une femme défigurée par une morsure de chien.

Pour effectuer une telle greffe, différentes étapes sont nécessaires :

- enlever, sur le donneur, ce qui deviendra le greffon : visage, muscles faciaux, graisse, lèvres, nez, menton, artères et tissu osseux;
- éviter le rejet du greffon (traitements immunosuppresseurs);
- innervier le greffon (pour développer la régénération des nerfs faciaux);
- préparer l'arrivée du greffon;
- rétablir la circulation sanguine (en suturant artères et veines) du greffon sur la receveuse;
- remodeler les tissus et la peau.

2. Une telle greffe représente une avancée scientifique (elle repose sur des recherches et des découvertes médicales), mais aussi technique. En effet, cette intervention est une prouesse qui a été rendue possible par la mise au point de techniques chirurgicales très élaborées.

3. La documentation d'accompagnement se compose d'une infographie (représentation graphique par informatique) montrant la greffe d'un nouveau visage, de la photographie d'une opération (on voit en premier plan la caisse qui sert à conditionner le greffon), de définitions de termes clés et d'un schéma présentant les possibilités de greffes.

4. Chacun de ces documents apporte un type d'information et/ou d'explication sur le sujet traité.

L'infographie, représentant la suture du visage à greffer sur celui du patient, per-

met d'illustrer cette opération très complexe et difficilement imaginable. En effet, il s'agit de recoudre des nerfs, des vaisseaux, des muscles, de la peau, mais aussi des artères et des veines.

La photographie, quant à elle, montre une salle d'opération et le personnel médical. Il est intéressant d'illustrer concrètement et de façon réaliste une telle intervention. Les définitions permettent de s'assurer de la compréhension du mécanisme décrit dans le texte. Il s'agit d'expliquer les termes clés.

Enfin le schéma est purement informatif : il renseigne sur les organes et autres tissus qui peuvent être greffés.

5. Le verbe « informer » signifie « apporter une information, un renseignement ». C'est le cas du schéma qui se limite à donner les possibilités de greffes.

Le verbe « expliquer » signifie « apporter des éléments supplémentaires permettant de répondre aux questions : pourquoi ? Comment ? » L'infographie est donc explicative puisqu'elle permet de mieux comprendre le principe de la greffe en détaillant une action (la suture du visage greffé).

6. L'article proposé, comme tout texte de vulgarisation, associe informations et explications. Il s'agit d'un article publié sur support numérique qui rend compte d'un événement : la première greffe partielle de visage en France. Il s'apparente ainsi à un article de presse. On peut alors relever les informations suivantes : les circonstances et le contexte dans lequel a eu lieu cette greffe (sexe et âge de la patiente greffée, cause de la greffe, date, lieu et durée de l'intervention, nombre de chirurgiens mobilisés). Mais il s'agit aussi et surtout d'un article de vulgarisation scientifique qui s'appuie sur des explications :

- les démarches et étapes nécessaires à l'intervention sont expliquées ;
- les termes médicaux utilisés sont définis (notes ou encadré) ou expliqués grâce à des exemples ou des périphrases (greffe,

innervation, dissection, structures nerveuses, suture...).

7. Les documents de type informatif sont la photographie et le schéma. En revanche l'infographie et l'encadré de définitions sont plutôt explicatifs.

À vous d'expliquer autrement !

On invitera les élèves à relire le texte initial ainsi que leur prise de notes. Ils pourront en outre surligner, sur leur cahier et/ou sur le texte (qui aura été photocopié), les éléments importants et notamment le vocabulaire nécessaire.

On sera attentif à la clarté de l'exposé et au réinvestissement du vocabulaire spécialisé. Toutefois, même dans le cas d'un oral plus ou moins spontané, les élèves devront être vigilants quant à l'organisation et la structure de leur discours. Il s'agit d'un exercice complexe s'appuyant sur la reformulation.

Lecture CONFRONTER DES ARGUMENTATIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE MANUEL P. 152-153

Problématique de lecture

Comment distinguer des stratégies d'argumentation défendant une même thèse ?

Commentaires

Cette troisième séance de lecture de la séquence a pour but, toujours sur une thématique liée aux avancées scientifiques et techniques et au progrès, de confronter des stratégies argumentatives. On aura déjà pu aborder l'argumentation directe, au cours de l'objet 2 consacré aux philosophes des Lumières et à leur combat contre l'injustice. Toutefois, il s'agit là de

s'intéresser plus particulièrement à la distinction entre convaincre et persuader. Les sujets de société tels que le développement durable se prêtent bien à ce type de réflexion.

Cette démarche de confrontation peut être appliquée sur d'autres sujets de société comme le clonage, les OGM, le réchauffement climatique...

On pourra en outre demander aux élèves de trouver des argumentations (fondées sur la conviction ou sur la persuasion) relatives aux thèmes abordés lors des séances de lecture précédentes.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation. »
- « Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions. »
- « À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer. »

CONNAISSANCES

- L'essai.

ATTITUDES

- « S'informer avant d'émettre un jugement. »
- « Accepter de nuancer son jugement et d'examiner le point de vue adverse. »
- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des deux textes sur le développement durable

• Lancement. Cours dialogué

Pour commencer, le professeur pourra noter le titre de la séance ou projeter au tableau cette double page et faire émerger des représentations à propos de l'expression « développement durable ». Il pourra ensuite présenter la problématique de la

séance et expliciter la démarche. Enfin, il s'assurera que les notions propres à l'argumentation sont connues et maîtrisées : thème, thèse, arguments, exemples, stratégie argumentative.

Dans un second temps, le professeur fera une lecture expressive de chacun des textes et laissera les élèves réagir : quels points communs ? Quelles différences ? Quels enjeux ?

Il pourra ensuite attirer l'attention des élèves sur la source de ces documents.

• Réponses personnelles ou en binômes des élèves aux questions du manuel

Les premières questions du manuel (1 à 3) pourront être traitées à l'oral, après une seconde lecture silencieuse des élèves.

Ensuite, le professeur invitera la classe à répondre, par écrit, aux autres questions (4 à 11).

Il est toujours possible de faire deux groupes distincts, chacun travaillant sur un texte mais la mise en commun ne suffira peut-être pas à faire appréhender la différence entre les deux stratégies argumentatives. Il semble plus pertinent que chaque élève réfléchisse de façon approfondie sur les deux textes.

La dernière question du manuel peut faire l'objet d'une séance d'oral (préparée en classe : recherches d'exemples et d'arguments, choix d'une stratégie...) ou d'un travail à la maison. On pourrait enfin envisager qu'elle constitue une évaluation formative dans la mesure où elle permet de réinvestir un certain nombre de notions travaillées jusque-là.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Le professeur pourra interroger précisément les élèves en demandant une réponse structurée. Il leur laissera le temps de corriger leurs réponses si besoin est.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Après avoir rappelé la problématique de séance, le professeur pourra demander à un élève de répondre oralement à la question. Cet exercice, certes difficile, permet de vérifier ce que les élèves auront retenu. Toutefois, il est nécessaire qu'une telle séance s'achève par une prise de notes synthétisant le travail effectué. On s'appuiera alors sur les réponses aux questions et sur les Repères de la page 153. On pourra également consulter le bilan « L'argumentation directe » des pages 118-119 ainsi que le bilan des pages 160-161 (« Les discours sur les sciences et les techniques »).

Pour exemple :

Une même thèse peut être servie par des stratégies argumentatives différentes. L'effet produit sur le lecteur sera alors, lui aussi différent. On peut mettre en évidence un certain nombre d'éléments qui permettent de distinguer des argumentations ayant pour but de convaincre, et celles ayant pour but de persuader. Ainsi les argumentations faisant appel à la persuasion reposent généralement sur des arguments d'opinion étayés par des exemples et des images visant à émouvoir. Le locuteur s'implique dans son discours (recours à la première personne) et cherche parfois à impliquer le destinataire. Le plan est généralement déductif. En revanche, lorsque l'on cherche à convaincre, l'on s'appuie généralement sur des arguments dits d'autorité, c'est-à-dire incontestables (données chiffrées, citations d'experts...) organisés par des connecteurs logiques. L'argumentation est inductive et le ton objectif (pas d'implication du locuteur).

Éléments de correction

1. Le premier texte est extrait d'un site internet d'éducation à l'environnement, destiné aux enseignants et aux élèves (www.education-developpement-durable.fr).

Le second provient du site internet de la fondation Nicolas Hulot (www.fondation-nicolas-hulot.org).

C'est la source du premier texte qui semble la plus fiable, car il s'agit d'un site ayant de nombreux partenaires éditoriaux tels que l'Institut de recherche pour le développement, l'Unesco... En revanche, le second texte est issu du site d'une fondation (dont les partenaires sont des entreprises commerciales).

2. Les deux textes abordent un même thème, celui du développement durable et plus particulièrement l'état de la planète.

3. Les deux thèses défendues sont identiques, à savoir « la planète est en danger ».

4. Cette première argumentation se fonde sur un constat alarmant, celui d'une planète « à bout de souffle ». Ainsi le texte avance un certains nombres d'observations étayées par des chiffres.

5. Cette argumentation, écrite à la troisième personne, relève de la stratégie démonstrative : elle utilise un plan déductif articulé par des connecteurs logiques. Les idées avancées pour étayer la thèse sont des explications ou des arguments, le plus souvent d'autorité. Le premier (« la capacité de production de la planète est limitée ») est un constat indéniable. Cet argument est en outre étayé par des exemples concrets, eux aussi incontestables : « pénurie d'eau », « déforestation » entraînant une « perte d'espèces animales et végétales », « extension de la désertification », surexploitation des mers et des océans. Tous ces exemples sont, eux-mêmes, relayés par des chiffres, donnant plus de poids encore à l'argumentation (on parle alors d'arguments d'autorité) : « [la déforestation] affectant environ 3 000 à 3 500 millions d'hectares, c'est-à-dire un quart de la superficie des terres du monde, et menaçant la survie de 900 millions de personnes ». Autre argument : « la disparité croissante Nord-Sud est aujourd'hui

insoutenable». Celui-ci est explicité un peu plus loin : « ce déséquilibre est devenu l'un des principaux facteurs d'instabilité mondiale, l'inégalité alimentant l'ethnisme, l'intégrisme religieux et le terrorisme ». Là encore on retrouve des données chiffrées : « 20 % de la population mondiale consomme 80 % de richesses » et « quelque 800 millions de personnes continuent de souffrir de la faim chronique et de manque d'hygiène ».

6. Le terme « consommériste » est un anglicisme. Il est formé sur « consumérisme » et se réfère aux mouvements ou associations de consommateurs fondés dans le but de défendre leurs intérêts. Par extension, il désigne la suprématie de la consommation dans certaines sociétés. Dans le texte, associé au mot « polluante », le terme « consommériste » qualifie le mot « humanité ». Il souligne le caractère superficiel et illusoire d'une société qui n'a pour seul but que celui de consommer, mettant ainsi en danger les ressources de la planète. L'adjectif est ici clairement péjoratif.

7. Ce texte accompagne le film *Le Syndrome du Titanic*, véritable « appel à la raison et acte politique » selon son auteur. Hulot veut, comme il l'affirme, « pousser un cri d'alarme ». Il ne s'agit pas pour lui de démontrer que la planète est en danger, mais d'alerter l'opinion. Il s'adresse à la sensibilité des lecteurs et adopte de ce fait un ton subjectif. Son argumentation repose sur des arguments d'opinion fondés sur son expérience personnelle (« trente ans de voyages et d'engagements progressifs forcent le regard », « j'ai vu la planète se rétrécir sous mes yeux. »)

8. Réelle prise de position, ce texte est donc logiquement écrit à la première personne. L'auteur s'implique dans son discours : « je n'ai pas toujours vu », « mes illusions », « j'ai pris conscience »... Mais Hulot s'efface progressivement : il utilise la première personne du pluriel avec un

« nous » collectif (« notre inconscience ») et la troisième personne du singulier (« [...] pour que chacun se convainque ... »).

Outre les marques de présence de l'énonciateur, on peut relever l'emploi d'un lexique d'opinion tel que « je crois », « prise de conscience », « j'observe », « mes illusions », « conviction ».

9. La stratégie de la persuasion repose également sur l'utilisation d'images plus ou moins poétiques ; parmi elles on peut noter :

- « j'ai vu la planète se rétrécir sous mes yeux » ;
- « un monde ballotté dans un fleuve en crue » ;
- « j'observe une humanité qui parfois succombe sous le fardeau de ses découvertes, engluée dans l'utopie matérialiste, empêtrée dans les mailles du progrès » ;
- « un homme moderne, arraché à ses racines, ballotté entre le virtuel et le réel, saturé d'informations et de connaissances, atomisé, désintégré » ;
- « l'Homme s'est perdu dans sa propre échelle et [que] sa conscience a été noyée par ce flot de sciences. »

Ces métaphores de la disparition et de l'engloutissement montrent à quel point les activités humaines peuvent être dévastatrices. Elles renforcent le discours en donnant un effet de réel, en rendant ces éventualités plus tangibles et plus concrètes encore.

10. Le mot « utopie » est formé du mot grec *ou* marquant la négation et de *topos* qui signifie « endroit, région ».

C'est le nom donné par l'humaniste Thomas More à une île imaginaire jouissant d'un système social et politique idéal. Aujourd'hui ce terme désigne une construction imaginaire et rigoureuse d'une société, qui constitue, par rapport à celui qui la réalise, un idéal. C'est par extension un projet dont la réalisation est impossible, une conception imaginaire.

Dans le texte de Hulot, l'« utopie matérialiste » désigne le faux idéal, l'idéal chimérique de nos sociétés modernes, axées sur la consommation.

11. Si la première argumentation vise à convaincre, la seconde, quant à elle, repose sur la persuasion. La plus efficace semble être la première dans la mesure où elle s'appuie sur des arguments et des exemples incontestables (constats et chiffres à l'appui). De plus, le discours de Hulot est clairement subjectif. Il est, certes, efficace pour émouvoir, mais moins pour défendre objectivement une thèse.

À vous d'argumenter !

La citation d'Einstein proposée invite les élèves à s'interroger sur les conséquences des avancées scientifiques et techniques et sur la notion de progrès. Ce travail d'écriture argumentative s'appuie sur les séances de lecture précédentes ainsi que sur la double page d'ouverture et, bien sûr, sur les connaissances et réflexions personnelles des élèves.

Le caractère péremptoire de cette affirmation peut inciter à justifier les propos d'Einstein mais aussi et surtout à réfuter cette opinion plus que tranchée ou à la nuancer. Dans tous les cas, on attend des élèves un écrit délibératif qui, comme le rappellent les fiches ressources du programme est « la rédaction d'une prise de position personnelle, la défense cohérente de ce point de vue, sans passer sous silence le point de vue d'autrui, menant à une conclusion, position dans laquelle l'avis du scripteur doit être nettement exprimé ». Cet écrit ne s'inscrit pas dans une situation de communication identifiée.

On pourra, compte tenu de l'étendue de la réflexion, préparer ce travail en classe, en cours dialogué. Il peut être pertinent de travailler ensemble autour de la recherche d'arguments et d'exemples.

Propositions de critères d'évaluation :

– Orthographe, expression : **3 points**.

– Situation d'énonciation (expression d'un avis clairement posé, écrit à la première personne) : **1 point**.

– Sujet de l'argumentation : le progrès technique (il paraît indispensable de définir la notion de progrès) : **1 point**.

– Exemples concrets devant illustrer les deux aspects de la réflexion : **3 points**.

– Arguments : **2 points**.

Langue LES PROCÉDÉS DE REFORMULATION ET DE CONDENSATION MANUEL P. 154-155

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur les procédés mis en œuvre pour condenser et résumer un texte, quel qu'il soit. Elle permet également un travail sur la reformulation. Or si ce dernier exercice est difficile, il est pourtant essentiel et transférable dans toutes les disciplines. Il est par conséquent fondamental de donner aux élèves les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de cette tâche.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

• Procédés de la généralisation, de la reformulation, de la condensation.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Toutes les séances de langue présentées dans le manuel suggèrent à l'enseignant une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément un support, en lien avec la thématique de la séquence, et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.

Ainsi invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à analyser les procédés utilisés pour l'écriture de textes documentaires ainsi que pour leur résumé.

Le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. C'est en vérifiant qu'ils sont capables d'explicitier ce qui est étudié qu'on peut s'assurer de la maîtrise du sujet abordé.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Les exercices ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Ainsi le premier exercice porte-t-il sur l'identification des procédés utilisés pour condenser un texte documentaire.

Le deuxième exercice consiste à supprimer des répétitions en réinvestissant les procédés mentionnés dans le Mémo.

Dans le troisième exercice, il s'agit de transformer un texte en recourant à des procédés comme la nominalisation.

Quant au quatrième exercice, il vise à légender une photographie en condensant un texte.

Cette séance a donc pour objectif de donner aux élèves des moyens langagiers leur permettant de reformuler et de condenser l'information. Ces derniers pourront être réinvestis pour le résumé de textes littéraires.

Éléments de correction

Recherches

1. Le texte B est beaucoup plus court que le texte A (environ quatre fois plus condensé); il s'agit d'un résumé.

2. – Le mot « entreprise » correspond à l'expression « cette compagnie ferroviaire japonaise » → hyperonymie.

– L'expression « capable d'analyser les sourires filmés » correspond à « Un détecteur de sourires ! À partir d'une image filmée, il est en effet capable d'analyser la risette d'un employé et de la noter » → apposition.

– Le pronom démonstratif « ceux qui » remplace « le monsieur ou la dame » → pronominalisation.

3. Texte A :

– « son personnel » est remplacé par « ses employés » → synonyme.

– « avec un » a donné « via » → synonyme.

– « À partir d'une image filmée » a été supprimé.

– « au sourire crispé » devient « trop tendus » → adjectif.

– « des messages tels que « Vous avez l'air trop sérieux » ou « Relevez les coins de votre bouche » est remplacé par « des signaux d'alerte » → suppression + synonyme.

4. Suppressions effectuées :

– « ça ne rigole pas » : il s'agit d'un commentaire du journaliste qui n'apporte rien; on ne garde que les faits et l'information essentielle;

– « de la gare de Tokyo » : précision inutile;

– « drôle » : information peu importante (jugement du journaliste);

– « un détecteur de sourires » : permet d'explicitier l'expression précédente (« un drôle de logiciel », or l'expression suivante « les sourires filmés » suffit;

– « en cas de mauvais scores » : inutile;

– « voit apparaître » : inutile également;

– «l’histoire, révélée par un journal nippon, fait froid dans le dos : si même les sourires sont surveillés, il y a de quoi faire la grimace» : il s’agit, là encore, d’un commentaire journalistique, humoristique mais non essentiel. Or, dans le résumé, on ne garde que les informations pures.

5. Le texte B ne produit pas le même effet que le texte A. Le résumé est «débarrassé» de tout commentaire (marques de subjectivité). On ne garde que les faits. Le texte B est purement informatif (et donc objectif).

Exercices

1. Observation

- «Envie» a remplacé «Qui n’a pas rêvé» → nominalisation.
- «Gommer» pour «effacer» → synonyme.
- «Le CX717» a remplacé «un joli remède qui, testé sur des rats, a produit des effets prometteurs» → terme spécifique.
- «Efficace sur des rats privés de sommeil» remplace «a effacé les effets du manque de sommeil chez des rats privés de repos pendant 30 heures» → apposition.
- «Équivalente à plusieurs jours pour l’homme» mis pour «l’équivalent de plusieurs jours pour l’homme» → parenthèse.
- «Nombreuses» remplace «le nombre de personnes intéressées» → adjectif.
- «Personnes» remplace «Pilotes de chasse, soldats, navigateurs en solitaire, employés travaillant en horaires de nuit» → hyperonymie.

2. Reformulation

Vous marchez et le pantalon énergisant recharge votre téléphone! Le secret? Les nano-fils qui s’y cachent. Ils mesurent quelques millièmes de millimètres de diamètre et sont façonnés dans un matériau piézoélectrique, capable de produire de l’électricité dès qu’il est déformé (ce qui se passe quand vous marchez). Il ne reste plus qu’à transmettre le courant à vos

appareils mobiles *via* une connexion située dans votre vêtement.

3. Transformation

a. Appositions : «exposé à des agents qui stressent les cellules en attaquant leur ADN»; «stressées».

b. Nominalisations : «pigmentation des cheveux et des poils»; «épuisement de ce réservoir»; «mort des cellules».

c. Condensation : «exposé à des agents stressants (qui attaquent l’ADN), le réservoir de cellules renouvelant les mélanocytes, cellules responsables de la pigmentation des cheveux et des poils, s’épuise». Comparaison des procédés : les procédés utilisés sont la nominalisation, l’apposition, les parenthèses. Certaines expressions sont simplement supprimées. Le texte d’origine utilise davantage les phrases assertives avec des verbes conjugués («se pigmentent», «sont»).

4. Résumé et légende

Dernier véhicule écologique fonctionnant à l’air comprimé, l’Airpod est en lice pour le projet «Autolib» de voitures en libre-service à Paris.

À l’écrit
RÉSUMER UN ARTICLE
SUR UNE INVENTION
TECHNIQUE
MANUEL P. 156-157

Commentaires

Cette séance propose de s’entraîner à la maîtrise des écrits de travail et plus particulièrement le résumé.

Savoir résumer un texte, explicatif et/ou informatif, requiert, dans un premier temps, des qualités de lecture et de compréhension. Le texte doit avoir été parfaitement compris. On attend de l’élève

qu'il hiérarchise les informations puis les trie et les sélectionne afin de parvenir à les condenser dans un nouveau texte écrit respectant l'ordre du texte initial.

L'élève est guidé et peut organiser son travail à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer. »

CONNAISSANCES

- Le documentaire sur les sciences et les techniques.

ATTITUDES

- « S'informer avant d'émettre un jugement. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur expliquera, dans un premier temps, les objectifs de la séance d'expression écrite. Il pourra ensuite faire lire le sujet par l'élève et l'expliquer, si nécessaire.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur pourra ainsi lire le texte et s'assurer qu'il a été globalement compris. Dans un deuxième temps, les élèves procéderont à une seconde lecture attentive et seront invités à prendre en notes les réponses aux questions posées dans la démarche. Ce support vise à les guider dans la préparation de la rédaction du résumé.

• Évaluation du résumé

Le professeur pourra utiliser les items des rubriques 4 et 5 pour construire des critères d'évaluation.

Éléments de correction

2. Qui? Le HB-SIA : premier prototype d'avion solaire (appareil le plus grand et le plus léger jamais construit).

Quoi? Démontrer la faisabilité d'un vol de 36 h uniquement propulsé grâce à l'énergie solaire.

Où? Suisse (Dübendorf, canton de Zurich et Payerne, canton de Vaud).

Quand? En 2009, 2010 et 2012.

Pourquoi? Pour démontrer le potentiel des énergies renouvelables et promouvoir leur utilisation.

3. Trois paragraphes (s'aider des titres) :

- Premier paragraphe : présentation et description de l'avion solaire.
- Deuxième paragraphe : projet.
- Troisième paragraphe : enjeu de l'énergie renouvelable.

Pas de connecteurs logiques mais des titres pour chaque partie.

4. Mots et expressions clés et idées essentielles.

Avion solaire : un prototype enfin dévoilé

Six ans de travail intense, de calculs, de simulations et de tests ont été nécessaires à une équipe de 70 personnes pour achever la réalisation de cet avion en fibre de carbone totalement inédit : avec l'envergure d'un Airbus A340 (63,4 m) et le poids d'une voiture moyenne (1 600 kg), aucun appareil aussi grand et aussi léger n'a jamais été construit. Près de 12 000 cellules solaires sont intégrées dans les ailes. Elles alimenteront en énergie renouvelable les quatre moteurs électriques d'une puissance maximale de 10 cv chacun et chargeront le jour les batteries lithium-polymère (400 kg) qui permettront de voler de nuit.

Une feuille de route bien remplie

Le HB-SIA est le premier prototype du projet Solar Impulse. Il a pour mission de démontrer la faisabilité d'un vol de 36 heures, soit un cycle complet jour-nuit-jour, propulsé uniquement à l'énergie solaire. Après des

mises au point au sol, l'avion devrait réaliser ses premiers essais dans le ciel suisse d'ici la fin 2009, d'abord sur l'aérodrome de Dübendorf (ZH) puis depuis la base aérienne de Payerne (VD). Une première nuit complète en vol est programmée pour 2010. Les résultats du HB-SIA et leur analyse serviront au développement et à la réalisation d'un deuxième avion, le HB-SIB, destiné à faire le tour du monde en cinq étapes de cinq jours chacune en 2012.

Un symbole pour les énergies renouvelables

Dans un monde dominé par les énergies fossiles et devant l'urgence de trouver des solutions durables, le projet Solar Impulse a pour but de démontrer le potentiel des énergies renouvelables et d'en promouvoir l'utilisation. C'est aussi le symbole des économies d'énergie qui peuvent être faites grâce aux nouvelles technologies. L'esprit de pionnier qui a permis de conquérir la planète et l'espace au xx^e siècle doit permettre de trouver des solutions pour diminuer la dépendance au pétrole. Et cela non pas en limitant la mobilité et le confort de la population, mais en créant du rêve, de l'espoir et de l'enthousiasme.

Sciences.gouv.fr, 29 juin 2009

5. La mobilisation de 70 personnes pendant six ans a permis l'invention de l'avion le plus léger et le plus grand jamais construit (fibre de carbone, 12000 cellules solaires).

Le prototype Solar Impulse, uniquement propulsé grâce à l'énergie solaire, doit vérifier la faisabilité d'un vol de 36h. Mis au point en Suisse en 2009, il effectuera sa première nuit en 2010 pour un tour du monde prévu en 2012 (grâce au HB-SIA, deuxième avion mis au point).

Symbole des énergies renouvelables, le HB-SIA doit en promouvoir l'utilisation et

ainsi diminuer la dépendance au pétrole; preuve qu'il est possible de réaliser des économies d'énergie grâce aux nouvelles technologies.

En question LE VIRTUEL EST-IL UN ENRICHISSEMENT DU RÉEL ? MANUEL P. 158-159

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise trois objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence;
- répondre précisément à l'une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude;
- initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Les interrogations présentées dans le programme étant souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de placer cette séance à la fin de la séquence après que les élèves ont lu et analysé divers textes et documents. Toutefois le professeur, s'il le souhaite, pourra aussi exploiter le ou les documents de la double page en ouverture de séquence pour lancer sa problématique d'ensemble.

Éléments de correction

Analysez

1. Le terme « virtuel » a plusieurs sens. Il peut désigner ce qui est susceptible d'exister, ce qui est à l'état de simple possibilité;

il désigne aussi des éléments de simulation tridimensionnels (univers virtuel).

Le document 5 illustre cette première définition.

2. On a recours au virtuel dans le domaine médical (simulateurs d'interventions chirurgicales), dans les transports (simulateurs de vol...). S'agissant d'une représentation (en 2D ou 3D), par des moyens informatiques, le virtuel apporte une aide pour visualiser et agir sur le réel.

Le virtuel est également utilisé dans le domaine de l'information et des loisirs. Il facilite l'accès à de nombreuses informations qui nous arrivent ainsi plus rapidement.

On trouve aussi le virtuel dans le domaine des télécommunications. Les réseaux sociaux (*via* Internet) « prolonge[nt] la vie sociale ».

En ce qui concerne les jeux vidéo, le virtuel offre la possibilité d'avoir plusieurs vies, de « vivre par procuration ». Dans les deux cas de figure, le virtuel peut servir d'exutoire, de thérapie.

On peut parler d'enrichissement du réel dans la mesure où le virtuel permet une certaine « valeur ajoutée » : il offre plus de possibilités que le réel, le prolonge d'une certaine manière.

3. Monde réel et monde virtuel ne sont pas systématiquement antagonistes, mais bien souvent complémentaires. Ils offrent deux représentations différentes d'une même réalité, l'une étant, certes, plus poussée que l'autre.

Toutefois, dans certains domaines, le virtuel s'oppose au réel. C'est le cas par exemple des jeux vidéo du type *Second Life* qui proposent un double virtuel pouvant être aux antipodes de la réalité.

4. Ces activités sont certes chronophages, mais ne provoquent ni addiction ni marginalisation. Elles ne constituent donc pas, selon le sociologue D. Cardon, de danger pour la sociabilité. On peut en effet établir

une corrélation entre la sociabilité réelle et la sociabilité virtuelle.

5. La caricature illustre un risque du virtuel : celui de la surveillance induite par les réseaux sociaux comme Facebook. Il s'agit ici d'une référence au roman de Georges Orwell, 1984, qui décrit une société sous surveillance. L'expression « Big Brother » est utilisée pour symboliser toutes les institutions ou pratiques portant atteinte aux libertés fondamentales et à la vie privée des populations ou des individus.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– **Introduction** : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– **Premier paragraphe** : expliquer ce que l'on entend par virtuel et dans quels domaines il s'illustre.

– **Deuxième paragraphe** : réfléchir aux relations (complémentarité, antagonisme) qu'entretiennent virtuel et réel.

– **Troisième paragraphe** : exprimer son propre jugement en se fondant sur des exemples précis.

– **Conclusion** : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il est préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 162-163

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du diplôme intermédiaire. (Voir le « Gros plan » du manuel, page 29.)

Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de première professionnelle.

Éléments de correction

Compréhension et vocabulaire

1. Les avancées scientifiques et techniques sont aujourd'hui sophistiquées, complexes, voire incompréhensibles pour les profanes que nous sommes : « la complexité des opérations mentales nécessaires à la fabrication d'une puce d'ordinateur rend ces instruments impénétrables à leurs utilisateurs », ils sont « le siège d'une combinaison obscure ». Mais ces avancées sont aussi remplaçables car « reproductibles en série » : « son destin est de passer et d'être changé ». Puisqu'on ne comprend pas leur fonctionnement, on n'a pas d'autres choix que de leur faire confiance : ainsi « prendre l'avion, une voiture, un médicament, c'est croire dans leur solidité, leur efficacité, leur fiabilité » (**2 points : 1 point pour la réponse, 1 point pour les citations extraites du texte**).

C'est justement parce qu'on ne comprend pas, que ces inventions ont quelque chose de magique, c'est-à-dire qu'elles exercent un pouvoir extraordinaire. En ce sens la « technique nous fascine », c'est comme un enchantement mystérieux (« leur stupide et entêtant secret »), un « miracle de l'invention perpétuelle » (**1 point**).

2. Ainsi la technique provoque chez l'homme des sentiments aussi contradictoires qu'excessifs. À la dévotion (« adoration », « prières ») succède la haine (« rage », « insultes », « coups », « fureur », « venger »). Nous détestons ce qui nous échappe : « nous ne sommes donc pas maîtres des instruments de notre maîtrise », nous sommes exigeants (« dévouement sans faille ») mais sans reconnaissance aucune (« nous ne manifestons aucune gratitude pour les progrès époustouflants de

la vitesse ou de la médecine », « nous ne voyons plus les améliorations [...] nous ne percevons que les carences » (**3 points : on pourra mettre un point par sentiment ou attitude, deux sentiments attendus, et un point pour la justification à l'aide de relevés effectués dans le texte**).

3. Le mot « obscène » signifie généralement : « qui blesse ouvertement la pudeur ». Or, le terme n'a ici aucune connotation sexuelle. Il se réfère à l'adjectif « incurable ». « Obscène » signifie donc : « qui ne se dit pas, qui est tabou, proscrit ». Reconnaître son impuissance est aujourd'hui impossible. Cet emploi traduit l'incapacité de l'homme à accepter les limites et l'impuissance de la science et des techniques (**1 point pour l'explication, 1 point pour l'effet produit**).

4. Ce dessin de Geluck montre le Chat devant un ordinateur, symbolisant la technique. L'essor des télécommunications place l'Homme au centre de ce réseau planétaire. Il peut alors avoir le sentiment d'être un peu perdu, ce dont se moque l'auteur. C'est le rapport de l'homme à la technique que Geluck raille ici, l'homme qui veut toujours tout dominer (**1 point pour l'analyse de l'image, 1 point pour son interprétation**).

Écriture

Pas de corrigé type.

Barème détaillé :

- Respect de la situation d'énonciation et du contexte : énonciation à la première personne, au présent (écriture publiée sur un forum) (**1 point**).
- Qualité de l'expression et de l'orthographe (**3 points**).
- Choix et présentation d'une avancée scientifique et technique : quel domaine ? Quel rôle joue-t-elle ? (**3 points**).
- Avancée présentée et progrès : au moins deux arguments développés (**3 points**).

- **Interrogation du programme.** Le dépassement des limites de l'être humain peut-il faire craindre une perte d'humanité ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Groupe 1 : dans des villes du futur <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment des romanciers ont-ils imaginé nos villes du futur ? Leurs inventions étaient-elles prémonitoires ?</i> Manuel : p. 166 • Guide : p. 177	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • <i>Récit d'anticipation, science-fiction</i>
LEXIQUE Le vocabulaire dans les récits de science-fiction Manuel : p. 172 • Guide : p. 180	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lexique de la connaissance, de la science, de la technique, du raisonnement</i>
À L'ÉCRIT L'imaginer un lycée de rêve... en 2030 Manuel : p. 174 • Guide : p. 182	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques
LECTURE Groupe 2 : avec nos compagnons les robots <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelle est la frontière entre l'homme et ses créatures imaginaires ?</i> Manuel : p. 176 • Guide : p. 183	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • <i>Récit d'anticipation, science-fiction</i>
LANGUE Les interrogations directe et indirecte dans une interview Manuel : p. 182 • Guide : p. 187	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les formes de l'interrogation, l'interrogation indirecte</i>
À L'ORAL Interviewer des créatures du futur Manuel : p. 184 • Guide : p. 189	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les formes de l'interrogation, l'interrogation indirecte</i> • <i>L'interview</i>
EN QUESTION Le dépassement des limites de l'être humain peut-il faire craindre une perte de l'humanité ? Manuel : p. 186 • Guide : p. 189	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques • <i>Essai, documentaire dans le domaine scientifique et technique</i>
BILAN Les œuvres d'anticipation et de science-fiction Manuel : p. 188	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Récit d'anticipation, science-fiction</i>
ÉVALUATION. Pour le diplôme intermédiaire Manuel : p. 190 • Guide : p. 190	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du diplôme intermédiaire • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence • <i>Gros plan sur la définition de l'épreuve du diplôme intermédiaire en français</i>

Anticipation, science-fiction et monde réel

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. Accepter de nuancer son jugement et d'examiner le point de vue adverse.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> J. Verne, <i>Paris au xx^e siècle</i> K.S. Robinson, <i>Mars la rouge</i> Ponzio et Marazano, <i>Le complexe du chimpanzé</i> Exemples de villes futuristes réelles 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> Analyser les textes et les images Synthétiser le groupement Écrit de commentaire <ul style="list-style-type: none"> Synthétiser un groupement
<ul style="list-style-type: none"> P. Bordage, <i>Wang 2, Les Aigles d'Orient</i> A. Clarke, <i>2001 l'odyssée de l'espace</i> 	Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> Classer des mots selon leur sens ou leur composition Décomposer et définir des mots Transformer et utiliser le lexique de science-fiction Créer un texte de science-fiction
<ul style="list-style-type: none"> Articles de presse 	Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> Organiser son travail à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche Écrit à déclencheur <ul style="list-style-type: none"> Rédiger un projet
<ul style="list-style-type: none"> M Shelley, <i>Frankenstein ou le Prométhée moderne</i> I. Asimov, <i>I, Robot</i> P.K. Dick, <i>La Fourmi électrique</i> Articles de presse sur les robots de notre quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> Analyser les textes et les images Synthétiser le groupement Écrit de commentaire <ul style="list-style-type: none"> Synthétiser un groupement
<ul style="list-style-type: none"> Interview fictive 	<ul style="list-style-type: none"> Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> Classer des familles de mots Corriger un texte avec des erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales Transformer des types d'interrogation Créer des questions
<ul style="list-style-type: none"> Quelques exemples au cinéma 	<ul style="list-style-type: none"> Écrits de travail et/ou oral spontané <ul style="list-style-type: none"> Organiser son travail à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche Oral préparé et/ou lecture expressive oralisée <ul style="list-style-type: none"> Présenter le spectacle
	<ul style="list-style-type: none"> Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analyser » Écrit de commentaire (initiation) <ul style="list-style-type: none"> Répondre par écrit à la question « Synthétiser » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> Documentation Mini-dico Fiche bac 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles Écrit de travail et de mémorisation <ul style="list-style-type: none"> Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none"> B. Werber, <i>L'Arbre des possibles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Répondre à des questions de vocabulaire et de compréhension Écrit à partir de contraintes et de déclencheurs <ul style="list-style-type: none"> Rédiger à la manière de...

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

La science-fiction est un genre populaire, souvent considéré comme plus accessible. Pourtant sous un aspect léger, l'anticipation et la science-fiction sont des moyens détournés pour interroger notre monde. Il s'agira donc non pas d'étudier un genre littéraire pour lui-même, mais pour la relation de va et vient qu'il entretient avec le monde réel. Ainsi, en plaçant des héros humains dans des mondes inconnus ou futuristes, la science-fiction permet de s'interroger sur l'humanité et ses limites.

La science-fiction témoigne aussi de la relation qu'entretiennent les auteurs avec la technologie de leur époque. La science-fiction est-elle critique ou enthousiaste par rapport à la science et la technologie ?

Enfin, cette apparente accessibilité de la science-fiction cache une difficulté de l'ordre du lexique. Les élèves pourront ainsi faire un travail spécifique sur le lexique de la science et de la science-fiction afin de faciliter la lecture de ce genre littéraire.

Ouverture MANUEL P. 164-165

Commentaires

La double page de lancement, à l'aide des images et des citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur les genres littéraires de la science-fiction et de l'anticipation.

La frontière entre ces deux genres est étroite et la définition de la science-fiction entraîne des querelles de spécialistes. Le but de ce lancement n'est donc pas d'apporter des réponses mais plutôt de faire émerger la complexité du problème. En effet, tout le monde semble savoir ce qu'est la science-fiction ou l'anticipation, pourtant chacun a tendance à en donner une définition différente.

Cette double page vise également à amorcer une réflexion sur les liens entre science-fiction et réalité. La réalité peut-elle dépasser la fiction ?

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :

- soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;
- soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur ; les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture comparée d'images. L'enseignant pourra ainsi enrichir cette double page en proposant des parallèles entre fiction et réalité. Par exemple, page 164, l'enseignant pourra projeter sur rétroprojecteur ou vidéoprojecteur une image d'un métro aérien parisien. Page 165, la main d'un robot actuel peut être mise en parallèle avec la main du film *Terminator* ; le bâtiment peut évoquer la Sagrada Família de Barcelone.

GROUPEMENT 1 : DANS DES VILLES DU FUTUR MANUEL P. 166-171

Problématique de lecture

Comment des romanciers ont-ils imaginé nos villes du futur? Leurs inventions étaient-elles prémonitoires?

Commentaires

Les textes de ce groupement permettent de traiter deux problématiques distinctes. L'enseignant pourra en suivant toutes les questions proposées y répondre. Ce groupement constituera alors le corps de toute une séquence. Il peut également, en sélectionnant certaines questions, limiter l'analyse du groupement à une problématique.

La problématique «Comment des romanciers ont-ils imaginé nos villes du futur?» doit permettre de montrer que les auteurs s'inspirent de la science pour imaginer. Les villes du futur présentées dans ce groupement sont toujours liées aux connaissances scientifiques d'une époque. Il faut alors insister sur le contexte de production de ces œuvres. On pourra en conclusion (en lien avec le titre de l'objet) revenir sur l'évolution du rapport entretenu par la science-fiction avec la science : «entre enthousiasme et interrogation». On montrera ainsi l'importance du point de vue des auteurs sur le progrès.

La problématique «Leurs inventions étaient-elles prémonitoires?» a pour but de réfléchir aux caractéristiques de l'anticipation et de mettre en relation des éléments contemporains et des fictions.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Mettre en relation des éléments socio-logiques contemporains et des essais ou des fictions.»

CONNAISSANCES

- Récit d'anticipation, science-fiction.

ATTITUDES

- «Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle.»

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

- **Lancement. Cours dialogué**

– Comme dans toutes les séances de lecture analytique, le professeur présentera les sources des textes. Afin de donner une cohérence au groupement, tous les textes doivent être brièvement présentés. Le professeur cherchera à faire émerger les connaissances ainsi que les représentations des élèves sur ce genre d'écrit. Il pourra également faire appel à leurs connaissances cinématographiques.

– Le professeur formulera ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée. Il profitera de cette question pour définir le terme «prémonitoire».

- **Travail de groupe ou lecture analytique**

Le professeur pourra ensuite faire une lecture analytique de chaque texte et iconographie de ce groupement. Une séance par texte sera consacrée à ce travail.

Il pourra, en outre, faire travailler les élèves en groupe. Chaque groupe prenant alors en charge la lecture d'un extrait en répondant aux questions «Au fil du texte et de l'image». La mise en commun permettra à tous les élèves d'aborder l'ensemble.

- **Synthèse. Cours dialogué**

– Cette synthèse doit permettre de comparer les textes et iconographies du groupement en lien avec les problématiques de lecture de ce groupement. Les questions «Synthétiser le groupement» permettent de guider cette réflexion ou de relancer le dialogue.

– En conclusion, le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les romanciers ont imaginé les villes du futur en fonction de leur rapport avec la science. Au XIX^e siècle, Jules Verne imagine une ville moderne, pleine d'espoir. À l'inverse, les auteurs du XX^e siècle semblent moins croire au progrès : La ville de Nicosia sur Mars peut paraître bien triste.

De plus, quelle que soit l'époque, les auteurs s'inspirent des connaissances scientifiques pour imaginer leurs villes du futur. Leur imagination ne part pas de rien.

Cette source d'inspiration scientifique permet aux textes d'anticipation d'être parfois prémonitoires. Mais ces textes restent des fictions, il y a toujours une part d'imaginaire, et aucun texte ne peut alors être totalement prémonitoire.

Éléments de correction

Au fil du texte et de l'image (page 167 du manuel)

1. Les moyens de transport présentés dans le texte sont le « railway » (l. 12), la voiture à hydrogène (l. 31) et le train (l. 47). J. Verne évoque aussi la charrette, le farrier et le camion (l. 36) mais comme des modes de transport limités. L'image présente un facteur qui distribue le courrier en avion.

2. L'inventeur Lenoir a existé. Il mit au point à partir de 1860 un moteur à explosion à deux temps fonctionnant au gaz d'éclairage. Mais ce moteur ne fut jamais utilisé pour l'automobile.

3. On trouve, dans le dernier paragraphe, le lexique mélioratif suivant : « riches », « palais », « somptueusement », « élégantes », « fantastique ». On peut ajouter à ce lexique les champs lexicaux de la lumière et de la grandeur qui montrent également

le regard positif que porte J. Verne sur le progrès : « illuminés », « éclat », « soleil », « lumière », « irradiations », « éclatants » et « larges », « vastes », « immenses ».

4. Sans connaître précisément le Paris des années 1960, on voit que certains éléments de la description de J. Verne correspondent bien à la réalité, comme l'existence d'un réseau ferré à deux voies séparées permettant une circulation rapide dans Paris, la création d'une large rue entre l'Opéra et le jardin des Tuileries (qui se nomme aujourd'hui « Avenue de l'Opéra »), l'éclairage public électrique, la voiture à moteur, les routes en bitume...

On peut cependant remarquer que Jules Verne imagine rarement de toute pièce le futur ; il anticipe à partir des connaissances de son temps. Ainsi, des essais de véhicule à moteur sont faits dès le XVIII^e siècle, la rue entre l'Opéra et les Tuileries est un projet du Second Empire datant de 1854.

J. Verne n'anticipe pas toujours la réalité. Il imagine que le métro sera aérien alors que la plupart des voies du métro dans Paris sont en réalité souterraines. Il imagine également un grand nombre de voitures à gaz et n'anticipe pas le moteur à explosion.

5. Cette image n'est pas prémonitoire. Les facteurs ne livrent pas en avion (même si le courrier est acheminé par air pour les grandes distances). Seul le paysage rural correspond à la réalité (église, maison, végétation). Cela peut paraître étonnant car ce qui correspond à la réalité sont des éléments de continuité. Cela semble montrer qu'il y a assez peu de changements.

Les voyages extraordinaires

Après avoir écrit quelques textes dramatiques, Jules Verne va connaître le succès en 1863 avec son roman *Cinq semaines en ballon*. Il s'engage alors auprès de son éditeur Pierre-Jules Hetzel à fournir des romans pour la jeunesse. Plus de 60 romans sont édités dans la collection « les voyages extraordinaires ».

Au fil du texte et des images (manuel p. 169)

1. «Les rais obliques et rougeâtres du soleil» (l. 3), «il faisait froid, comme tous les jours» (l. 17), «le sable déferlait» (l. 19), «les météores pleuvaient» (l. 22).

2. Cette ville se protège grâce à une sorte de serre (l. 32). Malgré cette protection la ville reste sous la menace d'un météore.

3. L'intérêt de la séparation entre la ville et les espaces cultivés est de pouvoir adapter la température et l'atmosphère des serres de façon différente selon les besoins (l. 35-38).

4. Les temps verbaux dominants sont le passé simple et l'imparfait. Cela peut paraître étonnant pour une histoire qui se déroule dans le futur (en 2060). On peut supposer que l'auteur a choisi ces temps pour ne pas troubler le lecteur, car ce sont les temps du récit. De plus cela rend l'histoire plus crédible : les événements, racontés au passé, semblent déjà avoir eu lieu.

5. On constate que les paysages du texte et de la bande dessinée sont très proches. On trouve des serres, des montagnes, de la roche et du sable, une lumière rougeâtre... En revanche, la ville décrite dans le texte semble grande et moderne alors qu'on voit dans la bande dessinée une base relativement modeste et vétuste.

6. Les descriptions des villes sont totalement imaginaires. Mais la description de la nature martienne repose sur des éléments scientifiques (le froid, la lumière, le relief...). Cela explique la similitude entre ces deux œuvres qui s'appuient sur les mêmes observations scientifiques. Le besoin de coloniser la planète Mars renvoie, de manière indirecte, à un problème écologique : la Terre peut-elle encore accueillir toute l'humanité?

Hard science-fiction

Ce genre de science-fiction auquel appartient *Mars la rouge* tente d'être le plus crédible possible par rapport aux connaissances scientifiques actuelles. La science et la technologie sont au cœur de ces récits.

Au fil des images et des textes (manuel p. 170)

1. Le but de cette question est de montrer l'aspect surprenant de certains projets afin de développer l'idée que la réalité dépasse parfois la fiction.

2. Le texte A est plutôt optimiste car il se limite à dresser avec enthousiasme une liste des exploits techniques liés à cette tour. À l'inverse, le second texte est plus critique : il présente l'admiration des architectes et des ingénieurs, mais aussi les critiques des écologistes.

3. Les villes réelles présentées sont modernes, voire futuristes. Ainsi on retrouve des éléments de science-fiction comme la hauteur du gratte-ciel Burj à Dubaï et surtout l'aspect clos de ces exemples. L'île de Palm Islands peut évoquer les villes prisons du futur. Dans le texte A, il est également noté avec enthousiasme : «un aménagement indispensable pour ce type de structure où l'on doit pouvoir vivre sans sortir»... comme dans une prison ! Mais la ressemblance s'arrête là. On constate que les villes du futur présentées dans les Repères sont bien plus menaçantes que la réalité.

4. Le photographe adopte un point de vue élevé (par avion) pour prendre une photo en plongée. Mais les habitants de l'île ne peuvent profiter de cette vue. L'île semble donc ne pas avoir été conçue pour eux mais pour créer une belle image.

Synthétiser le groupement

1. Ces textes et illustrations relèvent de l'imaginaire car ils décrivent des mondes

futurs qui n'existent pas. Ainsi Jules Verne décrit en 1863 Paris un siècle plus tard. De même, la bande dessinée Le Complexe du chimpanzé décrit la planète Mars en 2035.

2. Cette question doit provoquer débat, car les deux textes renvoient aux sciences et aux techniques. Le but est donc de défendre un choix. Le texte de Jules Verne renvoie explicitement aux sciences et aux techniques car il cite des scientifiques comme Lenoir, il utilise des mots techniques comme «bronze galvanisé». Le texte de K.S. Robinson, fidèle au courant de la hard science ne s'appuie que sur des réalités scientifiques, comme à propos de l'atmosphère ou de la température.

3.

	Réalités	Envisageables	Irréels
Paris au xx ^e siècle	Métro aérien Route bitumée Éclairage électrique	Voiture à hydrogène	Lumière au mercure
Mars la rouge	Scaphandre Sas	Vêtement à quartz Serre sur Mars	Ville sur Mars

4. Les bâtiments contemporains de Dubaï peuvent sembler plus futuristes que les habitations de science-fiction que l'on voit sur la carte postale et la bande dessinée. On voit ainsi que l'anticipation et la science-fiction ne sont pas toujours prémonitoires.

5. Le texte de J. Verne est enthousiaste alors que celui de K.S. Robinson est neutre, voire sceptique (« tout volerait en éclats : les murs, les véhicules, les êtres humains, les arbres. ») (Pour éclairer cette question, les élèves peuvent être dirigés vers le bilan de la page 188.)

6. On peut conclure que le contexte historique influence directement la création d'œuvre de fiction.

Cette question, en forme de conclusion, peut entraîner un débat intéressant. On pourra, là encore, renvoyer au bilan de la page 188.

À vos commentaires!

Si l'anticipation et la science-fiction ne sont pas toujours prémonitoires, elles le sont parfois. On peut fournir plusieurs explications à ces prémonitions. D'abord les auteurs utilisent les connaissances scientifiques de leur temps pour imaginer le futur. Ainsi Jules Verne n'invente pas la voiture, mais il se sert des recherches de son temps comme celles du moteur à explosion de Lenoir pour anticiper comment ces recherches pourraient évoluer. De la même façon, Robinson dans *Mars la rouge* utilise les connaissances actuelles sur Mars pour imaginer comment vivre sur cette planète.

Mais on peut aussi expliquer les prémonitions de ces auteurs par leur talent. Les auteurs, en imaginant le futur, font de bonnes et de mauvaises anticipations. Les plus talentueux, comme Jules Verne, sont les plus perspicaces. Jules Verne anticipe très bien l'importance de la lumière des villes au xx^e siècle (*Paris au xx^e siècle*, l. 42).

Lexique
**LE VOCABULAIRE
DANS LES RÉCITS DE
SCIENCE-FICTION**
MANUEL P. 172-173

Commentaires

La science-fiction en tant que littérature populaire est trop souvent considérée comme «facile d'accès»; or cette apparente facilité cache une difficulté de l'ordre du lexique. La science-fiction est un genre qui a développé ses codes mais également son propre lexique. L'étude du vocabulaire

de science-fiction peut donc permettre une lecture plus facile de ce genre d'œuvre et également d'aborder de manière plus ludique le lexique de la science et de la technique.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Lexique de la connaissance, de la science, de la technique, du raisonnement.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Avant de poser les questions de recherches, le professeur pourra lire les deux documents supports et demander aux élèves ce qu'ils pensent de ces textes. On peut espérer qu'ils les trouveront difficiles, étranges, abscons... Le professeur montrera alors le rôle du lexique dans la complexité de ces textes et justifiera ainsi un travail en autonomie sur les questions de recherches.

La correction de ce travail pourra être l'occasion de lire par extrait le mémo (question 2 : première colonne, question 3 : deuxième colonne, question 4 : troisième colonne).

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Les exercices ne se veulent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Le premier exercice de classement est un exercice assez simple qui permet de confirmer que les élèves ont bien compris le mémo. Cet exercice pourra se faire à l'oral.

L'enseignant pourra ensuite choisir, selon les élèves, un ou deux exercices à faire à la maison.

L'exercice 5 pourra être proposé en accompagnement personnalisé avec des élèves en difficulté car cet exercice permet un travail d'écriture à déclencheur très court. L'enseignant pourra également scanner cette image et demander aux élèves d'y intégrer leurs bulles avec un logiciel adapté comme OpenOffice Draw. Le résultat de ce travail pourra être présenté rapidement à l'ensemble de la classe sous la forme d'une image projetée par rétroprojecteur ou vidéoprojecteur.

Éléments de correction

Recherches

1. Les textes A et B relèvent de la science-fiction car ils comportent des termes scientifiques dans des mondes irréels ou futuristes.

2. Le texte A est plus proche de l'imaginaire. Il se compose de mots inventés.

3. Les mots surlignés en bleu sont des noms propres. Ces mots renvoient à des réalités comme le prénom d'une femme ou le nom d'une planète, mais ils suggèrent aussi la science-fiction car ils n'appartiennent pas à notre quotidien : Delphane n'est pas un nom courant et Jupiter n'est pas notre planète.

4. Les termes surlignés en rose sont des mots inventés. « Sensor » est fabriqué à l'aide d'un anglicisme (en anglais, un sensor est un capteur ; dans cette histoire, c'est un sorte de télévision qui utilise tous les sens). « Subterraneus » est fabriqué par dérivation avec le préfixe « sub » (en latin subterraneus veut dire « sous terre » ; dans cette histoire, c'est une sorte de métro).

L'utilisation de ces termes donne un aspect futuriste, voire extraordinaire à ce texte.

On peut relire ce texte avec les élèves en remplaçant les néologismes par : « télé » et « métro ». Le texte perd alors son caractère de science-fiction.

5. Les termes surlignés en jaune appartiennent au lexique spécialisé. Ils existent.

– Orbite : trajectoire dans l'espace autour d'un corps.

– Champ gravifique : attraction liée à la pesanteur.

L'auteur est précis dans les termes scientifiques et n'emploie aucun mot inventé dans cet extrait.

Le texte B appartient au genre de la *hard science*.

Exercices

1. Classement

– Lexique spécialisé : androïdes, interplanétaire, (néologismes aujourd'hui entrés dans le vocabulaire courant), couche d'ozone, champ magnétique, radiations, remes (mots utilisés par les scientifiques), Institut Pavlov (sans recherche, on pourrait considérer cet institut comme une invention de l'auteur mais ce centre de recherche médical existe en Russie).

– Noms propres : T-14 (nom d'un modèle de cerveau), Union soviétique (nom d'un pays).

– Mots inventés : empathie Voigt (ce test d'empathie n'existe que dans ce roman).

2. Décomposition

a. Ces mots appartiennent à la rubrique « mots inventés ».

b. Mots dérivés : étoile à neutron ; trou de ver.

Mots composés : exoplanète (préfixe exo- : hors de) ; intergalactique (préfixe inter- : entre).

Mots-valise : medikit (médical+ kit) ; mini-ver (ministère + vérité).

c. La décomposition de certains de ces mots peut aider à retrouver le sens d'une partie et ainsi faciliter la compréhension de l'ensemble.

3. Définition

a. « Brodequins » et « luminiques » sont des mots réels. « Magnétosemelles » et « coquemarcher » sont inventés.

b. Brodequin : n. m., chaussure montante. Luminique : adj., relatif à la lumière.

Magnétosemelle : n. f., pièce de carbone électromagnétique se trouvant sous la chaussure.

Coquemarcher : v., se déplacer sur l'enveloppe extérieure d'une navette spatiale.

4. Transformation

De lumière électrique → des rayons laser.

Système Way → modèle H24.

L'électrisation d'un filet à mercure → Diode électroluminescente.

Fils souterrains → fibre optique.

À l'écrit
**IMAGINER UN LYCÉE
DE RÊVE... EN 2030**
MANUEL P. 174-175

Commentaires

Sous une forme ludique (« imaginer un lycée »), le but de ce travail est d'amener les élèves à construire un écrit argumentatif structuré. Il y a un écart entre le verbe « imaginer » qui invite à une grande liberté et le destinataire « les membres du CA » qui impose une certaine rigueur. Il conviendra donc d'accompagner les élèves pour leur permettre de réussir cette tâche.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

• « Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

Les deux premières étapes de la démarche pourront être réalisées à l'oral avec l'ensemble de la classe. Après un moment de réflexion autonome qui donnera lieu à un court écrit de travail, l'enseignant notera toutes les idées au tableau en séparant en deux colonnes évolutions et innovations. L'idéal serait que, pour chaque évolution, une innovation technique soit proposée par les élèves. Les élèves disposeront ainsi d'une « banque d'idées » dans laquelle ils pourront piocher pour construire leur écrit. En prolongement de ce travail, les élèves pourraient élire le meilleur projet et celui-ci pourrait être présenté au proviseur, voire au CA.

À propos de la production demandée

Le genre de cet écrit n'est pas ici notre préoccupation essentielle. De nombreux types de textes sont possibles, comme la lettre ou l'exposé.

Ce travail insiste en revanche clairement sur la structure de cet écrit : introduction, développement sous forme de paragraphes et conclusion. Le but est d'amener les élèves vers un écrit de synthèse (sans jamais utiliser ce mot qui les effraie trop souvent !)

Éléments de correction

Votre démarche

1. Exemples

Évolutions	Innovations
Horaires libres	Cours informatisés
Cadre accueillant	Architecture écologique
Cantine	Choix menu par SMS
Sécurité	Caméra surveillance
Bonnes notes	Internet autorisé pendant les évaluations

2. Les élèves devront s'interroger sur la composition du CA du lycée et en conclure

la nécessité d'utiliser un registre de langue courant, voire soutenu.

3. Il faudra insister sur cet écrit de travail qu'est la construction d'un plan. L'enseignant pourra demander aux élèves de lui présenter leur plan avant de commencer l'étape suivante.

GROUPEMENT 2 : AVEC NOS COMPAGNONS LES ROBOTS MANUEL P. 176-181

Problématique de lecture

Quelle est la frontière entre l'homme et ses créatures imaginaires ?

Commentaires

Créature ou robot, l'homme a souvent rêvé de réaliser un être intelligent, à son image. Ce mythe est un thème de prédilection de la littérature de science-fiction car il interroge la capacité de la technologie à créer cette créature, mais aussi parce qu'il nous questionne sur ce qu'est un homme. Ce thème du robot est donc au cœur de l'interrogation sur le dépassement des limites de l'être humain et de la perte d'humanité. La littérature sur ce thème est abondante ; les choix qui ont été faits pour ce groupement répondent à deux critères. Il s'agit de classiques du genre (Shelley, Asimov, Dick), les robots de ce groupement sont toujours étrangement humains.

Enfin, les robots de ce groupement sont mis en relation avec des robots d'aujourd'hui.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

• « Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions. »

CONNAISSANCES

- Récit d'anticipation, science-fiction.

ATTITUDES

- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

- **Lancement du groupement. Cours dialogué**

– L'enseignant pourra projeter une image d'un robot de science-fiction (par exemple en utilisant l'image page 177 du manuel numérique). Une définition du mot « robot » pourra être rapidement construite avec les élèves : le robot est une machine alliant mécanique, électronique et informatique qui effectue certaines tâches à la place de l'homme.

Robot

Robot signifie en slave : travailleur dévoué. Ce mot fut utilisé pour la première fois par l'auteur tchèque Karel Čapek en 1920. Le robot n'a pas forcément une forme humaine, contrairement à l'androïde.

– Puis l'enseignant pourra noter au tableau des exemples de robots proposés par les élèves. Ensuite, à l'oral, on cherchera l'aspect humain de tous ces robots (au niveau physique ou moral).

– Le professeur formulera ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

- **Lecture analytique**

– Chaque texte du groupement fera l'objet d'une lecture analytique. Il convient donc de prévoir trois séances pour l'étude de ces textes.

– On pourra poser la même problématique pour chaque texte en début de séance :

« Quelle est la frontière entre l'homme et ses créatures imaginaires ? ».

– Le professeur lira ensuite le texte et les élèves formuleront à l'oral une première réponse.

– Ces réponses permettront de lancer une analyse plus fine des textes, guidée soit par les propres questions et remarques des élèves, soit par les questions du manuel.

- **Synthèse du groupement**

– Une autre séance sera nécessaire pour synthétiser ce groupement. Des groupes pourront être constitués pour travailler de manière autonome autour des trois axes de réflexion proposés page 181 : *Imaginaire, fiction et robotique* (l'on montre le lien réciproque entre la fiction et la réalité); *Les robots : amis ou ennemis?* (l'on montre et l'on explique les peurs de l'homme face à ces créatures); *Le point de vue du lecteur* (l'on montre que l'homme fait souvent preuve de peu d'humanité face à ces créatures).

– Les travaux des élèves sont mis en commun.

- **Conclusion**

– En conclusion, le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite, recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

La frontière entre l'homme et ses créatures imaginaires est, d'un point de vue scientifique, importante car l'autonomie des robots semble très limitée. Mais l'auteur de fiction joue avec cette frontière. Ainsi les robots ont des comportements très humains comme le robot Q T-I qui s'interroge sur son existence. À l'inverse, les hommes ont parfois un comportement de robot. Quand ils travaillent sans relâche, ils ressemblent au robot de la nouvelle La Fourmi électrique. La frontière entre l'homme et sa créature est donc complexe et c'est ce qui fait tout l'intérêt des fictions abordant ce thème du robot.

Éléments de correction

Au fil des textes (manuel p. 177)

1. Quand il découvre son pouvoir, Frankenstein éprouve un sentiment d'exaltation («prodigieux», «succès», «exalté») et de toute-puissance («rien ne m'empêchait», «je ne doutais nullement de mon pouvoir»).

2. Chaque élève pourra porter son propre jugement sur ces propos. Les élèves auront la possibilité d'échanger leurs impressions. Le professeur pourra, si nécessaire, insister sur le sentiment démiurgique du docteur.

3. Il lui reproche l'assassinat de plusieurs victimes.

4. Impératif : «Va-t'en, reste, prends, viens». L'utilisation de l'impératif, essentiellement par Frankenstein, montre qu'il y a un enjeu de pouvoir. En donnant des ordres à sa créature, Frankenstein veut prendre le pouvoir sur sa créature.

5. Le démon réagit de manière mesurée : «Je m'attendais à cette réception», «Du calme!». Il est conscient de sa supériorité : «Si tu acceptes mes conditions», «je te prie de m'entendre».

6. Texte 1 : «un être humain», «Une espèce nouvelle», «créatures heureuses».

Texte 2 : «Démon», «être vil», «monstre», «misérable».

On en déduit l'évolution du sentiment de Frankenstein pour sa créature de l'exaltation à la haine.

Au fil du texte (manuel p. 178)

1. Ce doute s'exprime d'abord par la réaction de Powell («réprima une soudaine crise de nerfs») et également par le connecteur logique «Et pourtant» qui marque l'opposition avec les lois garantissant la non-dangereux des robots.

2. Adjectifs : «assis», «immobile», «brunies», «photo-électriques», «éclatant», «glacé», «inséparable», «métallique».

On pourra montrer à l'aide de ces adjectifs l'aspect menaçant de ce robot : immobile et l'œil rouge.

3. La réaction de doute du robot semble humaine : «perplexité», «net sentiment», «intuition».

4. Q T-I cherche à comprendre l'origine de son existence.

Les élèves pourront échanger sur le sentiment qu'ils éprouvent. Puis chercher dans le texte des éléments pour expliquer ce sentiment. Deux sentiments opposés ressortent de ce texte. Le robot semble à la fois inquiétant et sympathique. Cela s'explique par le fait qu'il devient de plus en plus humain et par l'évolution de Powell qui se méfie au début puis finit par rire de la réaction étrange de ce robot.

Au fil du texte (manuel p. 179)

1. Cette scène se déroule dans un hôpital.

2. L'obsession pour son travail et son investissement total semble lui avoir permis de réussir. Ainsi le titre «La fourmi électrique» renvoie à l'idée d'un être dévoué à une tâche. De plus lorsqu'il se réveille, la première chose que Garson Poole fait est d'appeler son usine.

3. On nomme ce type de robot une fourmi électrique car, comme une fourmi, il travaille sans relâche.

4. Ligne 30, le médecin n'utilise plus le lexique médical car Poole n'est pas un patient mais un robot.

5. Lorsque Garson Poole apprend qu'il n'est pas humain, il semble alors perdu. Il pose une question dont il connaît la réponse et il a du mal à parler («Je vois», «Oui»). Puis il se reprend et devient méfiant («farouche»).

Au fil des textes et des images (manuel p. 180)

1. Ce texte présente la capacité d'apprendre des robots. Cette capacité peut faire peur

car, en apprenant de façon autonome, on peut craindre que les robots deviennent plus performants que l'homme, ou qu'ils adoptent des comportements qu'on ne souhaite pas, comme la violence. Surtout cette capacité fait peur car «c'est une invitation à philosopher» : un robot qui apprend est-il vivant? Pense-t-il?

2. Avantages : adaptés à l'environnement humain; suscitent des émotions.

Inconvénients : autonomie sans recharge-ment; motricité; couteux.

3. Le robot «Einstein» semble troublant car il ressemble à un homme et même à un homme connu, et il exprime des émotions humaines. La limite entre l'homme et la machine n'est plus très claire. Comme le dit le docteur Kaplan : «Vivre avec ces objets [...] peut nous conduire à réfléchir sur ce qui est véritablement le propre de l'humain.»

Synthétiser le groupement

1. Les robots et créatures du groupement sont : le monstre de Frankenstein, Garson Poole la fourmi électrique, QT le robot malin, le robot humanoïde ASIMO et le robot expressif Einstein.

Ils se ressemblent car tous créés par des hommes à l'image de l'homme (forme humanoïde). Ils provoquent également tous des sentiments contradictoires entre fascination et inquiétude. Ils sont cependant tous différents dans leur forme, leur caractère. Mais surtout les premiers sont des créatures imaginaires alors que les derniers sont bien réels.

2. Ils incarnent nos désirs démiurgiques. Depuis la Grèce antique, le désir d'insuffler la vie à un être inanimé semble avoir toujours existé. (On peut renvoyer les élèves vers le Repères de la page 177.)

Mais ils incarnent aussi nos peurs d'être dépassés, voire asservis par ces créatures et ils nous interrogent sur notre propre identité d'être humain.

3. Les inventeurs des robots de notre quotidien tiennent compte de ces fantasmes.

Cependant cette question peut entraîner deux types de réponses selon le sens qu'on donne à «quotidien». Les robots d'aujourd'hui jouent beaucoup avec ces fantasmes comme le montre le robot Einstein. Mais les robots de tous les jours (bornes d'information, jouets pour enfant, aspirateurs autonomes, robots ménagers...) ne sont jamais humanoïdes. On peut alors penser qu'ils ne tiennent pas compte de ces fantasmes. Mais s'ils ne ressemblent pas à des êtres humains, c'est aussi parce que les inventeurs prennent en compte nos fantasmes et qu'ils ne veulent donc pas effrayer le client.

4. Les robots de fiction sont souvent menaçants tels que présentés dans les exemples de monstre de Frankenstein (p. 177) et de QT (p. 178).

On pourra demander aux élèves de citer des exemples de robots menaçants ou amicaux.

5. Cette vision n'est pas confirmée par les textes scientifiques. Les robots réels peuvent nous renvoyer à nos peurs. Mais ils ne sont jamais menaçants.

6. Les réponses à cette question sont ouvertes; elle invite cependant à une réflexion sur le comportement humain.

Exemple positif : désir de créer, de donner la vie.

Exemples négatifs : méfiance par rapport à celui qui est différent; volonté de contrôle absolu, voire d'asservissement sur sa création.

À votre fiche de lecture!

• **Personnages :** Garson Poole : robot. Gérant de la société Tri-plan Électronique.

Louis Danceman : un employé de la société Tri-plan Électronique.

Sarah : amie De Garson Poole.

• **Résumé :** Garson Poole après un accident découvre qu'il est un robot. Il a du mal à accepter cette condition et pense au suicide. Il explore donc son propre mécanisme. Mal-

gré le soutien de ces proches, Louis Danceman et Sarah, il décide de se «débrancher» quelques instants. Puis il pousse l'expérience jusqu'à se débrancher définitivement sous les yeux de Sarah. Il s'effondre, mais elle-même semble «s'effacer» au même moment...

• **Commentaire** : Garson a tout d'un homme. Techniquement la frontière entre l'homme et la machine n'est pas très bien définie. Il possède même des tissus humains. Est-ce alors un homme avec des aides mécaniques (comme un cœur artificiel)? Ou bien est-ce une machine avec des cellules humaines?

De plus, il vit et travaille comme un homme. On peut voir en lui une «fourmi électrique». C'est-à-dire un être uniquement guidé par son travail. Mais de nombreux hommes d'aujourd'hui ne sont-ils pas des fourmis! Garson semble même éprouver des sentiments plus humains que les hommes qui l'entourent. Ainsi aucun homme ne paraît ressentir de compassion pour lui. Alors que lui a des sentiments : il a peur, doute, s'interroge. Enfin il pense de façon autonome et semble parfaitement libre de ses actions. Il va même aller jusqu'à une forme de suicide. Or, le suicide n'est pas possible pour une machine.

Langue LES INTERROGATIONS DIRECTE ET INDIRECTE DANS UNE INTERVIEW MANUEL P. 182 -183

Commentaires

Cette séance de langue a pour objectif à la fois de distinguer les différentes formes d'interrogation et de remédier à des erreurs de syntaxe courantes.

Le genre de l'interview semble un bon moyen d'aborder les divers types d'interrogation. De plus ce genre apparaît explicitement dans les pratiques d'expression orale proposée par le programme.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Les formes de l'interrogation, l'interrogation indirecte.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Cette partie «Recherches» suggère à l'enseignant une démarche inductive. En effet, il s'agit d'étudier précisément un support, en lien avec la thématique de la séquence, et d'en induire certaines règles grammaticales.

Ainsi, invitera-t-on les élèves, à l'aide des questions de recherche, à distinguer les différentes formes d'interrogation selon leurs propres observations.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les points traités dans le Mémo. En effet, on ne peut s'assurer de la maîtrise par les élèves du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, ce qui est étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive : observation, transformation, création.

Les exercices ne se veulent pas des «tâches globales complexes» à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Le premier exercice est assez court et simple. Il tend à confirmer la bonne maîtrise des notions abordées dans le Mémo.

Le deuxième exercice cherche à repérer et corriger des erreurs. Les exercices suivants de transformation et de création sont destinés à des élèves maîtrisant correctement toutes les formes d'interrogation.

Éléments de correction

Recherches

1. Le sujet de l'interview est la robotique. Les interlocuteurs sont un journaliste et Daniel Xérès, ingénieur en robotique.

2. La phrase surlignée en jaune possède plusieurs marques d'interrogation : un mot interrogatif («quoi»), une construction de phrase avec le sujet inversé («travaillez-vous») et un point d'interrogation.

3. Les phrases surlignées en jaune et bleu sont des interrogations directes ouvertes. «Directes» puisqu'elles possèdent des points d'interrogation et «ouvertes» car on ne peut y répondre que de manière développée et qu'elles comportent un mot interrogatif («quoi»).

La phrase surlignée en rose est une interrogation directe fermée. «Directe» car elle possède un point d'interrogation et «fermée» car on peut y répondre par oui ou non.

La phrase surlignée en orange est une interrogation indirecte car elle commence par un verbe de parole («Je me demande») et elle pose une question sans utiliser de point d'interrogation.

4. Cette interrogation ne respecte pas la construction grammaticale d'une interrogation directe ouverte dans la mesure où le sujet est avant le verbe et le mot interrogatif à la fin.

Construction correcte : Qu'est-ce qu'un androïde?

Exercices

1. a. et b. – Interrogation directe fermée : «Vous n'aviez pas d'autre motivation?» La question se conclut par un point d'interrogation; elle est donc directe. Il n'y a pas de mot interrogatif; elle est donc fermée.

– Interrogation directe ouverte : «Comment êtes-vous arrivé ici?» La question se conclut par un point d'interrogation; elle est donc directe. Il y a un mot interrogatif «comment»; elle est donc ouverte.

– Interrogation indirecte : «Disons que j'étais curieux de voir à quoi pouvait bien ressembler la vie parmi les militaires.» Cette phrase utilise un mot interrogatif («à quoi») et se termine par un point; il s'agit donc d'une interrogation indirecte.

c. Je me demande si vous aviez d'autres motivations.

2. a., b. et c. – Interrogation indirecte : «Je me demande comment votre navette fonctionne.» Il n'y a pas d'inversion du sujet dans les interrogations indirectes.

– Interrogation directe ouverte : «Comment cette navette vole-t-elle à la vitesse de la lumière?» Lorsque le sujet est avant le verbe, un pronom de reprise est nécessaire après celui-ci.

– Interrogation directe fermée : «Savez-vous parler notre langue?» Cette question est directe, un point d'interrogation est donc indispensable.

– Interrogation indirecte : «Je me demande comment vous êtes arrivé sur Terre.» Cette question est indirecte, un point d'interrogation n'est donc pas utile.

– Interrogation directe fermée : «Est-ce que votre voyage a été long?» Un tiret est toujours nécessaire pour écrire «Est-ce que»

– Interrogation directe fermée : «Votre visite est-elle pacifique?» Le pronom reprend le sujet. Il est donc au féminin singulier.

– Interrogation directe ouverte : «Quelles planètes avez-vous visitées?» L'accord du verbe se fait avec le sujet qui est toujours placé après le verbe dans une interrogation directe ouverte.

– Interrogation directe fermée : «Imaginez-vous les Terriens ainsi?» Le verbe est à la deuxième personne du pluriel.

– Interrogation directe ouverte : «Que venez-vous chercher chez nous?» Il faut

commencer par le mot interrogatif et placer le sujet après le verbe.

3. a. Les interrogations utilisées dans cette interview sont directes ouvertes.

b. Je me demande de quoi il s'agit.
Je me demande où et comment vous avez découvert ce trou noir.

À l'oral INTERVIEWER DES CRÉATURES DU FUTUR MANUEL P. 184-185

Commentaires

Cette séance propose un oral préparé sous la forme d'un jeu de rôle. Si le jeu de rôle peut paraître une activité ludique, il faut cependant rester vigilant afin de ne pas « oublier » les objectifs d'apprentissage au profit du ludique. De plus, il convient d'accompagner les élèves les plus en difficulté à l'oral, car le jeu de rôle n'est pas ludique pour tout le monde ! En effet il s'agit d'un exercice difficile qui requiert une certaine aisance à l'oral. À l'inverse, le jeu de rôle permet à certains élèves en difficulté à l'écrit, voire turbulents, de se révéler. On peut ainsi imaginer que cet oral soit conclu par une évaluation sommative. Il conviendra alors bien sûr d'annoncer en amont et clairement les critères d'évaluation.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

Les formes de l'interrogation, l'interrogation indirecte.
L'interview.

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur expliquera, dans un premier temps, les objectifs de la séance d'expres-

sion orale. Il pourra être intéressant d'avoir constitué les binômes avant la séance afin de gagner du temps et d'équilibrer les groupes.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. S'ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support vise à les guider dans la préparation de l'interview.

Les binômes pourront travailler avec un maximum d'autonomie.

• Évaluation de l'interview

Le professeur et les élèves pourront utiliser les items de la rubrique 5 pour définir des critères d'évaluation de l'interview et, éventuellement, les enrichir.

En question LE DÉPASSEMENT DES LIMITES DE L'ÊTRE HUMAIN PEUT-IL FAIRE CRAINdre UNE PERTE DE L'HUMANITÉ ? MANUEL P. 186-187

Commentaires

Comme les interrogations figurant dans le programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de présenter cette séance à la fin de la séquence après que les élèves ont lu et analysé des textes de science-fiction et de sciences abordant cette interrogation.

Toutefois le professeur, s'il le souhaite, pourra aussi exploiter le ou les documents de la double page en « ouverture » de séquence pour lancer sa problématique d'ensemble.

Cette interrogation, à l'allure philosophique, peut paraître difficile pour des

élèves de lycée professionnel. Le but de cette double page est donc de créer des réactions (intérêt, rejet, inquiétude...) afin de rendre cette question plus concrète.

Les documents évoquent cinq aspects différents de cette question. Le premier document aborde le concept difficile de « post-humanité ». Il défend donc l'idée d'une perte d'humanité, ou plutôt d'une nouvelle humanité. De manière plus concrète, il présente certains médicaments qui améliorent les performances humaines. Les documents 2 et 5 sont plus faciles à analyser grâce aux iconographies qui illustrent le mélange entre homme et machine. Le troisième document traite du dépassement des limites humaines par les machines; cela pose le problème de l'assistance de l'ordinateur dans nos démarches intellectuelles. Enfin le quatrième document aborde le *body art*. En utilisant son corps comme un objet, l'artiste pose la question des limites humaines. Ce document permet également de s'interroger sur le recours à la chirurgie esthétique pour dépasser les limites humaines.

Objectifs du programme

Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.

Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Après une lecture documentaire de tous les documents, les élèves pourront être invités à réagir librement. Les questions proposées dans « Analysez » sont alors un guide pour recentrer ou relancer cet oral spontané. Cet échange doit permettre de préparer le commentaire écrit.

Éléments de correction

Analysez

1. L'homme est un animal placé dans un milieu naturel. Il est donc d'abord limité par la loi de la physique et de la biologie. Pourtant des techniques comme les lunettes, les oreillettes ou les prothèses peuvent permettre de dépasser ces limites. Même l'intelligence humaine n'est pas sans limite comme le prouve la défaite du champion du monde d'échec face à une machine. Cependant des médicaments comme la Ritaline® permettent déjà de développer artificiellement la concentration.

2. De nombreux exemples peuvent être évoqués comme le dopage dans le sport ou les puces sous-cutanées.

3. Cette question a pour but de lancer un véritable échange de points de vue.

4. Avant de s'interroger sur la perte d'humanité, il faut définir ce qu'est l'humanité. Or c'est un exercice insoluble. Cette question permet d'amorcer une réflexion sur ce qui est inhumain. Par ce détour, l'idée de perte d'humanité pourra peut-être émerger.

Synthétisez

Un plan du type « thèse/antithèse » semble bien artificiel pour cette interrogation. On pourra donc inviter les élèves à choisir explicitement une thèse et à la défendre à travers trois exemples concrets choisis dans les documents ou leurs connaissances personnelles.

Évaluation POUR LE DIPLÔME INTERMÉDIAIRE MANUEL P. 190-191

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du diplôme intermédiaire. (Voir le Gros plan du manuel, page 29.)

Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de première professionnelle.

À la fois œuvre de science-fiction et critique de notre société, ce texte de Bernard Werber permet de revenir, lors de l'évaluation, sur la capacité de la science-fiction à parler de la réalité. Il permet également de revenir ou de découvrir les essais et documentaires scientifiques.

Le sujet porte sur l'écriture d'un pastiche d'un discours explicatif. Il s'apparente au type d'énoncés étudiés dans la séquence 7, à savoir des explications qui ont valeur d'arguments. En ce sens, le type d'écrits demandé relève bien d'une argumentation directe.

Éléments de correction

Vocabulaire et compréhension

1. Le narrateur est un extraterrestre. (1 point)

On le comprend dès la première ligne car il parle des humains comme on parlerait d'animaux domestiques : « des humains d'appartement » ; « humains de compagnie ». De plus il considère la Terre comme une planète lointaine : « près du raccourci 33 » ; « planète mythique » ; « notre galaxie ». (1 point)

Cette situation est surprenante car elle est inversée par rapport à celle dont on a l'habitude. L'extraterrestre s'exprime comme un homme. (1 point)

2. Ce texte de fiction ressemble à un texte fonctionnel du type d'un article scientifique ou d'un documentaire animalier : « dans cet article » (l. 19). Ainsi il est présenté comme un exposé avec une introduction (l. 1-20), puis une annonce de plan (l. 21-24) et des titres et des intertitres. Le lexique est scientifique : « système de communication » ; « développement autonome » ; « spécimens sauvages » ; « oxygène » ; « expérience de Kreg »...

Le ton est celui d'un article scientifique : neutre et objectif.

On comprend qu'il s'agit en réalité d'un texte de science-fiction uniquement car ce sont les humains qui sont le sujet d'étude de cet article. On peut parler d'anticipation d'après la date « 12008 », mais on ne sait pas à quoi correspond cette date sur notre Terre.

3. Humanicide est formé du mot humain et du suffixe « -icide » que l'on trouve dans homicide ou pesticide. On peut alors définir l'humanicide comme un produit chimique permettant de se débarrasser des humains.

4. L'auteur de ce texte dénonce la tendance à l'ethnocentrisme de l'homme. Dans ce texte, grâce à un regard extérieur, l'homme est ramené à l'état d'animal. De plus l'extraterrestre observe l'humanité avec condescendance « Ne les tuons pas sans les comprendre ». Cela nous renvoie à notre propre regard sur les autres espèces, voire sur d'autres cultures.

(Cette question est difficile, il faudra donc valoriser toute réflexion intéressante.)

Écriture

Barème détaillé :

- Respect de la situation d'énonciation (1 point)
- Forme d'un article scientifique (1 point)
- Critique du gaspillage (5 points)
- Qualité de l'expression écrite (3 points)

@ En plus !

Pour entraîner les élèves à la lecture d'images, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de

leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 8, est disponible (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Carte postale « Paris futur », éditée en 1906.

- **Interrogation du programme.** En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une réflexion individuelle et collective ?

DOMINANTE Titre de la séance – Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE En entrant dans <i>Le Meilleur des mondes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sur quelles données scientifiques l'organisation sociale imaginaire du roman <i>Le Meilleur des mondes</i> se fonde-t-elle ? Manuel : p. 194 • Guide : p. 197	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • Comprendre une stratégie d'argumentation • <i>Contre-utopie et plus particulièrement les connotations induites dans le titre du roman</i>
LECTURE Avec l'Alpha Bernard Marx et la bêta Lenina Crown <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les deux personnages Lenina et Bernard sont-ils à la fois des héros et des antihéros ? Manuel : p. 196 • Guide : p. 199	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • À l'écrit, à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte • <i>Contre-utopie et plus particulièrement les connaissances scientifiques en question dans le roman</i>
LECTURE Aux frontières de l'« État mondial » <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi, au regard de l'idéologie de <i>Meilleur des mondes</i>, les étrangers de la réserve sont-ils qualifiés de « sauvages » ? Manuel : p. 198 • Guide : p. 201	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer • <i>Contre-utopie et plus particulièrement la notion de héros et d'antihéros dans les contre-utopies de science-fiction</i>
LECTURE La sentence finale de Sa Forderie <ul style="list-style-type: none"> • Quelles leçons le romancier délivre-t-il indirectement aux lecteurs de son temps ? Et à ceux d'aujourd'hui ? Manuel : p. 200 • Guide : p. 202	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions • À l'écrit, à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte • <i>Lexique : progrès /science /conscience</i> • <i>Contre-utopie et plus particulièrement le statut des valeurs</i>
LANGUE Des citations sur le « progrès » et la « science » Manuel : p. 202 • Guide : p. 204	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lexique usuel. Progrès/science/conscience</i> • <i>Lexique de la connaissance, de la science, de la technique, du raisonnement</i>
À L'ORAL Confronter deux contre-utopies du futur Manuel : p. 204 • Guide : p. 207	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur • <i>Contre-utopie et plus particulièrement la libre adaptation cinématographique du roman d'Huxley : Bienvenue à Gattaca</i>
EN QUESTION En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une réflexion individuelle et collective ? Manuel : p. 206 • Guide : p. 208	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques • <i>Essai, documentaire dans le domaine scientifique et technique</i>
BILAN Les contre-utopies et la science-fiction Manuel : p. 208	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Science-fiction, contre-utopie</i>
HISTOIRE DES ARTS Les effets spéciaux au cinéma depuis la fin du XIX^e siècle Manuel : p. 210 • Guide : p. 209	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Arts, sciences, techniques</i>
ÉVALUATION Vers le Bac pro Manuel : p. 210 • Guide : p. 210	<ul style="list-style-type: none"> • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Une contre-utopie du futur, *Le Meilleur de mondes* d'A. Huxley

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** S’informer avant d’émettre un jugement. Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Meilleur des mondes</i>, chapitre 1 • <i>Le Meilleur des mondes</i>, chapitre 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Découvrir un roman – Mettre en relation fiction et réalité – Montrer le rôle de la science dans l’organisation sociale
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Meilleur des mondes</i>, chapitre 4 • <i>Le Meilleur des mondes</i>, chapitre 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Identifier et caractériser des personnages – Situer les personnages dans la société – Situer les personnages par rapport au lecteur • Oral spontané Comparer notre société à celle de la fiction
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Meilleur des monde</i>, chapitre 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Identifier les idées principales d’un texte – S’interroger sur la relativité d’une valeur • Écrit de travail Rechercher des informations sur Internet
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Meilleur des mondes</i>, chapitre 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Repérer une argumentation indirecte – Comprendre les intentions de l’auteur • Écrit de commentaire <ul style="list-style-type: none"> – Montrer en quoi le roman étudié représente une contre-utopie
<ul style="list-style-type: none"> • Citations de F. Rabelais, J. Green, M. Pagnol, etc. • Texte de H. Marcuse et E. Jünger • Photographie 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Interpréter des citations – Insérer des citations – Légender une image
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies et citations du film <i>Bienvenue à Gattaca</i> d’Andrew Niccol 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral préparé <ul style="list-style-type: none"> – Comparer deux œuvres – Préparer un exposé – Organiser une prise de parole
<ul style="list-style-type: none"> • Documents scientifique, juridique, historique... • Dessin humoristique 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel « Analysez » • Écrit de commentaire (initiation) <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s’appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> • Documentation • Mini-dico • Fiche bac 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles • Écrit de travail et de mémorisation <ul style="list-style-type: none"> – Compléter la fiche bac
<ul style="list-style-type: none"> • Biographie de Georges Méliès • Photographies du film <i>Le Voyage dans la Lune</i> • Texte et photographie sur les effets spéciaux mécaniques • Iconographie du film <i>Le Seigneur des anneaux</i> • Texte <i>Le lexique SFX</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire le texte, observer les illustrations, en dégager les idées essentielles • Recherches culturelles <ul style="list-style-type: none"> – Chercher des films employant des effets spéciaux pour constituer un portfolio artistique
<ul style="list-style-type: none"> • E. Zamiatine, <i>Nous autres</i> • H. Hoerle, <i>Le Travailleur</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Répondre à des questions d’analyse – Écrit de commentaire

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Ce roman est un classique de la littérature de science-fiction. Outre son lien étroit avec le programme, qui nous invite à étudier la **contre-utopie**, ce roman a aussi une **valeur patrimoniale**. Le parcours de lecture proposé ici permet donc d'acquérir une connaissance globale de l'œuvre.

Cependant, l'objectif de ce parcours de lecture est avant tout d'apporter des éléments de réponse à l'interrogation : « En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une **réflexion individuelle et collective** ? » Aldous Huxley semble répondre à cette interrogation en imaginant une société du futur dans laquelle l'absence de réflexion collective a entraîné la création d'une société totalitaire. La science et la technique jouent un rôle central dans cette société car elles permettent le contrôle des individus. On peut alors voir dans ce roman une **critique de la science et du monde moderne**. Mais Huxley n'est pas passéiste ; il ne critique pas la science mais son utilisation inconsidérée.

Ouverture MANUEL P. 192-193

Commentaires

Il s'agit d'une double page de lancement qui, à l'aide des images, de la biographie de Huxley et de la citation, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur l'œuvre abordée.

Cette double page incite aussi les élèves à réfléchir à l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une réflexion individuelle et collective ? »

Elle invite enfin la classe à s'interroger sur la notion de contre-utopie.

Conseils pédagogiques

Pour l'exploitation pédagogique des deux pages d'ouverture, les élèves pourront :

- soit préparer par écrit les questions posées dans la rubrique : « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement ;
- soit répondre spontanément aux demandes de leur professeur ; les questions précitées guidant alors la réflexion collective de la classe.

Cette double page peut aussi donner lieu à une lecture détaillée d'images et le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les iconographies à l'aide d'un vidéoprojecteur et du manuel numérique disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

Le projet d'affiche du film de Ridley Scott est particulièrement riche. On y voit assez aisément les moyens mis en œuvre pour rendre l'image inquiétante (couleur, éclairage, crane rasé...). On peut utiliser les connaissances de seconde des élèves pour repérer et expliquer la présence de « l'homme de Vitruve » dans l'arrière plan. Ainsi, dans la biographie de Huxley le terme « humaniste » a été volontairement employé. On pourra comparer également ce projet d'affiche avec les affiches définitives française et américaine.

Réponses aux questions « Qu'en dites-vous ? »

- Les deux titres se ressemblent car ils évoquent un monde positif et sont issus d'une citation d'œuvres célèbres. On peut imaginer que le traducteur n'a pas choisi une traduction littérale car cette citation de Shakespeare n'est pas très connue en France.

- Les deux illustrations sont très différentes. Pourtant, elles suggèrent toutes les deux une certaine menace, alors que les titres évoquent un monde heureux.
- La citation de Huxley répond en partie à la question de la séquence. En effet, pour Huxley les avancées scientifiques nécessitent une réflexion car «la science est un danger public».
- Cette question de début de séquence a pour but d'établir un recueil de représentations qui devra être réutilisé en conclusion de séquence.

Lecture EN ENTRANT DANS LE MEILLEUR DES MONDES MANUEL P. 194-195

Problématique de lecture

Sur quelles données scientifiques l'organisation sociale imaginaire du roman *Le Meilleur des mondes* se fonde-t-elle ?

Commentaires

Cette première séance doit permettre d'entrer dans le récit pour ensuite en comprendre sa cohérence et également pour commencer à aborder sa dimension contre-utopique. L'objectif ne sera cependant pas de faire un cours théorique sur la contre-utopie mais de voir en quoi ce genre littéraire permet d'interroger le rapport de notre société avec les sciences.

S'il est intéressant d'inviter les élèves à lire de manière cursive toute l'œuvre, on pourra, à la fin de cette séance, les guider plus fermement vers la lecture des deux premiers chapitres (soit 25 pages). En effet, c'est lors de ces chapitres que la société du « meilleur des mondes » est la mieux présentée. C'est également dans cette première partie que la critique de la science est la plus explicite.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions. »
- « Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation. »

CONNAISSANCES

- Contre-utopie.

ATTITUDES

- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant présentera la place de ces extraits dans le récit.
 - Il formulera ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.
 - Il lira les deux textes d'une manière très expressive, pour séduire son public.
 - Après une nouvelle lecture silencieuse des élèves, le professeur recueillera alors leurs premières impressions de lecture également notées au tableau : de quoi cela parle-t-il ? De quelle manière ? Dans quels buts ?
- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**
 - Ces recherches peuvent se faire à la maison préalablement à l'étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.
 - Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).
 - Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seule-

ment et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.

– Ces questions peuvent, évidemment, être réparties entre les élèves.

• **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève en sollicitant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de réponse ou confie cette tâche à un secrétaire de séance. On en profitera pour faire les remarques de langue qui s'imposent.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

L'organisation sociale du « meilleur des mondes » se fonde sur le contrôle scientifique de la reproduction. La science permet de créer les individus en fonction des besoins de la société. L'organisation sociale s'appuie également sur le conditionnement des citoyens à l'aide d'une éducation élaborée de manière scientifique. Par la répétition de messages, les enfants acceptent sans réfléchir leur future condition dans la société.

La science ne crée sans doute pas le « meilleur des mondes », mais elle empêche toute critique de l'organisation sociale.

Éléments de correction

1. Le début de ce roman se situe à Londres au ^{XXVI}e siècle.

2. Ce roman appartient donc à la science-fiction puisqu'il se déroule dans le futur.

3. Le procédé de « bokanovskification » consiste à diviser un œuf humain afin d'obtenir un grand nombre d'individus identiques.

4. Le directeur a une opinion très favorable du procédé de « bokanovskification ». On peut s'en rendre compte par le relevé des indicateurs d'opinion : « parfaitement », « complète », « le progrès », « instruments majeurs », « stabilité sociale », « vraiment ». L'avantage de ce procédé est d'assurer la stabilité sociale.

Cette question peut être suivie d'un oral spontané pour critiquer l'enthousiasme et la vision de la société du directeur.

5. On rend chaque classe satisfaite de sa situation en éduquant les enfants dans ce sens à l'aide de la répétition. Pendant le sommeil des nourrissons les mêmes leçons sont répétées.

6. La société du « meilleur des mondes » est eugéniste car, par des procédés technologiques comme la « bokanovskification » ou la reproduction artificielle, elle vise à améliorer l'espèce humaine. Cependant, cette « amélioration » n'implique pas la recherche du meilleur pour tous mais uniquement pour la caste des Alphas.

7. Cette société est organisée en castes (Alphas, Bêtas, Gammas, Deltas, Epsilons) afin d'en assurer la stabilité : « l'instrument majeur de la stabilité sociale ». Chaque caste est satisfaite de sa situation et de son travail. Cette société a besoin d'élites avec les Alphas, mais elle a aussi besoin des Epsilons. Les Epsilons sont si bêtes qu'ils ne se rendent pas compte de leur situation et ne cherchent donc pas à se révolter : « ils sont trop bêtes pour savoir... ». De plus, il faut des Epsilons pour réaliser certaines tâches qui ne demandent aucune intelligence : « 96 jumeaux identiques faisant marcher 96 machines identiques ! »

À vos premières impressions de lecture !

À travers un échange dans la classe, l'objectif est de mettre en avant l'ironie de ce titre.

On pourra revenir sur l'origine de ce titre en utilisant les pages 192-193.

Lecture AVEC L'ALPHA BERNARD MARX ET LA BÊTA LENINA CROWN MANUEL P. 196-197

Problématique de lecture

Pourquoi les deux personnages Lenina et Bernard sont-ils à la fois des héros et des anti-héros ?

Commentaires

Cette séance a pour objectif de cerner le rôle des personnages dans ce récit. Après un début de roman très descriptif, le récit prend corps au travers de ces deux personnages. Il s'avère que leur positionnement vis-à-vis du lecteur est complexe : ils ne sont ni héros ni anti-héros. Ces personnages montrent alors la force du régime totalitaire, car malgré leurs doutes et les signes de révolte de Bernard, ils ne réussissent pas à s'opposer clairement au modèle de société qui leur est imposé.

Le personnage du sauvage a été volontairement ignoré dans ce parcours de lecture afin de simplifier l'analyse. C'est un personnage important de ce roman qui joue en quelque sorte le rôle d'observateur extérieur. L'enseignant pourra étudier ce personnage en s'appuyant par exemple sur la lecture d'élèves plus avancés dans leur travail.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions. »
- « Comprendre une stratégie d'explication, d'argumentation. »

CONNAISSANCES

- Contre-utopie.

ATTITUDES

- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant présentera la place de ces extraits dans le récit.
 - Il peut lire d'emblée, d'une manière expressive, les textes.
 - Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves et les note au tableau : de quoi ces deux textes parlent-ils ? Que pensez-vous de ces personnages ?

- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes**

La classe peut être divisée en deux grands groupes (eux-mêmes subdivisés en sous-groupes), chacun étudiant un seul des deux personnages.

Les questions pour étudier ces personnages pourront être tirées des remarques faites par les élèves lors du lancement de séance. On pourra compléter ces questions par celles du manuel (questions 1 à 3 pour Bernard et 1 et 4 pour Lenina).

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**

Le professeur interroge précisément un élève sur un des personnages. Les autres membres du groupe corrigent ou complètent. L'enseignant ou un élève note des réponses au tableau. Le groupe d'élèves qui n'a pas travaillé sur ce personnage est invité à poser des questions ; l'autre groupe propose des réponses à ces questions. Les personnages sont ainsi présentés successivement par les deux groupes d'élèves.

- **Synthèse. Cours dialogué**

Sous la forme d'un oral spontané, tous les élèves répondent aux questions 5 et 6.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Les personnages sont pour le lecteur des héros car ils s'opposent, dans une certaine mesure, à la société du « meilleur des mondes ». Lenina est sentimentale, dans un monde où le sexe n'est qu'un acte de consommation. Bernard recherche une certaine forme de liberté. À l'inverse, cette originalité des personnages fait d'eux des antihéros au sein de la société du « meilleur des mondes ». Bernard, en particulier, est considéré comme un paria.

Éléments de correction

1. Le nom « Bernard Marx » évoque celui de Karl Marx. « Lenina Crown » évoque celui de Lénine. On ne peut que supposer le but de l'auteur dans le choix de ces patronymes, cependant on peut imaginer que ces noms rattachent les personnages au monde réel et qu'ils donnent une dimension politique au texte en évoquant le communisme. Toutefois, Huxley ne dénonce pas dans cet ouvrage le communisme mais toutes les formes de totalitarisme. Ces personnages sont nommés ainsi pour leur donner un aspect révolutionnaire.

2. Bernard est physiquement inadapté au « meilleur des mondes » car il est trop petit pour un Alpha. Il est également inadapté moralement car il n'est pas sûr de sa supériorité sociale et s'interroge trop sur sa propre existence (« le sentiment du moi était, chez lui, vif et désolant »).

3. Le corps social est un groupe d'humains vivant dans une même société. Bernard ne veut pas en faire partie car à l'intérieur de ce corps social, il ne peut agir par lui

même (l. 11). Il est un peu comme une fourmi dans une fourmilière. Le « moi » est en italique afin d'être mis en valeur car il est justement en opposition à ce corps social.

Cette question peut être l'occasion d'observer l'iconographie de la page 197.

4. On peut penser que Lenina a peur des vagues (l. 4). Cependant, la suite du texte montre qu'elle a davantage peur de cette situation de liberté et d'oisiveté. Lenina a parfaitement intégré les leçons de son enfance : « Tout le monde est heureux, à présent ! » Elle ne veut donc pas remettre en question la société. Or, le simple fait de contempler la mer sans raison est déjà un acte révolutionnaire et c'est de cela dont Lenina a peur : « comme je déteste être ici ! ».

5. Lenina est trop sentimentale et Bernard trop différent et individualiste. Leur mal-être n'a donc pas les mêmes conséquences. Lenina est juste « un peu décalée » alors que Bernard est un « paria ».

6. Dans le « meilleur des mondes », Bernard est un paria. C'est donc un antihéros. Il provoque « le mépris et l'hostilité ». Pourtant, Bernard partage de nombreux points communs avec le lecteur, comme sa méfiance par rapport à la société du « meilleur des mondes ». Il est alors un héros aux yeux du lecteur.

À vous de comparer !

Cette question permet d'enclencher un oral spontané. L'objectif est de montrer les limites de notre propre société qui stigmatise et pénalise les porteurs de défauts physiques.

Lecture AUX FRONTIÈRES DE L'«ÉTAT MONDIAL» MANUEL P. 198-199

Problématique de lecture

Pourquoi, au regard de l'idéologie du *Meilleur des mondes*, les étrangers de la réserve sont-ils qualifiés de «sauvages» ?

Commentaires

Cet extrait présente l'arrivée de Lenina et Bernard dans une réserve de sauvages. On aurait pu s'attendre à la description d'un monde idéal, utopique. Mais cette réserve n'est pas une solution toute faite présentée par Huxley. Il ne propose pas dans son roman un retour à la vie sauvage.

Cette visite d'une réserve de sauvages permet à Huxley de poursuivre sa critique de la société du «meilleur des mondes» en abordant le thème de la perte des valeurs. Cette notion de valeur est assez complexe à comprendre pour les élèves, car elle est très abstraite. Cependant, il semble capital de consacrer assez de temps à cette notion car elle permet de répondre à la problématique de la séquence. En effet, les arguments que l'on oppose à la science sont le plus souvent des arguments de valeur. Les problèmes abordés dans ce roman, comme l'eugénisme, trouvent souvent une réponse dans des valeurs morales ou religieuses.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Mettre en relation des éléments sociologiques contemporains et des essais ou des fictions.»
- «À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer.»

CONNAISSANCES

- Contre-utopie.

ATTITUDES

- «Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle.»

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

• Lancement. Cours dialogué

- L'enseignant présentera la place de cet extrait dans le récit.
- Il peut lire d'emblée le texte, d'une manière expressive.
- Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves et les note au tableau : de quoi ce texte parle-t-il ? Quelles réactions ce texte inspire-t-il ?
- Le professeur pose la problématique de la séance. Cette problématique peut être celle du manuel, ou bien être tirée des premières impressions des élèves. Ainsi, le terme de «sauvage» et l'aspect choquant de cet extrait peut entraîner des remarques pertinentes que l'enseignant pourra transformer en problématique de séance.

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes

- Les recherches peuvent se faire à la maison préalablement à l'étude des textes, en classe ou en accompagnement personnalisé.
- Elles peuvent être effectuées individuellement, en binômes ou en groupes (4 élèves maximum).
- Elles peuvent concerner l'ensemble des questions du manuel, une partie seulement et/ou être enrichies par celles du professeur et des élèves.
- Ces questions peuvent être réparties entre les élèves.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

- Le professeur interroge précisément un élève en demandant une réponse structurée. Il note au tableau des éléments de

réponse ou confie cette tâche à un secrétaire de séance.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Le terme de «sauvage» est complexe, il s'oppose ici à «civilisé». L'idéologie du «meilleur des mondes» serait alors porteuse de la civilisation et s'opposerait à la sauvagerie des étrangers considérés comme primitifs.

Les étrangers de la réserve sont qualifiés de «sauvages» car ils n'adhèrent pas à l'idéologie imposée dans le «meilleur des mondes». Ils ne possèdent pas la même technologie, mais au-delà, ils ne possèdent pas les mêmes valeurs. Ils acceptent la vieillesse et ne rejettent pas les sentiments liés à la maternité et la famille.

Éléments de correction

1. Lenina est choquée et repoussée par le monde qu'elle découvre : «une grimace de dégoût». Bernard ne porte aucun jugement : «hausse philosophiquement les épaules».

2. Lenina est choquée car c'est la première fois qu'elle voit un vieillard.

3. Vifs : adjectif. Qui a beaucoup de vigueur. Cet adjectif contraste donc avec la description de la lenteur de cet homme : «lentement» (l. 16), «attention tremblante» (l. 18), «très lentement» (l. 24). Chaque élève peut avoir son propre sentiment face à ce vieillard. Cependant on peut noter que ce contraste entre la lenteur du corps et la vivacité du regard évoque une certaine sagesse.

4. Les citoyens du «meilleur des mondes» absorbent des médicaments afin de rester jeunes. L'explication semble scientifique en raison du lexique utilisé : «sécrétion»,

«magnésium», calcium», «métabolisme». Après 60 ans, les vieux du «meilleur des mondes» meurent d'un coup.

5. Lenina porte un regard négatif sur l'instinct maternel : «ce spectacle vivipare révoltant» (l. 55-56). Elle trouve l'allaitement impudique (l. 51-52). Au contraire, Bernard est enthousiasmé (l. 57).

Ce passage confirme la fonction de chacun des personnages : Lenina a bien intégré les valeurs du «meilleur des mondes» et représente cette société. Bernard est plus proche des valeurs de notre société et le lecteur peut s'identifier à lui.

6. Dans cette société contre-utopique, les valeurs de notre société semblent inversées. Ainsi les valeurs familiales sont détournées : être mère est une honte, être vieux une horreur. De la même façon, la santé est synonyme de jeunesse. Les hommes meurent pourtant assez jeunes. Alors que dans notre société un individu peut être considéré en bonne santé même s'il est vieux.

À vous de vous documenter!

Exemple de documentation :

- Carte des réserves indiennes aux États-Unis : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Biamap-indian-reservations-usa.png>
- Article sur les réserves indiennes : <http://voyages.liberation.fr/regard-sur-la-folie/une-reserve-indienne-aujourd-039-hui>
- Article sur les «zoos humains» : www.monde-diplomatique.fr/2000/08/BAN-CEL/14145

Lecture LA SENTENCE FINALE DE SA FORDERIE MANUEL P. 200-201

Problématique de lecture

Quelles leçons le romancier délivre-t-il indirectement aux lecteurs de son temps ? Et à ceux d'aujourd'hui ?

Commentaires

Adlous Huxley n'est pas opposé à la science. Le rôle de la science dans ce roman contre-utopique est pourtant clairement négatif. Huxley, par l'intermédiaire d'un discours du dirigeant du « meilleur des mondes », rend beaucoup plus claire sa position. Mustapha Meunier distingue la vraie science dangereuse pour le pouvoir en place et une science que l'on pourrait qualifier d'impure qui n'a pour but que de distraire le peuple. Cet extrait apporte alors une forme de conclusion à l'interrogation qui guide ce parcours de lecture : les avancées scientifiques et techniques nécessitent une réflexion individuelle et collective, au risque qu'une minorité d'individus détourne la science de ses véritables objectifs. À l'inverse, cette même science, bien employée, peut déstabiliser les régimes totalitaires.

Cet extrait ne se situe pas à la toute fin du roman. À la suite de ce chapitre, le sauvage va vivre une aventure avec Lenina et il finira par se suicider. Nous avons choisi de clore ici ce parcours de lecture car le personnage du sauvage n'a pas été étudié. Or, l'extrait retenu ici marque la dernière apparition du personnage de Bernard. Ce dernier se révèle alors dans toute sa faiblesse.

Qu'il s'agisse du suicide du sauvage ou de la déchéance de Bernard, le dénouement de ce roman est toujours très défaitiste. La société du « meilleur des mondes » ne semble donc offrir aucune alternative heureuse. Huxley pousse jusqu'au bout la logique de la contre-utopie, en ne laissant aucun espoir au protagoniste de ce roman.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Mettre en relation des éléments socio-logiques contemporains et des essais ou des fictions. »

CONNAISSANCES

- Contre-utopie.

- Lexique : progrès /science /conscience.

ATTITUDES

- « Entrer dans des hypothèses envisageables dans le futur et les mettre en relation avec la société actuelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

• Lancement. Cours dialogué

- L'enseignant présentera la place de cet extrait dans le récit.
- Il peut lire ensuite cet extrait, d'une manière expressive.
- Il recueille les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi cet extrait parle-t-il ?
- L'enseignant peut ensuite lire et noter au tableau la problématique de lecture. Les élèves y répondent de manière spontanée. L'enseignant note ces premières réponses et, à partir de celles-ci, dégage trois axes de recherche : message économique, scientifique ou idéologique.

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves. Recherches personnelles ou en groupes

La classe peut être divisée en trois grands groupes (eux-mêmes subdivisés en sous-groupes), chacun étudiant un axe de recherche.

Pour guider cette recherche, on pourra utiliser les questions du manuel (questions 1 à 2 pour les messages politique et économique ; 3 à 4 pour le message scientifique et 5 à 6 pour le message idéologique). Ces questions pourront être complétées par les questions et remarques faites par les élèves lors du lancement de séance.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

- Le professeur interroge précisément certains élèves en fonction de l'axe de recherche qu'il leur avait été assigné.

• **Conclusion. Cours dialogué. Élaboration collective de la réponse à la question posée au début de la séance**

Le professeur retourne à la problématique posée en début de séance et élabore avec les élèves une réponse écrite recopiée par l'ensemble de la classe.

Pour exemple :

Comme toute contre-utopie, le but de ce roman est de délivrer au lecteur un message. Ici le romancier donne plusieurs leçons. Il critique d'abord le fordisme, parce que ce mode de production impose une forme d'uniformisation de la société. Il critique également, de manière indirecte, la fin de la démocratie au profit d'une dictature. Huxley dénonce enfin la mauvaise utilisation de la science. Il ne s'attaque pas à la science mais au détournement de ses objectifs. La vraie science cherche la vérité, la science du « meilleur des mondes » ne cherche qu'à contrôler les individus.

Staline arrive au pouvoir en 1922, Hitler en 1933 ; ils imposent des régimes totalitaires en URSS et en Allemagne. Ce roman, écrit en 1932, évoque donc pour les lecteurs de l'époque ces régimes. Ainsi Mustapha Meunier envoie Bernard en exil comme Staline (en URSS) envoyait ses opposants au goulag en Sibérie. Pour le lecteur d'aujourd'hui, la menace du nazisme et du stalinisme n'est pas aussi directe, pourtant les leçons délivrées par Huxley restent toujours d'actualité. Elles nous invitent à rester vigilants face aux dérives de la société et de la science.

Éléments de correction

1. Ce néologisme est formé à partir du nom « Ford ». En utilisant ce nom, l'auteur a l'intention de dénoncer à la fois l'eugénisme et la division du travail.

2. Cette appellation rappelle la monarchie car le roi de France pouvait être nommé « Sa Majesté » ou « Sa Seigneurie ».

3. Mustapha Meunier reproche à la science d'être « subversive ». Elle peut déstabiliser la société.

4. Mustapha Meunier distingue la science pure et la science étudiée dans le « meilleur des mondes ». De part cette distinction, Huxley montre qu'il n'est pas opposé à la science. Il considère au contraire la science comme une arme pouvant servir ou desservir le peuple.

5. Le traitement réservé à ceux qui n'acceptent pas la société du « meilleur des mondes » est l'exil. Cette sanction rappelle la condamnation au goulag en Sibérie pour les opposants au régime totalitaire soviétique.

6. À l'annonce de son exil, Bernard supplie, pleure, se jette à genoux. Il montre ainsi son désir de rester à tout prix dans la société du « meilleur des mondes ». Il est trop intégré, voire esclave de cette société pour se rendre compte que cet exil est en fait une chance qui lui est offerte : une chance de vivre libre. D'ailleurs son ami, Helmholtz, accepte au contraire très bien cet exil.

À votre commentaire !

Réponse personnelle des élèves.

Langue DES CITATIONS SUR LE « PROGRÈS » ET LA « SCIENCE » MANUEL P. 202-203

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur trois termes du lexique usuel cités dans le programme, à la rubrique *Champ linguistique* : « progrès/science/conscience ».

Mais il ne s'agit pas à proprement parler d'un cours de lexique invitant les élèves à réfléchir sur les différents sens de ces mots. Afin de varier les contenus et les démarches des séances lexicales du manuel, il nous a semblé approprié, pour leur étude, de les approcher insérés dans des citations et par conséquent d'analyser les caractéristiques textuelles et les visées de ce type d'énoncé. La notion de « citation » sera du reste revue en classe de terminale car elle est un des éléments incontournables du commentaire de texte.

Représentant la dernière séance de langue de l'objet d'étude « L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations », cette leçon permettra en outre aux élèves de poursuivre leur réflexion autour de ces trois mots « clés » qui induisent le plus souvent des connotations positives et négatives.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Lexique usuel : progrès/science/conscience.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Toutes les séances de langue présentées dans le manuel suggèrent à l'enseignant une démarche inductive.

À l'aide des questions de recherche, il conviendra d'étudier tout d'abord les significations de trois citations isolées contenant les mots « progrès/sciences/conscience ». Puis on montrera comment elles ont été insérées dans un texte portant sur les liens entre le progrès et la science. Si le professeur le souhaite, il pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera ensuite les élèves à reformuler, avec leurs propres mots, les

points traités dans le Mémo. En effet, on ne pourra s'assurer de la maîtrise, par les élèves, du sujet traité que s'ils s'avèrent capables d'expliquer, à leur tour, en autonomie, ce qui aura été étudié.

Pour exploiter les exercices

Les exercices peuvent être effectués en classe, en accompagnement personnalisé, à la maison... Comme toutes les pages d'exercices du manuel, ils sont conçus de manière progressive. Ils ne représentent pas des « tâches globales complexes », à la différence des activités d'expression écrite et orale. Mais ils ne se veulent pas non plus uniquement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Ainsi, dans le premier exercice, demande-t-on à l'élève de mettre en relation des citations et leurs significations.

Le deuxième exercice porte sur l'insertion des citations précédemment étudiées dans deux textes de philosophes contemporains présentant deux « discours » opposés sur le progrès et la science.

Le troisième exercice est plus créatif. Les élèves devront légender une image en utilisant si possible une citation, même si cela n'est pas explicitement demandé dans la consigne !

Éléments de correction

Recherches

1. et **2.** – « Science » et « conscience ». Cette célèbre citation de Rabelais est extraite de *Pantagruel* (1532). C'est un des conseils que donne le géant Gargantua à son fils dans une lettre consacrée à son éducation. Selon lui, si tout humaniste se doit d'étudier toutes les sciences, il ne doit pas pour autant oublier Dieu. Bien au contraire : *« Mais parce que, selon le sage Salomon, sagesse n'entre point en âme malivole, et science sans conscience n'est que ruine de l'âme, il te convient servir, aimer et craindre Dieu. »*

Adaptée à notre monde d'aujourd'hui, cette citation signifie que la science ne doit pas s'opposer à la morale et à l'éthique.

Par conséquent, la citation met en relation le progrès scientifique et la morale.

– « Progrès... intérieur », « progrès... matériel ». La citation de l'écrivain, Julien Green (1900-1998) développe un peu la même idée mais en se situant au niveau de l'individu. Le progrès d'un homme ne peut s'évaluer qu'au plan intérieur, c'est-à-dire au plan de son évolution morale, culturelle... Le progrès matériel, c'est-à-dire l'accumulation de biens de consommation, la richesse pécuniaire ne signifie pas, selon l'écrivain, que l'homme (ou la femme) a progressé.

Par conséquent, la citation met en relation le progrès intellectuel, moral d'un individu et le progrès matériel.

– « Machine à coudre » et « bombe atomique ». L'écrivain Marcel Pagnol (1895-1974) juxtapose, de manière humoristique, deux termes qui ont apparemment peu de lien entre eux, si ce n'est que ce sont deux inventions techniques.

Marcel Pagnol fait référence au progrès technique qui, s'il peut contribuer à faciliter la vie quotidienne, peut aussi provoquer des drames.

3. De fait, ces trois citations montrent que les progrès scientifique, matériel et technique peuvent s'avérer dangereux s'ils ne portent pas des valeurs morales.

4. – La citation rapportée au style direct est : « « Il ne peut y avoir de progrès véritable qu'intérieur ».

– Les citations rapportées au style indirect sont : « science ... de l'âme » ; « il faut se méfier... atomique ».

5. Des crochets sont utilisés dans la troisième citation car la conjonction de subordination de cause « parce que » ne figure pas dans le texte d'origine.

6. Ces citations légitiment le commentaire sur les liens entre le progrès et les

sciences. Elles illustrent et justifient l'assertion au début du texte : « Le progrès est fréquemment remis en cause. » Elles ont, par conséquent, une visée argumentative.

Exercices

1. Interpréter des citations

a. et b.

– 1 et C. L'image de l'édifice en construction peut être mise en relation avec les « nouvelles perspectives » qu'offrent sans cesse les découvertes scientifiques.

– 2 et D. Les savants, selon Zola, font effectivement progresser la société.

– 3 et A. Deux expressions peuvent être mises en relation : « complète servitude » et « perdre sa liberté ».

– 4 et B. le mot « sauvage » renvoie à l'expression « nature cruelle ».

2. Insérer des citations

Texte A

L'augmentation continue de la productivité rend la promesse d'une vie encore meilleure pour tous toujours plus réalisable. Cependant, le développement du progrès semble être lié à la servitude *comme l'affirme justement Paul Valéry : « L'homme moderne est l'esclave de la modernité : il n'est point de progrès qui ne tourne à sa plus complète servitude. »*

(SD) Dans tout l'univers de la civilisation industrielle, la domination de l'homme par l'homme croît en étendue et en efficacité. [...] Les camps de concentration, les génocides, les guerres mondiales et les bombes atomiques ne sont pas des rechutes dans la barbarie, mais les résultats effrénés des conquêtes modernes de la technique et de la domination. *Ainsi le célèbre poète, Charles Baudelaire, précise-t-il : « Quoi de plus absurde que le progrès, puisque l'homme reste toujours semblable et égal à l'homme, c'est-à-dire à l'état sauvage. »*

(SD)

Texte B

La technique a souvent quelque chose de stupéfiant. [...] Il est possible d'enregistrer

notre conversation, de la filmer, puis de la faire revivre dans cent ans, vue peut-être sous un angle différent. *C'est pourquoi le scientifique Marcelin Berthelot considère que « la science ne renverse pas à mesure ses édifices; mais [qu']elle y ajoute sans cesse de nouveaux étages et, à mesure qu'elle s'élève davantage, [qu']elle aperçoit des horizons plus élargis. » (SI)* Une prise de vues cinématographiques offre l'opportunité de ressusciter des personnes disparues dont on a perdu le souvenir, la présence physique, la voix, le geste. [...] Déjà, on parle de réalité virtuelle, de quatrième dimension. La pensée même se digitalise. *Comme Émile Zola, il est possible d'affirmer que « les vrais révolutionnaires... les vrais hommes d'action, ceux qui font pour demain le plus de vérité, le plus de justice, ce sont à coup sûr les savants. » (SI).*

3. Légender une image

Création personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

À l'oral CONFRONTER DEUX CONTRE-UTOPIES DU FUTUR MANUEL P. 204-205

Commentaires

Cette séance permet d'aborder une œuvre cinématographique de science-fiction. Si ce film n'est pas toujours connu du grand public, il est considéré par les spécialistes comme un classique du genre. Les élèves, souvent sensibles aux arts visuels, pourront ainsi revenir sur les notions de science-fiction, d'anticipation et de contre-utopie.

De plus, ce film est intéressant car directement inspiré par le roman *Le Meilleur des mondes*. Un travail de confrontation entre ces deux œuvres s'avère donc extrê-

mement riche, mais également assez difficile puisqu'il convient de maîtriser deux œuvres. C'est pourquoi il semble judicieux de limiter le champ de recherche des élèves autour d'un thème assez précis.

GATTACA

Le thème central de ce film est l'eugénisme. Ainsi le titre GATTACA fait référence à des éléments de base de l'ADN : **G**uanine, **C**ytosine, **A**dénine, **T**hymine. On retrouve la séquence GATTACA dans le génome humain.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur. »

CONNAISSANCES

- Contre-utopie.

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement.** Cours dialogué

Après avoir visionné le film, l'enseignant pourra demander aux élèves, lors d'un oral spontané, de relever les points communs entre ces deux œuvres. Ces points communs seront notés au tableau.

- **Observation de la démarche proposée**

À l'aide des remarques des élèves et des sujets proposés dans le manuel, une liste de points communs est dressée. Les élèves se répartiront en groupes afin de traiter ces différents sujets. Avant de laisser les élèves travailler en autonomie, l'enseignant pourra rappeler ce qu'est un exposé : une présentation orale d'un sujet, construite de manière structurée et développée. Il pourra également demander aux élèves d'évoquer rapidement des exposés faits durant leur scolarité.

- **Évaluation de l'exposé**

Les critères d'évaluation (qu'il s'agisse d'un évaluation sommative ou non) devront être donnés avant le début du travail. Par exemple, on pourra évaluer la qualité de l'oral, sa « mise en scène », le plan, la pertinence de la confrontation entre les deux œuvres, le choix des exemples...

**En question
EN QUOI LES AVANCÉES
SCIENTIFIQUES ET
TECHNIQUES NÉCESSITENT-
ELLES UNE RÉFLEXION
INDIVIDUELLE
ET COLLECTIVE ?
MANUEL P. 206-207**

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise deux objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- répondre précisément à une des interrogations du programme posée à propos de l'objet d'étude.

Le choix a été fait ici de concentrer cette interrogation autour d'un exemple. Il semble en effet difficile de parler de la même façon de toutes les avancées techniques et scientifiques. L'exemple du diagnostic préimplantatoire semble pertinent dans la continuité ou l'ouverture de cette séquence sur *Le Meilleur des mondes*. De plus, ce sujet fait réellement débat dans notre société.

Objectifs du programme

- Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.

- Initier les élèves à la synthèse de documents et à la rédaction d'un commentaire en vue de l'épreuve certificative du baccalauréat professionnel et de leur éventuelle entrée en BTS.

Conseils pédagogiques

Comme les interrogations présentées dans le programme sont souvent complexes, il nous a semblé plus judicieux de placer cette séance à la fin de la séquence après que les élèves ont lu et analysé une œuvre contre-utopique.

Après une lecture documentaire de tous les documents, les élèves pourront être invités à réagir librement. Les questions proposées dans « Analysez » sont alors un guide pour recentrer ou relancer cet oral spontané. Cet échange doit permettre de préparer le commentaire écrit.

Éléments de correction

Analysez

1. Le DPI est une avancée scientifique importante car il permet d'empêcher une maladie d'apparaître. Ainsi on ne soigne plus un malade, mais on évite la maladie.

2. L'eugénisme vise à améliorer le patrimoine génétique d'une espèce.

Les exemples historiques montrent qu'il y a un danger dans cette pratique. En Allemagne entre 1934 et 1945, certains malades ont été maltraités ou tués au nom de l'eugénisme. Dans les exemples de science-fiction, comme dans *Le Meilleur des mondes* ou *Bienvenue à Gattaca*, l'eugénisme justifie l'exclusion des individus considérés comme imparfaits des postes à responsabilités.

3. Il peut paraître choquant de diagnostiquer chez un fœtus de quelques semaines un risque de cancer à 70 ans. De plus, ce diagnostic peut être suivi d'un avortement. Pour un risque faible et lointain, on empêche donc un être humain de

vivre. Cependant, on peut comprendre que chacun souhaite le meilleur pour ses enfants. Il y a donc un décalage entre une réflexion collective qui se situe au niveau de la morale et une réflexion individuelle qui se situe à un niveau plus émotionnel. La société dans son ensemble doit contrôler les risques d'eugénisme, même si l'on peut comprendre qu'un individu souhaite donner toutes les chances à son enfant.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– **Introduction** : reformuler l'introduction proposée dans la page. Noter la question posée dans le titre de la séquence.

– **Premier paragraphe** : une réflexion pour ne pas rééditer les erreurs du passé : après avoir montré les avancées qui ont été permises grâce à la science (dans les domaines de la médecine, de la communication...), on prouve que le manque de réflexion sur la science et la technologie a pu, par le passé, provoquer des catastrophes (problèmes liés à l'amiante, eugénisme...).

– **Second paragraphe** : une réflexion pour choisir de manière informée et responsable. Montrer les espoirs que la science fait naître avec, par exemple, le DPI et les problèmes moraux que cela peut engendrer.

– **Conclusion** : répondre clairement à la question posée dans l'introduction. Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il est préférable de leur faire trouver par eux-mêmes.

Histoire des arts LES EFFETS SPÉCIAUX AU CINÉMA DEPUIS LA FIN DU XIX^e SIÈCLE MANUEL P. 210-211

Première approche

1. Georges Méliès peut être considéré comme un précurseur puisqu'il transpose au cinéma des trucages réalisés au théâtre et qu'il en imagine de nouveaux. En outre, il est à l'origine du premier studio de cinéma.

2. Des trucages de Georges Méliès sont liés à l'arrêt de caméra : apparitions, disparitions substitutions instantanées. D'autres relèvent de la surimpression (c'est-à-dire que la pellicule est rembobinée pour une seconde impression). Les décors en trompe-l'œil participent aux trucages de ses films.

Seconde approche

1. Le recours aux effets spéciaux mécaniques est nécessaire car il n'est pas possible de réaliser certains éléments : c'est le cas de la taille, d'où la création de maquettes ou la transformation physique, entraînant l'utilisation du maquillage ou de prothèses en latex, par exemple.

2. L'évolution majeure pour les effets spéciaux provient de la révolution du numérique. En effet, les performances croissantes des ordinateurs et des logiciels permettent de repousser les limites techniques qui existaient précédemment.

Synthétiser

Les effets spéciaux sont au service du cinéma : ils permettent de créer un univers féérique, hors de la réalité. Cela est possible par différents aspects : le décor, les illusions d'échelle, le maquillage pour les transformations physiques notamment. La révolution du numérique a considérable-

ment augmenté les possibilités des effets spéciaux.

À votre portfolio artistique !

Quelques exemples :

- Comparer les versions du film *King Kong* de 1933 et de 2005 ; celles de *The Wolf Man* (1941) et *Wolfman* (2010) pour l'évolution des effets spéciaux liés au maquillage.
- *Metropolis* (1927) ; 2001, *l'Odyssée de l'espace* (1968).
- *Avatar* (2009) et *Alice au pays des merveilles* (2010), notamment pour le recours à la 3D et à la « motion capture ».

Évaluation VERS LE BAC PRO MANUEL P. 212-213

Commentaires

La dernière séance de la séquence propose aux élèves de s'entraîner sur une épreuve conçue comme une propédeutique à celle du baccalauréat.

Dans l'attente de la parution du texte réglementaire définissant l'épreuve, il nous a paru utile d'entraîner les élèves plus particulièrement au commentaire.

Ainsi les trois sujets intitulés « Vers le Bac pro » ne portent pas sur des écrits d'invention mais sur des argumentations.

Plus précisément, pour l'écrit demandé aux élèves dans ce devoir, il s'agira de réinvestir les connaissances et les capacités étudiées dans la séquence.

Éléments de correction

1. Dans le premier paragraphe de l'extrait d'Eugène Zamiatine, *Nous autres*, le narrateur pose les questions suivantes : « Est-ce moi, D-503, qui ai écrit ces quelque deux cents pages ? Ai-je jamais éprouvé tout cela ou ai-je cru que je l'éprouvais ? » Ces

questions montre que le personnage s'interroge sur lui-même, ses capacités, son passé. Elles intriguent le lecteur qui va chercher des éléments de réponse dans la suite du texte. **(1,5 point)**

Dans le deuxième paragraphe, sont répétées des tournures interrogatives (« Je n'ai plus... ; ne puis... ; ne m'empêche... ; plus rien... »), ainsi que certains mots (« vide : 2 fois ; souris/sourire : 3 fois »). Ces répétitions syntaxiques et lexicales prouvent que le narrateur a « perdu » des éléments de son passé. Il est comme « vidé » et paraît réfléchir difficilement. Les phrases simples construites de manière identique renforcent cette impression. **(1,5 point)**

2. Le pronom indéfini « on » désigne le « bienfaiteur » cité dans l'introduction et ses partisans. Plus précisément, ce sont les bourreaux du narrateur. **(1 point)**

L'emploi du « on » montre que ce personnage n'identifie pas ceux qui lui ont fait subir « la Grande Opération ». Ils sont perçus de manière collective comme si la société de cet État avait fait perdre aussi aux individus leur propre identité. Du reste, le personnage se nomme lui-même « D-503 ». **(1 point)**

3. Les deux pratiques dénoncées sont la torture et la lobotomie qui font perdre aux individus la conscience de leur « moi ». Ainsi n'ont-ils plus « le délire », ne parlent-ils « plus en métaphores absurdes », n'ont-ils « plus de sentiments ». Ils perdent leur intelligence et peuvent donc être aisément manipulés. **(1 point)**

Cependant, une jeune femme semble avoir résisté à la torture à la différence des autres personnages : « Cette opération fut répétée trois fois et jamais un mot ne sortit de ses lèvres. Ceux que l'on avait amenés en même temps se montrèrent plus honnêtes. Beaucoup parlèrent dès le premier essai. » **(1 point)**

4. Le texte et le tableau présentent un homme transformé en « robot ». Le visage

du «travailleur» d'Heinrich Hoerle semble dénué de toute expression comme celui probablement de D-503 qui affirme ne plus avoir de sentiments. (1,5 point)

Ces deux œuvres suggèrent des contre-utopies car elles présentent un portrait négatif de deux individus devenus des automates, insensibles à la joie comme à la douleur, dans un environnement déshumanisé. (1,5 point)

Écriture

Barème détaillé :

- Devoir structuré (1,5 point : $0,5 \times 3$) :
 - une introduction présentant le sujet;
 - un développement;
 - une conclusion.
- Trois valeurs pertinentes et justifiées (4 points)

- Deux d'entre elles sont illustrées par des exemples (1,5 point)
- Qualité de l'expression (3 points)

@ En plus!

Pour entraîner les élèves à la lecture d'image, téléchargez sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Pour la séquence 9, sont disponibles (gratuitement pour les prescripteurs du manuel) :

- Luciano Laurana, *La Cité idéale*, page 208.
- Image du film *Le Voyage dans la Lune*, page 210.

EN PLUS ! S'ENTRAÎNER À LA LECTURE D'IMAGE

Pour entraîner les élèves à la lecture d'image, vous pouvez télécharger sur le site associé Lettres-histoire (www.foucherlettreshistoire.com) des iconographies du manuel en haute définition, accompagnées de leurs compléments pédagogiques, à distribuer aux élèves.

Sont reproduites dans les pages suivantes les fiches corrigées « Lecture d'image ». Sur le site associé sont disponibles également les fiches élèves, en format Word, à modifier ou à distribuer telles quelles aux élèves.

Liste des iconographies disponibles

- Sarah Moon, *Le Petit Chaperon rouge*, 1983
- Max Ernst, *L'Avion meurtrier*, 1920
- Francis Picabia, *Idylle*, 1927
- Edvard Munch, *La Peur*, 1900
- Johann Heinrich Füssli, *Le Cauchemar*, 1790
- Gustave Moreau, *Œdipe et le Sphinx*, 1864
- Louis Hersent, *Louis XVI distribuant des aumônes aux pauvres de Versailles*, 1817
- Reporters sans frontières, affiche sur la liberté de la presse
- Fernand Pelez, *Sans asile ou les Expulsés*, 1883
- Fabrizio Gatti, *Bilal, sur la route des clandestins*, mai 2008
- Roland Topor, *Affiche pour Amnesty International*
- Carte postale, « *Paris futur* », 1906
- Luciano Laurana, *La cité idéale*, xv^e siècle
- Image du film *Le Voyage dans la Lune*

SARAH MOON, LE PETIT CHAPERON ROUGE, 1983

Manuel, page 24.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image ? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement

- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment d'étrangeté
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent la photographie.

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

II. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

3. Complétez le tableau ci-dessous.

Nature/ Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Nature de l'illustration	<i>C'est une photographie en noir et blanc. Elle représente une des illustrations d'un album dédié au conte Le Petit Chaperon rouge de Charles Perrault.</i>	<i>Le choix d'illustrer le conte par une photographie crée un effet de surprise car il y a, bien évidemment, un décalage entre l'époque du conte (la fin du XVII^e siècle) et l'image qui, par sa nature et son sujet, suggère les années 1930-1940.</i>
Au premier plan	<i>On ne distingue pas très bien les éléments qui composent le premier plan car il est flou. On constate toutefois que domine la couleur noire avec un effet de « clair obscur ». On ne sait pas, non plus, si le cadrage est volontairement ou involontairement incliné.</i>	<i>Le spectateur est perturbé car il ne sait pas vraiment dans quel sens lire l'image qui est « penchée ». Les éléments flous du premier plan, la couleur sombre avec un effet de clair obscur suggèrent une atmosphère de mystère qui met également mal à l'aise. Le cliché « de travers » semble avoir été pris à la hâte. Le photographe a-t-il, lui aussi, peur du loup ? Sera-t-il sa prochaine victime ?</i>
Au second plan	<i>Deux ombres de taille inégale sur un mur éclairé. La première ombre est celle d'une petite fille présentée de profil. Elle recule face à la seconde ombre, beaucoup plus imposante qu'elle, celle d'un loup, la gueule ouverte, qui dirige sa patte vers elle.</i>	<i>Les présences de la petite fille et du loup évoquent le conte de Charles Perrault, Le Petit Chaperon rouge, même si l'illustration est une photographie. Comme dans le récit d'origine, le loup mangera probablement la petite fille mais il n'est pas, sur cette image, « doux ». La petite fille a peur comme le montrent ses bras levés pour se protéger, et le loup, sans se cacher, s'apprête à l'agresser violemment. Cette photo suggère les plans de certains films d'horreur ou films noirs. Elle évoque aussi un spectacle d'ombres chinoises. Dans les deux cas, le spectateur semble être en position de voyeur impuissant, ce qui renforce l'horreur de la scène. L'immatérialité des silhouettes rend celles-ci encore plus angoissantes. On sait qu'une petite fille est en danger mais on ne sait pas où se situent réellement l'agresseur et la victime. Le « destin » programmé du Petit Chaperon rouge accentue le registre dramatique, voire tragique de la scène.</i>
À l'arrière-plan	<i>Une porte ouverte sur un escalier étroit avec une rampe dans un immeuble décrépi. L'espace où mène l'escalier est fermé, clos et sombre.</i>	<i>Cette porte ouverte sur un escalier qui conduit on ne sait où renforce aussi, paradoxalement, l'horreur de la scène. Cette issue aurait pu permettre à la petite fille de se sauver mais son ombre tourne le dos à cette « sortie » et elle sera probablement agressée avant d'avoir pu se sauver. C'est aussi une porte ouverte sur un espace clos comme pour suggérer que, même si la petite fille parvient à s'en sortir, elle se heurtera probablement à un mur et, rattrapée, sera dévorée.</i>

III. METTRE EN RELATION L'IMAGE ET LE CONTE DE PERRAULT

4. Comparez l'image et les extraits du conte de Charles Perrault. En quoi cette illustration ressemble-t-elle au texte d'origine? En quoi s'en écarte-t-elle? Les intentions du conteur et de la photographe sont-elles identiques?

Extrait 1. [...] Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma Mère lui envoie. Demeure-t-elle bien loin? lui dit le Loup. [...]

Entre-temps, le loup, qui a appris du Petit Chaperon rouge l'adresse de sa grand-mère, est allé chez elle et l'a dévorée. Il attend alors la petite fille.

Extrait 2. [...] Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture : Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : [...] Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents. C'est pour te manger. Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea. FIN

Charles Perrault,
Contes de ma mère l'Oye, 1697.

Comme dans le conte de Perrault, le loup de Sarah Moon est très « méchant » et l'on devine qu'il va dévorer la petite fille. En revanche, la forêt devient la ruelle d'un quartier pauvre, véritable « coupe-gorge ». La petite fille exprime de la peur et de l'effroi à la différence du Petit Chaperon rouge de Perrault.

IV. METTRE EN RELATION LA PHOTOGRAPHIE AVEC LA VIE ET L'ŒUVRE DE SARAH MOON

5. Soulignez, dans la biographie de l'artiste, les éléments qui vous permettent de mieux comprendre les sources d'inspiration personnelles et artistiques de la photographe, ainsi que certaines caractéristiques de son œuvre.

Sarah Moon est née en 1941 en France. D'origine juive, ses parents fuient la France occupée et s'installent en Angleterre. De 1960 à 1966, elle devient mannequin, puis travaille pour de grands couturiers comme photographe de mode. Mais, vers 1980, elle s'oriente vers une photographie plus personnelle en noir et blanc. Des jeux d'ombre et de lumière, comme les clairs-obscurs de la peinture, des effets de « flou », un environnement urbain pauvre et inquiétant créent dans ses œuvres une ambiance fantastique empreinte d'angoisse comme dans les films allemands des années 1930 (*Nosferatu Le Vampire*, 1922; *M. Le Maudit*, 1931) et les films français « noirs » des années 1940. Ses clichés montrent souvent des animaux ou des hommes vêtus comme des animaux, des petites filles, des paysages industriels en délabrement et évoquent la solitude, la peur, la fuite... Il ne s'agit donc pas, pour Sarah Moon, de donner à voir, le plus objectivement possible (même si cela est difficile!) la réalité et d'en saisir, sur le vif, certains instantanés. Ses images présentent un décor et des personnages savamment mis en scène, comme dans un tableau, et suggèrent un univers non pas

réaliste mais imaginaire, onirique, parfois proche du cauchemar.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

6. Présentez en deux ou trois phrases ce que vous pensez de l'image : vous semble-t-elle fidèle au conte de Perrault ? Vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Pas de corrigé. Réponses personnelles de l'élève.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire de la photographie de Sarah Moon, *Le Petit Chaperon rouge*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique :** photographie, cliché, image, illustration, noir et blanc, ombre, ombre chinoise, silhouette, lumière, clair-obscur, angoisse, irréel, fantastique, onirique, cauchemar, effet de flou, conte, Perrault...

- **Plan :** 1. Présentation de l'image (auteur, nature et fonction). 2. Dénominations et connotations. 3. Registres et visées de l'artiste. 4. Jugement personnel.

*La photographie de Sarah Moon est une des illustrations de l'album publié en 1983 et dédié au conte de Charles Perrault *Le Petit Chaperon rouge*.*

Cette image montre, dans une ruelle sombre d'une ville des années 1930-40, la projection sur un mur éclairé par une lumière blafarde

de deux silhouettes, comme des ombres chinoises : celle d'une petite fille qui recule, apeurée, devant la masse imposante d'un loup violent et agressif qui s'apprête – peut-être –, conformément à la fin du conte d'origine, à la dévorer. Un climat de peur et de violence domine, d'autant plus que la présence des ombres positionne le spectateur comme un voyeur qui, malgré la violence de la scène, assiste impuissant, comme dans une tragédie, à une « mort programmée et annoncée ». On se sent, à la manière des plans des films « noirs », enfermé dans un espace clos sans pouvoir atteindre l'escalier de sortie qui offrirait peut-être un salut possible. Le photographe, comme la petite fille, a peur : sa main tremble, sa photo est floue. Peut-être sera-t-il la prochaine victime du loup.

Sarah Moon use davantage du registre de la peur et de l'horreur que Charles Perrault ne le fait. Dans ce conte merveilleux du ^{xvii}^e siècle, le lecteur ne croit guère à la vraisemblance de cette histoire et sourit des déguisements du loup. En revanche, même si le décor n'est pas foncièrement réaliste et relève surtout de l'univers onirique du cauchemar, l'illustration de la photographie évoque le monde violent des faits divers, celui des viols et des meurtres auquel les lecteurs et spectateurs du ^{xxi}^e siècle sont malheureusement habitués. Le registre de l'image est pathétique, voire tragique car la mort de la petite fille semble inéluctable. La visée moralisatrice du conte de Perrault (« ... il est dangereux de s'arrêter à écouter un loup ») disparaît au profit de la dénonciation de la violence des villes d'hier et d'aujourd'hui.

Personnellement...

La suite est à rédiger par l'élève.

MAX ERNST, L'AVION MEURTRIER, 1920

Manuel, page 30.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment d'absurde
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans la biographie de l'auteur, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre le cadre historique et artistique de l'œuvre.

Max Ernst (Brühl : 1891 – Paris : 1976) est un peintre et sculpteur allemand dont les œuvres reflètent les choix esthétiques du dadaïsme puis du surréalisme. Il commence tout d'abord à étudier la philosophie et l'histoire de l'art, mais il s'oriente rapidement vers la peinture. En 1913, il rencontre le poète de la modernité Guillaume Apollinaire, et le

peintre cubiste Robert Delaunay. Il combat pendant la Première Guerre mondiale dans l'armée allemande. Mais, révolté comme de nombreux intellectuels de sa génération contre la « boucherie » de la guerre des deux côtés du Rhin, il fonde avec Jean Arp et Tristan Tzara le mouvement Dada. Ce mouvement remet en cause tous les conformismes politiques, artistiques et culturels de l'époque. Souhaitant désacraliser l'œuvre d'art, Ernst pratique le collage mais, à la différence des photomontages de ses confrères, il ne laisse pas percevoir sur la surface de la toile l'assemblage, parfois [hétéroclite], des divers éléments collés. Ceux-ci se fondent dans un espace irréel, proche du rêve et de l'absurde, même s'ils dénoncent la guerre et les destructions qu'elle a engendrées. Max Ernst, en effet, a condamné dans plusieurs autres collages, comme Le Rossignol chinois (1920), la presse allemande qui vantait les mérites de l'armement allemand mais sur le registre de la distance et de l'ironie.

4. À l'aide des mots et expressions soulignés, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Le collage de Max Ernst, peintre d'origine allemande, s'inscrit dans le contexte historique des conséquences de la Première Guerre mondiale. En effet, comme toute sa génération qui a combattu contre les Français, pour les uns, et contre les Allemands, pour les autres, l'artiste est profondément marqué par « la boucherie » de la Grande Guerre. De plus, au plan artistique, il partage les choix esthétiques du mouvement Dada puis des surréalistes. Ceux-ci ne cherchent pas à imiter le monde réel en respectant les lois de la perspective et en donnant l'illusion de la réalité. Pour désacraliser l'art, il pratique parfois des collages dont l'univers absurde et irréel conserve cependant un pouvoir de dénonciation.

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	« L'avion meurtrier ». L'avion, qui est personnifié, est qualifié d'assassin.	Ce titre évoque une violence moderne à la fois humaine et technique.
Au premier plan	Une créature avec un casque en guise de tête, des bras humains avec des mains très fines dans une pose artistique, un corps et une queue d'avion. Cette créature plane au-dessus du sol, le casque légèrement incliné.	Cette créature mythologique « moderne » ressemble à une sirène militaire, à un oiseau de combat où la grâce côtoie, ironiquement, la technologie. Le casque ressemble à celui porté par les soldats allemands mais il suggère aussi une forme de robotisation. Le « pic » planté sur le devant rend ce masque agressif. Cette créature « dansante » semble immobilisée dans les airs et pèse de tout son poids dans un espace désertifié. Elle provoque des réactions ambivalentes : son « charme » peut s'avérer redoutable...
Au second plan	Deux hommes, un militaire et un civil, reconnaissables à leur costume, portent un blessé avec un bras en écharpe.	La présence du blessé justifie le titre du collage : il est vraisemblablement la victime de cet « avion meurtrier ». Les trois hommes montrent, peut-être, que la guerre touche tout le monde mais qu'elle a encouragé aussi une forme d'entraide.
À l'arrière-plan	Deux espaces séparés par une ligne distincte désignent le ciel et la terre.	L'espace est vide et ne suggère aucun paysage. Tout semble être désert... détruit par cette créature ?

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau ci-dessus.

IV. COMPRENDRE LES PROCÉDÉS DE FABRICATION

6. Encadrez, en vous reportant à nouveau à la biographie présentée dans la question 3, les informations sur la fabrication de l'image.

7. Nommez la technique employée par l'auteur et reformulez en deux ou trois phrases les procédés de fabrication utilisés.

Max Ernst recourt à la technique du collage à partir d'un montage photographique. Il a découpé dans la presse diverses images qu'il a ensuite assemblées sur un fond qui évoque les couleurs du papier journal.

V. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ARTISTE DANS SA CRÉATION

8. À l'aide de la biographie et du tableau ci-dessus, expliquez les intentions de l'auteur et les effets recherchés sur le public.

L'artiste a voulu dénoncer les effets ambivalents produits par l'aviation allemande. Celle-ci a pu certes, à la manière des sirènes, séduire un temps, – et les journaux ont du reste contribué à cette propagande, – mais

elle a provoqué des dommages inacceptables : destruction de l'environnement, blessures, morts chez les civils comme chez les militaires...

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

9. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Pas de corrigé. Réponse personnelle des élèves.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau de Max Ernst, *L'Avion meurtrier*. Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

• Lexique : Tableau, collage, photo-montage, papier journal, photographie, dessin, visée argumentative, sur-réalisme, Première Guerre mondiale, dénonciation, inquiétant, imaginaire, absurde...

• Plan : 1. Contexte de production et procédés de fabrication. 2. Dénotations et connotations. 3. Visées et registres. 4. Jugement personnel.

Le collage de Max Ernst, L'avion meurtrier, créé en 1920 à partir de photographies de

presse, témoigne des positions politiques et artistiques des surréalistes après la Première Guerre mondiale. Ceux-ci ont en effet dénoncé les horreurs de la Grande Guerre mais non pas de manière réaliste. Ils ont préféré user du registre de l'absurde, de l'ironie et le tableau de l'artiste est, à cet égard, significatif.

En effet, Max Ernst donne à voir, dans un espace désert, une créature qui ressemble à une sirène de la technologie militaire avec un visage casqué, des bras gracieux, un corps et une queue en forme d'avion. Elle semble immobilisée dans les airs, comme saisie au vol dans une danse de séduction macabre.

Au sol, un militaire et un civil portent un blessé, victime probablement de cette créature de destruction.

La visée argumentative de l'image est par conséquent évidente. Max Ernst dénonce les dommages causés par l'aviation allemande durant la Première Guerre mondiale. Mais l'univers qu'il donne à voir, tout en étant inquiétant et absurde, est irréel et imaginaire. Cette impossible créature aux charmes destructeurs aura causé bien des dégâts.

Personnellement...

(à compléter par les élèves).

FRANCIS PICABIA, IDYLLE, 1927

Manuel page 31.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Attirance
- ☐ Sentiment d'absurde
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans la biographie de l'auteur, des passages qui permettent de créer des liens entre le tableau, la vie de l'artiste et son environnement artistique.

Francis-Marie Martinez de Picabia (1879-1953), fils d'un photographe et chimiste espagnol, perd à l'âge de sept ans sa mère. Dès l'enfance, il dessine et il peint. Un jour, à son grand-père qui lui prédit la mort de la peinture et son remplacement par la photographie, il répond : « Tu peux photographier les paysages mais pas les idées. ». Après des études de peinture, il est d'abord très influencé par les peintres impressionnistes puis par

ceux de la Modernité : cubistes et fauvistes. Comme eux, il ne cherche pas à donner l'illusion du monde réel en refusant la perspective, en décomposant des formes et en utilisant des couleurs très vives. Après avoir fréquenté les artistes surréalistes à Paris, il s'installe en 1925 sur la Côte d'Azur. Il caricature alors des tableaux classiques et parodie, avec humour, des cartes postales romantiques en utilisant de la peinture « Ripolin » utilisée pour la décoration intérieure et extérieure. En 1927, il connaît une nouvelle idylle amoureuse, Olga Molher, avec qui il se mariera et partagera ses vingt-cinq dernières années. En 1928, il expose à Paris une série d'œuvres qualifiées de « sur-impressionnistes », car, comme au cinéma, il superpose de manière simultanée des images de divers plans. Ces œuvres annoncent les futures « Transparences » qui cherchent à associer le visible et l'invisible. Il crée ensuite des œuvres hyperréalistes puis, à la fin de sa vie, retourne à la peinture abstraite.

4. À l'aide des extraits soulignés, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Le tableau de Francis Picabia, Idylle, est peint en 1927 au moment où l'artiste réside sur la Côte d'Azur et rencontre sa nouvelle compagne, Olga Molher. Le tableau témoigne de la peinture de la Modernité et de l'influence artistique des impressionnistes (effets de lumière), des cubistes (refus de la perspective et décomposition du paysage), des fauvistes (couleurs vives), des surréalistes (espace et personnages imaginaires, humour, détournement parodique).

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. COMPRENDRE LES PROCÉDÉS ET LES INTENTIONS DU PEINTRE

6. Encadrez, en vous reportant à nouveau à la biographie présentée dans la question 3, les informations sur les

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	<i>Idylle, 1927</i>	<i>Une aventure amoureuse pleine de charmes et heureuse. La date de production du tableau évoque le courant artistique du surréalisme.</i>
Au premier plan	<i>Un homme de profil, en costume, avec, à l'arrière de sa tête, comme le reflet de bâtiments. Il enlace, d'une main, la tête d'une jeune femme et de l'autre, lui presse le poignet. La jeune femme est de face. Sa chevelure est blonde et son visage présente plusieurs yeux (qui louchent) et bouches. Elle porte des gants. Leurs corps est de couleur dominante bleue avec des touches de vert, de rose, de noir. Ces corps se fondent dans un paysage marin.</i>	<i>La posture des personnages suggère une tendre relation amoureuse. L'homme semble protéger la jeune femme qui paraît douce, coquette, docile entre les bras de son amant. Les couleurs vives suggèrent la joie, le plaisir de l'amour. Le costume de l'homme et la présence de bâtiments dans sa tête, la coquetterie de la jeune femme avec ses lèvres peintes en rouge évoquent un couple « de la ville » qui vit une idylle de vacances. L'homme cherche peut-être à oublier d'où il vient... On notera toutefois la distance humoristique du peintre qui semble « en rajouter »... Le ciel et la mer sont peut-être trop bleus... et la jeune femme louches...</i>
Au second plan	<i>Un voilier avec des voiles blanches et une coque verte. Plus petit que les personnages, sans respecter les lois de la perspective, sa situation crée toutefois un effet de profondeur.</i>	<i>Ce voilier évoque évidemment le voyage, l'aventure, le plaisir de la découverte de l'amour. Sa couleur blanche suggère une certaine pureté qui fait écho au visage juvénile de la jeune femme. Il semble, lui aussi, comme le couple, immobile. Son dessin, très simple, peut évoquer aussi un dessin d'enfant. Il suggère aussi un cliché des images de vacances.</i>
À l'arrière-plan	<i>Un espace de dégradés en bleu avec des taches noires ou blanches en forme de points ou de traits de pinceau.</i>	<i>Cet espace où le ciel se fond dans la mer semble aussi enlacer le jeune couple. Leur amour semble être en symbiose avec l'environnement maritime et urbain qui pénètre le corps des deux amants. Tous deux ne font plus qu'un, comme unis à jamais dans un bonheur hors du temps et dans la profondeur de la mer. Mais n'est-ce pas, justement, trop exagéré ?</i>

techniques picturales du peintre et ses intentions.

7. Reformulez en quelques phrases ses techniques et ses intentions.

Francis Picabia, dans ce tableau, superpose comme au cinéma diverses images. Ainsi, dans la tête du jeune homme, apparaît, comme en surimpression des bâtiments. De même, les yeux et la bouche de la jeune femme sont dédoublés. Le peintre utilise aussi les couleurs vives de la peinture « Ripolin » des décorations de maison. On ne sait pas si c'est pour vanter les douceurs de l'amour ou pour mieux s'en moquer.

V. COMPARER LE TABLEAU AVEC LE POÈME DE PAUL ELUARD

8. Lisez l'extrait du poème (manuel de première, Foucher, p. 31). Montrez que son écriture (énonciation, structure, images poétiques) illustre la toile de Francis Picabia.

L'énonciation du poème fondée sur un « je » qui s'adresse à un « tu » (« je te l'ai dit... ») évoque les paroles que pourrait prononcer

le jeune homme à la jeune femme puisqu'il est penché vers elle. De plus, l'extrait porte sur l'amour comme le suggère le dernier vers (« toute caresse toute confiance se survivent »). Enfin la juxtaposition non rationnelle des images et l'association incongrue de certains termes font directement écho aux éléments du tableau : « les nuages », « l'arbre de la mer », « les oiseaux », « les mains familières », « l'œil qui devient visage ou paysage ».

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

9. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ? Quelle vision de l'amour donne cette image ?

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau de Francis Picabia, *Idylle*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique et suivez le plan proposé.

• **Lexique :** tableau, toile, peinture «Ripolin», couleurs, superpositions, sur-impressionnisme, amoureux, méditerranée, azur, biographie, humour, romantisme, carte postale, voyage, rêve, paysage.

• **Idées à développer :** contexte de production et procédés picturaux. Dénotations et connotations. Visées et registres. Jugement personnel.

Le tableau de Francis Picabia, Idylle, est peint en 1927 au moment où l'artiste réside sur la Côte d'Azur et rencontre sa nouvelle compagne, Olga Molher. Cette toile suggère l'amour puisqu'un homme tient tendrement enlacée une jeune femme avec au second et à l'arrière plans un voilier et une mer immensément bleue qui se fond dans le ciel. Les

deux jeunes gens, probablement des citadins, unis l'un à l'autre, semblent être aussi en symbiose avec le paysage «idylliquement» d'azur. Aucun nuage ne semble traverser leur amour...

Cependant, ce tableau évoque aussi l'humour des surréalistes qui aiment se moquer des images trop conventionnelles. De fait, en utilisant les couleurs très vives de la peinture «Ripolin», en superposant, comme en surimpression, diverses images qui connotent la ville et la mer, en peignant plusieurs fois les «enclencheurs» du désir amoureux (les yeux et les lèvres!), le peintre détourne les clichés de vacances et sourit gentiment de ces amours qui ne sont peut-être pas éternellement bleus et ensoleillés!

Personnellement

(réponse personnelle de l'élève, pas de corrigé)

EDVARD MUNCH, LA PEUR, 1900

Manuel, page 58.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Surprise
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Peur
- ☐ Malaise
- ☐ Inquiétude
- ☐ Curiosité
- ☐ Sentiment de solitude
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment d'étrangeté
- ☐ Sentiment d'agression
- ☐ Tristesse
- ☐ Rejet
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

II. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

3. Complétez le tableau page suivante.

III. METTRE EN RELATION LE TABLEAU AVEC LA VIE ET L'ŒUVRE D'EDVARD MUNCH

4. Soulignez, dans la biographie de l'artiste, les éléments qui vous permettent de mieux comprendre les sources d'inspiration personnelles et artistiques du peintre, ainsi que certaines caractéristiques de son œuvre.

Mondialement célèbre pour avoir peint *Le Cri* en 1893, le peintre norvégien Edvard Munch (1863-1944) a eu une enfance austère et morbide qui a nourri son inspiration. Fils d'un médecin militaire très religieux et peu fortuné, il est hanté par la mort de sa mère puis de sa sœur, victimes tour à tour de la tuberculose. Les thèmes récurrents des œuvres de ce peintre réservé et taciturne sont l'obsession de la mort, une angoisse profonde et les femmes, avec lesquelles il entretient des rapports compliqués. Quand il peint *La Peur* en 1900, Edvard Munch cumule échec amoureux, maladie, déprime et alcoolisme. Les thèmes et les sujets de ses œuvres deviennent par la suite plus sereins : de paisibles paysages norvégiens et des scènes familiales. Sa vie se confondant avec son œuvre, il se sépare difficilement de ses 4 000 peintures et lithographies, qu'il cède uniquement à des proches.

Ce génie du xx^e siècle a exploré en permanence de nouvelles voies, travaillant sans cesse la couleur, le mouvement, la matière, jusqu'à brutaliser ses toiles en les lacérant ou en les exposant à la neige et à la pluie afin d'obtenir des effets inattendus. Il s'est nourri des courants picturaux de la fin du xix^e siècle (l'impressionnisme¹, le fauvisme²...) mais reste inclassable et unique, même si *Le Cri* est considéré par la critique comme la première œuvre expressionniste. En effet, au début du xx^e siècle, Edvard Munch a partagé les réflexions du groupe d'intellectuels et d'artistes berlinois fondateur du mouvement expressionniste. S'opposant aux canons de la beauté bourgeoise et à l'imminence de la Première Guerre mondiale, les peintres expressionnistes exprimaient leur perception angoissée du monde et leur révolte par des techniques picturales suggestives possédant une grande force émotionnelle : choc des couleurs, violence du trait... Les œuvres expressionnistes seront jugées décadentes par les nazis et rejetées de l'art officiel. Précurseur de l'art moderne, Edvard Munch a montré la voie aux artistes qui lui ont succédé, Picasso par exemple. L'œuvre de ce peintre

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	La Peur	<i>S'il exprime clairement la tonalité du tableau le titre est ambigu car le spectateur s'interroge sur la nature et la provenance de la peur. Qui fait peur ? Qui a peur ? La femme, l'ombre, un personnage extérieur au tableau, le spectateur ?</i>
La composition du tableau	<i>La composition du tableau s'organise autour : – de la ligne courbe (volutes, ombres, manches) ; – de la ligne verticale (lattes de bois, fenêtre) ; – du carré (carreaux de la fenêtre faisant écho à la forme du tableau qui lui-même peut être grossièrement découpé en quatre carrés) ; – du triangle au sommet duquel est placé le visage de la femme.</i>	<i>La composition géométrique, et en particulier l'abondance de lignes verticales, suggère un univers clos et donne une impression d'enfermement, voire de piège. Mais là encore, le spectateur hésite : les lattes blanches de la barrière symbolisent-elles une interdiction d'entrer ou une protection ? Le triangle évoque généralement une situation dramatique. Ici, il tend à faire du personnage une allégorie de la peur.</i>
Le traitement de la lumière	<i>Une lumière blanche, extérieure à la scène, éclaire frontalement certains éléments du tableau (fenêtre, visage, barrière) qui contrastent avec d'importantes masses sombres.</i>	<i>Le spectateur, intrigué, s'interroge sur la nature et la source de la lumière blafarde qui éclaire et déforme étrangement les différents éléments de cette scène nocturne. Le personnage féminin regarde vers cette lumière située hors champ, ce qui renforce le mystère. La couleur noire, couleur de la nuit, de la mort et du deuil crée une atmosphère morbide et inquiétante. La fenêtre questionne également le spectateur qui cherche à donner du sens au tableau. On peut voir, dans la tache ronde située en haut à droite de la fenêtre, une lampe allumée ou le reflet d'une pleine lune. Dans ce jeu d'oppositions entre blanc et noir, clarté et obscurité, visible et caché, le spectateur pressent une menace. D'autant plus que la clarté lunaire est la promesse de métamorphoses...</i>
Au premier plan	<i>Une femme en longue robe noire, dont on ne distingue clairement que le visage blafard, regarde devant elle. Elle est légèrement décalée sur la gauche par rapport à l'axe vertical. Elle se tient droite, statique, les bras derrière le dos, dans une posture peu naturelle, mais fréquente dans les tableaux du peintre.</i>	<i>Le visage cadavérique de la femme se découpe tel un masque sur une masse sombre et crée une impression de malaise. Cette physionomie questionne le public : est-elle tendue et angoissée ou impassible ? Que voit la femme que le spectateur ne voit pas ? La couleur de sa robe et le « voile » clair situé derrière elle interrogent le spectateur : ce personnage féminin est-il une jeune veuve ? le fantôme d'une jeune mariée ? La posture figée de la femme pose également problème : cherche-t-elle à cacher quelque chose derrière son dos, à ouvrir ou fermer la barrière ?</i>
À l'arrière-plan	<i>L'arrière plan est constitué de la façade d'une maison en bois typiquement scandinave, visiblement habitée. Se détachent une fenêtre, ainsi qu'une ombre plus grande que la femme mais dont les contours sont assez fidèles à sa silhouette.</i>	<i>Le spectateur hésite sur la nature et la provenance de l'ombre projetée sur la façade de la maison. S'agit-il – de l'ombre de la femme, créée par une source lumineuse située devant elle ? – d'un fantôme menaçant la jeune femme ? – de l'ombre d'un autre personnage faisant face à la femme ? – du double de la femme tourné vers la fenêtre et dont le visage blanc se reflète dans la vitre ? Le peintre cherche à troubler le public en semant le doute dans son esprit et en jouant sur les effets de dédoublement et de miroir.</i>

torturé est bouleversante, forte et puissante, car il a su, au-delà de l'expression de sa douloureuse expérience personnelle, symboliser la souffrance de l'homme moderne.

1 Impressionnisme : courant pictural de la seconde moitié du XIX^e siècle, se définissant par le refus de l'académisme et privilégiant les scènes de plein air et la lumière.

2 Fauvisme : courant réunissant de jeunes peintres de la fin du XIX^e siècle, caractérisé par l'exaltation des couleurs vives.

IV. METTRE EN RELATION L'ILLUSTRATION ET LA NOUVELLE DE MAUPASSANT

5. Comparez l'image et les extraits de la nouvelle de Maupassant, pages 58 et 59. En quoi cette illustration fait-elle écho aux hallucinations du narrateur ? En quoi s'en écarte-t-elle ? Les intentions de l'écrivain et du peintre sont-elles identiques ?

Les trois textes font allusion à une apparition : « J'ai vu... j'ai vu » (texte 1, l. 1), « je compris qu'il était là » (texte 2, l. 8), « sen-

tant bien pourtant qu'il était là» (texte 3, l. 8). Dans le tableau de Munch, l'apparition prend la forme de l'ombre se détachant sur la façade de la maison, mais la jeune femme du premier plan peut elle-même être une apparition. La proximité de l'apparition exprimée dans les textes « je vis distinctement, tout près de moi » (texte 1, l. 8), « il existe près de moi un être invisible » (texte 1, l. 23), « qui habite comme moi, sous mon toit » est également sensible dans le tableau. Maupassant comme Munch fait évoluer sa créature mystérieuse dans un univers familial. L'hésitation entre un être réel et surnaturel est perceptible à la fois dans le tableau et dans les textes : « distinctement » (texte 1, l. 8), « d'une nature matérielle, bien qu'imperceptible pour nos sens » (texte 1, l. 26-27), « corps imperceptible » (texte 3, l. 9).

Les extraits, comme le tableau, mettent en scène un personnage qui semble sous l'emprise de « quelqu'un » (texte 2, l. 1) : « Je désire sortir. Je ne peux pas. Il ne veut pas ; et je reste, éperdu, tremblant. » (texte 2, l. 4-5), « je n'osais plus avancer, je n'osais plus faire un mouvement, sentant bien pourtant qu'il était là » (texte 3, l. 7-8).

Les effets de brume, de flou et de transparence sont présents à la fois dans le tableau et dans les textes : « dans une brume comme au travers d'une nappe d'eau » (texte 3, l. 11-12), « ne paraissait point posséder de contours nettement arrêtés, mais une sorte de transparence opaque » (texte 3, l. 14 à 17).

L'illustration fait donc écho aux hallucinations du narrateur. Elle s'en écarte cependant, car :

– la femme du tableau ne semble pas sentir précisément la présence d'une créature fantastique ;

– dans le texte 1, le Horla se manifeste en plein soleil dans un jardin, alors que la scène peinte par Edvard Munch est une scène nocturne.

Les intentions de Guy de Maupassant et d'Edvard Munch sont identiques car ils cherchent

tous les deux à exorciser leurs angoisses et leur souffrance dans la création artistique.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

6. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau d'Edvard Munch, *La Peur*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : expressionnisme, angoisse, étrange, contraste, masses noires, traits verticaux, lumière, ombre, mystère, créature irréelle, menace, fantastique, doute, regard, reflet, force émotionnelle.

- **Plan** : 1. Présentation de l'image (auteur, courant pictural). 2. Dénotations et connotations. 3. Jugement personnel.

Tableau expressionniste sombre et mystérieux *La Peur*, peint en 1900, témoigne de l'angoisse profonde d'Edvard Munch. En ce début du ^{xx}e siècle, ce peintre tourmenté, hanté par la mort depuis son enfance, cumule les déboires.

Avec quelques éléments pourtant familiers, l'artiste crée une scène inquiétante. L'atmosphère étrange provient du personnage féminin qui nous fait face au premier plan, du contraste entre de grandes masses noires et des traits blancs verticaux, de la lumière blafarde qui provoque ombres, volutes et transparences mystérieuses.

Le titre du tableau, *La Peur*, s'explique aisément si l'on voit dans l'ombre portée sur la façade de la maison une créature irréelle menaçant la jeune femme. Cependant, le

tableau d'Edvard Munch, comme toute œuvre fantastique, offre de multiples interprétations, et provoque le doute chez le spectateur.

L'ombre peut, par exemple, appartenir à la femme, ou encore, à un autre personnage. La peur peut provenir de l'ombre, mais également de l'extérieur du tableau ou de la femme elle-même. Celle-ci serait dans ce cas une allégorie de la peur, mais son visage ne reflète pas clairement ce sentiment...

Le traitement du regard questionne également : que regarde la jeune femme ? Le danger vient-il de ce qui est montré ou de ce qui est caché ? Que faut-il voir dans le reflet de la fenêtre ?

L'impression de malaise et d'angoisse naît de ces interrogations suggérées par cette œuvre possédant une grande force émotionnelle.

Personnellement...

(réponse personnelle de l'élève, pas de corrigé)

J. H. FÜSSLI, LE CAUCHEMAR, 1790

Manuel page 70.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image ? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Sérénité
- ☐ Fascination
- ☐ Peur
- ☐ Angoisse
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Dégoût
- ☐ Rejet
- ☐ Incompréhension
- ☐ Malaise
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

.....

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans le texte de présentation ci-dessous, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre l'œuvre et son contexte de production.

Johann Heinrich Füssli naît en Suisse en 1741. Après être entré dans les ordres en 1761, il se rend en Allemagne puis en Angleterre et en Italie. Il revient en Grande-Bretagne en 1779 où il meurt en 1825. Les sources d'inspiration de Füssli remontent aux poètes antiques, à Dante et aux grands dramaturges allemands et anglais. Il a notamment illustré des œuvres

de Shakespeare (épisodes de *Macbeth*, de *La Tempête* et du *Roi Lear*) qui annoncent le Romantisme. Les dernières œuvres de sa vie sont surtout des tableaux mythologiques d'inspiration romantique.

Très tôt attiré par les sujets fantastiques, Füssli est l'un des premiers à peindre des toiles abondant de tels thèmes, ouvrant ainsi la voie au rêve. Il deviendra un précurseur du symbolisme¹ et du surréalisme, de par son inspiration onirique et tourmentée. Ami de William Blake, tous deux partagent le même goût pour le fantastique et l'irréel. Leurs héros semblent évoluer dans un monde chaotique. L'art se caractérise par des motifs dynamiques, une composition en diagonale, des contrastes frappants. Sa gamme est généralement monochrome avec quelques valeurs claires.

En 1781, Füssli peint une première moulture du *Cauchemar*, intitulée *Cauchemar*², *les incubes*³, tableau dont il proposera deux autres versions en 1790.

Ce tableau aurait pour origine la passion amoureuse du peintre pour Anna Landolt, dont il fait le portrait et que son père refuse de lui donner en mariage. Afin d'exorciser son cauchemar, il peindra en 1793 un tableau dans lequel figurent deux jeunes filles endormies avec, à l'arrière-plan, un cheval qui fuit par une fenêtre ouverte, emportant au loin le cauchemar d'autres dormeurs.

1 Contrairement au naturalisme, le mouvement symboliste ne cherche pas à peindre le réel mais à suggérer, à provoquer une impression, une sensation. Il prône l'existence d'un monde masqué par le monde sensible qu'il faut alors déchiffrer.

2 Cauchemar : vient du terme picard « mare », emprunté au néerlandais, et qui veut dire fantôme nightmare (cauchemar en anglais) : mare en anglais signifie jument. Dans les légendes scandinaves, la Mara, est un démon qui provoque les cauchemars.

3 Incube : démon mâle qui prend possession du corps de la femme pendant son sommeil. Dans les récits du Moyen Âge, évoque l'union

nocturne entre des êtres surnaturels et des femmes endormies.

4. À l'aide des mots et expressions soulignées, rédigez une courte présentation du contexte de production du tableau et de ses influences.

Füssli est un peintre de la fin du XVIII^e siècle. Il puise son inspiration dans des sujets divers, à la fois littéraires (poètes antiques, dramaturges allemands et anglais), mythologiques, fantastiques et irréels. Le rêve occupe une place prépondérante dans son œuvre, tout comme certains motifs : femmes, sommeil, figures inquiétantes voire maléfiques (incube, cheval...) ou procédés : clairs-obscurs, lignes diagonales. Füssli a ouvert la voie au romantisme et sera considéré comme un précurseur du symbolisme et plus tard du surréalisme. Son œuvre la plus célèbre, Le Cauchemar, dont il existe plusieurs variantes, semble avoir pour origine la passion amoureuse malheureuse du peintre pour Anne Landolt.

III. DÉNOTER ET CONNOTER
LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau ci-dessous.

IV. COMPRENDRE LES PROCÉDÉS
DE MISE EN IMAGE

6. En vous aidant des questions II et III, dites comment J.H. Füssli s'y prend d'une part pour créer un univers onirique et d'autre part pour évoquer le fantastique.

L'onirisme est le motif essentiel de cette œuvre.

– Jeu sur les contrastes et le clair-obscur (tableau sombre → nuit, inquiétude propre au fantastique).

– Composition : lignes obliques qui organisent le tableau (verticalité des figures maléfiques : vision du cauchemar et horizontalité de la figure féminine : proie, victime et personnage principal).

– Symboles présents dans le tableau : l'incube (incarnation du mal, de la luxure) et

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Au premier plan	<p>– Une femme vêtue d'une longue chemise de nuit blanche est allongée sur un lit, les yeux clos, la tête renversée en arrière et les bras le long de sa tête. Une jambe est repliée, formant une bosse.</p> <p>– Un animal mi-singe, mi-démon est assis sur sa poitrine et nous regarde.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Évocation du sommeil profond.• Soumission (position de la femme et de ses membres) : la femme apparaît ici dans une position de victime.• La position exagérée (qui témoigne d'une influence picturale maniériste) peut évoquer l'extase, le plaisir. Il y a alors une idée de rêve érotique, d'un érotisme toutefois dangereux et diabolique.• Pureté et innocence (blanc).• Incarnation du mal : incube symbolise les relations sexuelles avec le diable.• Vision du cauchemar (image d'un rêve et rêve en images vus simultanément).
Au second plan	<p>– Une tête de cheval / jument qui sort des rideaux du lit domine la scène.</p> <p>– À droite du tableau se trouve une coiffeuse avec un miroir.</p> <p>– Le fond est très sombre</p>	<ul style="list-style-type: none">• On a pu voir dans l'image de la tête de cheval qui sort des rideaux une évocation de l'acte sexuel voire du viol mais aussi du désir.• Inquiétude et étrangeté provoquées par les yeux globuleux et lumineux du cheval.• Calembour à propos de l'expression <i>nightmare</i> en anglais (<i>mare</i> = jument).• Dans la mythologie européenne du cauchemar, le cheval est soit le démon qui le provoque, soit le moyen de transport.• Féminité (introspection ?)• On a vu dans la figure féminine, Anna Landolt dont Füssli était épris et qu'il ne put épouser (vision d'un désir refoulé ?)• Le cauchemar illustre un intérêt croissant pour le fantastique et l'obscur.
Couleurs	<p>– Noir (fond) et brun foncé (incube).</p> <p>– Rouges : sandales.</p> <p>– Ocre-jaunes.</p> <p>– Les couleurs claires et brillantes de cette femme sont en opposition aux rouges foncés, jaunes et ocres du fond.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Étrangeté, voire peur (côté sombre).• Accent mis sur les figures principales : femme et les monstres.• Couleurs claires pour la réalité (contre l'irréel, l'imaginaire).

la tête de cheval (menace et cauchemar : les yeux semblent avoir un pouvoir hypnotique). Ces éléments sont porteurs de significations et donnent tout son sens à l'œuvre. Figures irréelles et imaginaires, ils participent à la dimension fantastique du Cauchemar.

– Importance enfin des couleurs et des connotations attachées à certains éléments (blanc du vêtement, position des bras...).

V. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ŒUVRE

7. À l'aide de la présentation du tableau ainsi que de son analyse, expliquez les intentions du peintre et les effets recherchés sur le public.

Cette œuvre met en scène une vision de cauchemar. Elle semble dépeindre simultanément une femme rêvant et le contenu de son cauchemar. Il s'agit donc de donner accès au monde des rêves, mais aussi de l'inconscient. On peut en faire plusieurs lectures : le tableau peut évoquer un simple cauchemar, ou illustrer une forme de sublimation des instincts sexuels.

Le Cauchemar s'inscrit clairement dans une vision fantastique ; en ce sens il suscite inquiétude, peur voire angoisse chez le lecteur. Il est censé troubler, déranger.

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

9. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé.

À votre commentaire !

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau *Le Cauchemar* de Füssli.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : peinture, onirique, cauchemar, incube, démon, lascive, fantastique, symbolique, étrangeté, inquiétude, clair-obscur...

- **Plan** : 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Procédés utilisés et Visées. 4. Jugement personnel.

Le Cauchemar de Füssli, célèbre tableau dont il existe plusieurs versions, synthétise diverses influences. Il est empreint d'onirisme et de fantastique. Füssli y peint une femme vêtue d'une chemise de nuit blanche, étendue sur un lit. Sa pose lascive et sa tête renversée suggèrent à la fois le sommeil et l'abandon. Sur son thorax est assis un incube, figure maléfique symbolisant l'union sexuelle avec le diable. En arrière-plan, une tête de cheval, effrayante, domine la scène.

Ce tableau aurait pour origine une passion malheureuse, celle que l'artiste éprouva pour Anna Lindolt.

Les dimensions onirique et fantastique de l'œuvre apparaissent ici grâce aux couleurs, au clair-obscur, à la composition (les lignes obliques organisent la toile), mais aussi grâce aux nombreuses figures symboliques telles que l'incube et le cheval, incarnations du mal.

Cette œuvre picturale plonge le spectateur dans le monde des rêves les plus sombres. Il assiste à une scène onirique effrayante vécue par la dormeuse qui apparaît au centre du tableau. Le thème du cauchemar offre une double lecture : il désigne le type de rêve que le personnage féminin est en train de subir et il fait référence aux deux créatures nocturnes qui l'assaillent et qui, selon les légendes populaires, sont une incarnation du cauchemar.

Jugement personnel... à rédiger par les élèves. Pas de corrigé.

GUSTAVE MOREAU, ŒDIPE ET LE SPHINX, 1864

Manuel page 72.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Sérénité
- ☐ Rêve
- ☐ Peur
- ☐ Beauté
- ☐ Compassion
- ☐ Amusement
- ☐ Intérêt
- ☐ Dégoût
- ☐ Magie
- ☐ Incompréhension
- ☐ Malaise
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Réponses personnelles des élèves. Pas de corrigé.

II. COMPRENDRE LES RÉFÉRENCES AU MYTHE

3. Soulignez dans le texte de présentation des deux personnages les mots ou expressions que vous jugez importants pour comprendre le tableau.

Œdipe est un personnage de la mythologie grecque. Il est le fil de Laïos, roi de Thèbes, et de Jocaste. Un oracle ayant prédit qu'il tuerait son père et épouserait sa mère, Œdipe est exilé à Corinthe et élevé par le roi Polybe. Apprenant par hasard son terrible destin, il fuit la ville. En chemin, Œdipe croise un vieillard monté sur un char qui lui demande impérieusement

de s'écarter. Œdipe, ignorant qu'il s'agit du roi de Thèbes, son père, se querelle avec lui et le tue. La première partie de la prophétie est ainsi accomplie.

Le Sphinx, créature fantastique au corps de lion, aux ailes d'oiseau et au buste de femme, est envoyé par Héra (reine du ciel et de l'Olympe) en Béotie où elle fait régner la terreur et soumet une énigme aux voyageurs. Si ces derniers ne parviennent pas à trouver la solution, ils sont tués immédiatement. Créon, nouveau roi de Thèbes après la mort de Laïos, offre le royaume et la main de Jocaste, devenue veuve, à qui-conque débarrasserait la ville du Sphinx en résolvant la fameuse énigme : « Quel être, pourvu d'une seule voix, a d'abord quatre jambes, puis deux jambes, et trois jambes ensuite? »

Œdipe trouve la solution¹ et le Sphinx se tue en se précipitant du haut de son rocher. L'oracle est alors définitivement accompli puisque conformément à la parole de Créon, Œdipe épouse, sans le savoir, sa mère Jocaste. Lorsqu'il apprendra la triste vérité, il se crèvera les yeux et cette dernière se donnera la mort.

1 La solution de l'énigme est « l'Homme ». En effet, lorsqu'il est enfant, l'homme a quatre jambes, car il se déplace à quatre pattes ; adulte, il marche sur deux jambes ; quand il est vieux, il a trois jambes, lorsqu'il s'appuie sur son bâton.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

3. Complétez le tableau page suivante.

IV. INSCRIRE L'ŒUVRE DANS UN CONTEXTE ARTISTIQUE

4. Après avoir lu le texte ci-dessous, expliquez en quoi le tableau est fantastique et symboliste.

• **Gustave Moreau** (1826-1898) est un peintre symboliste de la seconde moitié du XIX^e siècle. Influencé par la peinture italienne, il copia lors de son voyage en Italie de 1857 à 1859 les œuvres des grands maîtres de la Renaissance. Il s'intéresse

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Titre	<ul style="list-style-type: none"> – Œdipe : fils de Laïos, roi de Thèbes et de Jocaste qu'il épousera sans le savoir. – Sphinx : créature monstrueuse (mi-animal, mi-femme) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le personnage renvoie à l'épisode de la rencontre d'Œdipe et du Sphinx (énigme). • Il évoque un mythe de l'Antiquité. • Le spectateur du XIX^e siècle mais aussi d'aujourd'hui est donc invité à se situer dans une époque lointaine, légendaire, imaginaire, mythique... Leur identité peut évoquer également « le complexe d'Œdipe » (on vérifiera les connaissances des élèves à ce sujet) et un certain mystère...
Au premier plan	<ul style="list-style-type: none"> – Un homme nu (vêtu seulement d'un drapé), armé d'une lance : Œdipe. – Une figure mi-femme mi-animal, avec un corps de lion, des ailes d'un oiseau de proie, un buste et un visage de femme (coiffée d'un diadème) : le sphinx. – Le sphinx est ici accroché au corps d'Œdipe. – Les deux personnages se regardent. – À droite du tableau, une colonne grecque avec une coupe et un serpent. – Au bas de la colonne, une main qui s'accroche au rocher et un pied. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évocation de la Grèce antique (statue grecque) et donc de la mythologie. • Évocation d'un combat, d'une lutte. • Dangereosité (lion + griffes + ailes d'un oiseau de proie) et séduction (visage et poitrine de femme). • Diadème : noblesse. • Tentative de domination / séduction. • Ambiguïté qui préfigure les relations incestueuses mère / fils ? • Affrontement. Fierté d'Œdipe qui ose affronter et défier le Sphinx • La colonne peut suggérer une victoire : elle fait référence à la récompense future du libérateur de Thèbes. • Serpent : le péché et la luxure. • S'agit-il d'une référence au père d'Œdipe qu'il a involontairement assassiné ?
Au second plan	<ul style="list-style-type: none"> – Un ciel très nuageux. – Des montagnes (à gauche et à droite du tableau), les falaises laissent entrevoir un précipice. – En bas du tableau, on peut voir un pied et les mains d'un homme qui s'agrippent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciel menaçant, annonciateur de la catastrophe ? • Danger, menace (précipice). • Mais aussi symbole annonciateur de la mort du Sphinx.

aussi aux miniatures persanes, indiennes et aux émaux du Moyen Âge. Moreau connaîtra le succès en 1864 avec le célèbre tableau *Œdipe et le Sphinx*.

• **Le symbolisme** est un mouvement pictural et littéraire datant de la seconde moitié du XIX^e siècle (1860-1890). En rupture avec le naturalisme et le matérialisme, puisque son but n'est pas de figurer le réel, il privilégie au contraire l'esthétique de la suggestion. Les peintres symbolistes introduisent le mythe et la vision onirique dans l'art. Il s'agit pour eux de révéler le sens caché du monde.

• **Le fantastique** se caractérise par l'irruption de l'étrange dans la réalité. Mouvement littéraire et artistique, il se distingue du merveilleux qui feint d'accepter un monde irréel empreint de magie. Le fantastique joue sur les frontières entre le réel et l'imaginaire, le rationnel et irrationnel suscitant une certaine inquiétude, voire de la peur.

On peut considérer que ce tableau est une œuvre symboliste et fantastique dans la mesure où son inspiration est mythologique.

On y voit un personnage mi-femme mi-animal que l'on peut qualifier de surnaturel. L'étrange, par la figure du Sphinx, entre ici dans la réalité ou tout au moins dans un univers réaliste.

V. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ŒUVRE

5. À l'aide de l'étude du tableau et de son contexte artistique, analysez les intentions de l'artiste et les effets recherchés sur le public.

Œdipe et le Sphinx étant une œuvre symboliste, il faut pour la comprendre, accéder au sens caché, saisir les symboles qui y sont représentés et les interpréter. Inspiré de la mythologie grecque, le tableau est une évocation de la rencontre entre Œdipe, fils de Laïos, roi de Thèbes et de Jocaste, et le Sphinx, monstre qui terrorise la ville. Pour le peintre, Gustave Moreau, il ne s'agit pas ici de peindre le réel mais de symboliser des idées : celle de la victoire d'un homme sur un monstre, celle du triomphe de l'intelligence et de la beauté sur la cruauté.

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

6. Présentez en deux ou trois phrases ce que vous pensez de cette œuvre : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Réponse personnelle des élèves. Pas de corrigé.

À votre commentaire !

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau *Œdipe et le Sphinx* de Gustave Moreau.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique :** mythologie, mythe, symbolisme, fantastique, rêve, étrange, facture.

- **Plan :** 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Registres et visées. 4. Jugement personnel.

Œdipe et le Sphinx est une œuvre particulièrement célèbre de Gustave Moreau, peintre symboliste de la seconde moitié du

xix^e siècle. Privilégiant le rêve et l'inspiration mythologique, il évoque ici la rencontre d'Œdipe qui va devoir répondre à l'énigme du sphinx pour libérer Thèbes de la cruauté de ce monstre.

Les deux personnages, peints de profil, se fixent comme lors des prémices d'un duel sans qu'on sache, du reste, s'il s'agira d'un combat d'amour ou de haine ! Composé comme un tableau de la Renaissance, il s'en dégage toutefois une certaine inquiétude, voire de la violence : le corps du sphinx mais aussi la présence du précipice entre les falaises escarpées et surtout la main d'un homme agrippée à un rocher rouge symbolisent toute la menace qui pèse sur le héros dont on devine cependant qu'il sortira victorieux du combat par la présence de la colonne surmontée d'une coupe annonciatrice d'un prochain triomphe.

Cette œuvre, symboliste et fantastique, suggère la victoire d'un homme sur un monstre, le pouvoir de l'intelligence et de la beauté sur la cruauté.

Suite à rédiger par les élèves, pas de corrigé.

LOUIS HERSENT, LOUIS XVI DISTRIBUANT DES AUMÔNES

Manuel, page 78.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Pitié
- ☐ Admiration
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Dégoût
- ☐ Incompréhension
- ☐ Sentiment d'injustice
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre le sens de cette œuvre.

• **Les circonstances de la production du tableau.** Louis Hersent (1777-1860) a peint ce tableau en 1817. C'est une commande officielle du roi de France Louis XVIII pour un dessus de porte destiné au décor du château des Tuileries, siège du pouvoir royal.

Louis XVIII, frère cadet de Louis XVI, règne de 1814 à sa mort en 1824. Il entend, après la Révolution française et l'Empire de Napoléon I^{er}, restaurer l'image de la monarchie.

• **L'événement représenté.** Le roi de France, Louis XVI, a quitté sa résidence, le

château de Versailles, pour venir secourir les pauvres d'un hameau voisin. Cette scène se passe durant l'hiver 1788, le plus rigoureux depuis 1709 et qui succède à une année catastrophique sur le plan climatologique.

En effet, la France subit au printemps 1788, une sécheresse particulièrement forte qui entraîne de mauvaises récoltes. De plus, durant l'été, de violents orages et ouragans de grêle éclatent, en particulier les 12 et 13 juillet : les arbres fruitiers sont arrachés, les récoltes ravagées. On peut se faire une idée des conséquences sur les chaumières rurales quand on sait que le toit du château de Rambouillet (résidence royale) a été détruit et 11 749 carreaux cassés. Durant cet hiver 1788, on a enregistré 86 jours de gelées à Paris et des températures qui sont descendues à - 22 °C.

Les conséquences furent dramatiques, comme dans toutes les crises de subsistances de cette époque. Lorsque les récoltes sont insuffisantes, les prix montent inévitablement et ce processus est renforcé par ceux qui accaparent les richesses pour vendre ensuite au meilleur prix. Les prix enflent dès août 1788. La hausse du froment atteindra 127 % en 1789, 136 % pour le seigle.

• **Le contexte historique de l'événement raconté.** En 1788, la France est gouvernée par un monarque absolu de droit divin. L'autorité du souverain n'a ni limite ni contrôle. Établi à Versailles depuis Louis XIV, il gouverne, assisté de ministres. Divisée en trois ordres qui ne jouissent pas des mêmes privilèges, la société française est très inégalitaire. 85 % de sa population est composée de paysans. Mais ceux-ci ont des statuts très divers. Certains sont « propriétaires » (en fait ils payent des droits au propriétaire, le seigneur) de leur exploitation et peuvent en vivre. D'autres ont une propriété insuffisante pour les faire vivre et doivent louer des terres. D'autres ne possèdent que leur chaumière et doivent louer les terres qu'ils travaillent. La majorité ne peut pas louer de terres et n'ont pour vivre que la force de leurs bras : ils sont

«manouvriers» ou «brassiers» et donc très pauvres.

4. À l'aide des mots et expressions soulignées, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Pour restaurer l'image de la monarchie après la Révolution française, Louis XVIII commande un tableau représentant son frère, le roi Louis XVI, accomplissant un acte d'humanité au cours de l'hiver 1788, très rigoureux et qui succédait à une année de mauvaises récoltes et de prix du blé très élevé : il secourt les paysans pauvres, ceux qui sont le moins favorisés dans une société très inégalitaire.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau ci-dessous.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DU TABLEAU

6. À l'aide de la présentation du tableau et des circonstances de production de cette œuvre, indiquez les intentions de

l'auteur et les effets recherchés sur le public.

C'est une œuvre de propagande. Louis XVIII veut redonner une image positive de la monarchie en présentant un roi proche de son peuple, plein d'humanité, providentiel : le roi est là et il n'y aucune trace de souffrance. Il entend également restaurer l'image d'un monarque seul détenteur du pouvoir : les courtisans sont à l'écart. C'est un tableau qui fait appel aux sentiments nobles : générosité, bonté. Il donne une image idyllique de la relation entre le peuple et son roi.

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Dites en deux ou trois phrases si ce tableau vous semble efficace sur le plan de l'argumentation. Pourquoi ?

La place du roi, seul au milieu des pauvres mais au centre du tableau et dans une attitude de protection, est extrêmement symbolique. C'est l'image de la monarchie : le roi est le seul à gouverner ; il est le protecteur de son peuple et entretient avec lui une relation positive. Malgré les difficultés, il assure

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Au premier plan	<p>Le roi Louis XVI est au centre de l'image. Il est seul au milieu des paysans et villageois. Il étend les bras et s'expose aux gens qui l'entourent. Il vient d'offrir une pièce d'or à une petite fille qui le regarde. Il donne une bourse à une vieille femme dont l'époux, un vieillard, est un ancien militaire : on distingue sous l'étoffe dont il s'est recouvert, un uniforme. Il est très affaibli : il est soutenu par une jeune femme et il a de la peine à soulever son bras pour saluer le roi. Les hommes soulèvent leurs chapeaux, les femmes se courbent devant le roi et les enfants joignent leurs mains. Les femmes viennent présenter au roi leurs enfants.</p> <p>Le roi est vêtu d'un long manteau fourré et chaussé de souliers. Les vêtements des villageois sont plus légers (pas de manteau, des sabots).</p> <p>Le sol est recouvert de neige dure. Des morceaux de bois sont au sol, ramassés peut-être par l'homme qui est en bras de chemise, et déposés au sol pour saluer le roi.</p>	<p>Cette scène montre la proximité du roi avec son peuple : il est seul, confiant, sans gardes, au milieu des villageois qui l'accueillent avec déférence. Elle met également en évidence son attention aux plus pauvres, sa bonté et son humanité, ainsi que sa reconnaissance pour la bravoure de ceux qui ont combattu pour le royaume.</p> <p>Le roi entretient une bonne relation avec son peuple.</p> <p>Le peuple respecte le roi de France : tous le saluent et expriment par des gestes divers (les mains jointes, le chapeau bas, l'inclinaison du buste) leur profond respect et leur reconnaissance.</p> <p>Le roi de France est donc représenté comme un sauveur et une personne sacrée.</p> <p>Les visages, aussi bien celui du roi que ceux des pauvres, expriment la bonté et la naïveté des sentiments. Il n'y a aucune violence et la pauvreté montrée ainsi est toute relative.</p> <p>Le décor tend à rendre la réalité historique de l'événement : la rudesse de l'hiver est évoquée à travers le paysage de neige, le bois mort.</p>
Au second plan	<p>Les membres de la cour qui ont accompagnés le roi sont restés à l'écart. Ils sont chaudement vêtus.</p> <p>La dernière maison a le toit endommagé.</p> <p>Les arbres sont dénudés et recouverts de neige ainsi que les talus.</p>	<p>Le roi n'a pas besoin d'être encadré ou protégé pour rencontrer son peuple. C'est sa place, une place légitime, d'être auprès de lui.</p> <p>Mais cela montre également la distance qu'il y a entre les nobles privilégiés et le peuple, le tiers état.</p> <p>Le toit endommagé est peut-être là pour témoigner des orages de grêle de l'été 1788.</p>
À l'arrière-plan	<p>Le ciel est gris et brumeux.</p> <p>On aperçoit le château de Versailles.</p>	<p>Le roi est sorti de son palais pour aller auprès du peuple souffrant.</p>

le bonheur à son peuple. Le peuple accepte cette relation, il lui en est reconnaissant. Les sentiments qui émanent de ce tableau – confiance, bonté, sérénité – participent à l'efficacité de l'argumentation.

À votre commentaire !

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau *Louis XVI distribuant des aumônes aux pauvres de Versailles pendant l'hiver 1788*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique :** tableau, commande, restaurer l'image, monarchie, 1788, visée argumentative, 1817, société inégalitaire, paysans, pauvre, hiver, Révolution française, sentiments, famine.

- **Plan :** 1. Contexte de production. 2. L'événement présenté et son contexte historique. 3. Dénotations et connotations. 4. Visées et registres. 5. Jugement personnel.

Louis XVIII arrive au pouvoir en 1814, après la Révolution française et l'Empire. Il entend restaurer l'image de la monarchie. C'est dans ce but qu'il commande en 1817 au peintre Louis Hersent un tableau représentant le roi « Louis XVI distribuant des aumônes aux pauvres de Versailles pendant l'hiver 1778 ». La rudesse de l'hiver 1788 est une réalité historique : des températures très basses ont succédé à un printemps et un été calamiteux qui ont vu les productions de céréales baisser fortement et les prix augmenter tout autant, créant ainsi des situations de famine. Ces conditions climatiques difficiles ont rendu

les inégalités sociales plus difficiles à supporter. Ce sont les paysans pauvres, sans terres, n'ayant pour vivre que la force de leurs bras à louer qui sont le plus touchés. Conditions climatiques, crise économique et crise sociale sont autant de facteurs qui ont contribué au déclenchement de la Révolution française durant laquelle Louis XVI fut exécuté.

Le peintre rapporte ici un trait d'humanité du roi durant cet hiver 1788. Louis XVI a quitté sa résidence, le château de Versailles qu'on aperçoit sous un ciel gris et brumeux, pour venir secourir les pauvres d'un hameau voisin. Il vient d'offrir une pièce d'or à une petite fille et donne une bourse à une vieille femme dont l'époux est un ancien soldat. Il est seul, dans une attitude sereine et confiante au milieu des villageois reconnaissants et respectueux, son entourage étant resté à l'entrée du village.

Il renvoie l'image d'un homme bon, proche de son peuple qu'il entend protéger.

Cette scène est un symbole du rôle et de la place du roi de France dans son royaume : il est le seul à gouverner, ce pour le bien et le bonheur de son peuple. Il entretient avec lui des relations privilégiées : il est proche d'eux et les protège.

C'est donc une œuvre de propagande politique qui vise à donner de la monarchie et du roi de France une image positive. Elle fait essentiellement appel à des sentiments nobles, la bonté, la générosité, le respect qui pousse celui qui regarde le tableau à adhérer à cette vision de la monarchie. Toutefois, pour un lecteur d'aujourd'hui, ce tableau dénonce aussi la misère et l'injustice sociale qui existaient entre la noblesse et la paysannerie juste avant la Révolution française.

AFFICHE DE REPORTERS SANS FRONTIÈRES

Manuel, page 91.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Dégoût
- ☐ Incompréhension
- ☐ Sentiment d'agression
- ☐ Sentiment d'injustice
- ☐ Autres propositions

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans la présentation de l'organisation Reporters sans frontières, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre le contexte de production de l'image.

Cette affiche a été commandée par Reporters sans frontières (RSF) en 2005 auprès de l'agence de publicité Saatchi & Saatchi. Fondée en 1985 en France, Reporters sans frontières est une organisation non gouvernementale (ONG). Bénéficiant d'un statut consultatif auprès du Conseil de l'Europe et de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies en particulier, elle est reconnue d'utilité publique. Organisme indépendant,

elle assure son financement grâce à la vente d'albums de photographies et de calendriers, à des dons, à des cotisations, au mécénat, à des subventions publiques et à des partenariats avec des entreprises privées.

Reporters sans frontières travaille au quotidien pour que le droit à l'information existe partout. En effet dans certains pays, comme la Chine, un journaliste peut passer plusieurs années en prison pour un mot ou une photo. Alertée par un réseau de plus de cent correspondants, Reporters sans frontières dénonce toutes les violations de la liberté de la presse dans le monde et en informe l'opinion publique par des communiqués de presse et des campagnes de sensibilisation. L'organisation défend les journalistes emprisonnés ou persécutés pour leur activité professionnelle. Elle dénonce les mauvais traitements et la torture pratiqués dans de nombreux États. Elle lutte pour faire reculer la censure et combat les lois qui visent à limiter la liberté de la presse.

Voici « le baromètre de la liberté de la presse » publié par l'organisation en 2009 :

- 76 journalistes tués (+26 % par rapport à 2008)*
- 33 journalistes enlevés*
- 573 journalistes arrêtés*
- 157 journalistes ont fui leur pays.*

4. À l'aide des mots et expressions soulignées, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Cette affiche a été commandée par Reporters sans frontières en 2005 pour diffuser son message et encourager les donations. En effet, un album de photographie est vendu à son profit : c'est une de ses sources de financement. Reporters sans frontières est une organisation non gouvernementale (ONG), fondée en 1985 et qui lutte pour le droit à l'information. L'organisation intervient dès que la liberté d'informer et d'être informé est menacée ou qu'un journaliste est persécuté et emprisonné dans le monde pour avoir exercé son métier. En effet, les journalistes sont régulièrement pris pour cibles dans de nom-

breux pays. Elle combat, en la dénonçant, la censure.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau ci-dessous.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'AFFICHE

6. À l'aide de la présentation de l'organisation Reporters sans frontières et du tableau ci-dessus, montrez en quoi cette affiche représente une argumentation indirecte. Expliquez les intentions de l'affiche et les effets recherchés sur le public.

Par cette image, l'organisation Reporters sans frontières cherche à sensibiliser le public sur les atteintes à la liberté d'expression. La bouche grande ouverte, presque au centre de l'image et qui attire le regard, symbolise cette liberté. L'homme est de toute évidence un journaliste; il est dans une des situations difficiles que Reporters sans frontières

dénonce : mauvais traitements, persécutions, emprisonnements, tortures, mort. Bien qu'on cherche par tous ces moyens à le faire taire, il continue à s'exprimer et dire ce qu'il pense : la parole est plus forte, elle traverse toutes les prisons, surmonte tous les obstacles. Le message de l'image est appuyé par une phrase affirmative qui a valeur de vérité incontestable. L'image de l'homme bâillonné qui cherche malgré tout à s'exprimer est difficilement supportable.

VI. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Cette affiche vous semble-t-elle efficace au plan argumentatif? Pourquoi?

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

À votre commentaire!

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire de l'affiche de Reporters sans frontières.

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Texte	<ul style="list-style-type: none">• Une phrase affirmative : « Personne ne devrait pouvoir empêcher un journaliste de s'exprimer ».• Deux phrases impératives :<ul style="list-style-type: none">– « Soutenez ... de photographies » ;– N'attendez pas ... défendre ».	<ul style="list-style-type: none">• C'est le message essentiel de l'organisation « Reporters sans frontières », la raison de leur existence. Ce message est présenté comme une évidence.• Deux phrases incitant à l'action :<ul style="list-style-type: none">– la première, précise et ponctuelle : donner de l'argent pour que Reporters sans frontières puisse continuer à exister de manière indépendante. C'est un message publicitaire ;– la deuxième invitant à une action plus large, relevant d'abord d'une prise de conscience. Elle rejoint le message de la phrase affirmative.
Au premier plan	Un homme adulte, le crâne rasé, les yeux inquiets occupe presque toute la surface de l'affiche avec le haut de son corps. Il semble être en position assise (car l'homme derrière le domine). Sa chemise est grande ouverte et paraît tirée vers l'arrière comme s'il avait les mains derrière le dos. Elle est de couleur claire. Sur sa bouche est posée la main gauche d'un homme qui semble vouloir l'empêcher de parler : cette main est fortement plaquée sur le visage, le nez est légèrement tordu sous la pression et toute la moitié inférieure du visage est couverte. Cependant, une bouche grande ouverte en train de crier est visible sur cette main.	L'homme qu'on cherche à faire taire est un journaliste. Il porte une couleur claire pour montrer son innocence et sa position de victime. Son regard, son visage écrasé par la main d'autrui, sa poitrine dénudée traduisent sa situation. Il a le crâne rasé des prisonniers. Il tente pourtant par tous les moyens de se faire entendre, comme le montre la bouche qui reste, malgré le bâillon de la main, grande ouverte en train de crier.
Au second plan	L'arrière plan est occupé par le torse d'un homme dont on ne voit pas le visage. Il semble être debout, derrière le premier homme. Il est habillé d'une chemise vert sombre.	L'inconnu qui se tient derrière lui représente tout ce qui cherche à limiter l'expression du journaliste. La couleur verte de la chemise fait penser aux uniformes militaires, à l'oppression de la force.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique :** Affiche, liberté d'expression, défendre, ONG, publicité, visée argumentative, 1985, dénonciation, inquiétant, combat, journaliste, censure, menace, 2005.

- **Plan :** 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Efficacité argumentative.

Depuis 1985, l'organisation non gouvernementale Reporters sans frontières dénonce dans le monde entier toutes les atteintes à la liberté d'expression, défend le droit de chacun à s'informer et soutient tous les journalistes qui, dans leurs pays, sont menacés, persécutés, censurés, emprisonnés. Les chiffres publiés en 2009 montrent l'importance du phénomène (76 tués et 573 arrêtés). Organisation indépendante, Reporters sans frontières sollicite, à travers des affiches et des messages publicitaires, le soutien financier des particuliers.

L'affiche de la campagne publicitaire de 2005 présente un homme adulte au crâne rasé, les yeux inquiets, la chemise grande ouverte sur

son torse. Derrière lui, un autre homme dont on ne voit pas le visage plaque sa main sur sa bouche. Cependant, une bouche grande ouverte en train de crier est visible sur cette main. Deux couleurs s'opposent sur cette image : le premier homme, rendu muet, est habillé de clair, l'autre est vêtu d'une chemise vert sombre.

L'homme que l'on cherche à faire taire est un journaliste. Il est victime de mauvais traitements, voire d'emprisonnement. L'inconnu qui est derrière lui représente toutes les forces qui veulent réduire la liberté d'expression. Le journaliste cherche malgré tout à se faire entendre et sa parole est plus forte que la main qui l'emprisonne.

L'image est donc symbolique du combat des défenseurs des libertés d'expression et d'information. Sa force d'expression réside dans la superposition de la main et de la bouche ouverte. Ce détail surnaturel attire l'œil, surprend, choque : l'image dérange et devient vite insupportable. Ce sentiment de malaise est éclairé par la phrase affirmative qui a une valeur de vérité. L'ensemble pousse le lecteur à réagir, à agir.

FERNAND PELEZ, SANS ASILE OU LES EXPULSÉS, 1883

Manuel, page 100.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Rejet
- ☐ Admiration
- ☐ Gêne
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment de solidarité
- ☐ Tristesse
- ☐ Dégoût
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Réponse personnelle de l'élève.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans la biographie de l'auteur, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre le cadre historique de l'œuvre.

Ferdinand Emmanuel Pelez de Cordoba (1843-1913) est un peintre français d'origine espagnole. Formé par Cabanel¹ à l'école des Beaux-Arts de Paris, il utilise le style académique² pour peindre non pas des récits historiques, mais des sujets populaires, en grand format : saltimbanques, jeunes danseuses de l'Opéra, petits mendiants parisiens qui rappellent les toiles de Murillo³. Peintre engagé, Fernand Pelez fait partie des politiques, écrivains et artistes qui, au milieu du siècle,

comme Victor Hugo, s'élèvent contre la misère urbaine et le travail des enfants responsables d'une mortalité infantile importante. Son œuvre provoque une réflexion sur la condition humaine, mais elle n'est pas appréciée par la critique, qui, lors du salon de 1886, lui reproche d'exhiber la misère. Les mêmes critiques étaient déjà adressées à Murillo au xvii^e siècle. À sa mort, Fernand Pelez tombe dans l'oubli car on lui préfère des peintres plus modernes.

1 Alexandre Cabanel (1823-1889) est un peintre académique (ou « pompier ») du Second Empire.

2 Le style académique respecte les règles enseignées dans les académies.

3 Murillo (1618-1682) est un peintre espagnol célèbre pour ses scènes religieuses ou réalistes.

4. À l'aide des mots et expressions soulignées, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Peintre engagé d'origine espagnole, influencé par Murillo, Ferdinand Pelez a su utiliser le style académique pour peindre des sujets populaires, notamment les enfants des rues. Son but est de rendre hommage aux plus humbles et de dénoncer la pauvreté visible quotidiennement dans le Paris du xix^e siècle. Son œuvre, incitant pourtant à une réflexion sur la condition humaine, n'est pas appréciée par la critique qui reproche au peintre d'exhiber la misère.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ARTISTE DANS SA CRÉATION

6. À l'aide de la biographie et du tableau page suivante, expliquez les intentions de l'auteur et les effets recherchés sur le public.

Fernand Pelez met son talent au service d'une cause : la dénonciation de la misère urbaine de la fin du xix^e siècle. En mettant en scène une famille nombreuse qui vient d'être

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	Sans asile ou les Expulsés	Le titre précise la situation dramatique de la famille et les conditions sociales déplorables de la société du XIX ^e siècle.
La technique picturale	Les tons sont fondus : ocres, bruns, gris... Seuls les vêtements de la mère et le bonnet du nourrisson contrastent avec l'ensemble. La gamme de couleurs est restreinte. Le trait est précis.	Les couleurs terreuses font allusion au peuple, à la fange (boue), à la misère, et provoquent une impression de tristesse. L'harmonie des couleurs enferme la famille dans son malheur. La précision du trait rend la scène réaliste et les personnages authentiques.
La composition du tableau	Le peintre représente une scène vue de face, à la hauteur du regard de la femme et du garçon. La mère assise et les trois enfants couchés à ses côtés forment une pyramide se détachant sur le mur clair. Isolé à gauche, un quatrième enfant, un garçon, est assis et veille. Les têtes des enfants et de la mère dessinent une ligne brisée.	Le point de vue frontal et la composition en pyramide guident le regard du spectateur vers le visage de la mère, centre d'intérêt du tableau. La disposition des enfants regroupés autour de la mère prouvent les liens familiaux malgré tout ce dénuement et le rôle protecteur de la mère (« vierge à l'enfant »). L'absence de père interroge le spectateur. Malgré l'absence totale de mouvement, la ligne brisée donne une certaine dynamique à la composition.
Les points forts qui attirent l'attention	Le spectateur retient : – les enfants endormis et recroquevillés ; – les guenilles, les membres dénudés ; – les objets domestiques sans valeur ; – la mère, mise en valeur au centre, assise et en noir ; – les regards frontaux de la mère et de l'enfant ; – la clarté du sein, du visage de l'enfant au premier plan, la tache blanche du bonnet du nourrisson ; – l'absence de père.	La position des enfants connote l'innocence, l'abandon, le dénuement, mais aussi la solidarité, car la mère apporte malgré tout sécurité et amour. Les guenilles et l'absence de biens de valeur prouvent la pauvreté et l'exclusion. L'injustice de la situation provoque la compassion et l'indignation du spectateur. Le lecteur est pris à témoin par les regards frontaux qui expriment la résignation. Celui de la mère qui veille et fait face est figé, mais digne. Celui du garçon est plus sombre. La bonne santé des enfants, la propreté du bonnet du nourrisson disent la volonté d'exister, la dignité. L'absence de père renforce l'idée d'abandon, de manque de ressources.
À l'arrière-plan	Le peintre a choisi de placer ses personnages au pied d'un mur. Sur celui-ci, une affiche déchirée annonce une « grande fête ».	L'absence de profondeur évoque l'impasse dans laquelle se trouve la famille, qui n'a aucune issue possible. L'événement festif annoncé sur l'affiche contraste avec la misère émanant du tableau et renforce la situation d'exclusion sociale subie par la famille. La déchirure est symbolique de la fracture sociale de la société.

expulsée, le peintre vise à provoquer chez le spectateur deux sentiments. Les couleurs éteintes, les guenilles, le dénuement de cette famille nombreuse « au pied du mur » incitent à la compassion. Mais le spectateur ressent également du respect devant la dignité de la mère, les regards qui interpellent, le sommeil des enfants et le calme de la scène.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Réponse personnelle de l'élève.

À votre commentaire !

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau de Fernand Pelez, *Sans asile ou les Expulsés*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : originalité, style académique, précaire, abandon, innocence, cohésion, guenilles, fange, réalisme, physionomie, posture, regards frontaux, laissés pour compte, empathie, indignation, dignité.

- **Plan** : 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Jugement personnel.

Le tableau *Sans asile ou les Expulsés*, créé en 1883, témoigne de l'originalité du peintre Fernand Pelez, qui met son art – le style académique – au service des plus humbles.

L'artiste s'attache ici à peindre une famille nombreuse jetée à la rue. Le titre indique clairement la situation précaire dans laquelle se trouvent les personnages mis en scène. La composition du tableau reflète l'abandon, l'innocence des enfants mais également la cohésion de la famille. La misère est visible dans les guenilles, les objets domestiques,

les teintes unies et ternes qui évoquent la fange. Le réalisme naît de la peinture précise des physionomies et des postures des personnages, ainsi que des regards frontaux qui interpellent le spectateur.

La visée argumentative du tableau est évidente : Fernand Pelez pointe du doigt les laissés pour compte de la société industrielle du XIX^e siècle. Son message est cependant

double. Si le peintre cherche en effet à provoquer l'empathie et l'indignation chez le spectateur, il l'invite également à regarder avec respect ces membres les plus fragiles de la société, qui gardent leur dignité dans le malheur.

Personnellement...

(à compléter par les élèves).

FABRIZIO GATTI, BILAL, SUR LA ROUTE DES CLANDESTINS, 2008

Manuel, page 109.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Incompréhension
- ☐ Méfiance
- ☐ Curiosité
- ☐ Compassion
- ☐ Tristesse
- ☐ Sentiment de solidarité
- ☐ Intérêt
- ☐ Bienveillance
- ☐ Indignation
- ☐ Autres sentiments : lesquels ?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent la photographie.

Réponse personnelle de l'élève.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans ce paragraphe informatif, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel le photographe a pris ce cliché.

Journaliste d'investigation et écrivain italien, Fabrizio Gatti mène des enquêtes en « infiltré » sur des sujets sensibles : criminalité, prostitution, travail au noir... Il n'hésite pas à se cacher derrière une fausse identité afin de mieux pénétrer le milieu qu'il dénonce, quitte à être condamné. Pendant quatre ans, ce grand reporter s'est glissé dans la peau d'un migrant imaginaire, Bilal, et a emprunté, comme chaque jour des centaines d'Africains

clandestins, la route de l'émigration, qui va de Dakar à Tripoli, jusqu'à l'île italienne de Lampedusa, porte de l'Europe. Son récit Bilal, sur la route des clandestins, illustré de témoignages et de photographies, nous livre son vécu. Fabrizio Gatti raconte la traversée du Sahara sur des camions prêts à rendre l'âme, les épreuves subies par les migrants : vol, maladie, découragement, manque d'eau et de nourriture, panne en plein désert... Le photographe cherche à comprendre ce qui pousse ces laissés pour compte de la mondialisation, des hommes souvent jeunes, à risquer leur vie pour atteindre la mythique Europe. Homme de conviction, le reporter souhaite dénoncer les acteurs de ce trafic international d'humains : les politiques, la mafia, les passeurs, les trafiquants d'armes, les policiers et les militaires corrompus qui les battent et les dépouillent de leur argent.

4. À l'aide des mots et expressions soulignées, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Cette photographie a été prise par le journaliste d'investigation et écrivain italien Fabrizio Gatti, lors de l'une de ses enquêtes sur l'immigration clandestine. Afin de mieux dénoncer ce trafic international d'humains, le journaliste a endossé l'identité d'un clandestin imaginaire (Bilal) et a emprunté la route de l'émigration en compagnie d'un groupe d'Africains. À l'issue de son expérience, il a publié un récit illustré de témoignages et de photographies. La traversée du Sahara, thème de l'image étudiée, est l'une des nombreuses épreuves subies par les migrants.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ARTISTE DANS SA CRÉATION

6. À l'aide de la biographie et du tableau page suivante, expliquez les intentions

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	Bilal, sur la route des clandestins	<i>Le titre précise le thème de la photographie ainsi que sa visée dénonciatrice. Il évoque l'exode, les embûches multiples de ce voyage incertain et l'exil.</i>
La composition de la photographie	<i>La composition est dépouillée et équilibrée : – le camion, en mouvement, situé au centre de la photographie, se présente de face ; – l'horizon partage l'image en deux parties (1/3 de désert, 2/3 de ciel). Le chargement d'hommes et de bagages est tassé en haut de la photographie.</i>	<i>La composition équilibrée de la photographie et la sobriété du décor mettent en valeur le camion et son chargement. Ceux-ci font face au spectateur, semblent se diriger vers lui et le questionner. Le peu d'espace en haut de la photographie renforce l'effet de nombre, d'entassement et de hauteur.</i>
Les points forts qui attirent l'attention		
a) <u>Le décor</u>	<i>Le décor se réduit à deux éléments naturels : – le désert, nu et plat, sur lequel se détachent les traces courbes des roues en premier plan et l'ombre allongée du camion ; – le ciel bleu.</i>	<i>Le décor dépouillé et l'immensité du désert : – renvoient au dénuement des clandestins et à leur anonymat (qui sont-ils ? où vont-ils ?...); – contrastent avec l'animation créée par le passage du camion. Les traces des nombreux passages de camions sur la piste symbolisent l'exode et le désir d'une vie meilleure. Le bleu du ciel renvoie au rêve.</i>
b) <u>Le camion</u>	<i>Le camion accidenté, rouillé, surchargé, dont on ne voit que l'avant, semble proche de la panne. Les deux conducteurs sont à peine visibles dans leur cabine.</i>	<i>L'état du camion choque car l'on comprend que les clandestins confient leur vie à des passeurs sans scrupules qui leur extorquent des fortunes pour des conditions de transport dangereuses et inhumaines. Les passeurs, anonymes, se relaient pour amener leur « cargaison » à bon port.</i>
c) <u>Le chargement</u>	<i>La « cargaison » : – elle se présente sous la forme d'un enchevêtrement compliqué et insolite d'hommes et de bagages formant une énorme grappe curieusement amarrée au camion ; – elle déborde en hauteur et sur les côtés du camion, sans aucun contact ni avec les conducteurs ni avec le sol.</i>	<i>Les clandestins s'accrochent au camion comme à l'existence. Les ficelles, l'équilibre fragile des hommes et des bagages symbolisent le lien ténu qui relie ces Africains à leur passé et à la vie. Les hommes en suspension, entre terre et ciel, réalité et rêve, connu et inconnu, passé et avenir se détachent sur le ciel. En surplomb du monde, ils rêvent à leur avenir. La beauté de cette image insolite, due à la chaleur des couleurs, la rondeur des bagages, la splendeur des tissus et des habits, ne doit pas occulter les dangers qui menacent ces hommes. Plusieurs mourront avant d'atteindre l'Europe.</i>

du photographe et les effets recherchés sur le public.

Dans cette photographie de reportage, Fabrizio Gatti dénonce l'exploitation dont les migrants clandestins sont l'objet. Il espère ainsi provoquer chez le public une prise de conscience des risques encourus par ces hommes dans l'espoir de voir un jour leur condition s'améliorer.

Le journaliste souhaite étonner le public par ce curieux chargement d'hommes et de bagages amarré à un camion qui roule vers le spectateur pour le questionner. Cette « boule humaine » possède une importante force symbolique car elle résume la condition du migrant, sa détermination et ses rêves.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Réponse personnelle de l'élève.

À votre commentaire !

À l'aide des réponses aux questions, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire de la photographie de Fabrizio Gatti, *Bilal, sur la route des clandestins*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : journaliste d'investigation, mondialisation, exode, émigration, clandestin.

- **Plan** : 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Jugement personnel.

La photographie de Fabrizio Gatti, journaliste d'investigation, témoigne de son engagement. Il met en effet ici son art au service des laissés pour compte de la mondialisation : des Africains quittant leur village afin de trouver travail et bien être dans la mythique Europe.

Le photographe a choisi de mettre en scène un équipage insolite dans un moment clé de l'exode : la traversée du Sahara. Tout évoque le danger : l'environnement désertique qui ne peut offrir aucune assistance; le soleil implacable, la poussière et la chaleur étouffante; le camion surchargé et dans un état déplorable. Les traces de roues sur la piste, la vision frontale du camion en mouvement, le regard des hommes tourné vers leur ave-

nir renvoient à l'espoir d'une vie meilleure. Comme les embarcations des boat people¹, ce camion symbolise l'exode, moment charnière où l'homme n'est de nulle part, où sa vie est comme suspendue, entre connu et inconnu, passé et avenir... Si le spectateur est tout d'abord surpris par l'originalité de la photographie et sa beauté, il prend ensuite conscience des risques encourus par ces clandestins. Risques visibles mais également implicites : ces hommes, jeunes pour la plupart, subiront en effet des épreuves de toute sorte pour finalement, à leur arrivée, être arrêtés et internés dans des centres d'hébergement puis expulsés. On ne peut que reconnaître la noblesse de leur défi, quand on sait que certains mourront et que d'autres devront se contenter des tâches les plus ingrates que nos sociétés ont à leur offrir.

Personnellement...

(à compléter par les élèves)

1. *Boat people* : mot anglais désignant un réfugié cherchant à émigrer dans un pays du Nord à bord d'une embarcation précaire.

ROLAND TOPOR, PRISONERS OF CONSCIENCE, 1972

Manuel, page 139.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Incompréhension
- ☐ Violence
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Pas de corrigé. Réponse personnelle des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans le texte, des mots et des expressions qui permettent de mieux comprendre l'auteur et le contexte de production de l'œuvre.

Roland Topor (Paris : 1938 – Paris : 1997) est un artiste français aux multiples talents. Issu d'une famille d'émigrés juifs polonais, il doit se cacher en Savoie pendant la Seconde Guerre mondiale, période qui le marque durablement. Son père, peintre, l'encourage dans la voie artistique et il intègre l'école nationale des Beaux-arts à Paris. Proche de l'univers surréaliste, touche-à-tout de génie, il est dessinateur, écrivain (romans, nou-

velles, pièces de théâtre, poésie), comédien, metteur en scène, homme de télévision et de cinéma, affichiste. Humour noir, burlesque et sens de la dérision font de lui un créateur original, parfois dérangeant, qui a été l'un des collaborateurs du journal satirique Hara-Kiri. Dans son œuvre foisonnante, l'affiche réalisée en 1972 pour Amnesty International reste parmi les plus connues. À cette date, cette image soutient une campagne contre la torture. En 1977, elle est insérée dans la campagne menée en faveur des prisonniers de conscience par Amnesty International. En 1982, elle illustre ensuite un appel en faveur d'une amnistie mondiale des prisonniers d'opinion. Née en 1961, cette ONG représente une organisation mondiale indépendante qui œuvre en faveur du respect des droits de l'être humain et qui a reçu le prix Nobel de la Paix en 1977. Elle compte aujourd'hui plus de deux millions de membres et de sympathisants dans le monde.

4. À l'aide des mots et expressions soulignés, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

L'affiche intitulée Prisoners of conscience est réalisée par l'artiste français Roland Topor en 1972. Elle est destinée à Amnesty International qui milite pour le respect des droits de l'Homme dans le monde. L'affiche illustre plusieurs campagnes contre la torture (1972) et en faveur des prisonniers d'opinion et de conscience (1977 et 1982). Ayant connu les souffrances antisémites pendant la guerre, l'auteur a ainsi apporté son soutien à l'ONG engagée notamment pour la défense de la liberté d'expression.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ARTISTE DANS SA CRÉATION

6. À l'aide du texte et du tableau ci-dessus, expliquez les intentions de l'auteur et les effets recherchés sur le public.

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	Prisoners of conscience (Prisonniers de conscience)	Être prisonnier n'est pas seulement une atteinte physique, mais aussi une atteinte morale.
Au premier plan	Un homme est de profil (tête et buste), vêtu d'un costume sombre et d'une chemise blanche. L'œil est ouvert et regarde vers le haut. Son menton et la partie inférieure de la mâchoire sont défoncés par un coup de marteau. Une ligne verticale rouge montre cette mutilation.	Le dessin relie implicitement la censure à un acte très violent, à la torture. En effet, l'homme est privé de la possibilité de s'exprimer, comme le montre sa bouche mutilée et sanglante. Le marteau peut être assimilé à tous les censeurs et les dictateurs qui empêchent violemment la liberté de conscience et d'expression. La victime est atteinte tant sur le plan moral que sur le plan physique. Le dessin dénonce la mutilation physique et morale comme si l'incarcération n'était pas une répression suffisante ; l'œil ouvert peut représenter la conscience qui tente de résister.
À l'arrière-plan	Absence de décor. Couleurs neutres.	Volonté de concentrer le regard sur l'essentiel (homme mutilé et marteau) sans le distraire par d'autres éléments, afin que le message soit d'autant plus fort.

Par une affiche très forte, très violente, Topor cherche à sensibiliser le public sur la torture et les atteintes subies par les prisonniers d'opinion dans le monde. L'artiste a voulu dénoncer les actes des dictatures qui privent des citoyens de leur liberté d'opinion et de conscience en les torturant. Sans slogan, son affiche constitue une argumentation indirecte en suscitant la réflexion du public, qui doit lui-même comprendre le message transmis.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Après avoir analysé l'image, présentez en deux ou trois phrases ce que vous en pensez : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Pas de corrigé. Réponse personnelle des élèves.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du dessin de Topor, *Prisoners of conscience*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : affiche, illustration, privation des droits humains, liberté d'expression, mutilation, visée argumentative, dénonciation, violence, implicite, torture, Amnesty International...

- **Plan** : 1. Présentation de l'auteur et contexte de production. 2. Dénotations

et connotations. 3. Visées. 4. Jugement personnel.

Roland Topor, un artiste français qui déploie ses talents dans différents domaines, est un affichiste reconnu. *Prisoners of conscience* est une affiche qu'il réalise en 1972 pour Amnesty International. Cette organisation internationale mène de nombreuses actions contre la privation des droits humains, et l'affiche de Topor illustre plusieurs de ses campagnes.

L'affiche représente un homme de profil dont le menton et la mâchoire sont défoncés par un coup d'un marteau. La mutilation est accentuée par la couleur rouge qui contraste avec les couleurs neutres du dessin. L'œuvre de Topor assimile la censure à la torture pratiquée dans certaines dictatures. L'homme, privé de sa liberté d'expression, symbolise les prisonniers de conscience et d'opinion persécutés à travers le monde.

La visée de l'affiche est argumentative ; il s'agit de faire réagir le public et de le sensibiliser à la cause défendue par Amnesty International. La dénonciation de la torture et de la privation de la liberté d'expression est indirecte puisque c'est au public de décrypter le message implicite transmis par la force et la violence du dessin.

Cette affiche, qui a contribué au succès des campagnes menées par Amnesty International (1972, 1977 et 1982), reste présente dans la mémoire collective.

Personnellement...

(à compléter par les élèves).

CARTE POSTALE, PARIS FUTUR, 1906

Manuel, page 164.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment d'absurde
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent la carte postale.

Pas de corrigé. Réponses personnelles des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

3. Soulignez, dans cette chronologie, les modes de transport présents sur la carte postale qui existent en 1906. Encadrez ceux présents sur la carte postale qui n'existent pas à cette date.

1783 : Les frères Montgolfier, en France, font décoller un ballon rempli d'air chaud.
1804 : Richard Trevithick, au pays de Galles, met au point une locomotive à vapeur.

1852 : Henri Giffard, en France, met au point un dirigeable, c'est-à-dire une sorte de montgolfière propulsée par des hélices.
1863 : Un métro à vapeur souterrain est installé dans la ville de Londres. Ce métro souterrain est électrifié en 1890.

1868 : Une voie de chemin de fer aérien est installée à New York.

1881 : L'entreprise allemande Siemens présente un modèle de tramway électrique.

1885 : John Kemp Starley en Angleterre met au point une bicyclette.

1886 : Karl Benz, en Allemagne, met au point une automobile à moteur à explosion.

1897 : Les frères Werner, en France, commercialisent un engin motorisé à deux roues qu'ils nomment motocyclette.

1901 : Un train suspendu est installé dans la ville de Wuppertal en Allemagne.

1903 : Les frères Wright aux États-Unis effectuent un vol de 284 m avec un avion.

1907 : Paul Cornu, en France, fait décoller un hélicoptère.

AUCUN

4. À l'aide de la chronologie, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

Cette carte postale est imaginée au début du xx^e siècle à une époque où la plupart des modes de transport que nous connaissons aujourd'hui ont déjà été inventés. Il y a néanmoins une différence entre une invention et une innovation diffusée pour un large public. Ainsi, ces modes de transport comme l'automobile ou le dirigeable existent en 1906, cependant ils ne sont pas développés au point d'encombrer les rues et le ciel comme dans cette image.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. EXPLIQUER LES VISÉES DE L'ARTISTE DANS SA CRÉATION

6. À l'aide de la chronologie et du titre, montrez que cette carte postale est une image d'anticipation. Puis expliquez quelle impression l'auteur souhaite donner du futur.

Comme l'indique son titre « Paris futur », cette carte postale est une image d'anticipation. Cependant l'auteur aurait pu imaginer un

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	« Paris futur ».	Ce titre évoque la modernité et aussi un certain dynamisme. Ainsi un titre plus explicite comme « Paris dans le futur » aurait été moins dynamique.
Au premier plan	À gauche des passants dont deux au sol. Une route encombrée de différents véhicules.	Cette profusion de véhicules circulant dans tous les sens et ces passants au sol, sans aucune raison logique, donnent une impression de chaos, d'activité excessive.
Au second plan	La colonne de la place de la Bastille est au centre de cette carte postale. Des ponts semblent traverser le ciel. Des trains circulent sur ces ponts.	La place de la Bastille évoque Paris et également la révolution française. Cette place évoque donc à la fois un événement ancien (les révolutions de 1789 et de 1830). Le mot « révolution » renvoie cependant à la modernité.
À l'arrière-plan	Des immeubles.	Ce décor est bien réel. Il est d'ailleurs quasiment identique depuis 1906. Cela ancre cette image d'anticipation dans une réalité concrète.

futur beaucoup plus extraordinaire. Or, ici il a choisi un décor existant et même historique : la place de la Bastille. Il présente des modes de transport qui ont été inventés avant 1906 et qui n'ont donc rien de futuriste. Cette image est donc d'anticipation car elle est en lien étroit avec la technologie de l'époque et la réalité.

Le futur imaginé par l'auteur est surtout marqué par des modes de transports nombreux. L'auteur souhaite donner une impression de confusion et de vitesse.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

7. Cette image vous paraît-elle une bonne anticipation ?

Si on compare cette image de 1906 au Paris d'aujourd'hui, on retrouve de nombreux points communs : le paysage de la place de la Bastille a peu évolué ; les routes sont encombrées de véhicules.

En revanche, l'auteur n'a pas anticipé la place prépondérante qu'allait prendre l'automobile. De plus, il a surestimé l'utilisation du métro aérien.

8. Présentez en deux ou trois phrases ce que vous pensez de l'image : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Pas de corrigé. Réponse personnelle des élèves.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire de la carte postale, *Paris futur*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

- **Lexique** : anticipation, avenir, futur, moderne, mode de transport, invention, progrès, technologie.

- **Plan** : 1. Contexte de production. 2. Dénotations et connotations. 3. Visées. 4. Jugement personnel.

Les inventions comme le métro ou l'automobile ont été nombreuses au ^{xix}e siècle ; à la même époque, les boulevards haussmanniens ou l'éclairage public ont bouleversé le paysage parisien. Cette carte postale a donc été créée, au début du ^{xx}e siècle, dans un contexte d'enthousiasme face aux technologies et de confiance dans le progrès.

Comme l'indique son titre *Paris futur*, cette carte postale est une image d'anticipation. On y voit la place de la Bastille (un lieu bien réel) occupée par toute sorte de modes de transport : métro aérien, voiture, moto, vélo, dirigeable mais aussi d'autres moins modernes comme le carrosse. Ces modes de transport qui ont été inventés avant 1906 n'ont rien de futuriste, cependant la variété et la profusion de ces machines donnent à l'image une impression de confusion et de vitesse.

L'auteur cherche à anticiper l'avenir de manière crédible. Il n'imagine pas des

machines étranges, mais croit dans le développement des modes de transport qu'il connaît. Il donne donc une image positive du futur et ne semble imaginer l'avenir qu'à tra-

*vers la technologie. Ainsi les paysages et les costumes n'évoluent pas !
Personnellement...
(à compléter par les élèves).*

LUCIANO LAURANA, LA CITÉ IDÉALE, xv^e SIÈCLE

Manuel, page 208.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Attirance
- ☐ Sentiment d'absurde
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent le tableau.

Réponse personnelle des élèves.

II. CONTEXTUALISER L'IMAGE

La Cité idéale est une œuvre anonyme attribuée à Luciano Laurana ou à Francesco di Giorgio Martini. Dans tous les cas, il s'agit d'un peintre de la Renaissance.

3. Soulignez, dans ce rappel historique, des mots et expressions qui permettent de créer des liens entre le tableau et son environnement artistique.

La Renaissance est un mouvement artistique et culturel qui naît en Italie au xiv^e siècle et se diffuse en Europe au xv^e et xvi^e siècle. La prospérité économique des villes italiennes comme Florence, Rome ou Sienne favorise la création artistique. Le mouvement de la Renaissance touche à la fois la peinture, l'architecture, la littérature ou la sculpture. Ainsi, des artistes

comme Michel-Ange (1475-1564) sont à la fois peintres, architectes et sculpteurs.

La Renaissance se caractérise d'abord par l'intérêt porté à la culture antique. Les artistes s'inspirent par exemple de l'architecture antique, de la mythologie gréco-romaine, mais également de la philosophie antique. Ainsi proches du courant humaniste, ils lisent des philosophes grecs comme Platon qui, au iv^e siècle avant Jésus-Christ, imagine une société idéale dans La République.

La Renaissance artistique se caractérise également par des évolutions techniques permises grâce à des avancées scientifiques. Les mathématiques et l'optique vont aider à améliorer la perspective en peinture. La géométrie influence directement la peinture (Ainsi L'homme de Vitruve de Leonard de Vinci s'inscrit dans un cercle et un carré). Les progrès en chimie permettent l'amélioration des vernis en peinture.

4. À l'aide des extraits soulignés, rédigez une courte présentation du contexte de production de l'image.

La Cité idéale est une œuvre anonyme caractéristique de la peinture de la Renaissance. Ainsi, l'influence de l'Antiquité se retrouve dans l'architecture avec par exemple les nombreuses colonnes corinthiennes. On retrouve également l'influence du philosophe grec Platon dans la recherche d'une société idéale.

Cette œuvre est également marquée par la géométrie. Les bâtiments en forme de cube sont organisés de manière symétrique autour d'un bâtiment circulaire. Le travail sur la perspective, avec une ligne de fuite au centre du tableau, est essentiel dans cette peinture.

III. DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

5. Complétez le tableau page suivante.

IV. COMPRENDRE LES PROCÉDÉS ET LES INTENTIONS DU PEINTRE

6. Encadrez, en vous reportant à nouveau au rappel historique présenté dans la question 3, les informations sur les

Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Le titre	La Cité idéale ou Cité de Dieu	La Cité idéale évoque l'idée d'utopie (même si le mot n'est utilisé par Thomas More que quelques années plus tard), une ville parfaite où règnent l'harmonie et le bonheur. La Cité de Dieu évoque le paradis.
Au premier plan	Une large place vide. À gauche et à droite deux petits bassins.	La place renvoie au centre-ville. C'est à la fois le lieu du marché (centre économique), des fêtes (centre culturel) et des réunions publiques (centre politique). Cette large place invite donc les hommes à se rencontrer et à échanger. Cependant cette place est vide ! Il n'y a aucun homme. Cela donne une dimension inquiétante à ce tableau.
Au centre	Un bâtiment circulaire. Le premier niveau, sans fenêtre, est constitué de 12 colonnes visibles. Au milieu du bâtiment une porte est entre-ouverte. À l'étage on retrouve douze colonnes, huit ouvertures et une fenêtre.	Ce bâtiment central évoque un lieu de pouvoir ou de culte. Cependant aucun indice ne permet de définir clairement sa fonction. Sa forme arrondie au milieu de bâtiment cubique lui donne un aspect exceptionnel. La porte entre-ouverte se situe sur le point de fuite. Ainsi toute la composition du tableau semble inviter le spectateur à franchir cette porte comme si on pouvait trouver des réponses aux questions que pose cette œuvre derrière la porte. Les douze colonnes évoquent les apôtres, mais aussi un nombre mathématique riche (divisible à la fois par 1, 2, 3 et 4).
Sur les côtés	Plusieurs bâtiments de deux ou trois étages, avec des volets ouverts, fermés ou entre-ouverts. On devine la présence de plantes vertes, de jardin et de cours dans les bâtiments en arrière-plan.	Ces bâtiments semblent être des lieux d'habitation. Il n'y a pas personnage. Pourtant la présence de plantes et de volets plus ou moins ouverts montre que ces bâtiments sont habités. Les couleurs chaudes et la taille de ces bâtiments évoquent une certaine prospérité de la cité.

techniques picturales du peintre et ses intentions.

7. Reformulez en deux ou trois phrases ces techniques et ces intentions.

Nous disposons de peu d'informations sur les intentions de l'auteur. Cependant, le titre nous indique clairement la volonté du peintre de figurer l'image d'une ville imaginaire parfaite. Au-delà de la peinture, ce tableau est donc une œuvre d'architecte qui réfléchit à un projet d'urbanisme.

Il utilise pour cela les techniques des mathématiques et de la géométrie. Pour le peintre, la cité idéale s'inscrit dans des règles mathématiques. Il rejoint en cela les préoccupations des artistes de la Renaissance.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

9. Présentez en deux ou trois phrases ce que vous pensez de cette image : vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ? Ce paysage correspond-t-il à l'idée que vous vous faites de la cité idéale ?

Pas de corrigé. Réponse personnelle des élèves.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire du tableau de Luciano Laurana, *La Cité idéale*.

Selon vos besoins, utilisez le lexique et suivez le plan proposé.

- **Lexique :** tableau, peinture, œuvre, Renaissance, humanisme, Antiquité, géométrique, symétrique, point de fuite, cité, ville, bâtiment, édifice, paysage.

- **Idées à développer :** Contexte de production et procédés picturaux. Dénotations et connotations. Visées et registres. Jugement personnel.

Ce tableau du ^{xv}e siècle est intimement lié aux préoccupations philosophiques et esthétiques de la Renaissance. La recherche d'une cité idéale ou une cité de Dieu est inspirée de l'humanisme. La valorisation d'une architecture géométrique et influencée par l'Antiquité correspond à une préoccupation des artistes de la Renaissance.

Cette peinture représente une cité organisée de manière symétrique avec, en son centre,

une vaste place et un édifice circulaire imposant. Cette organisation des bâtiments donne un aspect paisible et harmonieux à ce paysage. Elle place également au cœur de la cité la politique et l'économie en offrant une vaste place et un bâtiment pour les réunions publiques. Cependant, cette même organisation géométrique donne la sensation d'une ville froide et triste. Cette sensation est renforcée par l'absence d'êtres humains dans ce paysage.

Toutefois, tout n'est pas mathématique dans cette œuvre. Ainsi les volets tantôt clos tantôt entre-ouverts ou ouverts brisent la régularité de ce paysage. Le regard du spectateur est

particulièrement attiré par la porte entre-ouverte du bâtiment central. La ligne de fuite de la perspective semble guider le spectateur vers ce lieu mystérieux.

Nous disposons de peu d'informations sur les intentions de l'auteur. Cependant le titre de cette œuvre nous indique sa volonté de figurer une ville imaginaire parfaite (une utopie). Au delà de l'aspect pictural, ce tableau est donc une œuvre d'un architecte qui réfléchit à un projet d'urbanisme. Cette cité idéale ne peut, pour l'auteur, que s'inscrire dans des règles mathématiques.

Personnellement... (à compléter par l'élève).

GEORGES MÉLIÈS, LE VOYAGE DANS LA LUNE, 1902

Manuel, page 210.

I. EXPRIMER DES IMPRESSIONS

1. Que ressentez-vous en regardant pour la première fois l'image? Cochez dans la liste tous les mots qui expriment vos premières réactions.

- ☐ Indifférence
- ☐ Étonnement
- ☐ Curiosité
- ☐ Rejet
- ☐ Peur
- ☐ Amusement
- ☐ Compassion
- ☐ Colère
- ☐ Intérêt
- ☐ Sentiment d'étrangeté
- ☐ Sentiment de rêve
- ☐ Sentiment de cauchemar
- ☐ Autres sentiments : lesquels?

2. Justifiez vos choix en vous fondant sur des éléments qui composent la photographie.

Pas de corrigé. Réponse personnelle de l'élève.

II.DÉNOTER ET CONNOTER LES ÉLÉMENTS DE L'IMAGE

3. Complétez le tableau ci-dessous.

III.METTRE EN RELATION L'IMAGE DU FILM ET SES SOURCES D'INSPIRATION

4. Comparez l'image aux extraits des romans de Jules Verne et de H. G. Wells. En quoi cette illustration s'inspire-t-elle des deux romans?

Extrait 1 :

[...] Michel Ardan, Barbicane et Nicholl attendaient avec la plus vive impatience ce « wagon-projectile » dans lequel ils devaient prendre passage pour voler à la découverte d'un nouveau monde.

Il faut en convenir, c'était une magnifique pièce de métal, un produit métallurgique qui faisait le plus grand honneur au génie industriel des Américains. On venait d'obtenir pour la première fois l'aluminium en masse aussi considérable, ce qui pouvait être justement regardé comme un résultat prodigieux. Ce précieux projectile étincelait aux rayons du Soleil. À le voir avec ses formes imposantes et coiffé de son chapeau conique, on l'eût pris volontiers pour une de ces épaisses

Nature/ Organisation/ Espace	Éléments dénotés : ce qu'on lit, ce qu'on voit objectivement	Connotations : ce qu'on ressent, ce qu'on interprète, ce qu'on imagine subjectivement
Nature de l'illustration	C'est une photographie en noir et blanc. Elle représente une scène pendant le tournage du film <i>Le Voyage dans la Lune</i> , de Georges Méliès (1902).	Cette photographie peut susciter l'intérêt d'un document issu de notre patrimoine cinématographique (film muet, en noir et blanc, sans grand moyen technique) contrastant avec le cinéma du XXI ^e siècle.
Au premier plan	Le décor dans lequel se trouve un grand élément en forme d'obus ; il est composé de nombreuses plaques. Un être, qui n'est pas un humain (cf. tête et main), y est accroché.	Le décor a un aspect lunaire, avec des cratères notamment... La tête et la main de l'être ressemblent à celles d'un reptile ou d'un insecte géant.
Au second plan	Un homme âgé (barbe blanche) est sous le décor et tente de tirer l'obus à l'aide d'une corde. Sa jambe repose sur un plancher, à côté d'une trappe ouverte.	Il s'agit d'un des personnages du film. La trappe va lui permettre de disparaître de la scène du film.
À l'arrière-plan	Des éléments du décor du film : une grande toile sur laquelle figure un décor nuageux et un plafond. Au-dessus du plafond et derrière la toile, on remarque des éléments du bâtiment.	Décor et studio apparaissent sur la photographie révélant ainsi les « secrets » de fabrication du film.

tourelles en façon de poivrières, que les architectes du Moyen Âge suspendaient à l'angle des châteaux forts. [...]

Jules Verne, *De la Terre à la Lune, Trajet direct en 97 heures 20 minutes*, 1865.

Extrait 2 :

Deux hommes atteignent la Lune, grâce à un vaisseau spatial. Ils y découvrent les habitants appelés les Sélénites.

[...] Il paraissait être une créature insignifiante, une fourmi, d'un mètre quatre-vingts de haut. Il portait des vêtements faits d'une substance semblable à du cuir, de sorte qu'aucune partie de son véritable corps ne paraissait; mais cela, nous l'ignorions encore entièrement. Il se présentait donc comme une créature compacte et hérissée, ayant beaucoup d'analogie avec un insecte compliqué, muni de longs tentacules semblables à des lanières et d'un bras cliquetant, qui se projetait hors de son corps cylindrique et brillant. La forme de sa tête était dissimulée par une sorte de casque énorme et muni de pointes longues et nombreuses. [...]

Herbert George Wells, *Les Premiers Hommes dans la Lune*, 1901.

L'extrait du roman de Jules Verne décrit un engin spatial conçu pour aller découvrir la Lune; sa forme correspond au vaisseau spatial posé sur la Lune que l'on voit sur la photographie extraite du film de Méliès. L'extrait du roman de H.G. Wells a inspiré Georges Méliès pour l'aspect physique des Sélénites.

IV. METTRE EN RELATION LA PHOTOGRAPHIE AVEC LA VIE ET L'ŒUVRE DE GEORGES MÉLIÈS

5. Soulignez, dans le texte, les éléments qui vous permettent de mieux comprendre Georges Méliès et la conception du film dont est tirée la photographie.

Georges Méliès est né à Paris en 1861. Ayant appris la prestidigitation, il acquiert en 1888 le théâtre Robert-Houdin dans lequel il monte des spectacles basés sur les illusions et les tours de magie. Dès la naissance du cinéma, il en comprend l'intérêt artistique et technique et fonde sa société de production. En 1897, il fait construire le premier studio de cinéma dans sa propriété de Montreuil afin de pouvoir réaliser les films qu'il conçoit et d'expérimenter les nombreux trucages qu'il met au point. Considéré comme l'inventeur de la science-fiction au cinéma, le film *Le Voyage dans la Lune* (1902) connaît un très grand succès. Entièrement tourné dans son studio, il a nécessité d'énormes investissements. En effet, d'une durée de 13 minutes, exceptionnelle pour l'époque, le film comprend trente tableaux utilisant des décors peints à la main, d'objets peints en trompe-l'œil sur des plaques de bois, d'éléments en carton, pour le paysage lunaire ou pour les costumes des Sélénites. D'une grande créativité, Georges Méliès est à la fois réalisateur, producteur, scénariste et acteur dans ses films.

V. EXPRIMER UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE

6. Présentez en deux ou trois phrases ce que vous pensez de l'image : vous semble-t-elle fidèle au conte de Perrault ? Vous plaît-elle ? Vous déplaît-elle ? Pourquoi ?

Pas de corrigé. Réponse personnelle de l'élève.

À votre commentaire !

En vous aidant des réponses aux questions ci-dessus, rédigez en une quinzaine de lignes le commentaire de la photographie extraite du film *Le Voyage dans la Lune*, de Georges Méliès. Selon vos besoins, utilisez le lexique suggéré et suivez le plan proposé.

• Lexique : photographie, noir et blanc, décor, film, studio, science-fiction, ins-

piration, trucage, Sélénite, lune, Jules Verne, H.G.Wells...

• Plan : 1. Présentation de l'image (nature, auteur et contexte). 2. Dénnotations et connotations. 3. Registres et inspiration de l'artiste. 4. Jugement personnel.

La photographie en noir et blanc est tirée d'une scène du film intitulé Le Voyage dans la Lune. Son réalisateur, Georges Méliès, a immédiatement été séduit par l'invention des Frères Lumière. Il crée sa société de production et fait construire le premier studio de cinéma. Il développe sa créativité artistique et technique grâce à l'expérience de prestidigitation acquise dans son théâtre.

La photographie représente une scène qui se déroule sur la Lune, où une sorte d'obus géant est posée. Un Sélénite s'y accroche, tandis qu'un personnage essaye de tirer l'engin dans le vide. L'illustration révèle les décors et les trucages employés par Georges Méliès, puisque l'on voit des éléments du studio dans lequel cette scène est tournée.

Ce film de 1902, qui connaît un succès mondial, est considéré comme le premier film de science-fiction. Georges Méliès s'est librement inspiré des romans d'anticipation de Jules Verne et H. G. Wells pour en écrire le scénario. La photographie montre qu'il a réussi à créer un univers d'étrangeté et de féerie.

Personnellement...

La suite est à rédiger par l'élève.